

Työrauhaongelmien ennaltaehkäiseminen ja niihin puuttuminen koulussa

Tapaustutkimus luokanopettajien toimintakeinoista

Helsingin yliopisto
Kasvatustieteellinen tiedekunta
Luokanopettajan opintosuunta
Pro gradu -tutkielma
Kasvatustiede
Huhtikuu 2019
Katriina Kuoppala

Ohjaaja: Katriina Maaranen



Tiedekunta - Fakultet - Faculty Kasvatustieteellinen tiedekunta		
Tekijä - Författare - Author Katariina Kuoppala		
Työn nimi - Arbetets titel Työrauhaongelmien ennaltaehkäiseminen ja niihin puuttuminen koulussa – Tapaustutkimus luokanopettajien toimintakeinoista		
Title Preventing and dealing with discipline problems at school – Case study of class teacher's means		
Oppiaine - Läroämne - Subject Kasvatustiede		
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Pro gradu -tutkielma / Katriina Maaranen	Aika - Datum - Month and year Huhtikuu 2019	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 80 s + 3 liites.
Tiivistelmä - Referat - Abstract <p>Monelle opettajalle työrauhan ylläpitäminen on eräs suurimmista haasteista koulussa. Työrauhan merkitystä oppimisessa pidetään keskeisenä, joten opettajan tärkeänä tehtävänä on suunnitella opetuksensa sitä tukevaksi. Tämän pro gradu -tutkielman tarkoituksena oli selvittää luokanopettajien toimintakeinoja työrauhaongelmien ennaltaehkäisemiseen sekä niihin puuttumiseen. Tutkielman tavoitteena oli lisätä omaa ammattitaitoa ja ymmärrystä kyseiseen asiaan liittyen, koska sen merkitys jokapäiväisessä koulun arjessa on niin tärkeä.</p> <p>Tutkimuksen lähestymistapa oli laadullinen tapaustutkimus. Siihen osallistui neljä alakoulussa työskentelevää luokanopettajaa. Aineistonkeruumenetelminä hyödynsin sekä puolistrukturoitua teemahaastattelua että havainnointia. Havainnoin jokaisen tutkittavan opettajan pitämiä oppitunteja yhden koulupäivän ajan. Saman päivän aikana toteutin myös haastattelun havainnoimalleni opettajalle. Nauhoitin haastattelut, jotta pystyin litteroimaan aineiston analyysiä varten. Aineiston analyysissä käytin teoriaohjaavaa sisällönanalyysiä.</p> <p>Tutkittavat luokanopettajat hyödynsivät monenlaisia työrauhaongelmien ennaltaehkäisemiskeinoja, jotka jakaantuivat viiteen eri yläluokkaan: struktuuriin, ennakointiin, opetuksen laadukkuuteen, positiiviseen ilmapiiriin sekä turvalliseen auktoriteettiin. Opettajat kokevat työrauhaongelmien ennaltaehkäisemisen merkityksen suureksi. Työrauhaongelmiin puuttumisessa opettajien toimintakeinot jakaantuivat neljään eri yläluokkaan: sanattomiin keinoihin, sanallisiin keinoihin, seuraamuksiin sekä työyhteisön tukeen. Opettajat haluavat ensisijaisesti hyödyntää sanattomia keinoja, mutta käyttävät myös tarpeen tullen sanallisia keinoja sekä erilaisia seuraamuksia. Lisäksi työyhteisön tuella vaikuttaa olevan merkitystä työrauhaongelmiin puuttumisessa. Tutkimuksen tulokset antavat opettajille hyvät lähtökohdat soveltaa tietoa työelämässä työrauhaongelmien ennaltaehkäisemisessä sekä niihin puuttumisessa.</p>		
Avainsanat - Nyckelord työrauha, työrauhaongelma, luokanhallinta, ennaltaehkäiseminen, puuttuminen		
Keywords classroom management, discipline problem, prevention, class teacher		
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsingin yliopiston kirjasto – Helda / E-thesis (opinnäytteet)		
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information		



Tiedekunta - Fakultet - Faculty Educational Sciences		
Tekijä - Författare - Author Katariina Kuoppala		
Työn nimi - Arbetets titel Työrauhaongelmien ennaltaehkäiseminen ja niihin puuttuminen koulussa – Tapaustutkimus luokanopettajien toimintakeinoista		
Title Preventing and dealing with discipline problems at school – A case study of class teacher's means		
Oppiaine - Läroämne - Subject Education		
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Master's Thesis / Katriina Maaranen	Aika - Datum - Month and year April 2019	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 80 pp. + 3 appendices
Tiivistelmä - Referat - Abstract <p>For many teachers, classroom management is one of the biggest challenges at school. The importance of classroom management in learning is considered essential, so it is important for the teacher to plan their teaching to support it. The purpose of this Master's thesis was to find out how classroom teachers can work to prevent and deal with discipline problems. The goal of this thesis was to increase my own professional skills and understanding of the subject, because it is so important in everyday school life.</p> <p>The approach of this research was a qualitative case study. The participants were four classroom teachers working in a primary school. I used both semi-structured theme interviewing and observing as data collection methods. I observed the lessons of each teacher for one school day. During the same day, I also interviewed the teacher I observed. I recorded the interviews so I could transcribe the material for analysis. In the analysis of the material, I used a theory-based content analysis.</p> <p>The classroom teachers prevented discipline problems using a variety of methods, which were divided into five different categories: structure, anticipation, quality of teaching, positive atmosphere, and safe authority. Teachers consider the prevention of discipline problems extremely valuable. When dealing with discipline problems, teachers' ways of working were divided into four different categories: non-verbal means, verbal means, sanctions and support from the work community. Teachers prefer using non-verbal means, but they also use verbal means and various sanctions when necessary. In addition, support from the work community seems to be relevant. The results of this thesis give teachers ideas and theoretical knowledge about preventing and dealing with discipline problems at school.</p>		
Avainsanat - Nyckelord työrauha, työrauhaongelma, luokanhallinta, ennaltaehkäiseminen, puuttuminen		
Keywords classroom management, discipline problem, prevention, class teacher		
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsinki University Library – Helda / E-thesis (theses)		
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information		

Sisällys

1	JOHDANTO.....	1
2	KOULUN TYÖRAUHA.....	4
2.1	Kurinpidosta kohti työrauhaa.....	4
2.2	Luokanhallinta.....	6
2.3	Työrauhaongelma	7
2.4	Lainsäädäntö ja POPS	9
2.5	Työrauhaongelmien taustalla vaikuttavat tekijät	11
2.5.1	Oppilaaseen liittyvät tekijät.....	11
2.5.2	Opettajaan liittyvät tekijät.....	12
2.5.3	Ympäristöön liittyvät tekijät.....	13
2.6	Työrauhaongelmien ennaltaehkäiseminen	15
2.7	Työrauhaongelmiin puuttuminen	24
3	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	31
4	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	32
4.1	Laadullinen tapaustutkimus.....	32
4.2	Aineiston esittely	33
4.3	Aineistonkeruumenetelmien esittely.....	34
4.4	Sisällönanalyysin kuvaus.....	37
5	TUTKIMUSTULOKSET JA NIIDEN TULKINTAA.....	40
5.1	Työrauhaongelmien ennaltaehkäiseminen	40
5.1.1	Struktuuri.....	41
5.1.2	Ennakointi	46
5.1.3	Opetuksen laadukkuus	48
5.1.4	Positiivinen ilmapiiri	52
5.1.5	Turvallinen auktoriteetti.....	54
5.2	Työrauhaongelmiin puuttuminen	56
5.2.1	Sanattomat keinot.....	57
5.2.2	Sanalliset keinot.....	59
5.2.3	Seuraamukset	61
5.2.4	Työyhteisön tuki	63
5.3	Yhteenveto	66

6 LUOTETTAVUUS..... 68

7 POHDINTAA 72

LÄHTEET 76

LIITTEET

Liite 1. Havainnointilomake

Liite 2. Haastattelurunko

Liite 3. Esimerkki sisällönanalyysin etenemisestä

KUVIOT

Kuvio 1. Luokanopettajien toimintakeinot työrauhaongelmien ennaltaehkäisemiseksi	41
Kuvio 2. Luokanopettajien toimintakeinot työrauhaongelmiin puuttumiseksi	57

1 Johdanto

Työrauhalla on keskeinen merkitys oppimisessa, joten opettajan yksi merkittävimmistä tehtävistä on muodostaa luokkaan oppimista tukeva ilmapiiri (Saloviita, 2008, s. 13). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POPS, 2014, s. 36) lukee, että jokaisella oppilaalla tulee olla oikeus turvalliseen kouluympäristöön, jossa työrauha on varmistettu. Lisäksi jokaiselle oppilaalle tulee mahdollistaa hyvä ja turvallinen koulupäivä (POPS, 2014, s. 34). Suomen perusopetuslain 35 §:ssä on asetettu seuraavanlainen määräys: ”Oppilaan on suoritettava tehtävänsä tunnollisesti ja käyttäytyttävä asiallisesti” (Kahri, 2018, s. 9).

Jokainen opettaja tulee kohtaamaan työrauhaongelmia luokassaan. Työrauhaongelmat eivät koskaan häviä koulusta, koska koulun asettamien tavoitteiden sekä lasten oman itseilmaisun välillä on luonnollinen vastakohta (Saloviita, 2008, s. 10). On selvää, että koulussa esiintyy erilaisia haasteita ja ongelmakäyttäytymistä päivän aikana oppilaiden välillä (Sigfrids, 2009, s. 101). Ei siis ole yhden-tekuvää, miten opettaja puuttuu luokassaan ilmeneviin työrauhaongelmiin. Monelle opettajalle työrauhan ylläpitäminen on vaikein ongelma ja haaste, eikä sitä voi sivuuttaa missään koulussa tai luokkahuoneessa (Gordon, 2006, s. 36).

Monesti opettajat valitsevat ammattinsa sen takia, että he saavat opettaa ja haluavat nähdä lasten oppivan. Koulu sisältää opetustyön lisäksi kuitenkin paljon muutakin. Oppilaiden negatiivinen asenne koulua kohtaan ja ongelmakäyttäytyminen voivat viedä opettajan kiinnostusta tai jopa uhata opettajien omaa motivaatiota. (Saloviita, 2008, s. 28.) Uutisissa on ollut viime aikoina puhetta opettajan auktoriteetin heikkenemisestä koulumaailmassa (Satakunnan Kansa, 2017; Vantaan Sanomat, 2017).

Yliopiston opetusharjoittelujaksojen ja eri sijaisuuksien aikana olen pohtinut, mikä on osuuteni tulevana opettajana työrauhan ylläpitäjänä sekä työrauhaongelmiin puuttujana koulussa. Olen reflektoinut omaa toimintaani ja pohtinut, miten luok-

kaan voisi saada hyvän työrauhan ja oppimisilmapiirin. Monet tutkijat ovat todenneet, että on toivottavampaa ja merkityksellisempää ennaltaehkäistä työrauhaongelmien syntymistä kuin puuttua niihin (Campbell, 1999, s. 43; Kiiski 2012, s. 5; Julin & Rumpu, 2018, s. 4; Saloviita, 2008, s. 45). Lisäksi tavoitteenani on saada tietoa siitä, millä eri tavoin työrauhaongelmiin voi koulussa puuttua. Toivon, että pro gradu -tutkielmani voisi olla hyödyksi myös muita saman asian äärellä kamppailevia opettajia tai lasten parissa työskenteleviä henkilöitä.

Kandidaatin tutkielmassani sain kirjallisuuskatsauksen avulla vastauksen siihen, millaisia toimintakeinoja opettajilla on pitää luokassa yllä työrauhaa. Halusin jatkaa saman aiheen parissa myös pro gradu -tutkielmassani ja laajentaa näkökulmaa koskemaan luokanopettajien toimintakeinoja työrauhaongelmiin puuttumisessa. Näin ollen aiheen valinta oli itselleni selkeä ja minulla oli jo entuudestaan tietoa kyseisestä aiheesta.

Työrauhasta löytyy useita tutkimuksia ja sitä on tutkittu useista eri näkökulmista. 2000-luvulla eräänä merkittävänä työrauhatutkijana on toiminut Timo Saloviita. Suomessa työrauhaa on kuitenkin tutkittu erityisesti 1970–2000-luvuilla. Keskeisiä työrauhatutkijoita ovat olleet muun muassa Aho (1976), Erätuuli & Puurula (1990, 1992), Naukkarinen (1999) sekä Salo (2000). Viime vuosikymmenen aikana työrauhaan liittyvää tutkimusta ei juurikaan ole ollut, joten siksi suomalaiset tutkimukset siihen liittyen ovat suurimmaksi osaksi 1900-luvun loppupuolelta. Tämän vuoksi työrauhaan liittyvä tutkimus on myös lähitulevaisuudessa erityisen tärkeää ja ajankohtaista. Hyödynsin näitä suomalaisia tutkimustuloksia omassa teoriaosuudessa. Lisäksi valitsin kirjallisuudeksi myös muutamia kansainvälisiä julkaisuja, jotka koen oleellisiksi asian lähestymisen kannalta. Pääpaino on kuitenkin näissä suomalaisissa tutkimuksissa. Mielestäni kyseinen raja on perusteltu, sillä eri puolilla maailmaa hyväksyttävät normit ja työrauhaan liittyvät käytännöt voivat erota suuresti toisistaan eri koulukonteksteissa.

Tutkimustehtävänä on selvittää laadullisen tapaustutkimuksen avulla neljän eri luokanopettajan toimintakeinoja puuttua työrauhaongelmiin sekä ennaltaehkäistä niitä. Aineistonkeruumenetelminä hyödynnän sekä puolistrukturoitua teemahaastattelua että havainnointia, jotta voisin saada luotettavampaa ja syvällisempää

tietoa kyseisestä aiheesta. Teoriaosuudessa määrittelen aluksi keskeiset käsitteet. Sen jälkeen esittelen työrauhaan ja työrauhaongelmiin liittyviä normeja: perusopetuksen lainsäädäntöä ja POPS:aa. Lisäksi nostan esille työrauhaongelmien taustalla vaikuttavia tekijöitä, jotta lukija ymmärtää, miten monen eri asian summa voi vaikuttaa työrauhaongelmien taustalla.

Alaluvuissa 2.6 ja 2.7 esittelen kirjallisuuden pohjalta yleisimpiä keinoja puuttua työrauhaongelmiin ja ennaltaehkäistä niitä. Luvussa kolme käyn läpi tutkimustehävän ja tutkimuskysymykset, jonka jälkeen luvussa neljä esittelen tutkimukseni metodologisia valintoja. Luvussa viisi käsittelen omat tutkimustulokseni ja tulkin-tani sekä vertaan niitä aiempiin tutkimustuloksiin, jotka muodostavat teoreettisen viitekehyksen omalle tutkimukselleni. Luvut kuusi ja seitsemän liittyvät tutkimuk-sen tekemisen luotettavuuteen, etiikkaan ja pohdintaan.

2 Koulun työrauha

Tässä luvussa esittelen tutkimukseni teoreettisen taustan. Lähden liikkeelle käsitteiden määrittelemisestä sekä yleisten normien esittelemisestä. Lisäksi nostan esille työrauhaongelmien taustalla vaikuttavia tekijöitä. Kahdessa viimeisessä alaluvussa esittelen kirjallisuuden pohjalta yleisimpiä toimintakeinoja työrauhaongelmien ennaltaehkäisemiseksi sekä niihin puuttumiseksi.

2.1 Kurinpidosta kohti työrauhaa

Koulukuri ja siihen liittyvät kurinpito-ongelmat ovat olleet erityisesti aiemmin opetuksen keskiössä. Kasvatustyyllissä korostui rangaistuksen uhalla painostus. (Puurula, 1984, s. 39.) Tällöin keskiössä oli enemmän oppilaiden velvollisuudet kuin oikeudet (Holopainen, Järvinen, Kuusela & Packalen, 2009, s. 9). 1800-luvun oppikoulujen kurinpitoon liittyi muun muassa ruumiillinen rangaistus, joka kuitenkin kiellettiin kouluissa lailla 1914. Keski-Euroopasta alkoi levitä Suomeen uutta kasvatustieteen mallia, joka korosti puolestaan lapsikeskeisyyttä. (Saloviita, 2014, s. 18.) Nykyään työrauhan käsite on korvannut koulukurin käsitteen ja uusi käsite on paljon oppilaskeskeisempi (Holopainen ym., 2009, s. 9; Lahdes, 1982, s. 161; Puurula, 1984, s. 39). Lisäksi kurinpito-nimityksestä on haluttu päästä eroon, koska siihen linkittyy ajatuksia opettajakeskeisyydestä ja negatiivisista toimenpiteistä saada luokassa järjestys aikaan (Lahdes, 1982, s. 161).

Näinä varhaisempina aikoina työrauhan termillä tarkoitettiin auktoritatiivista kasvatustyyliä, jossa korostui hiljaisuus opetuksessa (Kouluhallitus, 1973, s. 2). Saloviita (2008, s. 19) tuo esille ajatuksen, ettei aina hiljaisuus luokassa tarkoita samaa kuin työrauha. Esimerkiksi ryhmätyötilanteisiin kuuluu se, että luokassa on ääntä ja liikettä. Se ei kuitenkaan aina tarkoita sitä, että luokassa olisi työrauhaongelmia. (Saloviita, 2008, s. 19.) Työrauhaa ei täten tule nähdä vain tietynlaisena tilana (Kari, Remes & Väänänen, 1980, s. 8). Se on enemmänkin asetettujen tavoitteiden mukaista toimintaa, joka sisältää puhetta ja vuorovaikutusta oppilaiden välillä (Kouluhallituksen työryhmän muistio, 1973, s. 2).

Koulun työrauha vaikuttaa merkittävästi kouluviihtyvyyteen (Naukkarinen, 1999, s. 20). Lahdes (1982, s. 161) esittää, että välttämätön perusedellytys oppimiselle on, että luokkahuoneessa vaikuttaa tietynlainen rauha ja järjestys. Monet tutkijat määrittelevät työrauhan suhteelliseksi ja subjektiiviseksi käsitteeksi (Aho, 1976, s. 3; Hirsjärvi, 1983; Erätuuli & Puurula, 1990; Kouluhallituksen työryhmän muistio 1973; Lahdes, 1982, s. 163; Naukkarinen, 1999).

Subjektiivisuudella tarkoitetaan, että ihmiset kokevat työrauhaongelmat eri tavalla; joku voi pitää työrauhaongelmana tiettyä käytöstä herkemmin kuin toinen (Erätuuli & Puurula, 1990, s. 2). Suhteellisuus taas tarkoittaa, että työrauhan käsite on erilainen eri oppiaineissa ja opetustapahtumissa (Kouluhallituksen työryhmän muistio, 1973, s. 2). Harjoitusaineen opetukseen liittyy usein itsessään jo puhetta ja melua, jonka reaaliaineen opettaja saattaisi kokea häiritseväksi (Erätuuli & Puurula, 1992, s. 10). Työrauhan määrittelemineen on riippuvainen lisäksi kontekstista ja kyseisestä tilanteesta (Hirsjärvi, 1983, s. 196; Naukkarinen, 1999). Naukkarinen (1999, s. 21) jatkaa vielä, että kontekstiin vaikuttavat kulttuurin senhetkiset arvot ja uskomukset.

Koulun työrauhaa selvittäneen työryhmän muistiossa (1973, s. 2) kiteytyy mielestäni monen tutkijan kuvaus työrauhasta: ”Työrauha ei siis ole staattinen, aina samanlaisena pysyvä, vaan muuttunut ja muuttuva käsite.” Hirsjärvi (1983) määrittelee Kasvatustieteen käsitteistö -kirjassaan työrauhaa häiriintymättömyyden tilaksi, jolloin luokassa vaikuttaa rauhallinen ilmapiiri. Tämän ilmapiirin saavuttamiseksi koulu yhteisössä tulisi jokaisella henkilöllä olla sisäistynyt kurinalaista käytöstä. (Hirsjärvi, 1983, s. 196.) Puurulan (1984, s. 40) tutkimuksessa työrauhan käsite nähdään enemmänkin kasvatuksen tuloksena kuin sen keinona. Työrauha muodostuu, kun edetään kohti tavoitteita kasvatustapahtumassa.

Puurula (1984) pohtii samassa tutkimuksessaan, olisiko opiskelurauha käsitteenä parempi kuin työrauha. Hän esittää, että opettaja puolestaan voisi omalla toiminnallaan viedä oppilaiden kokemaa työrauhaa tai opiskelurauhaa huonompaan suuntaan. (Puurula, 1984, s. 40.) Salo (2000, s. 31) pohtii tutkimuksessaan, onko työrauha käsitteenä tarpeeksi kattava sekä sitä, mitä muita käsitteitä siihen liittyy. Hän nostaa esille työrauhaan liittyviä käsitteitä, joita ovat muun muassa

kuri, järjestys, konfliktit, ryhmädynamiikka, ilmapiiri sekä koululuokan hallinta (Salo, 2000, s. 31–32).

Erätuuli ja Puurula (1990, s. 2) laajentavat työrauhan määritelmän koskemaan sekä oppilaan, opettajan että molempien yhteistä näkökulmaa. He puhuvat oppimisrauhasta silloin, kun on keskiössä oppilaan näkökulma. Opettajan näkökulmasta he käyttävät termiä opettamisrauha. Puhutaan työskentelyrauhasta, johon liittyy sekä opettajan että oppilaan näkökulma. (Erätuuli & Puurula, 1990, s. 2.)

Peruslähtökohta työrauhan ja koulukurin käsitteissä on kuitenkin sama. Molemmilla pyritään vaikuttamaan oppilaan tietynlaiseen ulkoiseen käyttäytymiseen. (Kari ym., 1980, s. 9.) Kari ja kumppanit (1980) esittävät tutkimuksessaan ajatuksen, jonka mukaan koulukurin muutos työrauhaan ei lopulta olekaan kovin suuri. He perustelevat väitettä sillä, että määritelmässä korostuu yhä hallinnollinen perusta. (Kari ym., 1980, s. 9.)

2.2 Luokanhallinta

Työrauhan yläkäsitteenä pidetään luokanhallintaa. Luokanhallinnan käsite kattaa työrauhan ja kurin sekä sosiaaliset suhteet, oppimisympäristön ja fyysisen tilan. Tuloksellinen opiskelu vaatii, että luokanhallinnan eri osa-alueet, kuten oppimisi-ilmapiiri sekä rakenteelliset asiat ovat kunnossa. (Salo, 2000, s. 33.)

Englannin kielessä käytetään usein sanaa *classroom management*. Luokanhallinta nähdään ennakoivana toimintana, jonka pyrkimyksenä on oppilaiden itsehallinnan kehittäminen. Lisäksi siihen kuuluu rutiinien luominen ja ylläpitäminen, joka mahdollistaa tehokkaan opetuksen ja oppimisen. (Campbell, 1999, s. 44–45.) Luokanhallintaan sisältyy tyypillisesti seuraavanlaisia asioita: luokkahuoneen rakenne, yhteiset säännöt ja oletukset, opetuksen filosofia, oppiminen ja ihmiskäsitys. Siihen liittyy lisäksi se, miten opettaja suhtautuu oppilaiden käyttäytymishäiriöihin. (Wolk, 2002, s. 3.)

Luokanhallinnalla tarkoitetaan prosessia, jonka pyrkimyksenä on saavuttaa ja tavoitella kasvatuksellisia tavoitteita. Opettajalle luokanhallinta tarkoittaa sitä, että hän pyrkii tarjoamaan oppilaille mahdollisuuksia käyttää vahvuuksiaan haasteellisempiinkin oppimistehtäviin. Sekä opettaja että oppilaat ovat tietoisia yhteisistä tavoitteista ja pyrkimyksistä. (Salo, 2000, s. 32–33.) Tavoitteena ja pyrkimyksenä voisi pitää, että opettaja auttaa oppilaita löytämään itsensä ja kehittämään itseään tiedostaen oman paikkansa (Wolk, 2002, s. 4). Tässä prosessissa opettajalla on tärkeä rooli ohjata ja johtaa oppilaita saavuttamaan näitä tavoitteita. Kiitteyttäen voitaisiin sanoa, että onnistuneeseen luokanhallintaan tarvitaan koko yhteisön vuorovaikutuksellista toimintaa, ei vain opettajan työtä. (Salo, 2000, s. 32–33.)

2.3 Työrauhaongelma

Suomalaisissa tutkimuksissa on yleisesti käytetty kahta eri sanaa kuvaamaan ei-toivottua käytöstä luokassa: työrauhaongelma ja työrauhahäiriö. Kansainvälisistä tutkimuksista löytyy usein käsite *discipline problem*.

Työrauhaongelmaksi on määritelty asia, joka on esteenä sekä tehokkaalle opiskelulle että oppilaan itsehallinnan kasvamiselle (Saloviita, 2014, s. 25). Naukkarinen (1999) käyttää häiriökäyttäytymisestä mieluummin käsitettä ei-toivottu käyttäytyminen. Esimerkkinä tällaisesta ei-toivotusta käyttäytymisestä on tunnin häiriköiminen erilaisin keinoin, aggressiivisuus, kouluhaluttomuus, koulukiusaaminen, koulun sääntöjen vastainen toiminta sekä sopimaton kielenkäyttö. (Naukkarinen, 1999, s. 22.)

Koulussa ilmenevät työrauhaongelmat ovat luonteeltaan hyvin moniperspektiivisiä (Puurula, 1984, s. 38). Työrauhaongelmia ilmenee suurimmaksi osaksi oppituntien aikana sekä opettajan ja oppilaiden vuorovaikutuksessa (Saloviita, 2014, s. 73). Kari, Remes ja Väänänen (1980, s. 89) toteavat tutkimuksensa yhteenvedossa, että koulussa ilmenevät työrauhaongelmat ovat suurimmaksi osaksi oppilaiden tietoista tai tiedostamatonta kapinaa koulua vastaan. Työrauhaongelmat eivät koskaan häviä koulusta, koska koulun asettamien tavoitteiden sekä lasten

oman itseilmaisun välillä vaikuttaa luonnollinen vastakohta (Saloviita, 2008, s. 10). Opettaja pystyy kuitenkin rajaamaan tätä oikeanlaisilla työtavoilla ja muodostamaan oppilaille merkityksellisen oppimisilmapiirin (Salo, 2009, s. 118; Saloviita, 2008, s. 10).

Lisäksi on syytä ymmärtää, että opettajan ja oppilaiden käsitykset työrauhaongelmista voivat erota toisistaan. Sitä, mitä opettaja pitää häiriköivänä käytöksenä, ei välttämättä oppilaasta tunnu siltä. (Puurula, 1984, s. 29.) Työrauhaongelman määrittely onkin riippuvainen siitä, kenen perspektiivistä sitä tarkastellaan (Kari ym., 1980, s. 14). Myös opettajien keskuudessa käsitykset työrauhaongelmista voivat erota toisistaan. Esimerkiksi joku opettaja voi vaatia täyttä hiljaisuutta, kun taas toinen voi pitää positiivisena asiana luokkahuoneen taustalla kuuluvaa puheensorinaa (Kyriacou, 2007, s. 84).

Levin ja Nolan (2007, s. 36–37) jakavat työrauhaongelmat neljään eri kategoriaan seuraavanlaisesti:

Työrauhaongelmat (*discipline problem*) ovat:

- 1) Käytöstä, joka häiritsee opetusta.
- 2) Käytöstä, joka häiritsee muiden oppilaiden oppimista.
- 3) Käytöstä, joka on fyysisesti turvatonta.
- 4) Käytöstä, joka tuhoaa luokan ympäristöä.

Tämän jaottelun mukaan sekä opettaja että oppilaat ovat vastuussa luokan työrauhasta (Levin & Nolan, 2007, s. 37). Saloviidan (2014) mukaan jaottelussa ei oteta huomioon koulun sääntöjen vastaisia järjestyshäiriöitä, joita voivat olla esimerkiksi pipo päässä istuminen. (Saloviita, 2014, s. 25.)

Aho (1976, s. 8–9) on jakanut työrauhaongelmat yhdeksään eri kategoriaan:

- 1) verbaalisiin häiriöihin,
- 2) häiritseviin motorisiin toimintoihin,
- 3) fyysisiin kontakteihin,
- 4) melun aiheuttamisiin,

- 5) syömisiin tunnilla (purukumi, karamelli),
- 6) tunteiden ilmauksiin (itkeminen, viheltely),
- 7) huolimattomuuksiin,
- 8) negatiiviseen suhtautumiseen auktoriteetteja kohtaan sekä
- 9) epäasianmukaisiin toimintoihin koulutyöskentelyssä.

Salo pitää Ahon luokittelua hyvänä pohjana jaottelulle, mutta kuvaa sitä hieman vanhanaikaisena (Salo, 2000, s. 52). Kyriacou (2007, s. 83–84) jakaa puolestaan tyypillisimmät työrauhaongelmat viiteen laajempaan osa-alueeseen: liialliseen puhumiseen ja äänekkyyteen, huomion herpaantumiseen opetuksesta, luokkahuoneessa vaelteluun ilman hyvää syytä, muiden oppilaiden estelemiseen sekä oppitunneilta myöhästymiseen.

2.4 Lainsäädäntö ja POPS

Työrauha tai työrauhaongelma eivät ole sellaisenaan käsitteitä, joita käytetään Suomen perusopetusta koskevassa lainsäädännössä, mutta niihin liittyviä asioita käsitellään kyseisessä laissa. Laissa käytetään muun muassa seuraavia käsitteitä: oppilaan velvollisuudet, kasvatust keskustelu, kurinpito ja jälki-istunto. POPS:ssa (2014) mainitaan työrauha yhteensä 10 kertaa, vaikka työrauhaa ei ole käsitelty siinä omana lukunaan. Työrauhaongelmista ei mainita POPS:ssa kyseisellä käsitteellä mitään, mutta sieltä löytyy oma alaluku, jossa käsitellään kasvatust keskusteluita sekä kurinpidollisten keinojen käyttöä.

Työrauhan ylläpitäminen normien valossa

Perusopetuslainsäädännöstä löytyy useampia kohtia, joissa puhutaan oppilaiden asianmukaisesta käytöksessä koulussa sekä turvallisen opiskelu ympäristön merkityksestä: ”Oppilaan on suoritettava tehtävänsä tunnollisesti ja käyttäytyttävä asiallisesti” 35 § (Kahri, 2018, s. 9). ”Opetukseen osallistuvalla on oikeus turvalliseen opiskelu ympäristöön” 29 § (Kahri, 2018, s. 7).

POPS:ssa on myös useampia mainintoja työrauhasta ja sitä edistävästä tekijöistä. Seuraavassa esimerkissä korostetaan, että hyvä työrauha voi edistää omalta osaltaan oppimista: ”Oppilaita ohjataan vastuulliseen ja turvalliseen toimintaan kaikissa oppimisympäristöissä. Hyvä työrauha sekä ystävällinen ja kiireetön ilmapiiri tukevat oppimista” (POPS, 2014, s. 30). Koulussa pidetään välttämättömänä, että työrauhaa kunnioitetaan ja sovituista tehtävistä huolehditaan (POPS, 2014, s. 34).

Lisäksi POPS:ssa on mainittu useammassa eri kohdassa, mitkä tekijät edistävät työrauhaa:

Kuulluksi tuleminen ja oikeudenmukaisuuden kokemus rakentavat luottamusta. Rauhallinen ja hyväksyvä ilmapiiri, hyvät sosiaaliset suhteet sekä ympäristön viihtyisyys edistävät työrauhaa. (POPS, 2014, s. 27.)

Työrauhaan voidaan vaikuttaa monilla koulun keinoilla, joista keskeisiä ovat opettajan antama ohjaus ja palaute, yhteistyö sekä yhteinen vastuunotto ja huolenpito. Pedagogisia ratkaisuja kehittämällä sekä luottamuksen ja välittämisen ilmapiiriä vahvistamalla luodaan edellytykset hyvän työrauhan rakentumiselle. (POPS, 2014, s. 36.)

Työrauhaongelmiin puuttuminen normien valossa

Opetuksen järjestäjällä on oikeus käyttää kasvatustutkimuksia ja erilaisia kurinpitokeinoja, jos oppilas käyttäytyy sopimattomasti (POPS, 2014, s. 36). Kasvatustutkimusten pyrkimyksenä on selvittää käyttäytymisen taustalla olevia tekijöitä sekä mahdollisia keinoja korjata tilanne. Seuraavana esimerkki perusopetuslain määräyksestä kasvatustutkimuksiin liittyen:

35 a §: Oppilas, joka häiritsee opetusta tai muutoin rikkoo koulun järjestystä, menettelee vilpillisesti tai kohtelee muita oppilaita tai koulun henkilökuntaa epäkunnioittavasti tai heidän ihmisarvoaan loukkaavasti, voidaan ensisijaisena toimenpiteenä määrätä osallistumaan yhteensä enintään kaksi tuntia kestäväan kasvatustutkimukseen. Kasvatustutkimus voidaan järjestää kerralla tai useammassa osassa koulupäivän aikana tai sen ulkopuolella. (Kahri, 2018, s. 9.)

Edellä mainittuun lainsäädäntöön on lisätty (36 a §), että ennen oppilaan määräämistä kyseisiin toimenpiteisiin on yksilöitävä siihen johtava teko tai laiminlyönti, on kuultava oppilasta ja saatava muu tarpeellinen selvitys. Lisäksi ennen kurinpitorangaistuksen antamista oppilaan huoltajalle on varattava mahdollisuus

tulla kuulluksi. (Kahri, 2018, s. 9.) Eräänä kasvatustieteellisen keskustelun tavoitteena on löytää myönteisiä keinoja koulussa toimimiseen.

Kurinpäätöksellisiä keinoja ovat jälki-istunto, kirjallinen varoitus sekä määräaikainen erottaminen (Kahri, 2018, s. 9). Kurinpäätöksellisten keinojen käyttämisessä tulee ottaa huomioon oppilaan arvo; häntä ei saa häpäistä tai loukata (POPS, 2014, s. 37). Seuraavaksi katkelma perusopetuslaista koskien kurinpitoa:

36 §: Oppilas, joka häiritsee opetusta tai muuten rikkoo koulun järjestystä taikka menettelee vilpillisesti, voidaan määrätä jälki-istuntoon enintään kahdeksi tunniksi tai hänelle voidaan antaa kirjallinen varoitus. Jos rikkomus on vakava tai jos oppilas jatkaa edellä tarkoitettua epäasiallista käyttäytymistä jälki-istunnon tai kirjallisen varoituksen saatuaan, oppilas voidaan erottaa enintään kolmeksi kuukaudeksi. Kirjallinen varoitus ja määräaikainen erottaminen ovat kurinpäätöksellisiä keinoja. [...] Jälki-istunnossa voidaan teettää kirjallisia tai suullisia tehtäviä, harjoituksia ja tehtäviä, joiden tulee olla kasvatusta, opetusta ja kehitystä tukevia, oikeassa suhteessa oppilaan tekoon tai laiminlyöntiin sekä ikä ja kehitystaso huomioon ottaen oppilaalle sopivia. Oppilas voidaan myös velvoittaa istumaan hiljaa jälki-istunnon ajan. (Kahri, 2018, s. 9.)

2.5 Työrauhaongelmien taustalla vaikuttavat tekijät

2.5.1 Oppilaaseen liittyvät tekijät

Yksilöstä peräisin olevia syitä voivat olla esimerkiksi geneettiset, neurologiset ja psyykkiset tekijät (Kiiski, 2012, s. 5). Lisäksi ongelmaikäyttäytymistä voivat aiheuttaa monenlaiset sairaudet, kehityshäiriöt sekä oppilaiden fysiologiset tekijät, kuten nälkä ja väsymys (Holopainen ym., 2009, s. 22). Oppilaan kehityshäiriö voi johtaa siihen, että lapsi omaksuu ja oppii normaalia hitaammin sääntöjen ja itsehallinnan merkityksen (Saloviita, 2014, s. 44).

Yksi merkittävimmistä työrauhaongelmia aiheuttavista tekijöistä on oppilaiden opiskelumotivaation puuttuminen (Kouluhallituksen työryhmän muistio, 1973, s. 15; ks. Naukkarinen, 1999, s. 65). Silloin on kyse siitä, ettei oppilas koe koulussa käymistä mielekkäänä tai merkityksellisenä. Oppilas voi olla haluton opiskelemaan tai suhtautua itse opetustilanteeseen piittaamattomasti (Naukkarinen, 1999, s. 65). Syynä tähän voi olla oppilaan ikävystyminen ja turhautuminen opetusta kohtaan. Jotkut lapset voivat kokea opetuksen liian helpoksi, kun taas toiset

eivät osaa tai kykene tekemään tehtäviä. Ne voivat tuntua heistä joko liian vaikeilta tai epämääräisiltä. (Kyriacou, 2007, s. 84.)

Opiskelumotivaation puuttumisen lisäksi työrauhahäiriöitä aiheuttaa oppilaan emotionaalinen häiriintyneisyys sekä psyykkinen tasapainottomuus. Jälkimmäinen käsite voi ilmetä monella eri tapaa, kuten oppilaan sulkeutuneisuutena, aggressiivisuutena tai huomionhakuisuutena. (Kouluhallituksen työryhmän muistio, 1973, s. 16.) Emotionaaliset vaikeudet voivat esiintyä oppilaan kyvyttömyytenä sopeutua ja selviytyä koulusta. Sen taustalla voivat vaikuttaa esimerkiksi lapsen kiusatuksi tuleminen tai laiminlyöminen kotona. (Kyriacou, 2007, s. 85.)

Usein oppilas käyttäytyy häiriköivästi, koska hän haluaa opettajalta huomiota. Oppilas voi esimerkiksi kysellä ja vastailta asiattomasti tai liikkua levottomasti. Jos oppilas kokee, ettei saa tämänkään jälkeen huomiota, voi alkuvaiheen ongelmasta kehittyä suurempi. Sen seurauksena oppilaan keinot hakea huomiota voivat muuttua vaikeammiksi, mikä voi johtaa valtataisteluun opettajan kanssa. (Saloviita, 2014, s. 42.)

Käyttäytymisongelmiin voi liittyä myös oppilaan heikko itsearvostus (Kyriacou, 2007, s. 85; Saloviita, 2014, s. 41). Heikon itsetunnon omaavat oppilaat voivat kokea, etteivät ole pidettyjä luokkatovereiden keskuudessa, opettajan silmissä tai edes omassa perheessään. Tällöin oppilas ei tunne itseään päteväksi, mikä puolestaan voi ilmetä vaikeuksina sosiaalisissa suhteissa ja koulumotivaation puuttumisena. (Saloviita, 2014, s. 41.)

2.5.2 Opettajaan liittyvät tekijät

Opettaja voi myös omalla toiminnallaan aiheuttaa luokassa työrauhaongelmia (Nakkariinen, 1999, s. 84). Naukkariisen (1999) tutkimuksessa oppilaat ovat kritisoineet opettajaa muun muassa välinpitämättömyydestä, joustamattomuudesta ja opetusympäristön virikkeellisyyden puutteesta. Välinpitämättömyydellä tarkoitetaan, ettei opettaja esimerkiksi puutu oppilaiden välisiin konfliktitilanteisiin. (Naukkariinen, 1999, s. 84.) Opettaja, joka ei jaksaa panostaa omaan työhönsä ja

on välinpitämätön ja tyytymätön, kohtaa usein enemmän työrauhaongelmia luoksaan (Lahdes, 1982, s. 168). Opettaja ei saa oppilaiden mielestä olla liian rento. Toisaalta oppilaat eivät pidä siitäkään, että opettaja on ylikontrolloiva. Monet oppilaat haluaisivat kouluun enemmän sellaisia opettajia, jotka ovat myönteisempiä. (Naukkarinen, 1999, s. 84.)

Vanhemmat kritisoivat muun muassa opettajan opetustyyliä ja opettajan auktoriteetin vähäisyyttä. Jotkut vanhemmista ovat sitä mieltä, että opettaja voi omalla opetustavallaan aiheuttaa luokkaan ei-toivottua käyttäytymistä. (Naukkarinen, 1999, s. 90–91.) Naukkarisen (1999) tutkimuksessa tulee esille, että opetuksessa saattaa olla joskus puutteita. Oppilaiden mielestä tunnit saattavat olla pitkästyttyjä ja tylsiä. Jotkut kokevat, ettei opettaja tue tai innosta tarpeeksi oppilaitaan. (Naukkarinen, 1999, s. 84.)

Työrauhan ylläpitäminen linkittyy opettajan persoonallisuuteen. Tasapainoinen opettaja saa pidettyä paremmin työrauhaa yllä kuin epävarma ja ujo henkilö. (Lahdes, 1982, s. 167.) Naukkarisen (1999, s. 82) tutkimuksesta käy ilmi, että oppilaat pitävät mukavista, pätevistä ja hauskoista opettajista.

2.5.3 Ympäristöön liittyvät tekijät

Eräs syy, joka vaikuttaa koulun työrauhaongelmiin on yhteiskunnan muuttuminen. On kuitenkin ymmärrettävää, ettei koulu pysty suoranaisesti vaikuttamaan siihen. Elämäntyyli on muuttunut maaseutumaisesta tyylistä kaupunkimaiseen, jonka seurauksesta arvomaailma ja ihmiset ovat hajautuneet etäämmälle toisistaan. Opettajalle on kasautunut yhä suurempi vastuu kouluissa, koska aikuisten auktoriteettiasema on heikentynyt. Lisäksi lapsilla ja aikuisilla on tasa-arvoisemat välit kuin ennemmin. (Saloviita, 2014, s. 36–37.)

Koulu on saanut lisäksi myös uusia oppimisympäristöjä, jotka ovat nonformaaleja. Oppilaat saavat monipuolisesti tietoa esimerkiksi televisiosta ja Internetistä. (Saloviita, 2014, s. 37.) Koulu ei täten ole nykypäivänä ainut kanava, jonka kautta oppilaat saisivat tietoa, vaan oppimista tapahtuu kaikkialla. Televisio vaikuttaa paljon lasten käyttäytymiseen, koska on laajuudeltaan niin moninainen

(Levin & Nolan, 2007, s. 50). Kouluuun liittyvät kysymykset ovat tyypillisesti esillä lisäksi tiedotusvälineissä ja esimerkiksi ongelmat koulussa ovat usein uutisten kohteina. Myös oppilaiden vanhempiin vaikuttaa, missä sävyssä näistä ongelmista puhutaan. Jos ilmapiiri on hyvin kielteinen, se vaikuttaa myös negatiivisesti koulun mahdollisuuksiin. (Salo, 2000, s. 54.)

Oppilaan sosioekonominen tausta nostetaan usein esille, kun selvitetään, mitkä tekijät ovat työrauhahäiriöiden taustalla. Tähän sosioekonomiseen taustaa liittyy useita eri tekijöitä, joita ovat muun muassa huoltajan koulutus- ja tulotasot, asumisjärjestelyt, perhemuoto sekä virikkeisyys. (Puurula, 1984, s. 49.) Myös sosiaaliluokka vaikuttaa paljon siihen, miten lapsia kasvatetaan. Fyysistä rankaisua käytetään esimerkiksi enemmän alemmissa sosiaaliluokissa. Näin ollen lapsi oppii herkemmin jo kotona aggressiivisen käyttäytymisen, joka mahdollisesti jatkuu myös kouluympäristössä. (Puurula, 1984, s. 51.)

Lapset saavat siis paljon vaikutteita lähiympäristöstä eli perheestä, jossa elävät. Nämä lähiyhteisön vaikutukset kasautuvat oppilaaseen. (Kouluhallituksen työryhmän muistio, 1984, s. 17.) Myös Naukkarisen (1999, s. 67) tutkimuksessa ilmenee samansuuntaisia tuloksia. Kun vanhemmilla ei ole aikaa lapsille kotona, heijastuu se myös lapsen koulutyöskentelyyn. Perheen epävakaat tilanteet, sisäiset ongelmat, rikkiäiset perhesuhteet ja huonot välit vaikuttavat lapseen. (Naukkarinen, 1999, s. 67.) Erätuulen ja Puurulan (1992, s. 21) tutkimuksesta oli selvästi nähtävissä, että opettajat pitivät työrauhaongelmien syntymisessä tärkeänä vaikuttajana perheen kasvatustyön puutteellisuutta.

Naukkarisen (1999) tutkimuksessa tuodaan esille koulun rakenteelliset asiat, jotka aiheuttavat oppilaiden häiriökäyttäytymistä. Monet vanhemmat ja henkilökunta kokevat, että esimerkiksi opetusryhmien koko ja vähäinen oppiaineiden valinnaisuus voivat aiheuttaa oppilaiden ei-toivottua käyttäytymistä. Opetusryhmät saattavat olla liian suuria ja heterogeenisiä. Kouluilla pitäisi olla enemmän rahaa ja resursseja puuttua näihin ongelmatilanteisiin. (Naukkarinen, 1999, s. 93–94.)

2.6 Työrauhaongelmien ennaltaehkäiseminen

Edellisessä alaluvussa nostin esille erilaisia tekijöitä, jotka vaikuttavat työrauhaongelmien taustalla. Taustalla olevien syiden tunteminen antaa välineitä ja mahdollisuuksia pohtia, miten työrauhaa voisi ylläpitää luokkahuoneessa. Kyse on kuitenkin niin moninaisesta ja laajasta ongelmasta, joten työrauhan ylläpitäminen ja säilyttäminen ei ole mahdollista pelkästään yhdellä toimintakeinolla. Huomioon on otettava sekä koulun että sitä ympäröivän yhteiskunnan vaikutukset ja kehitykset. (Lahdes, 1982, s. 171–172.)

Campbell (1999, s. 43) toteaa kirjassaan, että on helpompaa ja toivottavampaa ennaltaehkäistä työrauhaongelmien syntymistä kuin puuttua niihin. Saloviita (2008) kirjoittaa Työrauha luokkaan -kirjassaan samansuuntaisia ajatuksia siitä, miten opettaja pystyy vaikuttamaan ennaltaehkäisevästi työrauhahäiriöiden syntymiseen omilla toimintakeinoillaan jo ennen kuin ongelmia on alkanut muodostua. Opettajan on syytä kiinnittää huomioita ennakoitavasti huolehtien perusasioista. (Saloviita, 2008, s. 45.)

Opettaja voi etukäteissuunnittelulla ennaltaehkäistä monia luokassa ilmeneviä ongelmia. Yhteinen keskustelu esimerkiksi säännöistä ja odotuksista saa oppilaat tietoisiksi tulevaisuuden tapahtumista. Monesti oppilaat kykenisivät toimimaan joustavasti eri tilanteissa, jos olisivat saaneet etukäteen riittävästi tietoa asioista (Gordon, 2006, s. 215–216).

Opettajan auktoriteettiasema

”Valta on luokassa välttämättä aina jollain tavoin läsnä ja joku ohjaa oppilasryhmän toimintojen suuntautumista” (Salo, 2009, s. 115). Opettaja voi saada aikaan järjestyksen luokassa joko oikealla tai väärällä tavalla. Väärään keinoon liittyy opettajan käyttämä auktoriteetti siten, että hän pitää työrauhan yllä uhkailun ja rangaistuksen avulla. (Saloviita, 2008, s. 9.) Työrauhan ylläpitämisen pääpainona ei tulisi olla rangaistuksen uhalla painostus, vaan huomio on kiinnitettävä muihin asioihin (Arajärvi & Aalto-Setälä, 2004, s. 157).

Kaiken kaikkiaan opettajan oikeanlaisella auktoriteetilla on suuri asema työrauhaongelmien ennaltaehkäisemisessä (Holopainen ym., 2009, s. 49; Saloviita, 2009, s. 71). Millainen auktoriteetti sitten opettajalla tulisi olla? Johtamisessa pääpainona ei tulisi olla määrääminen ja komentelu, vaan toimivan ilmapiirin luominen, joka mahdollistaisi oppilaille hyvät oppimisedellytykset (Salo, 2009, s. 117–118). Saloviita (2009, s. 71) puhuu kolmenlaisesta auktoriteetista: asiantuntija-auktoriteetista, traditionaalisesta auktoriteetista sekä karismaattisesta auktoriteetista.

Asiantuntija-auktoriteetissa korostuu opetuksen hyvä laatu ja oppilaiden positiivinen motivaatio koulutyössä (Saloviita, 2009, s. 71). Kyriacou (2007) esittää, että opettajan tulee ymmärtää oma asemansa ja ottaa se haltuun. Opettajalla on tietynlaisia oikeuksia ja velvollisuuksia suhteessa oppilaisiin. (Kyriacou, 2007, s. 86.) Lisäksi opettajan tulee osoittaa oppilaille, että hänellä on tietoa eri oppiaineista ja että hän on perehtynyt niihin (Kyriacou, 2007, s. 88). Opettajan tulisi pitää mielessä kaksi asiaa, jotta hänellä olisi asiantuntija-auktoriteettia. Ensinnäkin oppilaalla pitäisi olla asetettuna omia tavoitteita, joiden saavuttamiseksi tarvitaan koulunkäyntiä. Lisäksi opettajan tehtävänä on ohjata ja kannustaa oppilasta siten, että tämä pääsisi asettamiinsa tavoitteisiin. (Saloviita, 2014, s. 55–56.)

Traditionaalisessa auktoriteetissa taas korostuvat yhteiset pelisäännöt ja rutiinit (Saloviita, 2009, s. 70). Yhteiset säännöt ohjaavat oppilaita toimimaan toivotulla tavalla. Oppilas on ymmärtänyt oman suhteensa opettajaansa ja noudattaa hänen antamiaan ohjeita. (Saloviita, 2014, s. 53–54.) On tärkeää, että kaikilla on selkeä kuva siitä, mitkä ovat yhteiset sopimukset, rutiinit ja odotukset (Kyriacou, 2007, s. 88).

Saloviita (2009, s. 71) esittää, että karismaattinen auktoriteetti on tärkein näistä kolmesta. Siinä painottuu opettajan hyvä ja kannustava vuotovaikutus suhteessa oppilaisiin. Lisäksi karismaattiseen auktoriteettiin liittyy opettajan innostuneisuus ja motivoituneisuus työtään kohtaan. Oppilaiden ja opettajan välillä vallitsee tällöin syvä luottamus, jonka ansiosta oppilaat haluavat uskoa opettajaa ja käyttäytyä sen mukaisesti. (Saloviita, 2014, s. 52.)

Saloviita (2014, s. 56–57) tuo esille käsitteen pakkovalta, jolla tarkoitetaan sitä, että pyritään saamaan luokassa järjestys pakon avulla. Se perustuu ulkoiseen kontrolliin, jossa rangaistukset ja palkkiot ovat tärkeässä asemassa. Se ei kuitenkaan edistä työrauhaa, vaan siitä tulee päinvastoin aidon työrauhan este. (Saloviita, 2014, s. 57.)

Lisäksi on kehitetty monenlaisia muita malleja kuvaamaan opettajan ja oppilaan välistä auktoriteettisuhdetta. Konservatiivisessa näkemyksessä korostuu enemmän kuripidollinen aspekti. Luokkaan tarvitaan kovempi kuri, jolla auktoriteetti saavutetaan. Liberaalissa näkemyksessä lähdetään liikkeelle lapsikeskeisemmästä asenteesta. Voisi sanoa, että liberaali näkemys on konservatiivisen vastakohta, koska siinä kartetaan kovaa kurinpitoa ja rangaistuksien pelkoa. Siinä pyritään saamaan työrauha luokkaan muilla keinoilla, jotka liittyvät opettajan ja oppilaiden väliseen hyvään vuorovaikutukseen ja luottamukseen. (Saloviita, 2014, s. 50.)

Yhteiset säännöt ja tavoitteet

Työrauhan eräitä perusedellytyksiä ovat turvallinen ja viihtyisä oppimisympäristö ja luokkahuone, jossa opettajalla ja oppilalla on yhteiset ja selkeät säännöt siitä, miten toimitaan (Sigfrids, 2009, s. 93). Säännöt ovat tärkeitä opetustapahtuman sujuvuuden ja turvallisuuden kannalta (Kiiski, 2012, s. 18). McManus (1989, s. 62) ja Campbell (1999, s. 48) korostavat myös sääntöjen asettamisen tärkeyttä opettajan työssä.

POPS (2014) vaatii, että jokaisessa koulussa on omat säännöt. Tämän lisäksi jokaisella luokalla tulisi olla myös omat luokkahuonesääntönsä ja niiden tulisi olla sopusoinnussa koulun sääntöjen kanssa (Campbell, 1999, s. 48). Olisi tärkeää, että oppilaat ymmärtäisivät, miksi sääntöjä tehdään ja mitkä ovat sääntöjen rikkomisen seuraukset (Campbell, 1999, s. 48; Packard & Race, 2003, s. 19; Salo, 2000, s. 41; Salovaara & Honkonen, 2011, s. 129; Saloviita, 2014, s. 74–76). On nimittäin merkittävää, että sääntöjen rikkomisesta koituu sovittu seuraamus.

Muussa tapauksessa sääntöjen rikkomista koskevat seuraamukset eivät olisi tarkoituksenmukaisia. (Levin & Nolan, 2007, s. 196.) Seuraamusten tulisi olla lisäksi johdonmukaisia (Salovaara & Honkonen, 2011, s. 129).

Salovaara ja Honkonen nostavat esille ajatuksen, jonka mukaan säännöt voisivat olla asioita, joita oppilaiden olisi luvallista ja toivottavaa tehdä. Sääntöjen pääpainona ei tulisi olla ”ei saa tehdä” -muoto, jossa lueteltaisiin vain kiellettyjä asioita. (Salovaara & Honkonen, 2011, s. 129.) Sigfrids (2009, s. 99) nostaa esille ongelmakohdan, joka liittyy siihen, miten säännöt saataisiin elämään koulun arjessa, eikä vain paperilla kirjoitettuna. Salovaara ja Honkonen (2011, s. 129) esittävät asiaan ratkaisukeinon, joka liittyy siihen, että oppilaat otettaisiin aktiivisesti mukaan yhteisten pelisääntöjen tekemiseen. ”Kun on itse tehnyt ja kirjoittanut ne omilla sanoillaan ja kielikuvillaan, sääntöihin on helpompi sitoutua, eivätkä ne ole pelkkää paperia” (Salovaara & Honkonen, 2011, s. 129). Gordon (2006, s. 37) lisää samaan asiaan vielä sen, että oppilaat noudattavat yhdessä tehtyjä sääntöjä paljon motivoituneemmin, koska ne tuntuvat heistä paljon konkreettisimmilta. Sääntöjen tulee olla napakasti ja lyhyesti esitetty, jotka olisi helppo ymmärtää ja muistaa (Campbell, 1999, s. 49). Mitä enemmän oppilaat tuntevat säännöt omikseen, sitä todennäköisemmin he myös noudattavat niitä (Packard & Race, 2003, s. 19).

Yksi työrauhan parantamiseen vaikuttavista tekijöistä on selkeästi määritellyt tavoitteet koulussa. Oppilaat ovat tietoisia siitä, miten heidän tulisi toimia. (Kiiski, 2012, s. 13–14.) Pelkkä tavoite ei kuitenkaan yleensä itsessään motivoi oppilaita. He haluavat tietää, mitä hyötyä seuraa, kun tavoite saavutetaan (Kiiski, 2012, s. 14). Lisäksi asioiden tiedottamisella voi vaikuttaa oppilaiden käytöstä positiivisempaan suuntaan, jolloin oppilaat tietävät mitä heiltä odotetaan (Gordon, 2006, s. 214). Oppitunnin alussa olisi tärkeä kertoa selkeästi oppitunnin rakenne, jotta oppilas tiedostaisi paremmin, mitä tulee tapahtumaan (McManus, 1989, s. 62).

Kannustava ja turvallinen ilmapiiri

POPS:ssa (2014) on lueteltu toimintakeinoja, joilla opettaja voi pitää luokassa yllä työrauhaa. Tärkeinä keinoina korostuu yhteistyö, yhteinen vastuunotto, huolenpito ja luottamuksellinen ilmapiiri (POPS, 2014, s. 36). Ei ole siis yhdentekevää oppimisen ja hyvän työrauhan kannalta, millaisen vuorovaikutuksen ja ilmapiirin opettaja omalla toiminnallaan muodostaa.

Tärkeä periaate hyvälle työrauhalla luokassa on positiivisen suhteen luominen oppilaiden kanssa (Campbell, 1999, s. 6; Saloviita, 2014, s. 13). Oppilaiden kannalta on tärkeää, että heidän on mukavaa ja turvallista mennä kouluun (Saloviita, 2014, s. 40). Packard ja Race (2003, s. 103) esittävät, että oppilaat olisi hyvä toivottaa tervetulleeksi luokkaan. Tämä myös omalta osaltaan ruokkii positiivista ilmapiiriä luokassa. Lisäksi oppilaille olisi merkityksellistä, että opettaja kiinnostuisi heidän asioistaan ja kuuntelisi. Oppilaiden ja opettajan välillä tulisi vallita luottamus, kunnioitus ja huolenpito. (Saloviita, 2014, s. 40.)

Kuulluksi tuleminen ei ole lapselle itsestäänselvyys, ja näin ollen opettajalla onkin suuri merkitys siinä, kokeeko oppilas itsensä tärkeäksi vai ei (Hurme & Kyllönen, 2014, s. 102). Ne opettajat, jotka ovat saaneet oppilaiden kunnioituksen, kärsivät vähemmän työrauhaongelmista. Paras tapa on osoittaa ensiksi kunnioitusta oppilaita kohtaan. (Campbell, 1999, s. 55.) Gordon (2006) esittelee oppilaan ja opettajan toimivan vuorovaikutussuhteen elementtejä. Hän korostaa avoimuuden ja rehellisyyden merkitystä. Tämä tarkoittaa sitä, että molemmat osapuolet pystyvät puhumaan suoraan ja rehellisesti toistensa kanssa. Lisäksi Gordon painottaa onnistuneessa vuorovaikutussuhteessa toisten huomioon ottamista ja tukemista. (Gordon, 2006, s. 46–47.)

Aktiivinen kuunteleminen pitää sisällään, että opettaja osoittaa jo ilmeillä, eleillä ja lisäkysymyksillä olevansa kiinnostunut oppilaan asioista (Saloviita, 2014, s. 65). Opettaja voi monella tavalla osoittaa oppilaille, että on kiinnostunut heistä. Opettajan on tärkeää tuntea oppilaansa ja tietää heistä muitakin asioita kuin että miten he menestyvät koulussa. Oppilaiden kanssa voi puhua heille tär-

keistä asioista, joita voivat olla esimerkiksi heidän harrastuksensa ja kiinnostuksen kohteensa. Opettaja voi myös järjestää aamuisin aamupiirin, jonka tarkoituksena on antaa oppilaille aikaa kertoa omasta elämästään. Tämä työtapo lisää samalla myös oppilaiden yhteenkuuluvuuden tunnetta. (Saloviita, 2014, s. 62–63.)

Jos oppilaat kokevat itsensä huonoiksi, he käyttäytyvät herkemmin häiriköivästi luokassa. Opettajan yksi merkityksellisimpiä tehtäviä on tukea oppilaiden itsetuntoa. Jokainen oppilas tulisi nähdä tärkeänä osana koko luokkaa, jossa jokaista oppilasta tarvitaan. Lisäksi opettajan tulisi nähdä jokaisessa lapsessa jotakin hyvää. (Campbell, 1999, s. 4–5.) Opettajan on erittäin tärkeää luottaa siihen, että jokainen lapsi oppii. Kyse ei ole oppilaisiin kohdistuvien odotusten laskemisesta, koska silloin opetuksen taso heikkenisi. (Saloviita, 2014, s. 64.)

Packard ja Race (2003, s. 19) korostavat positiivisen palautteen antamista oppilaalle, jos tämä käyttäytyy hyvin. Hymy ja pienet kehu tai kannustuksen sanat ikään kuin palkintona oppilaalle oikeanlaisesta käytöksestä (Packard & Race, 2003, s. 19). Positiivinen palaute voi lisätä oppilaan myönteistä kehitystä (Huhtanen, 2007, s. 156). Positiivisen palautteen kautta pyritään myös lisäämään oppilaan motivaatioita sekä kykyä toimia oikein (Hurme & Kyllönen, 2014, s. 106). Lisäksi lasten palkitseminen on joissakin tilanteissa tarkoituksenmukaista. Sen tavoitteena on saada lapset sitoutumaan hyväksyttävään toimintaan paremmin. Palkitsemista voi hyödyntää monin eri tavoin ja siitä kannattaa puhua myös oppilaiden kanssa. Mahdollinen palkitseminen voi liittyä esimerkiksi mukavaan toimintatuokioon, jossa leikitään yhdessä. (Hurme & Kyllönen, 2014, s.113–114.)

Kiiski (2012, s. 5) nostaa esille haasteen, joka liittyy koulun toimintakulttuurin muokkaamiseen. Tarkoituksena on rakentaa koko koululle ja opettajien välille sellaista toimintakulttuuria, joka vahvistaisi opettajien kollektiivista pystyvyyden tunnetta työrauhaongelmiin liittyvissä kysymyksissä. Siihen liittyy muun muassa työrauhaongelmien ennaltaehkäiseminen, kohtaaminen ja ratkaiseminen. (Kiiski, 2012, s. 5.) Tämä vaatii laajaa yhteistyötä muiden kollegojen kanssa ja ihanteena olisi se, ettei kukaan opettaja jäisi yksin ongelmansa kanssa (Holopainen ym., 2009, s. 53; Kiiski, 2012, s. 6). Kari ym. (1980, s. 95) korostavat opettajien välillä

luottamuksellista ja avointa ilmapiiriä, jonka avulla voidaan saada aikaan positiivisempia muutoksia koulun ilmapiiriin ja työrauhaongelmien ennaltaehkäisyyn.

Opetuksen laadukkuus

Opettaja ei pysty vaikuttamaan omalla toiminnallaan läheskään kaikkiin käytösongelmiin, jotka johtuvat esimerkiksi yhteiskunnan muutoksesta, perheestä tai lapsen kehityksestä. Opettaja kykenee kuitenkin suuresti vaikuttamaan siihen, mitä ja miten hän opettaa. Tällä laadukkaalla opetuksella on todella suuri merkitys työrauhaongelmien ennaltaehkäisemisessä. (Saloviita, 2014, s. 45.)

On tärkeää, että opettaja on hyvin valmistautunut oppituntia varten ja tarjoaa oppilaille kokemuksia, jotka liittyvät heidän maailmaansa (Levin & Nolan, 2007, s. 173–174). Jos opettaja ei ole valmistautunut tai suunnitellut oppituntiaan tarpeeksi hyvin, ongelmia syntyy helpommin (Campbell, 1999, s. 53). Taitava opettaja käyttää kunnolla aikaa opetuksen suunnittelemiseen (Campbell, 1999, s. 45). Näin ollen organisointi ja suunnittelu ovat tärkeitä elementtejä opettajan työssä (McManus, 1989, s. 62). Ei ole yhdentekevää, millaisen tunnin rakenteen opettaja suunnittelee. Kun tunnin rakenne on ennakoitavissa, työrauhaongelmien ilmenemistä voidaan ehkäistä. (Kiiski, 2012, s. 18.) Kyriacou (2007, s. 21) lisää vielä tähän, että oppituntien suunnittelemisessa tulee kiinnittää huomiota ajankäyttöön ja tunnin rakenteeseen.

Oppituntien aloituksilla ja lopetuksilla on merkittävä asema luokan työrauhan ylläpitämisessä. Ne muodostavat koko tunnille peruspilarit. (Kiiski, 2012, s. 17.) Tunnin aloituksessa on tärkeää, että oppilaat ovat rauhoittuneet ja opettaja ottaa luokan napakan rauhallisesti haltuun (Kiiski, 2012, s. 17). Hiljaisuus saadaan parhaiten luokkaan siten, että opettaja turvautuu rutiineihin (Saloviita, 2014, s. 78; ks. Packard & Race, 2003, s. 109). Lisäksi opettajan on merkityksellistä luoda heti tunnin alkuun oppimista tukeva positiivinen ilmapiiri (Kyriacou, 2009, s. 37). Tunnin lopetuksen on tärkeä olla myös sellainen, että ilmapiiri luokassa on rauhoittunut. Tällöin on hyvä välttää kiireellistä liikkumista välitunnille kellojen soimessa, kun oppilaat vielä tekevät jotain. (Kiiski, 2012, s. 20.) McManus (1989, s.

64) korostaa myös, että opettajan tulee valmistautua hyvin tunnin lopetukseen ja on jätettävä sille aikaa kunnolla.

Opettaja voi omalla asenteellaan ja innostuksellaan motivoida oppilaita oppimaan. Tämän tulee näkyä opettajan verbaalisessa ja nonverbaalisessa viestinnässä. (Campbell, 1999, s. 25.) On selvää, että mitä motivoituneempia oppilaat ovat, sitä vähemmän luokassa ilmenee työrauhaongelmia (Campbell, 1999, s. 27). Lisäksi opettajan on merkittävää tiedostaa, miten hänen oma käyttöksensä heijastuu ja vaikuttaa oppilaisiin. Opettajan tulee käyttäytyä siten hyvänä esimerkkinä. (Kyriacou, 2007, s. 75.)

Oppimisympäristön järjestäminen

Oppilaille on tärkeää tarjota kiinnostavia toimintoja, jolloin oppilaiden mielenkiinto suuntautuu oikeisiin asioihin (Arajärvi & Aalto-Setälä, 2004, s. 157). Opettaja voi merkittävästi vaikuttaa omalla toiminnallaan luokkaympäristön muodostumiseen. Huomiota pyritään kiinnittämään luokkahuoneen materiaaliin ja psykologisiin tekijöihin oppilaan sijasta. (Gordon, 2006, s. 202.)

Ongelmakäyttäytyminen johtuu oppilailla usein siitä, että he joko turhautuvat tai ikävystyvät oppitunnilla. Syynä voi olla se, että oppilaat ovat työskennelleet liian kauan samanlaisessa ympäristössä, ja näin ollen se tuntuu ahdistavalta ja tylsältä. Opettaja voi rikastuttaa oppimisympäristöä eli luokkahuonetta monella eri tavalla. Oppilailla tulisi olla monipuolisesti eri virikevaihtoehtoja valittavana. Toisaalta on tärkeää huomioida myös se, että liiallinen virikkeiden määrä voi aiheuttaa enemmän ongelmakäyttäytymistä. (Gordon, 2006, s. 207–208.)

Luokkaympäristön selkeyttäminen, laajentaminen, uudelleen järjestäminen sekä yksinkertaistaminen ovat erilaisia toimintoja, jotka voivat auttaa opettajaa suunnittelemaan luokkahuoneen järjestystä. Selkeyttämisellä Gordon (2006, s. 209) tarkoittaa sitä, että luokassa on suunniteltu omat tilat tietyille toiminnoille, kuten taiteelle, keskustelulle ja tutkimiselle. Luokkaympäristön laajentamisella taas tarkoitetaan sitä, että toteutetaan esimerkiksi opintoretkiä sekä vierailuja muihin paikkoihin. Luokkia voidaan myös väliaikaisesti yhdistää sekä hyödyntää muita

koulun tiloja mahdollisuuksien mukaan. Luokkahuoneen uudelleen järjestämisellä pyritään saamaan toimivaksi liikkuminen luokassa. Käyttämättömien tai harvoin käytettyjen tavaroiden poistamisella saadaan luokkaympäristössä aikaan yksinkertaistamista. Järjestelmien luominen luokkahuoneeseen on myös eräs varteenotettava keino saada aikaan selkeyttä luokassa. (Gordon, 2006, s. 210–213.)

Jokaisen opettajan on hyvä miettiä huolella istumajärjestys, jotta ongelmia voi ennaltaehkäistä. Lisäksi opettajan pyrkimyksenä on suunnitella istumajärjestys niin, että se sopii hänen opetustapaansa. Tuolit voidaan järjestää siten, että jokainen pulpetti on erillään; silloin korostuu yksilöllinen oppiminen. Tuolit voidaan järjestää myös erilaisiin ryhmiin, mutta silloin on tärkeää varmistaa, ettei kukaan istu selin opettajaan päin. (Saloviita, 2008, s. 72.) Luokkahuoneen rakenteen tulisi olla sellainen, että jokainen oppilas näkisi ja kuulisi hyvin opettajaa (Campbell, 1999, s. 47). Opettaja voi myös antaa oppilaille vastuuta ottamalla heidät joskus mukaan suunnittelemaan istumajärjestystä. Näin ollen opettaja kunnioittaa oppilaiden mielipiteitä ja antaa heille myös vapauksia. (Saloviita, 2008, s. 72.)

Opettaja voi myös miettiä istumajärjestystä suunniteltaessa, miten asettelee oppilaat luokkaan: kenet oppilaista laittaa eteen istumaan ja kenet taakse (Saloviita, 2008, s. 72). Jonesin ja Jonesin (2007) tutkimuksen mukaan heikoimpien oppilaiden suoritukset paranivat, kun he istuivat opettajan läheisyydessä. Monesti opettajat mielellään asettavat lahjakkaimmat oppilaat istumaan eteen. Eritasoiset sekä herkästi ongelmakäytökselliset oppilaat on hyvä hajauttaa luokkahuoneeseen tasaisesti (Saloviita, 2008, s. 72–73).

Jos opettaja muodostaa erilaisia ryhmiä luokkaan, hänen on tärkeä pyrkiä suunnittelemaan istumajärjestyksen ryhmäjako siten, että jokainen ryhmä olisi mahdollisimman heterogeeninen. Heterogeenisella tarkoitetaan sitä, että ryhmässä on suunnilleen sama määrä tyttöjä ja poikia sekä eritasoisia oppilaita. Ryhmät on hyvä lisäksi uusua suunnilleen viiden tai kuuden viikon välein. Tällä pyritään siihen, että jokainen oppilas kykenisi toimimaan kaikkien luokkalaisten kanssa. (Saloviita, 2008, s. 73.)

2.7 Työrauhaongelmiin puuttuminen

Sanattomat ja epäsuorat keinot

Epäsuorat ja sanattomat keinot ovat opettajalle tärkeitä toimintoja, joilla hän voi pyrkiä korjaamaan tai ennaltaehkäisemään mahdollisia ongelmia. Ne auttavat opettajaa vaimentamaan luokassa ilmenevää yleistä melutasoa. (Saloviita, 2008, s. 100.) Levinin ja Nolanin (2007) tutkimuksen mukaan opettajat pystyivät vaimentamaan noin 40 prosenttia luokan työrauhaongelmista erilaisten sanattomien keinojen avulla. Sanattomien keinojen vahvuutena on se, että niiden käyttö ei keskeytä opetusta. Lisäksi niiden käyttäminen antaa oppilaalle mahdollisuuden korjata itse omaa käyttäytymistään, mikä lisää oppilaan itsehallintaa ja -säätelystä. (Saloviita, 2008, s. 100.)

Opettaja voi puuttua työrauhaongelmiin pelkkien eleiden ja ilmeiden avulla. Niiden tarkoituksena on antaa oppilaalle mahdollisuus korjata omaa käytöstään. (Saloviita, 2008, s. 98.) Kulmakarvojen kohotus, katse tai jokin ele antaa oppilaalle signaalin ongelmakäyttäytymisestä (Packard & Race, 2003, s. 141). Opettaja voi kohdistaa signaalisia viestejä häiriköivälle oppilaalle siten, ettei se häiritse muuta opetusta. Signaalin osoittaminen tulee olla selkeästi suunnattu tietylle oppilaalle. (Levin & Nolan, 2007, s. 179–180.)

Pedagoginen katse, kädellä osoittaminen, pään pudistaminen ja otsan rypistäminen ovat esimerkkejä opettajien sanattomista keinoista puuttua pieniin työrauhaongelmiin. Jos ilmeet ja eleet eivät pysäytä ongelmaa, opettaja voi lähestyä oppilasta tulemalla hänen luokseen. (Levin & Nolan, 2007, s. 180; Saloviita, 2008, s. 98–99.) Opettajan läheisyys voi olla täten tehokas keino puuttua sanattomasti työrauhaongelmiin (Levin & Nolan, 2007, s. 180). Joskus tilanne voi vaatia sen, että opettaja sijoittuu pidemmäksi aikaa häiriköivän oppilaan läheisyyteen (Saloviita, 2008, s. 98–99). Opettaja voi koskettaa oppilasta myös hellästi olkapäähän, mikä voi rauhoittaa tämän. Toiminta voi kuitenkin aiheuttaa oppilaalle negatiivisia ajatuksia. (Levin & Nolan, 2007, s. 180–181.) On syytä nostaa esille, että nyky-

päivänä oppilaan koskettaminen voi olla jossain määrin paheksuttavaa tai aiheuttaa väärinymmärrystä. Tämä aiheuttaa myös opettajille haasteita ja pelkoa, jos oppilaan olkapäähän koskettaminen kääntyykin syytteeksi häntä kohtaan. (Poutala, 2010, s. 145.)

Opettajalla on käytössään monenlaisia epäsuoria keinoja, jos hän huomaa, että luokan hälinä alkaa lisääntymään tai yksittäiset oppilaat alkavat häiriköimään tunnilla. Näitä kutsutaan epäsuoriksi vaikutuskeinoiksi, joiden tavoitteena on palauttaa luokkaan työrauha. (Saloviita, 2008, s. 91.) Levin ja Nolan (2004, s. 163) esittelevät kirjassaan seuraavat keinot:

1. Tuntisuunnitelman muuttaminen
2. Häiritsevien esineiden poistaminen
3. Oppilaan motivoiminen
4. Oppilaan toiminnan suuntaaminen
5. Oppilaan vapauttaminen hetkellisesti tehtävästä
6. Sijaisvahvistamisen käyttäminen
7. Luokan ohjaaminen merkkien avulla
8. Huomion antaminen hyvästä käytöksestä.

Opettaja voi myös tietoisesti jättää huomioimatta oppilaan häiriökäyttäytymisen (Levin & Nolan, 2007, s. 179). On tärkeää ymmärtää, että sanattomat keinot eivät kuitenkaan riitä kaikkiin työrauhaongelmiin puuttumiseksi, eikä niiden käyttö ole joka tilanteessa tarkoituksenmukaista (Saloviita, 2008, s. 101). Epäsuorat viestit voivat olla myös tehottomina. Haasteena voi olla se, ettei oppilas ymmärrä opettajan tarkoittamaa epäsuoraa viestiä. Jos opettaja lähettää epäsuoria viestejä, oppilas saattaa myös kyseenalaistaa hänen avoimuutensa ja rehellisyytensä. (Gordon, 2006, s. 177–178.) Näin ollen pelkästään epäsuoriin ja sanattomiin keinoihin turvautuminen ei tuota riittävää tulosta, vaan tarvitaan muitakin keinoja (Saloviita, 2008, s. 101).

Sanalliset keinot

Oppilaat voivat monesta syystä olla tottelemattomia tunnilla. Opettaja voi joutua yhden tunnin aikana antamaan yli sata käskyä. (Saloviita, 2008, s. 110.) Sanalliset väliintulon keinot työrauhaongelmiin puuttumisessa ovat tarpeen silloin, kun ongelma on sellainen, johon ei auta pelkät sanattomat keinot (Saloviita, 2008, s. 104). Jos häiriökäyttäytyminen aiheuttaa suurimmalle osalle oppilaista ongelmaa, tilanne tulee mahdollisimman nopeasti saada pysäytettyä. Monesti sanallinen eli verbaalinen toiminta on nopein tapa puuttua tällaisiin tilanteisiin. (Levin & Nolan, 2007, s. 188.) Sanallisten keinojen käyttämisessä tulee olla tarkkana, koska ne menettävät usein tehoaan paljon käytettyinä (Saloviita, 2008, s. 103). Opettajan tulee olla tietoinen monista asioista, ennen kuin käyttää niitä (Levin & Nolan, 2007, s. 188–189; Saloviita, 2008, s. 104).

Ensinnäkin sanalliset keinot on hyvä pitää mahdollisimman yksityisinä, jotta kyseinen oppilas ei tulisi nolatuksi koko luokan edessä (Levin & Nolan, 2007, s. 188–189; Saloviita, 2008, s. 105). Toiseksi, opettajan on hyvä pitää sanalliset väliintulot lyhyinä ja napakkoina, jotta ne häiritsisivät muuta opetusta mahdollisimman vähän. Lisäksi opettaja voi antaa erilaisia hienovaraisia vihjeitä oppilaille, jotta ongelmakäytös loppuisi. Huumorin käyttäminen voi toimia eräänä keinona puuttua ongelmiin. Opettajan täytyy olla erityisen varovainen, ettei huumori käänny kuitenkaan sarkasmiksi. Sarkasmi voi kohdistua oppilaisiin ja se voi aiheuttaa enemmän ongelmia. (Levin & Nolan, 2007, s. 193.) Oppilaat voivat suhtautua huumoriin myös negatiivisesti, mikä puolestaan voi ilmetä heissä loukkaantumisenä sekä torjutuksi tulemisena (Gordon, 2006, s. 124).

Opettaja voi sanoa häiriköivän oppilaan nimen ääneen, mikä voi muistuttaa oppilaalle, että hänen tulisi keskittyä oppitunnin asioihin häiriköimisen sijasta (Levin & Nolan, 2007, s. 192). Opettajan tulisi varoa, ettei hän arvostele oppilaita kielteisesti ja syytä heitä. Jos oppilas saa paljon kielteistä palautetta itsestään, hän alkaa ajattelemaan itsestään ja kyvyistään negatiivisemmin. Tällaisilla ajatuksilla voi olla tuhoisa vaikutus oppilaiden minäkuvan rakentumiselle. (Gordon, 2006, s. 119.)

Opettajan käyttämä vahvin sanallinen keino on antaa oppilaalle suora käsky tai vaatimus (Saloviita, 2008, s. 109). Opettaja voi esimerkiksi suoraa sanoa oppilaalle, että tämän tulee lopettaa häiriökäyttäytyminen. Tämä ei kuitenkaan saisi tapahtua anelevassa mielessä. (Levin & Nolan, 2007, s. 195.) Sanallisen huomautuksen teho perustuu siihen, että opettaja katsoo suoraa oppilasta silmiin käyttäytyen ystävällisen itsevarmasti. Keinon käyttäminen vaatii, että opettajalla on luokassa auktoriteettia. (Saloviita, 2008, s. 109.) Käskyn ja määräyksen antaminen oppilaalle voi vaikuttaa tähän negatiivisesti. Oppilas voi kokea, ettei häntä hyväksytä sillä hetkellä tai tilanne voi synnyttää pelkoa opettajan valtaa kohtaan. Lisäksi tilanne voi aiheuttaa oppilaalle vastarinnan tuntemuksia, jotka voivat ilmetä vastustamisena, opettajan testaamisena tai vihan purkamisena ulospäin. (Gordon, 2006, s. 114–115.)

Opettajan ei kuitenkaan koskaan tule lähteä mukaan valtataisteluun oppilaiden kanssa. Tilanteesta tulisi keskustella vasta sitten, kun oppilaat ovat rauhoittuneet. (Saloviita, 2008, s. 110.) On tärkeää ymmärtää, että joskus tehoton sanallinen keino voi itse asiassa lisätä oppilaan häiriökäyttäytymistä (Levin & Nolan, 2007, s. 190). Tämän takia opettajan tulisikin olla tietoinen eri sanallisten keinojen väjävyydestä (Levin & Nolan, 2007, s. 192).

Seuraamukset

Mikäli rangaistuksia käytetään paljon työrauhaongelmiin puuttumisessa, oppilaiden vastarinta saattaa lisääntyä ja oppilaiden ja opettajan välinen suhde heikentyä. Lisäksi rangaistukset ovat usein sellaisia, jotka eivät sisällä positiivisia toimintamalleja. Näin ollen ne heikentävät oppilaan oikean toimintatavan löytämistä. (Saloviita, 2008, s. 111.) Opettajan arvovaltaa vähentää perusteeton ja epämääräinen rangaistuksilla uhkailu. Tilanne vain houkuttelee oppilaita testaamaan rangaistuksien paikkansapitävyyttä. (Kiiski, 2012, s. 50.) Rangaistuksien sijaan olisi hyvä puhua seuraamuksista, koska oppilaan on helpompi hyväksyä ja ymmärtää ne. Oppilaiden olisi tärkeää ymmärtää, ettei opettaja yritä kostaa heille omilla toiminnoillaan. Tarkoituksena on auttaa oppilasta hallitsemaan omaa käyttäytymistään. (Saloviita, 2008, s. 111.)

Jos sanallinen tai sanaton keino eivät saa oppilasta muuttamaan häiriökäyttäytymistä, opettajan on syytä käyttää johdonmukaisia seurauksia oppilaan tilanteen selvittämiseksi. (Levin & Nolan, 2007, s. 198.) Opettajan on tärkeää olla tilanteessa rauhallinen ja suunnitelmallinen, mutta vakuuttava. Usein on merkityksellistä antaa oppilaan itse valita, että haluaako hän muuttaa käytöstään vai valitseeko hän seuraamuksen. Tämä antaa oppilaalle tilaa miettiä, miten hän toimii ja myös antaa vastuuta hänelle itselleen. (Levin & Nolan, 2007, s. 198.) Jos opettaja on päättänyt antaa oppilaalle jonkun seuraamuksen, on tärkeää, että hän sen myös toteuttaa. Opettajan on tärkeää käyttäytyä niin kuin hän sanoo, että koko luokka näkee, että opettaja toimii sanojensa mukaan. (Levin & Nolan, 2007, s. 202.)

Opettajan on hyödyllistä miettiä etukäteen, millaisia seurauksia hän määrää sääntöjen rikkomisesta (Saloviita, 2008, s. 113). Lisäksi oppilaiden kanssa on hyvä keskustella siitä, mitä heille seuraa, jos he käyttäytyvät ei-toivotusti tai rikkovat sääntöjä. Oppilaille on tärkeää tehdä selväksi, että jos huomautus tai varoitus eivät tehoa, niistä koituu uusi seuraamus. Tämän tarkoituksena on opettaa oppilaille, että opettaja puuttuu johdonmukaisesti erilaisiin häiriköintitilanteisiin ja puutteelliseen toimintaan. (Sigfrids, 2009, s. 104.) Opettajan luotettavuus voi heikentyä, jos tämä ainoastaan uhkailee seuraamuksilla, muttei toteuta niitä (Packard & Race, 2003, s. 141). Seuraamuksen olisi hyvä olla sellainen, jolla on mahdollisimman looginen yhteys säännön rikkomiseen. Näin ollen rangaistus tulee oppilaalle paremmin sisäistetyksi (Saloviita, 2008, s. 112–113).

Opettajalla on käytössään erilaisia toimintoja, joita hän voi hyödyntää tilanteesta riippuen. Opettaja voi keskustella oppilaan kanssa ensiksi kahdestaan ja sen jälkeen poistua vähäksi aikaa paikalta. Opettaja antaa siten oppilaalle rauhan miettiä omaa toimintaansa. (Sigfrids, 2009, s. 102–103.) Opettaja voi myös tarpeen tullen ottaa aikalisän, mikä tarkoittaa, että opettaja poistaa häiriköivän oppilaan ryhmästä ja vie kyseiseltä oppilaalta ryhmän tarjoaman huomion. Tällä pyritään siihen, että oppilas ja muu luokka saisivat hetken aikaa rauhoittua, jotta ei-toivottu käyttäytyminen loppuisi. Jos tämänkään jälkeen oppilas ei kykene toimimaan ohjeiden mukaisesti, seuraavana vaiheena voi olla oppilaan lähettäminen toiseen

luokkaan. (Sigfrids, 2009, s. 105–107.) Oppilaan tilapäinen eristäminen tulisi ottaa käyttöön vasta silloin, kun kaikkia muita mahdollisia keinoja on käytetty. Toimintatapaa voi kuitenkin käyttää heti, jos oppilaan käytös muuttuu äkillisesti selvästi huonommaksi. Keinon voima perustuu siihen, että se sisältää sosiaalista painetta. Yleensä oppilaalla on tarve kuulua omaan luokkaan ja kaveriporukkaan. Eristäminen muuhun tilaan tai luokkaan voi motivoida oppilasta käyttäytymään paremmin, jotta hän pääsisi takaisin omaan luokkaansa. (Kiiski, 2012, s. 56.)

Opettaja voi lähettää ilmoituksen oppilaan ei-toivotusta käyttäytymisestä kotiin (Saloviita, 2008, s. 117). Lisäksi opettaja voi ottaa käyttöönsä muita toimenpiteitä, kuten uhkauksen rehtorille puhutteluun lähettämisestä. Tilanteen tulee olla kuitenkin tarkasti harkittu, eikä rehtorin luo voi lähettää ketään kevyestä syystä. (Sigfrids, 2009, s. 108.)

Yleinen koulussa käytetty seuraamus liittyy oppilaan poissulkemiseen tunnilta. Opettaja voi toteuttaa sen oppilaan poissulkemisena toiminnasta tai poissulkemisena fyysisestä paikasta. (Saloviita, 2008, s. 114–115.) Jälki-istunto on esimerkki fyysisestä poissulkemisestä. Mahdollisena poissulkemisen ongelmana on oppilaan leimaaminen, jos opettaja käyttää sitä runsaasti. (Saloviita, 2008, s. 116.) Poissulkemista lievempi keino on se, että oppilas menettää etuoikeutensa. Mahdollisia oppilaan etuoikeuksia voivat olla esimerkiksi työskentely itse valitussa paikassa tai vapaus liikkua tehtävän työstämisen aikana. (Saloviita, 2008, s. 116–117.)

Keskustelu oppilaan kanssa

Jos opettaja ei kykene haastavassa tilanteessa rauhoittamaan itseään, hän käyttäytyy usein huonojen toimintamallien mukaan, ja opettajan suusta saattaa tulla ei-rakentavaa tekstiä. Olisi hyvä, ettei opettaja haastaisi ketään oppilasta muiden oppilaiden kuullen, vaan keskustelisi tämän kanssa kahdestaan ja antaisi tälle rangaistuksen sijaan vaihtoehdon. Tilanteessa on myös tärkeää, ettei opettaja lähde väittelemään oppilaan kanssa. (Sigfrids, 2009, s. 101–103.)

Opettajan ja oppilaan välinen keskustelu on erityisen voimakas keino oppilaan itsehillinnän kehittymiselle (Saloviita, 2008, s. 121). Keskustelun avulla opettaja ja oppilas pyrkivät aktiivisesti ratkaisemaan ongelman ja selvittämään tilanteen (Saloviita, 2008, s. 123). Monesti keskustelut alkavat opettajan ja oppilaan välisestä keskustelusta ja laajenevat tarpeen mukaan oppilaan kasvuympäristöä koskevaksi (Huhtanen, 2007, s. 151). Oppilaita on tärkeä rohkaista puhumaan asioistaan ja ongelmistaan, jotta he eivät patoaisi kaikkea sisäänsä tai yrittäisi yksin ratkaista ongelmia (Packard & Race, 2003, s. 135).

3 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tässä tutkimuksessa tarkastelun kohteena on luokanopettajien näkökulma ja toiminta työrauhaan liittyen. Tutkimustehtävänä on kuvata, analysoida ja tulkita luokanopettajien toimintakeinoja työrauhaongelmien ennaltaehkäisemiseksi sekä niihin puuttumiseksi. Tutkimuksen tavoitteena on lisätä omaa tietoa ja ymmärrystä kyseisestä aiheesta sekä saada mahdollisimman syvällistä tietoa rajatuista tutkimuskysymyksistä. Lisäksi toivon, että tutkimus voisi auttaa myös muita opiskelijatovereitani tai jo valmiita opettajia ammattitaidon kehittämisen näkökulmasta. Tutkimuskysymyksiä muotoutui yhteensä kaksi:

1. Millä toimintakeinoilla luokanopettajat pyrkivät ennaltaehkäisemään työrauhaongelmien syntymistä?
2. Millaisia toimintakeinoja luokanopettajilla on työrauhaongelmiin puuttumisessa?

Etsin tutkimuskysymyksiini vastauksia laadullisin menetelmin. Tutkimuksen kohteena on neljä kokenutta alakoulun luokanopettajaa, joilta keräsin aineistoa haastattelemalla sekä havainnoimalla heidän pitämiään oppitunteja koulussa. Seuraavassa luvussa esittelen tarkemmin tutkimukseni metodologista lähestymistapaa, aineistoa sekä aineistonkeruu- ja analyysimenetelmää. Kyseisten vaiheiden jälkeen esittelen ja tulkitSEN tutkimukseni tuloksia luvussa viisi.

4 Tutkimuksen toteutus

Tässä luvussa esittelen tutkimuksen menetelmällisiä valintoja, joita pyrin perustelemaan teorian valossa. Ensimmäisessä alaluvussa kerron yleisesti laadullisesta tapaustutkimuksesta, jonka jälkeen esittelen oman aineistoni. Sen jälkeen tarkastelen tutkimuksessani käytettyjä aineistonkeruumenetelmiä ja pyrin perustelemaan, miksi olen kyseiset menetelmät valinnut. Viimeisessä alaluvussa esittelen analyysiprosessini, jonka pyrin kuvaamaan mahdollisimman tarkasti, jotta lukija kykenee ymmärtämään, miten prosessi on edennyt.

4.1 Laadullinen tapaustutkimus

Tutkimukseni lähtökohtana on kvalitatiivinen eli laadullinen lähestymistapa. Laadullinen aineisto muodostuu aineistosta, joka on ilmaisultaan tekstiä (Eskola & Suoranta, 1998, s. 15). Lähestymistavan pääajatuksena on usein perehtyä muutamaaan tapaukseen perusteellisesti ja analysoida niitä tarkasti. ”Aineiston tieteellisyden kriteeri ei näin ollen olekaan sen määrä vaan laatu, käsitteellistämisen kattavuus.” (Eskola & Suoranta, 1998, s. 18.) Näin ollen laadullisessa tutkimuksessa ei pyritä asioiden yleistettävyyteen (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 86).

Laadullisessa tutkimuksessa aineiston koot ovat pieniä verrattuna määrälliseen tutkimukseen, eikä siinä ole asetettu tiettyä lukumäärää sille, mikä olisi riittävä määrä tutkittavia (Hyvärinen, 2017, s. 34; Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 97–98). Hirsjärvi ja Hurme (2008, s. 58) esittävät tähän hyvän säännön: ”Haastattele niin monta kuin on välttämätöntä, jotta saat tarvitsemasi tiedon.”

Tarkemmin määriteltynä tutkimukseni on laadullinen tapaustutkimus. Tapaustutkimus on luonteeltaan kokonaisvaltaista, ja siinä tutkitaan todellisuutta luonnollisessa ympäristössään (Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari, 1994, s. 13). Tapaustutkimukselle ominaiseen tapaan tutkimuksella tavoitellaan yksityiskohtaista ja intensiivistä tietoa yksittäisistä tapauksista (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara,

2009, s. 134–135; Saarela-Kinnunen & Eskola, 2007, s. 185). Olennaista tapaus-tutkimuksessa on, että aineisto muodostaa kokonaisuuden (Saarela-Kinnunen & Eskola, 2007, s. 185).

4.2 Aineiston esittely

Marraskuun 2018 lopulla otin yhteyttä erääseen Länsi-Suomessa sijaitsevaan keskisuureen, noin 400 oppilaan alakouluun, joka oli minulle entuudestaan tuttu. Sain koulun rehtorilta luvan tutkimuksen tekemiseen ja sen jälkeen lähetin kyseiselle kaupungille tutkimuslupapyyntöhakemuksen. Tutkimuseettinen neuvottelukunta (TENK, 2012, s. 8) määrää, että tarvittavat tutkimusluvut tulee hankkia. Minulle myönnettiin tutkimuslupa ja otin itse yhteyttä neljään alakoulussa työskentelevään luokanopettajaan sähköpostitse. Sähköpostissa esittelin tutkimustehtävän, sillä tutkittavien on hyvä tietää ainakin tutkimusta koskeva aihe ennen haastattelujen ajankohtaa (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 87). Lisäksi tutkimuksen tekemisen eettisiin perusteisiin kuuluu, että tutkittavat tietävät, mitä aihetta kyseinen tutkimus käsittelee (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 86). Tutkimustehtävän esittelyn lisäksi kerroin heille, miten tulisin aineistoa keräämään.

Kaikki neljä luokanopettajaa, jotka valikoituivat tutkittavikseni, olivat minulle entuudestaan tuttuja. Otantamenetelmänä käytin harkinnanvaraista otantaa (Eskola & Suoranta, 1998, s. 18). Laadullista tutkimusta tehdessä on hyödyllistä ottaa tutkimukseen sellaisia henkilöitä, joilla on kokemusta ja tietoa kyseisestä aiheesta. Sen takia tutkittavien valinta on hyvä tehdä harkitusti ja tarkoituksenmukaisesti ilman satunnaisotantaa. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 98.) Asetin valinnan kriteeriksi sen, että tutkittavat ovat alakoulussa työskenteleviä luokanopettajia, joilla on kokemusta työstään useiden vuosien ajalta. Tutkimukseeni osallistuvat luokanopettajat ovat olleet työelämässä 20–36 vuotta. Kaikki luokanopettajat olivat naispuolisia henkilöitä. Oppilasmäärä vaihteli opettajilla 16:sta oppilaasta 24:een oppilaaseen. Jokainen tutkittava luokanopettaja opetti eri luokka-astetta: 1., 2., 3. ja 4. luokkaa.

Tunnistettavuuden estäminen on eräs ihmistieteiden tutkimuseettisistä normeista (Kuula, 2011, s. 201). Turvasin tutkittavien anonymiteetin siten, että annoin tutkittaville kirjain- ja numeromerkit (Mäkinen, 2006, s. 114). Näin ollen merkitsin litteroinnissa jokaisen haastateltavan opettajan numeroilla 1–4, joita käytän myös tulosten raportoinnissa (O1 = opettaja 1, O2 = opettaja 2, O3 = opettaja 3 ja O4 = opettaja 4).

4.3 Aineistonkeruumenetelmien esittely

Eräinä laadullisen tutkimuksen yleisinä aineistonkeruumenetelminä ovat havainnointi ja haastattelu. Menetelmiä on mahdollista käyttää samanaikaisesti, molempia yhdistäen. (Ruusuvuori, Nikander & Hyvärinen, 2010, s. 11; Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 83.) Päätin valita omaan tutkimukseen ensisijaiseksi aineistonkeruumenetelmäksi puolistrukturoidun teemahaastattelun, mutta halusin ottaa mukaan myös luokanopettajien pitämien oppituntien havainnointia, jotta pääsen tutkimaan asioita luonnollisessa ympäristössä, konkreettisesti.

Toteutin esihaastattelun eräälle yläkoulun aineenopettajalle ennen varsinaisten haastattelujen tekemistä. Esihaastattelujen pyrkimyksenä on testata haastattelurunkoa sekä teema-alueiden järjestystä. Niitä voi tarpeen mukaan muokata ja kehittää varsinaista haastattelua varten, kuten tein alustavalle haastattelurungolleni. Lisäksi esihaastattelun avulla saadaan selville haastattelun keskimääräinen pituus. (Hirsjärvi & Hurme, 2008, s. 72.) Esihaastattelujen avulla haastatteliija saa kokemusta haastattelutilanteesta ja sen myötä harjaantuu tehtävässään (Hirsjärvi & Hurme, 2008, s. 72–73). Hirsjärvi ja Hurme (2008, s. 73) eivät turhaan totea, että teemahaastattelussa esihaastattelujen tekeminen on tärkeää ja välttämätöntä. Esihaastattelu antoi minulle hyvää harjoitusta haastattelun toteuttamisesta.

Havainnoinnin avulla asiat nähdään oikeissa yhteyksissään ja sen avulla voidaan syventää haluttua tietoa (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 94). Lisäksi sen myötä saadaan kuvailevaa tietoa aiheesta (Grönfors, 2007, s. 155). Havainnointi jakaantuu

eri muotoihin ja omassa tutkimuksessani valitsin havainnoinnin ilman osallistumista (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 94). On tärkeää, että tutkittavat tietävät, että heitä havainnoidaan ja että heiltä on kysytty siihen lupa (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 94). Luokanopettajille lähettämässäni sähköpostiviestissä kerroin etukäteen, että tulisin havainnoimaan heidän pitämiään oppitunteja. Näin ollen he olivat tietoisia myös tästä aineistonkeruumenetelmästä haastattelun lisäksi.

Toteutin aineistonkeruun tammi- ja helmikuussa 2019 neljänä eri päivänä. Havainnoin jokaista neljää luokanopettajaa yhden koulupäivän ajan. Oppitunteja kertyi opettajasta riippuen päivälle 3–5 tuntia. Havainnoinnista on tärkeää tehdä muistiinpanoja, mikä on jo omalta osaltaan esianalyysia (Grönfors, 2007, s.162). Kaikesta näkemästä ja kokemasta ei ole järkevää kirjoittaa muistiinpanoja. Sen takia olin muodostanut alustavan havainnointilomakkeen (Liite 1), jonka pohjalta tein havainnointeja. (Grönfors, 2007, s. 162–163.) Kirjoitin muistiinpanoja ylös kannettavalla tietokoneella. Pysin olemaan havainnoinnin aikana luokan takaosassa, jotta häiritsisin mahdollisimman vähän opetusta. Toteutin suurimmalle osalle opettajista ensiksi havainnoinnin ja päivän lopuksi haastattelun, jotta pystyin mahdollisimman hyvin orientoitumaan haastattelua varten ja pohtimaan mahdollisia lisäkysymyksiä havainnointien pohjalta.

Haastattelua pidetään yhtenä parhaimmista tavoista saada tietoa ihmisten ajatuksista ja toimintatavoista (Ruusuvuori ym., 2010; Tuomi & Sarajärvi, 2018). Hirsjärvi & Hurme (2008, s. 35) nostavat sen erääksi eduksi haastateltavan subjektiivisen äänen kuulemisen. Tärkeänä tavoitteena on saada monipuolisesti tietoa tutkimuksen aiheesta (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 85). Minun oli tarkoituksenmukaista valita haastattelu tutkimukseni aineistonkeruumenetelmäksi, koska halusin saada suoraan opettajilta tietoa työrauhaan liittyvissä asioissa. Laadullinen haastattelu muistuttaa keskustelua, mutta painottuu siten, että tutkija kysyy kysymyksiä ja kuuntelee, kun vastaaja vastaa niihin. Laadullinen haastattelu on siis eräänlainen ohjattu keskustelu, jossa tarkoituksena on tehdä kulttuurisia päätelmiä. (Warren, 2001, s. 83–84.) Haastattelun vahvuutena on joustavuus; haastattelija saa suoran yhteyden haastateltavaan, pystyy toistamaan kysymyksiä ja selventämään epäselkeitä kohtia sekä päättämään kysymysten järjestyksen tilanteen mukaan (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 85).

Toteutin haastattelun puolistrukturoidulla teemahaastattelulla. Siinä edetään valittujen ja tutkimuksen kannalta oleellisten teemojen ja tarkentavien kysymysten pohjalta. Vahvuutena menetelmässä korostuu, että haastateltava voi tarpeen mukaan esittää jatkokysymyksiä ja tarkennuksia haastateltavalle. Teemat pohjautuvat tutkimuksen teoreettiseen viitekehukseen. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 87–88.) Oman tutkimukseni haastattelurunko (Liite 2) ja sen sisältämät teemat olivat kaikille haastateltaville samat, mutta lisäkysymykset erosivat toisistaan haastateltavasta riippuen.

Toteutin haastattelut jokaisen opettajan omassa luokkahuoneessa. Haastateltavien kanssa oli ollut puhetta siitä, että tulen käsittelemään henkilötiedot anonyymisti ja luottamuksellisesti. Haastattelu alkoi haastattelututkimukselle tyypilliseen tapaan helposti vastattavista, yleisistä kysymyksistä (Rubin & Rubin, 2004). Ensiksi kysyin haastateltavien esitietoja ja yleisempiä kysymyksiä, jonka jälkeen etenin varsinaiseen aiheeseen.

Haastattelututkimuksessa keskeistä on haastattelijan läsnäolo ja tarkka kuunteleminen haastattelun edetessä. Vain kuulemansa perusteella haastattelijan on mahdollista esittää tarvittavia tarkennuksia ja lisäkysymyksiä. (Rubin & Rubin, 2004.) Haastattelun edetessä pyrin esittämään etukäteen mietittyjen kysymysten lisäksi lisäkysymyksiä, jotka syntyivät haastattelutilanteessa käydystä keskustelusta ja oppituntien havainnointien pohjalta. Osalta haastateltavista oli tarkoituksenmukaista kysyä erilaisia jatkokysymyksiä kuin toisilta. Haastattelut kestivät yhteensä 35–52 minuuttia luokanopettajien vastauksista sekä jatkokysymyksistä riippuen.

4.4 Sisällönanalyysin kuvaus

Nauhoitin haastattelut kahdella eri välineellä. Hirsjärvi ja Hurme (2008, s. 75) korostavatkin, että haastattelun tallentaminen jossakin muodossa on välttämätöntä. Haastatteluiden jälkeen litteroin eli kirjoitin auki koko aineiston haastateltava kerrallaan. Litteroinnin avulla kerätty aineisto saadaan selkeämpään muotoon (Ruusuvoori ym., 2010, s. 13). Ruusuvoori ym. (2010, s. 13–14) korostavat, että litterointi on tärkeä vaihe omaan aineistoon tutustumista. Litterointitarkkuus riippuu tutkittavasta aiheesta ja siitä, mitä halutaan saada selville. Jos mielenkiinto kohdistuu haastattelusta esiin nousseisiin asiasisältöihin, kovinkaan yksityiskoh- taista litterointia ei tarvita. (Ruusuvoori, 2010, s. 424–425.) Tutkimukseni kan- nalta ei ollut oleellista litteroida aineistoa siten, että olisin merkinnyt esimerkiksi taukojen pituudet. Litteroin varmuuden vuoksi haastatteluista kaikki omat sekä tutkittavien vuorosanat, etten vahingossa sivuuttaisi jotakin tärkeää tai olennaista tietoa tutkimukseni kannalta. On kuitenkin tärkeää ymmärtää, ettei litteraatio tavoita alkuperäistä haastattelua ja sen sisältämiä verbaaleja ja ei-verbaaleja ulottuvuuksia (Nikander, 2010, s. 433).

Litteroinnin lisäksi luin useita kertoja läpi havainnointimuistiinpanot, jotta pa- lauttaisin mieleeni luokkahuoneessa tapahtuneet asiat. Kirjoitin jokaisen opetta- jan havainnoinneista kaiken oleellisen tutkimuskysymyksiin liittyvän tiedon, jotta pystyisin hyödyntämään mahdollisimman hyvin havainnointikokemuksia varsi- naisessa tulosten raportoinnissa.

Valitsin tutkimuksen analyysimenetelmäksi laadullisen sisällönanalyysin. Sisäl- lönanalyysi on perusanalyysimenetelmä, jota voidaan hyödyntää laadullisen tut- kimuksen sisällä (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 103). Sen pyrkimyksenä on luoda sanallinen ja selkeä kokonaisuus tutkittavasta aiheesta (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 122). Näin ollen se sopi hyvin myös omaan tutkimukseeni.

Laadullisen sisällönanalyysin muodot jakaantuvat teorialähtöiseen, aineistoläh- töiseen ja teoriaohjaavaan analyysiin (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 107–110). Teoriaohjaavassa analyysissä teoria voi toimia apuna, mutta analyysiä ei tehdä

teoria edellä. Näin ollen analyysiyksiköt valitaan aineistosta käsin, mutta aikaisempi tieto eli teoria voi ohjata ja auttaa siinä. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 109.) Minun oli tarkoituksenmukaista valita analyysimuodoksi teoriaohjaava sisällönanalyysi, koska tutkimustehtäväni perustuu melko vahvasti teoreettiseen viitekehukseen, jonka esittelin luvussa kaksi.

Sisällönanalyysi lähtee liikkeelle sopivan analyysiyksikön määrittämisestä. Se voi olla esimerkiksi yksittäinen sana, lause tai ajatuskokonaisuus. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 122.) Valitsin omaksi analyysiyksiköksi ajatuskokonaisuuden. Etenin analyysiprosessissa Tuomen ja Sarajärven (2018) ohjeita mukailen. Ensimmäinen varsinainen vaihe sisällönanalysissa liittyy alkuperäisdatan eli aineiston pelkistämiseen, redusointiin. Tämä tarkoittaa sitä, että aineistosta etsitään tutkimustehtävän kannalta kaikki olennainen tieto. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 123–124.) Etenin siten, että etsin kaiken olennaisen tiedon ensimmäiseen tutkimuskysymykseen liittyen kaikista neljästä litteraatista. Värjäsin ajatuskokonaisuudet Word-tiedostossa samalla värillä, jonka jälkeen siirsin ne erilliselle tiedostolle ja aloin pelkistämään lauseiden sisältöjä. Näin ollen alkuperäisilmaukset muunnetaan pelkistettyihin ilmauksiin, jotta ilmaukset saadaan tiiviimpään ja selkeämpään muotoon. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 123–124.) Tämän jälkeen toistin samat vaiheet toiselle tutkimuskysymykselleni.

Aineiston pelkistämisen jälkeen koittaa seuraava vaihe: ryhmittely eli klusterointi (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 124). Ennen klusterointia tulostin kaikki pelkistetyt ajatuskokonaisuudet paperille ja leikkasin ne irti toisistaan, jotta pääsin työstämään tuloksia konkreettisesti. Tämä auttoi minua hahmottamaan paremmin kyseistä vaihetta. Etenin tässäkin vaiheessa yksi tutkimuskysymys kerrallaan. Ryhmittelyssä aineistosta etsitään samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia, jonka myötä samaa ilmiötä kuvaavat käsitteet muodostetaan omaksi luokaksi ja näin ollen syntyy erilaisia alaluokkia. Ne nimetään luokan sisältöä kuvaavalla käsitteellä. Luokittelu jatkuu tästä vielä eteenpäin siten, että alaluokkia yhdistelemällä muodostetaan yläluokkia. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 124.) Näin ollen aloin ryhmittelemään samoja asiasisältöjä keskenään, jonka jälkeen sain muodostettua ylä- ja alaluokkia. Ensimmäiseen pääluokkaan, työrauhaongelmien ennaltaehkäi-

semiseen, muodostui yhteensä viisi yläluokkaa ja 2–5 alaluokkaa. Toiseen pääluokkaan, työrauhaongelmiin puuttumiseen, muodostui puolestaan neljä yläluokkaa sekä 3–5 alaluokkaa. Olen koonnut taulukkoon (Liite 3) sisällönanalyysin etenemisen aina pelkistämisestä klusterointiin sekä ala-, ylä- ja pääluokkien muodostamiseen.

Luokittelun jälkeen aloin kirjoittamaan analyysia auki tekstiksi. ”Aineiston luokittelu, analysointi ja tulkinta ovat kolme toisiinsa liittyvää, mutta samalla varsin erilaista osatehtävää, joiden eteen tutkija aineistonsa kanssa joutuu” (Ruusuvuori ym., 2010, s. 11). Tärkeintä analyysin tekemisessä on peilata omaa aineistoa aina tutkimustehtävään ja -kysymyksiin. Laadulliselle analyysille on olennaista, että aineisto ja tutkimuskysymys kulkevat vahvasti rinnakkain ja ovat vuoropuhe- lussa keskenään. (Ruusuvuori ym., 2010, s. 11–13.) Seuraavassa luvussa esitelen tutkimuksen tulokset. Ne ovat jakautuneet kahden eri pääluokan alle omiksi alaluvuikseen, joita ovat *työrauhaongelmien ennaltaehkäiseminen* sekä *työrauhaongelmiin puuttuminen*.

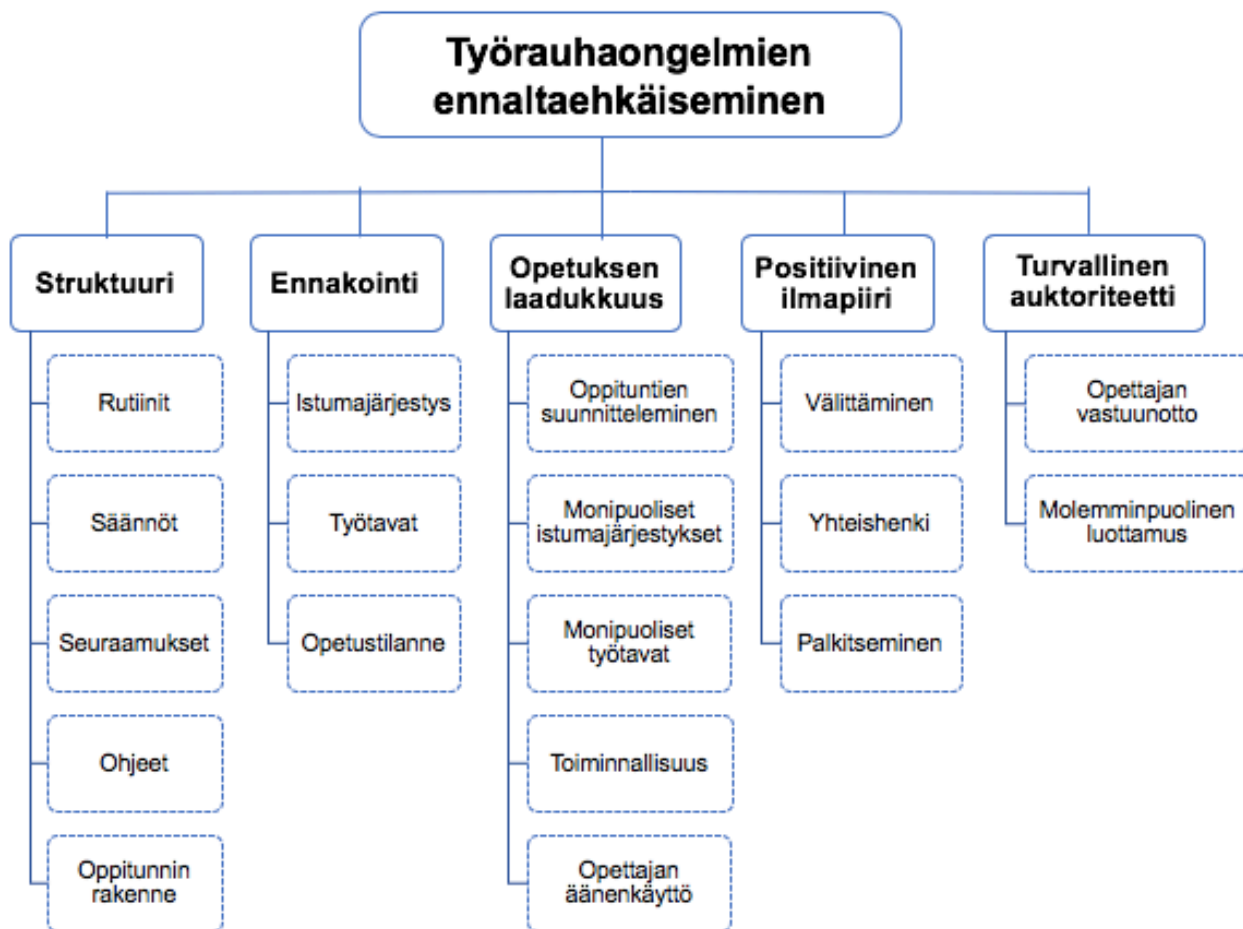
5 Tutkimustulokset ja niiden tulkintaa

Tässä luvussa esittelen tutkimukseni tulokset. Pyrin peilaamaan omia tutkimustuloksiani muuhun työrauhatutkimukseen, jota olen esitellyt tutkielmani teoriaosuudessa. Tarkoituksena on saada teoria ja aineisto vuoropuheluun keskenään. Tätä vuoropuhelua rikastuttavat luokanopettajien suorat sitaatit haastatteluista sekä havainnoinnit luokanopettajien pitämistä oppitunneista. Esittelen tutkimustulokset tutkimuskysymysten mukaisessa järjestyksessä. Yläluokat jakautuivat tutkimuskysymyksiä vastaaviin kahteen pääluokkaan, joita ovat *työrauhaongelmien ennaltaehkäiseminen* sekä *työrauhaongelmiin puuttuminen*. Esittelen alaluvussa 5.3 yhteenvedon tutkimustuloksistani.

5.1 Työrauhaongelmien ennaltaehkäiseminen

Kaikki neljä haastateltavaa luokanopettajaa pitivät todella tärkeänä työrauhaongelmien ennaltaehkäisemistä. Se välittyi heidän puheistaan erittäin selkeästi ja kaikki olivat yhtä mieltä siitä, miten merkityksellistä se on jokapäiväisessä koulun arjessa. Myös tutkimustulokset ovat osoittaneet, että opettajat pystyvät omalla toiminnallaan ennaltaehkäisemään merkittävästi työrauhaongelmien syntymistä (Campbell, 1999, s. 43; Kiiski 2012, s. 5; Julin & Rumpu, 2018, s. 4; Saloviita, 2008, s. 45). Parhaimmat ja kauaskantoisimmat tulokset saavutetaan, kun opettaja kiinnittää huomiota ongelmien ennaltaehkäisemiseen ja puuttuu mahdollisiin ongelmiin jo aikaisessa vaiheessa (Kiiski, 2012, s. 5; Saloviita, 2008, s. 45).

Työrauhaongelmien ennaltaehkäisemisen pääluokka jakaantui viiteen eri yläluokkaan: *struktuuriin, ennakointiin, opetuksen laadukkuuteen, positiiviseen ilmapiiiriin* sekä *turvalliseen auktoriteettiin*. Kukin yläluokka jakaantui vielä useampaan alaluokkaan. Olen koonnut seuraavaan kuvioon luokanopettajien toimintakeinot työrauhaongelmien ennaltaehkäisemiseksi tutkimustulosteni pohjalta (Kuvio 1).



Kuvio 1. Luokanopettajien toimintakeinot työrauhaongelmien ennaltaehkäisemiseksi.

5.1.1 Strukturi

Strukturin yläluokka jakaantui viiteen eri alaluokkaan, joita ovat *rutiinit*, *säännöt*, *seuraamukset*, *ohjeet* sekä *oppitunnin rakenne*. Kyriacoun (2007, s. 88) mukaan on tärkeää, että kaikilla oppilailla on selkeä kuva siitä, mitkä ovat luokan yhteiset sopimukset, rutiinit ja odotukset. Kyseisiä asioita tuli esille myös kaikkien luokanopettajien haastatteluissa.

Kaksi haastateltavista mainitsi, että koulussa on tärkeää olla samat selkeät *rutiinit* koko päivän ajan. Oppilaiden on hyvä tietää mitä tapahtuu, ja näin ollen rutiinit luovat turvaa lapsille. Opettajien havainnointien perusteella päättelin, että heidän

työpäiväänsä rytmittävät tietyt raamit ja rutiinit. Tunnin aloittamiseen ja lopettamiseen sekä erilaisiin siirtymiin liittyivät vahvasti tietyt toiminnot ja rutiinit. Oppilaiden käytöksestä oli selvästi havaittavissa, että he myös odottivat tiettyjä rutiininomaisia toimintoja koulupäivän aikana, kuten Opettaja 1 kertoo seuraavassa esimerkissä:

Ja sit nää pienet on ja varmaan kaikenkin ikäiset et kyl nää rakastaa rutiineita et jos meillä jää joskus et ne välillä sanoo et ope, me ei tehty lopputaputuksia niin välillä me taputetaan sitten tuolla käytävällä et välillä ajattelee et no äh, ei ne jaksa tai välitä niistä mutta ne onkin itseasiassa niille hirveen tärkeitä et se päivä menee samalla lailla. (O1)

Kaikki opettajat kokivat, että *sääntöjen* merkitys työrauhan ylläpitämisessä on tärkeää ja jokaisen puheissa säännöt tulivat selkeästi esille. Myös Saloviita (2014, s. 53–54) korostaa, että säännöt ohjaavat oppilaita toimimaan toivotulla tavalla. Lisäksi monet muut tutkijat ovat korostaneet yhteisten sääntöjen merkitystä (Campbell, 1999, s. 48; Gordon, 2006, s. 37; Levin & Nolan, 2007, s. 196; Packard & Race, 2003, s. 19; Salo, 2000, s. 41; Salovaara & Honkanen, 2011, s. 129; Sigfrids, 2009, s. 99). POPS:ssa (2014, s. 79) on asetettu, että jokaisessa koulussa tulisi olla omat säännöt.

Jokaisella luokalla oli omat luokkakohtaiset säännöt, jotka oli muodostettu yhdessä oppilaiden kanssa. Osa opettajista hyödynsi sääntöjen tekemisessä myös kuvia ja toiset enemmän tekstiä. Myös Salovaara ja Honkonen (2011, s. 129) pitävät tärkeänä, että oppilaat otetaan aktiivisesti mukaan yhteisten sääntöjen tekemiseen ja niiden muodostamiseen. Suurimmalla osalla opettajista säännöt olivat esillä luokkahuoneessa. Säännöt oli pyritty laatimaan siten, että ne olisivat mahdollisimman helppo muistaa. Osa opettajista mainitsi, että sääntöjen olisi hyvä olla napakoita ja mahdollisimman lyhyitä. Niin ikään Campbell (1999, s. 49) on todennut saman asian jo lähes 20 vuotta sitten. Seuraavassa esimerkissä Opettaja 2 kertoo luokkansa sopimuksista sekä siitä, miten niihin myös tarpeen tullen palataan oppitunnin aikana. Vaikuttaisi siltä, että sopimukset eivät ole luokassa pelkästään esillä, vaan niihin oikeasti palataan ja niistä muistutellaan.

Tuolla on noi meidän sopimukset esimerkiksi et miten toimitaan niin ne on ekaluokalla silloin laadittu ja allekirjoitettu et miten toimitaan ja tokaluokalla todettiin et nää on näin hyvät ja pidetään et tähän ei oo mitään lisättävää ja siellä ne on nyt edelleen violetilla, eli aina silloin välillä palataan niihin et muistatteko näitä. (O2)

Opettajien puheista selvisi, miten tärkeää oppilaille on opettaa, miksi sääntöjä on tehty ja mikä on niiden tarkoitus. Kaikilla asetetuilla säännöillä tulee olla jokin syy ja tarkoitus. Tämä käy ilmi myös Opettaja 4:n puheista:

Sitten näitä on käyty läpi, et miks opettaja on nyt niin tiukka, et kaikkien pitää olla naama sinne samaan suuntaan, niin siks kun voi olla vaarallista, jos ei kato sinne päin minne mennään ja me törmätään toisiimme ja voi tulla vahinko, et sillä et on tietynlaisia sääntöjä, niin sillä se yhteinen hyvä työrauha sit muodostuu, et kaikilla on joku syynsä, et se ei oo sitä varten et koulussa nyt vaan on näin, et lapsi myös tietää, et minkä takia multa odotetaan tällästä käytöstä siinä ja siinä tilanteessa. (O4)

Ensimmäisen luokan opettajalla (O4) oli luokassaan esillä neljä ensimmäistä sääntöä, jotka hän opetti oppilailleen heti syksyn alussa. Kyseiset säännöt sisälsivät sekä tekstin että kuvan, jotta oppilaat muistaisivat ja ymmärtäisivät ne paremmin (Kuva 2). Lisäksi kyseisellä opettajalla oli luokassaan melukontrolliasteikko, jonka tarkoitus oli toimia oppilaan oman äänenkäytön mittarina (Kuva 1). Yhteiset säännöt sekä melukontrolliasteikko toimivat kyseiselle luokalle tärkeänä pohjana, jonka myötä oppilaat oppivat heti syksyn alusta lähtien monia tärkeitä sääntöjä siitä, miten koulussa käytäydytään ja toimitaan.



Kuva 1. Melukontrolliasteikko



Kuva 2. Neljä ensimmäistä sääntöä

Opettaja 4 kertoo haastattelussaan tarkemmin vielä neljästä ensimmäisestä säännöstä (Kuva 2):

Ihan ensimmäiset neljä sääntöä, kun ekaluokka tulee, niin on mulla noi. Mun mielestä ei voi olla kymmenen sääntöä lapsella heti, mulla on ensimmäiset neljä heti ekana koulupäivänä niin nää. (O4)

Havainnoidessani Opettaja 4:n oppitunteja, huomasin, että myös melukontrollias-teikkoon palattiin ja siitä muistuteltiin. Oppilailla oli menossa parityöskentely, jossa heidän äänenkäyttö oli sallittua melukontrolliasteikoilla numero 2: pientä porinaa (Kuva 1). Koin, että melukontrolliasteikko suuntasi oppilaiden omaa äänenkäyttöä tilanteeseen sopivaksi, koska siitä puhuttiin yhteisesti ja siihen palat-tiin.

Kolmas alaluokka, *seuraamukset*, liittyivät siihen, että sääntöjen rikkomisella on jokin seuraamus. Opettajat korostivat haastatteluissa sitä, että säännöistä on pi-dettävä kiinni ja jos niitä rikkoo, on siitä tärkeää koitua jokin seuraamus. Oppilai-den on hyvä tietää, millainen seuraamus siitä mahdollisesti tulee. Konkreettinen esimerkki kaikilla opettajilla liittyi puhelimien käyttöön. Opettajat olivat laatineen selkeät säännöt, miten puhelimien kanssa koulussa toimitaan. Lisäksi jokainen opettaja oli sopinut sääntöjen rikkomisesta seuraamuksen. Näin ollen jokaisella oppilaalla oli tieto siitä, mitä sääntöjen rikkomisesta voisi seurata. Aiemmat tutki-mustulokset niin ikään osoittavat, että sääntöjen rikkomisesta on tärkeää koitua sovittu ja tarkoituksenmukainen seuraamus (Campbell, 1999, s. 48; Levin & No-lan, 2007, s. 196; Packard & Race, 2003, s. 19; Salo, 2000, s. 41; Salovaara & Honkonen, 2011, s. 129; Saloviita, 2014, s. 74–76). Opettaja 3:n puheista käy esille myös oppilaiden tieto sovitusta seuraamuksesta:

Me käytetään puhelimia sillä tavalla et on esimerkiksi tiedonhankintaan. [...] Meillä kännykät pysyy repussa. [...] Ne tietää sen, et jos käyttää väärin pu-helinta niin kännykkä on silloin open pöydällä ja sen saa vasta kotiin lähdet-täessä. (O3)

Neljänneksi alaluokaksi muodostui *ohjeet* ja niiden antaminen opettajan työssä. Kaikki neljä haastateltavaa puhuivat ohjeiden antamisesta osana työrauhaongel-mien ennaltaehkäisemistä. Opettajien puheissa korostui ajatus siitä, että annet-

tujen ohjeiden tulee olla selkeitä. Erään haastateltavan mielestä ohjeiden antaminen on myös tärkeää suunnitella huolella. Ohjeita olisi hyvä antaa vähän kerrallaan sekä mahdollisuuksien mukaan kirjoittaa ne myös sanalliseen muotoon. Seuraavassa esimerkissä Opettaja 3 korostaa, että ohjeita tulisi antaa vasta silloin, kun kaikki oppilaat ovat hiljentyneet kuuntelemaan: ”No yleensä musta on tärkeätä et se ohje annetaan sillain et ne kaikki on ihan rauhassa, koska sitten taas jos sä yrität huutaa muitten päälle niin siitä ei tuu mitään” (O3). Opettaja 2 suosi tyyliä, jossa hän kirjoitti poikkeuksetta joka tunnin alkuun oppilaille taululle ohjeet siitä, mitä heidän kuuluu tunnilla tehdä. Oppilailla on näin ollen heti tieto siitä, mitä heidän kuuluu tehdä, eivätkä he jää esimerkiksi vaeltelemaan luokkaan ennen opettajan saapumista välitunnin jälkeen. Kyseinen opettaja oli käyttänyt sanallisen ohjeen kirjoittamista taululle jo heti ensimmäisestä luokasta lähtien, joten oppilaat olivat tottuneet toimimaan näin.

Yksi haastateltavista korosti oppilaantuntemuksen merkitystä ohjeita annettaessa: ”Et se on kans semmoista oppilaantuntemusta, et tietää, et kenelle täytyy millä tavalla sanoa niitä ohjeita ja antaa” (O4). Voisi olettaa, että muutkin haastateltavat luokanopettajat ottavat ohjeiden antamisessa huomioon oppilaantuntemuksen, vaikka eivät sitä haastatteluihin ottaneetkaan esille. Monet asiat saattavat tuntua opettajille niin itsestäänselvyksiltä, ettei asioista edes huomata mainita.

Viimeiseksi struktuurin alaluokaksi muodostui *oppitunnin rakenne*. Kaksi neljästä haastateltavasta puhui oppituntien aloituksen ja lopetuksen merkityksestä. Heidän mielestään oli tärkeää, että tunnin aloitus on selkeä ja rauhallinen. Lisäksi Opettaja 3 mainitsi, että tunnin alussa olisi tärkeä kertoa mitä tunnilla tullaan tekemään, kuten esimerkistä on havaittavissa:

No kyllähän siinä on, että se semmoinen rauhallinen aloitus on aina tärkeä et periaattees tiedetään et nyt tää alkaa ettei se oo hässäkkää, et sen takia mä aina tervehdin ja huomioin ne lapset, et nyt on, ja mä aina yritän tunnin alussa sanoa et mikä on homman nimi ja nyt tehdään, et löytyy semmoinen pieni johdanto, motivaatio siihen. (O3)

Tunnin lopetuksen on tärkeää olla myös rauhallinen, eli sellainen, jossa kaikki oppilaat ovat yhdessä koolla. Myös aiemmissa tutkimustuloksissa korostetaan

oppituntien aloitusten ja lopetusten merkittävää asemaa luokan työrauhaongelmien ennaltaehkäisemisessä (Kiiski, 2012, s. 20; Kyriacou, 2009, s. 37; Saloviita, 2014, s. 78; McManus, 1989, s. 64). Lisäksi Kiiski (2012, s. 17) korostaa, miten oppituntien aloitukset ja lopetukset muodostavat koko tunnille peruspilarit.

Tutkimuksen tuloksia vahvistavat opettajien oppituntien havainnoinnit. Jokaisella tutkittavalla opettajalla oli havaittavissa oppituntien selkeitä aloituksia ja lopetuksia. Jokainen opettaja tervehti aamun ensimmäisellä tunnilla oppilaita yhteisesti. Monesti tunnin alussa opettaja kertoi oppilailleen, mitä kyseisellä tunnilla tullaan tekemään. Tämä rauhoitti omalta osaltaan oppilaita, koska heillä oli tieto oppitunnin rakenteesta ja kulusta. Jokainen opettaja piti tärkeänä myös oppitunnin lopettamiseen liittyviä rutiineja. Etenkin päivän viimeisen oppitunnin päättämiseen halettiin varata aikaa. Kaikki opettajat halusivat henkilökohtaisesti hyvästellä oppilaat. Oli mielenkiintoista huomata, että jos tunnin lopetus jäi lyhyeksi ja kiireiseksi, se myös omalta osaltaan ruokki enemmän levottomuutta ja mahdollista häiriökäyttäytymistä.

5.1.2 Ennakointi

Toinen yläluokka, *ennakointi*, jakaantui kolmeen eri alaluokkaan: *istumajärjestykseen, työtapoihin ja opetustilanteeseen*. Kaikki neljä haastateltavaa mainitsivat ennakkoinnin työrauhaongelmien ennaltaehkäisemisessä ja pitivät sen tehoa merkityksellisenä.

Kaikki haastateltavista olivat sitä mieltä, että *istumajärjestyksen* miettiminen oli tärkeä asia, jonka suhteen on hyvä ennakoida, niin kuin Opettaja 1 mainitsee: ”Ja istumajärjestys on tosi tärkeä. Sen mä mietin tosi tarkkaan” (O1). Myös Saloviita (2008, s. 72) puhuu istumajärjestyksen huolellisesta miettimisestä etukäteen. Haastatteluissa tuli esille, että mahdolliset ongelmakäyttäytyjät istuisivat kaukana toisistaan. Luokan istumajärjestyksen lisäksi haastatteluissa mainittiin päivänavauksen ja ruokalapaikkojen ennakkoon miettiminen.

Istumajärjestyksen lisäksi oppilaan paikan sijainnilla huomattiin myös olevan merkitystä. Joidenkin opettajien luokat olivat sen muotoisia, ettei sillä ollut suurta merkitystä, kuten Opettaja 2 mainitsee:

No tää on nyt tän mallinen, et jos tää olis pidempi niin tietysti se et istutko sä siellä takarivissä vai jossain niin se, mut kun tää on tän mallinen niin täs luokassa ei tuu sitä sen tyyppistä ongelmaa et istuis liian kaukana. (O2)

Istumajärjestyksen sijainti on nähtävästi riippuvainen luokahuoneen muodosta ja koosta. Joissakin luokissa on mahdollisuus tehdä tietoisia päätöksiä oppilaan istumapaikan sijainnista, kun taas toisissa luokissa se voi olla vaikeaa luokan rakenteellisten syiden vuoksi. Yhden haastateltavan luokka oli sen muotoinen, että hän otti tarkasti huomioon istumapaikkojen sijainnin. Näin osoittaa myös kyseisen opettajan sitaatti:

Tietysti se et muutama oppilas mulla on semmonen, joiden pitää istua edessä jo ihan sen takia kun se auttaa ihan oman voinnin kannalta ja sitten että pystyy ja on nähny et oppilas x on semmoinen, et sitä ei voi laittaa missään nimessä keskelle, siitä ei tuu mitään, sen oma työskentely häiriintyy ja se ei pysty olemaan keskellä, että joko niin et se istuu täällä takana tai sitten ihan edessä et se näkee vaan mut, niin kaikki nää, niin se hallitsee sellaista työskentelyä. (O3)

Suurin osa haastateltavista mainitsi *työtapojen* ennakoinnin tärkeäksi. Puheissa korostui ajatus, jonka mukaan opettajan pitää miettiä tarkkaan, ketkä oppilaat muodostaisivat pareja tai ryhmiä. Eräs opettaja pyrki tekemään ryhmäjakoja sen mukaan, että ryhmästä löytyisi monenlaista taitoa ja osaamista. Tästä esimerkiksi hän mainitsi ryhmän, jossa olisi sekä taitava lukija, vähän oppinut lukija sekä aloitteleva lukija. Voisi olettaa, että oppilaat hyötyvät siitä, että työskentelevät eritasoisten henkilöiden kanssa. Toisaalta, eräs opettajista mainitsi, että välillä on tärkeää antaa oppilaiden myös itse päättää ryhmät, jotta saa työskennellä samanhenkisten kanssa: ”Ei se oo aina et ope laittaa ja sit mä aina ajattelen vähä sitäkin et välillä on kiva niiden samanhenkisten rauhallisempien olla keskenään” (O1).

Opettaja 3 mainitsi, että *työtapojen* käyttäminen voi riippua oppilaiden senhetkisestä voinnista. Muutaman oppilaan vointi saattaa vaikuttaa siihen, ettei jotakin

alun perin suunniteltua työtappaa otetakaan käyttöön. Tästä esimerkkinä kyseisen opettajan lainaus:

Ja työtavat on semmoiset, mitkä pitää ennakoida, että parityöt, ryhmätyöt kaikki tämmöset, et voinko mä ottaa tätä ja myöskin ihan päivittäin et jos mä oon suunnitellu jonku jutun et okei, käytetään tätä työtappaa niin se voi olla ihan muutaman oppilaan voinnista ja tämmöisestä käytöksestä kiinni oleva asia et voinko mä ottaa tätä et se voi lähtee lennosta et okei, en pysty tänään, tänään on huono päivä. (O3)

Kolmas alaluokka, *opetustilanteen ennakointi*, nousi myös luokanopettajien puheista esille. Seuraavassa Opettaja 4:n esimerkissä tulee selvästi esille, miten opettajan ennakointi tulevasta toiminnasta voi rauhoittaa tilannetta ja selkeyttää opetustilannetta. Ilman opettajan ennakointia tilanne olisi voinut aiheuttaa monenlaisia ongelmia ja levottomuutta oppilaiden keskuudessa.

Kun me haettiin ne soittimet niin mä sanoin joka lapselle et vie ne sinne pöydän alle, eli ne tiesi mitä tehdään. Jos mä en olisi sanonut mitään, niin voi olla, että ne olis avannut ne ja täällä olis tapahtunut vaikka mitä, et just se asioiden ennakointi ja suunnittelu, ne on tietysti ihan se, vähä niinkun paloturvallisuus, että ennakoidaan niin, ettei se tulipalo pääse syttymään. (O4)

5.1.3 Opetuksen laadukkuus

Olen jakanut *opetuksen laadukkuuden* yläluokan viiteen eri alaluokkaan: *oppituntien suunnittelemiseen, monipuolisiin istumajärjestyksiin, monipuolisiin työtappoihin, toiminnallisuuteen sekä opettajan äänenkäyttöön*. Tutkimuksissa on todettu, miten merkittävästi opettaja voi omalla opetuksellaan ja siihen liittyvillä ratkaisuiltaan vaikuttaa työrauhaongelmien ennaltaehkäisemiseen (Saloviita, 2014, s. 45). Aiempia tutkimustuloksia tukevat myös omat tulokseni.

Nimesin ensimmäisen alaluokan *oppituntien suunnittelemiseksi*. Levin ja Nolan (2007, s. 173–174) ovat esittäneet, miten opettajan tulisi valmistautua huolellisesti oppituntia varten, jotta mahdollisia ongelmia voisi ennaltaehkäistä. Kaikkien opettajien haastatteluista oli huomattavissa samansuuntaisia puheita siitä, että on tärkeää suunnitella oppitunteja ja valmistautua niihin. Opettajan on oltava tietoinen siitä mitä aikoo tehdä oppilaidensa kanssa tunnilla. Osa haastateltavista mainitsi, että joskus on tarpeellista vaihtaa tuntisuunnitelmaa kesken tunnin oppilaiden tarpeen tai kiinnostuksen mukaan, kuten Opettaja 3 toteaa:

Joskus tulee lapsilta se joku juttu, mikä viekin mitä mä oon suunnitellu, niin se viekin sen ihan toiseen ja se ei haittaa kun se tulee niiltä ja huomaa et nyt me jatketaankin tätä linjaa ja unohdetaan se mitä mä olin suunnitellu. (O3)

Havainnointikokemukseni vahvistavat opettajien ajatuksia tuntisuunnitelman vaihtamisesta. Yksi haastateltavista oli suunnitellut, että tunti menisi alun perin eri tavalla, mutta vaihtoi tuntisuunnitelmaa yllättäen, kun eräällä oppilaista oli tunnin aiheeseen liittyvä paita päällä. Avaruusteema sai uuden lisän, kun asioita opiskeltiin oppilaan paidasta. Tämä vaikutti myös oppilaiden mielestä innostavalta tavalta. Kyseinen opettaja puhui haastattelussa tästä aiheesta ja kertoi, että uskaltaa ottaa myös ennalta-arvaamattomia juttuja mukaan opetukseen. Voisi siis tulkita, että kokeneemmat luokanopettajat uskaltavat vaihtaa tuntisuunnitelmaa kesken tunnin todennäköisemmin kuin esimerkiksi kokemattomat opettajat.

Monipuoliset istumajärjestykset on toinen alaluokka, joka kuuluu opetuksen laadukkuuden yläluokkaan. Istumajärjestyksen ennakoinnin lisäksi kaikki haastateltavat olivat samaa mieltä siitä, että istumajärjestyksen olisi hyvä vaihdella monipuolisesti lukuvuoden aikana. Istumapaikkojen muodot vaihtelivat esimerkiksi yksilö- ja paripulpettien sekä ryhmäpulpettien välillä. Lisäksi opettajilla oli käytössään hevosenkenkämalli sekä pitkät rinnakkain olevat pulpettirivistöt. Gordonin (2006, s. 211) mukaan luokkahuoneen huono järjestys saattaa aiheuttaa ongelmakäyttäytymistä. Tämän takia olisikin hyödyllistä vaihtaa luokkahuoneen järjestystä säännöllisin väliajoin.

Saloviita (2008, s. 72) esittää, että oppilaat tulisi ottaa joskus mukaan päättämään istumajärjestyksestä. Sen myötä oppilaat saavat itse ottaa vastuuta. Opettajien puheista kävi myös ilmi, että he antoivat oppilaiden joskus itse päättää istumajärjestyksen tai ottivat oppilaat mukaan sen suunnittelemiseen. Opettaja 2 kertoo seuraavassa esimerkissä siitä, että antaa oppilaille joskus vapauksia istumajärjestystä suunniteltaessa. Hän huomautti, että jos istumajärjestys ei kuitenkaan toimi toivotulla tavalla, asiaan puututaan ja vaihdetaan järjestystä.

Nyt on täysin puhdas arvonta ja silläkin lailla et haluatteko niin et on yksin, haluatteko niin et istutaan pareittain, haluatteko niin että kolmestaan, ja sitten he sai äänestää ja sitten tuli tää kolmistaan. [...] Mut sitten ne tietää sen, että jos siellä tulee joku semmoinen ei-toimiva niin sitten se vaan loppuu ja sieltä joutuu sitten ja ne tietää sen ja sitten se vaan tapahtuu. (O2)

Lisäksi istumajärjestyksen monipuolista vaihtelua perusteltiin sillä, että opitaan työskentelemään eri luokkatovereiden kanssa, jonka myötä oppilaiden luokkahenki voisi kasvaa: ”Vaihdellaan myös tosi paljon sitä, et kenen vieressä istutaan ja kenen kanssa työskennellään, se on mun mielestä tosi tärkeää sen luokkahengen kannalta” (O4).

Kolmas alaluokka liittyi opettajien käyttämiin *monipuolisiin työtapoihin*. Osalla tutkittavista tämä tuli haastatteluissa esille, mutta eniten tutkimustuloksiani tukivat havainnointikokemukset tutkittavien opettajien pitämistä oppitunneista. Erään luokanopettajan tunti eteni esimerkiksi seuraavalla tavalla: 1. tervehtiminen, 2. alkujumppa, 3. toiminnallinen tuokio, 4. uuden asian opettaminen, 5. itsenäinen kirjatyöskentely ja 6. kotitehtävien antaminen. Tunti koostui erilaisista ja monipuolisista toiminnoista, joiden uskon omalta osaltaan ennaltaehkäisevän työrauhaongelmien syntymistä. Lisäksi monipuolisten työtapojen hyödyntäminen näkyy Opettajan 1 sitaatissa: ”Tälläin mä yritän rakentaa näitä päiviä, et ois sellaista hiljaista työtä ja sit sellaista toiminnallisempaa” (O1).

Lisäksi työtapojen alaluokkaan liittyi työskentelypaikan vaihtaminen. Havainnointien pohjalta totean, että opettajat hyödynsivät perinteisten pulpettien lisäksi myös luokkahuoneen muita tiloja ja mahdollisuuksien mukaan myös koulun muita tiloja sekä käytäviä. Tulkitsen, että työskentelypaikan monipuolinen vaihtaminen on yksi perusedellytys työrauhaongelmien ennaltaehkäisemiseksi. Sen myötä oppilaat pääsevät pois pulpeteistaan ja saavat enemmän liikuntaa ja tilaa. Oppimisympäristön vaihtaminen voi tuntua oppilaan mielestä motivoivammalta kuin pelkkä luokassa työskentely omalla paikallaan.

Opetuksen laadukkuuden neljäs alaluokka, *toiminnallisuus*, korostui suuresti jokaisen haastateltavan puheissa. Oppilaille on tärkeää tarjota kiinnostavia toimintoja, jotta heidän mielenkiintonsa fokusoituu oikeisiin asioihin (Arajärvi & Aalto-Setälä, 2004, s. 157). Lisäksi tähän liittyy oppilaiden tieto siitä, mitä pitää tehdä.

Haastatteluista nousi esille, että luokassa on hyvä olla monenlaista omatoimista puuhaa, jota oppilaat voivat tehdä itsenäisesti ja oma-aloitteisesti. Eräs haastattavista hyödynsi opetuksessaan seuraavanlaista tyyliä:

Sitten monessa tilanteessa mä toimin sillä tavalla, että se työrauha syntyy siitä tekemisestä, että esimerkiksi, jos me aletaan vaikka laulamaan tai soittamaan, niin en mä odota ja odota, et kaikki on nyt valmiina, vaan mä vaan alotan sen tekemisen, ja jos joku vielä häsää, niin kyllä se hetken päästä tulee mukaan siihen yhteiseen tekemiseen, et se työrauha syntyy mulla usein myös siitä yhdessä tekemisestä, et eikä niin et mä ensin odotan, et kaikki on ihan hiljaa, ja sitten se nokkahuilun soitto alkaa, vaan me ruvetaan soittamaan ja ne, jotka on siinä jo mukana niin on, ja se yhteinen tekeminen on niin vahvaa, että sitten sekin, joka on vähä jossakin, niin liittyy siihen joukkoon. (O4)

Kyseisen opettajan sanat pääsivät puheista käytäntöön, kun olin havainnoimassa hänen pitimiään oppitunteja. Edelliseen sitaattiin liittyen, tekeminen alkoi yleensä yhteisestä toiminnasta. Havainnointitilanteesta esimerkkinä yhteisen laulun laulaminen. Alkutilanteessa läheskään kaikki oppilaat eivät istuneet hiljaa omalla paikallaan. Opettaja alkoi soittamaan pianoa ja laulamaan lapsille tuttua laulua. Lapset liittyivät lauluun mukaan eri aikaan, mutta laulun kuuleminen auttoi oppilaita fokuoitumaan, että nyt tulee rauhoittua ja liittyä mukaan yhteiseen toimintaan. Jossain kohtaa laulua kaikki lauloivat mukana ja työrauha oli syntynyt yhteisestä toiminnasta ja tekemisestä.

Gordonin (2006, s. 207–208) mukaan oppilaille tulisi olla monipuolisesti eri virikevaihtoehtoja tarjolla niin kuin haastateltavat opettajatkin mainitsivat ja kokivat sen tärkeäksi. Gordon (2006, s. 207–208) lisäksi mainitsee, että liiallinen virikkeiden määrä voi toisaalta aiheuttaa enemmän ongelmakäyttäytymistä. Tämä ei tullut kuitenkaan ilmi omissa tutkimustuloksissani.

Viidennen alaluokan, *äänenkäytön*, mainitsi kaksi neljästä opettajasta haastatteluissaan. Toisen mielestä oppilaille huutaminen ei kuulu ollenkaan asianmukaiseen toimintaan opettajan työssä. Toinen taas korosti sitä, ettei opettaja ala huutamaan metelin yli. Lisäksi hän toi esille, että opettajan on hyvä puhua mahdollisimman hiljaa, jotta luokkakin hiljentyisi ja rauhoittuisi. Kyseinen opettaja muisti tähän liittyvän säännön jo opiskeluajoiltaan, kun siitä oli opetettu silloisessa opettajankoulutuksessa.

Sitten omalla käytökselläni aivan nyt tavallinen että se opettajan äänenkäyttö esimerkiksi, mistä mä puhuin, että opettaja ei ala huutamaan sen metelin yli, et se nyt on aivan sellainen perussääntö, että kun opettaja itse puhuu vähän hiljempaa, niin luokkakin hiljenee, rauhoittuu ja kuuntelee. (O4)

5.1.4 Positiivinen ilmapiiri

Positiivisen ilmapiirin yläluokka jakaantui kolmeen eri alaluokkaan: *välittämiseen*, *yhteishenkeen* sekä *palkitsemiseen*. Aiemmistä tutkimustuloksista välittyi vahvasti, miten tärkeä periaate hyvälle työrauhalle luokassa on positiivisen ilmapiirin luominen (Campbell, 1999, s. 6; Saloviita, 2014, s. 13). Tätä ajatusta vahvistaa myös oma tutkimukseni.

Välittämisen alaluokka liittyi vahvasti kaikkien haastateltavien puheisiin. Aiemmasta tutkimustuloksesta ilmenee, miten tärkeää oppilaille on kokemus siitä, että opettaja on kiinnostunut heidän asioistaan ja kuuntelee heitä (Saloviita, 2014, s. 40). Myös omassa tutkimuksessani ilmeni samansuuntaisia tuloksia. Haastateltavien mielestä oli tärkeää kuunnella oppilaidensa asioita, liittyivätpä ne sitten kouluun tai vapaa-aikaan. Myös POPS:ssa (2014, s. 36) on mainittu, miten opettajan yhtenä työrauhan ylläpitämiskeinona pidetään huolenpitoa. Seuraavaksi esimerkki välittämisen alaluokkaan liittyen:

Sitten oppilaiden kuunteleminen, kun ne toimittaa niitä niiden pieniä asioita niin kyllä mä aina kuuntelen, mitä siellä on. Ja jostakin pienestä on mitä ne toimittaa, niin sellaset kaikki mä luulisin et vaikuttaa siihen työrauhaan. (O2)

Opettajan 4 mukaan oppilaiden kuuntelemisen lisäksi opettajan on tärkeää jakaa asioita myös omasta elämästään. Hän haluaa viestittää oppilailleen, että luokassa jokainen voi jakaa omia asioitaan, iloja ja suruja. Voisi olettaa, että avoimen viestimisen myötä oppilaiden on helpompi lähestyä myös opettajaa ja molemminpuolinen välittäminen lisääntyy entisestään.

Välittämisen alaluokkaan liittyi vahvasti myös oppilaiden huomioiminen ja tervehtiminen. Havainnointien myötä huomasi, miten jokainen opettaja näytti välittävän oppilaistaan ja osoitti sen oppilailleen monella eri tavalla. Koulupäivän aluksi oli yhteinen tervehdys ja päivän päätteeksi henkilökohtainen hyvästeleminen yksi

oppilas kerrallaan. Välitunneille siirtymisen ja koulupäivän päätteeksi huomasin, että oppilaille oli tärkeää jakaa opettajalle omasta elämästään asioita. Opettajat osoittivat monin eri tavoin kiinnostustaan oppilaiden asioita kohtaan; elein, ilmein ja lisäkysymyksin. Myös Saloviita (2014, s. 65) pitää aktiivista kuuntelemista todella tärkeänä, koska sillä opettaja viestittää oppilaille olevansa kiinnostunut heistä ja heidän asioistaan.

Toinen alaluokka, *yhteishenki*, liittyi vahvasti positiivisen ilmapiirin aikaansaamiseen luokassa ja näin ollen se voi ennaltaehkäistä työrauhaongelmien syntymistä. Kaikki opettajat mainitsivat, miten tärkeää on luoda omaan luokkaan hyvää ilmapiiriä, jossa opettajan ja oppilaiden välillä on hyvä vuorovaikutus. Haastattelusta välittyi se, miten merkityksellistä oppilaiden keskinäinen yhteistyö ja ilmapiiri ovat. Oppilaiden on tärkeää harjoitella työskentelemään kaikkien luokkatovereiden kanssa. Tähän opettajat pyrkivät monilla toiminnoillaan, kuten esimerkiksi istumajärjestyksen sekä työparien ja ryhmien monipuolisella vaihtelulla. Opettaja 3 mainitsee seuraavassa esimerkissä, miten olennaisessa asemassa hyvä yhteishenki on työrauhaongelmien ennaltaehkäisemisessä. Lisäksi hän tuo esille ajatuksen, jonka mukaan sen eteen pitää tehdä paljon töitä.

Sitten se et on semmoinen mukava tunnelma niin sehän siinä on, että ne on vastaanottavaisia. Näillä on myös tosi hyvä yhteishenki et se on mun mielestä tosi hyvä asia ja sen eteen on kyllä pitäny tehdä töitä. (O3)

Palkitseminen on positiivisen ilmapiirin viimeinen alaluokka. Siihen liittyi myönteisen palautteen antaminen oppilaille sekä jokin konkreettinen palkitseminen hyvästä käytöksestä. Opettajien haastatteluista kävi ilmi, miten tärkeää oppilaille on antaa myönteistä palautetta hyvästä käytöksestä. Myös havainnoinnit tukivat vahvasti tätä ajatusta. Opettajat olivat todella kannustavia ja antoivat positiivista palautetta monista eri asioista. Myös aiemmat tutkimukset osoittavat positiivisen palautteen antamisen tärkeyttä (Huhtanen, 2007, s. 156; Packard & Race, 2003, s. 19).

Sitten on tosi tärkeää antaa palautetta siitä, et kun meillä menee hyvin, että voi kun oli mukava koulupäivä tänään, et minkäs takia meillä oli niin mukavaa. Et ne lapset itse huomaa, et me itse rakennettiin sitä hyvää ilmapiiriä. (O4)

Yhden haastateltavan mukaan oppilaiden on hyvä ymmärtää, että hyvä käytös on palkitsevaa. Siitä seuraa monenlaisia mukavia asioita. Hurme ja Kyllönen (2014, s. 113–114) esittävät, että oppilaiden palkitseminen joissakin tilanteissa voi olla tarkoituksenmukaista ja palkitsemiskeinoja voi hyödyntää monin eri tavoin. Kaksi haastatelluista opettajista mainitsi ihan konkreettisia palkitsemiskeinoja. Tässä esimerkki Opettaja 3:n eräästä palkitsemiskeinosta:

Meillä on ollut käytössä helmipurkki, jossa ryhmätunneilla kasvatettiin rauhallisesta ja koululaisen käytöksestä oman ryhmän helmipurkkia. Kun helmiä oli riittävä määrä, tehtiin jotain kivaa. Purkissa oli tasoviivat, joita tavoiteltiin. (O3)

5.1.5 Turvallinen auktoriteetti

Turvallisen auktoriteetin yläluokka jakaantui kahteen alaluokkaan: *opettajan vastuunottoon* sekä *molemminpuoliseen luottamukseen*. Saloviita (2009, s. 71) ja Holopainen ym. (2009, s. 49) korostavat, että opettajan oikeanlaisella auktoriteetilla on suuri merkitys työrauhaongelmien ennaltaehkäisemisessä.

Opettajan vastuunoton alaluokkaan kuului vahvasti hänen oma auktoriteetti asemansa luokassa. Kaikkien opettajien puheista kävi selvästi ilmi, että he haluavat olla luokassaan auktoriteetteja. Sillä ei kuitenkaan tarkoitettu, että he ylhäältäpäin määräisivät ja komentaisivat oppilaita, vaan että he halusivat toimia lempeästi ja rakkaudellisesti turvallisuudesta käsin. Puheista nousi myös esille, että opettaja on luokassa turvallinen aikuinen, joka kantaa vastuun luokastaan ja siitä, miten siellä toimitaan. Seuraavaksi esittelen kaksi sitaattia, jotka kuvastavat mielestäni hyvin opettajien ajatuksia siitä, millaisia auktoriteetteja he haluavat luokassaan olla:

Mun mielestä se on oikein hyvä et se tuo lapsille turvaa et täällä on sit aikuinen, joka sanoo loppupeleissä miten toimitaan ja miten asiat on, eikä me keskenään täällä nahistella. (O1)

Mä haluan olla turvallinen aikuinen. Mä haluan olla oppilaille läheinen, turvallinen aikuinen kuitenkin luokassa se aikuinen, joka on sitten viime kädessä se, joka päättää ja tietää, et miksi ja kuinka. Se, että mä olen aikuinen auktoriteetti, niin se ei tarkoita sitä, et mä asetun oppilaiden yläpuolelle, et mä voin asettua oppilaiden yläpuolelle vain siinä, et mä kannan vastuun ja mulla on vastuu siitä, että homma toimii täällä, että oppiminen sujuu ja että täällä on hyvä ja turvallinen olla. Mun täytyy olla sellainen aikuinen, sellainen auktoriteetti, joka rakentaa täällä sellaisen ilmapiirin, että oppilaiden on hyvä ja turvallinen olla täällä ja oppia. (O4)

Opettajan vastuunoton alaluokkaan liittyi myös, että opettaja on itse ajoissa tunnilla. Osa haastateltavista toi tämän esille. Opettajien mukaan monet ongelmat saattoivat ilmetä sinä aikana, kun oppilaat ovat tulleet välitunnilta takaisin luokkaan, eikä opettaja ole vielä itse paikalla. Näin ollen opettajat olivat kokeneet tärkeäksi, että he tulevat mahdollisimman pian opettajanhuoneesta takaisin luokkaan, kuten Opettaja 1 haastattelussaan mainitsee:

No sit sen mä oon huomannu et kyllä se vaan niin on et tämän luokan kans niinku sulle sanoin et kun ne tulee välitunnilta niin olla ite mahdollisimman äkkiä täällä myös. Kyllä se rauhoittaa tilannetta et jos on joku palaveri tai joku asia mikä pitää hoitaa ja ne on täällä keskenään niin kyllä sitä kerkee jo kaikesta sattumaan. (O1)

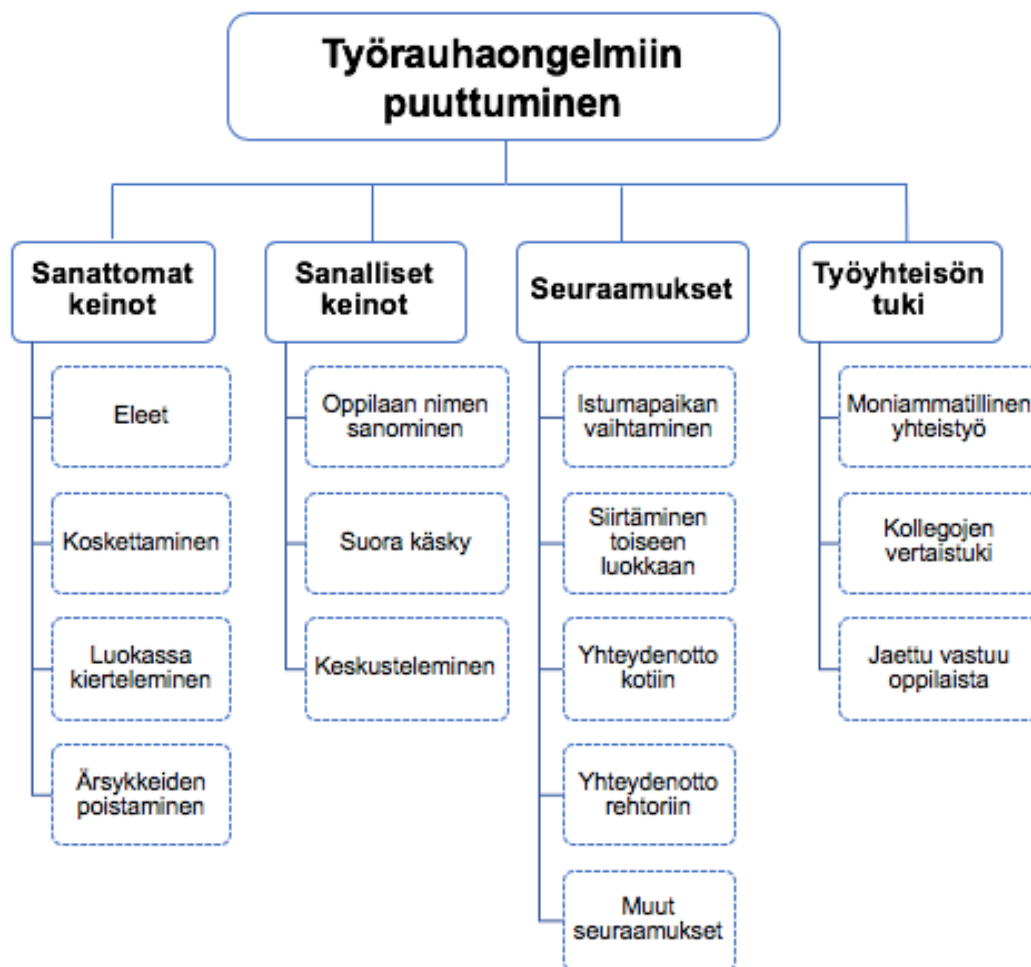
Molemminpuolinen luottamus on toinen sekä viimeinen turvallisen auktoriteetin alaluokka. Kaikkien opettajien mielestä oli tärkeää, että opettajan ja oppilaiden välillä vallitsee luottamus, puolin ja toisin. Aiemmasta tutkimustuloksesta on ilmennyt, että ne opettajat, jotka ovat saaneet oppilaidensa kunnioituksen, kärsivät vähemmän työrauhaongelmista. Paras tapa saavuttaa oppilaiden kunnioitus on osoittaa ensin kunnioitusta heitä kohtaan. (Campbell, 1999, s. 55.) POPS:ssa (2014, s. 36) on mainittu työrauhaa edistäviä tekijöitä ja eräänä keinona mainitaan luottamuksellisen ilmapiirin vahvistaminen. Tutkittavat opettajat kertoivat osittavansa luottamusta oppilaita kohtaan antamalla heille vastuuta. Kaikki opettajat kokivat, että oppilaiden on hyvä saada myös itse päättää joistakin asioista. Seuraavassa esimerkissä Opettaja 1 puhuu siitä, että oppilaille on tärkeää antaa mahdollisuus näyttää olevansa luottamuksen arvoinen:

Joo, ja sit vaikka nää on haastavia nää kaverit, niin mulla on semmonen ajatus että kyl mun täytyy antaa aina heillekin mahdollisuus näyttää et me ollaan menty eteenpäin. (O1)

5.2 Työrauhaongelmiin puuttuminen

Vaikka opettaja pyrki ennaltaehkäisemään työrauhaongelmien syntymistä, jokaisessa luokassa ilmenee enemmän tai vähemmän työrauhaongelmia, kuten tutkielmani johdannossa tulee esille. Jokainen tutkittavista luokanopettajista oli joutunut miettimään, miten ja millä keinoilla puuttua työrauhaongelmiin. Tutkittavien opettajien luokissa ilmeni esimerkiksi seuraavanlaisia ongelmia: kaverille puhumista ilman lupaa, keskittymisvaikeuksia, pieniä riitoja, muiden hauskuuttamista sekä oppilaiden äänenkäyttöön liittyviä haasteita.

Seuraavaksi esittelen luokanopettajien puuttumiskeinoja työrauhaongelmiin. Jaoin tutkimukseni tulokset neljään eri yläluokkaan, joita ovat *sanattomat keinot*, *sanalliset keinot*, *seuraamukset* sekä *työyhteisön tuki*. Yläluokat jakaantuivat tarkemmin vielä alaluokkiin. Olen koonnut seuraavaan kuvioon luokanopettajien toimintakeinot työrauhaongelmiin puuttumisessa tutkimustulosteni pohjalta (Kuvio 2). Haastatteluista nousi esille, että opettajien käyttämät keinot puuttua työrauhaongelmiin vaihtelevat eri ryhmien ja luokkien mukaan. Toisille ryhmille tietyt toimet voivat auttaa hyvin, kun taas toisille voidaan tarvita toisenlaisia keinoja.



Kuvio 2. Luokanopettajien toimintakeinot työrauhaongelmiin puuttumiseksi.

5.2.1 Sanattomat keinot

Sanattomien keinojen yläluokka jakaantui tarkemmin neljään eri alaluokkaan: *eleisiin, koskettamiseen, luokassa kiertelemiseen* sekä *ärsykkeiden poistamiseen*. Kaikki opettajat hyödynsivät työrauhaongelmiin puuttumisessa monipuolisesti erilaisia sanattomia keinoja. Niiden käyttämistä perusteltiin sillä, ettei oppilas leimautuisi. Lisäksi eräs opettajista mainitsi, että niillä olisi henkilökohtaisempi teho työrauhaongelmiin puuttumisessa. Myös Saloviita (2008, s. 100) korostaa, että sanattomien keinojen hyödyntäminen on tärkeää. Seuraavaksi Opettaja 1:n sitaattiesimerkki:

Mä ehkä mieluiten haluaisin käyttää niitä sanattomia, koska silloin tavallaan se oppilas ei leimaudu, mutta aina ei oo sitä mahdollisuutta, joskus pitää nopeesti sanoa et nyt. (O1)

Kaikki haastateltavat luokanopettajat hyödynsivät työrauhaongelmiin puuttumisessa erilaisia *eleitä*. Katsekontakti eli niin kutsuttu pedagoginen katse liittyi vahvasti jokaisen opettajan toimintaan. Katseen lisäksi eleisiin kuuluivat muun muassa kulmakarvojen rypistäminen, vetoketjun vetäminen suun eteen, shh-äännähdys sekä sormen heristäminen. Seuraavaksi esimerkki Opettaja 3:n hyödyntämistä eleistä: ”Sanattomia on eleet, eli ihan se et mä näytän jonku hyss-äänen sormella tohon tai meillä on vetoketju suun eteen tai sitten ihan katsekontakti” (O3). Havainnoidessani opettajien pitämiä oppitunteja, oli huomattavissa monenlaisia eleitä, joilla opettajat pyrkivät puuttumaan sanattomasti alkaviin työrauhaongelmiin.

Toinen alaluokka, *koskettaminen*, oli myös jokaisen haastateltavan puuttumiskeinona. Opettajat mainitsivat, että koskettavat häiriköivää oppilasta olkapäähän, jolloin tilanne voidaan saada rauhoittumaan. Yksi opettajista mainitsi oppilaan pöydän naputtamisen samantyyppisen tilanteen puuttumiskeinoksi. Oppilaan koskettaminen nykypäivänä voi aiheuttaa paljon väärinymmärrystä ja paheksuntaa (Poutala, 2010, s. 145). Tulkitsen, että kyse on enemmänkin siitä, millaisissa tilanteissa opettaja koskettaa oppilasta ja mikä sen tarkoitus on. Olkapään koskettaminen työrauhaongelmien puuttumiskeinona vaikuttaisi mielestäni eräältä hyvältä keinoilta muiden joukossa, eikä siinä tulisi nähdä ongelmaa.

Yksi opettajista mainitsi, että *luokassa kierteleminen* rauhoittaa tilannetta: ”Se on myöskin aika hyvä et vähä täällä kuljeskelee, kun he tekee töitä niin se rauhoittaa ja antaa sitä keskittymiskykyä” (O1). Vaikka muut luokanopettajat eivät maininneet kyseistä asiaa haastattelun aikana, oppitunteja havainnoidessa kävi ilmi, että keinoa hyödynnettiin. Levinin ja Nolanin (2007, s. 180) sekä Saloviidan (2008, s. 98–99) mukaan oppilaan luokse meneminen voi pysäyttää mahdollisen ongelmakäyttäytymisen.

Viimeinen eli neljäs alaluokka liittyi ylimääräisten *ärsykkeiden poistamiseen*. Kaksi opettajista mainitsi kyseisen asian haastatteluissaan. Seuraavaksi esimerkki erään opettajan toiminnasta:

Joskus esimerkiksi, kun mä tuolla edessä jotakin matikkaa tai jotakin opetan ja mä huomaan et siellä kaveri jotain touhuu niin samalla, kun mä opetan niin mä vähä käveleskelen ja laitan vaikka sen pulpetin kannen kiinni ja otan sen pulpettivihon ja laitan sen sinne ja jatkan opettamista. (O1)

Tulkitsen, että ärsykkeen poistamisen etuna on se, että suuntaa oppilaan keskittymistä oikeaan suuntaan. Lisäksi keinon käyttämisessä ei tarvitse keskeyttää opetusta, niin kuin Opettaja 1:n esimerkistä oli nähtävissä.

5.2.2 Sanalliset keinot

Sanallisten keinojen yläluokka jakaantui kolmeen eri alaluokkaan: *oppilaan nimen sanomiseen, suoraan käskyyn sekä keskustelemiseen*. Sanalliset keinot koettiin tärkeiksi etenkin silloin, kun tilanteeseen pitää nopeasti puuttua. Eräs haastateltavista pyrki välttämään sanallista toistamista, koska hän koki sen huonoksi toiminnaksi. Saloviita (2008, s. 103) esittää, että sanalliset keinot menettävät usein tehoaan paljon käytettyinä. Voisi olettaa, että kyseinen opettaja välttää esimerkiksi sen takia sanallista toistamista.

Suurin osa opettajista mainitsi haastatteluissa, että *oppilaan nimen sanominen* on tehokas tapa puuttua nopeasti tilanteeseen: ”Oman nimen sanominen on ehkä kaikkein tehokkain, et kyl se tietää sen” (O3). ”Useimmiten mä vaan sanon nimen, useimmiten riittää kun sanoo nimen” (O1). Lisäksi haastatteluista ja havainnoinneista nousi esille, että oppilaan nimen sanominen sekä suora komento tai perustelu nimen jatkoksi olivat myös käytössä olevia puuttumiskeinoja: ”No, ehkä ne on varmaan et x oppilas, muistappa nyt, anna työrauha, keskityppä omiin, tämän tyyppistä” (O2). Uskon, että tällä pyritään saavuttamaan oppilaan ymmärrys siitä, miksi opettaja sanoo hänen nimensä ääneen.

Suoran käskyn antaminen oppilaalle kuului selvästi opettajien yleisimpiin työrauhaongelmien puuttumiskeinoihin. Tämä oli nähtävissä myös oppituntien havainnoinneista. Lyhyet ja napakat käskyt ja kehotukset koettiin toimiviksi. Yksi opettajista totesi haastattelussa, että pyytelyn sijasta kannattaa puuttua napakasti ongelmatilanteisiin. Myös Levin ja Nolan (2007, s. 195) korostavat, että suoran käskyn antaminen ei saisi tapahtua anelevassa mielessä. Lisäksi eräs opettajista

nosti esille, miten tärkeää sanallisten käskyjen antamisessa on ottaa huomioon oppilaantuntemus. Kaikille oppilaille ei toimi samanlainen sanallinen tai sanaton puuttumiskeino. Seuraavaksi esimerkki kyseisen opettajan sanoista:

Sitten yksittäistä oppilasta voi joskus huomauttaa, niin sitten siinäkin myöskin se, että jokainen lapsi on niin erilainen, et joillekin riittää se, että katsoo lasta, niin se tietää et ope vaatii nyt sen et musta lähti nyt liikaa ääntä tai mä käyttäydyin jotenkin nyt tähän tilanteeseen sopimattomalla tavalla. Joillekin täytyy sanoa pienesti, mut joillekin täytyy sanoa kerta kaikkiaan isosti, et nyt sulla on puhumiskielto. Se on sitten semmoista oppilaantuntemusta, et sä tiedät kans, että kenelle voi millä tavalla sanoa. (O4)

Opettaja 1 mainitsi, että välttää kollektiivisia nuhteita työrauhaongelmiin puuttumisessa. Hänen mielestään se on epäreilua suurimmalle osalle oppilaista, jotka osaavat käyttäytyä hyvin. Seuraavaksi esimerkki opettajan ajatuksesta:

Mulla on aika lailla se tapa et mä yritän välttää semmosta kollektiivista, kun tietää että suurin osa tietää miten kuuluu tehdä niin se on ehkä vähä epäreilua heille, jos aina sanoo, et kun te ette oo hiljaa. Niin se on aika tylsää sel-laselle, joka on et ei oo mitään puhunu. Et sillain yritän semmosia kollektiivisia nuhteita välttää. (O1)

Keskustelemisen alaluokka koettiin merkittäväksi sanalliseksi keinoksi puuttua erilaisiin työrauhaongelmiin. Etenkin oppilaan kanssa kahdestaan keskusteleminen koettiin merkitykselliseksi, koska silloin opettaja voi henkilökohtaisesti selvittää, miksi oppilas käyttäytyy tietyllä tavalla. Opettajien mielestä keskusteleminen on tehokas keino puuttua erilaisiin työrauhaongelmiin, kuten Opettaja 3 toteaa:

Mutta tällöin oppilaan kanssa kahdestaan jutteleminen niin se kyllä auttaa ainakin hetkellisesti sen tilanteen rauhoittaa. Ensin siis oppilaan kanssa kahdestaan ja jos useemman kerran joutuu niin sitten löytyy usein aina syy. (O3)

Oppilaan kanssa keskusteleminen antaa tälle mahdollisuuden muuttaa käytöstään. Yksi opettajista mainitsi, miten antaa oppilaalle mahdollisuuden käyttäytyä paremmin seuraavalla viikolla. Lisäksi oppilaan kanssa keskusteleminen kahdestaan on merkityksellistä silloin, jos oppilas ei ole edes ymmärtänyt käyttäytymisensä huonosti, niin kuin Opettaja 1 selvittää:

Niin mä otan tonne käytävälle ja juttelen, et ootko huomannut et mä jouduin sulle nyt tän tunnin aikana sanomaan taas vaikka kolme kertaa, niin ne ei

oikeesti ihan aidosti oo huomannu sitä et se jotenki kuuluu siihen heidän temperamentiinsa. (O1)

5.2.3 Seuraamukset

Seuraamusten yläluokka jakaantui viiteen eri alaluokkaan: *istumapaikan vaihtamiseen, siirtämiseen toiseen luokkaan, yhteydenottoon kotiin, yhteydenottoon rehtoriin sekä muihin seuraamuksiin*. Muut seuraamukset liittyivät opettajien käyttämiin seuraamuksiin, jotka eivät asettuneet muihin alaluokkiin. Seuraamusten käyttäminen koettiin työrauhaongelmien puuttumiskeinoiksi silloin, kun sanattomat ja sanalliset keinot eivät tehonneet tarpeeksi työrauhaongelman puuttumiseksi.

Ensimmäisen alaluokan, *istumapaikan vaihtamisen*, mainitsi suurin osa opettajista. Tällä tarkoitettiin sitä, että jos oppilas on käyttäytynyt sopimattomasti, hänet siirretään kaverin vierestä yksittäispulpettiin istumaan. Luokkahuoneen lisäksi myös ruokalassa oli ilmennyt tilanteita, joissa oppilas jouduttiin siirtämään toiseen paikkaan istumaan, jos hän käyttäytyi sopimattomasti.

Joo ja sit mä oon sanonut niille et nyt kun sä saat valita parin jonka vieressä sä istut tai ryhmän niin et jos näin istutaan niin kauan kun se onnistuu ja jos se ei onnistu niin sitten sä et vielä oikein osaa kaverien kanssa tehdä kouluhommia ja sit sä istut erillisellä pulpetilla tai sit sun pulpetti laitetaan yksittäispulpetiksi ja mulla on aina semmoinen sääntö et se viikko ja sit seuraavalla viikolla palataan siihen alkuperäiseen ja annetaan sitten se mahdollisuus ja kokeillaan et onnistuisko, et ne ei oo aina semmosia ikuisuusjuttuja, et pienin askelin. (O1)

Luokanopettajat hyödynsivät seuraamusten käyttämisessä *oppilaan siirtämistä toiseen luokkaan*, jos oppilas käyttäytyy luokassa sopimattomasti, eikä millään meinaa rauhoittua. Tutkittavat opettajat tekevät keskenään yhteistyötä sillä tavalla. Haastatteluista kävi esille, että monesti tilanne saattaa rauhoittua toisen opettajan luokassa, koska siellä on vieras opettaja ja enemmän tuntemattomia henkilöitä kuin omassa luokassa. Myös Sigfrids (2009, s. 105–107) nostaa erääksi työrauhaongelmien puuttumiskeinoksi oppilaan lähettämisen toiseen luokkaan. Opettaja 1 kiteyttää mielestäni hyvin kyseisen asian:

Sit me sovittiin ton naapuriluokan kanssa kun ei lasta voi taas laittaa käytävälle tekemään ilman et siinä ei oo ketään vahtia, eikä ainakaan näitä voi laittaa, niin oli lupa puolin ja toisin et saa laittaa toisen luokkaan tekemään hommia, et kun sä meet vieraseen luokkaan tekemään hommia niin kyllä siellä vetää vähä hiljaseks ja vieras opettaja, niin tämmönen ystävyys ja avunanto meillä on tosi kivasti pelannut. (O1)

Yksi opettajista lisäsi kyseiseen aiheeseen vielä sen, että heillä on rinnakkaisluokan opettajan kanssa sopimus, että oppilaan saa aina lähettää toisen luokkaan, jos tilanne sitä vaatii. Oppilaan lähettämisestä ei siis tarvitse kysyä joka kerta erikseen.

Et onhan sitten tämmöisiä, et kokeillaan sitten, et laitetaan oppilas vähäks aikaa rinnakkaisluokkaan tekemään ja katotaan et miten se sitten sujuu ja on sopimus, että rinnakkaisluokan opettaja voi milloin tahansa lähettää oppilaansa tänne mun luokkaan, jos tilanne siellä muuttuu sellaiseksi, ettei siitä kerta kaikkiaan tuu yhtään mitään, ilman, että mun tarvitsee kysyä mitään, vaan mä huomaan et ahaa, hän tuli nyt tänne ja katotaan. (O4)

Jokainen haastateltavista mainitsi *yhteydenoton kotiin* olevan tärkeässä roolissa työrauhaongelmiin puuttumisessa. Opettajat kokivat, että vanhempien on tärkeää saada viestiä, jos lapsi käyttäytyy sopimattomasti tai häiriköi tunnilla. Oppilaan vanhempien tulee tietää missä mennään, ettei oppilaan ongelmakäyttäytyminen tule esille esimerkiksi vasta arviointikeskusteluissa. Opettajat käyttivät yhteydenotossa välineinä esimerkiksi reppuvihkoa ja Helmi-viestejä.

No kyllä se on se keskusteleminen tai sitten et tunnin loppuksi jää et mikä on tai se että jos se ihan jatkuvaa alkaa olemaan niin kyllä mä otan sitten yhteyden kotiin. (O3)

Sit toki aina jos on jotakin tän tyyppistä niin kyllä mä laitan Helmi-viestiä kotiväelle tiedoksi et tietävät missä mennään ja sitten kun tulee arvioinnin hetki niin ei se yhtäkkiä tupsahda salama kirkkaalta taivaalta et ei tääl kaikki sujuukaan. (O1)

Jos luokanopettajan omat keinot eivät riitä työrauhaongelmiin puuttumiseen, eräs keino on ottaa *yhteydenotto rehtoriin*. Osa opettajista mainitsi yhteydenoton rehtoriin haastatteluissaan. Etenkin lyömiseen sekä vakavampiin työrauhaongelmiin liittyvien asioiden koettiin kuuluvan rehtorille. Haastatteluiden perusteella vaikutti siltä, ettei luokissa ollut ilmennyt kovinkaan usein sellaisia ongelmia, että olisi jouduttu ottamaan yhteyttä rehtoriin. Moniin tilanteisiin olivat riittäneet opettajan

omat puuttumiskeinot. Uhkaus rehtorille puhutteluun lähettamisestä tulisi olla tarkkaan harkittu, eikä rehtorin luokse voisi lähettää ketään kevyistä syistä (Sigfrids, 2009, s. 108).

Edellä mainittujen seuraamusten lisäksi luokanopettajilla oli käytössään monenlaisia *muita seuraamuksia*, jotka ovat riippuvaisia luokan työrauhatilanteesta sekä opettajan omista käytänteistä. Seuraavaksi kaksi esimerkkiä Opettaja 1:n ja Opettaja 2:n toimintakeinoista:

Jos he ovat saaneet mennä lukuparin kanssa käytävälle ja jos siellä tulee ilmi et siellä on tehty mitä sun sattuu niin sitten taas sovitaan et nyt kun muut saa mennä lukuparin kanssa käytävälle niin sä jäät opettajan kans tähän ja me luetaan täällä, et saat kokeella taas seuraavalla kerralla. Et yleensä se on hirveen tehokas, et ne tietää sen et kivempi sinne on mennä kaverien kanssa lähtee et ehkä onkin nyt parempi et mä yritän olla. (O1)

Joo no mulla on seuraamus on ollut et jos tulee jotakin et ne ottaa reppuvihon ja ne kirjoittaa ite sinne sen mitä tuli töpättyä ja allekirjoittaa sen ja mä luen sen ja sitten kirjoitetaan lisää, jos on tarpeen ja sitten kun tuo allekirjoituksen. [...] niin siellä on sitten se historiikki, niin voi kattoa sitten et mitä on. Se on yks semmoinen tapa, mikä mulla on käytössä et ne itte kirjoittaa ne töppäyksensä. Ja sitten kirjoitetaan miten asia on sovittu ja näin. Sitten mä ite voin jatkaa siihen jos on tarpeen. (O2)

5.2.4 Työyhteisön tuki

Työyhteisön tuen yläluokka jakaantui kolmeen eri alaluokkaan: moniammatilliseen yhteistyöhön, kollegojen vertaistukeen sekä jaettuun vastuuseen oppilaista.

Moniammatillisen yhteistyön alaluokkaan kuuluu vahvasti ajatus, jonka mukaan koko työyhteisö, luokanopettajat, erityisopettajat ja rehtori, ovat vastuussa koulun oppilaista ja pyrkivät toimimaan heidän hyväkseen. Myös työrauhaongelmiin puuttumisessa on tärkeää tehdä yhteistyötä koulun henkilökunnan kanssa. Opettaja 2 mainitsi haastattelussaan, että hänen mielestään oli tärkeää puuttua nopeasti oppilaan haastavaan häiriökäyttäytymiseen yhdessä kodin, erityisopettajan ja rehtorin kanssa:

Ekaluokalta on kokoonnuttu ihan semmosina pienempinä porukoina, et mä veikkaan et se on auttanut hyvin pitkälti, et sekin poika sit ymmärsi et tää on koulu ja täällä käyttäydytään, niin ei voi heittää tavaroita ja yhtäkkiä suuttua tai lähtee kotia tai mitään sellaista et nyt ollaan koululaisia ja tehtiin heti syksyllä kun se aloitti semmoisena epävakana niin mä otin heti kotia yhteyttä, rehtoriin ja erityisopettajaan ja minä ja koko tämä tiimi ja poika mukana ja sitten niin koko ekaluokan joka ikinen päivä katottiin koulun jälkeen et kuinka on päivä mennyt, joka ikinen päivä. [...] Tällaiset toimet auttoi tosi hyvin, heti kiinni. Se oli sellainen toimiva sen kohdalla. (O2)

Toisena alaluokkana oli *kollegojen vertaistuki*. Kaikki opettajat olivat yhtä mieltä siitä, että työyhteisössä vallitsee avoin, positiivinen ja luottamuksellinen ilmapiiri. Työyhteisö on paikka, josta saa tukea ja apua. Opettajat jakavat työyhteisössään omia kokemuksiaan työrauhaan liittyvissä kysymyksissä, jonka myötä opettajat voivat oppia toisiltaan. Tästä esimerkkinä Opettaja 3:n sitaatti:

No kyllä meillä jonkin verran toki et tulee tuolla et joku on keksinyt jonku, et arvata millä mä sain ne rauhalliseksi niin sitten tietysti jaetaan sitä tietoa et mä tykkään et meillä on sellainen avoin ilmapiiri tuolla opettajanhuoneessa. [...] Työyhteisöltä saa hyvin tukea. (O3)

Lisäksi haastatteluista nousi esille ajatus, ettei ketään opettajaa nosteta negatiivisessa mielessä esille, jos hänen luokassaan ilmenee paljon työrauhaongelmia. Se ei ole kyseisen opettajan henkilökohtainen ongelma, vaan koko työyhteisön yhteinen asia. Eräs opettajista nosti esille, miten tärkeässä roolissa hyvä työyhteisö on oman työssäjaksamisen kannalta. Opettaja 4:n esimerkistä on huomattavissa ajatus, joka tukee hyvin kollegojen vertaistuen vaikutusta:

Me jaetaan asioita paljon ja se on mun mielestä yks tosi hieno asia tässä koulussa, et mikään ongelma luokassa ei ole sen opettajan henkilökohtainen ongelma tai sen opettajan syytä tai sen aiheuttama. (O4)

Lisäksi aiemmat tutkimustulokset korostavat toimivan ja avoimen työyhteisön merkitystä työrauhaongelmien ennaltaehkäisemisessä sekä ongelmiin puuttumisessa (Holopainen ym., 2009, s. 53; Kari ym., 1980, s. 95; Kiiski, 2012, s. 6). Vaikuttaisi siltä, että työyhteisössä ainakin puheiden tasolla näyttäisi vallitsevan hyvä toimintakulttuuri työrauhaan liittyvissä kysymyksissä. Ajatusta vahvistaa se, että jokainen haastateltava luokanopettaja korosti työyhteisön hyvää ilmapiiriä.

Jaettu vastuu oppilaista on kolmas eli viimeinen alaluokka. Kyseisessä koulussa on ollut toimintatapana ja perinteenä, että kaikki oppilaat ovat kaikkien oppilaita, eli jokaisella luokanopettajalla on jaettu vastuu koko koulun oppilaista. Ajattelussa korostuu, että luokanopettajat pyrkivät puuttumaan kaikkeen, mitä näkevät koulussa. Ajatusta vahvistavat kahden opettajan suorat lainaukset haastateluista:

Kyllä tuolla aina joskus tulee, kun täällä on aika levottomiakin luokkia ja sellaisia niin aina tulee välillä sellaisia ja me ollaan siinä et yritetään kaikki puuttua kaikkeen mitä nähdään tuolla et ei oo vaan mun luokka ja muut saa olla. (O2)

Meillä on tosi ihana työyhteisö ja meillä on kaikkienensa semmoinen periaate tässä koulussa ollut kauan aikaa, että kaikki oppilaat on kaikkien oppilaita, et jos on mun luokassa oppilas, joka on levoton ja aiheuttaa ongelmia, niin se ei oo mun syytä, eikä se oo mun häpeä, vaan se on meidän koko koulun yhteinen ongelma ja sitä voi jakaa toisen kollegan kanssa ja toinen kollega voi tulla siihen avuksi. [...] Myöskin se, että kaikki puuttuu kaikkien asioihin, et jos mä nään, että käytävällä joku käyttäytyy huonosti, niin mä en mee heti opettajanhuoneessa sanomaan, että sun oppilas oli siellä, vaan minkä mä nään, niin mä itse siihen puutun. Ei se oo sen opettajan syytä, et juuri hänen oppilaat nyt käyttäytyy siinä huonosti. Se on meidän yhteinen asia. (O4)

5.3 Yhteenveto

Tutkittavilla luokanopettajilla oli käytössään monenlaisia toimintakeinoja ennaltaehkäistä työrauhaongelmien syntymistä. Niiden käyttäminen koettiin tärkeäksi, jonka myötä työrauhaongelmien syntymistä voidaan merkittävästi vähentää koulussa. Näin ovat todenneet myös monet muut työrauhatutkijat (Campbell, 1999, s. 43; Kiiski 2012, s. 5; Julin & Rumpu, 2018, s. 4; Saloviita, 2008, s. 45).

Luokanopettajat pyrkivät muodostamaan työrauhaongelmien ennaltaehkäisemisessä tiettyä struktuuria, joka koostui yhteisistä säännöistä, seuraamuksista, ohjeiden annosta sekä koulupäivän tietyistä rutiineista ja oppitunnin rakenteesta. Tutkittavat opettajat ennakoivat opetuksessaan monenlaisia asioita, kuten istumajärjestystä, työtapoja ja opetustilannetta. Opetuksen laadukkuuteen liittyi monenlaisia asioita: oppituntien huolellinen suunnittelu, monipuoliset istumajärjestykset ja työtavat, toiminnallisuus sekä opettajan oma äänenkäyttö. Positiivisen ilmapiirin aikaansaaminen luokassa koettiin erääksi työrauhan kulmakivistä. Siihen liittyi opettajien välittäminen, luokan hyvä yhteishenki sekä oppilaiden palkitseminen hyvästä käytöksestä. Opettajat korostivat turvallisen auktoriteetin merkitystä, johon liittyi vahvasti opettajan vastuunotto ja molemminpuolinen luottamus.

Luokanopettajilla oli käytössään monenlaisia puuttumiskeinoja työrauhaongelmiin, joiden käyttäminen on riippuvainen ongelmien luonteesta ja vakavuudesta. Tutkimustuloksista käy ilmi, että luokanopettajat haluavat hyödyntää puuttumiskeinoina lähtökohtaisesti sanattomia ja pehmeämpiä keinoja ja siirtyä siitä tarpeen mukaan sanallisiin keinoihin sekä seuraamusten käyttämiseen.

Eleet, koskettaminen, luokassa kierteleminen ja häiritsevän ärsykkeen poistaminen toimivat sanattomina toimintakeinoina. Sanallisten keinojen, kuten oppilaan nimen sanominen ja suoran käskyn antaminen, koettiin hyviksi ja toimiviksi keinoiksi silloin, kun ongelmatilanteeseen pitää mahdollisimman nopeasti puuttua. Sanallisista keinoista erityisen tärkeänä luokanopettajat pitivät oppilaiden kanssa keskustelemista. Opettajat käyttivät vaihtelevasti erilaisia seuraamuksia luokan

työrauhatilanteesta riippuen. Seuraamuksia olivat oppilaan istumapaikan vaihtaminen sekä siirtäminen toiseen luokkaan. Lisäksi tietyissä tilanteissa yhteydenottoa kotiin pidettiin tärkeänä. Yhteydenotto rehtoriin mainittiin seuraamuksena silloin, jos opettaja koki, ettei hänen omat toimintakeinonsa riitä tilanteen rauhoittamiseksi. Työyhteisön tukea pidettiin tärkeänä, johon liittyy moniammatillinen yhteistyö, kollegojen vertaistuki sekä ajatus jaetusta vastuusta oppilaista.

6 Luotettavuus

Tutkimuksen luotettavuutta tarkastellaan usein termeillä reliabiliteetti ja validiteetti. Kyseisten termien käyttäminen on syntynyt määrälliseen tutkimukseen, joten niiden käyttämistä laadullisessa tutkimuksessa on kritisoitu. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 160; ks. Kiviniemi, 2010, s. 81.) Pysin pohtimaan omaa tutkimustani enemmän sisäisen johdonmukaisuuden periaatteella, jossa tutkimusta arvioidaan kokonaisuutena. Tutkijan on tärkeää antaa lukijoille riittävästi tietoa tutkimuksen tekemisen eri vaiheista (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 163–164.) Lisäksi Kiviniemi (2010, s. 82) korostaa, että tutkimuksessa tulisi raportoida ja tuoda esille metodisia ja tulkinnallisia kehitysprosesseja. Tutkija tekee tutkimusprosessissa monia eri ratkaisuja ja päätöksiä. Niiden esilletuominen omassa raportoinnissa on vaihe, jonka myötä lukija kykenee arvioimaan tehtyjen ratkaisujen osuutta. (Eskola, 2010, s. 197.) Pysin tarkastelemaan tässä luvussa tutkimuksen teon koko prosessia luotettavuuden näkökulmasta, jonka olen pyrkinyt pitämään mielessäni tutkimuksen aloittamisesta lähtien.

Tutkimusaiheen valinnassa minua ohjasivat omat kiinnostuksen kohteet ja tarpeet saada lisää tietoa luokanopettajien toimintakeinoista työrauhaongelmien ennaltaehkäisemisessä sekä puuttumisessa. Lisäksi koin aiheen ajankohtaiseksi sekä tärkeäksi opettajan ammatissa. Tein kandidaatin tutkielman kirjallisuuskatsauksena opettajien toimintakeinoista työrauhan ylläpitämiseksi. Laajensin näkökulmaa koskemaan myös opettajien puuttumiskeinoja työrauhaongelmiin. Lähdin tutustumaan aiheeseen liittyvään kirjallisuuteen ja tutkimuksiin tarkemmin, jonka pohjalta muodostin tutkimukseni teoreettisen viitekehyksen. Pysin pitämään lähdekritiikin mielessäni, kun etsin tutkimuskirjallisuutta. Mäkinen (2006, s. 128) esittää, että lähdekritiikissä on tärkeää kiinnittää huomiota lähteen aitouteen, riippumattomuuteen, alkuperäisyyteen sekä puolueettomuuteen. Aiheen rajauksessa halusin valita selkeät tutkimuskysymykset, jotka rajaavat riittävästi tutkimusaihetta. Halusin mieluummin tarkastella rajattua aihetta tarkasti ja syvällisesti, kun laajempaa aihetta pintapuolisesti. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa tutkimusongelman olisikin hyvä olla riittävän rajattu ja selkeä (Hirsjärvi ym., 2009, s. 81).

Pyrin säilyttämään koulun anonymiteetin siten, etten mainitse sen nimeä tai kaupunkia, jossa se sijaitsee. Kaikki tutkittavat luokanopettajat olivat samasta alakoulusta. Olisin voinut tutkia myös eri puolilla Suomea työskenteleviä luokanopettajia, jonka myötä olisin saattanut saada erilaisia tuloksia. Lisäksi heidän olisi ollut mahdollista tietää, keitä muita tutkimukseeni on osallistunut.

Lähetin neljälle eri luokanopettajalle sähköpostiviestin, jossa kerroin tutkimustehävän sekä aineistonkeruun tavan, jotta tutkittavat saavat riittävästi tietoa tutkimuksestani. Haastateltavien hankinnan perusajatuksena on ihmisarvon kunnioittaminen, jonka myötä jokainen haastateltava suostui vapaaehtoisesti tutkimukseeni mukaan (Hirsjärvi ym., 2009, s. 25). Kerroin viestissä, että tulen käsittelemään aineiston luottamuksellisesti ja anonymisti. Lupasin säilyttää tiedostoja huolellisesti ja hyödyntää niitä vain omaan tutkimuskäyttööni. Mainitsin, että tulisin poistamaan kaikki tiedostot (tekstidokumentit ja äänitallenteet) tutkimukseni valmistuttua. Näillä edellä mainituilla keinoilla pyrin takaamaan tutkimukseni tekemisen eettistä näkökulmaa. Tuomen ja Sarajärven (2010, s. 149–150) mukaan hyvää tutkimusta vie eteenpäin eettinen sitoutuneisuus.

Ennen haastatteluiden tekemistä suoritin eräälle yläkoulun opettajalle esihaastattelun, jonka myötä sain testattua haastattelurungon toimivuutta ja ajallista kestoa. Hirsjärvi ja Hurme (2008, s. 73) pitävät esihaastattelun toteuttamista tärkeänä ja jopa välttämättömänä vaiheena. Ilman esihaastatteluiden toteuttamista minun olisi ollut haastava arvioida sen kestoa ja toimivuutta. Olisin voinut toteuttaa esihaastattelun myös jollekin toiselle opettajalle, jonka myötä olisin varmistanut kysymysten paremman ymmärrettävyyden ja muotoilun. En lähettänyt tutkittaville etukäteen haastattelurunkoa, joka saattoi vaikuttaa haastattelun pituuteen ja sisältöihin. Jos tutkittavat olisivat nähneet haastatteluteemat / -kysymykset etukäteen, he olisivat voineet miettiä tarkemmin omia vastauksiaan, koska haastattelutilanteessa osa opettajista sanoi, että työrauhaan liittyvät asiat tulevat selkäytimestä ja automaattisesti. Haastateltavat olisivat saaneet valmistautua haastattelutilanteeseen paremmin, jolloin myös tiedon määrä olisi mahdollisesti lisääntynyt. Toisaalta liiallinen valmistautuminen olisi saattanut johtaa aitojen vastusten sijaan hienosti muotoiltuihin ja yleisesti hyväksyttävien asioiden kertomi-

seen. Haastattelun negatiivisena puolena voi olla, että haastateltavat pyrkivät antamaan sosiaalisesti hyväksyttäviä vastauksia (Hirsjärvi & Hurme, 2008, s. 35; Hirsjärvi ym., 2009, s. 206).

Aineistonkeruumenetelminä hyödynsin sekä puolistrukturoitua teemahaastattelua että havainnointia. Menetelmien yhdistämisellä pyrin lisäämään tutkimukseni tulosten luotettavuutta ja aiheen perusteellista tutkimista. Aineistonkeruun jälkeen koin, että haastattelut toimivat tutkimukselleni pääaineistona ja havainnoinnit tukivat tuloksia. Havainnoin jokaista luokanopettajaa 3–5 tuntia, jonka koin olevan todella lyhyt aika. Jos haluaisin saada havainnoinnin perusteella syvällisempää tietoa, olisi tärkeää havainnoida paljon pidempään yhtä luokkaa. Koen, että havainnointi toimi aikaan ja tutkimuksen laajuuteen nähden hyvänä lisänä tutkimukseeni. Se toi monet haastatteluissa tuodut asiat ja toimintakeinot käytäntöön oikeassa ympäristössään, luokassa. Näin ollen havainnoinnin hyödyntäminen lisäsi myös omaa mielenkiintoa ja tulosten luotettavuutta.

Haastattelun eräänä haasteena pidetään sen vaikeutta, koska sen toteuttamiseen tarvitaan huolellista suunnittelua sekä harjoittelua (Hirsjärvi ym., 2009, s. 206). Uskon, että haastattelutilanteessa oma kokemattomuuteni saattoi vaikuttaa tulosten luotettavuuteen, vaikka olin toteuttanut esihaastattelun. Jälkikäteen ajateltuna pohdin, miten saatoin haastattelutilanteessa johdatella tutkittavien vastauksia haluttuun suuntaan, joka näin ollen vie tutkittavien omaa ääntä kauemmas. Tavallisia virheitä kysymystenasettelussa on niiden johdattelevuus, joihin voi vastata ainoastaan yhdellä tavalla (Mäkinen, 2006, s. 93).

Litteroin haastatteluaineistot mahdollisimman pian haastatteluiden jälkeen ja pyrin olemaan litteroinnin suhteen johdonmukainen. Hirsjärvi ja Hurme (2008, s. 185) kritisoivat, että tutkimuksen luotettavuutta saattavat heikentää vaihteleva litterointitapa. Turvasin tutkittavien anonymiteetin siten, että annoin tutkittaville kirjain- ja numeromerkit. Anonymiteetin ansiosta tutkittavat saattavat puhua rohkeammin ja rehellisesti, kun he tietävät nimien olevan salattuja. (Mäkinen, 2006, s. 114–115.) Analyysiprosessissa etenin Tuomen ja Sarajärven (2018) ohjeiden mukaisesti ja pyrin tekemään mahdollisimman tarkkaa ja huolellista työtä sen eri vaiheissa. Olen koonnut taulukkoon (Liite 3) sisällönanalyysin etenemisen, jotta

lukija pääsee ymmärrykseen sen eri vaiheista. Lisäksi olen pyrkinyt raportoimaan sisällönanalyysin etenemisen auki vaihe vaiheelta alaluvussa 4.4.

Analyysin ja tulkinnan raportoimisessa tulee ottaa mukaan myös kytkennät teorioihin eli aikaisempiin tutkimuksiin (Eskola, 2010, s. 197). Pysin pitämään tämän ohjeen mielessäni tutkimustuloksia kirjoittaessa, jotta teoria ja omat tutkimustulokset kulkisivat käsi kädessä tulosten edetessä. Lisäksi valitsin tulosten raportointiin haastateltavien suoria sitaatteja aineistosta. Aineistolainaukset tuovat tutkimukseen läpinäkyvyyttä, jonka myötä lukija kykenee arvioimaan tutkijan huomiota (Huusko & Paloniemi, 2006, s. 170).

7 Pohdintaa

Tämän pro gradu -tutkielman tarkoituksena oli selvittää luokanopettajien toimintakeinoja työrauhaongelmien ennaltaehkäisemiseksi sekä niihin puuttumiseksi. Koen, että tutkimukseni on tuonut minulle laajempaa ymmärrystä työrauhaan liittyvissä kysymyksissä. Lisäksi se on antanut minulle käytännön elämään ja tulevaan opettajan työhön välineitä ja toimintakeinoja paremman työrauhan saavuttamiseen sekä työrauhaongelmiin puuttumiseen koulussa. Toivon, että jokainen opettaja voi ammentaa omaan opettajuuteen tutkielmassa esitetyjä toimintakeinoja ja soveltaa niitä sopiviksi omiin käyttötarkoituksiin.

Tutkittavien opettajien vastaukset olivat suurimmaksi osaksi hyvin samansuuntaisia molempiin tutkimuskysymyksiin liittyen. Ensimmäisen tutkimuskysymyksen tarkoituksena oli selvittää luokanopettajien toimintakeinoja työrauhaongelmien ennaltaehkäisemiseksi. Erilaisia toimintakeinoja tuli runsaasti esille tutkittavien opettajien haastatteluista ja oppituntien havainnoinneista. Heidän puheistaan korostui työrauhaongelmien ennaltaehkäisemisen tärkeys ja merkitys. Jaoin työrauhaongelmien ennaltaehkäisemisen keinot viiteen eri yläluokkaan, joita ovat struktuuri, ennakointi, opetuksen laadukkuus, positiivinen ilmapiiri sekä turvallinen auktoriteetti. Tuloksista voi nähdä, että opetuksen peruselementit ja -lähtökohdat vaikuttavat suuresti luokan työrauhan muodostumiseen. Opettajan ei tarvitse itse keksiä mullistavia keksintöjä työrauhaongelmien ennaltaehkäisemiseksi, vaan hänen on tärkeää kiinnittää huomiota perusasioihin. Rehtori Eero Niku on kommentoinut Yle Uutisissa (2015), että opettajan auktoriteetti rakentuu tiukan kurin sijaan opettajan omalla innostuneisuudella, ammattitaidolla sekä välittämällä. Lisäksi hän nostaa esille, että opettajan on tärkeää heti alusta lähtien luoda yhteiset pelisäännöt, jota noudatetaan. (Yle Uutiset, 2015.)

Toisen tutkimuskysymyksen avulla selvitin luokanopettajien toimintakeinoja työrauhaongelmiin puuttumiseksi. Luokanopettajilla oli käytössään erilaisia työrauhaongelmien puuttumiskeinoja, joiden käyttäminen on riippuvainen työrauhaongelmien luonteesta ja vakavuudesta. Tutkimustuloksista käy ilmi, että opettajat

haluavat hyödyntää puuttumiskeinoina lähtökohtaisesti sanattomia ja pehmeämpiä keinoja ja siirtyä siitä tarpeen mukaan käyttämään sanallisia keinoja sekä erilaisia seuraamuksia. Jaoin työrauhaongelmien puuttumiskeinot neljään eri yläluokkaan: sanattomiin keinoihin, sanallisiin keinoihin, seuraamuksiin sekä työyhteisön tukeen. Tutkittavat luokanopettajat pyrkivät välttämään työrauhaongelmiin puuttumisessa kovien rangaistuksien käyttämistä tai jälki-istuntojen jakelemista. Lisäksi opettajan huutamista oppilaille pidettiin epäasiallisena. Tutkittavat luokanopettajat pitivät tärkeänä työyhteisön merkitystä työrauhaan liittyvissä asioissa. Koen, että olisi tärkeää korostaa tulevaisuudessa yhä enemmän työyhteisön tukea, jonka myötä kouluun voitaisiin rakentaa toimintakulttuuria, joka pyrkii monin eri tavoin ennaltaehkäisemään koulussa ilmeneviä työrauhaongelmia.

Kaikki tutkittavat luokanopettajat ovat olleet työelämässä vähintään 20 vuotta, joten heillä on kertynyt paljon kokemusta opettajan tehtävästä. Sen takia oli mielenkiintoista kysyä haastatteluissa heidän mielipidettä, ovatko työrauhaongelmat muuttuneet vuosien aikana. Monien opettajien vastauksista nousi huoli siitä, että lapset ovat muuttuneet lyhytjänteisimmiksi, jolloin heillä ei ole sinnikkyyttä tehdä eri asioita. Lisäksi opettajat kokivat, että yleinen levottomuus ja rauhattomuus ovat lisääntyneet viime vuosien aikana.

Lisäksi haastatteluissa mainittiin, että lapsilla on nykypäivänä suuri aikuisen tarve ja halu kertoa omista asioistaan. Yksi tutkittavista esitti syyksi vanhempien kiireen, jonka myötä perheen yhteinen aika on vähentynyt. Toinen opettajista nosti tulevaisuuden haasteeksi opettajien auktoriteetin häivyttämisen koulumaailmasta. Hän esitti, että vanhempien kanssa saattaa tulla haasteita ja heidän puoleltaan paljon vaatimuksia. Vantaan Sanomissa (2017) nostetaan esille myös huoli opettajan auktoriteetin murenemisestä sekä opettajan aseman heikkenemisestä. Lisäksi Satakunnan Kansassa (2017) esitetään, miten lasten kunnioitus auktoriteetteja kohtaan on vähentynyt.

Koulussa ilmenevä työrauha ei vaikuttaisi olevan itsestään selvä asia. Mielestäni olisi tärkeää, että opettajaksi opiskelevilla, noviisiopettajilla sekä kokeneemmilla opettajilla on valmiuksia kohdata erilaisia työrauhaongelmia sekä ymmärtää työ-

rauhaongelmien taustalla vaikuttavia syitä, jotta he voivat yhä paremmin ennaltaehkäistä työrauhaongelmien syntymistä. Kasvatustieteen professori esittää, että yliopistossa annetaan käytännöllisten ohjeiden sijaan yleisiä akateemisia valmiuksia (Helsingin Sanomat, 2016). Tulevaisuutta ajateltaessa olisi tärkeää, että opettajankoulutuksessa voitaisiin konkreettisemmin puhua työrauhasta sekä järjestää työrauhaan liittyviä kursseja.

Saloviita on kommentoinut Helsingin Sanomissa (2016) seuraavasti: ”Opettajat eivät saisi liikaa keskittyä pelkkään asiaan ja unohtaa sitä, että pitää työskennellä auktoriteetin syntymiseksi, luoda suhdetta lapsiin ja rakentaa sääntöjä.” Mielestäni tutkimustulokseni tuovat hyvin esille Saloviidan ajatuksen siitä, että opettajan tulee rakentaa ja muodostaa auktoriteettia. Eräänä tulevaisuuden haasteena ilmenee opettajan auktoriteetin heikkeneminen, kuten jo edellä mainitsinkin. Sen takia on erityisen tärkeää pysähtyä pohtimaan, miten oikeanlainen auktoriteetti muodostetaan. Toivon, että tutkimustulokseni tarjoavat välineitä paremman työrauhan saavuttamiseksi, jossa opettajan auktoriteetti ei koostu huutamisesta ja rangaistuksien jakamisesta, vaan hyvän ja turvallisen ilmapiirin luomisesta luokkaan.

Jatkotutkimusmahdollisuuksia pohdittaessa tutkimukseni aihetta voisi varioida myös muilla aineistonkeruumenetelmillä sekä tutkimuksen kohdejoukolla. Aihetta voisi tutkia esimerkiksi kyselylomakkeella, jolloin tutkittavia opettajia voisi tavoittaa suuremman joukon ympäri Suomea. Toisaalta aineistonkeruumenetelmänä voisi hyödyntää pääasiassa pitkäaikaista havainnointia, jolloin muutamasta tutkittavasta voisi saada syvällistä tietoa heidän työskennellessä luonnollisessa ympäristössään.

Olisi mielenkiintoista tutkia myös sitä, eroavatko työrauhaongelmat isompien ja pienempien koulujen välillä. Tutkimuskohteena olisi tällöin hyvin erikokoiset koulut ja lisäksi ne voisivat olla eri puolilta Suomea, jolloin olisi mahdollista kartoittaa myös alueellista vaihtelua. Toisaalta tarkastelun kohteena voisivat olla yläkoulun opettajat. Uskon, että yläkoulussa esimerkiksi puhelimet toimivat vielä suurempana haasteena työrauhaongelmien lisääntymiseen kuin alakoulussa. Lisäksi yläkoulun opettajien toimintakeinot työrauhaongelmien puuttumisessa saattavat

olla erilaisia kuin pienten lasten kanssa. Yksi mielenkiintoinen jatkotutkimusmahdollisuus voisi olla työrauhan tarkasteleminen oppilaan näkökulmasta. Silloin tutkimuskohteena toimisivat oppilaat ja heidän kokemusmaailmansa. Tällöin olisi mielenkiintoista tutkia, miten oppilaat kokevat työrauhan ja millaiseksi he itse määrittelevät työrauhaongelmat.

Lähteet

- Aho, S. (1976). *Peruskoulun työrauhahäiriöt ja niiden yhteydet eräisiin oppilas- ja ympäristömuuttujiin*. Turku: Turun yliopisto.
- Arajärvi, P. & Aalto-Setälä, M. (2004). *Opetuslainsäädännön käsikirja*. Helsinki: Edita.
- Campbell, J..Ed.D. (1999). *Student discipline and classroom management: Preventing and managing discipline problems in the classroom*. Springfield, Ill.: C.C. Thomas Publisher.
- Erätuuli, M. & Puurula, A. (1990). *Miksi häiritset minua: Työrauhahäiriöistä ja niiden syistä yläasteella oppilaiden kokemana*. Helsinki: Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos.
- Erätuuli, M. & Puurula, A. (1992). *Miksi häiritse minua. 2. osa, opettajan näkökulma työrauhahäiriöihin yläasteella*. Helsinki: Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Eskola, J. (2010). Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat, Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2, Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (s. 179–203). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Gordon, T. Suomennos Savolainen M. (2006). *Toimiva koulu*. Helsinki: LK-kirjat.
- Grönfors, M. (2007). Havaintojen teko aineistonkeräyksen menetelmänä. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 1, Metodien valinta ja aineiston keruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle* (s. 151–167). Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Helsingin Sanomat. (2016). Opettajille voisi helposti opettaa auktoriteettia – miksi sitä ei tehdä? Julkaistu 5.12.2016. Luettu 24.4.2019. Saatavissa <https://www.hs.fi/tiede/art-2000004891834.html>
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2009). *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi.
- Hirsjärvi, S. (1983). *Kasvatustieteen käsitteistö*. Helsinki: Otava. Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2008). *Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.

- Holopainen, P., Järvinen, R., Kuusela, J. & Packalen, P. (2009). *Työrauha tavaksi. Kohtaaminen, toimintakulttuuri ja pedagogiikka koulun arjessa*. Helsinki: Opetushallitus. Luettu 30.11.2018. Saatavissa http://www.oph.fi/julkaisut/2010/tyorausu_havaksi.
- Huhtanen, K. (2007). *Kun huoli herää: Varhainen puuttuminen koulussa*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Huusko, M. & Paloniemi, S. (2006). *Fenomenografia laadulisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä* (s. 162–173). Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Hurme, K. & Kyllönen, T. (2014). *Turvassa! Vahvista lapsen turvallisuuden tunnetta ja varaudu vaaratilanteisiin*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Hyvärinen, M. (2017). Haastattelun maailma. Teoksessa Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. (toim.), *Tutkimushaastattelun käsikirja* (s. 11–45). Tampere: Vastapaino.
- Kahri, K. (2018). *Opetustoimen lainsäädäntö*. Helsinki: Alma Talent Oy.
- Kari, K., Remes, P. & Väänänen, J. (1980). *Häiriöt ja häiriköt: Koulun työrauha tutkimuksen valossa*. Jyväskylä: Kasvatustieteiden tutkimuslaitos.
- Kiiski, T. (2012). *Työrauha kaikille. Tukitoimimalli yläkoulujen työrauhaongelmiin*. Niilo Mäki Instituutti. Luettu 2.10.2018. Saatavissa <http://www.nmi.fi/julkaisut/ilmaisetmateriaalit/tyorausu-kaikille-opas-ohjaajalle>.
- Kiviniemi, K. (2010). Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2, Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (s. 70–85). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kyriacou, C. (2007). *Essential teaching skills*. Cheltenham: Nelson Thornes.
- Koulun työrauhaa selvittäneen työryhmän muistio. (1973). Helsinki: Kouluhallitus.
- Kuoppala, K. (2017). *Työrauha kouluun – Kirjallisuuskatsaus opettajien toimintakeinoista työrauhan ylläpitämiseksi*. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteen kandidaatin tutkielma.
- Kuula, A. (2011). *Tutkimusetiikka: Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys*. Tampere: Vastapaino.
- Jones, V. F. & Jones, L. S. (2007). *Comprehensive classroom management: Creating communities of support and solving problems*. Boston (MA): Pearson Allyn and Bacon.

- Julin, S. & Rumpu, N. (2018) Työrauhan ja turvallisen oppimisympäristön arviointi perusopetuksessa ja lukiokoulutuksessa. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Tampere: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus.
- Lahdes, E. (1982). *Peruskoulun uusi opetusoppi*. Keuruu: Otava.
- Levin, J. & Nolan, J.F. (2007). *Principles of classroom management: A professional decision-making model*. (5th ed ed.). Boston: Pearson/Allyn and Bacon.
- McManus, M. (1989). *Troublesome behavior in the classroom: A teachers' survival guide*. London: Routledge.
- Mäkinen, O. (2006). *Tutkimusetiikan ABC*. Helsinki: Tammi.
- Naukkarinen, A. (1999). *Tasapainoilua kurinalaisuuden ja tarkoituksenmukaisuuden välillä: Oppilaiden ei-toivottuun käyttäytymiseen liittyvän ongelmanratkaisun kehittäminen yhden peruskoulun yläasteen tarkastelun pohjalta*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Nikander, P. (2010). Laadullisten aineistojen litterointi, käntäminen ja validiteetti. Teoksessa Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. (toim.), *Haastattelun analyysi* (s. 432–445). Tampere: Vastapaino.
- Packard, N. & Race, P. Käännös Oittila, L. (2003). *Käytännön vinkkejä opettajatyöhön*. Järvenpää: Yrityssanoma.
- POPS (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki: Opetushallitus.
- Poutala, M. (2010). *Opettajan valta ja vastuu*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Puurula, A. (1984). *Koulun työrauha kasvatustieteellisenä ongelmana*. Tutkimuksia 18. Helsinki: Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos.
- Rubin, H.J. & Rubin, I.S. (2004). *Qualitative interviewing. The art of hearing data*. Los Angeles: Sage.
- Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. (2010). Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. (toim.), *Haastattelun analyysi* (s. 9–36). Tampere: Vastapaino.
- Ruusuvuori, J. (2010). Litteroijan muistilista. Teoksessa Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. (toim.), *Haastattelun analyysi* (s. 424–431). Tampere: Vastapaino.
- Saarela-Kinnunen, M. & Eskola, J. (2007). Tapaus ja tutkimus = tapaustutkimus? Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 1, Metodien valinta ja aineiston keruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle* (s. 184–195). Jyväskylä: PS-Kustannus.

- Salo, P. (2000). *Koululuokan työrauhahäiriöiden ehkäiseminen, käsittely ja korjaaminen: Tutkimus koululuokan hallintaa käsittelevistä oppisisällöistä kahdessa amerikkalaisessa oppikirjassa sekä niihin perustuvan kokonaismallin kehittäjä*. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Salo, P. (2009) Opettaja pedagogisena johtajana. Teoksessa Saloviita, T. (toim.), *Meidän koulu* (s. 111–128). Juva: PS-kustannus.
- Salovaara, R. & Honkonen, T. (2011). *Rakenna hyvä luokkahenki*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Saloviita, T. (2008). *Työrauha luokkaan: Löydä omat toimintamallisi*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Saloviita, T. (2014). *Työrauha luokkaan: Löydä omat toimintamallisi*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Saloviita, T. (2009). Miten hallita ristiriitoja? Teoksessa Saloviita, T. (toim.), *Meidän koulu* (s. 71–75). Juva: PS-kustannus.
- Satakunnan Kansa. (2017). Opettajat työskentelevät sietokykynsä rajoilla – lapset eivät kunnioita ja paperityöt painavat. Julkaistu 14.10.2017. Luettu 24.4.2019. Saatavissa <https://www.satakunnankansa.fi/a/200440318>
- Sigfrids, A. (2009). Viihtyisä ja turvallinen koulu. Teoksessa Saloviita, T. (toim.), *Meidän koulu* (s. 91–109). Juva: PS-kustannus.
- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. (1994). *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- TENK. Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2012). *Hyvä tieteellinen käytöntö ja sen loukkausepäilyjen käsitleminen Suomessa*. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2012. Luettu 10.4.2019. Saatavissa https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Vantaan Sanomat. (2017). Opetuspomo: Koululaisten käytöstavat ovat kateissa – ”Opettaja ei voi olla kaveri”. Julkaistu 30.1.2017. Luettu 24.4.2019. Saatavilla <https://www.vantaansanomat.fi/artikkeli/480734-opetuspomo-koululaisten-kaytostavat-ovat-kateissa-opettaja-ei-voi-olla-kaveri>
- Warren, C. (2001). Qualitative Interviewing. Teoksessa Gubrium, J.F. & Holstein, J. A. (toim.), *Handbook of interview research: Context and Method*. Los Angeles: Sage.
- Wolk, S. (2002). *Being good: Rethinking classroom management and student discipline*. Portsmouth, NH: Heinemann.

Yle Uutiset. (2015). ”Sinusta ei tule mitään” – opettajan auktoriteetti ei saa perustua uhkailulle. Julkaistu 28.4.2015. Luettu 24.4.2019. Saatavissa <https://yle.fi/uutiset/3-7958961>

Liitteet

Liite 1. Havainnointilomake

1. LUOKAN YLEINEN ILMAPIIRI

Millainen ilmapiiri luokassa vallitsee?

2. LUOKAN TYÖRAUHATILANNE

Millaiselta yleisesti ottaen luokan työrauha vaikuttaa?

Millaisia työrauhaongelmia luokassa ilmenee?

3. TYÖRAUHAONGELMIEN ENNALTAEHKÄISEMINEN

Millaisia keinoja opettajalla on käytössään työrauhaongelmien ennaltaehkäisemiseksi?

4. TYÖRAUHAONGELMIIN PUUTTUMINEN

Millaisilla keinoilla opettaja puuttuu työrauhaongelmiin?

- Sanattomat keinot
- Sanalliset keinot
- Seuraamukset

5. MAHDOLLISIA MUITA HUOMIOITA

Liite 2. Haastattelurunko

ESITIEDOT

Kauanko olet ollut työelämässä?
Mitä luokkaa opetat tällä hetkellä?
Kuinka monta oppilasta luokallasi on?
Kauanko olet opettanut kyseistä luokkaa?

TYÖRAUHAN KOKEMINEN

Millainen ilmapiiri luokassasi vallitsee?
Millaiseksi kuvailisit oman luokkasi työrauhaa?
Millaisia työrauhaongelmia luokassasi esiintyy?

TYÖRAUHAONGELMIEN ENNALTAEHKÄISEMINEN:

Pyritkö tietoisesti omalla toiminnallasi ennaltaehkäisemään työrauhaongelmia?
Miten?
Teetkö tietoisia ratkaisuja työrauhaongelmien vähentämiseksi?

TYÖRAUHAN YLLÄPITÄMINEN

Miten pyrit pitämään luokassasi yllä työrauhaa?
Onko luokkaasi luotu yhteiset säännöt? Miten?
Millaiseksi koet oman auktoriteettiaseman luokassasi?
Millainen auktoriteetti haluat luokassasi olla?

TYÖRAUHAONGELMIIN PUUTTUMINEN:

Miten puutut työrauhaongelmiin?
Millaisia sanattomia eli nonverbaaleja keinoja hyödynnät? Missä tilanteissa?
Millaisia sanallisia eli verbaalisia keinoja hyödynnät? Missä tilanteissa?
Käytätkö joitakin seuraamuksia (rangaistuksia) puuttumiskeinoina? Millaisissa tilanteissa?

OMIEN TOIMINTAKEINOJEN RIITTÄVYYS

Millaiseksi arvioit omia keinoja työrauhan ylläpitämiseen sekä ongelmien puuttumiseen?
Mistä taidot ja tiedot ovat peräisin?
Puhutaanko työrauhan ylläpitämisestä ja ongelmiin puuttumisesta työyhteisössä? Saako työyhteisöltä tukea ja apua?
Onko puhelimet vaikuttaneet työrauhaongelmiin?
Onko työrauhaongelmat muuttuneet johonkin suuntaan työurasi aikana?

Lisäksi **TARKENTAVIA KYSYMYKSIÄ HAVAINNOINNISTA** haastattelun aikana tilanteen mukaan

Liite 3. Esimerkki sisällönanalyysin etenemisestä

Alkuperäinen ilmaus	Pelkistetty ilmaus	Alaluokka	Yläluokka	Pääluokka
"Tällain mä yritän rakentaa näitä päiviä, et ois sellaista hiljaista työtä ja sit sellaista toiminnallisempaa."	Hiljaista sekä toiminnallista työtä	Monipuoliset työtavat	Opetuksen laadukkuus	Työrauhaongelmien ennaltaehkäiseminen
"Mä opettajana pyrin, mä keron itse itsestäni, omasta elämästä ja jaan myös lapsille omasta elämästäni asioita, et mä annan sillä viestin ja mallin, että täällä voi olla niin. Täällä voi kertoa omista tärkeistä asioista ja jakaa niitä."	Opettajan omien asioiden jakaminen oppilaille	Välittäminen	Positiivinen ilma- piiri	Työrauhaongelmien ennaltaehkäiseminen
"Ja sit nää pienet on ja varmaan kaikenkin ikäiset et kyl nää rakastaa rutiineita."	Oppilaat pitävät rutiineista	Rutiinit	Struktuuri	Työrauhaongelmien ennaltaehkäiseminen
"Sit toki aina jos on jotakin tän tyyppistä niin kyllä mä laitan Helmi-viestiä kotiväelle niille tiedoksi et tietävät missä mennään ja sitten kun tulee arvioinnin hetki niin ei se yhtäkkiä tupsahda salama kirkkaalta taivaalta et ei tääl kaikki suju- kaan."	Viesti kotiväelle huonosta käytöksestä	Yhteydenotto kotiin	Seuraamukset	Työrauhaongelmiin puuttuminen