

**”JOS ON VAPAUS, ON MYÖS SE VASTUU”**

**Luokanopettaja työrauhaan ohjaajana**

Tiina Hokkanen

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Kevät 2002

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

HOKKANEN, T. ”Jos on vapaus, on myös se vastuu”: Luokanopettaja työrauhaan ohjaajana. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. 2001. 122 s.

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää opettajan keinoja puuttua luokassa esiintyviin työrauhahäiriöihin ja ennalta ehkäistä niitä. Suomessa koulujen työrauhaa on viimeisen vuosikymmenen aikana tutkittu melko vähän ja tutkimukset on tehty pääasiassa yläasteilla. Koulujen työrauhakysymykset ovat olleet tutkimusten kohteena myös kansainvälisesti. Tutkimuksessa pyrittiin selvittämään tavallista luokkaa opettavan luokanopettajan keinoja ohjata oppilaitaan työrauhaan. Samalla selviteltiin opettajan toiminnan taustalla olevia ajatuksia ja käsityksiä työrauhasta, koulusta sekä opettajan ja oppilaan roolista työrauhan suhteen. Tutkimus oli laadullinen tapaustutkimus, joka toteutettiin havainnoimalla yhden luokanopettajan ja hänen luokkansa toimintaa sekä haastatteleamalla opettajaa.

Tutkimustulokset osoittivat, että tutkimusluokassa työrauha ei näyttänyt olevan ongelma. Analyysin tuloksena opettajan työrauhaan vaikuttamisen keinot jaettiin neljään ryhmään. Ensimmäiseen ryhmään kuuluvat yleiset luokanhallinnalliset ja opetukselliset tekijät, jotka voivat toimia häiriöitä ennaltaehkäisevinä, mutta myös häiriöihin puuttumisen keinoina. Toisen ryhmän muodostavat oppilaiden omaan ajatteluun ja vastuuseen vetoavat keinot. Nämä keinot ovat usein osa laajempia kasvatustavoitteita. Kolmanteen kategoriaan kuuluvat keinot ovat astetta kovempia keinoja häirintään puuttumisessa. Näihin kuuluvat esimerkiksi opettajan suorat ohjeet, käskyt ja uhkaukset. Neljäntenä ryhmänä ilmeni pyrkimys vaikuttaa työrauhaan luokan sosiaalisten suhteiden kautta. Tässä oppilaiden sosiaalisten taitojen kehittäminen on yksi keskeisimmistä tekijöistä.

Tutkimus osoitti, että luokan työrauhan ylläpito ei ole joukko opettajan irrallisia toimenpiteitä, vaan kytkeytyy laajalti kaikkeen toimintaan koulussa. Johtopäätöksenä esitetään, että opettajankoulutuksessa työrauhakysymyksiä käsiteltäisiin nykyistä laaja-alaisemmin ja ohjattaisiin tulevia opettajia hakemaan teoreettista tukea työrauhakäytänteilleen. Kasvatus- ja opetuskulttuurien muutos edellyttää uusia toimintatapoja työrauhaan vaikuttamisessa. Oppilaan vastuullisen ja aktiivisen roolin korostaminen tulisi näkyä kaikessa opettamisessa ja ohjaamisessa, myös työrauhakysymyksissä. Tutkimuksessa inhimillisen vuorovaikutuksen merkitys nousi toiminnassa keskeiseksi. Opettajien vuorovaikutustaitojen monipuolinen kehittäminen on siis toinen koulutuksen haaste.

Avainsanat: työrauha, työrauhahäiriöt, luokanopettaja, työrauhaan ohjaaminen.

## SISÄLLYS

1 KOULUJEN TYÖRAUHA PUHUTTA A JÄLLEEN .....	6
2 TYÖRAUHA JA SEN HÄIRIÖT.....	8
2.1 Työrauha – kasvatuksen tulos vai väline.....	8
2.2 Työrauha käyttäytymisen ongelmana.....	11
2.3 Työrauhahäiriöt oppilaan ulkoisena toimintana .....	12
3 TYÖRAUHA TUTKIMUKSEN KOHTEENA .....	13
3.1 Kohti kokonaisvaltaisempaa näkökulmaa – teorioita käyttäytymishäiriöiden kohtaamiseen .....	13
3.1.1 Behavioraalisuus toivotun käyttäytymisen edistämässä.....	15
3.1.2 Kognitiivis-behavioraalisuus – ongelmanratkaisuun ohjaamista.....	17
3.1.3 Ekosysteemisyy s – tilanteiden uudelleenmäärittästä .....	19
3.2 Työrauhatutkimusten antia .....	21
3.2.1 Työrauhahäiriöiden yleisyys .....	23
3.2.2 Työrauhaan vaikuttavia tekijöitä.....	24
3.2.3 Työrauha: opettajan vai oppilaan ongelma? .....	28
4 OPETTAJAN TOIMINTA TYÖRAUHAN EDISTÄJÄNÄ .....	29
4.1 Opettajan ja oppilaan roolit muutoksessa.....	30
4.2 Opettajan auktoriteetti – vastuullista vallankäyttöä .....	31
4.3 Työrauha osana opettajan työn kokonaisuutta .....	34
4.4 Opettajan toimintamallit työrauhan ylläpitämisessä .....	35
4.5 Tutkimuksia opettajien menettelytavoista .....	38
5 TUTKIMUSONGELMAT .....	41
6 TUTKIMUSMENETELMÄ.....	41
6.1 Tämän tapaustutkimuksen laadulliset piirteet .....	41
6.2 Tutkimusprosessin eteneminen .....	44
6.2.1 Tutkimuksen suunnittelu.....	44
6.2.2 Tapauksen kuvailua.....	45

6.2.3 Havainnointi.....	46
6.2.4 Teemahaastattelu.....	49
6.2.5 Aineiston käsittely ja analyysi .....	50
6.3 Tutkimuksen luotettavuus .....	52
6.4 Tutkimuksen eettisyys.....	56
<b>7 TUTKIMUSTULOKSET .....</b>	<b>57</b>
7.1 Opettajan työrauha – oman työn tekemisen rauhaa.....	57
7.2 Oppilaan työrauha – motivaatiota ja sitoutuneisuutta .....	59
7.3 Työrauhahäiriöt ja työrauhaongelmat.....	60
7.4 Työrauha tutkimusluokassa.....	63
7.4.1 ”Energinen porukka” – Luokka ja luokan työrauha opettajan kuvaamina .....	63
7.4.2 Luokan työrauhan kehityksestä.....	65
7.4.3 Havaintojani luokan työrauhasta.....	66
7.4.4 Yhdessä, yksin ja pareittain - työskentelymuotojen monipuolisuutta.....	68
7.5 Työrauha – monen tekijän summa .....	70
7.6 Opettajan perusteita toiminnalleen.....	74
7.6.1 Luottamus lähtökohtana .....	74
7.6.2 Itsetuntemus ja itsetunto – keskeiset kasvatustavoitteet .....	75
7.6.3 Opettaja vastuunkantajana .....	76
7.6.4 Opettaja vastuun antajana .....	78
7.6.5 Opettajan ja oppilaan vastuut – ajatusten yhteenveto .....	78
7.7 Opettajan menettelytavat työrauhaan ohjaamisessa .....	80
7.7.1 Yleiset luokanhallintakeinot.....	82
7.7.2 Oppilaan sisäiseen kontrolliin vetoaminen .....	86
7.7.3 Opettajan ulkoinen kontrolli .....	92
7.7.4 Luokan sosiaalisten suhteiden kautta vaikuttaminen .....	97
7.8 Yhteistyö ja sen merkitys .....	100
<b>8 POHDINTA .....</b>	<b>102</b>
8.1 Tulosten tarkastelua ja yhteenvetoa.....	102
8.2 Tutkimusmenetelmän ja tulosten luotettavuuden arviointia.....	105
8.3 Kontrollointia vai vastuunantamista.....	108

LÄHTEET .....	111
LIIKTEET .....	119
Liite 1: Teema-alueuettelo 1.....	119
Liite 2: Tutkimuslupa oppituntien videointiin.....	120
Liite 3: Esimerkki havainnointimuistiinpanoista.....	121
Liite 4: Teema-alueuettelo 2.....	122

## 1 KOULUJEN TYÖRAUHA PUHUTTA JÄLLEEN

Tiedotusvälineissä on viime vuodet keskusteltu lasten ja nuorten pahoinvoinnista ja pohdittu, kenelle vastuu lastemme kasvatuksesta kuuluu. Koetaan, että samalla kun perheiden muutokset ja ongelmat ovat yhteiskunnallisten muutosten myötä lisääntyneet, vanhempien kasvatust vastuuta on siirtynyt yhä enemmän opettajien ja muiden ammattikasvattajien harteille. Myös erilaisten oheiskasvattajien vaikutuksen lastemme maailmassa on todettu voimistuneen. Turvattomuus ja aikuisen puute näkyvät lisääntyneenä oireiluna ja erilaisina käyttäytymisongelmina, joita opettajat kohtaavat työssään päivittäin. (ks. myös Olkinuora & Mattila 2001.) Useat tutkimukset (ks. esim. Kiviniemi 2000; Naukkarinen 1999; Olkinuora & Mattila 2001) ovat osoittaneet, että oppilaiden levottomuuden ja rauhottomuuden lisääntyminen on saanut opettajat kokemaan työnsä aiempaakin vaativammaksi. Monisäikeisten vuorovaikutustilanteiden hallintaan, kuten työrauhan säilyttämiseen, ei aina koeta olevan riittävästi valmiuksia ja keinoja (Kiviniemi 2000, 7; Naukkarinen 1999, 81–82, 84; Virta & Kurikka 2001, 77; Yrjönsuuri 1990, 184). Varsinkin nuorille opettajille työrauha on usein ongelmallinen ja askarruttava asia. (Erätuuli & Puurula 1990, 1992; Määttä 1989, 220–223; Yrjönsuuri 1990, 139).

Koulujen työrauhaa on viime vuosikymmenen aikana tarkasteltu lähinnä koulukiusaamisen näkökulmasta. Muu työrauhaa koskeva tutkimus on ollut vähäisempää. Valtaosa näistäkin tutkimuksista koskee peruskoulun ylimpiä luokkia. Tulevana luokanopettajana olen kuitenkin kiinnostunut juuri luokanopettajan keinoista ohjata oman luokkansa työrauhaa. Hyvää työrauhaa pidän edellytyksenä koulun tavoitteiden suuntaiselle toiminnalle. Käsitän työrauhan osaksi laajempaa kokonaisuutta, johon vaikuttavat niin yhteiskunnan arvo- ja normijärjestelmät, koulun kulttuuri ja sen ilmapiiri kuin opettajaan ja oppilaisiinkin liittyvät tekijät.

Tutkimuksessani tarkastelen työrauhaa opettajan näkökulmasta. En tutki työssäni yksittäisten oppilaiden käyttäytymishäiriöitä, niiden syitä tai muotoja. Tiedostan kyllä, että opettaja tarvitsee työssään myös tämän alueen asiantuntemusta, sillä erityispedagogista tukea tarvitsevia oppilaita on luokissa nykyisin yhä enemmän. Tutkimassani luokassa ei

ollut käyttäytymishäiriöiseksi diagnosoitua oppilasta, joten tutkimukseni näkökulma on *opettaja-*, ei oppilas- eikä häiriökeskeinen.

Perusopetuslain säädökset (ks. Opetustoimenlainsäädäntö 2000) käytettävissä olevista rangaistuskeinoista määrittävät opettajan toiminnan rajat. Käytettävissä olevia kurinpitokeinoja ovat enintään kahden tunnin jälki-istunto, kirjallinen varoitus sekä määräaikainen erottaminen koulusta. Opettaja voi myös määrätä opetusta häiritsevän oppilaan poistumaan luokasta jäljellä olevan oppitunnin ajaksi, mikä ei ole varsinainen kurinpitokeino. Turvatyöryhmän muistiossa (2000) huomautetaan, että oppilaan normaali ohjautuminen ja kasvatuksellinen ohjaus tulee erottaa varsinaisista kurinpitotoimista. Kurinpitokeinoja käytettäessä menettelyn on aina oltava kirjallista, oppilasta on kuultava ennen rangaistuksen määräämistä ja siitä tulee aina ilmoittaa huoltajalle. Fyysisten tai kollektiivirangaistusten käyttö ei ole sallittua. (Turvatyöryhmän muistio 2000, 31–32.) Laissa ja asetuksissa esitetyt rangaistuskeinot ovat jokaisen opettajan käytettävissä, mutta pidän toivottavampana, että työrauha saavutettaisiin muilla keinoin ja yhteisymmärryksen kautta.

Koska työrauha on hyvin suhteellinen ja subjektiivinen käsite, olen tutkimuksessani keskittynyt yhteen opettajaan. Useamman opettajan sisällyttäminen tutkimukseen olisi kenties antanut laajemman kuvan kouluissa ilmenevän häiriökäyttäytymisen muodoista ja opettajien keinoista käsitellä niitä. Uskon kuitenkin, että koulun todellisuuden tarkastelu yhden opettajan toiminnan kautta antaa mahdollisuuden opettajan roolin tarkempaan ymmärtämiseen. Tarkoituksena on luokan toimintaa havainnoimalla ja opettajaa haastatteleamalla selvittää, millaisin keinoin opettaja pyrkii vaikuttamaan luokkansa työrauhaan. Selvää on, että yhtä ainoaa oikeaa tapaa työrauhaan puuttumisessa ja oppilaiden ohjaamisessa ei ole. Työtä tehdään oman persoonan kautta, ja jokainen kehittää itselleen luontevat tavat toimia.

Tutkimuksen taustaosassa tarkastellaan aluksi työrauhan käsitettä sekä siihen liittyviä lähikäsitteitä. Teoriaosion toinen pääluke käsittelee työrauha-ilmiötä alan kirjallisuuden ja tutkimusten pohjalta ja kolmannessa luvussa tarkastelunäkökulma painottuu opettajaan työrauhaan vaikuttajana. Tämän jälkeen on vuorossa tutkimuksen tarkennettu ongelmanasettelu sekä tutkimustulosten tarkastelu.

## 2 TYÖRAUHA JA SEN HÄIRIÖT

### 2.1 Työrauha – kasvatuksen tulos vai väline

Työrauha -käsitteen määrittely ei ole yksiselitteistä. Käsitteenä se on suhteellinen ja riippuvainen siitä, kenen näkökulmasta asiaa tarkastellaan (Naukkarinen 1999, 20). Yritykset tunnistaa, kuvata ja etsiä syitä käyttäytymisen ongelmiin ovat kaikki hyvin subjektiivisia prosesseja: ihmiset tulkitsevat tilanteita eri tavoin, kukin omista näkemyksistään, asenteistaan ja arvostuksistaan käsin. Opettajilla on usein erilainen häiriöiden sietokyky, joka sekin voi vaihdella eri tilanteissa. Myös eri kouluissa voi olla erilaiset odotukset soveliaasta käyttäytymisestä. (Cooper, Smith & Upton 1994, 16–17.)

Muodossa tai toisessa työrauhahäiriöitä on varmasti ilmennyt kautta koko koululaitoksemme historian. Aiemmin puhuttiin koulukurista ja koulun kurinpito-ongelmista, mutta koska tähän käsitteeseen liitetään sivuvaikutelmia opettajakeskeisyydestä, ruumiillisesta rankaisemisesta ja yleensä negatiivisista toimenpiteistä siirryttiin työrauha -käsitteeseen, jonka katsottiin olevan “oppilaskeskeisempi, positiivisempi ja luonnollisempi” (Lahdes 1977, 161).

Käsitteen muutoksen kurista työrauhaan voi katsoa heijastavan myös muutosta autoritaarisesta kasvatuksesta demokraattisempaan suuntaan. Kuri nähtiin kasvatuksen *päämääränä*, joka perustui opettajan arvovallan tunnustamiseen, tottelevaisuuteen ja alistuvuuteen auktoriteettiin nähden, kun taas työrauha korostuu *välineenä* kasvatuksen ja kasvamisen prosessissa. (Kari, Remes & Väänänen 1980, 8.) (Auktoriteetin käsitettä selvitetään luvussa 4.2.) Nykyisin on jo selvää, ettei työrauhalla enää tarkoiteta ehdotonta hiljaisuuden ja liikkumattomuuden vaatimusta, vaikka nämä määritteet työrauhaan ilmeisen usein vielä liitetäänkin. Karin (1992, 92) mukaan työrauha merkitsee parhaimmillaan “toimintaa, hallittua dynaamisuutta passiivisuuden ja hiljaisuuden vastakohtana”.

Kasvatustieteen käsitteistö (Hirsjärvi 1983, 196) määrittelee työrauhan seuraavasti: “koululuokassa vallitsevat rauhalliset olot; häiriintymättömyyden tila. Työrauha koulu-yhteisössä edellyttää yhteisön kaikilta jäseniltä sisäistynyttä kurinalaista toimintaa. Se on



subjektiivista, suhteellista ja muuttuvaa ja kunnioittaa yhteisön laatimia sopimuksia sekä ottaa huomioon opetustilanteet, opetusaineet, oppilaiden ikäasteen, yhteisön jäsenten persoonallisuuden sekä koulua ympäröivän yhteisön vaikutteet.“ Määritelmässä esitetty ´yhteisön kaikkien jäsenten sisäistynyt kurinalainen toiminta´ tuntuu aika kovalta vaatimukselta, mutta määritelmää voitaneenkin pitää eräänlaisena ihannetilän kuvauksena.

Erätuuli ja Puurula (1990) toteavat työrauhan olevan teoreettisena käsitteenä monisäikeinen. Myös he korostavat, että opettajat ja oppilaat kokevat työrauhan kukin omista lähtökohdistaan ja tilannearvioistaan käsin. Oppilaalle työrauha on ensinnäkin *opiskelu-rauha*, mutta se voi merkitä hänelle joskus vain *oleskelurauhaa*. Opettajan kannalta työrauha on virallisesti *opettamisrauha*, mutta toisaalta se voi olla myös kulissinomaista *näennäisrauhaa*, joka peittää taakseen esimerkiksi välinpitämättömän opettamisen. Mikään näistä ei Erätuulen ja Puurulan mukaan muodosta yhteisvastuullista, koko luokalle selkiintynyttä työskentelyrauhaa. (Erätuuli & Puurula 1990, 15.) Erätuuli ja Puurula pitävät käsitettä ´työskentelyrauha´ työrauhaa parempana. Puurula (1984, 40) onkin huomauttanut, että työrauhan -käsite on arkikielinen ilmaisu, eikä sen käyttö tutkimuksessa sellaisenaan ole ongelmatonta. Käsitettä näkee kuitenkin käytettävän tutkimuksissa yhä edelleen.

Kari ym. (1980) määrittelevät työrauhan “oppilaiden kokonaispersoonallisuuden kehittymistä palvelevaksi tavoitteelliseksi toiminnaksi“. Kuten edellä jo ilmeni, he pitävät työrauhaa *välineenä* kasvatuksen päämäärien saavuttamisessa. Työrauha ei ole heidän mukaansa vain opetuksen tai kasvatuksen edellytys vaan sen tulisi olla “osa tuota kasvatusta – ja samalla kasvamista“. (Kari ym. 1980, 13, 92.)

Puurula (1984, 40) taas näkee työrauhan pikemminkin kasvatuksen *tuloksena* kuin keino; työrauha on hänen mukaansa tulos onnistuneesta kasvatustapahtumasta. Itse katsoisin, että se voi olla molempia. Erätuulen ja Puurulan (1990, 16) mukaan työrauhahäiriöitä syntyy kun yhteisön jäsenet eivät noudata yhteisiä (kirjoittamattomiakin) sopimuksia tai jos heillä ei ole yhteistä päämäärää ohjaamassa työskentelyä. Työrauhahäiriön he määrittelevät tilanteeksi, joka vaikeuttaa tai estää oppimistavoitteiden saavuttamista.

Erätuuli ja Puurula (1990) tuovat esille, että myös opettajan käyttäytyminen voi rikkoa oppilaiden työrauhaa. Tämä puoli asiasta onkin saatettu usein sivuuttaa. Huomioitavaa on myös se, ettei hiljaisuus välttämättä merkitse hyvää ja sisäistynyttä työskentelyrauhaa, jos se on aikaansaatu esimerkiksi uhkailemalla. (Erätuuli & Puurula 1990, 16; ks. myös Puurula 1984, 40.)

Naukkarinen (1999) käyttää tutkimuksessaan työrauha -käsitteen rinnalla käsitettä ´oppilaan ei-toivottu käyttäytyminen`, millä hän tarkoittaa ”kaikkea sitä koulun työrauhaa häiritsevää toimintaa, jonka opettajat ja/tai koulun muu henkilökunta ja/tai muut oppilaat ja/tai oppilaiden vanhemmat kokevat olevan toiveidensa vastaista”. Tällaista toimintaa on esimerkiksi myöhästely, oppitunnin häirintä, luvattomat poissaolot ja aggressiivisuus. Määritelmä ei rajoitu luokkahuonetilanteisiin vaan sisältää myös välitunneilla, koulumatkoilla ja vapaa-ajalla tapahtuvan ei-toivotun käyttäytymisen. (Naukkarinen 1999, 22.) Koska oma tutkimukseni kohdistuu vain luokkatilanteisiin, en katsonut Naukkarisen käsitteen soveltamista omassa tutkimuksessani tarkoituksenmukaiseksi. Muutoin käsite olisi sopinut myös tähän tutkimukseen.

Englannin kielisistä termeistä työrauhaan liittyvät käsitteet ovat *classroom management* (luokanhallinta) ja *classroom discipline*. Edellinen tarkoittaa lähinnä opettajan pyrkimystä ylläpitää luokassa oppimisen mahdollistava järjestys. Laadukas opetus nähdään silloin yhtenä keinona ehkäistä häiritsevää käytöstä. Discipline -käsite taas viittaa toimiin, joilla opettaja vastaa oppilaan häiritsevään käytökseen. (Lewis 1997, 404; Tattum 1986, 70.) Salon (2000, 33) mukaan luokanhallinta (*classroom management*) on laaja-alainen käsite, joka sisältää työrauhan tai kurin (*discipline*) käsitteen.

Selvyyden vuoksi käytän työssäni aikaisemmistakin tutkimuksista tuttua työrauhan käsitettä. Tutkimuksessani työrauhalla tarkoitetaan yhteisten sopimusten ja tavoitteiden suuntaista toimintaa ja käyttäytymistä. Edellinen koskee niin oppilaita kuin opettajaakin. Ymmärrän työrauhan subjektiivisena käsitteenä ja tarkastelen sitä opettajan näkökulmasta.

## 2.2 Työrauha käyttäytymisen ongelmana

Kirjallisuudessa voi kohdata kirjavaa käsitteistöä; suurimmassa osassa puhutaan työrauhahäiriöistä, osassa työrauhaongelmista. Kyse on yleensä samasta asiasta ja sanoja häiriö ja ongelma käytetään toistensa synonyymeina (Kari ym. 1980, 11). Tässä tutkimuksessa käsitän kuitenkin työrauhaongelmat työrauhahäiriöitä vakavampana ja vaikeampana asiana – ongelmana. Työrauhasta puhuttaessa esiintyy myös käsitteitä käyttöhäiriö/-ongelma ja käyttäytymishäiriö/-ongelma. Seuraavassa pyrin selventämään käsitteiden suhdetta toisiinsa.

Aho (1976a, 2; ks. myös Kari ym. 1980, 11) käsittää käyttäytymisongelmat laajemmaksi yläkäsitteeksi, joka sisältää (1) *käytösongelmat eli työrauhahäiriöt* sekä (2) *persoonallisuuden liittyvät ongelmat*. Kasvatustieteen käsitteistöstä (Hirsjärvi 1983, 103) löytyy käsite 'käyttäytymisongelmat' ja siinä asia esitetään samoin. Käsitteistössä kuvataan, että käytösongelmiin liittyvät häiriöt ilmenevät useimmiten sosiaalisissa tilanteissa, esim. koulun normien rikkomisena. Jälkimmäisen ryhmän häiriöt taas ovat luonteeltaan neuroottisia, eivätkä ne välttämättä kytkeydy sosiaalisiin tilanteisiin, esimerkiksi masentuneisuus. Käsitteistössä myös mainitaan, että käyttäytymisongelmista käytetään myös käsitettä käyttäytymishäiriöt, käyttäytymisvaikeudet tai ongelmakäyttäytyminen. (Hirsjärvi 1983, 103.)

Käsittääkseni edellinen jaottelu on nykyisinkin yleinen. On silti huomattava, että jako ei ole näin yksiselitteinen. Kari ym. (1980) korostavat, että tarkasteltaessa yksittäistä oppilasta on huomioitava lapsi kokonaisuudessaan, ei vain hänen ulkoista käyttäytymistään. Esimerkiksi luvattomassa poissaolossa voi olla kyse pinnaamisesta, mutta myös koulupelosta. He ehdottavat, että voitaisiin puhua *sisäisestä* ja *ulkoisesta* työrauhasta ja työrauhahäiriöstä, ja korostavat näiden käsitteiden vuorovaikutussuhdetta. Ulkoisilla työrauhahäiriöillä he tarkoittavat esimerkiksi sellaista opettajan tai oppilaan käyttäytymistä, joka häiritsee muiden oppilaiden tai opettajan työskentelyä. Sisäiset työrauhahäiriöt taas ovat oppilaan persoonallisuuteen liittyviä häiriöitä, jotka saattavat ilmetä myös ulkoisina työrauhahäiriöinä. Luonnollisestikaan tällä ei tarkoiteta sitä, että työrauhahäiriöihin aina liittyisi jokin psyykinen häiriö. (Kari ym. 1980, 12–14.)

Yksittäisen oppilaan ongelmat, ”sisäiset työrauhahäiriöt”, esimerkiksi eristäytyminen, masentuneisuus, heikko minäkäsitys tai kouluhaluttomuus, eivät välttämättä suoranaisesti häiritse opetusta, mutta ovat oppilaalle itselleen usein sitäkin vakavampi asia eikä niitä saisi koskaan jättää huomiotta (Aho 1980b, 50–51; Kari ym. 1980, 13). Yksittäisen oppilaan ulospäin näkyvä häiriköinti voi siis olla vain seuraus muusta ongelmasta, joka voi vaatia asiantuntija-apua.

Kuorelahden (1998) mukaan opettajat tarvitsevat tietoa käyttäytymishäiriöistä voidakseen toimia tarkoituksenmukaisella tavalla kunkin poikkeavaksi luokitellun oppilaan kanssa. Pedagogisessa mielessä hän ei kuitenkaan pidä itse diagnoosia ensisijaisena, vaan tietoa siitä, mitä nimetyn ongelman kanssa pitäisi tehdä. (Kuorelahti 1998, 126, 134.) Moilanen (2000, 235–237) kirjoittaa, että varsinainen käytöshäiriö on selvästi erotettavissa tavallisesta häiritsevästä käyttäytymisestä ja se vaatii aina ammatti-ihmisten tutkimusta ja hoitoa. Käytöshäiriöitä varten on määritelty tarkat diagnostiset kriteerit (ks. Räsänen, Moilanen, Tamminen & Almqvist, 2000).

Omassa tutkimuksessani tarkoitan työrauhahäiriöillä Karin ym. (1980, 12) esittämiä ulkoisia työrauhahäiriöitä. Tarkastelen siis opettajan toimintaa suhteessa oppilaiden ulkoiseen käyttäytymiseen. Tarkastelun ulkopuolelle jäävät näin muut oppimista vaikeuttavat käyttäytymishäiriöt.

### **2.3 Työrauhahäiriöt oppilaan ulkoisena toimintana**

Aho (1980a, 2) määritteli tutkimusprojektissaan työrauhahäiriöiksi oppilaiden toiminnan, joka häiritsee luokan oppimistapahtumaa tai rikkoo sovittuja sääntöjä. Tutkimustaan (1976b) varten hän muodosti Madsenin, Beckerin ja Thomasin työrauhaluokituksesta seuraavat yhdeksän työrauhahäiriöiden konkreettista aluetta: (1) kielellinen häirintä, (2) häiritsevä motorinen toiminta, (3) fyysiset kontaktit muihin oppilaisiin, (4) esine-  
meluhäiriöt, (5) purukumin, karamellien tms. syöminen tunnilla, (6) tunnepurkaukset, (7) huolimattomuus koulutyössä, (8) negatiivinen auktoriteettiasenne ja (9) koulutyökentelyn kannalta epätarkoituksenmukainen toiminta. (Aho 1976b, 8–9.)

Jaottelussa tulee hyvin esille miten moninaisia asioita voidaan katsoa työrauhahäiriöiksi. Alkuperäisessä luokittelussa jokainen alue on määritelty vielä tarkoin käytöstä kuvaavin esimerkein ja tiukasti tulkittuna luokittelu antaa vaikutelman, että oppilaalle on sallittua vain istuminen omalla paikalla, hiljaa ja liikkumatta. Naukkarinen (1999, 21) huomauttaakin Ahon listauksesta, että siinä työrauha on määritelty lähinnä opettajan näkökulmasta ja vain oppilaan häiriöiksi eikä esimerkiksi oppimisympäristön vuorovaikutussuhteiden toimintahäiriöiksi. Myös Salo (2000, 51) kritisoi sitä, että häiriötyypit esitellään usein ilman kytkentää muihin opetustapahtuman tekijöihin. Häiritsevät tekijät ryhmitellään yleensä siitä oletuksesta käsin, että opetustapahtuma olisi aina samanlainen. On kuitenkin oppimistilanteita, joissa esimerkiksi vastaaminen viittaamatta ei ole häiriötekijä. (Salo 2000, 51–52.) Opettajasta, oppilaista ja tilanteesta riippuukin, millainen toiminta todella katsotaan häiriöksi. On myös huomattava, että Ahon jaottelu heijastaa 1960-luvulla vallalla ollutta behavioristista oppimiskäsitystä. Monet nykyiset työskentelymuodot antavat oppilaalle aktiivisemmän roolin ja edellyttävät esimerkiksi jutteleminen ja työskentelemistä eri puolilla luokkaa. Vaikka Ahon (1976b) jaottelu on vanha, sen päärunko sopii kuvaamaan työrauhahäiriön sisältöjä myös tässä tutkimuksessa.

### 3 TYÖRAUHA TUTKIMUKSEN KOHTEENA

Tässä luvussa tarkastelen työrauhaa ensin teoreettiselta kannalta ja tuon esille yleisimpiä näkökulmia käytösongelmien kohtaamiseen. Käsittely ilmentää myös eri lähestymistapojen kehityskulkua ja lukija voinee näin saada syvällisemmän ymmärryksen aiheesta. Tämän jälkeen esittelen aiempien empiiristen tutkimusten antia.

#### 3.1 Kohti kokonaisvaltaisempaa näkökulmaa – teorioita käyttäytymishäiriöiden kohtaamiseen

Työrauhahäiriöitä voidaan lähestyä monesta näkökulmasta. *Biofyysiset* (lääketieteelliset), *psykodynaamiset*, *behavioristiset*, *sosiologiset* ja *ekologiset* selitysmallit painottavat

kukin erilaisia tekijöitä häiriöiden synnyssä (Reinert & Huang 1987). Selvitän lyhyesti näiden lähestymistapojen keskeisiä piirteitä Huttusen (1985) esitykseen perustuen.

*Biofyysiselle* näkemykselle on tyypillistä biologisten tekijöiden, kuten neurologisten tekijöiden tai perinnöllisyyden osuuden korostaminen lapsen kehityksessä. *Psykodynaaminen* näkemys puolestaan korostaa tunteiden ja emotionaalisten tarpeiden vaikutusta. Psykodynaamista ajattelutapaa kasvatukseen sovellettaessa tärkeänä on pidetty sallivan ja lämpimän tunneilmaston luomista kasvattajan ja lapsen välille. *Behavioristit* taas uskovat, että lapsi oppii käyttäytymistapansa, myös poikkeavat tavat, vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa. Behavioristinen näkemys ei ole kiinnostunut käyttäytymisen alkuperäisistä syistä, vaan pitää tärkeämpänä häiriökäyttäytymistä tukevien ja sitä ylläpitävien seikkojen tiedostamista.

Myös *sosiologinen* näkökulma painottaa ympäristön merkitystä. Sosiologisen lähestymistavan näkemys on, että yhteiskunta on luonut poikkeavuutta leimaamalla yksilöitä poikkeaviksi. Yhteiskunnan normeista poikkeavalle annetaan jokin erityinen leima, kuten sosiaalisesti sopeutumaton jne. (Huttunen 1985, 459–460.) Kuorelahti (1998) sekä Ahvenainen, Ikonen ja Koro (1999) uskovat, että leimaavuudestaan huolimatta luokittelusta voidaan tuskin kokonaan luopua. Parhaimmillaan diagnoosi voikin tarjota opettajalle tietoa lapsen erityisopetuksellisista tarpeista ja auttaa lapsen kehityksen tukemisessa; pahimmillaan se voi toimia itseään toteuttavana ennusteena (Ahvenainen, Ikonen & Koro 1999, 106; Kuorelahti 1998, 123.) *Ekologinen* malli taas ei puhu käytöshäiriöisistä lapsista lainkaan, vaan enemminkin lasten ongelmista tai ongelmallisista järjestelmistä, jotka ympäröivät lasta. Siinä syitä ei etsitä yksin yksilöstä tai ympäristöstä, vaan näkökulma on kokonaisvaltaisempi. (Huttunen 1985, 459–460; ks. myös Molnar & Lindqvist 1994.)

Edelliset selitysmallit ovat painottuneet uusien tutkimus- ja ajattelutapojen muutosten vuoksi eri aikoina eri tavalla. Perinteisesti yritykset ymmärtää ja käsitellä koulussa ilmevästä häiriökäyttäytymisestä ovat kohdistaneet huomionsa yksilöön ja on ajateltu, että ongelma on oppilaassa. Viitekehys on ollut lähinnä lääketieteellinen ja psykologinen. (ks. esim. Naukkarinen 1999, 56.) Tämä on Cooperin ym. (1994) mukaan heijastunut myös käytettäviin käsitteisiin, esimerkiksi sopeutumaton ja häiriintynyt, ja ohjannut

kohdistamaan toimenpiteet vain oppilaaseen. Nykyisin käytösongelmia tarkastellaan yhä useammin laajemmasta *vuorovaikutuksellisesta* näkökulmasta. Näkökulma on siis siirtynyt yksilöä syyllistävästä näkemyksestä koulun osallisuuden tunnistavaan näkemykseen, joka huomioi että syy oppilaan ongelmalliseen käyttäytymiseen voi olla koulun *sosiaalisessa systeemissä* (Charlton & David 1993a, 10–11); Opettajankaan osallisuutta käyttäytymisen ongelmien aiheuttajana ei voida kieltää. (Cooper 1994, 20–21.) Ruohon (1994, 88) mukaan tästä seuraa se, että myös pedagogiset toimenpiteet ja muutosvaatimukset tulisi kohdistaa oppilaan koko sosiaaliseen ympäristöön haettaessa ratkaisuja käytöshäiriöihin (ks. myös Naukkarinen 1999, 16).

On tietysti syytä huomata, että osalla oppilaista voi olla sellaisia syvälle juurtuneita, käyttäytymiseen vaikuttavia emotionaalisia ongelmia, jotka vaativat ammattiapua (Cooper ym. 1994, 28). Charlton ja David (1993a, 3) kuitenkin korostavat, että suurin osa koulujen käytösongelmista on parhaiten ymmärrettävissä ja käsiteltävissä siinä tilanteessa, missä ne ilmenevät. Cooper ym. (1994, 24) kirjoittavat, että tietämys eri lähestymistavoista ja niiden taustoista auttaa valitsemaan kuhunkin tilanteeseen ja ongelmaan sopivimpia keinoja. Heidän mukaansa myös eri lähestymistapojen yhdistäminen on mahdollista. Tietämys eri näkökulmista auttaa myös ymmärtämään muiden käytöshäiriöisten oppilaiden kanssa työskentelevien opettajien, psykologien ja sosiaalityöntekijöiden tavoitteita ja työtapoja (Cooper 1994, 24, 50) ja voi näin lisätä yhteistyön sujuvuutta. Seuraavassa selvittelen pääpiirteittäin muutamien lähestymistapojen keskeisiä näkemyksiä. Tarkasteluun olen valinnut yleisimmin kouluissa sovelletut ja ajanmukaisimmat lähestymistavat: behavioraalisen, kognitiivis-behavioraalisen ja ekosysteemisen.

### **3.1.1 Behavioraalisuus toivotun käyttäytymisen edistämisessä**

Useat ”classroom management” -kirjat (esim. Bull & Solity 1987) perustuvat behavioraaliseen lähestymistapaan. Behavioraalinen lähestymistapa pohjautuu ajatukseen, että käyttäytymistä voidaan muuttaa manipuloimalla käyttäytymisen seurauksia tai muuttamalla tilannetta, missä käyttäytyminen ilmenee. Keskeistä on olettaimus, että käyttäytyminen jota vahvistetaan, yleistyy. (Jones & Jones 1990, 350; ks. myös Cooper ym. 1994, 24–25.) Behavioristit siis uskovat, että lapsen ei-toivottava käyttäytyminen on

opittua, seurausta ympäristöltä saadusta virheellisestä palautteesta. Ja koska se on opittua, se voidaan myös poisottaa (Fontana 1985, 66–67). Cooper ym. (1994, 25) muistuttavat, että pelkkä häiritsevään käyttäytymiseen puuttuminenkin, keinoista riippumatta, saattaa ylläpitää häiritsevää käyttäytymistä, tarjoamalla lapselle hänen kaipaamaansa huomiota.

Bull ja Solity (1987, 31) sekä Cooper ym. (1994, 79) kirjoittavat, että tärkeää on pyrkiä edistämään toivotunlaista käyttäytymistä, ei vain vähentämään ei-toivottua käyttäytymistä. Käytöksen vahvistaminen voi Fontanan (1985, 80–81) mukaan olla sosiaalisen hyväksynnän osoittamista, kuten kiitos, tai se voi olla jokin konkreettinen palkinto tai merkki, joka voidaan vaihtaa palkkioksi myöhemmin. Olennaista on, että vahvistaminen on johdonmukaista ja seuraa toivottua käyttäytymistä mahdollisimman pian. Cooper ym. (1994, 78) korostavat, että tavoitteita tulisi pohtia erityisesti sosiaalisten taitojen kannalta, ja tulisi pyrkiä asettamaan ne oppilaan tulevaisuuden kannalta merkityksellisiksi, ei vain tämän hetken tilannetta silmälläpitäen. Tärkeää on myös, että ongelma määritellään kuvaamalla oppilaan käyttäytymistä, ei oppilaan persoonallisuutta tai ominaisuuksia (Bull & Solity 1987, 5; Jones & Jones 1990, 350). Näin tulee tarkkaan määritetyksi se käyttäytyminen, mihin halutaan vaikuttaa.

Monissa lähteissä (esim. Bull & Solity, 1987; Charlton & David 1993b; Cooper ym. 1994; Kohn 1996) kuvataan, että behavioraalinen lähestymistapa ei suosi rangaistusten käyttöä, koska rangaistus yksinään ei tuota toivottua käyttäytymistä, ja se saattaa lisäksi aiheuttaa myös muita ei-toivottuja vaikutuksia. Eri lähteissä esitetyt sivuvaikutukset ovat samansuuntaisia. Jos lapset huomaavat, että opettaja saa tahtonsa läpi toista vahingoittamalla, rankaisemalla, he saattavat mallintaa tätä käytöstä heikompia luokkatovereitaan kohtaan. Rangaistukset voivat myös herättää lapsessa opettajaan kohdistuvaa vastustusta, joka voi näkyä passiivisuutena tunneilla ja kasvavana kielteisenä asenteena. Rangaistusten koventaminen aiheuttaa usein vain lisää rauhattomuutta ja edistää vastustuksellisen ilmapiirin kasvua. On myös mahdollista, että rangaistusten kautta oppilas saa kaipaamaansa huomiota ja kokee statuksensa kasvavan muiden oppilaiden silmissä. Lapset voivat myös pyrkiä välttämään rangaistuksia huijaamalla tai pakenemalla tilanteista. Rangaistusten käyttö voi lisäksi edesauttaa oppilaiden moraalisen kehityksen juuttumista tasolle, jossa olennaisinta on toiminnasta itselle aiheutuvat seuraukset. (Bull & Solity



1987, 150–151; Charlton & David 1993b, 211; Cooper ym. 1994, 83; Kohn 1996, 27–29.) Kohn (1996, 41) vielä muistuttaa, että rangaistus on aina rangaistus, katsottiin sen olevan kuinka vähäinen tahansa.

Jonesin ja Jonesin (1990) mukaan behaviorististen menetelmien merkittävin heikkous on siinä, että opettajan päähuomio kiinnittyy usein vain oppilaan käytöksen seurausten systemaattiseen manipulointiin, eivätkä opettajat tule riittävästi pohtineeksi omaa toimintaansa, opetusmenetelmiään tai muita tekijöitä luokassa, jotka voivat vaikuttaa oppilaan häiritsevään käyttäytymiseen. Toisena merkittävänä heikkoutena he pitävät ulkoisen kontrollin korostumista, joka uhkaa lapsen omaa pätevyyden tunnetta. (Jones & Jones 1990, 352.) Lähestymistapaa sovellettaessa voi syntyä tilanteita, joissa oppilas manipuloidaan käyttäytymään soveliaasti ympäristössä, joka ei vastaa hänen tarpeitaan. Todenäköistä myös on, että toivottu käyttäytyminen jatkuu vain niin kauan, kuin palkkio on olemassa, eikä käyttäytymisen muutos yleisty uusiin ympäristöihin. (Jones & Jones 1990, 61.) Salon (2000, 42) mukaan ulkoiseen kontrolliin perustuvat menetelmät sopivat parhaiten oppilaille, jotka ovat kokeneet paljon epäonnistumisia ja joiden ihmissuhdetiedot ovat vielä kehittymättömiä (ks. myös Jones & Jones 1990, 351).

Oman kokemukseni mukaan koulujen moniin työrauhakäytänteisiin liittyy behavioraalisen suuntauksen toimintatapoja, kuten sääntöihin, palkkioihin ja rangaistuksiin perustuvien menetelmien käyttöä. Yleistä on, että opettaja kontrolloi ja oppilas on toiminnan kohde (ks. Naukkarinen 1999, 226). Naukkarisen tavoin uskon behaviorismin ilmenevän kouluissa lähinnä arkiajattelun omaisena vahvistamismenettelynä (Naukkarinen 1999, 226). Sen sijaan lähestymistavan periaatteiden systemaattinen tiedostaminen ja toteuttaminen lienee harvinaisempaa.

### **3.1.2 Kognitiivis-behavioraalisuus – ongelmanratkaisuun ohjaamista**

Behavioristinen suuntaus keskittyy ulkoisesti havaittavaan käyttäytymiseen ja käyttäytymisen vahvistamismekanismeihin. Kognitiivinen lähestymistapa pyrkii taas huomioimaan lasten sisäisen maailman: ajatukset, motiivit ja tunteet (Fontana 1985, 101). Siinä missä behavioristiset menetelmät pyrkivät muuttamaan oppilaan käyttäytymistä ja usko-

vat asenteiden muuttuvan sitä kautta omalla ajallaan, kognitiivinen suuntaus pyrkii muuttamaan asenteita ja vaikuttamaan sitä kautta käyttäytymiseen. Fontanan (1985) mukaan voi olla toimivinta *yhdistää* nämä kaksi ajattelutapaa; ohjata ensin lasta huomaamaan käyttäytymisen muuttamisen tarve ja vahvistaa käyttäytymisen muutosta behavioristisin menetelmin. Näin lapsi voi heti huomata käyttäytymisen muuttamisen positiiviset seuraukset. (Fontana 1985, 101, 122.)

Myös Närhi (1999) kirjoittaa, että behavioraalisen ja kognitiivisen lähestymistavan välillä ei käytännössä ole kovin selvää rajaa, vaan erot ovat lähinnä painotuksissa. Kognitiivis-behavioraalinen lähestymistapa soveltaa behavioraalisten interventioiden periaatteita oman käyttäytymisen arviointiin ja tiedostamiseen. Närhen mukaan lähestymistapojen yhdistämistä on käytetty hyvin tuloksin mm. tarkkaavaisuushäiriöisten lasten kuntoutuksessa. Pyrkimyksenä on johdonmukaisen palautteen avulla vahvistaa lapsen itsesäätelykykyä ja oman toiminnan kontrollia. (Närhi 1999, 186.) Lähestymistavan periaatteita on sovellettu myös kiusaamistilanteiden käsittelyssä ja ehkäisyssä (ks. esim. Salmivalli 1998a, 168).

Braswell (1995, 319–348) esittelee kognitiivis-behavioraalista lähestymistavasta kolme koululuokassa sovellettavaa menetelmää: *itsesäätely*, *kognitiivinen uudelleen strukturointi* ja *ongelmanratkaisutaitojen harjoittelu*. Itsesäätelyn harjoittaminen ohjaa oppilasta havainnoimaan ja arvioimaan omaa käyttäytymistään. Huomiota pyritään kiinnittämään erityisesti positiiviseen käyttäytymismalliin. Esimerkiksi jos oppilaalla on tapana huudella vastauksia, hänet ohjataan seuraamaan, kuinka monesti hän muisti tunnilla viitata ja odottaa omaa vastausvuoroaan.

Kognitiivisen uudelleen strukturoinnin avulla pyritään vaikuttamaan oppilaan ajatuksiin ja tapaan suhtautua asioihin sekä herättelemaan omaa vastuuta käyttäytymisestä. Oppilaalla saattaa esimerkiksi olla vääristynyt kuva itsestään tai omista kyvyistään, jolloin kognitiivisen uudelleen strukturoinnin avulla tähdätään niiden tiedostamiseen ja oikaisemiseen. Menetelmästä voi olla hyötyä myös opettajalle itselleen; esimerkiksi käsitykset oppilaan käyttäytymisen syistä voivat olla vääristyneet.

Ongelmanratkaisutaitojen opettelu tutustuttaa ongelmanratkaisuprosessin eri vaiheisiin ongelman tunnistamisesta aina ratkaisun arviointiin asti. Koulussa ongelmanratkaisutaitojen harjoitteluun tarjoutuu päivittäin monia tilaisuuksia. Monet luokan yhteisistä asioista voidaan ratkaista yhdessä opeteltua menetelmää soveltaen ja kun menetelmää on harjoiteltu, oppilaat voivat ratkoa ongelmatilanteitaan pienissä ryhmissä myös keskenään. Luokkaan voidaan tehdä esimerkiksi oma ongelmanratkaisunurkkaus, johon riittävät oppilaat voivat mennä kolmannen, ulkopuolisen oppilaan kanssa selvittämään tilannetta. Selvittelyn jälkeen he kertovat opettajalle millaiseen ratkaisuun ovat päätyneet. Menetelmällä katsotaan voivan olla monenlaisia myönteisiä vaikutuksia niin opettajan ja oppilaiden kuin oppilaiden keskinäisiin suhteisiin. (Braswell 1995, 319–348.) Tarkoitus on, että opitut ongelmanratkaisutaidot siirtyisivät myös uusiin, vastaavanlaisiin tilanteisiin, joita lapsi myöhemmin kohtaa.

### **3.1.3 Ekosysteemisyyttä – tilanteiden uudelleenmäärittäminen**

Ekosysteeminen lähestymistapa antaa kuvan siitä, mihin suuntaan luokanhallinnan mallit ovat kehittymässä. Cooper ym. (1994) kuvaavat ekosysteemisen lähestymistavan tarjoavan kouluille uudenlaisen näkökulman suhtautua ongelmalliseen käyttäytymiseen. Sen tarjoamista ajatusmalleista voi olla apua niin oppilaiden ja opettajien, kuin myös henkilökunnan keskinäisille sekä henkilökunnan ja kodin välisille suhteille. Ekosysteemisillä menetelmillä on perustansa perheterapiassa ja menetelmiä on onnistuneesti sovellettu myös koulumaailmaan. Ajatuksena ei sovellutuksesta huolimatta ole koululuokan rinnastaminen perheeseen. (Cooper ym. 1994, 86, 87.)

Molnar ja Lindqvist (1994) kuvaavat systeemisen lähestymistavan korostavan käyttäytymisen situationaalisuutta, kytkeytymistä siihen tilanteeseen ja ympäristöön, missä käyttäytyminen ilmenee. Lähestymistavan mukaan ongelmakäyttäytyminen ei lähde yksin oppilaista vaan siihen vaikuttaa oppilaiden ja opettajan välinen vuorovaikutus. (Molnar & Lindqvist 1994, 8–9.) Cooperin ym. (1994) mukaan on syytä huomata, että yleensä niin oppilailla kuin opettajallakin on heidän omista lähtökohdistaan katsoen täysin järkipäiset ja mielekkäät syyt käyttäytymiselleen, mutta vuorovaikutus voi olla lukkiutunut negatiiviseen kehään – siis mitä enemmän oppilaat häiritsevät, sitä negatiivi-

semmin opettaja reagoi ja sitä huonommin oppilaat käyttäytyvät. Syy-seuraus suhteita on tässä kehässä mahdoton lopullisesti määrittää, mutta selvänä pidetään, että molemmat puolet vaikuttavat toisiinsa. Samalla tavoin ajatellaan, että tapahtumat luokassa vaikuttavat koko kouluun ja päinvastoin. Systemisen mallin mukaan kehä voidaan katkaista miltä kohtaa vain ja vaikutus ulottuu koko systeemiin. Muutos oppilaiden toiminnassa muuttaa opettajan toimintatapaa ja päinvastoin. (Cooper ym. 1994, 25–26; ks. myös Molnar & Lidqvist 1994, 8, 25, 27, 34.)

Ekosysteemisessä ajattelutavassa (ks. Molnar & Lindqvist 1994) keskeinen lähtökohta on ongelmatilanteen *uudelleenmäärittäminen*. Merkityksellisintä on siis se tulkinta, *merkitys*, joka tapahtumille annetaan. Ongelmatilanteen uudelleenmäärittämisellä pyritään löytämään käyttäytymiselle myönteinen ja vaihtoehtoinen tulkinta. (Molnar & Lindqvist 1994, 31, 56.) Kun oppilaan vastustava käytös määritellään siten, että sekä opettaja että oppilas näkevät käytöksen positiivisena ja yhteistyöhaluisena eikä vastustavana ja negatiivisena, negatiivinen käytös menettää alkuperäisen tarkoituksensa ja tulee näin tarpeettomaksi (Cooper ym. 1994, 96). Mikäli toiminta ei muuta tilannetta, sen katsotaan olevan osa kyseistä ongelmaa ja osin myös ylläpitävän ongelmallista tilannetta. Ratkaisun löytyminen edellyttää, että toimia tai tilanteen tulkintaa muutetaan. (Molnar & Lindqvist 1994, 27–28, 31.) Cooperin ym. (1994, 96) mukaan olennaista lähestymistavassa on, että oppilaalta ei viedä ohjausvaltaa omaan käyttäytymiseensä, eikä oppilaan tarvitse alistua opettajan auktoriteetin alle.

Molnar ja Lindqvist (1994) kirjoittavat, että ongelmien onnistunut käsittely edellyttää opettajalta *ymmärtävää* asennetta oppilaisiin ja omien ajatusten ja toiminnan tutkimista. Ajattelutapojen muuttaminen ja *myönteisen* lähtökohdan löytäminen on heidän mukaansa olennaisinta niin ongelmien ennaltaehkäisemisessä kuin käsittelyssäkin. Hyödyllisintä on keskittyä ongelmattomaan alueeseen, eli kiinnittää huomiota siihen, mitä oppilas tai oppilaat jo nyt tekevät oikein. (Molnar & Lindqvist 1994, 34, 125, 149–150.) Perheterapiassa tällaista työskentelyä kutsutaan ratkaisukeskeiseksi lähestymistavaksi. Kirjassaan Molnar ja Lindqvist (1994) esittelevät lukuisia esimerkkejä lähestymistavan sovelluksista kouluelämän tilanteisiin.

Tylerin ja Jonesin (2000) tutkimuksessa opettajien kokemukset ekosysteemisen lähestymistavan käytöstä olivat positiivisia. Ekosysteemisten menetelmien avulla onnistuttiin muuttamaan oppilaan ongelmallista käyttäytymistä, johon mikään aiemmin kokeiltu keino ei ollut toiminut. Molnar ja Lindqvist (1994, 52) suosittavatkin ekosysteemisiä menetelmiä juuri sellaisiin kroonisiin ongelmiin, joissa käyttäytyminen ja siihen reagointi ovat suhteellisen tarkkaan ennustettavissa. Monet opettajat kokivat myös parannusta niin omassa hyvinvoinnissaan kuin koko luokkasysteemissä kokonaisuudessaankin. Tutkimukseen osallistuneet opettajat pitivät ekosysteemistä lähestymistapaa sopivimpana opettajille, jotka ovat valmiita kokeilemaan jotain uutta ja haasteellista. (Tyler & Jones 2000, 96–97.)

Molnar ja Lidqvist (1994, 54) korostavat, että opettajan oma ammatillinen ja henkilökohtainen harkinta on tärkein kriteeri mietittäessä menetelmien käyttökelpoisuutta. Jos menettelytavat eivät tunnu luontevilta, niitä ei kannata väkisin yrittää soveltaa. Olen tässä samaa mieltä ja uskon, että johdonmukainen muutos omassa toiminnassa edellyttää myös ajattelutapojen muutosta. Ekosysteeminen lähestymistapa työrauhaongelmiin on suunta, mihin haluan omaa toimintaani kehittää. Mielestäni koulumaailma kaipaa uusia, luovia ajattelu- ja toimintatapoja ongelmatilanteiden kohtaamiseen. Yhdyn myös kognitiivis-behavioraalisen ajattelutavan näkemyksiin ja pidän tärkeänä oppilaan omaa aktiivista roolia ongelmatilanteiden käsittelyssä ja ratkaisussa.

### **3.2 Työrauhatutkimusten antia**

Suomessa koulujen työrauhakysymykset nousivat erityisesti esille peruskouluuudistuksen myötä ja työrauhasta keskusteltiin pitkin 1970-lukua (Kari ym. 1980, 1). 1970–80-lukujen vaihteessa asiaa kartoitettiin ja tutkittiin monin tavoin. Sirkku Ahon Liedon-Tarvasjoen työrauhakokeilu yhdellä yläasteella vuosina 1975–1978 on yksi laajimmista työrauhatutkimuksista ja sen raportit ovat tämän tutkimusalueen peruskirjallisuutta. 1980- ja 1990-luku oli kouluissamme monenlaisten muutosten ja uudistusten aikaa, jolloin työrauhakeskustelu on ollut vaietumpi ongelma tai jäänyt muiden aiheiden varjoon. Työrauhaan kohdistunut tutkimus oli tuolloin aika vähäistä ja painottui edelleen lähinnä yläasteen työrauhaongelmien tarkasteluun. Puhun työssäni selvyiden vuoksi

vielä ala- ja yläasteista, vaikka peruskoulun osalta niiden hallinnollinen raja on nyt uuden koululainsäädännön myötä purettu.

Vaikuttaa siltä, että 1990-luvun lopulta koulun työrauhaan on herätty jälleen. Uudemista koulun kulttuuria ja työrauhaa koskevista tutkimuksista voisi mainita mm. Erätuulen ja Puurulan (1990, 1992), Laineen (1997, 2000), Naukkarisen (1999), Olkinuoran ja Mattilan (2001) sekä Salon (2000) tutkimukset. Näistäkin tutkimuksista vain Olkinuoran ja Mattilan (2001) tutkimuksessa on mukana ala-asteen luokkia. Salon (2000) tutkimus taas on oppikirja-analyysi eräiden amerikkalaisten oppikirjojen välittämistä koululuokan hallinnan malleista. Tutkimukset ala-asteiden työrauhasta ovat pääasiassa pro gradu -tutkielmia.

Työrauhaongelmat puhuttavat myös muissa maissa. Yhteiskunnallisten ja koulukulttuuristen erojen vuoksi keskustelu, tutkimukset ja tulokset ovat painottuneet hieman eri tavoin, mutta lievät työrauhaongelmat vaikuttavat eri maissa samankaltaisilta. Kouluväkivalta sen sijaan ei ole Suomessa kovinkaan yleistä, vaikka häiriökäyttäytymisen ja aggressiivisuuden on koettu lisääntyneen myös meillä (ks. Kiviniemi 2000, 7). Ikävät tapahtumasarjat ovat aika ajoin herättäneet julkisuudessa huolestunutta keskustelua lasten ja nuorison käyttäytymisestä. Järkyttäviä uutisia on kantautunut myös Yhdysvalloista sekä monista Euroopan maista, kuten Ranskasta ja Belgiasta, joissa kouluväkivalta on käynyt yhä vakavammaksi. Myös koulukiusaaminen on paljon esillä ollut työrauhaankin liittyvä teema. Koulukiusaamista on selvitelty pääasiassa Pohjoismaissa, mutta koulukiusaamiseen on havahduttu myös muissa maissa, kuten Yhdysvalloissa, Britanniassa ja Australiassa (Olweus 1992, 11; Lewis 1997, 406).

Seuraavassa esittelen kirjallisuuden ja aikaisempien tutkimusten pohjalta, millaisia työrauhahäiriöitä koululuokissa esiintyy ja millaisten asioiden työrauhaan katsotaan vaikuttavan. Tämän jälkeen näkökulma kohdentuu opettajan roolin ja toiminnan tarkasteluun.

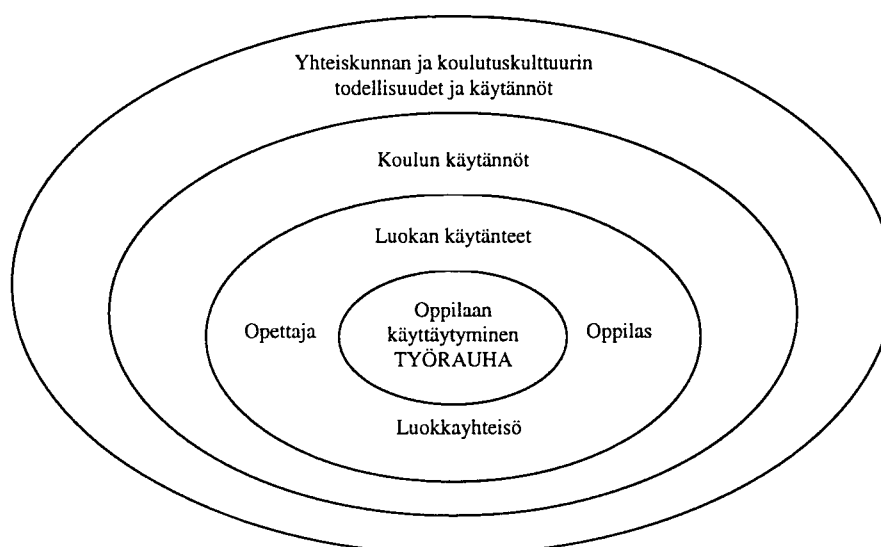
### 3.2.1 Työrauhahäiriöiden yleisyys

Työrauhaa koskevien selvitysten ja tutkimusten mukaan, jotka siis painottuvat 1970–80-luvun vaihteeseen, työrauhaa häiritseviä oppilaita on yleensä n. 10 % koulun oppilaista. Tässä tarkoitetaan lieviä häiriöitä, kuten kääntyilyä ja juttelua. Päivittäin häiritseviä oppilaita on n. 3–6 % ja yleistä on, että pojat aiheuttavat enemmän häiriöitä kuin tytöt. Vakavammat työrauhahäiriöt (tottelemattomuus, aggressiivisuus) ovat harvinaisempia. (ks. Aho 1980a, 5; Erätuuli & Puurula 1990, 1992; Kari ym. 1980, 22; Naukkarinen 1999, 22.) Kiviniemen (2000, 126–128) tuoreessa tutkimuksessa opettajat kuitenkin kuvasivat kouluissa esiintyvän nykyisin yhä enemmän tilanteita, joissa oppilaat uhmaavat opettajien ja koulun toimintamenetelmiä. Vaikka luokassa ilmenevät häiriöt eivät useimmiten olisikaan kovin dramaattisia, on selvää, että pidemmän päälle ne häiritsevät tehokasta opiskelua ja uuvuttavat koulussa työskenteleviä (Molnar & Lindqvist 1994, 7). Esimerkiksi Erätuulen ja Puurulan (1990, 1992) tutkimuksessa työrauhahäiriöiden todettiin aiheuttavan voimakasta stressiä useammalle kuin joka viidennelle opettajalle. Naisopettajat kärsivät stressistä miehiä yleisemmin, ja nuorimmat, kokemattomimmat ja epäpätevimmat opettajat arvioivat häiriöt yleisemmiksi kuin muut opettajat.

Kari ym. (1980) toteavat työrauhatutkimuksia koskevassa raportissaan työrauhahäiriöiden olevan sekä määrällisesti että laadullisesti erilaisia eri kouluasteilla. Ala-asteella esiintyviä häiriöitä, väkivaltaisuutta ja kiusaamista lukuun ottamatta, he luonnehtivat ”normaaleiksi” kehittymättömyyden häiriöiksi. Yläasteen häiriöissä on sen sijaan nähtävissä murrosiän mukanaan tuomaa ”kapinallisuutta” ja vallitsevien arvojen ja asenteiden vastustusta sekä koulupassiivisuutta. (Kari ym. 1980, 26–27.) Oppilaiden erilaisten kehitysvaiheiden lisäksi, kouluasteiden välillä on myös rakenteellisia eroja, jotka osaltaan vaikuttavat oppilaiden toimintaan. Ala-asteella luokka toimii pääasiassa koko ajan yhdessä, yhtenä ryhmänä ja ”oman” opettajan johdolla, yläasteella taas aineenopettajajärjestelmä luo koulunkäynnille hyvin toisenlaiset puitteet. Tästä eroavaisuudesta huolimatta joudun perustamaan tutkimusten esittelyä lähinnä yläastetta koskeviin tutkimuksiin, koska tutkimuksia ala-asteelta ei juurikaan ole. Tulokset luovat kuitenkin kuvaa itse ilmiöstä ja niitä voitaneen osin soveltaa myös ala-asteelle.

### 3.2.2 Työrauhaan vaikuttavia tekijöitä

Kirjallisuudessa esitetyjä oppilaan luokkakäyttäytymiseen vaikuttavia tekijöitä voidaan tiivistää seuraaviin ryhmiin: *yksilötekijät* (opettaja- ja oppilaskohtaiset syyt), *opettaja-oppilas suhteet, luokkayhteisö* (luokan koostumus, yhteisön jäsenten väliset suhteet, luokan normit), *koulu ja opetusjärjestelyt* (koulun tilat, käytänteet, ilmapiiri, opetussuunnitelmat, opetusmenetelmät) sekä *koulun ulkopuoliset tekijät* (yhteiskunnan tila, arvot ja normit). (ks. esim. Aho 1980a, 4–5; Fontana 1985, 25–64; Frude 1990, 15; Koskeniemi 1982, 176.) Kuviossa 1 havainnollistan eri tekijäryhmien tiivistä suhdetta toisiinsa.



KUVIO 1. Oppilaan luokkakäyttäytymiseen ja luokan työrauhaan vaikuttavia tekijöitä alan kirjallisuuden mukaan

Seuraavassa tarkastelen työrauhaan vaikuttavia seikkoja yksityiskohtaisemmin. Käsittely ei ole kaikenkattava, vaan olen valinnut tarkastelun kohteeksi muutamia näkökulmia eri tekijäryhmistä. Käsittely painottuu koulun ”sisälle”, vaikka tiedostan, että koulu ei ole irrallinen osa ympäristöään ja yhteiskuntaa. Yhteiskunnassa vallitsevat olosuhteet, arvot ja asenteet vaikuttavat monella tapaa kotien ja oppilaiden elämään ja heijastuvat myös koulun käytänteissä, tehtävissä ja resursseissa. Samoin esimerkiksi opettajien ja koulutuksen yleinen arvostus ja ongelmien käsittely tiedotusvälineissä vaikuttavat yleiseen suhtautumiseen ja asenteiden muodostumiseen, mikä heijastuu takaisin kouluun (ks.



Salo 2000, 53). Seuraavassa tarkastelen oppilasta, opettajaa, luokkayhteisöä ja koulun käytänteitä.

*Oppilas.* Kahden oppilaan samankaltainen häiritsevä käytös aiheutuu yleensä mitä erilaisimmista motiiveista. Ruohon (1994, 87) mukaan oppilaan käyttäytymisen taustalla voidaan katsoa olevan niin perinnöllisiä, kehityksellisiä, kasvuympäristön aiheuttamia kuin myös erilaisia sosiaalisia ongelmia (ks. myös Fontana 1985, 25–48; Kyriacou 1992, 83), ja näitä voi usein olla vaikea enää erottaa toisistaan. Käyttäytymistä tarkasteltaessa on myös huomattava, että oppilaan käyttäytyminen voi olla hyvin *tilannesidonnaista* (Cooper ym. 1994, 20). Onkin yleistä, että jotkut oppilaat häiritsevät vain tietyn opettajan opetuksessa tai vain tietyn vertaisryhmän vaikutuksesta (Frude 1990, 15).

Mielenkiintoisen näkökulman oppilaan toiminnan tarkasteluun tarjoaa Ziehen (1991, 190–193; ks. myös Kiviniemi 2000, 129) ´didaktisen illuusion´ käsite. Didaktinen illuusio kuvaa sitä, kuinka sekä opettaja että oppilas ovat varsinaisen koulutyön ohella luomassa tietynlaista lavastusta, tarjoamalla vastapuolelle sitä, mitä sen oletetaan haluavan. Oppilaan sovelialta vaikuttavan käytöksen takana saattaa siis olla vain pyrkimys sopivan vaikutelman antamiseen. Varsinkin tilanteessa, jossa oppilaat eivät välttämättä ole laisinkaan kiinnostuneita oppimisesta ja/tai opettajalla on mielessään muita kuin itse opetustilanteeseen liittyviä asioita, tällainen didaktinen illuusio tai lavastus luo molemmille tiettyä työrauhaa ja tasapainoa. Jos tämä tilannetta rauhoittava illuusio puuttuu, opettajan huomiota menee entistä enemmän kaikkeen muuhun kuin itse opetustoimintaan, kuten juuri työrauhan ylläpitämiseen. (Ziehe 1991, 190–193; Kiviniemi 2000, 129.) Huolestuttavaa onkin, kuten Kiviniemen (2000, 129) tutkimuksessa ilmeni, että eräät oppilaat eivät enää olleet halukkaita tällaisen illuusion ylläpitämiseen, vaan ovat pikemmin vahvasti kyseenalaistamassa ja mitätöimässä koulun ja opettajien arvovaltaa ja koko koulutyön merkitystä elämässään.

Samoin Laine (1997, 2000) huomasi yläastetta koskevassa tutkimuksessaan, että koulun asema nuorten maailmassa on toisenlainen kuin ennen: koulun rakenteita ja suhdemalleja ei pidetä enää itsestäänselvyyksinä, vaan ne ovat muuttuneet testattaviksi ja koeteltaviksi. Hän kuvaa, että nuorten kouluun tuoma kulttuuri haastaa koulun perinteiset käytännöt ja osoittaa, että koulun arki sekä opettajan auktoriteetti ovat muodostuneet

*neuvoteltaviksi*; opettajan on perusteltava ja lunastettava auktoriteettiasemansa päivittäin ellei tunneittain. Samoin opettaja joutuu nykyisin perustelemaan koulun merkitystä ja työskentelytapoja oppilailleen yhä enemmän. Laine kuvaa opettajapersoonan rakentuvan *tässä-ja-nyt* vuorovaikutussuhteessa oppilaisiin. (Laine 1997; 111, 113–114; 2000, 13–14, 51, 60.)

*Opettaja.* Luonnollisesti niin opettajan toiminnalla, persoonallisilla tekijöillä kuin luokanhallinnallisillakin taidoilla on vaikutuksensa oppilaiden luokkakäyttäytymiseen. Kuten edellä olevasta Laineenkin (1997, 2000) tutkimuksesta käy ilmi, opettajan työ on mitä keskeisimmin *ihmissuhdetyötä*, jossa onnistuminen edellyttää, ettei työprosessi ole luonteeltaan yksisuuntaista vaikuttamista vaan *vuorovaikutusta* (Rauste-von Wright & von Wright 1997, 178). Tärkeänä pidetään, että opettaja ymmärtää ja huomioi myös oppilaidensa tavoitteita ja odotuksia ja tarjoaa mahdollisuuksia ilmaista vapaasti mielipiteitä ja osallistua luokan yhteiseen päätöksentekoon (Aho 1980a, 6; Koskenniemi 1982, 177; Rauste-von Wright & von Wright 1997, 175, 177).

Korpinen (1993) katsoo terveen itsetunnon olevan opettajan ja kasvattajan työssä onnistumisen paras tae. Itsensä hyväksyvän opettajan on helpompi hyväksyä myös oppilaansa. Tämä näkyy luottamuksena oppilaisiin ja vastuun jakamisena, mikä vahvistaa toimivaa vuorovaikutusta. (Korpinen 1993, 15.) On myös syytä huomata, että omalla käytöksellään opettaja toimii mallina oppilailleen (Tattum 1986, 60; ks. myös Kohn 1996, 113). Opettajan rooliin palataan tarkemmin luvussa 4.

*Luokkayhteisö.* Takala (1989) kuvaa koululuokkaa *sosiaalisesti yhteisöksi*, joka tarvitsee toimiakseen tiettyjä sääntöjä. Hänen mukaansa on tärkeää, että oppilaille osoitetaan millainen luokasta tulee sen ansiosta, että sovittuja sääntöjä noudatetaan, ja millainen jos niitä ei noudateta. (Takala 1989, 19, 25) Useissa lähteissä (esim. Jones & Jones 1990, 283; Tattum 1986, 59; Turvatyöryhmän muistio 2000, 38) esitetään, että luokan sääntöjen tulisi olla opettajan ja oppilaiden yhdessä kehittämiä ja niiden tulisi koskea kaikkia yhteisön jäseniä. Kohn (1996) pitää erityisen arvokkaana sitä keskustelua ja prosessia, jonka kautta säännöt muodostuvat. Hän korostaa, että sääntöjen laadinnan tulisi olla *luova* prosessi, joka oikeasti haastaa oppilaat ajattelemaan. Jos oppilaat vain luettelevat sääntöjä, joita olettavat opettajan odottavan tai joita muistavat edelliseltä vuodelta, tu-

loksena tuskin voi olla ryhmälle oikeasti arvokkaita ja merkityksellisiä sääntöjä. (Kohn 1996, 71–72.)

Jokaisella luokalla on Schmuckin ja Schmuckin (1997) mukaan myös omat norminsa, jotka määrittelevät sopivan käyttäytymisen rajat. He kuvaavat normien kehittyvän vähitellen ryhmän mukana ja toimivan vahvoina käyttäytymisen lujittajina, koska oppilaat yleensä tarkkailevat toistensa toimintaa. Säännöt taas ovat ”säädettyjä”, eivätkä ne aina muodostu osaksi luokan normeja. Säännöillä onkin Schmuckin ja Schmuckin mukaan yhtä vahva vaikutus oppilaiden käyttäytymiseen useimmiten vain auktoriteetin ”valvonnassa”. Koska vertaisten hyväksyntä on oppilaille yleensä erittäin merkittävää, he omaksuvat vertaistensa käsitykset ryhmän normeista, etteivät tulisi torjutuiksi. Näin myös uudet tulokkaat sosiaalistuvat vähitellen ryhmän normeihin. Mitä paremmin ryhmä heidät hyväksyy, sitä vahvemmin he omaksuvat ja sisäistävät ryhmän normit omiksi asenteikseen. (Schmuck & Schmuck 1997, 196, 206.)

Kiviniemi (1995, 48–49, 54) on kuvannut ilmiötä ”luokan yhteisen toimintakulttuurin” käsitteellä. Hän selvittää (ks. Kiviniemi 2000, 160–161), että kyse on yhteisöllisesti muotoutuvasta toimintakulttuurista, joka muodostuu opettajan ja hänen oppilaidensa keskinäisen vuorovaikutuksen ja heidän yhteisten toimintakäytäntöjensä lopputuloksena. Huomionarvoista on, että läpi sormienkin katsominen on omalla tavallaan linjaus ja muodostaa omalla tavallaan luokan toimintakulttuuria. Kiviniemi (2000, 161) korostaa, että rajat eivät kuitenkaan voi olla opettajille itseisarvo vaan oppilaiden on voitava kokea opettaja sympaattisena ja luotettavana henkilönä, jonka luokassa on mukava työskennellä. Inhimillisen vuorovaikutuksen merkitys on siis tältäkin kannalta keskeinen.

*Koulu ja opetusjärjestelyt.* Päätösvaltaa on Suomessa nykyisin tuotu yhä enemmän yksittäisten koulujen tasolle ja samalla on lisätty joustavuutta erilaisissa opetusjärjestelyissä (ks. esim. Sahlberg 1998, 214). Salon (2000) mukaan merkityksellisintä on nyt se, miten koulun opetussuunnitelma on laadittu ja miten sitä sovelletaan. Jäykkä, oppilaiden elämänpiiriä vastaamaton opetussuunnitelma ja siihen perustuva opetus voivat osaltaan olla aiheuttamassa häiriökäyttäytymistä. (Salo 2000, 55; ks. myös Jones & Jones 1990, 167; Kohn 1996, 18.) Myös Laine (1997, 140, 146) esittää, että oppilaat tuskin ovat haluttomia oppimaan, mutta voivat käyttäytymisellään osoittaa kriittisyyttä koulun tavalle

välittää tietoa. Laine näkee tässä mahdollisuuden koulun kulttuurin uudistamiseen. Aho (1980a, 4) kehottaakin opettajia aloittamaan työrauhahäiriöiden selvittämisen oman toimintansa analysoinnista (ks. myös Charlton & David 1993a, 5; 1993b, 207; Cooper ym. 1994, 19–20). Oman toiminnan tarkastelu ja tietoinen kehittämissprikimys edellyttävät opettajalta myös kykyä kyseenalaistaa totuttuja käytänteitä ja sääntöjä (Kohn 1996, 14–15).

### **3.2.3 Työrauha: opettajan vai oppilaan ongelma?**

Häiriöiden syitä mietittäessä on suuri vaikutus sillä, kuka asiaa tarkastelee. Useimmiten unohdetaan, että se minkä opettaja katsoo häiriöksi, voi olla oppilaan kannalta täysin mielekäs ja perusteltu toimintatapa (Puurula 1984, 13). Erätuulen ja Puurulan (1990, 1992) yläasteen työrauhaa koskevassa tutkimuksessa oppilaiden ja opettajien näkemykset työrauhahäiriöiden syistä poikkesivat toisistaan. Kiinnostavaa myös on, etteivät oppilaat kokeneet työrauhan säilyttämistä koko luokkayhteisön yhteisenä asiana, vaan vastuu työrauhasta kuului heidän mielestään opettajalle. Kun oppilaat määrittivät häiriöiden syyksi yleisimmin opettajan, opetuksen tai oppiaineen, opettajat pitivät kotien tai asuma-alueen vaikutusta tärkeimpänä syyryhmänä. He pitivät myös luokan huonoa yhteishenkeä yleisemmin häiriöiden syynä kuin oppilaat. Sekä opettajat että oppilaat pitivät oppiainetta yleisesti häiriöitä aiheuttavana tekijänä. Yleensä ottaen opettajat arvioivat syiksi sellaisia tekijöitä, joihin he eivät voineet vaikuttaa ja näkivät vain harvoin syytä itsessä tai omassa käyttäytymisessään.

Myös Naukkarisen (1999) sekä Millerin, Fergusonin ja Byrnen (2000) tutkimusten tulokset ovat samansuuntaisia. Naukkarisen tutkimuksessa selviteltiin yhden yläasteen kaikkien henkilöryhmien (oppilaat, opettajat, muu henkilökunta, oppilaiden vanhemmat) mielipiteitä. Syyn näkeminen opettajan toiminnassa ja koulun säännöissä oli yleisempää oppilaiden ja vanhempien keskuudessa kuin henkilökunnan keskuudessa. Samoin Millerin ym. tutkimuksessa oppilaat katsoivat opettajan toiminnalla ja sen oikeudenmukaisuudella olevan suurin merkitys. Tutkimuksen kohteena oli yhden koulun yksi vuosiluokka, 105 noin 12-vuotiasta oppilasta. Kuitenkin molemmissa tutkimuksissa myös oppilaat määrittivät häiriötilanteen yleisesti oppilaan ongelmaksi.

Naukkarisen (1999, 65, 84, 95) tutkimat oppilaat esittivät oppilaan huomion tarvetta yhtenä keskeisenä motiivina ei-toivotulle käyttäytymiselle. Toinen syy heidän mielestään oli koulunkäynnin motivoimattomuus. Ei-toivotun käyttäytymisen takana voi oppilaiden mukaan olla myös mm. halu näyttää uskaltavansa tehdä tiettyjä asioita, oppilaan ja/tai hänen perheensä tilanne, kaverisuhdevaikeudet ja häiriöitä aiheuttavan oppilaan luonteenpiirteet. Millerin ym. tutkimuksessa oppilaat selittivät syitä hyvin samaan tapaan (ks. Miller, Ferguson & Byrne 2000, 85, 93).

Naukkarisen tutkimuksessa henkilökunta ja vanhemmat toivat esille myös rakenteellisten seikkojen vaikutuksen ongelmien syntyyn. Näitä seikkoja ovat esim. opetusryhmän koko ja heterogeenisyys, oppilashuollon resurssien riittämättömyys, opettajien tietopohjan riittämättömyys, henkilökunnan yhteistyön organisointi, asuinalueen sosiaalinen status ja maanlaajuisesti huono yhteiskunnallinen tilanne (Naukkarinen 1999, 63, 93, 95). Kiviniemen (2000, 134, 156) tutkimuksessa opettajat toivat lisäksi esille sääntöjen ja rajojen puutteen oppilaiden arkipäivässä, mikä voidaan ajatella vanhempien välintämättömyydeksi. Tulosten mukaan opettajat korostivat, että niin koulussa kuin yleisemminkin elämässä, tietyistä säännöistä on opittava pitämään kiinni.

Oppilaiden ja opettajien käsitysten eroavaisuus tuo jälleen esille työrauhailmiön subjektiivisen luonteen. Kari ym. (1980) toteavatkin, että kukin arvioija, niin opettaja, oppilas, luokkatoveri, vanhempi kuin ulkopuolinen observoijakin tarkastelee asiaa omasta näkökulmastaan käsin. He korostavat, ettei kyse ole kenenkään käsitysten paremmuudesta, vaan kaikki näkökulmat ovat arvokkaita pyrittäessä ongelmien ratkaisuun. (Kari ym. 1980, 19; ks. myös Cooper ym. 1994, 16–17.)

#### **4 OPETTAJAN TOIMINTA TYÖRAUHAN EDISTÄJÄNÄ**

Edellisissä luvuissa 3.2.2 ja 3.2.3 käsiteltiin työrauhaan vaikuttavia tekijöitä. Kaikkiin niistä opettaja ei voi luonnollisestikaan vaikuttaa, kuten esimerkiksi oppilaan kotioloihin tai moniin rakenteellisiin seikkoihin. Monella muulla alueella opettajan toiminnalla voi

kuitenkin olla suuri, ellei ratkaisevakin merkitys. Tarkastelen aluksi opettajan roolia ohjaajana ja kasvattajana, minkä jälkeen esittelen tutkimuksissa ja kirjallisuudessa esitetyjä opettajan keinoja vaikuttaa työrauhaan.

#### 4.1 Opettajan ja oppilaan roolit muutoksessa

Opetussuunnitelma toimii opetuksen perustana ja ohjaa opettajan työtä, joskin jokainen opettaja tulkitsee sen tavoitteita oman viitekehyksensä kautta. Mukaan tulee tällöin opettajan persoonallinen panos, hänen painotuksensa, valintansa ja arvostuksensa. (Kansanen 1995, 11–12.) Opettajan oma toimintamalli työlleen, teoreettisen perehtyneisyyden, toimintakäytäntöjen ja kokemusten kautta kehittynyt käyttöteoria, luo perustan opettajan ajattelulle ja toiminnalle luokassa (Luukkainen 1998, 32–33; Mitchell 1994, 71; Väisänen & Silkelä 1999, 224).

Lukuisissa kasvatusalan tutkimusraporteissa, teoksissa ja lehdissä on käsitelty koulujen ja niiden opiskelu- ja opetuskulttuurien muutoksia. Kiviniemi (2000, 19) ja Laine (2000, 17) toteavat, etteivät vanhat opetustyön käytännöt ja toimintatavat välttämättä enää kohtaa nuorten ja lasten todellisuutta. Vallalla olevan konstruktivistisen oppimiskäsityksen omaksuminen ja toteuttaminen asettavat oppimisen, opettajan ja oppilaan uudenlaiseen asemaan (esim. Rauste-von Wright 1997; Uusikylä & Atjonen 2000, 123). Käsitys korostaa oppijan omaa *aktiivista* roolia ja yhteistoiminnallisen oppimisen kautta *luokan vuorovaikutussuhteet* muodostuvat uudella tapaa merkittäviksi. Konstruktivismissa korostuu *oppimisprosessin* merkitys behavioristisen kontrollikeskeisyyden sijaan. (Salo 2000, 49; Uusikylä & Atjonen 2000, 125.)

Salon (2000, 13, 262) näkemyksen mukaan oppimiskäsitysten muutokset eivät ole juuri-kaan heijastuneet koulujen luokanhallintaa ja työrauhaa koskeviin käsityksiin, vaan opettajien tavat käsitellä ongelmatilanteita ovat yhä edelleen hyvin perinteisiä. Myös Kohn (1996, 20) arvioi vallitsevaa tilannetta samalla tavoin. Tynjälä (1999, 20) selvittää, että jos nykyiset tieteellisen tutkimuksen piirissä vallitsevat käsitykset oppimisesta ja opetuksesta omaksuttaisiin käytännön koulutyöhön, tarkoittaisi se huomattavia muutoksia koulukulttuureissa eli siinä, mitä ja miten koulussa opitaan ja opetetaan ja kuinka

koulussa toimitaan. Työrauhaa ajatellen muutoksen toteutuminen tarkoittaisi Salon (2000, 267) mukaan mm. perinteisten, opettajan vallankäyttöön perustuvien menetelmien vaihtumista yhteisvastuuta ja oppilaan omaa vastuuta korostaviin menetelmiin. Salon mukaan on kuitenkin selvää, että tämä ei poista aikuisen vastuullisen auktoriteetin tarvetta.

Huomattava kuitenkin on, että samaan aikaan kun kouluun kohdistuvat vaatimukset ovat kasvaneet ja opettajilta odotetaan uusien opetusmenetelmien kehittämistä ja kouluilta toimintaperiaatteiden uudistamista, yhteiskunnan kouluun kohdistamat resurssit ovat kaventuneet (ks. esim. Virta & Kurikka 2001, 58). Vaikuttaa siltä, että arjen todellisuus, koulun rakenteet ja resurssit voivat olla monella tapaa ristiriidassa opettajien näkemysten ja odotusten kanssa (ks. Simola 1998), eikä opettajien ole aina mahdollista toimia omien periaatteidensa ja käsitystensä mukaisesti. Perttula (1999, 37) kirjoittaa, että jatkuva ristiriidassa eläminen on väistämättä kuluttavaa ja voi joidenkin kohdalla johtaa työuupumukseen.

#### **4.2 Opettajan auktoriteetti – vastuullista vallankäyttöä**

Salon (2000, 247) mukaan kaikki luokan tapahtumat ovat tavalla tai toisella sidoksissa joko opettajan, oppilaan tai oppilasryhmän vallankäyttöön. Koulun traditionaalinen kulttuuri säätelee opettajan ja oppilaan roolia kouluyhteisössä. Kummallakin on myös erilainen legitimizeetti toiminnalleen luokassa: opettajalla on *oikeus* vallankäyttöön ja oppilaalla *velvollisuus* tottelevaisuuteen (Erätuuli & Puurula 1990, 16). Nykyisin tämän traditionaalisen kulttuurin voi katsoa olevan muutoksessa ja opettaja joutuu uudelleen legitimoimaan toimintaansa oppilaille. Opettaja ei saa auktoriteettiasemaansa enää annettuna, vaan hänen on haettava ja oikeutettava oma asemansa ”neuvotteluissa” oppilaiden kanssa (ks. Laine 2000). Turusen (1999, 214) mukaan opettajalla on kuitenkin jo asemansa puolesta tietty velvollisuus vallankäyttöön. Hän selvittää, että opettajan vallankäyttö tulee konkreettisimmin esille kurinpitotoimina, toinen tavallinen vallankäytön muoto on arviointi.

Koulun työrauhasta puhuttaessa voidaan tuskin välttää auktoriteetin ongelman käsittelyä (Salo 2000, 28). Wilson (1992, 119, 123) kirjoittaa, että ihmisten välinen vuorovaikutus edellyttää aina jonkinlaista normatiivista järjestystä, eikä auktoriteetin tarpeellisuutta voida sivuuttaa varsinkaan kouluissa, kuten ei muissakaan kasvatustoimintaan osallistuvissa instituutioissa (ks. myös Puolimatka 1999, 242–243).

Käsitteet *auktoriteetti*, *autoritaarinen* ja *auktoritatiivinen* ovat helposti sekoituvia ja ne saatetaan ymmärtää monin tavoin. Auktoriteetti -käsitteen suomenkielinen muoto on arvovalta, mutta pedagoginen kirjallisuus käyttää sitä harvoin (Meri 1998, 37). Pedagogisessa kirjallisuudessa autoritaarisuudella tarkoitetaan Vikaisen (1984, 3) mukaan arvovalta-aseman väärinkäyttöä, kun taas auktoritatiivisuus viittaa yksilön yleistä arvonantoa herättävään ominaisuuteen. Kovin jyrkkä autoritaarisuus ei kuulu pedagogiikan vaikutuskeinoihin ja Vikainen esittääkin, että voisi olla mahdollista käyttää käsitettä 'pedagoginen autoritaarisuus' tarkoittamaan "kasvattavaa, jossakin määrin valtaan turvautuvaa vaikutustapaa". Käsite 'pedagoginen auktoriteetti' sen sijaan tarkoittaisi nimenomaan pakkokeinoista vapaata, kasvatettavan omiin kehityspyrkimyksiin pohjautuvaa vaikuttamista. Tarkoitus olisi siis vahvistaa vaikutettavan omaa vastuuntuntoa ja ohjata ja rohkaista itsenäiseen suoriutumiseen. (Vikainen 1984, 61.)

Meri (1998) toteaa, että todellisen pedagogisen auktoriteetin erottaminen tavallisesta auktoriteetista on käytännössä vaikeaa. Yksi selkeästi erottava tekijä on pedagogiseen auktoriteettiin kuuluva opettajan ja oppilaan välinen toimiva ja aito vuorovaikutussuhde. Kun opettajan pedagoginen auktoriteetti toimii, oppilaat reagoivat osallistumalla ja aktiivisuudella. Pedagogisen auktoriteetin käyttö herättää oppilaissa myönteissävytteisiä kokemuksia, joihin liittyy läheisyys, itsearvostus, turvallisuus ja henkilökohtaisuus sekä pätevyyden tunne. (Meri 1998, 47.)

Auktoriteetin lajeja on mahdollista erotella eri tavoin. Yksi perustavaa laatua oleva erottelu voidaan tehdä *ohjaavan* auktoriteetin ja *asiantuntija*-auktoriteetin välillä. Ohjaava auktoriteetti tarkoittaa oikeutta ohjata käyttäytymistä, asiantuntija-auktoriteetti perustuu tiedolliseen pätevyyteen tietyllä alueella. Ohjaava auktoriteetti voidaan vielä jakaa (a) *yhteisymmärrykseen* ja (b) *rangaistuksiin* ja *palkkioihin* perustuvaan muotoon. Edellisessä auktoriteetin ohjeiden noudattaminen perustuu *ymmärrykseen* auktoriteetin



tarpeellisuudesta: lapsi esimerkiksi hyväksyy opettajan auktoriteetin, koska kokee sen tekevän järjestyneen työskentelyn luokassa mahdolliseksi. Jälkimmäinen muoto perustuu *pakkoon*. (Puolimatka 1999, 237, 239; Wilson 1992, 123.) Puolimatkan (1999, 242) mukaan kasvatusinstituutioiden mielekäs toiminta edellyttää sekä ohjaavaa että tiedollista auktoriteettia.

Gordonin (1979) erottelu *aidon* ja *epäaidon* auktoriteetin välillä on samankaltainen. Aito auktoriteetti pohjautuu Gordonin mukaan tietoon ja kokeneisuuteen. Usein lasten näkemys aikuisesta kaikkitietävänä auktoriteettina muuntuu realistisemmaksi lasten kasvaessa. Aito, persoonallisuuteen ja jonkun alueen asiantuntemukseen perustuva auktoriteetti voi sen sijaan säilyä. Edellisen vastakohta, epäaito auktoriteetti pohjautuu opettajan mahdollisuuteen palkita ja rangaista oppilaita. Valta palkita perustuu oppilaan riippuvuuteen aikuisesta. (Gordon 1979, 138–139.)

Puolimatka (1999) tähdentää, että auktoriteettia käytetään kasvatuksessa oikein, kun se edistää lapsen kehitystä riippumattommaksi kasvattajan auktoriteetista. Tämän vuoksi kasvatuksessa on hänen mielestään syytä käyttää valtaa *avoimesti*, sillä peiteltyt vallankäytön muodot ovat luonteeltaan manipuloivia. Kun ohjaaminen on avointa, lapsi voidaan tehdä tietoiseksi oikeuksistaan ja velvollisuuksistaan ja siten kehittää hänen valmiuksiaan puolustautua auktoriteetin väärinkäyttöä vastaan. (Puolimatka 1999, 226, 256–257.) Salon (2000, 247) mukaan opettajan taitavaa vallankäyttöä ilmentää se, että hän osaa oppilaiden iän ja kehitystason huomioiden jakaa sopivassa määrin valtaa myös oppilailleen. Näin uskoo myös Puolimatka (1999, 264, 256), joka täsmentää, ettei avoin auktoriteetti ole millään tavoin este oppilaiden osallistumiselle, yhteisille keskusteluille tai luottamuksellisille suhteille kasvattajan ja kasvatettavien välillä (ks. myös Wilson 1992, 118).

Opettajan tehtävänä on Salon (2000) mukaan asettaa rajoja oppimistilanteessa ja tätä kautta hänellä tulee olla enemmän valtaa kuin oppilailla. Eli rajat voivat olla luokan yhdessä sopimia, mutta opettaja on kuitenkin aina se, joka prosessia ohjaa. (Salo 2000, 247.) Voidaan siis sanoa, että kasvatussuhteen osapuolet ovat *tasa-arvoisia*, vaikka sen osapuolet eivät olekaan *tasavertaisia* – kasvattaja on aina ohjaavassa asemassa (Puolimatka 1999, 264).

### 4.3 Työrauha osana opettajan työn kokonaisuutta

Työrauha ja sen ylläpito eivät ole irrallinen osa opettajan toimintaa. Työrauha ei siis ole seurausta opettajan tiukasta tai löysästä asenteesta tai pelkästään opettajan auktoriteetista, vaan siihen vaikuttavat osaltaan kaikki tapahtumat luokassa, niin opetus kuin tunnin tehtävätkin. Jones ja Jones (1990, 167) katsovat, että kun opetusmenetelmät ja opetussäällöt vastaavat oppilaiden oppimistarpeisiin, oppiminen tehostuu ja samalla häiriötkin vähenevät.

Jones ja Jones (1990) kuvaavat, että kohdatessaan käyttäytymisen ongelmia luokassaan, opettajat turvautuvat usein vain tilannetta nopeasti korjaaviin keinoihin (ks. myös Aho 1980a, 4). Heidän mukaansa tämä voi ratkaista tilannetta hetkellisesti, mutta pidempiaikaiset parannukset edellyttäisivät etenemistä ”perustasta ylöspäin” ja tilanteen laajempaa tarkastelua (ks. myös Kohn 1996, 69). Jones ja Jones painottavat, että opettajan tulisi perustaa toimintansa kestäväälle ja harkitulle *teoriapohjalle*. Tutkimukset ja teoriat luokanhallinnasta ja oppilaiden persoonallisista ja psykologisista tarpeista voivat heidän mukaansa auttaa opettajia toiminnan suunnittelussa, tilanteiden ymmärtämisessä ja mahdollisten ongelmien ratkaisemisessa. (Jones & Jones 1990, 15, 18–19.)

Teoreettisen perustan jälkeen Jones ja Jones (1990) kehottavat kiinnittämään huomiota häiriöitä *ennaltaehkäiseviin* tekijöihin, kuten (a) *toimiviin vuorovaikutussuhteisiin* (yhteistyö vanhempien kanssa, oppilaiden keskinäiset suhteet, opettajan ja oppilaiden väliset suhteet), (b) *tarkoituksenmukaisiin opetusmenetelmiin* sekä (c) *omiin organisointitaitoihin*, eli taitoihin suunnata oppilaat tavoitteiden mukaiseen toimintaan. He kuvaavat näiden tekijöiden vähentävän erityisesti pieniä työrauhahäiriöitä. (Jones & Jones 1990, 18–19.)

Opettajalta vaadittavat olennaiset opetustaidot voi Kyriacoun (1992, 8–9) mukaan jaotella seitsemään osa-alueeseen: *suunnittelu ja valmistelu, toiminta luokassa, tunninhallinta, luokkailmasto, työrauha, oppilaiden arviointi* ja *oman toiminnan reflektointi ja arviointi*. Hän kuvaa, että taidot ja käyttäytyminen yhdellä alueella vaikuttavat myös muihin alueisiin, eli esimerkiksi sujuva siirtyminen toiminnasta toiseen sisällytetään

tunninhallintaan, mutta samalla sillä on vaikutuksensa myös luokan työrauhan säilymiseen.

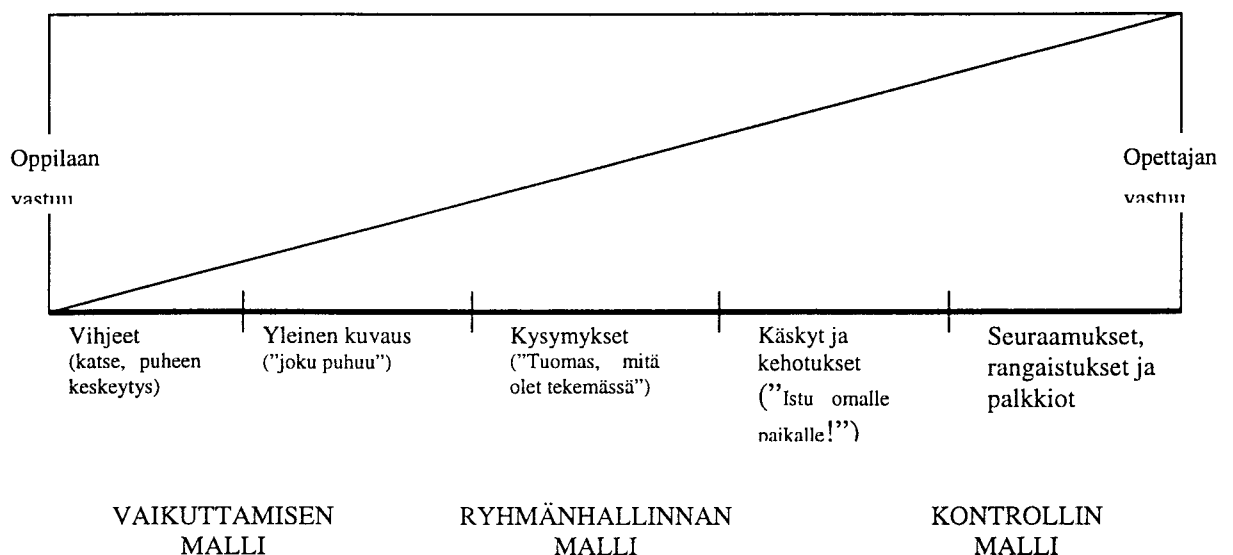
On ilmeistä, että kaikista opettajan toimista huolimatta, osa lapsista käyttäytyy häiritsevästi suotuisessakin oppimisympäristössä, joten opettajat tarvitsevat myös keinoja ohjata oppilaiden käyttäytymistä. Cooper ym. (1994) sekä Olweus (1992) suosittavat, että kouluilla olisi *koko* koulua koskeva yhteinen linja ja yhtenäiset toimintatavat käyttäytymisen ongelmiin puuttumisessa. Johdonmukaisuus tukee henkilökuntaa ratkaisuisaan ja oppilaat kokevat johdonmukaiset ja yhtenäiset odotukset turvallisena. (Cooper ym. 1994, 6–7; Olweus 1992, 65.) Yleisten linjausten puitteissa opettajat voivat sitten kehittää itselleen sopivia menettelytapoja (Lewis 1999, 43; Olweus 1992, 65).

Vaikka opettajan aika ja keinot ovatkin rajallisia, Jones ja Jones (1990) uskovat opettajan mahdollisuuksiin vaikuttaa oppilaiden käyttäytymiseen ja luokan työrauhaan. He myös muistuttavat, ettei aina kyse ole vain siitä, mitä opettaja tekee, vaan monet lähestymistavat suosittavat ohjaamaan oppilasta itseään tutkimaan ja korjaamaan käyttäytymistään. (Jones & Jones 1990, 18.) Uskon, että tällaisesta toiminnasta on oppilaalle myös eniten hyötyä. Tietysti prosessi vaatii myös opettajan panostusta ja tukea, mutta lopputuloskin on todennäköisesti kaikkien kannalta onnistuneempi. Seuraavassa tarkastelen tutkimuksissa esitettyjä opettajien keinoja puuttua oppilaiden häiritsevään käyttäytymiseen.

#### **4.4 Opettajan toimintamallit työrauhan ylläpitämisessä**

Opettajan toimenpiteitä on mahdollista kuvata janana (Lewis 1997), jonka toisessa päässä on *lapsikeskeinen*, toisessa *opettajakeskeinen* malli vastuusta, vallasta ja kontrollista. Keskiväliä voisi kuvata *ryhmä-* tai *yhteistyökeskeiseksi* malliksi. Lewis (1997) jakaa opettajan toiminnan viiteen kategoriaan, jotka kuvaavat opettajan puuttumisen määrän asteittaista kasvua ja toimenpiteiden kovenemista. Se, kuinka pitkälle opettaja suoralla etenee, riippuu hänen kuria ja työrauhaa koskevista käsityksistään ja uskomuksistaan. (Lewis 1997, 407, 410.)

Vähiten puuttumista sisältävään kategoriaan kuuluvat opettajan sanalliset ja sanattomat *vihjeet*, kuten oman puheen keskeyttäminen hetkeksi ja (/tai) katse häiritsevään oppilaaseen. Seuraava kategoria sisältää yleiset *kuvaukset* ei-toivottavasta käyttäytymisestä (esim. ”joku puhuu”). Kolmanteen kategoriaan kuuluvat häiritsevälle oppilaalle suunnatut *kysymykset* siitä, mitä he ovat tekemässä ja mitä heidän pitäisi olla tekemässä. Seuraavaksi mukaan tulevat *suorat vaatimukset, käskyt ja kehotukset* ja viimeisen ryhmän muodostavat käyttäytymisen *seuraamukset, rangaistukset ja palkkiot*. Näistä keinoista Lewis johtaa kolme erilaista mallia: *kontrolli, ryhmänhallinta ja vaikuttaminen*, (models of control, group management and influence). Vaikuttamisen ja kontrollin mallit muodostavat janan ääripäät ja ryhmänhallinnan malli sijoittuu niiden välille. (Lewis 1997, 407.) Havainnollistan Lewisin ajatuksia kuviossa 2.



KUVIO 2. Opettajan toimenpiteet oppilaan häiritsevään käyttäytymiseen puuttumisessa Lewisin (1997, 407) mukaan

Jaoteltujen mallien peruseroavaisuus tulee esille kahden työrauha-ajattelua koskevan kysymyksen kautta: (1) Kuka määrittää sen, millainen käytös koulussa ja luokassa on sopivaa ja hyväksyttyä? (2) Kenellä on vastuu oppilaiden sopivasta käyttäytymisestä? (Lewis 1997, 407; 1999, 44.) Mahdollisuudet ovat lyhyesti sanottuna seuraavat: (a) molemmista on vastuu *yksin opettajalla* (kontrollin malli), (b) *opettajalla ja luokalla yhdessä*

sä (ryhmänhallinnan malli) tai (c) yksittäisillä oppilailla yhdessä opettajan kanssa (vaikuttamisen malli). (Lewis 1997, 407.) Kuvatuista painotuksista voi löytää piirteitä psykoanalyttisesta, behavioraalista ja kognitiivisesta lähestymistavasta, joita kuvattiin luvussa 2.

*Kontrollin malliin* (the model of control) sisältyy oletus, että oppilaan häiritsevä käytös on tottelemattomuutta ja uppiniskaisuutta. Mallin mukainen toiminta kannattaa selkeitä sääntöjä, hyvän käytöksen palkitsemista ja asteittain kovenevia rangaistuksia. Mallissa sovelletaan behavioristisen psykologian ajatuksia. Toisen ääripään malli, *vaikuttamisen malli*, perustuu ajatukseen, että oppilaan häirintä on seurausta oppilaan tarpeisiin vastaamattomasta opetuksesta. Tässä mallissa opettaja koettaa kuunnella ja selvittää oppilaan näkökulmaa ja neuvotella ratkaisuja, jotka vastaisivat niin opettajan kuin oppilaankin tarpeita. Opettaja selvittää oppilaille myös sitä, millainen vaikutus häiritsevällä käyttäytymisellä on muihin. Vaikuttamisen mallin voi katsoa pohjautuvan lähinnä psykoanalyttisen ja humanistisen suuntauksen näkemyksiin. Edellisten mallien välille sijoittuu *ryhmänhallinnan malli*, jonka perusoletus on se, että oppilaille on tärkeää olla hyväksytyjä tai arvostettuja ryhmässä. Käytettävät keinot, kuten opettajan kysymykset ”mitä olet tekemässä?”, herättävät oppilaan tiedostamaan omaa käyttäytymistään. Toimintaan kuuluvat myös luokkakokoukset, joissa opettaja ja oppilaat voivat yhdessä keskustella ja päättää luokan yhteisistä periaatteista. Mielivaltaisten rangaistusten sijaan mallissa suositaan loogisten seuraamusten käyttöä. (Lewis 1997, 407.) Ryhmänhallinnan mallista voi siis löytää piirteitä kognitiivisen kehityspsykologian ajatuksista.

Systemaattisesti vertailevia tutkimuksia Lewisin esittämien mallien vaikutuksesta oppilaiden käyttäytymiseen on tehty vain muutamia. Lewis (1997) kuvaa, että tulokset mallien vaikutuksesta opettajan ja oppilaiden asenteisiin ja käyttäytymiseen ovat olleet vaihtelevia eikä mallien vaikutuksesta oppilaiden häiritsevään käyttäytymiseen ole saatu suurestikaan todisteita (ks. myös Hart, Wearing & Conn 1995, 44). Lewisin mukaan tehtyjen tutkimusten yksi heikkous on niissä kriteereissä, joilla työrauhaa ja mallien vaikuttavuutta on arvioitu. Eri lähestymistapojen sopivuutta arvioitaessa tulisi voida arvioida myös niitä arvoja, joita lapset mallien kautta omaksuvat. Tehokkain tapa saada luokkaan järjestystä ei välttämättä ole tehokkain tapa ohjata oppilaita vastuuntuntoisiksi. (Lewis 1997, 407–408, 410.)

Lewisin (1997, 1999) kuvaama kolmijako kontrollin, ryhmänhallinnan ja vaikuttamisen malleihin on yksi tyypillinen tapa kuvata opettajan toimintaa. Vastaavaa jaottelua ovat tehneet esimerkiksi Wolfgang ja Glickman (1986) hieman eri käsittein (ks. Cooper ym. 1994, 117–118, 121). Lewisin (1999, 43) mukaan näistä kolmesta tyylistä on käytetty myös käsitteitä *non interventionist*, *interventionist* ja *interactionist* sekä *oppilas-*, *opettaja-* ja *ryhmäkeskeinen*. Toinen tutkimuksissa usein käytetty luokittelutapa on tuttu kolmijako: *autoritaarinen*, *demokraattinen* ja *antaa mennä –tyyli*. (Ks. esim. Balson 1988, 141; McCaslin & Good 1992, 11). Tässä tutkimuksessa hyödynnän Lewisin luokittelua kontrollin, ryhmänhallinnan ja vaikuttamisen malleihin.

#### 4.5 Tutkimuksia opettajien menettelytavoista

Ahon (1980a, 4) yläasteella tekemän tutkimuksen mukaan opettajat käyttivät useammin nuhtelua ja rangaistuksia kuin positiivisia toimenpiteitä ohjatessaan oppilaita työrauhaan. Valtaosa tutkimuksessa esille tulleista menettelytavoista on luokiteltavissa behaviorististen menetelmien mukaisiksi, ja esimerkiksi keskustelu oppilaan kanssa puuttui keinoista kokonaan. Rangaistuksellisten menetelmien yleisyyttä on Ahon mukaan selitetty sillä, että opettaja käyttää menetelmää, joka tehoaa nopeimmin. Hyväksyminen kasvatukseen ei korjaa tilannetta välittömästi, eikä sen yhteyttä käyttäytymiseen voi heti havaita. (Aho 1980a, 4.) Samanlaisia tuloksia on saanut myös Lewis (2001, 316).

Erätuulen ja Puurulan (1992) tutkimuksessa suurin osa opettajista pyrki vaikuttamaan työrauhahäiriöihin pedagogisten keinojen kautta. Tutkimuksesta ei kuitenkaan selvinnyt mitään tällä tarkkaan ottaen tarkoitetaan. Seuraavaksi eniten löytyi vanhan järjestelmän kannattajia (mm. tasokurssit) sekä sosiaalisten suhteiden avulla vaikuttamista. On kiinnostavaa huomata, että kovan kurin kannattajia oli eniten epäpätevissä opettajissa. (Erä-tuuli & Puurula 1992.)

Naukkarisen (1999, 173) yläastetta koskevassa tutkimuksessa ei-toivottuun käyttäytymiseen puuttumisen keinoina ilmeni mm. keskustelu, nuhtelu, puhuttelu, moittiminen, jälki-istunto ja yhteydenotto kotiin. Vakavimmissa tapauksissa oppilas siirrettiin pois opetusryhmästään joko väliaikaisesti tai pysyvästi. Keinot ovat luokasta poistamista lukuun

ottamatta varsin samanlaisia kuin Lewisin (1999) tutkimuksessa, jonka kohteena oli myös ala-asteen kouluja. Lewisin tulosten (1999, 50–51) mukaan ala-asteella yleisesti käytettyjä keinoja olivat myös ylimääräisen työn teettäminen, etuisuuksien poistaminen, oppilaan lähettäminen toisen opettajan tai rehtorin luo sekä varoittavat signaalit, kuten käveleminen kohti, puheen keskeyttäminen tai seisominen oppilaan lähellä oppilasta tuijottaen. Monissa kouluissa (46 %) vaadittiin oppilaalta myös anteeksipyyntöä käytöksestään. Mm. jälki-istuntoja ja koulusta erottamista käytettiin yläasteilla ala-asteita yleisemmin. (Lewis 1999, 50–51.)

Naukkarisen tutkimuksen (1999, 173) mukaan tyypillistä on, että jos yksi keino ei auta, kontrollia tiukennetaan. Naukkarinen kuvaa, että oppilaisiin kohdistuvaa autoritaarista kontrollia pidettiin koulun henkilökunnan keskuudessa itsestään selvänä ongelmanratkaisukeinona. Myös osa oppilaista ja heidän vanhemmistaan omasi vastaavanlaisen näkemyksen. (Naukkarinen 1999, 173.) Samoin Lewisin (1999, 50) tutkimuksessa havaittiin koulujen käyttäytymissäntöjen perustuvan kontrolliin ja koveneviin rangaistuksiin, vaikka kouluissa korostettaisiinkin oppilaan itsekurin (self-discipline) merkitystä.

Goodladin (1984) laajassa yläasteisiin kohdistuneessa tutkimuksessa ilmeni, että opettajat haluavat ensisijaisesti saada luokkahuoneen kontrolliin, vaikka haluaisivatkin pitää oppimisen ohjaamista ensisijaisena tehtävänä. Opettajat näkevät kontrollin edellytyksenä suotuisan oppimistilanteen luomiselle ja tyypillistä on, että uusien pedagogisten sovellusten käyttö on käytännön työssä alisteista kontrollin aikaan saamiselle (ks. myös Jones & Jones 1990, 18). Vaikka opettajan pedagogisiin arvoihin sisältyisi pyrkimys ohjata oppilaita vastuuseen omasta oppimisestaan, monet työkäytännöt tähtäävät siihen, että oppilaat pysyisivät passiivisina ja kontrollissa. (Goodlad 1984, 174–175, 191–192.) Kohnin (1996, 54, 56) mukaan myös monet opettajille tarjotut luokanhallinnanmallit pitävät itsestään selvänä ajatusta, että opettajien päätehtävä on saada oppilaat toimimaan toiveidensa mukaisesti.

Lienee syytä myös huomata, että aina ei riitä puuttuminen vain häiritsevän yksilön toimintaan. Koulukiusaamista tutkineen Salmivallin (1998) tutkimustulokset tarjoavat hyödyllisen näkökulman käyttäytymiseen puuttumiseen. Salmivalli (1998) kirjoittaa, että kiusaamiseen puuttumisessa ja tilanteen korjaamisessa on tuloksellisinta pyrkiä vaikut-

tamaan kaikkiin tilanteeseen osallisiin, ei vain kiusaajaan ja kiusattuun. Tätä ajattelutapaa voitaneen laajentaa koskemaan myös luokan työrauhaan liittyviä tilanteita. Salmivalli selvittää, että jos puuttuminen kohdistuu vain yksittäisen lapsen toimintaan, käyttäytymisen muutokset, jos niitä yleensäkin saavutetaan, eivät välttämättä ole pysyviä. Tätä hän selittää sillä, että vertaisryhmä vaikuttaa lapsen toimintaan yhä toisensuuntaisesti. Työrauhahäiriöitä kohdatessa voi joskus olla olennaista huomata, että muun luokan (tai opettajan) asenteet ja toiminta saattavat kannustaa tai ylläpitää yksittäisen oppilaan häiritsevää käytöstä. Toiminnan kohdistaminen laajempaan sosiaaliseen kontekstiin voi Salmivallin mukaan tarjota ratkaisun ongelmalliseen tilanteeseen (ks. systeemisen ajattelutavan periaatteet). Salmivalli suosittaakin periaatteen soveltamista myös muihin sosiaalisiin ja käyttäytymisen ongelmiin luokassa, ei vain kiusaamistilanteiden korjaamiseen. (Salmivalli 1998, 31.)

Yhteenvedonä täästä luvusta voidaan esittää seuraavat johtopäätökset, jotka opettajan on syytä ottaa huomioon toimintaansa pohtiessaan:

- Oppilaan kasvun ja kehityksen ohjaaminen edellyttää kasvatuksellista auktoriteettia ja toimivaa vuorovaikutussuhdetta.
- Opettajan tehtävä on kehittää oppilaiden vastuullista roolia, ei kasvattaa riippuvuuteen aikuisen kontrollista.
- Työrauhaongelmia tulee tarkastella suhteessa koko luokkaympäristöön ja toimintaan luokassa.
- Työrauhaongelmat vähenevät, kun tehtävät ja työskentelymuodot ovat tarkoituksenmukaisia ja huomioivat oppilaiden kiinnostukset ja kyvyt.
- Luokanhallinnan tarkoituksena tulisi enemminkin olla oppimistoimintaan käytetyn ajan maksimoiminen kuin oppilaiden käyttäytymisen kontrolloiminen.



## 5 TUTKIMUSONGELMAT

Olen kiinnostunut ymmärtämään työrauhailmiötä opettajan toiminnan näkökulmasta. Tutkimukseni kohdistuu opettajan toimintaan ja hänen ajatteluunsa. Minua kiinnostaa, miten opettaja ratkaisee ja ennaltaehkäisee häiriötilanteita luokassa ja millaisia ajatuksia hänellä on sen suhteen. Tutkimuksen avulla pyrin myös selvittämään millaisia taitoja työrauhan ylläpitäminen opettajalta vaatii ja muodostamaan kuvaa opettajan roolista työrauhaan ohjaajana. Tutkimustehtävänä oli selvittää:

- I Mitä työrauha tutkimusluokassa tarkoittaa?
  - 1. Miten opettaja määrittelee työrauhan?
  - 2. Millaiset asiat opettajan mielestä vaikuttavat työrauhaan?
  
- II Millaisin keinoin opettaja pyrkii vaikuttamaan työrauhaan?
  - 3. Millaisin keinoin opettaja puuttuu luokan työrauhahäiriöihin ja kuinka hän pyrkii niitä ennaltaehkäisemään?
  - 4. Miten opettaja perustelee työrauhaa koskevia toimintatapojaan ja tavoitteitaan?

## 6 TUTKIMUSMENETELMÄ

### 6.1 Tämän tapaustutkimuksen laadulliset piirteet

Tutkimuksessani pyrin ymmärtämään yhden opettajan kokemuksia ja hänen tapaansa tulkita työtään eli tutkimukseni on yhteen tapaukseen keskittyvä laadullinen tapaustutkimus (ks. Syrjälä 1994, 13). Tutkimuksen tiedonkeruumenetelminä käytin havainnointia ja haastattelua. Useissa määritelmissä (ks. esim. Syrjälä 1994, 11; Yin 1994, 13) esitetään, että tapaus on tietty rajallinen kokonaisuus, jota tutkitaan nykyhetkessä ja todelli-

sessä tilanteessa, monipuolista ja monin eri tavoin hankittua tietoa käyttäen. Tämä määrittely kuvaa myös omaa tutkimustani.

Syrjälä (1994, 13) esittää seitsemän tapaustutkimukselle luonteenomaista piirrettä: yksilöllistäminen, kokonaisvaltaisuus, monitieteisyys, luonnollisuus, vuorovaikutus, joustavuus ja arvosidonnaisuus. Tässä luvussa kuvaan tutkimustani suhteessa näihin piirteisiin (Syrjälä 1994, 13–15) ja selvitän tekemiäni tutkimusmenetelmällisiä valintoja. Luvun lopussa tarkastelen tutkimuksen luotettavuus- ja eettisyyskysymyksiä. Tutkimuksen luotettavuuteen koko tutkimusprosessin osalta palaan pohdintaluvussa.

*Yksilöllistäminen* (ks. Syrjälä 1994, 13) tapaustutkimuksen piirteenä viittaa uskoon yksilön kyvystä tulkita tapahtumia ja muodostaa merkityksiä ympäröivästä maailmasta. Tutkimuksessani olen ollut kiinnostunut niistä merkityksistä, joita tutkimani opettaja antaa toiminnalleen omassa ympäristössään (ks. myös Eskola & Suoranta 1999, 51). Lähtökohtana on siis opettajan *yksilöllinen* näkökulma työrauhaan puuttumisesta. En pyri tutkimuksellani laajoihin yleistyksiin, vaan tuloksia on mahdollista yksilöllistää eli niiden avulla lukija voi pohtia omia kokemuksiaan ja oppia.

Vaikka tutkimukseni kohdistuu enemmän yksilöön, opettajaan kuin koko luokan kulttuuriin, en sulje luokan kulttuuria tutkimuksestani, sillä se tarjoaa kontekstin opettajan toiminnan ymmärtämiselle. Opettajan käyttäytyminen ilmenee vain suhteessa luokkaan ja oppilaisiin eikä opettajan sosiaalinen rooli todennu ilman luokkaa. Ymmärtääkseni opettajaa ja hänen toimintaansa minun tulee ymmärtää myös luokan ja koulun kulttuuria. Tähän olen pyrkinyt elämällä tutkimani koululuokan arkea kolmen viikon ajan: olen kuunnellut, kysellyt ja katsellut tavoitteenani oppia luokkayhteisön kulttuuri, sen ajattelu- ja toimintatavat ns. sisältäpäin (ks. Eskola & Suoranta 1999, 106). Tältä osin tutkimuksessani voidaan nähdä *etnografisen* tutkimuksen piirteitä. Eskola ja Suoranta (1999, 104, 106) kuvaavat etnografian olevan havainnoinnin muoto, joka tapahtuu sosiaalisen todellisuuden luonnollisissa olosuhteissa – etnografia on ennen kaikkea kokemalla oppimista (ks. myös Bogdan & Biklen 1992, 38; Patton 1990, 67).

Syrjäläisen (1994, 81) mukaan kouluetnografia edellyttää kuitenkin vähintään yhden lukuvuoden pituista tutkimusjaksoa, mikä ei omassa tutkimuksessani ollut mahdollista

eikä tarkoituksenmukaistakaan. Tämän huomioiden en luonnehdi tutkimustani etnografiaksi vaan tapaustutkimukseksi, jossa hyödynnetään etnografisia menetelmiä.

Tutkimuksessani olen pyrkinyt havainnoimaan luokan tapahtumia mahdollisimman *kokonaisvaltaisesti* ja ymmärtämään tutkimaani ilmiötä, työrauhaa, kokonaisuutena (Syrjälä 1994, 13). Raportissani olen tiivistänyt tarkastelunäkökulmaa ja raportti sisältääkin vain murto-osan kerätyistä tiedoista ja tehdyistä havainnoista. Tutkimusraportissa olen pyrkinyt yhdistämään tutkimani opettajan näkökulman, oman, tutkijan näkökulmani ja kirjallisuuden antaman teoreettisen tiedon. Opettajan ääni välittyy esitetyissä suorissa lainauksissa (Patton 1990, 40). Tutkimuksen kokonaisvaltaisuus toteutuu siis konkreettisesti ja yksityiskohtaisessa todellisuuden kuvauksessa sekä kokonaisuutta eri näkökulmista tarkastelevassa tulkinnassa (Syrjälä 1994, 13). Kokonaisvaltaisempaa näkökulmaa tutkimukseeni olisi tuonut esimerkiksi myös oppilaiden ja vanhempien näkökulman huomioiminen.

Tutkimukseni on myös jossain määrin *monitieteistä*. Monitieteisyyttä olisi voinut lisätä valitsemalla taustateoriat ja menetelmät laajemmin eri tieteiden teorioita yhdistellen. *Luonnollisuus* tutkimuksessani toteutuu siinä, että olen tutkinut ilmiötä sen luonnollisessa ympäristössä, koululuokassa, ilman keinotekoisia järjestelyjä. (Syrjälä 1994, 13.) Tarkoitukseni oli pitää oma vaikutukseni tilanteisiin mahdollisimman vähäisenä, joten en varsinaisesti osallistunut luokan toimintaan vaan pysyttelin havainnoivassa tutkijan roolissani (ks. Wolcott 1988, 194).

Tutkimuksessani henkilökohtainen suhde tutkittaviin ja tilanteisiin on ollut olennaista, eli siinä mielessä tutkimustani voi kuvata *vuorovaikutukselliseksi*. Tutkittava ei ole ollut esineellistetty objekti, vaan toimiva ja osallistuva subjekti. (Syrjälä 1994, 14.) Bogdan ja Biklen (1992, 47) huomauttavatkin, että jos ihmisiä kohtelee “tutkimusobjekteina“, he käyttäytyvät kuin tutkimusobjektit, mikä eroaa siitä miten he luonnollisesti käyttäytyisivät.

Tutkittavan opettajan valinta on perustunut omaan harkintaani (ks. Eskola & Suoranta 1999, 18). Halusin useamman vuoden työkokemuksen omaavan opettajan, koska uskoin, että hänelle on ehtinyt kehittyä monipuolisia keinoja työrauhaan vaikuttamisessa. *Jous-*

*tavuus* (Syrjälä 1994, 15) ilmenee myös itse tutkimuksen teossa: kentällä olon aikana ja tutkimuksen edetessä tutkimussuunnitelmani tarkentui ja tutkimusongelmat varmistuivat. Samalla myös tutkimukseni näkökulma hahmottui ja jäsenyi entisestään. Jouduin myös muuttamaan suunnitelmiani (ks. Patton 1990, 41, 61), koska suunnittelemani videointi ei osoittautunut tutkimuskohteessa toimivaksi menetelmäksi.

Tutkimustani voidaan myös pitää *arvosidonnaisena*, mikä tarkoittaa sen tunnustamista, että tutkijana olen mukana koko persoonallisuuteni voimalla, jolloin arvojeni ja oletuksieni voidaan katsoa olevan yhteydessä ilmiöstä muodostamiini näkemyksiin (Syrjälä 1994, 15). Tulevana luokanopettajana tutkimusympäristö, koulumaailma, oli minulle entuudestaan tuttu, mikä on varmasti osaltaan vaikuttanut tiedon keruuseen ja analysointiin. Monesti huomasin peilaavani tuntitilanteita omiin toimintatapoihini opettajana; toisaalta taas oma kouluaikakin on vielä niin lähellä, ettei oppilaankaan rooliin asettautuminen tuntunut vaikealta. Muutamia kertoja huomasinkin seuraavani opetusta kuin olisin yksi luokan oppilaista. Pyrin kuitenkin keskittymään tutkijan rooliini ja pitämään mielessäni myös sen, että tutkijan roolini tässä tutkimuksessa on ennen kaikkea kuvailla näkemääni, ei pyrkiä muuttamaan tai arvostelemaan sitä (Ely 1991, 52). Olen myös pyrkinyt tiedostamaan omia arvostuksiani ja näkemyksiäni ja tuomaan niitä sopivissa kohdin esille (Syrjälä 1994, 15), näin lukijalla on mahdollisuus arvioida niiden vaikutusta.

## **6.2 Tutkimusprosessin eteneminen**

### **6.2.1 Tutkimuksen suunnittelu**

Tutkimusprosessi sai alkunsa, kun kiinnostukseni työrauhailmiön tutkimiseen heräsi loppuvuodesta 1999. Opetusharjoittelussa tutustuin ohjaavan kasvatuksen menetelmiin ja se sai minut pohtimaan opettajan ja oppilaan rooleja. Tätä kautta kiinnostuin opettajan keinoista puuttua luokan työrauhaan. Tutkimusta motivoi myös tutun luokanopettajan huoli siitä, ettei kukaan vaikuta tutkivan työrauha-asioita. Aluksi ajattelin tutkia useampaa opettajaa, mutta koska ajattelin työrauhan hyvin suhteelliseksi ja subjektiiviseksi käsitteeksi, päätin keskittyä vain yhden opettajan tarkasteluun.

Tutkimuksen toteuttamista varten otin tammikuussa 2000 sähköpostitse yhteyttä erään ala-asteen rehtoriin. Viestissä kerroin tutkimusaiheestani ja kysyin löytyisikö hänen koulustaan sopivaa ja halukasta opettajaa tutkimukseeni. Esitin toiveen, että opettaja opettaisi 3.–5.-luokkaa ja omaisi useamman vuoden työkokemuksen. Rehtorin ehdottama naisopettaja vaikutti suostuvaiselta ja kiinnostuneelta aiheestani. Pienten lasten äitinä opettaja kertoi, ettei hän voisi käyttää tutkimukseeni kovin paljon koulutyön ulkopuolista aikaa. Sovimme, että aloitan luokassa maaliskuun alussa 2000, heti hiihtoloman jälkeen. Seurasin luokan toimintaa kolme perättäistä kouluviikkoa. Neljännen viikon alussa, haavainnointijakson loppuksi, toimin luokassa kolme päivää sijaisena.

Ennen kenttäjakson alkua olin tutustunut kirjallisuuteen ja aiheesta aiemmin tehtyihin tutkimuksiin ja laatinut ensimmäisen, alustavan version tutkimuksen kirjallisuuskatsauksesta. Tältä pohjalta laadin myös haastattelurunkoa ensimmäistä haastattelukertaa varten (ks. liite 1).

### **6.2.2 Tapauksen kuvailua**

Tutkimukseni luokanopettaja on 33-vuotias. Hän on valmistunut vuonna 1991 ja toiminnut siitä lähtien luokanopettajan työssä kahta äitiyslomaa lukuun ottamatta. Pääasiassa hän on opettanut alkuopetusluokilla ja tutkimusvuosi oli hänen ensimmäinen vuotensa viidennen luokan opettajana. Huumorintajuisuus, eloisuus, hymyileväisyys, realismisuus, positiivisuus ja napakkuus ovat mielestäni opettajaa luonnehtivia ominaisuuksia. Opettaja piti merkityksellisenä sitä, että oppimiseen liittyisi iloa ja että koulussa voitaisiin kokea yhteisiä onnistumisia ja nauttia oppimisesta.

Koulu on tavallinen kaupunkikoulu, jossa on viitisensataa oppilasta. Tutkimusluokalla oli kolmisenkymmentä oppilasta, tyttöjä ja poikia yhtä paljon. Kuvailisin luokkaa tyyppillisen heterogeeniseksi. Oppilaat ovat olleet samalla luokalla ensimmäiseltä luokalta lähtien, vain muutama oppilas oli vaihtunut. Ensimmäisen kolmen vuoden ajan luokalla oli ollut sama opettaja, neljännellä luokalla opettaja vaihtui ja neljännen luokan kevätlukukaudella oli ollut useita sijaisia. Opettaja aloitti tutkimusluokassa tuon vuoden touko-

kuussa. Tutkimuksessani käsittelen koulua, opettajia ja oppilaita peitenimin. Sekä opettaja, että hänen luokkansa olivat minulle entuudestaan tuntemattomia.

Luokkahuone on osa kolmen luokan solua. Solujen yhteinen käytävätila oli sisustettu luokkien yhteiseksi ”olohuoneeksi”, jota käytettiin myös työskentelytilana. Luokkatilaan oli luotu viihtyisyyttä verhoilla, viherkasveilla ja matoilla. Luokan takaosassa oli sohva sekä erillinen tuoli ja pieni pöytä, ja tältä paikalta yleensä havainnoin. Suuret ikkunat ja vaaleat verhot tekivät luokasta valoisan. Oppilaiden töitä oli runsaasti esillä, niin luokan kuin käytävänkin seinillä ja katossa. Tutkimukseni aikana oppilaiden pulpetit oli heidän ehdotuksestaan järjestetty riveittäin, seuraavaksi kuukaudeksi ne järjestettiin pöytäryhmiin. Opettajan pöytä sijaitsi luokan etuosan kulmauksessa.

### 6.2.3 Havainnointi

Ihmisten puhe on laadullisessa tutkimuksessa yksi pääkeino tietojen saamiseen, joskin puheen kautta voi oppia vain tietyissä rajoissa. Patton (1990, 25) huomauttaa, että havainnoinnin avulla ilmiöstä voi saada laajemman kuvan: monien tilanteiden ymmärtämiseksi tutkittavan ilmiön suora havainnointi saattaa olla paras tutkimusmetodi.

Syrjäläinen (1994) puhuu *osallistuvasta observoinnista* silloin, kun tutkija on fyysisesti läsnä tutkimuskohteessaan. *Ei-osallistuvasta observoinnista* on kyse, kun tutkija tarkkailee tilannetta siten, etteivät tutkittavat ole tietoisia hänen läsnäolostaan. Osallistuvassa observoinnissa ”osallistumisen” aste voi olla monenlainen ja se määräytyy aineistonkeruutarpeen mukaan. (Syrjälä 1994, 84.)

Wolcott (1988) erottelee kolme erilaista osallistuvan havainnoijan roolia: *aktiivinen osallistuja* (the active participant), *etuoikeutettu observoiija* (the privileged observer) ja *rajallinen observoiija* (the limited observer). ”The limited observer” on rooleista tyypillisin ja myös omaa rooliani kuvaavin. Tällöin tutkijan osallistuminen on rajoitettua: tutkija havainnoi, kysyy kysymyksiä ja rakentaa luottamusta, mutta hänellä ei ole muuta julkista roolia kuin tutkijan rooli (Wolcott 1988, 194.) Seurasin luokan takaosassa kolmen viikon ajan varsinaisesti osallistumatta tuntien kulkuun. Välillä saatoinkin auttaa joissain

pienissä asioissa, jos en kokenut sen haittaavan tutkimukseni tekoa tai vaikuttavan ratkaisevasti havainnoijan rooliini. Tutkimusjaksoni päätteeksi olin luokassa kolme päivää sijaisena.

Havainnointiaineiston keräsin maaliskuun aikana 2000. En nähnyt tarkoituksenmukaiseksi seurata vain yksittäisiä tunteja, vaan halusin saada kuvan koulupäivän kokonaisuudesta, nähdä koko kouluviikon ja lopulta koko kuukauden kokonaisuuden. Uskon tämän edesauttaneen opettajan ja luokan toiminnan ymmärtämistä. En havainnoinut niillä tunneilla, joilla luokkaa opetti toinen opettaja (esim. liikunta, käsityöt, musiikki) tai tunneilla, joilla tutkimani opettaja opetti toista luokkaa. Näin jälkikäteen ajatellen olisi voinut olla hyödyllistä seurata, oliko luokan työrauha erilaista eri opettajien tunneilla.

Pohdin myös muutamien tuntien videointia yhtenä vaihtoehtona aineistonkeruuseen, koska videointi antaisi mahdollisuuden tarkkaan havainnointiin ja mahdollistaisi tilanteisiin palaamisen yhä uudelleen. Valitsin kuitenkin muistiinpanojen kirjoittamisen videoinnin sijaan, sillä halusin vaikuttaa normaaleihin luokkatilanteisiin mahdollisimman vähän. Opettaja arvelikin etukäteen, että oppilaat tottuvat helposti ja nopeasti minun läsnäolooni, mutta videokameraan tottuminen vaatisi pidemmän ajan. Sovimme, että kokeilisin videointia ja yhtä oppilasta lukuun ottamatta oppilaiden kodit antoivat luvan oppituntien videointiin (ks. liite 2). Kokeilin videointia kolmannen havainnointiviikon alussa ja vain tunneilla, joilla kyseinen oppilas ei ollut läsnä. Tein myös muistiinpanot näistä tunneista, sillä osa luokkatapahtumista jäi kuvan ulkopuolelle.

Videoaineiston keruu rajoittui lopulta tähän yhteen päivään, sillä kamera aiheutti selvää levottomuutta useissa oppilaissa ja vei joidenkin huomion kokonaan pois opiskeltavasta asiasta. Ilmeistä on, että kameraan totuttautuminen olisi vaatinut enemmän aikaa (ks. Corsaro 1993, 37), joten en nähnyt tarkoituksenmukaiseksi häiritä videoinnilla tuntitilanteita. Kokeilu siis varmisti valintaani. Videoaineistoa olen käyttänyt lähinnä palauttamaan mieleen luokkaa koskevia asioita.

Saapuessani ensimmäisenä päivänä luokkaan opettaja oli varannut minulle aikaa kertoa itsestäni ja tutkimuksestani oppilaille. Kerroin oppilaille, että tutkin työrauhaa ja että pääkohde tutkimuksessani on heidän opettajansa. Kerroin myös tavastani tehdä tutki-

musta ja siitä kuinka kauan aion luokassa olla. Korostin oppilaille, että teen muistiinpanoja siitä mitä luokassa yleisesti tapahtuu, en siis ole erityisesti tarkkailemassa ketään yksittäistä oppilasta. Maininta tuntien mahdollisesta videoinnista aiheutti luokassa pienen kohahduksen. Toin esille myös heidän oikeutensa tutkimuksen luottamuksellisuuteen ja oppilaat näyttivät tyytyvän selvitykseeni.

Kaksi ensimmäistä päivää havainnoin tekemättä muistiinpanoja oppilaiden nähden ja annoin oppilaille aikaa totutella läsnäolooni. Toinen havainnointipäivä oli laskiaistiistai ja oppilaiden tehdessä lumiveistoksia, saatoin luontevasti kierrellä heidän luonaan ja tätä kautta tulla tutummaksi. Kolmannesta päivästä eteenpäin havainnoin luokan tapahtumia pääasiassa istumalla luokan takaosassa ja kirjoittamalla samalla muistiinpanoja A4/80 kokoiseen vihkoon, joka tulikin täyteen. Puhtaaksi kirjoitettu esimerkki muistiinpanoistani on liitteenä (Liite 3). Oppilaat olivat minuun selin, joten katsoin voivani kirjoittaa vapaasti. Tarpeen mukaan täydensin muistiinpanojani välitunneilla ja koulupäivien jälkeen.

Tutkimuksessani havainnointi oli enemmän vapaamuotoista kuin systemaattista. En siis käyttänyt valmista observointilomaketta valmiine kategorioineen vaan pyrin havainnoimaan luokkatilanteita mahdollisimman kokonaisvaltaisesti. Määrittämäni tutkimusongelmat suuntasivat havainnointiani ja havainnoinnin edetessä tutkimusongelmat ja havainnoinnin kohteet täsmentyivät edelleen. Mielessäni oli myös kirjallisuuden pohjalta muodostuneita havainnoinnin kohteita, mutta pääosin pyrin kirjoittamaan ylös kaiken minkä ehdin (ks. Corsaro 1993, 19–20) ja mikä tuntui vähänkään olennaiselta. Ely (1991) kehottaakin tutkijaa kirjoittamaan, katselemaan ja kuuntelemaan. Aina ei voi heti tietää, mikä on tärkeää ja mikä ei, joten pyrin kirjoittamaan mahdollisimman paljon ja tekemään mahdollisimman tarkkoja havaintoja. (Ely 1991, 48.) Muistiinpanoni ovat luokan tapahtumien kuvausta, opettajan ja oppilaiden repliikkejä ja omia kommenttejani (ks. esim. Merriam 1998, 111). Muistiinpanoihin sisältyvät omat kommenttini, ajatukset, ideat ja kysymykset olen erottanut muusta tekstistä selvin merkinnöin (ympyröity T-kirjain) (ks. esim. Ely, 69).

Oma kokemukseni on, ettei läsnäoloni tai muistiinpanojen teko näyttänyt ainakaan merkittävästi oppilaita häiritsevän. Jos jonkun oppilaan huomio kiinnittyi minuun, keskeytin



yleensä kirjoittamisen. Ensimmäisellä viikolla muutamat oppilaat vilkuilivat välillä minuun ja muutama oppilas kävi ohimennen kysymässä, olenko kirjoittanut jo paljonkin tms., kukaan ei kuitenkaan kysellyt mitä olin kirjoittanut. Yleensä vastasin jotain ympäriryöreeä ja keskustelu siirtyi muihin aiheisiin. Vaikka luonteelta olisikin tuntunut toimia luokassa esimerkiksi ”apuopettajana”, tein heti alussa tietoisesti valinnan keskittymisestä havainnointiin. Tässä roolissani myös pysyin ja se tuntui toimivalta. Tietysti juttelin oppilaiden kanssa, jos he tulivat minulle juttelemaan, mutta en itse tehnyt aloitteita heidän suuntaansa. Tarkoitus oli, että läsnäoloni luokassa vaikuttaisi luokan normaaliin toimintaan mahdollisimman vähän.

Pyrin myös keskustelemaan mahdollisimman vähän tutkimuksestani tai sen sisällöstä muiden kuin opettajan kanssa. Luottamuksen syntymisen ja säilymisen kannalta pidän tätä ensisijaisen tärkeänä. Pidin myös muistiinpanoni aina niin, että ne eivät olleet muiden nähtävillä.

#### 6.2.4 Teemahaastattelu

Kvale (1996) kirjoittaa, että haastattelu on sopiva tutkimusmenetelmä, kun tarkastellaan ihmisten asioille antamia merkityksiä ja pyritään kuvaamaan heidän kokemustaan ja ymmärrystään sekä selvittämään ja käsittelemään yksityiskohtaisesti heidän näkökulmaansa maailmasta (Kvale 1996, 105). Tutkimukseni haastattelut olivat *puolistrukturoituja teemahaastatteluja*, eli olin etukäteen laatinut haastattelun kulkua ohjaavan haastattelurunon. (ks. liitteet 1 ja 4). Haastattelurunon tarkoitus on luoda haastattelulle suuntaviivat; käsittelyjärjestys ja kysymysten tarkka muoto määräytyvät itse haastattelutilanteessa. Omassa tutkimuksessani haastattelurunko käsitti ne aihepiirit, joita haastattelussa oli tarkoitus käsitellä sekä ehdotelmia kysymyksistä. Teemarunko oli laadittu kysymysten muotoon. Hirsjärvi ja Hurme (2000) suosittelivat haastattelurunoksi mieluummin iskusanamaista teema-alueuutteloa, koska tällöin myös tutkittavalla on mahdollisuus ”operationaalistaa” teema-alue kysymykseksi oman ymmärryksensä ja omien ajatustensa mukaisesti. Laatimani haastattelurunko oli esillä haastattelun aikana ja opettaja oli saanut tutustua siihen etukäteen. Korostin, että teemarungossa olevat kysymykset ja niiden järjestys ovat vain suuntaa-antavia. Tutkimuksesta ja tutkijasta riippuikin

kuinka tarkkaan runkoa haluaa seurata. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 47–48, 66–67; ks. myös Kvale 1996, 124, 129.) Tarkoitus on siis haastattelurungon avulla luoda haastattelulle kehys, jossa tutkittava voi tuoda esille omaa ymmärrystään omalla tavallaan.

Ensimmäisen haastattelun tein toisen havainnointiviikon alussa, maaliskuussa vuonna 2000 ja toinen haastattelu oli toukokuun alussa vuonna 2000. Haastattelin opettajaa koulupäivän päätyttyä koululla hänen omassa luokassaan. Opettajan suostumuksesta nauhoitin molemmat haastattelut. Ensimmäinen haastattelu keskeytyi useaan kertaan, milloin oppilaan, milloin toisen opettajan tullessa luokkaan. Toisella haastattelukerralla osasimme varautua mahdollisiin häiriöihin ja haastattelu sujuikin häiriöttä.

Kirjoitin itselleni kuvakset molemmista haastattelutilanteista välittömästi haastattelujen jälkeen. Molemmat haastattelutilanteet olivat kokonaisuudessaan kiireettömiä ja luontevia. Ensimmäisessä haastattelussa opettaja kertoi asioista haastattelurungon teemoja mukaillen ja edeten itsenäisesti teemasta toiseen. Toinen haastattelukerta eteni tarkemmin haastattelurungon pohjalta tekemieni kysymysten mukaan. Molemmilla kerroilla seurasimme haastattelurunkoa joustavasti. Kumpikin haastattelu kesti lähes puolitoista tuntia.

Suunniteltujen teemahaastattelujen lisäksi aineistoa kertyi myös muista päivittäisistä keskusteluista opettajan kanssa. Aina ei ollut mahdollisuutta jutella pitkään, mutta muutamien kerran tilanteesta muodostui vapaa keskustelunomainen haastattelu (ks. Patton 1990, 280). Tein näistä keskusteluista muistiinpanot. Aineistoa kertyi myös muutamien tuntien videoinnista sekä muusta dokumenttiaineistosta (esim. koulun ja luokan säännöt, Kipinätavoitteet, luokan sosiogrammi). Nämä aineistot ovat toimineet muun aineiston tulkinnallisena tukena.

### **6.2.5 Aineiston käsittely ja analyysi**

Laadulliselle tutkimukselle on tyypillistä induktiivinen, aineistolähtöinen analyysi. Elyn (1991) mukaan laadulliseen tutkimukseen kuuluu jatkuva analyysi, joka voimistuu ja laajenee tutkimuksen ja aineiston keruun edetessä (ks. myös Grönfors 1982, 145). Jatku-

va analyysi auttaa suuntaamaan havainnointia ja haastattelua ja se voi tuoda esille uusia ideoita ja kysymyksiä. Lopullisen analyysin aloitin kentältä poistumisen jälkeen. (Ely 1991, 140.)

Aineiston käsittelyssä ensimmäinen vaihe oli haastattelujen purkaminen nauhalta. Purin molemmat haastattelut mahdollisimman pian haastattelun jälkeen. Pyrin kirjoittamaan kaiken ylös sananmukaisesti ja välimerkit merkitsin tekstiin korvakuulolta. Lyhyehköt, muutaman sekunnin mittaiset tauot olen merkinnyt kolmella pisteellä. Kirjoitin ylös myös omat äännähdykseni tyyliin “hmm“ tai “joo“, vaikka niillä ei analyysin tai tulosten kannalta ollutkaan merkitystä. Haastatteluaineistoa kertyi kahdesta haastattelusta 57 sivua rivivälillä 1,5. Molemmat haastattelut olivat suunnilleen samanpituisia, kumpikin n. 28 sivua. Havainnointi- ja keskustelumuistiinpanoja kertyi 148 sivua. Sivunumeroin haastattelu- ja havainnointiaineiston erikseen. Tämän jälkeen otin havainnointipäiväkirjasta ja muista muistiinpanoista kopiot merkintöjäni varten.

Seuraavaksi palasin aineiston lukemiseen. Aineistoa olin lukenut jatkuvasti sen karttues- sa ja tutkimuksen edetessä, sillä sitä kautta saatoin pohtia ja suunnata tutkimuksen kul- kua ja tiedonhankintaa. Lopullisessa analyysivaiheessa käytin Bogdanin ja Biklenin (1992, 153–181, 121–124) esittelemää aineiston analyysitapaa. Aloitin aineiston analyy- sin lukemalla haastattelu- ja havainnointiaineistoja monta kertaa läpi saadakseni niistä yleiskuvan. Samalla tein tekstiin alleviivauksia ja itselleni muistiinpanoja. Tämän jäl- keen luin koko aineiston kerralla läpi, täydentelin muistiinpanojani ja mietin sopivaa luokittelutapaa.

Haastatteluaineiston luokittelin tutkimusongelmien mukaisesti käyttäen apuna haastat- telurunkoa. Merkitsin kohdat aineiston vasempaan marginaaliin värikoodeja käyttäen. Tämän jälkeen jäsensin aineistoa tekstinkäsittelyohjelmalla siirtämällä kaikki tiettyyn teemaan liittyvät haastattelunosat allekkain. Joku kohta saattoi liittyä useankin eri tee- maan.

Havainnointimuistiinpanoja lukiessa kirjasin samalla ylös opettajan käyttämiä keinoja. Listaamisen jälkeen pyrin yhdistelemään ja järjestelemään niitä helpommin hallittavaksi kokonaisuudeksi. Eskola ja Suoranta (1999) kirjoittavatkin, että laadullisen aineiston

analyysillä pyritään selkeyttämään hajanaista aineistoa ja siten tuottamaan tietoa tutkitavasta asiasta. Tarkoitus on tiivistää tutkimusaineistoa kadottamatta silti sen sisältämää informaatiota (Eskola & Suoranta 1999, 138.) Alustavan luokittelun jälkeen luin aineistoa uudelleen, pohtien ja täsmentäen ensimmäistä luokittelua. Kun olin laatinut luokitteluni mukaisen listan eri keinoista, kirjoitin puhtaaksi muistiinpanoista ne kohdat, joissa kukin keino ilmenee. Pysin poimimaan tekstikohtia muistiinpanoistani riittävän pitkästi, jotta asiayhteys säilyisi eikä otteen merkitysyhteys muuttuisi. Merkitsin jokaiseen kohtaan myös sivunumeron, jotta pystyn halutessani palaamaan ja tarkastamaan, mistä kohtaa alkuperäistä aineistoa se on poimittu. Tämän jälkeen jatkoin järjestelmäni aineiston lukemista, palaten aina välillä alkuperäiseen, ”rikkaampaan” aineistoon.

Kirjoitettuani alustavan version tutkimusraportin tulosluvusta siirryin takaisin lukemaan kirjallisuutta ja laajentamaan tutkimuksen teoriataustaa. Vielä tässä vaiheessa oli vaikeuksia tutkimusaiheen rajauksen kanssa. Aikaa siis kului siihen, että luin kirjallisuutta ja tutkimusraportteja itse aiheesta kuin aiheen vierestäkin. Tämä vaihe pitkittyi ja välissä pidin tutkimuksestani kokonaan taukoa. Tauon jälkeen jatkoin lukemista ja teoriaosion laatimista, minkä jälkeen kirjoitin uuden version tästä tutkimusmenetelmäluvusta ja paneuduin taas uudelleen tutkimusaineistoon, selkiintyneemmän ja laajemman teoriapohjan valossa. Tältä pohjalta tein aineistosta uusia ryhmittelyjä, muokkasin aiemmin tekemääni ryhmittelyä keinoista, minkä jälkeen jäsenin tutkimuksen tulosluvun uudelleen ja tein johtopäätökset.

### **6.3 Tutkimuksen luotettavuus**

Laadullisessa tutkimuksessa tutkijalla on huomattava rooli niin aineiston keruussa kuin tulokannassakin: tutkija on itse oma tutkimusinstrumenttinsa. Joidenkin mielestä tämä on laadullisen tutkimuksen heikkous, joidenkin mielestä se taas on vahvuus. (Bogdan & Biklen 1992, 123; Eskola & Suoranta 1999, 104.) Kvalitatiivisen aineiston analyysivaihetta ja luotettavuuden arviointia ei voi erottaa toisistaan yhtä jyrkästi kuin kvantitatiivisessa tutkimuksessa. Koska laadullisessa tutkimuksessa tutkija on tutkimuksensa keskeinen tutkimusväline, hän on myös pääasiallinen luotettavuuden kriteeri. Luotettavuuden

arviointi koskee koko tutkimusprosessia eli omien ratkaisujen vaikutusta on pohdittava jatkuvasti. (Eskola & Suoranta 1999, 209, 211.)

Tynjälän (1991) mukaan tutkimuksen luotettavuuden tarkastelu kvalitatiivisen tutkimuksen kohdalla on usein vaikeaa. Kvalitatiivisen tutkimuksen yleistettyä on pohdittu soveltuvatko perinteiset, kvantitatiiviselle tutkimukselle laaditut luotettavuuskriteerit laadullisenkin tutkimuksen tarkasteluun. Tätä kritiikkiä on perusteltu ajatuksella kvantitatiivisten ja kvalitatiivisten lähestymistapojen erilaisuudella. (Tynjälä 1991, 387.)

Lincoln ja Guba (1985) ovat pyrkineet muuttamaan perinteisiä luotettavuuskäsitteitä paremmin laadulliseen tutkimukseen sopiviksi. Heidän mukaansa perinteiset luotettavuuskäsitteet pohjaavat oletukseen yhden objektiivisen todellisuuden tavoitettavuudesta. Koska kvalitatiivisella tutkimuksella katsotaan tavoiteltavan pikemminkin näkökulmia ilmiöstä kuin objektiivista totuutta sinänsä, tutkimuksen arviointikriteeritkin on asetettava toisin. Lincolnin ja Guban mukaan luotettavuuden osatekijöitä ovat Tynjälän (1991) suomentamina *totuusarvo*, *sovellettavuus*, *pysyvyys* ja *neutraalius*. Näitä vastaavat perinteiset arviointikriteerit sisäinen ja ulkoinen validiteetti, reliabiliteetti ja objektiivisuus. Tavallaan on siis kyse samoista asioista, mutta kriteerit määritellään eri tavoin. (Lincoln & Guba 1985, Tynjälä 1991.)

#### *Totuusarvo eli sisäisestä validiteetista vastaavuuteen*

Totuusarvon kriteeriksi Lincoln ja Guba ovat nimenneet vastaavuuden. Vastaavuudella Tynjälä (1991, 390) kirjoittaa tarkoitettavan tutkijan tutkittavasta asiasta muodostamien esitysten vastaavuutta tutkittavan ajatusten kanssa. Tämä on siis lähellä käsitettä sisäinen validiteetti. Eskola ja Suoranta (1999) kirjoittavat, että osallistuva havainnointi on hyvin subjektiivista, inhimillistä toimintaa. On selvää, että kaksi eri havainnoijaa saattaa tehdä tilanteista hyvinkin erityyppisiä havaintoja ja kiinnittää huomiotaan erilaisiin asioihin. Eskola ja Suoranta kuitenkin huomauttavat, että ”subjektiivisuus on ehdottomasti myös rikkaus, joka kuvaa aika hyvin arkielämän monivivahteisuutta ja tulkintojen runsautta“. (Eskola & Suoranta 1999, 103–104.)

Tutkijan omat oletukset ja ajatukset suuntaavat havainnointia, joka onkin aina enemmän tai vähemmän valikoivaa. Observointi muodostuu sellaiseksi, mitä observoiija valikoi nähdä, mitä hän päättää huomioida ja merkitä muistiin (Ely 1991, 53). Myös oma mieliala ja aktivaatiotaso vaikuttavat havainnointiin ja monia, merkityksellisiäkin seikkoja voi jäädä huomaamatta, sillä kaikkea ei ole edes mahdollista havaita. On myös huomattava (ks. myös Merriam 1998, 103), että jo havainnoijalla itsellään on yleensä oma vaikutuksensa tilanteisiin ja havainnoitaviin. (Bogdan & Biklen 1992, 123–124; Eskola & Suoranta 1999, 103.)

### *Sovellettavuus eli yleistettävyydestä siirrettävyyteen*

Laadullista tutkimusta tarkasteltaessa tutkimuksen tulosten yleistettävyyden sijaan tulisi paremminkin puhua niiden siirrettävyydestä eli siitä, kuinka hyvin tutkimustulokset ovat siirrettävissä toiseen kontekstiin. Pattonin (1990) mukaan tutkimuskohde ja tulokset tulee suhteuttaa omaan sosiaaliseen, historialliseen ja ajalliseen kontekstiinsä. Ilmiöiden ei ajatella olevan yleistettävissä kaikkiin aikoihin ja paikkoihin. Tämäkin tutkimus saa siis merkityksensä ja on parhaiten ymmärrettävissä tässä ajassa ja paikassa. (Patton 1990, 40.) Tynjälä (1991) kirjoittaa, että tulosten siirrettävyyteen vaikuttaa se, miten samanlaisia tutkimusympäristö ja sovellusympäristö ovat. Siirrettävyyttä ei siis voi arvioida vain yksin tutkija. Olen pyrkinyt kuvaamaan aineistoani ja tutkimustani siinä määrin tarkasti, että lukijan olisi mahdollista pohtia tulosten siirrettävyyttä omaan toimintaympäristöön. (Tynjälä 1991, 390.)

### *Pysyvyys eli reliabiliteetista tutkimustilanteen arviointiin*

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa ei vastausten samana pysymistä voi välttämättä pitää luotettavuuden osoittimena. Tynjälä (1991) kuvaa, että tutkimuksen aikana voi ilmetä erisyistä johtuvaa vaihtelua niin tutkijassa, tutkimusympäristössä kuin tutkittavassa ilmiössäkin. Esimerkiksi haastateltava saattaa tiedostaa haastattelun edetessä omia ajatuksiaan tarkemmin ja vastata haastattelun alussa toisin kuin myöhemmin. Todennäköistä on, että toisena ajankohtana olisin voinut saada luokasta ja opettajan toiminnasta toisenlaisen kuvan. Tästäkin tutkimuksesta olisi tuolloin muodostunut monella tapaa toisenlainen, riippuen niistä piirteistä, jotka aineistossa olisi korostuneet. Tynjälä esittää, että tutkijan

tuleekin ottaa huomioon erinäiset vaihtelua aiheuttavat tekijät, niin ulkoiset kuin myös itse tutkimuksesta ja ilmiöstä johtuvat tekijät. Reliabiliteetin tarkastelun sijaan tulee siis arvioida koko tutkimustilannetta. (Tynjälä 1991, 391.)

### *Neutraalisuus eli objektiivisuudesta vahvistettavuuteen*

Neutraalisuuden kriteerinä on vahvistettavuus, jolla tarkoitetaan mahdollisimman hyvän totuusarvon löytämistä eri tutkimusmenetelmillä. Neutraalisuuden korostus liittyy erityisesti aineistoon, sillä laadullisessa tutkimuksessa neutraalisuuden ja etäisyyden vaatimus tutkijan ja tutkittavien välillä ei yleensä ole tarkoituksenmukainen. Etäisyyttä pyritään usein ennemminkin vähentämään luottamuksellisen suhteen aikaansaamiseksi. (ks. Tynjälä 1991, 392.) Tutkimuksessani pyrinkin ei-etäiseen, mutta silti neutraaliin suhteeseen opettajan kanssa. Neutraaliin siinä mielessä, että en myötäillyt opettajan mielipiteitä tai tuonut suuresti esille omia ajatuksiani keskusteluissa opettajan kanssa. Tarkoitus oli, etteivät omat arvostukseni ja mielipiteeni ohjaisi opettajan käytöstä tai puheita mihinkään suuntaan. Tutkimuksen loppuvaiheessa, kun olin saanut jo kuvaa opettajan toiminnasta ja ajatuksista, saatoin tuoda keskusteluissa jossain määrin ilmi myös omia ajatuksiani, jotka monessa kohdin olivat samankaltaisia opettajan ajatuksiin nähden.

### *Triangulaatio*

Triangulaation avulla pyritään parantamaan tutkimuksen uskottavuutta. Tässä tutkimuksessa olen hyödyntänyt *aineistotriangulaatiota* eli olen yhdistänyt havainnointi- ja haastatteluaineiston sekä kerännyt muuta dokumenttiaineistoa. *Menetelmätriangulaation* mukaisesti olen kerännyt aineistoa useammalla eri menetelmällä. Tutkimuksessani yhdistin haastattelujen ja havainnoinnin antamat kuvat opettajan ja luokan toiminnasta. Opettajan haastattelu auttoi ymmärtämään hänen toimintaansa, ja toiminnan havainnointi taas syvensi ja selvensi haastatteluissa esille tulleita asioita. Samalla pystyin vertaamaan eri menetelmien kautta muodostuneiden kuvien yhdenmukaisuutta ja saamaan monipuolisempaa todistusaineistoa tulkinnoilleni. Muita mahdollisuuksia triangulaation käyttöön olisivat *tutkija-* ja *teoriatriangulaatio* eli useamman tutkijan tai usean eri näkökulman käyttö aineiston analyysissa. (Patton 1990, 245, 464, 467.) Vaihtoehtoinen tapa tutkijat-riangulaatioon on antaa tutkimukseen osallistujien tarkastaa ja arvioida tutkimuksen tu-

loksia (Patton 1990, 468). Tässä tutkimuksessa olen hyödyntänyt tätä vaihtoehtoa eli tutkimukseni opettaja on saanut lukea tutkimukseni ja kommentoida tehtyjä kuvauksia ja tulkintoja. Opettaja ei nähnyt tarvetta muutoksiin.

#### 6.4 Tutkimuksen eettisyys

Tutkimuskohteenani on toinen ihminen, joten tutkimuksen eettinen pohdinta on erityisen tärkeää. Laadullinen tutkimus kohdistuu merkitysten eli ihmisen elämismaailman tutkimiseen. Kaikella toiminnalla on vaikutuksensa tähän elämismaailmaan, ja siten jokainen tutkijan toteuttama toimi on eettinen toimi. Eettinen vastuu liittyy siis kaikkeen tutkijan toimintaan, ratkaisuihin ja valintoihin. (Varto 1992, 34.) Soininen (1995, 129–130) tuo esille neljä seikkaa, jotka tulee erityisesti huomioida tarkasteltaessa tutkimuksen eettisyyttä. Samankaltaisia periaatteita esittävät myös mm. Bogdan ja Biklen (1992, 54). Seuraavassa tarkastelen omaa toimintaani suhteessa Soinisen esittämiin neljään tekijään.

1. Tutkittavalla on oikeus pysyä tuntemattomana. Olen tarkastellut niin opettajaa, oppilaita kuin kouluakin peitenimillä ja pyrkinyt muussakin toiminnassani säilyttämään tutkimuskohteeni *anonymiteetin*. Olen myös pyrkinyt tahdikkaaseen raportointiin ja jättänyt raportistani pois yksityiskohtia, jotka saattaisivat heikentää anonymiteettia.

2. Tutkittavalla on oikeus *salassapitoon*. Tutkimuksessani tutkittavallani on ollut mahdollisuus valita itse, mitä haluaa kertoa ja mitä ei, ja olen pyrkinyt kunnioittamaan tätä valintaa. Tutkimukseen osallistujat tiesivät minun tekevän tutkimusta ja tiesivät millaiseen tarkoitukseen tietoa olen hankkimassa. Luvan tutkimukseen sain rehtorilta, opettajalta ja oppilaiden huoltajilta.

3. Tutkittavalla on oikeus *luottamuksellisuuteen*. Tutkimuksen aikana keräämäni tietoon olen suhtautunut luottamuksellisesti ja pidättäytynyt kertomasta siitä asiattomasti ulkopuolisille. Olen myös huolehtinut, etteivät muistiinpanoni tai muu aineisto ole ulkopuolisten saatavilla. Olen kertonut opettajalle suunnitelmistani ja koen myös pysyneeni sovituksessa (ks. Bogdan & Biklen 1992, 54).



4. Tutkittavalla on oikeus odottaa tutkijalta *vastuuntuntoa*. Tutkijan vastuuntunnolla tarkoitetaan sitä vastuuta, joka jokaisella tutkijalla on oman tutkimuksensa suhteen. Tutkijan on osattava huomioida ja ymmärtää jokaisen ihmisarvo ja loukkaamattomuus. Tältä pohjalta olen itsekin pyrkinyt tutkimustani toteuttamaan. Edellisten periaatteiden noudattaminen ei kuitenkaan tarkoita, että olisin joutunut jollain tapaa peittelemään tai manipuloimaan aineistoani.

## 7 TUTKIMUSTULOKSET

Seuraavat tutkimustulokset perustuvat opettajan haastatteluihin ja havainnointimuistiinpanoihini. Olen jäsentänyt löydökset tutkimusongelmien mukaisesti. Tekstiin sisältyy tutkimuksen uskottavuuden ja kuvailevuuden lisäämiseksi suoria lainauksia haastattelu- ja havainnointiaineistosta. Ne on sisennetty erotukseksi muusta tekstistä. Suoriin lainauksiin olen merkinnyt tauot kolmella pisteellä. Merkintä (...) tarkoittaa, että lainauksesta on poistettu jotakin tarpeetonta. Merkintä [tekstiä] tarkoittaa lainaukseen lisäämääni selvennystä. Luettavuuden parantamiseksi olen poistanut lainauksien sisällön kannalta merkityksettömiä ”niinku” ja ”että tota niinkun” -ilmauksia. Näiden yksittäisten sanojen poistamista en ole merkinnyt, jotta luettavuus ei kärsisi.

### 7.1 Opettajan työrauha – oman työn tekemisen rauhaa

Opettaja katsoo, että työrauhassa on sekä opettajan että oppilaan kannalta määriteltynä kaksi puolta: sisäinen ja ulkoinen puoli, jotka vaikuttavat toisiinsa. Työrauhaa hän kuvaa Hirsjärven (1983, 196) tapaan toisaalta tilana, toisaalta toimintana. Opettajan työrauha on toiminnan pohjana oleva sisäinen tila, ja samalla siihen liittyy se ulkoinen ympäristö, jossa opettaja työtään tekee. Huolellinen suunnittelu on yksi keino vaikuttaa omaan sisäiseen työrauhaan, ja se mahdollistaa myös joustavuuden opetustilanteissa. Sisäinen työrauha on siis eräänlaista varmuuden tunnetta: opettaja on sujut itsensä kanssa ja tietää mitä tekee. Työrauhaa opettaja kuvasi seuraavasti:

Henkilökohtainen sisäinen tila [saan] toteuttaa niitä asioita mitkä mä koen tärkeiksi. (...) Mun tapa tehdä tätä työtä on se, että mä rakastan suunnittelua, mä mietin paljon asioita etukäteen ja silloin mulle tulee niinku rauha tehdä tätä työtä. (haastattelu)

Ulkoisella työrauhalla opettaja tarkoittaa työympäristöön liittyviä tekijöitä. Koulussa äänet, melu ja liikehdintä on tyypillistä. Opettaja sanoo, että tietyn tilanteen luominen on helpompaa sitä tukevassa ympäristössä. Välillä voidaan vaihtaa tilaa tai työskennellä muuallakin kuin omassa luokassa. Ulkoiseen työrauhaan vaikuttaa siis se, että kykenee toimimaan erilaisissa ja muuttuvissa tilanteissa: "tämmönen kun fyysinen tila tietyllä tapaa. Se ei tarkoita seiniä ympärillä, mut et kuitenkin on niinkun rauhassa siinä hetkessä, siinä paikassa missä on."

Työrauha on opettajalle suhteellinen ja tilanteisiin mukautuva käsite; ulkoisia merkkejä hyvästä työrauhasta on vaikea antaa. Joillakin tunneilla, esimerkiksi matematiikassa, työrauha tarkoittaa usein hiljaista työskentelyä, ajattelemisen rauhaa. Opettaja korostaa, että se ei tarkoita etteikö tehtäviä voisi myös selvittää ja pohdiskella yhdessä vierustoverin kanssa. Olennaisinta vain on, että pystytään tekemään ja toimimaan niin, että tunnin asia ja tavoite pysyvät mielessä. Työrauha voi siis tarkoittaa monenlaista toimintaa riippuen mm. opettajasta, tilanteesta, opetettavasta aiheesta ja oppilaista. Edelliset seikat sisältyvät myös Hirsjärven (1983, 196) määritelmään työrauhasta.

...niin sitä ääntä siihen mahtuu ja toimintaa ja liikettä ja kaikkee ja toisinaan taas sitten ei. Joskus nää työrauha-asiat on niinku itsekkäästi painottuneita, varmasti silloin kun on väsynyt, niin silloin suunnittelee sellasta toimintaa, joka johtaa tämmöseen hiljaseen työhön. Tai joskus se asia on semmonen, että se mun mielestä vaatii sen, tai sitten vastaavasti joskus lapset on siinä tilassa kokonaisuutena, että se vaikuttaa. (haastattelu)

Se työrauha jossakin toiminnan hetkessä on sitä, että vaikka sieltä kuuluu (...) ääniä ja siellä on liikettä ja niinkun näin ja siltikin mä oon vakuuttunut siitä, et niillä on työn tekemisen rauha, et se löytyy siitä, et ne on kauheen motivoituneita ja se purkautuu (...) äänenä, ja jos pitää hakee ja tuua ja tehdä ja toimia, ni on siihen se liikekin sitten sallittua. (haastattelu)

Opettaja tiedostaa, että eri opettajille työrauha voi merkitä erilaisia asioita, sillä hän pitää työrauhaa vahvasti opettajan persoonaan sidoksissa olevana asiana. Opettaja uskoo, että myös oppilaat kokevat työrauhan monella tavalla, kukin omista lähtökohdistaan käsin (ks. Erätuuli & Puurula 1990, 15), ja oppivat nopeasti sen, mitä työrauha heidän luokas-

saan on. Tässä opettaja näkee opettajan ja oppilaiden välisellä vuorovaikutuksella olevan merkittävä rooli: ”Se vuorovaikutussuhde, mikä opettajan ja luokan välillä on, niin kylähän se muotoutuu sit semmoseks millanen se opettaja tavallaan on tyyppiä.”

## 7.2 Oppilaan työrauha – motivaatiota ja sitoutuneisuutta

Oppilaan työrauhassa opettaja näkee samoin sisäisen ja ulkoisen puolen. Työrauhan sisäisellä puolella hän viittaa oppilaan sisäisiin tekijöihin, ulkoisella puolella oppilaan toimintaan. Eri puolet liittyvät hänen mukaansa saumattomasti yhteen. Opettaja uskoo, että oppilaan taustatekijöillä ja kokemuksilla on oma vaikutuksensa oppilaan käyttäytymiseen. Opettaja sanoi, että näihin tekijöihin hän ei voi suuresti vaikuttaa:

...on tämmönen sisäinen rauha tehdä sitä oppimista, siis oppia ja niihin tekijöihin mä en hirveen pitkälle pysty vaikuttamaan. Se lapsi tulee sieltä kotoo, siitä ympäristöstä ja niistä tapahtumista ja kokemuksista ja siitä historiasta, mikä hänellä on, niistä arvomaailmoista, niistä käyttäytymismalleista tänne kouluun. (haastattelu)

Myös Kari ym. (1980, 12–13) puhuivat työrauhan sisäisestä ja ulkoisesta puolesta. Ajatuksissa on samankaltaisuutta, mutta on syytä huomata, että opettaja viittaa oppilaan sisäisillä tekijöillä yleisesti oppilaaseen itseensä liittyviin tekijöihin, kuten taustaan ja asenteisiin, kun taas Kari ym. tarkoittavat sisäisillä työrauhahäiriöllä ensisijaisesti oppilaan persoonallisuuteen liittyviä ongelmia. Heidän määritelmänsä on siis opettajan määrittelyä häiriökeskeisempi. Ajatus sisäisten tekijöiden vaikutuksesta ulkoiseen käyttäytymiseen on yhteinen.

Ulkoiseen työrauhaan vaikuttaa opettajan mielestä merkitsevästi se, kuinka motivoituneita oppilaat ovat ja myös se, kuinka hyvin he ovat selvillä mitä ollaan tekemässä ja miksi. Joskus innostumisen ja tekemisen riemu voi purkautua äänenä ja liikkeenä, minkä joku voi katsoa työrauhahäiriöksi. Opettaja sanookin, että hänen tulee osata aistia milloin oppilaiden innokkuus suuntautuu tarkoitettuun, milloin tilanne on hallinnassa ja missä menee sopiva raja.

Luottaa niihin, et se on hallinnassa, vaikka se ei sit just niinkun täytä semmosia hiljaisen työn kriteerejä esimerkiksi. Ja sit et kuitenkin niil lapsilla on niinkun selkee kuva, et mitä ollaan tekemässä ja miksi. (haastattelu)

Opettaja kuvaa, että tärkeintä on “työn tekemisen semmonen rauha, se joka ei välity ai-noastaan niinku korvien kautta vaan sen pystyy aistia“. Tilanteen aistiminen vaatii opet-tajan mukaan oppilaiden ja heidän tapojensa tuntemusta. Hän sanoo hyvän oppilaantun-temuksen olevan edellytys mielekkään opetuksen ja toiminnan suunnittelulle. Läheskään aina kaikki ei kuitenkaan suju opettajan omien suunnitelmien mukaan ja tämä on opet-tajan mielestä osattava hyväksyä. Hyvä oppilaantuntemus mahdollistaa myös sen, että omia suunnitelmia osaa tarpeen vaatiessa muuntaa tarkoituksenmukaisempaan suuntaan. Tätä kautta voi vaikuttaa myös tunnin työrauhaan:

Jos määhä haluan asian saada perille niin munhan se pitää olla se semmonen tun-tosarvi, joka haistaa sen ilman, että mikä on nyt se oikea tapa valita tämä [työtapa]. Enkä mä voi niistä työrauhahäiriöistä aina sälyttää sitä vastuuta niille [oppilaille], että se on teidän syy, kun te vaan olette ilkeitä tai muuta, että sehän on siis opetta-jan velvollisuuskin aistia se tilanne... (haastattelu)

Opettajan kokemuksen mukaan oppilaiden työrauhakäsityksiin liittyy usein täydellisen hiljaisuuden vaatimus. Hän arvelee, että oppilaiden käsitykset muodostuvat pitkälti hei-dän ulkoapäin saamastaan palautteesta. Myös vanhempien puheet omista kouluajoistaan ja kovasta kurinpidosta voivat vaikuttaa lasten käsityksiin työrauhasta.

Mut että lapsille se työrauha rupee hahmottumaan...oisko niin, että ensimmäisenä niitten ulkoapäin tulleitten palautteiden mukaan, sanotaan, että nyt on hyvä työ-rauha, kun ootte puhumatta hiljaa, ja sitten työrauha on huono, kun puhutte. Ja ne kokee sen joka tilanteessa, niin esim siellä teatterissa ne ei uskaltanut nauraa ol-lenkaan, kun on sanottu “älkää nyt“, “hiljaa nyt“. (haastattelu)

### 7.3 Työrauhahäiriöt ja työrauhaongelmat

Opettaja ei haastatteluissa eikä muissakaan keskusteluissa luetellut erityistä listaa erilai-sista työrauhahäiriöistä, vaan hän määritteli häiriöitä yleisemmällä tasolla. Kuten jo edellä kävi ilmi, opettajan käsityksen mukaan kokemus työrauhasta ja työrauhahäiriöistä vaihtelee eri ihmisillä ja samallakin ihmisellä eri tilanteissa. Oman luokkansa työrauha-häiriöitä hän kuvasi ennemminkin ”notkahduksiksi” työrauhassa kuin varsinaisiksi häiri-öiksi. Selvät työrauhahäiriöt ovat opettajan mukaan sellaisia, jotka *selvästi* vaikuttavat opiskelutoimintaan tai jatkuvasti katkaisevat sen:

...On se sitten niin, että silloin kun tehdään yksilöllistä työtä, joku siellä mölisee niin, että [muut] (...) jää seuraamaan sitä [ja] se oma työ jää tekemättä, tai on se paritöissä sitä, että joillakin sitten tulee joku sellanen tila, et kaikkien muitten

huomio kiintyy pois. Toisin sanoen, että se semmonen sisäinen motivaatio tai se sisäinen (...) intensiteetti, että se niinku katkee. Siit tulee semmonen pätkittäinen prosessi. (haastattelu)

Erätuulen ja Puurulan (1990, 16) tapaan opettaja kuvasi työrauhahäiriötä toiminnaksi, joka estää tunnin tavoitteiden saavuttamisen joko oppilaan omalla tai muiden kohdalla. Olennaista häiritsevyyden kokemisessa on opettajan mukaan toiminnan määrä ja jatkuvuus. Jos asia on pieni, eikä se tai siihen puuttuminen katkaise kenenkään ajatusta tai estä tavoitteiden saavuttamista, se voidaan haluttaessa luokitella työrauhahäiriöksi, mutta työrauhaongelmana opettaja ei sitä pidä. Pitkään jatkuessaan pienestäkin asiasta voi muodostua isompi ongelma:

Mut jos se on jatkuvaa päivästä toiseen, tunnista toiseen ja silleen, niin kyllä siinä rupee jo, vaikka se ois kuinka tunnelmaltaan ihan pieni juttu, jos siitä aina pitää sanoo, niin silloin rupee kertymään ongelman kriteerit täyttävä tilanne. (haastattelu)

Työrauhaongelmista puhuttaessa, opettaja viittasi edeltävän kevään tilanteeseen. Opettaja tuli tälle luokalle tutkimustani edeltävän lukuvuoden toukokuussa ja silloin työrauha oli hänen mielestään luokassa ongelma. Suurin osa tunnista saattoi mennä yhden ”poikkeuksellisen häiritsevän” oppilaan ohjaamiseen ja ojentamiseen. Oppilas oli luokalla vain tuon neljännen luokan ajan ja viidennen luokan alusta hän sai siirron erityisopetukseen.

Viime keväinen tilanne oli tosiaan semmosta, että jos tunnista (...) jos puoletkin menee jonkun asian selvittämiseen, joka liittyy tällasiin opiskelun perustaitoihin niin kuin puheenvuoron pyytämiseen ja toisten kuuntelemiseen ja hyvään käytökseen tai työvälaineiden esille ottamiseen tai siihen opiskeluun sitoutuneisuuteen, jota sellasella lapsella ei ole niin paljon kun sitten muulla ryhmällä, ni kyllä se on sit työrauhaongelma. (haastattelu)

Yksikin oppilas riittää siis vaikuttamaan luokan työrauhaan ja ilmapiiriin. Opettajan mukaan käyttäytymishäiriöinen lapsi vaikuttaa yleensä koko luokan toimintaan, koska toimintaa on suunniteltava pitkälti hänen ehdoillaan ja hänen käyttäytymistään tukevaksi. Tämä tarkoittaa, että tulisi pyrkiä selkeään ja opettajajohtoiseen toimintaan ja turvallisenä toistuvaan päivärytmiin sekä välttää kaikkea tavallisuudesta poikkeavaa. Opettaja vaikuttaa kuitenkin toiveikkaalta ongelmallistenkin oppilaiden suhteen ja uskoo, että

töitä tehden vaikeuksia on mahdollista selvittää ja siten saada näidenkin lasten koulunkäynti järjestykseen:

Useimminhan ne repsahtaa kun ehkä joku toinen, mutta siitä huolimatta en allekirjoittais sitä välttämättä (...) että vanhemmat kasvattakaa lapsenne sellaiseksi, että me voimme heitä opettaa. (...) Että on siinä varmasti perää kyllä jossakin mittakaavassa, mut ei mun mielestä sitten enää tarvii lyötyä lyödä, että et saa tulla tänne oppimaan, kun et pysty kuitenkaan täällä tekemään niinkun tää työ täällä on suunniteltu. (haastattelu)

Ongelmallisten oppilaiden kohdalla koulu voi opettajan mielestä tulla tavoitteissaan vastaan: mitä ongelmallisempaa käyttäytyminen on, sitä pienempi on tavoitteiden määrä (Ks. Naukkarinen 1999, 187). Opettaja on huomannut, että tärkeää on ottaa vaikka edes yksi tavoite, jossa pyritään edistymiseen ja josta oppilas voi saada onnistumisen kokemuksia. Tässä tulee esille behavioraalisten menetelmien periaate: määritellään käytös, jota halutaan muuttaa, asetetaan tavoite ja pyritään tavoitteeseen suunnitelmallisen vahvistamisen kautta (Cooper ym. 1994, 74–75):

Mä halusin sille yhden kokemuksen (...) että se onnistuu siinä, jos se harjoittelee ja sen piti saaha kokemuksia, että menee pieleen, menee pieleen, onnistu. Ja silloin sitä siitä sitten niinkun kiitettiin. Ja se kaikki muu vaatimus oli aika vähäistä (...) mut jostakinhan sitä oli alettava purkamaan. (haastattelu)

Koulu voi opettajan mielestä joustaa tiettyyn rajaan asti ja kun se tietty raja käyttäytymisen poikkeavuudessa ylitetään, on opettajan mielestä parempi vakavasti harkita siirtoa erityisopetukseen:

Koska mun mielestä ei ole oikein, että kahtakymmentä kahdeksaa lasta tavallaan uhrataan sen yhden nimissä. Minä en halua, että kukaan on minun oppilaani ja sen pitää kuulla [koulussa] haistatteluja, ei kuulu tän ikäisten elämään eikä muuhunkaan. Tai joka käyttäytyy sillä lailla uhkaavasti ja pelottavasti, että täytyy pelätä (...) niin sekään ei kuulu kouluun. Tai, että jatkuvasti opetus, oppiminen pätkii siitä, että puututaan jonkun olemiseen, sitäkään ei tarvii sietää. Että silloin, niin rankkaa kun se onkin sen yhden lapsen kohalta, niin kyllä minä oon sitä mieltä, että silloin se lähtee siitä tilanteesta pois, ei kai muut. (haastattelu)

Myös Naukkarisen (1999) tutkimuksessa ilmeni nämä kaksi toimintatapaa suhtautua oppilaaseen koulun joustavuusrajan ylityttyä. Jos siis muut keinot eivät olleet auttaneet, oppilaaseen kohdistuvia käyttäytymis- ja/tai oppimisodotuksia madallettiin ja/tai oppilas siirrettiin pois opetusryhmästä. Molemmissa keinoissa ongelma määritellään oppilaan ongelmaksi. Keinoista ensimmäistä Naukkarinen kuvaa integratiiviseksi keinoksi (erityisoppilaan opetus yleisopetuksessa), jälkimmäistä segregatiiviseksi keinoksi (oppilaan

opettaminen erillään yleisopetuksen opetusryhmästä) oppilaan yksilöllisyyden kohtaamiseen. (Naukkarinen 1999, 180, 187.) Ensimmäisen keinon voi tulkita myös tavaksi kompensoida erityisopetuksen sijoituspaikkojen vähentymisen tuomia ongelmia (Naukkarinen 1999, 189).

Ongelmallisiin tilanteisiin puuttuminen ja asioiden käsitteleminen oppilaan kanssa vaativat opettajalta sekä aikaa että jaksamista. Opettaja korostikin, että ongelmallisen oppilaan ohjaaminen on voimia vievää, pitkäjänteistä työtä ja edellyttää kunnolla paneutumista. Tästä työstä voi olla vaikeaa selviytyä ilman erityisopettajan tai muun aikuisen apua ja tukea; yhden opettajan voimat eivät voi riittää kaikkeen. Yhteistyön merkitystä opettajan työssä käsitellään enemmän luvussa 7.8.

#### **7.4 Työrauha tutkimusluokassa**

Tässä luvussa käsittelen opettajan ajatuksia luokastaan ja sen työrauhasta. Opettajan kuvauksen rinnalle tuon omia havaintojani luokan toiminnasta. Näiden kuvausten tarkoitus on muodostaa lukijalle kuvaa tutkimastani luokasta, jotta myöhemmin esiteltävät opettajan työrauhakeinot eivät jäisi irrallisiksi vaan ne olisi mahdollista suhteuttaa kontekstiinsa. Selvyiden vuoksi olen pitänyt opettajan kuvauksen ja oman kuvaukseni selkeästi erillään. Näin lukijalle tarjoutuu tilaisuus verrata kuvausten yhdenmukaisuutta. Omaan kuvaukseeni olen sisällyttänyt otteita havainnointimuistiinpanoista.

##### **7.4.1 ”Energinen porukka” – Luokka ja luokan työrauha opettajan kuvaamina**

Opettaja kertoo olevansa tyytyväinen luokan tämän hetkiseen työrauhatilanteeseen. Hän kuvaa luokan työrauhaa erinomaiseksi ja iloitsee, että työrauha löytyy monenlaisissakin työskentelymuodoissa. Opettajan mielestä suuri osa luokan oppilaista osaa jo varsin hyvin kontrolloida omaa olemistaan, osa paremmin, osa vähän heikommin. Hänen mielestään ei voida tehdä erottelua, että vain heikoimmat oppilaat häiritisivät ja lahjakkaamat eivät:

Onhan täällä sellaisia, joilla on niinkun selvästi vielä siinä matkaa kehittyä, joille se näkemys itsestä työrauhan vesittäjänä tai tämmösenä on hämärä. Niitten mie-

lestä sellanen kommentointi ja semmonen (...) kuuluu asiaan, että ääneen kommentoidaan omia tai muitten [asioita], tai siinä on pieni semmonen välinpitämättömyyden vivahde (...) sitten se on osa tällasta huomion hakemista. (...) Et näitä sellasia, joille se prosessi on heikko (...) on siis sekä lahjakkaissa oppilaissa että sitten muissa. (haastattelu)

Opettaja luonnehtii luokkaansa energiseksi porukaksi. Positiivisessa mielessä hän sanoo sen näkyvän innokkuutena, joissakin kohdissa taas levottomuutena. Hän kertoo nauttivansa työskentelystä tämän tyyppisten lasten kanssa ja toivoo, että kykenee säilyttämään oppilaidensa innokkuuden. Opettaja kuvaa, että energisen luokan vetäminen vaatii opettajalta tiettyä taitavuutta: oppilaiden intoa ja energiaa ei kannata kahlita vaan se on osattava hyödyntää ohjaamalla se oikeisiin kohteisiin:

Mä sanoinkin silloin kun mä sain tän luokan, että tää on taitavasti vietävä tämä lasti, että tämä ei, tämä ilo ja energisyys ja se into, mikä siis hyvin herkästi syttyy niin katoa sen myötä kun siinä sitten lisukkeena on sitä semmosta ylienergiaa, joka voi niinkun karata käsistä. (...) Että jos tämmösen porukan kanssa väsyä niin silloin se mun mielestä hyvin nopeesti johtaa sit siihen semmoseen tosi autoritääriin, (...) että se energia saadaan niinkun tiettyihin raameihin, ja se suuntautuu vaan esims semmoseen yksilötyöhön tai semmoseen, että se ulkoisestikin sitten on semmosta rauhallista. (haastattelu)

Opettaja kiittelee erityisesti oppilaiden myönteisyyttä ja sitoutuneisuutta työskentelyyn:

Hyvin vähän vielä näkyy semmosta mitään murrosiän valittamista (...) ei oo sitä semmosta marinaa ja narinaa että voih ja eih ja niinkun näin, mutta kyllä sitä asiaa mä oon kovasti niille kiitellyt [miten hienosti ne jaksaa]. (...) Ja toivon, että semmonen positiivinen palaute sitten niitä heikkoja kohtiakin vie eteenpäin. (haastattelu)

Myönteisyys ilmenee myös suhteessa toisiin. Luokka on pysynyt suunnilleen samana ensimmäiseltä luokalta lähtien ja opettaja uskoo sen osaltaan edistäneen oppilaiden välisten suhteiden ja hyvän ilmapiirin kehittymistä:

Kyllä siinä varmasti näkyy se, että ne on ollut ensimmäisestä luokasta asti yhdessä et ne on niinkun jo hioutuneet toisiinsa ryhmänä. Ja niinkun kasvaneet yhdessä. Mut täällä on erilaisiakin ihmisiä ja ne minusta kuitenkin kaiken kaikkiaan hyvin lämpimästi pitää toisistaan huolta. (...) Ja näin ne on niinkun itsekin sitä mieltä ollut, että se on hyvä se ilmapiiri tässä luokassa. (haastattelu)

Opettaja kuitenkin korostaa, etteivät yhteiset vuodet ole mikään tae hyvälle ilmapiirille, vaan ilmapiirin eteen on tehtävä tietoisesti töitä. Myös Kyriacoun (1992, 71) mukaan opettajalla on aikuisena päävastuu luokan tasapainoisen ilmapiirin kehittämisessä (ks. myös Aho 1997, 41). Tutkimukseni opettaja pitää ryhmäyttämistä hyvin tärkeänä ja



kertoo koko syksyn työskennelleensä sen eteen. Ryhmädynamiikkaan vaikuttaminen on yksi opettajan työrauhaan vaikuttamisen keinoista, joten opettajan ajatuksia ryhmäyttämisestä ja sen merkityksestä käsitellään keinojen yhteydessä, luvussa 7.7.4.

#### 7.4.2 Luokan työrauhan kehityksestä

Opettaja uskoo, että edellisenä vuonna luokalla ollut häiritsevästi käyttäytynyt oppilas on omalla tavallaan vaikuttanut luokan työrauhan kehittymiseen. Oppilaat ovat voineet seurata ongelmallista käyttäytymistä ja nähneet sen seurauksia ja vaikutuksia. Tätä kautta opettaja arvelee lasten oppineen ja oivaltaneen monia asioita. Oppilaan käytös voi siis toimia ”mallina” muille oppilaille myös näin päin (vrt. Jones & Jones 1990, 34):

Nyt jos aattelee näitten työrauha-asioitten kannalta, ni hän on ollut myöskin sellanen sijauskärsijä, muitten ei oo tarvinnut retuta ja meluta ja töppäillä ja tehä niitä kaikkia juttuja sen takia, kun siellä on yks, joka tekee koko luokan puolesta. Muut on voinut seurata [ja ajatella, että] musta ehkä tuntuu just samalta nyt kun tolla, mut mä en kaadakaan pulpettia ja mä en huutelekaan tommosia. (...) Se vie (...) sitä luokan kehitystä niinku sillä alueella eteenpäin. Ne rupee näkemään jo niinku isomman lapsen silmin sitä tilannetta, kun sitä on niin joka päivä. Mut ei sitä voi kieltää, se väsyttää, se stressaa. (...) Et siihen nähden ne oli tosi hyvässä kunnossa sen vuoden jälkeen. (haastattelu)

Kirjallisuudessa työrauhaongelmia kuvataan usein opettajia stressaavaksi asiaksi (esim. Erätuuli & Puurula 1990, 1992), mutta on huomattava, että yhtäläillä ne voivat väsyttää myös oppilaita. Häiritsevän oppilaan siirron jälkeen opettaja näki tarpeelliseksi purkaa luokan tunneilmastoa erilaisilla yhteisillä harjoituksilla. Harjoituksissa käsiteltiin mm. niitä tunteita, mitä oppilaan käyttäytyminen oli muissa oppilaissa herättänyt. Opettaja kokee, että harjoituksista on ollut hyötyä ja sanoo vaikutuksen näkyvän luokan ilmapiirissä: luokassa on nyt ”yleinen yhdessä tekemisen meininki“ ja tietty kireys on kadonnut.

Opettaja näki korjaamisen tarvetta myös yleisissä koulunkäyntiin liittyvissä valmiuksissa, asenteissa ja luokan työrauhassa. Myös näiden taitojen edistämiseksi työskenneltiin koko syksy ja opettaja kertoi joulun jälkeen päässeensä luokan kanssa siihen tilanteeseen, minkä oli asettanut tavoitteeksi. Työskentely alkoi sujua paremmin ja toimiva työrauha palautua luokkaan.

Se ei sitä tarkoita, että se on niinkun jotenkin täydellistä työtä, ei ollenkaan, vaan siis se, että jotkut asiat mä halusin, että tulee järjestykseen ja paljon liittyy just tämmöseen työrauhaan ja opiskelutottumuksiin ja opiskeluhaluun, asenteisiin, aktiivisuuteen täällä koulussa, ja sitten vähän eri lasten kohalla sitten taas niinku eri tasoisesti. (haastattelu)

### 7.4.3 Havaintojani luokan työrauhasta

Havaintoni luokasta tukevat opettajan sanomaa, että työrauha ei tässä luokassa näyttänyt olevan ongelma. Ilmeisesti se oli sitä ollut, joten voitaneen ajatella, että nykytilanne oli tulos tietoisesta työskentelystä työrauhan ja suotuisan opiskeluympäristön edistämiseksi. Huomasin havainnoidessani työrauha-käsitteen subjektiivisuuden ja joihinkin tilanteisiin olisin itse saattanut puuttua tutkimaan opettajaa nopeammin. Havainnointini perusteella sain käsityksen, että luokassa ei ole täydellisen hiljaisuuden vaatimusta. Opetuksen aikana opettaja yleensä vaati hiljaisuutta ja keskittymistä, työskentelyn aikana pieni jutustelu saattoi olla sallittua tehtävästä riippuen. Luokan äänitaso pysyi yleensä alhaisena ja selvästi häiritsevään tai asiaankuulumattomaan toimintaan opettaja puuttui pian. Tällainen toiminta oli yleensä pulisemista tai yleistä levottomuutta, kuten kääntyilyä tai muuhun keskittymistä. Huomiota veivät lähinnä vieruskaverit, muiden oppilaiden toiminnan seuraaminen ja omat tavarat. Usein ylimääräistä pulisemista ilmeni, kun oppilaat ottivat tavaroitaan esille. Erilaisten siirtymävaiheiden lisäksi myös tuntien loput olivat otollisia hetkiä ylimääräiselle touhuilulle.

Opettaja sanoo joka riviltä oppilaan, joka hakee rivilleen karttakirjat. Samalla luokassa alkaa pulina. Oppilaat ottavat tavaroitaan esille. Opettaja on hiljaa, kirjoittaa taululle ´kartta´ ja seisoo taulun edessä, odottaa ja katsoo luokkaan. ”Sitten kun hiljenet, niin jatketaan”, opettaja sanoo toteavasti. Luokka hieman hiljenee ja opettaja jatkaa: ”Tämän voitte piirtää vihkoonne”... (havainnointi)

Jos luokan tapahtumia peilaa Ahon (ks. Aho 1976b, 8–9) kokoamaan työrauhahäiriöiden luokitteluun, voi todeta, että useimpia niistä esiintyi: oppilaat juttelivat opetuksen aikana, muutama saattoi vastata viittaamatta tai kommentoida asioita ääneen. Tunnin aikana oppilaat kääntyivät, joku saattoi keikkua tuolillaan, poistua paikaltaan tai unohtua te- roitusmatkalla toisen luo juttelemaan. Joskus joku naputteli kynällä, leikki viivoittimella tai muilla tavaroillaan, nauroi tai tirskuu. Kaikkea tätä luokassa tapahtui, mutta pelkkä häiriöiden listaaminen ei riitä kertomaan koko totuutta. Eri asia siis on, pitävätkö opettaja

(ja /) tai muut oppilaat toimintaa kyseisissä tilanteissa häiriönä. Myöhästely oli luokassa harvinaista, unohtamisia tapahtui joskus. Fyysisiä kontakteja, kuten potkimista tai riitaisaa tönimistä ei luokassa näkynyt. Myöskään negatiivista auktoriteettiasennetta, pilkkaamista tai vastustamista ei esiintynyt. Mainitsemisen arvoista lienee myös se, ettei tarkkailujakson aikana ilmennyt tilannetta, että oppilas olisi valittanut huonosta työrauhasta. Oppilaiden välillä ei myöskään ilmennyt sellaisia erimielisyyksiä, joihin opettajan olisi tarvinnut puuttua.

Luokan työrauhahäiriöt ovat siis luokiteltavissa lieviksi häiriöiksi, joihin ei vaikuttanut liittyvän uhmaavampaa toiminnan kyseenalaistamista tai vastustavaa asennetta. Suurin osa häiriöistä aiheutui muutaman oppilaan toiminnasta, ja havaintojeni mukaan pojat aiheuttivat häiriöitä tyttöjä enemmän. Nämä havainnot ovat yhdenmukaisia aikaisempien tutkimustulosten kanssa. (ks. esim. Aho 1980a; Erätuuli & Puurula 1990; 1992.)

Yleensä tilanteet korjaantuivat pian opettajan puuttumisen jälkeen. Jos oppilaat tiesivät, mitä pitäisi tehdä, opettaja pyrki saamaan heidät takaisin työn pariin mahdollisimman nopeasti ja pienieleisesti tekemättä asiasta suurta numeroa (ks. Good & Brophy 1987, 295). Joskus opettajan sanomisen vaikutus kesti vain hetken ja hän joutui puuttumaan samaan asiaan pian uudelleen. Jokaiseen pieneen asiaan opettaja ei nähnyt tarpeelliseksi puuttua ja usein oppilaiden "asiaankuulumattomat puuhailut" olivatkin hetkellisiä; oppilas pyöri tuolillaan hetken, vaihtoi muutaman sanan kaverin kanssa ja palasi sitten tehtäviinsä.

Opettajan poistuessa luokasta luokan äänitaso usein kohosi, mutta useasti oppilaat osasivat jatkaa myös rauhallista työskentelyään, vaikka opettaja ei luokassa ollutkaan. Monessa tilanteessa saattoi huomata, että opettajan poistuessa oppilaat jatkoivat työskentelyä entiseen tapaan, mutta jos joku alkoi puhua ja rikkoi keskittyneen ilmapiirin, pulina levisi pian koko luokkaan. Yleensä samat oppilaat jaksoivat keskittyä ja samoilla oli taipumus alkaa touhuta muuta. Monesti tilanne kuitenkin rauhoittui itsestään ennen kuin opettaja ehti takaisin luokkaan.

Opettaja kirjoittaa taululle kirjan sivut, jotka on tarkoitus lukea. "käyn hakemassa kalvon, niin teemme muistiinpanoja", opettaja sanoo ja poistuu luokasta. Luokassa on hiljaista. Todellakin hiljaista. Olli rääkäisee. Muut alkavat sitä kommentoidaan: "Olli rääkäs". Olli ja Joel alkavat puhumaan. Pian moni muukin puhuu. Ilari

menee Paulin luo. Teemu huutelee Paulin kanssa ja juoksee sitten Paulin pulpetin luo [ikkunan viereen]. Pojat katselevat ikkunasta, myös Nea on ikkunassa. Koettavat tunnistaa ulkona olevia oppilaita. ”Ei, nyt pitäis lukee”, Teemu sanoo ja palaa paikalleen. Nea jää vielä ikkunaan, palaa sitten paikalleen. Nea, Henna, Emilia ja Elisa muistelevat hetken jotain laulua puoliääneen. Opettaja palaa ja kaikki ovat tuolloin rauhassa paikallaan. Opettaja laittaa kalvon... (havainnointi)

Oli myös huomattavissa, että niin kauan kuin oppilailla oli mielekästä tekemistä, huomio kiinnittyi siihen. Kun omat hommat valmistuivat tai jos ne eivät kiinnostaneet, ilmeni helpommin muuta touhuilua. Työrauhaa voitaneenkin pitää yhtenä motivaation ja opetuksen kiinnostavuuden mittareista. Tietysti oppilaiden jaksaminenkin on rajallista ja myös väsyminen vaikuttaa keskittymiseen.

#### **7.4.4 Yhdessä, yksin ja pareittain - työskentelymuotojen monipuolisuutta**

En ole tutkimuksessani erityisesti analysoinut opettajan opetusmenetelmiä (ja /) tai niiden vaikutusta oppilaiden motivaatioon ja luokan työrauhaan. Oikeanlainen luokittelu vaatisikin opettajan puheen, kysymysten ja annettujen tehtävien tarkkaa analyysia, mihin tässä tutkimuksessa ei ollut mahdollisuutta. En kuitenkaan pidä asiaa täysin merkityksettömänä, joten selvitän lyhyesti havainnointini kautta saamaani kuvaa luokan työskentelymuodoista ja opettajan tyylistä opettaa.

Havaintojeni mukaan luokassa oli käytössä vaihtelevasti sekä opettajakeskeisiä että oppilakeskeisiä työskentelytapoja. Opettajakeskeisillä tarkoitan tässä opettajan esitystä, opettajan kyselyä tai muutoin opettajan johtamaa työtä (esim. yhteinen harjoitus). Oppilakeskeisillä työmuodoilla tarkoitan oppilaan yksilöllistä työskentelyä, itsenäisiä töitä, esityksiä ja ryhmätöitä. Keskeisimmin luokassa oli käytössä esittävä opetus, ryhmätyöskentely ja yksilöllinen työ (ks. esim. Lahdes 1997). Opettaja kuvasi pyrkivänsä tasapainottamaan koulun tietopainotteisuutta tuomalla opetukseensa usein jotain kokemuksellista ja elämyksellistä ainesta. Hän sanoi uskovansa, että sitä kautta asioita voisi jäädä enemmän mieleen. Yksinkertaisimmillaan tämä saattoi voi olla vaikkapa sitä, että Englantiin tutustuttaessa syötiin pala paahtoleipää ja marmeladia ja keskusteltiin englanniksi.

Ilmaisu on opettajan vahva alue ja hän hyödynsi draaman menetelmiä opetuksessaan. Valtaosa luokan oppilaistakin oli innokkaita esiintymään ja monella tunnilla halukkaat saivat valmistaa pieniä esityksiä opiskellusta aiheesta. Omalla esimerkillään opettaja toivoikin rohkaisevansa ja innostavansa oppilaita esiintymään ja lisäsi, että tällaiseenkin toimintaan täytyy harjoittaa, ettei esitysten valmistelu mene hulinaksi.

Opettaja poistuu luokasta, katsoo ovelta oppilaisiin. Luokassa on pientä puhetta ja pulinaa. Pauli hölöttää ääneen. Ollia ja Joelia naurattaa. Pian opettaja pyyhältää takaisin luokkaan ja sanoo: ”Hei kauheeta, nyt se lähti! Näittekö sen? Joku ylimystö-mies se oli... no nyt minä muistan, sen täytyi olla se Pietari Brahe”... Samalla luokka hiljenee. Opettajalla on huivi päässään ja rätti kädessä. Hän esittää siivoojaa ja pyyhkii pianoa samalla kun eläytyen kertoo tarinaa, faktoja sisällä. Osa oppilaista kuuntelee tekemättä mitään, joku kirjoittaa, keikkuu tuolilla... (havainnointi)

Opettaja pitää ryhmässä toimimisen taitoja tärkeinä, ja oppilaat työskentelivät paljon pareittain ja pienissä ryhmissä. Välillä tehtiin myös täysin itsenäistä työtä. Useissa aineissa (esim. äidinkieli, maantieto) oli meneillään laajempia projekteja ja oppilaat tekivät erilaisia omaa tiedonhankintaa edellyttäviä kirjallisia töitä. Tässä näkyy opettajan pyrkimys ohjata itsenäiseen tiedonhakuun ja omaan ajatteluun. Monia asioita opiskeltiin myös ”perinteiseen” tapaan: opettaja selvitti opiskeltavaa asiaa itse kertoen, esitti kysymyksiä oppilaille, yhdessä etsittiin kirjasta vastauksia ja kirjoitettiin asioita vihkoihin taululta tai kalvolta. Monesti oppilailla oli mahdollisuus valita eri työtavoista ja joskus ehdotus tietystä työtavasta tuli oppilailta: ”Satu tässä esitti hyvän kysymyksen, että voiko sen tehdä niin, että ... ja niinhän se kannattaa tehdä.”

Opettajan toiminnassa voi siis karkeasti jaotella nähdä niin behavioristisia kuin konstruktivistisiakin toimintatapoja (ks. luku 4.1). Opettajien pedagogista ajattelua tutkinut Patrikainen (1997) toteaaakin, että opettajat liikkuvat niin ajattelun kuin toiminnankin tasolla behaviorismin ja konstruktionismin muodostaman dimension ääri-laitojen välillä (Patrikainen 1997, 166). Opettajan opettamistavassa tuli myös esille humanistisia piirteitä (ks. Uusikylä & Atjonen 2000, 101): hän pyrki luomaan luokkaan oppilaan tarpeet huomioivan ilmapiirin ja ohjaamaan oppilaita ymmärtämään omia opiskeluasenteitaan. Tavoitteena voi nähdä oppilaan sisäisen oppimishalun herättämisen. Myös pyrkimys toiminnallisuuteen vaikutti keskeiseltä.

On selvää, että mikä sopii yhdelle, ei välttämättä sovi toiselle. Opettaja sanoikin tietoisesti pyrkivänsä monipuolisuuteen opetusmenetelmissä ja käytetyissä työtavoissa, jotta oppilaat omaksuisivat erilaisia työtapoja. Opettajan tarkoituksena on, että oppilaat tätä kautta alkaisivat myös vähitellen tiedostaa omaa toimintaansa, käyttäytymistään ja oppimistaan erilaisissa tilanteissa ja kykenisivät siten valitsemaan tarjotuista työtavoista itselleen sopivimman. Tällaisella itsetuntemuksen kehittämällä opettaja uskoo olevan vaikutusta työrauhaankin. Kohnin (1996, 83) mukaan lapset oppivat tekemään hyviä valintoja siten, että saavat tehdä valintoja, eivät seuraamalla aina vain valmiita ohjeita.

### 7.5 Työrauha – monen tekijän summa

Opettajan näkemyksiä häiritsevään käyttäytymiseen vaikuttavista seikoista on tullut osin esille jo edellisissä luvuissa. Opettaja näkee häiritsevän käyttäytymisen monen tekijän vyyhtinä, jossa oma vaikutuksensa on niin oppilaalla, opettajalla kuin ympäristölläkin. Kaiken kaikkiaan opettaja arveli vaikutusta olevan seuraavilla tekijöillä: *oppilas* (oppilaan ikä, tausta, kotiolot, kokemukset, väsymys, oppimisvaikeudet, asenteet, motivaatio, sitoutuneisuus, tavoitteiden ymmärrys, kyky oman toiminnan kontrollointiin, huomion tarve), *luokkayhteisö* (oma luokka/ryhmä ja sen ilmapiiri, luokan koostumus), *opettaja* (opettajan ominaisuudet, opettajan toiminta), *opettajan ja oppilaiden välinen vuorovaikutussuhde* sekä *opetusjärjestelyt* (tuntien sijoittelu, tuntien kulku, opetusmenetelmät, tehtävien vaikeus/helppous). Opettajan esittämät syyt ovat paljolti samoja kuin kirjallisuudessa esitetyt (esim. Bull & Solyty 1987, 16–18; Fontana 1985, 25–48; Frude 1990, 15; Kyriacou 1992, 83), joskin opettaja painottaa enemmän yksilöihin (opettaja ja oppilas), luokan koostumukseen ja sosiaaliseen ilmastoon liittyviä tekijöitä kuin yleisemmin kouluun tai muuhun ympäristöön liittyviä tekijöitä. Painotus voinee johtua siitä, että nämä seikat, oppilaiden taustaa lukuun ottamatta ovat sellaisia, joihin opettaja katsoo voivansa vaikuttaa. Seuraavaan tarkasteluun olen valinnut ne, jotka haastatteluissa nousivat keskeisimmin esille. Tekijät on jaoteltu ryhmiin: oppilas, opettaja, luokka.

*Oppilas.* Elämä koulun ulkopuolella, oppilaan tausta, kokemukset ja kotiolot ovat asioita, jotka opettajan mukaan heijastuvat tavalla tai toisella väistämättä myös koulunkäyntiin. Opettaja kertoi, että työvuosien aikana hänelle on yhä enemmän selkiintynyt se, että

oppilaiden elämä ei ole vain koulun viisi tuntia, vaan niin paljon kaikkea muuta. Tämä laajentaa myös näkökulmaa siihen, miten, miksi ja mitä lapsille tulee opettaa.

Kyllähän se hirveän iso on se lasti mikä sieltä kotoo tulee mukaan, ei sitä käy kieltäminen. (...) Mutta mä en kuitenkaan olis niinku heittämissä sitten hanskoja tiskiinkin siinä suhteessa, että jos kerta näin on ja ne arvot ja tavat toimia ja ne odotukset ja muut on hyvin erilaiset siellä kotona, niin etteikö sitten ois mahdollista luoda niin, että sillä lapsella on tavallaan sit semmonen toinenkin (...) maailma mihin hän tulee, et silloin tietyt tavat miten täällä toimitaan ja rooli-odotukset ja näin pois päin [on niitä], jotka sit vaikuttaa siihen, miten hän täällä oppii. (haastattelu)

Joidenkin kohdalla häiritsevä käyttäytyminen voi opettajan mukaan heijastella muita häiriöitä, esimerkiksi oppimisvaikeuksia. Käyttäytyminen voi olla myös ”huomion kipeyttä, aikuisen kipeyttä, rakkauden kipeyttä, rajojen kipeyttä“ ja liittyä oppilaan elämän muihin ongelmiin. Oppilaan taustaa olennaisempana opettaja pitää yleistä sitoutuneisuutta koulunkäyntiin ja oppimiseen. Tärkeää on, että oppilas ymmärtää tulevansa kouluun nimenomaan oppimaan, ei vain syömään ja tapaamaan kavereitaan, kuten opettaja asian ilmaisi. Hän uskoo, että oppilaiden sitoutuneisuuteen voi myös vaikuttaa. Se on osaltaan vaikuttamista oppilaan sisäiseen työrauhaan.

...Huomaan, että se vaatii jonkun verran muistuttelua lapselle, että minkä takia sä oot täällä koulussa ja jos tää on pakko, niin minkä takia sä tuut tänne vaan aina uudestaan. (...) Tämmösiä keskusteluja näitten kanssa, ei nyt just tässä, mutta et oon käynyt näitä lasten kanssa aikasemmin. (haastattelu)

Kaiken lähtökohtana opettaja pitää siis oppilaan omaa motivaatiota: ”Jos ei oo motivoitunut, ei kiinnosta, ei paljon puristele, on ihan sama, niin ei se työrauhakaan oo semmonen, kun semmosella, jolla sitä [motivaatiota] löytyy.“ Opettaja piti kuitenkin selvänä, että aina ei voi olla kaikesta yhtä kiinnostunut ja innostunut, ja sanoi pitävänsä tärkeänä sen kokemuksen välittämistä, että jotkut asiat on tehtävä ja hoidettava siitakin huolimatta. Opettaja lisäsi, että tällaisia tilanteita koulussa yleensä järjestyikin jo ihan luonnostaan.

Työrauha edellyttää opettajan mukaan oppilaalta myös tietynlaista ”sosiaalista älykyyttä“ ja kykyä oman toiminnan kontrollointiin: ”et jos mulla nyt on huono hetki ja mulla menee huonosti, ni ei se tarkoita, että sitä pitää kaikkien kanssa ruveta tässä puimaan ja retuamaan ja muuta.“ (ks. Goleman 1997.) Nämä isommat lapset pystyvät opettajan mielestä omaa toimintaansa jo paremmin säätelemään, alkuopetuksessa on aikuisen teh-

tävä ohjata lasta tiedostamaan ja miettimään käyttäytymistään ja sitä, onko se tilanteeseen sopivaa. Oman toiminnan ohjausta ja sen sietämistä, että asiat eivät voi anna mennä oman tahdon mukaan, tulisi opettajan mielestä pyrkiä kehittämään heti ensimmäisiltä luokilta lähtien. Opettajan tavoin myös Aarnos (1998, 45–47) näkee opettajan tehtäväksi tukea oppilaiden itsekontrollin kehittymistä.

*Opettaja.* Opettaja vaikuttaa tiedostavan oman osuutensa luokan työrauhaan ja pyrkii muuttamaan omaa toimintaansa ja työtapautumaa tilanteiden mukaan. Oman toimintansa vaikutuksia kuvatessaan opettaja viittasi jälleen siihen ”tilanteenhallinnan tunteeseen”, joka toiminnan kautta välittyy oppilaille ja vaikuttaa mm. oppilaiden kokemaan turvallisuuden tunteeseen. Opettaja kuvasi, että oppilas voi kokea tilanteen turvattomana jos hänestä tuntuu, ettei se ole aikuisen hallinnassa. Tämä turvattomuuden tunne voi näkyä sitten myös lasten käyttäytymisessä, esimerkiksi levottomuutena. Tilanteenhallintaan opettaja kertoi pyrkivänsä tuntien huolellisella suunnittelulla. Hän kuvasi suunnittelun olevan jatkuvaa analyysia niin oppilaiden, oman työn kuin koko oppimisprosessin suhteen ja uskoo tällä toiminnalla olevan myös työrauhahäiriötä ehkäisevä vaikutus. Pelkkä työrauhan säilyttäminen ei vaikuta olevan opettajalle itsetarkoitus (vrt. esim. Goodlad 1984, 192; Jones & Jones 1990, 18), vaan merkittävämpänä hän pitää sitä, että oppimisesta voitaisiin nauttia.

Se, että tarviiko sitä nyt aina niin miettiä, että se opetus olis jotenkin nyt jotakin... pitääkö sen tarjota elämyksiä, pitääkö sen olla hauskaa, kun nykypäivän lapselle, niille tää elämä on tämmöstä, että sen pitäis olla semmosta showmeininkiä, et pitääks koulunkin siihen ruveta. Ei mun mielestä siihen ollenkaan tarvii ruveta, mutta se, et ei se oo mikään syy jättää tekemättä asioita eri tavalla tai jotain muuta, hakea sitä, että voi nauttia siitä oppimisesta. (...) No sitten vaikuttaako se siihen työrauhaan sit just, että tehdään asioita eri tavalla. No mää uskon, että ei. Että toiseen tilanteeseen se vaikuttaa, mutta tilanteen voi pitää muutenkin hallinnassa (...) ei oo syy jättää tekemättä. (haastattelu)

Oppilaantuntemuksen merkitystä ei opettajan mielestä voi työrauha-asiassakaan sivuuttaa. Hän selvitti, että kun tietää, millaiseen työskentelyyn oppilas pystyy ja mitkä ovat hänen ”heikkoja” kohtiaan, kykenee paremmin arvioimaan oppilaan toimintaa ja näkemään, missä vaiheessa on tarpeellista puuttua ja millä tavalla (ks. Kyriacou 1992, 83). Oppilaantuntemus auttaakin varmasti kohdentamaan omaa ohjausta kutakin oppilasta tukeväksi. On huomattava, että samakin huomautus voi sisältää toiselle oppilaalle erilaisen viestin kuin toiselle. Oppilaan reagointiin vaikuttanee olennaisesti se, millaiseen



kasvatusilmapiiriin oppilas on kotonaan tottunut. Joskus voi olla syytä myös pohtia, onko oppilaan soveliaassa käytöksessä kyse itsekontrollin ja vastuuntunnon kehittyneisyydestä vai enemmän tottelevaisuudesta tai pyrkimyksestä miellyttää.

*Luokka ja luokan sosiaaliset suhteet.* Opettaja sanoi, että työrauhaan vaikuttaa myös oma luokka, se ryhmä jossa toimii. Ryhmä vaikuttaa niin opettajan kuin oppilaidenkin käyttäytymiseen. Parhaassa tapauksessa ryhmä tukee jäseniään ja oppilaat, jotka saattaisivat toisenlaisessa ryhmässä käyttäytyä ongelmallisesti, tulevat nyt ryhmän mukana. Jones ja Jones (1990, 34) kuvaavatkin oppilaiden olevan tehokkaita käyttäytymismalleja toisilleen. Vaikutus voi opettajan mukaan olla myös päinvastainen ja viedä kokonaisuutta toiseenkin suuntaan. Tällaisessa tilanteessa hän pitää aikuisen asemaa ja vaikutusta ratkaisevana:

Ja niinku siinä kohassa mä näkisin, et tämmönen auktoriteetti, mikä opettajalla, aikuisella luokassa pitää olla, et opettaja on luokassa aikuinen ja lapset on lapsia ja sen aseman selkiinnyttäminen tekojen ja sanojen ja sääntöjen ja toiminnan ja kaiken tän kautta niin... niin se auttaa siinä tilanteessa, että pystyy vaikuttamaan siihen ryhmään, tämmöseen sosiaaliseen imuun, mikä työrauhaa tukee – tai sitten ei. Jos ei sillä aikuisella sitä auktoriteettia siellä luokassa ole (...) niin silloin lapset ottaa sitä asemaa. Ja se, mun kokemusten mukaan selvästi kyllä näyttää vaikuttavan sit siihen työrauhaankin. (haastattelu)

Kaiken kaikkiaan opettajan puheesta ilmenee usko omiin vaikutusmahdollisuuksiinsa. Toisaalta opettaja ymmärtää myös omien mahdollisuuksiensa ja jaksamisensa rajallisuuden ja hän kuvasi, että oma jaksaminenkin on eri aikoina erilaista. Tämä on hänen mukaansa myös itselleen sallittava. Hyväksyttävä on myös se, että tavoitteet, menetelmät ja oppilaiden erilaiset tarpeet voivat muodostaa niin lukemattomia yhdistelmiä, ettei aina voi onnistua niin, että lopputulos olisi jokaiselle oppilaalle se paras mahdollinen. Tässä opettaja näki myös asian toivotumman puolen: lapset oppivat toimimaan ja työskentelemään hyvin erilaisissakin tilanteissa, myös sellaisissa tilanteissa, joissa olosuhteet kaikilta osin eivät ole parhaimmat mahdolliset.

Siitä ajatuksesta mä oon tavallaan itseni vapauttanut, että se ois niin, että mä joka tilanteessa, joka hetki pystyn kaikille tarjoamaan sen parhaan mahdollisen työrauhan. Koska... se on hyvin eri ihmisillä erilainen... (haastattelu)

...Toisaalta mä oon ajatellut sitä niinkin, että ei elämäkään oo sellasta et on aina tietty rauha elää ja olla ja toimia, että ehkä se on myöskin semmonen kykyrikkaus, että on ollut täällä koulussakin kauheen monenlaisissa tilanteissa, et on sitten mahdollisuus tehdä, toimia vaikka ne olosuhteet siinä ympärillä vaihtuu. (haastattelu)

## 7.6 Opettajan perusteita toiminnalleen

### 7.6.1 Luottamus lähtökohtana

Opettaja sanoi, että hänen keinonsa puuttua työrauhahäiriöihin pohjaavat kirjallisuudesta ja kokemuksista saatuun tietoon. Samalla hän korosti, että toiminta perustuu kuitenkin aina omaan persoonaan, kullakin opettajalla on omanlaisensa tyyli ohjata ja puuttua. Opettaja kertoi, että myös työkokemus on muuttanut hänen toimintatapojaan. Onkin ymmärrettävää, että kokemus erilaisine tilanteineen selkiinnyttää omia arvostuksia ja ymmärrystä ja tuo lisää varmuutta:

Nää on selvästi, ainakin oman kokemuksen mukaan, asioita, jotka selviää todella niinkun työtä tehden, (...) että nyt ne on niinkun läpielettyjä ja koettuja ja sen takia mä voin ne allekirjoittaa. (haastattelu)

Opettaja ei usko, että hänen omilla kouluajan kokemuksillaan olisi vaikutusta hänen käyttämiinsä työrauhakäytänteisiin, koska kaikki oli tuolloin niin kovin erilaista. Opettaja kuvasi, että sitä loputonta rangaistusten, huomautusten ja muistutusten ketjua hän ei halua omaan työhönsä siirtää vaan perustaa työnsä täysin toisenlaisiin lähtökohtiin. Luottamus lapseen ja usko lapsen hyvyteen ovat opettajan mukaan hänen toimintansa lähtökohtia. Luottamalla lapsiin hän myös odottaa heidän olevan luottamuksen arvoisia.

Haluan luottaa näihin lapsiin ja sen välittää myös kaikessa (...) luotan siihen, et ne tekee ja hoitaa sen homman niinkun on sovittu. Ja sitten kun tulee niitä tilanteita, ainahan niitä tulee, että sattuu virheitä ja sitten se, et jos mää oon sen vapauden antanut, niin minkälainen on sit se vastuu, ja että jos sen luottamuksen kerran tärkeelle, et se on hyvin tärkeä, arvokas asia, että... jos tekee jotain sillain vakavaa, niin miten paljon siinä on pelissä. (haastattelu)

Opettaja kuvasi, että hänen toimintatapoihinsa liittyy tiettyjä peruseriaatteita: esimerkiksi lapsen nolaamista, häpäisemistä tai työrauhan luomista pelottelulla hän ei hyväksy. Hänen mielestään näillä keinoin kyetään vain tuhoamaan koulussa olemisen ilo ja myönteinen oppimis-ilmapiiri. Opettaja piti ehdottomana myös sitä vaatimusta, että puuttuminen kohdistuu oppilaan käyttäytymiseen, ei oppilaan persoonaan. Tätä korostaa myös esimerkiksi Aho (1997, 49–50).

### 7.6.2 Itsetuntemus ja itsetunto – keskeiset kasvatustavoitteet

Haastatteluissa opettaja kuvasi tavoitteitaan ja arvojaan koulun ja valtakunnallisten opetussuunnitelmien mukaisiksi, mutta korosti, että niissä on lisänä hänen omat painotuksensa (ks. Kansanen 1995, 11–12). Painotukset perustuvat opettajan persoonaan ja hän kertoi pyrkivänsä erityisesti huomioimaan oppilaiden tulevaisuuden tarpeita. Opettajan kasvatustavoitteissa tämä näkyy esimerkiksi pyrkimyksenä oppilaiden sosiaalisten taitojen kehittämiseen.

Keskeinen, ellei keskeisin periaate, jota opettaja pyrki työssään tuomaan esille on se, että vapauteen valita liittyy aina myös vastuu. Samalla tavalla hän korosti, että oikeuksiin liittyy aina tiettyjä velvollisuuksia. Opettajan vastuuajatteluun sisältyy myös pyrkimys ohjata oppilaita vaikeiden tilanteiden kohtaamiseen ja omien virheiden myöntämiseen. Tämä tarkoittaa, että omasta käytöksestä kannetaan vastuu loppuun saakka: ”Että siinä kohassa, kun tulee joku virhe tehtyä, tiedostamatta tai tiedostetusti, et sen niinkun reilusti myöntää. Ja siihen on ne viimeiset voiman rippeet kaivettava.“

Kasvatustavoitteita kuvatessaan opettaja luetteli lyhyesti myös muita tärkeinä pitämiään asioita, kuten suvaitsevaisuus, hienotunteisuus, hyvät käytöstavat ja tietynlainen epäitsekkyys, johon liittyy kyky nähdä asioita muidenkin kannalta. Kaikki nämä kytkeytyvät hänen mielestään kahteen keskeiseen termiin: itsetuntemukseen ja itsetuntoon. Opettaja kuvasi näitä elämänhallinnan välineiksi: ”Ne on musta niitä elämän eväitä”. Opettaja pitää itsetunnon ja itsetuntemuksen kehittämistä ja tukemista koulun keskeisinä kasvatustavoitteina (ks. peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 11–12). Ne ovat keskeisiä tavoitteita myös luokan Kipinä-hankkeessa, jota käsitellään luvussa 7.7.4.

Sit just jos on sitten... itsetuntemus (...) et miten mun kannattaa niitä valintoja tehdä... tai itsetunto, et mä voin tehdä näin ja siitä huolimatta mää oon ihan jees. Kyllä musta ne on niinkun vahvuuksia. (haastattelu)

Opettaja korosti, että oppilaan käyttäytymiseen puuttumisessa on joskus todella tarkkaan pohdittava, mikä olisi oppilasta tukevin tapa. Vaikeimmissa tilanteissa on ajateltava nykyhetkeä laajemmalle ja pohdittava mahdollisia vaikutuksia oppilaan tulevaan käyttäytymiseen. Rajanveto ja oppilaan käyttäytymiseen puuttuminen on opettajan mukaan eri lasten kohdalla ja eri tilanteissa yleensä erilaista. Opettajaa pohdiskelutti se, kuinka ob-

jektiivisesti ratkaisujaan osaa ja pystyy tekemään ja miksi se, minkä välillä hyväksyy, ei aina riitä. Opettajan mukaan ratkaisuihin on myös osattava huomioida lasten yleinen kehitystaso ja mm. moraalinen kehitys. Rangaistuksiinkin liittyvä ymmärrys kehittyy vähitellen (ks. Keltikangas-Järvinen 2000, 91–92).

Tärkeintä opettajan mukaan on kuitenkin kokemus siitä, että tilanteet käsitellään ja asioihin puututaan. Hänen mielestään opettajalla on aikuisena vastuu puuttua tilanteisiin. Asioihin puuttuminen on lapsista välittämistä:

Lapsella pitää olla semmoinen kokemus, että jos on valinnut niin, että se ei oo semmosta toimintaa mitä täällä halutaan, niin kyllä siitä jotakin seuraa. Niillä pitää olla semmoinen tunne, että tolla aikuisella on aina vielä joku juttu takataskussa. Enkä mä koe, että se on semmoinen pelko tai uhka niille lapsille, vaan musta tuntuu, että se on niille sellanen turva. (...) Mutta että siis joku...semmoinen se täytyy mun mielestä lapsille välittyä, että hänestä välitetään loppuun asti. (haastattelu)

Keltikangas-Järvinen (2000) näkeekin nykykasvatuksen yhtenä ongelmana sen, ettei lapsia aseteta välttämättä kohtaamaan käytöksensä seuraamuksia (ks. myös Schneider 1996, 26). Tällöin lasta ei myöskään auteta huomaamaan omaa osuuttaan asioiden kullussa eikä vastaamaan virheistään. Kun lapsella on rajat, lapsi voi edelleen tehdä omia valintojaan, mutta on samalla myös tietoinen siitä, mitä häneltä odotetaan ja mitä hänen toiminnastaan seuraa. Hallinnantunteen lisäksi tämä edistää myös lapsen itseluottamusta ja itsevarmuutta – elämä ei ole vain sarja yllätyksiä. (Keltikangas-Järvinen 2000, 60–61, 64–65.)

### 7.6.3 Opettaja vastuunkantajana

Opettaja sanoi, että hänen mielestään auktoriteettiasema luokassa pitää olla selkeästi opettajalla: ”Se pitää olla se organisaatiokaava niinkun lapsilla päässä, että niinkun tietyt asiat on opettajan ja aikuisten asioita ja tietyt on sitten taas meidän [oppilaiden asioita].” Opettaja pitää selvänä sitä, että tiukassa tilanteessa hän on se, jolla on ”viimeinen sana”. Wilson (1992, 116) painottaakin opettajan auktoriteetin edellyttävän, että opettaja uskaltaa reilusti sanoa: ”sinun täytyy tehdä tämä – halusit tai et”. Ilman tämänkaltaista määräysvaltaa opettajan ei hänen mukaansa voi katsoa omaavan auktoriteettiasemaa.

Opettaja korosti, että hänen auktoriteettiasemastaan huolimatta luokan ilmapiiri voi olla demokraattinen, opettajan ei tarvitse olla ”yksi suuri johtaja”. Opettaja myös huomautti, että auktoriteettiasema ei vaadi vakavaa tai etäistä asennetta oppilaisiin (ks. Puolimatka 1999, 256), eikä se estä huumorin käyttöä tai myönteistä asennetta:

...Mää en koe, että mun niinkun auktoriteettiasema näitten mun käyttämien keinojen kautta on millään lailla kyseenalaistunut näitten lasten silmissä. Tarkoitan nyt esims just jotain huumoria tai jotain muuta iloa tai sitä, että joskus määh niinkun voin samalla lailla pistää itseäni likoon kun lapset (...) Musta se on osoitus siitä, että sen elämän voi elää niinkin, ettei sitä niin hirveän vakavasti joka kohassa tarvii ottaa ja ei oo kysymys mistään tämmösestä, etteikö asiat tuu tehtyä tai aikuinen ei ole aikuinen tai lapsi ei ole lapsi. (haastattelu)

Samoin kuin Schmuck ja Schmuck (1997), opettaja on tiedostanut, että vain jakamalla valtaansa oppilaille opettaja voi ohjata oppilaitaan ottamaan vastuuta omasta käyttäytymisestään ja oppimisestaan, asettamaan omia tavoitteitaan ja näkemään oman toimintansa seuraamuksia. Huomattava myös on, että opettaja ei liitä itsekontrollia ja vastuuta vain työrauhaan, vaan näkee ne olennaisina taitoina kaikkien opiskelutavoitteiden kannalta. (ks. Schmuck & Schmuck 1997, 80–81.) Opettaja haluaakin ottaa oppilaat mukaan luokan päätöksentekoon ja antaa heille vastuuta omasta toiminnastaan. Tässä opettaja huomautti, että ”sekin on sellanen asia, johonka pitää kasvaa ja kasvattaa (...) et siihen pitää olla mahdollisuuksia harjoitella sitä pienemmässä mittakaavassa ensin“. Salon (2000, 13) mukaan onkin virhe olettaa, että oppilaat oppisivat ottamaan vastuuta ja kontrolloimaan käyttäytymistään ikään kuin luonnostaan (ks. myös Jones & Jones 1990, 35; Kohn 1996, 95–96). Opettaja sanoi syksyllä huomanneensa, ettei viidesluokkalainen ollut vielä valmis ottamaan asioista niin isoa vastuuta kuin hän oli etukäteen kuvitellut. Opettaja kertoi pilkkoneensa vastuuta pienempiin osiin ja kuvasi, että opiskelun päätaavoitteet ovat yleensä hänen asettamiaan, mutta toimintatapoja voidaan pohtia yhdessä. Puolimatka (1999, 255) esittää, että auktoriteetilla on yhteisössä kaksi tehtävää: (a) tehdä yhteistoiminta sujuvaksi ja (b) päättää mihin päämääriin yhdessä pyritään. Katsoisin, että tutkimani opettaja näkee tehtävänsä samoin.

### 7.6.4 Opettaja vastuun antajana

Työtapojen lisäksi myös monista muista käytännön järjestelyistä käydään luokassa yhteisiä neuvotteluja. Oppilaiden ehdotuksesta esimerkiksi perjantain pitkällä ruokavälitunnilla jokainen voi valita, meneekö välitunniksi ulos vai tekeekö sen ajan viikonlopun läksyjä. Samoin poikien breakdance-innostus johti syksyllä siihen, että viikolle sovittiin yhdessä yksi välitunti, jolloin tanssijat saavat hakea cd-soittimen ja breikata käytävällä. Kotona ei monellakaan ole tilaa tai yhtä liukasta lattiaa harjoitella. Opettajan mielestä nämä järjestelyt ovat toimineet hyvin ja oppilaatkin ovat olleet tyytyväisiä:

Lapset ne sit pystyy hyväksymään sen, et nää on nämä säännöt ja sit kuitenkin se on jännä, et ne ei hirveesti ole sitten vaatimassa sitä lisää. (...) Tää ei oo kuitenkaan mikään päivähoito eikä huvittelulaitos, että kun se olo täällä on siedettävää ja se voi olla jopa mukavaakin näitten kautta, mutta että kuitenkin työt tulee tehtyä ja tämmöset asiat, et silloin se on mun mielestä hyvä. (haastattelu)

Oppilaiden omalle vastuulle kuuluu hoitaa omat unohdukset ja myöhästymiset. Näissä asioissa oppilaat opettajan mukaan valvovat jossain määrin myös toisiaan. Luokan seinällä on "unohdusten unohtumaton lista" ja "parempi myöhään kuin ei silloinkaan" -lista, joihin oppilaat itse merkkäävät omat unohdukset ja myöhästymiset. Myöhästymisestä oppilas kirjoittaa lisäksi selvityksen reissuvihkoonsa ja pyytää siihen kotona huoltajan allekirjoituksen. Luokan tämänhetkinen istumajärjestys on oppilaiden keskenään suunnittelema ja siten he vastaavat myös sen toimivuudesta. Seuraavan kuukauden istumajärjestyksestä päättää opettaja ja seuraavasta sitten vuorostaan taas oppilaat. Oppilailla on suuri rooli myös kaikissa luokkahenkiasioissa, kuten leirikoulun järjestämisessä. Leirikoulua varten luokkaan perustettiin oma luokkatoimikunta, jossa asioita suunniteltiin ja harjoiteltiin yhteistä päätöksentekoa.

### 7.6.5 Opettajan ja oppilaan vastuut – ajatusten yhteenvetoa

Opettaja siis jakaa vastuuta oppilaille periaatteenaan, että aikuiselle kuuluu aina aikuisen vastuu. Jonesin ja Jonesin (1990) esittämä "vastuun opetussuunnitelma" kuvaa hyvin opettajalle tyypillistä ajattelutapaa. Mallin mukaan opettajan vastuulla on positiivisen, kannustavan ja strukturoidun oppimisympäristön luominen. Tällaisessa ympäristössä

myös oppilaalta voi odottaa vastuullista käyttäytymistä. Esitän yhteenvedon opettajalle keskeisistä asioista tämän mallin avulla. Vastuualueet havainnollistuvat taulukossa 1. (ks. Jones & Jones 1990, 20–21.)

Opettaja pitää velvollisuutenaan huolehtia luokan toimivista vuorovaikutussuhteista. Tämä koskee niin opettajan ja oppilaan välisiä kuin oppilaiden keskinäisiäkin suhteita. Tärkeää hänelle on, että oppilaat voivat luokassaan kokea tukea ja hyväksyntää kaikissa suhteissaan. Toisena tärkeänä ajatuksena opettaja piti, että oppilailla tulee olla ”pelin henki” selvillä ja että he tietävät myös sen mihin toiminnalla pyritään, mitä on tarkoitus oppia. Toisena opettajan vastuualueena on siis varmistaa, että oppilaat ymmärtävät niin luokkatilanteisiin kuin opiskeluunkin liittyviä menettelytapoja eli millaista käyttäytymistä heiltä odotetaan ja miksi. Kolmas opettajan vastuulla oleva asia on varmistaa, että oppilaat ovat tietoisia yhteisistä säännöistä ja niistä poikkeamisen seuraamuksista. Neljäs opettajan vastuulla oleva asia on tarjota valintojen mahdollisuuksia oppilaille ja kuten opettaja korosti, mahdollisuuksiin valita tulee aina liittyä vastuu tehdyistä valinnoista. Oppilaan vastuulla on siis vastuu omista valinnoista ja niiden seurauksista. (ks. Jones & Jones 1990, 20–21.)

#### TAULUKKO 1. Opettajan ja oppilaan vastuut

<p><i>Opettajan vastuulla:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• toimivat vuorovaikutussuhteet</li> <li>• käyttäytymisodotusten ja oppimistavoitteiden julkituominen</li> <li>• rajojen asettaminen</li> <li>• vaihtoehtojen tarjoaminen</li> </ul>	<p><i>Oppilaan vastuulla:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• valinnat</li> <li>• seuraukset</li> </ul>
--	--

Jonesin ja Jonesin (1990, 21) mukaan hyvistä valinnoista tulisi seurata myönteisiä asioita, ”huonoista” valinnoista aiheutuvien seuraamusten tulisi taas auttaa oppilasta kehittämään kykyään tehdä jatkossa toisenlaisia valintoja. Opettajan vastuulle voisi siis vielä

lisätä vastuun ohjata oppilaita tekemään ”hyviä” valintoja. Uskoisin, että tässä on merkityksellisintä auttaa oppilasta tiedostamaan omaa käyttäytymistään ja tilanteeseen liittyviä tekijöitä.

### **7.7 Opettajan menettelytavat työrauhaan ohjaamisessa**

Seuraavassa kuvailen opettajan menettelytapoja työrauhaan ohjaamisessa. Tarkastelu perustuu luokassa tekemiini havaintoihin ja opettajan haastatteluihin. Tilanteita kuvaavat esimerkit perustuvat havaintomuistiinpanoihini. Luettavuuden parantamiseksi olen paikoin muokannut muistiinpanojani kertovampaan muotoon ja muuttanut lauserakenteita selvemmiksi. Suorana poimittuja opettajan tai oppilaan repliikkejä en ole luonnollisesti muuttanut. Käsittelyni painottuu opettajan toiminnassa keskeisimmin esiintyviin keinoihin. Kaikki mahdolliset opettajan käyttämät keinot eivät siis tule tässä yhteydessä ilmi. Opettaja sanoo, että hänestä on parempi käyttää ”keinovalikoimaa” suppeasti ja pyrkiä tilanteiden ratkaisuun aluksi mahdollisimman ”kevyin” keinoin. Takataskuun jää silloin vielä monia keinoja, joiden hän uskoo vaikuttavan tehokkaammin, kun niihin tukeutuu harvemmin. Haastatteluissa ja muissa keskusteluissa opettaja painotti keskustelua hänelle ominaisena ja yleisenä keinona.

Menettelytapoja työrauhaan ohjaamisessa voisi jaotella monella tapaa. Kirjallisuudessa esitetyt luokittelut eivät mielestäni sopineet kuvaamaan aineistoani, joten katsoin tarkoituksenmukaisemmaksi luokitella aineistoani yrittämättä pakottaa sitä mihinkään valmiiseen malliin. Tarkastelen aineistoani myös suhteessa kirjallisuudessa esitettyihin jaotteluihin.

Yksi pohtimani luokitteluvaihtoehto oli jakaa opettajan keinot työrauhaa ylläpitäviin ja häiriöitä ennaltaehkäiseviin sekä työrauhahäiriöihin puuttumisen keinoihin. Kaikissa tapauksissa selvää rajaa ei kuitenkaan voinut tehdä, eikä jaottelu tuntunut mielekkäältä. Aineiston analysoinnin tuloksena päädyin lopulta erottelemaan opettajan keinoista ensin kaikki yleisemmät keinot, ja muodostin niistä ryhmän yleisiä luokanhallintakeinoja. Jäljelle jäävät keinot jaottelin edelleen pienempiin ryhmiin.



Koska opettaja korostaa oppilaiden vastuuntunnon ja “sosiaalisen älykkyyden” kehittämistä ja pitää ryhmässä toimimisen taitoja erityisen tärkeinä, päädyin jaottelemaan jäljelle jääneet keinot opettajan ulkoiseksi kontrolliksi, oppilaan sisäiseen kontrolliin vetoamiseksi ja pyrkimykseksi vaikuttaa oppilaiden käyttäytymiseen luokan sosiaalisten suhteiden kautta. Tämä jako tuntui toimivalta, vaikka sekään ei ole joka kohdassa täysin yksiselitteinen. Näkökulmaa hieman muuttamalla monet keinot olisivat ryhmiteltävissä toisin. Pyrinkin määrittelemään jokaisen ryhmän kriteerit tarkkaan, jotta luokittelu olisi johdonmukaista ja voisin välttää turhia päällekkäisyyksiä. Keinojen luonteen ymmärtämisessä ja luokittelussa auttoi keinojen tarkastelu suhteessa koko tilanteeseen.

Perusero ryhmien välillä on siinä, että vaikka kaikkien ohjaamisen muotojen voi katsoa tähtäävän oppilaan toivotunlaiseen ulkoiseen käyttäytymiseen, ne pyrkivät siihen erilaisin keinoin. Kuten kirjallisuudessa esitetyissä malleissa (esim. Lewis 1997), ennen kaikkea oppilaan rooli ja vastuunkokemus ovat puuttumisen eri muodoissa erilaisia. Ulkoisen kontrollin keinojen voi ajatella tähtäävän lähinnä ja ensisijaisesti vain oppilaan käyttäytymisen välittömään muuttamiseen. Tällaisia keinoja ovat esimerkiksi käskyt ja kehotukset. Oppilaan sisäiseen kontrolliin vetoamisella ja sosiaalisten suhteiden kautta vaikuttamisella katson opettajan pyrkivän saavuttamaan edellistä laajempia tavoitteita ja mahdollisesti pidempiaikaisiakin asennemuutoksia. Tätä kautta voisi karkeasti eritellä, että ulkoisen kontrollin keinot ovat lähinnä häiritsemiseen puuttumista, sisäisen kontrollin keinot ja sosiaalisten suhteiden kautta vaikuttaminen enemmän ennaltaehkäiseviä keinoja. Yleiset luokanhallinnan keinot voivat olla molempia. Opettajan työrauhaan vaikuttamisen keinot on koottu seuraavan sivun taulukkoon 2.

TAULUKKO 2: Opettajan keinoja työrauhaan vaikuttamiseksi

Yleiset luokanhallintakeinot	Opettajan ulkoinen kontrolli	Sisäiseen kontrolliin vetoaminen	Luokan sosiaalisten suhteiden kautta vaikuttaminen
Katse ja äänenkäyttö	Ohje, kehotus	Kannustaminen	Luokan säännöt
Hiljaisuuden odottaminen	Käsky	Vastuuseen vetoaminen	Ryhmäyttäminen (Kipinä-hanke)
Huomion herättäminen	Paikan vaihto	Toteamus työrauhasta	
Nimeltä mainitseminen	Kielto	Positiivinen palaute	
Luokan rutiinit	Uhkaus	Paasaus	
Huomiotta jättäminen	Luokasta poistaminen	Keskustelu	
Huumori	Jälki-istunto		

Luokittelemattomista keinoista mainitsen tässä rauhoittavan musiikin käytön. Jätin keinoon luokittelematta, koska opettaja käytti sitä tutkimuskuukauden aikana vain muutaman kerran, eikä hän tätä keinoa tuonut haastatteluissa tai muissakaan keskusteluissa esille. Seuraavissa luvuissa selvitän opettajan toimintatapoja tarkemmin. Kuvauksen tueksi mukana on otteita haastatteluista ja havainnointipäiväkirjasta.

### 7.7.1 Yleiset luokanhallintakeinot

Observointini ja kirjallisuuden pohjalta katson opettajan keinoista yleisiin luokanhallintakeinoin kuuluviksi seuraavat: opetusmenetelmät, katseella ohjaaminen, äänen käyttö, hiljaisuuden odottaminen, huomion herättäminen, oppilaan nimen mainitseminen, huomiotta jättäminen, luokan rutiinit ja huumori. Nämä ovat keinoja, joita opettaja tulee käyttäneeksi jokaisella tunnillaan ainakin jollain tavalla. Ne ilmenevät usein myös muiden keinojen yhteydessä. Näiden keinojen kautta opettajalla on mahdollisuus mm. kiinnittää huomiota, ilmaista tyytymättömyytään tilanteeseen ja ohjata oppilaan toimintaa, ilman että se suuresti häiritsisi tunnin kulkua tai kiinnittäisi huomiota häiritsevään käyttäytymiseen.

*Opetusmenetelmät.* Yleisiin luokanhallintakeinoihin kuuluvat yhtenä tekijänä opetukseen, opetusjärjestelyihin ja työtapoihin liittyvät seikat. Monipuolisilla opetusmenetelmillä ja oppilaiden tarpeita vastaavalla opetuksella on mitä luultavimmin vaikutusta oppilaiden motivaatioon ja siten työrauhaan (ks. Jones & Jones 1990, 167). Luvussa 7.3 olen kuvannut havaintojani luokassa käytetyistä työtavoista. Työtavat vaikuttivat suhteellisen monipuolisilta ja opettaja kertoi painottavansa enemmän kokonaisuuksien ymmärtämistä kuin irrallisten tietopalojen ulkoa opettelua. Haastatteluissa opettaja kertoi saattavansa muuttaa suunnitelmiaan kesken tunnin jos tilanne ja työrauhan säilyminen sitä vaati, mutta suunnitteluvaiheessa varmuus työrauhan säilymisestä ei ollut ensisijainen kriteeri työtapojen valinnalle. Opetusjärjestelyistä on syytä tuoda esille myös se, että matematiikan tunneilla luokka oli jaettu kolmeen tasoryhmään, eli opettajalla ei ollut ohjattavanaan koko luokkaa, mikä varmasti edisti näiden tuntien työrauhaa.

*Katseen ja äänen käyttö.* Katseen ja äänen käyttö ovat opettajan toiminnassa tavallaan koko ajan mukana. Niitä on mahdollista käyttää myös tietoisemmin ja siten vahvistaa viestien perille menoa. Katseella ja äänen käytöllä voi vaikuttaa niin yksittäisen oppilaan kuin koko luokan käyttäytymiseen. Laine (2000, 55) kuvaa opettajan katsetta pedagogiseksi, kasvatuksellisesti ohjaavaksi ja tiedollisesti opastavaksi ja sanoo hiljaisuuden lisäävän ojentavan katseen voimaa. Tässä luokassa huomasin muutaman kerran selvää katseella ohjaamista ja se riitti rauhoittamaan oppilaan. Pyrin kiinnittämään huomiotani myös opettajan äänensävyihin ja äänen voimakkuuteen. Tein merkintöjä opettajan äänenkäytöstä jos se poikkesi normaalista. On kuitenkin selvää, että havaintoni molemmista keinoista ovat varsin rajallisia verrattuna siihen tarkkuuteen, joka olisi saatu esimerkiksi videoimalla.

Useimmiten opettaja puuttui työrauhaan ja antoi ohjeita rauhallisella, ystävällisellä ja toteavalla äänellä. Myös muu olemus oli rauhallinen. Rönkä ja Rönkä (1994, 264) mainitsevatkin, että oppilaan on helpompi hyväksyä ystävällisellä äänen sävyllä esitetty vaatimus, koska oppilas tuntee olevansa hyväksytty. Joskus opettajan puuttuessa ei-toivotunlaiseen käyttäytymiseen äänestä saattoi kuulla pieni pettymyksen vivahde. Tällöin oli kysymys toiminnasta, jota opettaja ei ilmeisesti viidesluokkalaiselta enää odottanut. Jos opettaja joutui sanomaan samasta asiasta useamman kerran äänen sävy oli napakampi, ääni voimakkaampi ja äänestä kuuli, että nyt on viimeistään syytä uskoa.

Yleensä riitti, että opettaja sanoi kerran. Jos opettaja joutui korottamaan ääntään, se oli hetkellistä ja huomion saatuaan opettajan äänitaso palasi normaaliksi. Selvää äänen korottamista ilmeni kolmen viikon aikana vain muutamia kertoja, huutamiseen tai äkäiseen komenteluun opettaja ei turvautunut. Joskus opettaja pyrki rauhoittamaan luokkaa hiljentämällä omaa ääntään opetuksen aikana, kuiskaaminen sai oppilaat taas kuuntelemaan.

*Hiljaisuuden odottaminen.* Hiljaisuuden odottaminen oli opettajalle tyypillistä ja tällaisia tilanteita muistiinpanoihini kertyikin runsaasti. Varsinkin päivän alussa ja usein myös muiden tuntien alussa opettaja seiso i hiljaa luokan edessä odottaen oppilaiden rauhoittumista. Yleensä oppilaat rauhoittuvat pian opettajan tultua luokkaan ja viimeistään siinä vaiheessa, kun opettaja sanoi jotain, kuten “tunti on alkanut, istu alas“, “no niin, tervetuloa omille paikoillenne“, “aloitamme kun hiljenet“, “sitten kun on ihan hiljaista“ tai vain “no niin“. Tunnin alussa opettaja vaatikin selvän hiljaisuuden ja rauhoittumisen, tunnin aikana ja työskentelyn käynnistyttyä vaatimus ei ollut yhtä ehdoton. Opettaja ei kuitenkaan tarkoituksella venyttänyt hiljaisuuden odottamista reagoimalla jokaiseen pienen ääneen, vaan useimmiten hän aloitti tunnin, kun luokka oli pääosin rauhoittunut. Opetuksen (ja /) tai työskentelyn aloittaminen rauhoitti sitten lopunkin luokan. Jos opettajan puhuessa joku pulisi tai touhusi muuta, opettaja saattoi keskeyttää puheensa, joskus kesken lauseenkin ja odottaa hiljaisuutta tai sanoa toteavasti esimerkiksi “jatkan kun sinä lopetat“. Myös koulupäivän lopussa opettaja odotti hiljaisuutta ja rauhoittumista: aamuiheen tapaan hän seiso i luokan edessä, katsoi hymyillen luokkaa ja antamansa ohjeen jälkeen odotti, että oppilaat saivat reppunsa pakattua ja rauhoittuivat omille paikoilleen.

*Huomion herättäminen.* Reipas “no niin“ oli opettajan usein käyttämä huomiota herättävä kommentti, joka yleensä riitti kiinnittämään oppilaiden huomion ja rauhoittamaan tilanteen ilmaisemalla oppilaille, että nyt aloitetaan.

*Oppilaan nimen mainitseminen.* Tämä on toinen keino oppilaan huomion herättämiseen. Yksittäisen oppilaan käyttäytymiseen opettaja puuttui yleensä ensimmäisen kerran vain mainitsemalla oppilaan nimen tai sanomalla toteavasti esim. “Pekalta menee nyt ohi nämä jutut“ tai kysymällä “mites Ilari ei nyt jaksa tätä ollenkaan?“. Opettaja sanoi huomautukset normaalilla äänellä, muun opetuksen välissä ja suurempaa huomiota herättä-

mättä ja jatkoi sitten taas muuta asiaa. Tarkoituksena oli palauttaa oppilaan huomio takaisin opiskeltavaan asiaan.

*Rutiinit.* Luokan rutiinit olen luokitellut yleisiksi luokanhallintakeinoiksi, koska ne ovat yleensä opettajan luomia ja niiden, kuten muidenkin tuttujen toimintatapojen, voi katsoa tarjoavan oppilaille vihjeitä siitä, millaista käyttäytymistä tilanteessa odotetaan (ks. Bull & Solity 1987, 16–18). Mitä johdonmukaisempia tehtävien, luokkatilanteiden ja muun ympäristön luomat vihjeet ovat, sitä todennäköisempää on, että lapset oppivat vastaamaan niihin sopivalla käytöksellä (Bull & Solity 1987, 20). On ilmeistä, että rutiinit, luokan sääntöjen ohella, vähensivät kiistojen aiheita ja epäselviä tilanteita. Opettajan kokemuksen mukaan tietyt päivän rutiinit ovat vielä tämänkin ikäisillä tärkeitä ja yksi työrauhan saavuttamiskeino. Alkuopetuksessa rutiinien merkitys korostuu hänen mukaansa erityisen selvästi. Opettaja kuvaa, että tutut rutiinit tuovat turvallisuutta, ja ne auttavat oppilaita ennakoimaan ja hahmottamaan päivän kulkua. Rutiinit ovat opettajan mukaan erityisen tärkeitä niille oppilaille, joilla on elämässään joitain muita hankaluuksia.

...kyllä hirveän tärkeenä edelleenkin on nää tämmöset raamit ja rajat ja ne rutiinit joihin se turvallisuus käydä koulua varmasti osittain liittyy... lasten elämässä ja varsinkin tänäpäivänä se, että maailma on kauheen monimuotoinen ja kiireinen (...) tuolla ulkopuolella, niin ne rauhoittaa ja selkeyttää ja luo semmosta turvallisuutta. (haastattelu)

Luokan rutiinit liittyvät selkeimmin päivän aloitukseen ja lopetukseen. Päivä alkoi sillä, että opettaja odotti luokan edessä hiljaisuutta ja tervehti sitten kaikkia yhteisesti. Oppilaat seisoivat omilla paikoillaan ja vastasivat opettajan tervehdykseen samalla tavalla, esimerkiksi "aurinkoista keskiviikkoa kaikille". Muiden tuntien alussa oppilaat eivät nousseet seisomaan. Oppilaat istuutuivat ja opettaja kertoi sitten päivän ohjelmasta kirjoittaen samalla lukujärjestyksen taululle. Rutiineihin kuului myös se, että ruokailuun lähdettiin yleensä riveittäin yhteisen rauhoittumisen jälkeen, joskus myös omaa tahtia. Päivän päätteeksi opettaja kirjoitti läksyt taululle ja selvitti tai kertasi seuraavan päivän (ja /) tai tulevien päivien asioita. Jos koulupäivä päättyi opettajan tuntiin, hän päästi oppilaat kotiin rivi riviltä, kun luokassa oli sopivan rauhallista ja rivit suoristettu. Usein opettaja kätteli lapset ovella ja vaihtoi muutaman sanan heidän kanssaan. Luokassa oli

varmasti myös muita rutiineja, mutta nämä olivat näkyvimvät ja toivat päiville tutun rungon.

*Huumori.* Huumorin olen luokitellut yleiseksi luokanhallintakeinoksi, koska se on tutkimalleni opettajalle tyypillinen piirre ja uskon sillä olevan vaikutusta myös luokan ilmapiiriin ja työrauhaan. Katson, että huumori voi olla häiriötä ennaltaehkäisevä tekijä, mutta siitä lienee apua myös häirintään suhtautumisessa ja puuttumisessa. Tutkimani opettaja ei ole luokan ”viihdyttävä tai hauskuuttaja”, vaan huumori ilmeni ennemminkin kaikkea toimintaa läpäisevänä asenteena. Positiivinen asenne välittyi niin opettajan olemuksessa kuin puheessakin.

*Huomiotta jättäminen.* Opettajalla vaikutti olevan selvät rajat ja hänen mielestään on selvää, että opettajana ja aikuisena hänellä on vastuu puuttua tilanteisiin. Opettajan oman harkinnan ja sietokyvyn varassa taas on, millaisiin tilanteisiin milloinkin näkee aiheelliseksi puuttua. Pikkumaisuutta opettajan toiminnassa ei esiintynyt ja jokaista pientä ”häiriötä” hän ei huomionnut. Joskus voikin olla hyvä pohtia häiritseekö opettajan puuttuminen tuntitilannetta oppilaan alkuperäistä toimintaa enemmän (Good & Brophy 1987, 261). Selvää häiriöiden huomiotta jättämistä havaitsin viikkojen aikana vain muutaman kerran, mutta tämän keinon yleisyyttä on tarkasti vaikea arvioida. Opettaja ei itse tätä keinoa puheissaan korostanut. Jos huomiotta jättäminen on tietoista ja samaan aikaan johdonmukaisesti vahvistettaisiin toivottua käyttäytymistä, huomiotta jättämistä voisi kuvata behavioraalisten periaatteiden mukaisesti ei-toivotun käyttäytymisen ”sammuttamiseksi” (ks. Bull & Solity 1987, 140).

### **7.7.2 Oppilaan sisäiseen kontrolliin vetoaminen**

Oppilaan sisäiseen kontrolliin vetoamisen keinoiksi olen jaotellut ne keinot, jotka pyrkivät vaikuttamaan oppilaan ulkoiseen käyttäytymiseen, mutta sen lisäksi vetoavat myös oppilaan omaan ajatteluun ja asenteisiin. Sisäisen kontrollin keinot eivät aina sisällä suoraa toimintaohjetta. Ne ovat usein keinoja, jotka pyrkivät ehkäisemään tilanteiden kehittymistä häiritseviksi. Tarkoituksena on herätellä oppilaan vastuuta omasta käyttäytymisestä; osassa keinoista on kyse myös motivoinnista. Opettajan käyttämistä keinoista

tällaisiksi olen luokitellut kannustavan ja positiivisen palautteen, toteamukset työ-  
rauhasta, vastuuseen vetoamisen, keskustelut sekä puheen, jota opettaja kutsui “paasauk-  
seksi”. Sisäisen ja ulkoisen kontrollin keinot olivat osittain lomittaisia ja esiintyivät  
myös yhdessä. Joskus joku keino voi olla kumpaankin ryhmään kuuluva, esimerkiksi  
monet ohjeet tai huomautukset voivat samalla vedota myös oppilaan omaan vastuuseen  
ja moniin sisäisen kontrollin keinoihin voi liittyä myös suurempaa ohjausta.

*Kannustaminen.* Seuraavasta esimerkistä ilmenee opettajan pyrkimys vaikuttaa oppilai-  
den asenteisiin ymmärtävällä ja kannustavalla suhtautumisella:

Ennen läksyn kertausta saa vielä kerrata. ”Pitääkö nääkin lukee?” Pauli kysyy.  
”Kaikki luetaan ja oikein nautiskellaan. Niin, ja jos on sellainen mieliala, että voi  
ja ei ja onpa kurjaa, niin ei siinä sitten opi mitään”, opettaja vastaa hymyillen ...  
Oppilaiden lukiessa opettaja vielä muistuttaa tärkeästä kohdasta, joka kannattaa  
huomata lukea: ”Se on niin jännittävä juttu, että kyllä siitä jotain jää mieleen, ei  
tarvii olla huolissaan.” (havainnointi)

Usein opettaja kysyi myös oppilaiden mielipidettä eri tilanteissa. Seuraavassa esimerkis-  
sä pohditaan, jatketaanko kesken olevaa työtä vai mennäänkö jo toiseen asiaan. Samalla  
opettaja koettaa kannustaa oppilaita jaksamaan tunnin loppuun:

”Nyt mä kysyn teiltä, tässä on 30 minuuttia aikaa, haluatteko käyttää sen tämän  
jatkamiseen vai otammeko historiaa?” ”Tätä“, luokka vastaa. ”Nyt jos jollakin on  
sellainen hörhötysolo, niin tämä menee hukkaan tämä aika. Nyt on mahdollisuus  
käyttää aika hyödyksi, teidän täytyy olla motivoituneita tähän. Nyt luen virkistyk-  
seksi runon, joka syntyi kahden tunnin työn tuloksena. (...) Siinä näette sen, että  
kun oikein haluaa pystyy mihin vaan. Nyt teillä on 30 minuuttia työskentelyaikaa,  
nyt se vastuu on teillä”... (havainnointi)

*Vastuuseen vetoaminen.* Kuten jo edellisessäkin esimerkissä, opettaja vetosi usein oppi-  
laiden omaan vastuuseen käyttäytymisestään. Tässä esimerkissä hän perustelee käyttäy-  
tymisvaatimustaan painottamalla opetettavan asian merkitystä:

[matematiikan tunti on poikkeuksellisesti toisessa luokassa] ”Nyt olet itse valinnut  
paikkasi ja saat istua siinä niin kauan kuin se sujuu. Nyt ollaan murtoluvuissa sel-  
laisessa asiassa, joka voi olla vaikea. Haluan opettaa sen kerralla kaikille, en jokai-  
selle yksitellen uudelleen, joten se on nyt sinun vastuullasi, jos puliset ja se menee  
ohi niin...” (havainnointi)

Seuraavat esimerkit kuvaavat opettajalle tyypillistä ohjaavaa puhetta. Puhe on sävyllään hyväksyvää ja myönteistä ja sisältää yleisen ohjeen ja perustelun siitä, millaista käytöstä nyt vaaditaan. Ohjeet ovat samalla oppilaisiin vetoamista ja pyrkivät etukäteen varmistamaan tilanteen sujumista:

”No niin, hyvät ihmiset, pystyäkseksi parhaimpaasi, sinun täytyy rauhoittua. Muuten voit ajatella, että kolmekymmentä prosenttia menee ihan huti, jos et ole rauhoittunut“, opettaja sanoo saapuessaan luokkaan. Läksynkuulustelu on alkamassa. (havainnointi)

”No niin, olemme lähdössä katsomaan näyttelyä kuudenteen luokkaan. Tiedämme kuinka siellä käyttäytyään, tiedämme mikä homma on näyttelyn valmistamisessa ja miten toivoisi yleisön käyttäytyvän.” (havainnointi)

Opettaja saattoi vedota myös yksittäiseen oppilaaseen:

Opettaja sanoo Paulille hiljaa: ”Koetapa nyt Pauli keskittyä, koska se on sun heikko kohta. Näytä itsellesi ja muille, et pystyt siihen.“ (havainnointi)

*Toteamus työrauhasta.* Työskentelyn aikana muutamilla oppilaille oli taipumusta jutella samalla vieruskaverin kanssa. Muutamien aloitettua toisetkin ryhtyivät helpommin samaan. Tällaisissa tilanteissa usein pelkkä tilannetta kuvaava toteamus ”nyt te ette malta olla puhumatta” ja tarvittaessa lisäys ”jos on kysyttävää, minä tulen auttamaan“ riittivät rauhoittamaan.

*Positiivinen palaute.* Opettaja pyrki vaikuttamaan oppilaiden käyttäytymiseen myös positiivisen palautteen kautta. Beamanin ja Wheldallin (2000) tutkimusten mukaan opettajan antama palaute tai sen puute voi osaltaan vaikuttaa oppilaiden käyttäytymiseen. Opettajat eivät heidän mukaansa täysin hyödynnä tätä mahdollisuutta ja harkitsematon ja tehoton hyväksynnän ja moitteiden osoittaminen voivat olla osasyitä lannistamaan erityisesti sosiaalisesti sopivaa käyttäytymistä (Beaman & Wheldall 2000, 442–443). Tärkeintä on, että palaute on aitoa ja olennaiseen keskittyvää. Pienelläkin myönteisellä palautteella voi olla ihmeellinen voima ja myönteinen vaikutus myös oppimisilmapiiriin.

[tunnin lopussa] ”No niin, palkitsen teidät näkymättömillä, mutta sitäkin kirkkaammilla jaksamismitaleilla. Jos nyt tuntuu, että osaa, voit jättää paperit kouluun. Ei se koe niin vaikea ole. Liiku, syö ja huilaa ja sitten kertaa. Älä huijaa itseäsi, jos tuntuu että et osaa niin pinnistä vielä”, opettaja sanoo ja kertoo sitten seuraavasta päivästä. (havainnointi)



*Paasaus.* Keskustelu koko luokan kanssa oli opettajan usein käyttämä keino. Opettaja kutsui itse näitä keskusteluja paasaukseksi ja kuvasi, että paasaus on puhetta “arvoista tai asenteista...elämästä yleensä”. Kyse on siis lähinnä opettajan puheesta luokalle, oppilaiden osallistuminen vaihtelee:

Kyllä lapset joskus ottaa niihin kantaa, mut enemmän ne kuuntelee, niinkun et ottaa vastaan ja se jää sinne mieleen ja sit ehkä näkyy toimintana. Että semmonen ajattelemaan haastaminen, se on musta se tärkeä ajatus, pitää jättää semmosia ajatuksen ituja, et ne niitä pysähtyy joskus miettimään. (haastattelu)

Opettajan mielestä on tärkeää tuoda arvoja esille myös käytännön toiminnan tasolla, ei siis vain puhuta esimerkiksi rehellisyydestä, vaan vaaditaan sitä myös käytännössä. Tätä kautta voidaan huomata asian todellinen merkitys. Opettaja näkee monet tilanteet tärkeinä oppimistilanteina, ja hän katsoo, että tilanteista oppiminen vaatii tilanteisiin pysähtymistä:

Jokainen opettaja varmasti tekee tätä samaa työtä koko ajan, joka päivä puututaan tilanteisiin ja sitähan se onkin, mutta mää vielä niinkun haluan niinku hiljentyä niitten asioiden ääreen vielä enemmän. (haastattelu)

Keltikangas-Järvinen (2000, 91–92) kirjoittaa, että lapsen kyky hahmottaa syy-seuraus suhteita ei ole samanlainen kuin aikuisten. Välillä onkin ehkä syytä pysäyttää lapsi miettimään tapahtumien kulkua, syitä ja seurauksia. Keskustelemalla ja tilanteita käsittelemällä voi lapsia auttaa asioiden hahmottamisessa.

Paasauksellaan opettaja uskoo tarjoavansa oppilaille ajattelemisen aiheita, mikä voi parhaimmillaan johtaa uudenlaiseen ymmärrykseen ja asennemuutokseen. Voidaan siis tulkita, että paasauksella opettaja pyrki vaikuttamaan oppilaiden asenteisiin ja sitä kautta heidän käyttäytymiseensä (vrt. esim. Bull & Solity 1987, 4; Fontana 1985, 66–67). Paasauksissa voi halutessaan kuulla joskus moralisoivan tai toruvan sävähdyksen, mutta pääasiassa kuulemani paasaus oli ajatusten herättelemistä ja oppilaisiin vetoamista, ei oppilaiden syyttämistä tai tuomitsemista. Opettaja uskoo, että hänen puheestaan välittyy se, että puhuttu asia on hänelle oikeasti tärkeä ja että hän toivoo oppilaidenkin asiaa miettivän. Paasauksessa opettaja tuo esille myös tärkeänä pitämäänsä “vapaus-vastuu” -ajattelua:

Et jos on niinku vapaus valita niin siihen pitää muistaa se oma vastuu. Ja se on semmosta paasauksista asian suhteen, mut mää päivittäin nään lasten kasvoilta, et nyt se kolahti tuohon tyyppiin ja toisena päivänä se kolahtaa tohon toiseen. (...) Kyl

sen niinku silmistä ja siitä lapsesta näkee, et no nyt se tajus. Et se tän hetken ainakin tajus ton asian ja ihan selvästi se näkyy kyllä niitten toiminnassa siitä sitten eteenpäin, siinä ei kestä kauan, mutta sellastahan tää kasvatus on, että aina uudelleen palaamme asiaan. Ja ne on ne tulokset nähtävissä vasta vuosien päästä. (haastattelu)

Tarve ja aihe paasaukseen voi nousta koko luokan tai muutaman oppilaan toiminnasta tai kysymyksestä. Vaikka asia olisi lähtenyt jonkun tai joidenkin oppilaiden toiminnasta, opettaja saattoi katsoa hyödylliseksi käsitellä asiaa koko luokan kanssa hieman yleisemmällä tasolla. Kuulemani paasaus ei siis koskaan kohdistunut yksittäisiin oppilaisiin vaan opettaja puhui nimenomaan koko luokalle. Yleensä oppilaat kuuntelivat hiljaa, asia tuli käsitellyksi ja sitten jatkettiin taas muuta asiaa. Paasaukseen liittyi usein myös sääntöjen tai toimintatapojen perustelua ja keskustelua siitä, mikä paikka koulu oikein on ja mitä varten koulussa ollaan (ks. Laine 2000, 60). Muutamissa kuulemissani paasauksissa oli myös ohjausta positiivisten ajattelutapojen omaksumiseen ja oman ajankäytön suunnittelemiseen. Seuraavaan olen poiminut muutaman esimerkin paasauksesta ja paasauksen kaltaisesta puheesta. Ensimmäisessä esimerkissä käsitellään sääntöjä ja niiden merkitystä:

Osa oppilaista on ollut välitunnilla sisällä ilman lupaa ja asiaa käsitellään tunnin alussa. Kukaan ei selvästi myönnä olleensa sisällä. "Silloin kun sulla ei ole mitään sovittua tekemistä ja tämä ei koske vain niitä, jotka äsken viittasivat [olleensa sisällä] vaan sanon tämän nyt kaikille, niin silloin mennään ulos. Ja koko homma rupee sortumaan tämmöiseen jos sääntöjä ei noudateta. Kun on välitunti mennään ulos. Ei sääntöjä tehdä vain siksi, että niiden rikkomisesta voitaisiin rankaista, eihän mitkään säännöt ole tehty kytättäväksi. Jokainen tietää mitä on viivyttely, sitä ei tarvitse selittää mitä se tarkoittaa. Jos (tämä) ei toimi näin, pitää mennä ehdottomampiin sääntöihin. (...) Ja kyllä sitten ihan viimeiseen asti toivoisin, että se olisi jotakin muuta kuin sitä", opettaja sanoo selvittelyn jälkeen. Opettajan ääni on hiljainen ja rauhallinen, äänessä on pientä pettymystä. Opettaja seisoo luokan edessä. "No niin ja nyt on sitten kokeen aika." Ripeästi palattiin tunnin aiheeseen. [Asia oli tällä käsitelty eikä siihen palattu enää myöhemmin.] (havainnointi)

Usein paasaus oli yritystä kannustaa ja vaikuttaa oppilaiden asenteisiin ja ajattelutapoihin:

Opettaja kertoi, että viikonlopuksi tulee läksyä ja muutama oppilas alkoi sitä valittelemaan. Opettaja sanoi, että niihin on nyt vain totuttava. Että "sitä voi ajatella koko kotimatkan, että ´tää on niin tylsää tää´ ja että koko viikonloppu on nyt pillalla, mutta jos aattelee, että ´no tää on ehkä yks tunti mun viikonlopusta ja kyllä mä tän selvitän´... itse voi auttaa itseänsä. Se ei sitä muuta, että työ on tehtävä, mutta oma olo on erilainen..." (havainnointi)

Monet paasaukset koskivat opiskelutaitojen oppimista ja korostivat oppilaan omaa vastuuta oppimisestaan. Haastattelussa opettaja kuvasi sinä päivänä ollutta tilannetta:

Ja sitten tuota historian opetuksen yhteydessä kun piti tajuta se, että kun tehdään muistiinpanoja niin tää kysymys, että pitääks kirjoittaa kaikki mitä sää kirjoitat taululle, niin siitä keskusteltiin että tää ei ole kysymys siitä, että kopioitte, vaan tarkoitus on, että te opitte ja (...) tää on mun mielestä hyvä tapa [taululla oli "miellekartta"] prosessoida se asia, mutta jos sinulla on joku parempi, jonka tiedät, et se sulle sopii paremmin, niin sinä teet sen, et sulla on vapaus tehdä niin, se ainoa vastuu on, et sä opit sen. (haastattelu)

*Keskustelu oppilaan kanssa.* Häiritsevän käytöksen jatkuessa keskustelu oppilaan kanssa luokkatilanteen ulkopuolella on opettajan toimivaksi kokema keino (ks. Good & Brophy 1987, 296). Opettaja sanoi kertoneensa keskustelun käytännöstään myös oppilaille. Keskustelun tarkoitus on opettajan mukaan tarjota oppilaalle tilaisuus ymmärtää tilanteen vakavuus ja käyttäytymisen muuttamisen tarve.

Ja se on ollut mun semmonen...mulle sopiva työmuoto, et mää oon sanonut näille lapsille, (...) että mää keskustelen yhden kerran vakavasti ja silloin mä jätän sinulle mahdollisuuden valita kuinka jatkan. Sä tiiät tasan tarkkaan, että jos tämä jatkuu, niin siitä seuraa näin ja nyt sulla on mahdollisuus lopettaa. (haastattelu)

Joskus oppilas voi joutua opettelemaan asiaa kantapäähän kautta:

No sit joku voi sanoa, että kyllä mä silloin päätin, että mä lopetan, mutta sitten tuli vaan jatkettua. No silloin sitten...se muistutus on kuitenkin semmonen kun se on. (haastattelu)

*Yhteinen sopimus.* Jos tilanne ei keskustelun jälkeen muutu, opettaja sanoo ottavansa yhteyttä kotiin ja oppilaalle voidaan laatia "ohjelma", johon on koottu ne asiat, mihin lapsen tulisi kiinnittää huomiota. Opettaja laatii oppilaalle seurantalomakkeen pulpetin kanteen ja joka päivä oppilas merkitsee siihen arvion omasta käyttäytymisestään ja opettaja laittaa viereen oman arvionsa. Kyse on siis kognitiivis-behavioraalisen itsesäätelymenetelmän soveltamisesta (ks. Braswell 1995). Viikon lopussa yhdessä katsotaan ja keskustellaan miten viikko on mennyt ja kirjoitetaan siitä kommentti kotiin. Opettaja on käyttänyt tätä keinoa alkuopetusluokilla, mutta arvelee sen toimivan ylemmilläkin luokilla. Keino on opettajan mielestä toimiva, varsinkin jos oppilas ei itse ole kovin tietoinen ongelmastaan. Kari ym. (1980, 90) katsovatkin, että koulun tärkein keino työrauhahäiriöiden estämiseksi ja vähentämiseksi on vahvistaa oppilaan tietoisuutta omasta toiminnastaan. "Ohjelman" avulla oppilas tulee itsekin kiinnittäneeksi huomiota käyttäy-

tymiseensä. Huonoina puolina opettaja mainitsee, että tällainen seuraaminen vaatii ylimääräistä aikaa ja lopullinen vaikutuskaan ei ole välttämättä heti nähtävissä. Opettajan mukaan on vain toivottava ja uskottava, että muutosta tapahtuu.

Tarvittaessa keskusteluun otetaan mukaan myös erityisopettaja ja vanhemmat. Syksyllä, häiritsevän oppilaan siirron jälkeen, kaksi oppilasta oli levottomuudellaan ottamassa ”häiritsijän paikkaa”. Tilannetta kokoonnuttiin selvittelemään yhdessä opettajan, oppilaan, vanhempien ja erityisopettajan kanssa. Tilanteen ennakoitiin tuotti opettajan mukaan toivotun tuloksen ja oppilaiden levottomuus väheni. Opettaja kannustaakin puuttumaan asioihin heti, eikä vasta kun ongelmat ovat kehittyneet vakavammiksi.

Minä, erityisopettaja, lapsi ja lapsen vanhemmat tavattiin ja puhuttiin siinä se asia läpi, että mikä on tilanne ja mihin se meidän aikuisten mielestä voi johtaa (...) ja sitten lapsi näki... Toisessa kokouksessa [toisen oppilaan kanssa] laadittiin tällainen kirjallinen paperi, mihin laitettiin kaksi tavoitetta lapselle, mitkä hän hoitaa kuntoon ja se oli isän toive. Toisella lapsella ei [näin tehty] ja vanhemmat toivoivat hyvin aktiivista yhteydenottoa kotiin heti, jos jotain tulee. Ja tää oli tavallaan molempien kohdalla ennakoitijuttu, et se ei ollut ollenkaan vielä levähtänyt käsiin, mutta merkit siihen oli. (haastattelu)

### 7.7.3 Opettajan ulkoinen kontrolli

Yleensä häiritsevän tilanteen korjaamiseen tai sen ehkäisyyn riitti opettajan ohjaava katse tai ele tai oppilaan nimen mainitseminen ja tarpeen vaatiessa muistuttaminen siitä, mitä pitäisi olla tekemässä. Jos nämä keinot tai oppilaisiin vetoaminen ei vaikuttaneet tilanteeseen, opettaja sanoi toisella tapaa antaen suuremman käskyn tai ohjeen. Opettajan toiminnassa näkyi Lewisin (1997, 407) kuvaama keinojen asteittainen koveneminen (ks. lukua 4.4). Opettajan ulkoisen kontrollin keinoihin katson kuuluviksi keinot, jotka pyrkivät oppilaan ulkoisen käyttäytymisen välittömään muuttamiseen. Niissä ulkoinen taho, eli nyt opettaja, antaa ohjeen siitä kuinka käyttäytyä. Tällaisia ovat erilaiset käskyt, ohjeet, huomautukset, kiellot ja kehotukset vaihtaa paikkaa. Tähän ryhmään kuuluvat myös opettajan harvemmin käyttämät keinot, kuten uhkailu, jälki-istunnot ja luokasta poistaminen.

Imperatiivimuotoiset käskyt ja ohjeet saattavat kirjoitettuna korostua ja vaikuttaa kovilta. Opettajan äänensävy on kuitenkin rauhallinen, toteava ja ystävällinen, mutta silti

”napakka”, selvää suuttumusta oli havaittavissa vain muutaman kerran. Tämä kannattaa pitää mielessä esimerkkejä lukiessa.

*Ohjeet ja kehotukset.* Usein opettaja vetosi ensin koko luokkaan ja sen jälkeen selvemmin ohjein yksittäisiin oppilaisiin, jos se vaikutti tarpeelliselta. Opettajan toiminnasta saattoi huomata, että on parempi antaa lyhyt ja selkeä ohje, josta ilmenee se, mitä oppilaan pitäisi tehdä, kuin alkaa pitkästi ja monisanaisesti valittamaan (ks. Bull & Solity, 1987, 152). Näin opettaja lähes poikkeuksetta toimi.

[Oppilaat ovat luokkaan ja käytävään laitetuilla läksyntarkistuspisteillä. Osa on jo tarkastanut ja touhuilee muuta.] “No niin, kil, kil, kil, kil, kil! Läksyjen tarkistus on päättynyt, palaa paikallesi. Teemu pyydä ihmiset käytävästä luokkaan. Sitten seuraamme mikä rivi hiljenee ensimmäisenä. ... Minä jos olisin Toni, menisin nopeasti paikalle. No niin...”, opettaja sanoo ja tunti jatkuu. (Siitä ei keskusteltu, mikä rivi oli ensimmäinen.) (havainnointi)

“Teidän etunne on tehdä ne nyt täällä koulussa. ... Pauli, Olli ja Ilari hiljentyvät nyt työskentelemään niin kuin kolme ryhmää täällä jo hienosti tekee.” (havainnointi)

*Käskyt.* Tyypillistä oli, että opettaja pyrki ensin yleisellä kuvauksella tai kysymyksellä viestimään, ettei oppilaan käytös ollut nyt sopivaa. Tämä voidaan tulkita niin, että hän antoi oppilaalle vielä mahdollisuuden tilanteen korjaamiseen. Jos vihje ei mennyt perille, selvempi käsky oli tarpeen. Yksinkertaisimmillaan näin:

[oppilaat tekevät parityötä] ”Kukas täällä nyt tuota äänekkäästi työskennellen tekee tätä juttua? Pekka ja Tuomoko?” opettaja kysyy. Pojat hiljenevät hetkeksi ja jatkavat pian puhumista uudelleen. ”Tuomo ja Pekka, nyt pienemmällä äänellä!” opettaja sanoo selvästi napakammin. (havainnointi)

Ulkoisen kontrollin keinot ovat siis aluksi oppilaan ”palauttamista” takaisin tehtävään. Koventuessaan kysymykset ja kehotukset muuttuvat suuremmiksi käskyiksi. Seuraavassa esimerkissä huomion herättäminen, ohje ja vetoaminen riitti rauhoittamaan valtaosan luokkaa. Kun muutama oppilas kuitenkin jatkoi pian taas omia juttujaan, opettaja turvautui ohjaavampaan keinoon, tällä kertaa käskyyn siirtää pulpettia kauemmas juttelukaverista. Yhden oppilaan toimintaan puuttuminen riitti rauhoittamaan myös loput.

Ennen tunnin alkua luokassa pulistaan, pyöritään ja riehutaan. “Hei, no niin!” opettaja sanoo saapuessaan luokkaan. “Rauhoitu nyt, niin kiität itseäsi myöhemmin. Nyt on aika tehdä hommia, ei sitten loppuviikolla tunnu, että onpas paljon läksyjä, kun ei ne työt siitä mihinkään häviä.” Luokka hiljenee samalla. Hetken

päästä on taas pientä pulinaa. “No niin, ja sitten vielä, Teemu siirrä pulpetti irti Tonista.” Oppilaat rauhoittuvat laskemaan. (havainnointi)

*Paikan vaihtaminen.* Jos opettaja oli sanonut samalle oppilaalle jo useamman kerran tai muuten huomannut, että oppilas oli levoton, opettaja usein kehotti siirtämään pulpettia vierustoverista kauemmas tai vaihtamaan paikkaa, jos luokassa oli tyhjiä pulpetteja. Tämä yleensä rauhoitti ja oppilaat siirtyivät mukisematta. Muutamia kertoja opettaja myös uhkasi tällä asialla. Joskus oppilas siirsi pulpettiaan sivummalle myös omasta aloitteestaan tai pyysi päästä työskentelemään käytävällä olevaan tilaan. Joskus taas opettaja antoi oppilaan itse miettiä paikan vaihtamisen tarpeellisuutta: ”Olli voi nyt käyttää sitä Tuomon pulpettia, jos siltä tuntuu”. Seuraavassa esimerkissä opettaja puuttuu oppilaiden jutteluun. Opettajan kommentti ilmaisee, että hän on tietoinen oppilaiden toiminnasta ja seuraa sitä. Tilanteen rauhoittamiseksi opettaja päätyy lopulta erottamaan oppilaita kauemmas toisistaan:

”Nea, mä olen huolissani siitä, että jos en kiellä sinua, et muista tehdä tätä tehtävää. Se tulee nyt ulkoapäin, että tätä täytyy tehdä. Haluatko mennä lasikoppiin? [tila käytävällä] Voi mennä.” Nean vieressä istuvat Siiri ja Emilia lähtevät. Opettaja istuu pöytänsä luona ja kirjoittaa jotain. Oppilaat käyvät välillä kysymässä neuvoa. Nyt on rauhallisempaa taas. ”Toinen huolenaiheeni on Joel. Mä en tiedä kuinka paljon sun puheesta on asiaa ja kuinka paljon asian vierestä.” [Toni ja Joel juttelivat tehtäviä tehdessään ihan aiheesta, opettajan puuttuessa puheet oli omia juttuja.] Noin kymmenisen minuuttia myöhemmin Olli juttelee taas Joelille ja naurahtaa ääneen. “No niin, nyt minä autan Ollia niin, että vedät tuolia ja pulpettia taaksepäin. Autat siinä itseäsi ja Joelia”, opettaja sanoo ohi mennessään. “Miten mää täältä voin auttaa Joelia?” Olli kysyy. “Olemalla hiljaa ja keskittymällä tekemään”, opettaja vastaa. Poikia hymyilyttää. Opettaja neuvoo Maijaa ja Katia. Nyt Pauli huutelee muita juttuja Teemulle muutaman pulpetin päähän. “No niin, Pauli, nämä asiat ratkaistaan välitunnilla”, opettaja tokaisee ystävällisesti. Olli on siirtänyt taas pulpettinsa melkein Joelin viereen ja he juttelevat välillä. Teemua naurattaa joku. “Teemu auta itseäsi siirtämällä pulpetti lavuaariin kiinni.” “Jes, taas”, Teemu sanoo hyväntuulisesti itselleen naurahtaen. “Onneksi olkoon”, ope sanoo rauhallisesti ja toteavasti, muun neuvomisen välissä. [Lopputunti sujui rauhallisesti ilman puuttumisia.] (havainnointi)

*Kiellot.* Opettaja käytti puheessaan selvästi enemmän ohjeita ja kehotuksia kuin kieltoja. Useisiin ohjeisiin liittyi myös asian perustelua. Rönkä ja Rönkä (1994, 237) pitävätkin perusteltua neuvoa kieltoa parempana, sillä silloin lapsi tietää mitä häneltä odotetaan. Tietysti on huomattava, ettei kaikkia yleisiä ohjeita ole mahdollista eikä tarvettakaan joka kerta perustella ja on tilanteita, joissa selkeä kielto on tarpeen. Aineistoa tutkiessani

yllätyin kieltojen vähyyttä. Jos opettaja käytti kieltoa, siihen liittyi yleensä myös toimintaohje kuten, ”älä istu pulpetilla, istu omalle paikalle” tai ”älä keskustele nyt, nyt piti kuunnella”. Edelliset ohjeet kohdistuivat koko luokkaan.

*Uhkaus.* Uhkauksiin turvautuminen oli opettajan toiminnassa harvinaista. Seuraavassa esimerkissä yleinen luokkaan vetoaminen ei riitä korjaamaan tilannetta ja opettaja osoittaa tyytymättömyyttään tilanteeseen selvemmin sanoin pyrkien myös perustelemaan vaatimustaan. Huomionarvoista tässä esimerkissä on huomata keinojen koveneminen ja se, että nyt opettaja ei anna suoraa käyttäytymisohjetta, mikä olisi saattanut toimia ”valittamista” paremmin. Kyse on tutusta tunninaloitustilanteesta, joten opettaja saattoi olettaa oppilaiden rauhoittuvan normaaliin tapaan. Nyt työrauha löytyi vasta tiukemman otteen ja uhkauksen jälkeen:

Tunnin alussa toivotellaan hyvät huomenet. Kouluavustaja tulee luokkaan ja hänen mukanaan saapuu vielä monia oppilaita. Opettaja puhuu hetken kouluavustajan kanssa ja oppilaatkin pulisevat toisilleen, moni normaaliin ääneen. ”No niin, pysyäksemme opiskelemaan tämän päivän, tämä on sellainen pinnistyspäivä, vaatii keskittymistä. Liikuntatunnilla saa päästää sitten paineet pihalle. Sen takia, kun on tällaisesta päivästä kysymys, pidämme siitä tiukasti kiinni, että jaksamme keskittyä.” Oppilaiden pulina, keskustelu ja pyöriminen jatkuu. Opettaja kertoo mistä historia nyt jatkuu, oppilaat ottavat vihkot esille ja niihin liimataan kartta, johon väritetään suurvalta-alue. ”Nyt tällä tahdilla ja näillä puheilla ei jaksa tätä”, opettaja sanoo. Oppilaat ottavat tavaroita esille ja moni puhuu samalla. ”Edelleenkin vielä muutamalla on se tapa, että täytyy selvittää niin että takarivikin tietää. ... ”Ei oo nyt hyvä työrauha! Nyt rupee irtoamaan pulpetit jos ei muutu. Nyt on viimeinen varoitus“, ope sanoo tiukemmin. Luokka hiljenee. Ja opettaja jatkaa opetustaan: ”kirjoita siihen, että maata johti...” Pian opettaja eläytyy esittämään roolihahmoa opiskeltavasta aiheesta ja luokka hiljenee täysin kuuntelemaan ja seuraamaan. (havainnointi)

Seuraavassa esimerkissä työskennellään pienessä atk-luokassa. Oppilaat etsivät pareitain tietoa internetistä, ovat kovasti innoissaan eikä äänitaso meinaa pysyä sopivana. Kavereille on kerrottava heti mitä löytyy ja kyseltävä linkkivinkkejä. Opettaja yrittää rauhoittaa oppilaita ja useaan kertaan muistutettuaan ja kiellettyään, hän lopulta uhkaa muutamaa oppilasta luokasta poistamisella. Tässä tapauksessa luokasta poistaminen olisi tarkoittanut oppilaan palaamista atk-luokasta omaan luokkaan. Uhkauksia ilmeni havainnointiviikkojen aikana vain muutaman kerran ja luokasta poistamisen mahdollisuus tuli esille vain tässä tilanteessa. Esimerkissä opettaja koettaa myös perustella miksi käy-

tös ei ole sopivaa. Rönkä ja Rönkä (1994, 187) suosittavatkin opettajia perustelemaan kehotuksensa, koska silloin ne on helpompi ymmärtää ja hyväksyä.

Opettaja lähtee atk-luokkaan, siellä on hirveä huuto. Oppilaat istuvat pareittain koneilla ja etsivät tietoa Euroopan maista parityötään varten. Opettaja neuvoo Mariaa ja Viiviä. Oppilaat huutelevat toisilleen ja ovat selvästi innoissaan: "Niin joo, mihin sitten mennään?", "Mitä sä sinne meet?", "Mistä sä löysit sen kartan?", "Joo, hei!" he huutelevat. "Hetkinen, hetkinen!" opettaja keskeyttää. "Se, joka vielä täällä pystyy olemaan, puhuu sellaisella äänellä, ei tarvitse huutaa", hän sanoo napakasti. Tulee hiljaista, mutta hetken päästä lähes samanlainen huuto jatkuu. Sitä kestää hetken ja opettaja muistuttaa hiljaisuudesta: "Sshhhh". Vähäksi aikaa se taas rauhoittaa, mutta pian opettaja joutuu taas puuttumaan. "Nyt minä poistan Paulin ja Ilarin täältä. Kun on pieni tila, niin ei voi huutaa niin, että meidän muiden korvat särky", ope sanoo napakasti. "Vaikka kuinka innostuu, ei tarvitse huutaa, kun toinen on ihan vieressä." Tulee ihan hiljaista. Pian puhutaan taas, mutta ei niin kovaa. Pauli ja Ilari saavat jäädä luokkaan. (havainnointi)

*Jälki-istunnot ja luokasta poistaminen.* Kovin rangaistus opettajan mielestä on eristäminen luokkatilanteesta ja yleensäkin omasta ryhmästä. Eristämisenä ja vapauden rajoittamisena opettaja pitää jälki-istuntoa ja luokasta poistamista. Nämä keinot hän haastatte- luissa mainitsi, mutta sanoi, ettei ole niitä tässä luokassa käyttänyt eikä niihin mielellään turvaudu:

Tosiaan niinkun odotan sitä hiljaisuutta tai mieluummin sanon napakasti kun se, että lähen jollekin tämmöselle uhkauksen tielle tai jälki-istuntoon tai muuta. (haastattelu)

Jos oppilaan työskentely luokassa ei onnistu ja opettaja joutuu poistamaan oppilaan on tällöin syntyvä tilanne opettajan mukaan monella tapaa ongelmallinen. Luokasta pois- tettu oppilas jää ilman opetusta ja tulee tavallaan hylätyksi, ja jos taas opettaja poistuu luokasta tilannetta selvittääkseen, jää koko muu luokka vaille opetusta ja opettajaa. Usein tilanteessa tarvittaisiinkin toista aikuista, esimerkiksi erityisopettajaa, jotta tilan- netta voitaisiin heti käsitellä oppilaan kanssa. Seuraavassa opettaja viittaa luokalla edel- lisenä keväänä olleeseen oppilaaseen. Opettaja kertoi, että aikaisemmat opettajat olivat pyrkineet ongelmien ratkaisuun lähinnä jälki-istuntorangaistuksin, mutta niiden avulla ei oltu saavutettu muutosta oppilaan käyttäytymiseen.

Et sen lapsen kanssa ois ilman muuta, joka ainoa kerta, mikä tässä työssä on ras- kasta, mennä sinne käytävään, ruveta erittelemään niitä tunteita, miks se toimi niin ja niin, kun ei siinä oikeen muuta keino mun mielestä ole. Se ei oo keino, että "tää on väärin, tästä seuraa tämmönen rangaistus", ne tunti tunnin perään istutut jutut ei ne purru. (haastattelu)



Vaikka opettaja ei pidä pelkkää jälki-istuntoon jättämistä yleensä ottaen hyvänä keinona, hän katsoo sen toimivuuden riippuvan kyseessä olevasta asiasta. Huomioitava on myös koko koulun yhteiset säännöt ja niistä sovitut seuraamukset:

Mut se et kyllähän sitten on tämmösiä selviä juttuja, joissa ei oo niinkun mitään neuvotteluvaraa, lumipallon heittäminen pihalla, ei siinä oo mullakaan mitään neuvotteluvaraa, se on heitetty mikä heitetty. Puol tuntia jälki-istuntoa. (...) Ja tärkeintä on vaan, että lapset tietää, että jos ne niin tekee, ne on niin valinnut ja (...) ei niistä se oo sitten epäoikeudenmukaista yhtään. (haastattelu)

Kohn (1996, 42) esittää, että ajatus teon ja rangaistuksen välisestä yhteydestä saattaa tyydyttää aikuista, mutta lapselle sillä ei välttämättä ole mitään merkitystä, vaan perusteluista huolimatta lapsi voi kokea tulleen väärin kohdelluksi, koska joutuu toimimaan vastoin tahtoaan.

#### **7.7.4 Luokan sosiaalisten suhteiden kautta vaikuttaminen**

Luokan säännöt ja opettajan toteuttaman Kipinä-hankkeen olen luokitellut luokan sosiaalisiin suhteisiin vaikuttamiseksi. Sosiaalisten suhteiden edistämällä ja luokan ilmapiirin kehittämällä opettaja uskoo olevan merkitystä työskentelyn sujumiselle ja luokan työrauhalle. Tämä yhteys on todettu myös tutkimuksissa; toimivalla ilmapiirillä katsotaan olevan vaikutuksensa oppilaiden kouluviihtyvyyteen, ja se puolestaan vähentää työrauhahäiriöitä (esim. Erätuuli & Puurula 1990; 1992; Kari 1985). Aho (1997, 42) katsoo opettajalla olevan ratkaiseva rooli oppilaiden keskinäisten sosiaalisten suhteiden rakentamisessa.

*Luokan säännöt.* Luokalla on omat, yhdessä laaditut säännöt. Opettaja ei erityisesti korostanut sääntöjen merkitystä työrauhalle, mutta pitää niiden olemassaoloa merkityksellisenä. Opettaja kertoi, että syksyllä ryhmäytämisen aikana he miettivät sääntöjä oppilaiden kanssa yhdessä. Prosessi ei hänen mukaansa ollut kovin onnistunut, vaan aika rutiiniluontoinen. Oppilaat eivät suuresti innostuneet sääntöjä miettimään ja opettaja arveleekin, että luokalle on jo edellisinä vuosina syntynyt tietyt yhteiset säännöt ja sen vuoksi sääntöjen pohtimista ei pidetty enää tarpeellisena. Asiat tuntuivat ikään kuin jo itsestään selviltä:

Ne oli jotenkin kylläntyneitä, et joka syksy, kun näitä aina jauhetaan. (...) Se varmaan johti siitä, et kun ne on olleet pitkään yhdessä ne [säännöt] tavallaan on jo (...) ja se jäi vähän keskeneräiseksi. (...) Siis sillä lailla, että miten olin kuvitellut, miten se hienosti kasvaa se juttu, ei se mihinkään kasvanut. Ne tuli siinä, eikä niistä paljoo sitten enää haluttu puhua. (haastattelu)

Lasten ehdottamista säännöistä monet oli laadittu "ei saa" tai "älä" -muotoon, ja opettaja muunsi ne myönteiseen muotoon: käyttäydymme kauniisti koulun tiloissa, kuuntelemme keskeyttämättä, pyydämme puheenvuoron viittaamalla, pidämme yllä hyvää työrauhaa, keskitymme omaan työhömmee, autamme toisiamme tarvittaessa, lainaamme toisten tavaroita vain luvan saatuamme, odotamme asiallisesti omaa vuoroamme, selvitämme ristiriidat puhumalla, pyydämme anteeksi vahingostakin, hyväksymme kaikki mukaan, jätämme perättömät puheet väliin ja pidämme huolta yhteisestä omaisuudesta. Luokan säännöissä on siis edustettuina kaikki neljä Takalan (1989, 22–24) koululuokkaan suosittelemaa sääntötyyppiä: *pohjasäännöt*, jotka ovat edellytyksiä työskentelyn sujumiselle (työrauha, ruokarauha), *tapasäännöt*, jotka ohjaavat hyvään käytökseen sekä oikean ja väärän suhdetta kuvaavat *moraalisäännöt*. *Turvallisuussäännöt* ilmenevät selvemmin koulun yhteisistä säännöistä, jotka ovat kokonaisuudessaan hyvin samansuuntaisia luokan sääntöjen kanssa. Koulun säännöissä on seitsemän kohtaa, jotka ohjaavat mm. asialliseen käyttäytymiseen, läksyistä huolehtimiseen, turvallisen koulureitin valintaan, rauhalliseen ruokailuun, työrauhaan ja tavaroista huolehtimiseen. Turvatyöryhmän muistiossa (2000, 33–34) suositetaan luokan sääntöjen lisäksi kouluille koko koulua koskevia yhteisiä sääntöjä.

Vaikka kirjallisuudessa usein tähdennetään yhteisten sääntöjen merkitystä (esim. Takala 1989; Jones & Jones 1990), Kohn (1996) tuo esille, että konstruktivistisesta näkökulmasta sääntöjen olemassaolon idea on pulmallinen, koska se saa usein oppilaat etsimään sääntöjen porsaanreikiä ja esittämään vastalauseita ja asettaa opettajat "poliisin" asemaan. Hän kuvaa tällaisen rooliasetelman olevan ristiriitainen suhteessa opettajan asemaan oppimisen ohjaajana. Sääntöjen sijaan Kohn suosittaa yhteisten sopimusten tekoa. Omankin kokemukseni mukaan luokan saattaminen keskustelemaan aiheista "millaisen luokan me haluamme" ja "kuinka voimme sellaisen saavuttaa", voi olla hyvin hedelmällistä. (Kohn 1996, 73.) Uskoisin, että jos säännöt luodaan yhdessä, prosessi voi osin olla edellä kuvatun kaltainen. Yhteiset säännöt ja sopimukset voinevat myös osaltaan lisätä

luokan yhteenkuuluvuutta. Käytettyjä käsitteitä merkityksellisempää onkin itse sääntöjen laadintaprosessi ja se, millainen merkitys lopputuloksella on luokkayhteisölle. Toisaalta voi olla hyvä huomata, että sääntöihin liitetään helposti mielikuva rajoittavista kielloista ja määräyksistä verrattuna sopimuksiin.

Luokan säännöistä ei minun aikanani luokassa keskusteltu. Jos sääntöjen sisältämiä asioita käsiteltiin, opettaja muistutti esimerkiksi viittaamisesta, ei opettaja vedonnut tai viitannut erityisesti tällaisen säännön olemassaoloon. Koulun yhteiset säännöt ja luokan omat säännöt ovat aiemmin olleet luokan seinällä. Opettaja sanoi, että oppilaat kyllä tietävät mitä ne ovat, vaikka niitä ei tällä hetkellä esillä ollutkaan. Opettajan mukaan luokan säännöt ovat sen tyyppisiä, ettei ole ollut tarvetta keskustella, mitä niiden rikkomisesta seuraa. Tilannekohtaisesti siitä päättää opettaja. Tahallista tai tietoista sääntöjen vastustusta ei luokassa esiintynyt ja opettaja kuvasi sääntöjen rikkomuksia enemmän inhimillisiksi erehdyksiksi.

Mikä tärkeintä, niin vaikka ne ei oo seinällä, niin mun mielestä ne ilmenee elämässä...kyl ne tietää ne mitä on. Mut kyllä siellä sellasii (...) unohduksia voi olla, niinku ylipäättäänkin sääntöjen noudattamisessa. Ei niinkään semmosia, et tahallaan tahdon niin, vaan... (haastattelu)

*Kipinä-hanke.* Kipinä-hanke on koulun kolmen opettajan yhdessä kehittäessä draama-filosofinen kehittämishanke. Kipinä-nimi tulee sanoista kohennetaan itsetuntoa, parannetaan ilmaisutaitoa ja notkistetaan älyä. Hankkeen tausta-ajatuksena on yksinkertaisten usko siihen, että oppiminen voi olla innostavaa, elämyksellistä ja palkitsevaa; koulussa voi ihan oikeasti viihtyä. Opettaja kertoi, että hanketta on toteutettu nyt yhden lukuvuoden ajan. Tutkimushetkellä hanke toimi kahden eri luokka-astetta olevan luokan yhteistyönä, alun perin mukana oli kolme luokkaa.

Ideana hankkeessa on saattaa eri ikäiset lapset vuorovaikutukseen keskenään, jolloin he joutuvat pakostakin oppimaan toisten huomioon ottamista, auttamista ja muita arvokkaita taitoja (ks. Salmivalli 1998a, 96–97; 1998b, 31). Opettajien työn kannalta tavoitteena on ollut mm. oman työn monipuolistaminen ja kehittäminen sekä oppilaantuntemuksen lisääminen. Oppilaan tavoitteiksi on kirjattu esimerkiksi (1) itsetunnon vahvistuminen, (2) hyvien, luontevien ja eri tilanteisiin sopivien käytöstapojen omaksuminen ja

(3) toisten kohtaaminen ja huomioiminen (vuorovaikutustaidot, kyky toimia ryhmässä, keskustelutaidot, ristiriitojen selvittäminen ja ratkaisu).

Tässä luokassa Kipinäjutut olivat koko syyslukukauden lähinnä ryhmäyttämistä. Opettaja kertoi, että työvuosien aikana ryhmäyttämisen tärkeys on aina vaan korostunut. Hän sanoi uskovansa, ettei siihen voi koskaan satsata liikaa. Opettajan kokee, että syksyn työ on vaikuttanut positiivisesti myös luokan työrauhan kehittymiseen. Ryhmädynamiikan kehittämisen lisäksi syksyllä keskityttiin itsetuntemuksen puoleen, esimerkiksi omien tunteiden havaitsemiseen:

Tavoitteena oli siis saada tää toimimaan ryhmänä paremmin. (...) Kiinnittää huomiota niihin onnistumisen kriteereihin, mitä on kun tehhään jotakin yhdessä ja niihin omiin tunteisiin ja sitten sitä kautta erilaisuuteen ja hyväksymiseen ja sietämiseen ja niitten omien tunteitten säätelyyn. (haastattelu)

Kevään puolella kahdesta luokasta oli muodostettu yhteisiä ryhmiä ja Kipinätunneilla oli työskennelty sekaryhmissä. Hankkeelle asetettuihin tavoitteisiin on pyritty monin erilaisin keinoin, kuten tekemällä ilmaisuharjoituksia ja pieniä näytelmiä arkipäivän tilanteista, käyttämällä draamaa opetuksessa, esittelemällä oppilaiden töitä muille oppilaille ja järjestämällä yhteisiä tilaisuuksia, joissa on voitu harjoitella esiintymistä ja hyviä käytöstapoja. Kipinätunteja oli aina muutama viikossa. Opettaja tiivistä, että hankkeen tavoitteena on parantaa oppilaiden itsetuntoa, itsetuntemusta ja sosiaalista älykkyyttä (ks. Goleman 1997).

## **7.8 Yhteistyö ja sen merkitys**

Työrauhaongelmien onnistunut ratkaisu edellyttää yleensä muiden aikuisten apua ja tukea. Jonesin ja Jonesin (1990) mukaan tilanteen analysoiminen ja uusien toimintatapojen kehittäminen voi yksin olla vaikeaa. Keskustelu kollegojen kanssa voi auttaa näkemään ongelmallisia tilanteita eri perspektiivistä, ja työtoverit voivat ehdottaa uudenlaista näkökulmaa ja uudenlaisia keinoja tilanteen parantamiseksi. (Jones & Jones 1990, 25.) Opettaja vaikuttaa tiedostaneen opettajien välisen yhteistyön hedelmällisyyden, ja hän korosti mm. erityisopettajan tuen olevan suuri apu ongelmallisiin tilanteisiin vaikuttamisessa. Tutkimukset osoittavat, että opettajat eivät aina ole halukkaita jakamaan ongelmi-

aan. Karjalaisen (1991) mukaan työstä selviytyminen on useille opettajille arka asia. Opettajuus koetaan vahvasti yksityisasiana ja on tyypillistä, että erityisesti työn oma-kohtaisista ongelmista mieluiten vaietaan. (Karjalainen 1991, 86–88.) Salo (2000, 40–41) arveleekin, että monet opettajat eivät voi myöntää työrauhaongelmien olemassaoloa eivätkä siten myöskään hae niihin apua, koska pelkäävät tulevansa leimatuiksi huonoiksi opettajiksi.

*Vanhemmat.* Yhteistyö vanhempien kanssa on opettajan mukaan oman työn tärkeä lähtökohta: ”auki pitää olla se linja suuntaan ja toiseen”. Hän sanoi toivovansa vanhemmilta palautetta niin omasta työstään kuin tehdystä yhteistyöstäkin. Tutkimusvuonna osallistuminen vanhempainiltaan oli opettajan mukaan ollut yllättävän vähäistä. Opettaja kertoi viestivänsä ahkerasti koteihin ja arveli, että ilmeisesti tämän ikäisten lasten koulunkäynnin ajatellaan kulkevan jo ”omalla painollaan”. Vanhemmat vaikuttavat luottavan koulun sujumiseen ja siihen, että tietoa kouluasioista välittyy lasten kautta. Opettaja suunnitteli nyt perinteisen vanhempainillan sijaan koko luokan yhteistä iltaa, johon osallistuisivat sekä vanhemmat että oppilaat.

*Kollegat.* Opettaja kuvasi yhteistyötä muiden opettajien kanssa tärkeäksi tueksi omalle työlle ja lisäsi olevansa tämänhetkiseen yhteistyötilanteeseen tyytyväinen. Havaintojeni mukaan yhteistyö toisten opettajien kanssa vaikutti olevan koulussa voimavara, jota osattiin hyödyntää. Opettaja osallistui itse toisen luokan projektiin, Kipinätunteja pidettiin yhdessä toisen opettajan kanssa ja muutamalla tunnilla viikossa projektiopettaja, erityisopettaja ja kouluavustaja olivat käytettävissä, mikä mahdollisti luokan jakautumisen pienryhmiin ja oppilaiden yksilöllisemmän ohjaamisen. Opettaja mainitsikin usein, että hänelle sopisi mainiosti, että luokalla oli kaksi opettajaa samaan aikaan:

Kyllä mä kaipaen tosiaan toista aikuista sinne luokkaan. (...) Niinkun kasvattamisessa yleensäkin mun mielestä keskustelu on se tapa sitä niinkun käydä läpi ja tehdä ja suunnitella ja toteuttaa ja vielä miettiä sitä toteutusta. (haastattelu)

Kohn (1996, 110) uskoo, että opettajien välistä yhteistyötä harrastavan opettajan on helppompaa johdattaa myös oppilaita työskentelemään yhdessä.

*Erityisopettaja.* Opettaja ja erityisopettaja tekivät tiiviisti yhteistyötä ja erityisopettajan tuki on opettajan mielestä ollut ”hirsi tärkeää”. Opettaja sanoi, että hän itse saattaisi

olla joskus liiankin kärsivällinen ja katsoa tilanteiden kehittymistä liian kauan, jolloin erityisopettaja saattaa olla se, joka tekee aloitteen kokoontua keskustelemaan tilanteesta. Opettajan työlle onkin tyypillistä, että monet eteen tulevat tilanteet ovat yllättäviä, eikä niihin voi varautua etukäteen. Tästä huolimatta tilanteisiin on opettajan mukaan tavalla tai toisella aina puututtava: "Jaksoi tai ei, tilanteet on vietävä loppuun, jotenkin sitä vain on venyttävä." Tässä kohtaa toisen aikuisen tuki on epäilemättä tärkeää.

## 8 POHDINTA

### 8.1 Tulosten tarkastelua ja yhteenvetoa

Opettajan määrittelyt työrauhalle ja työrauhahäiriöille vastasivat kirjallisuudessa esitetyjä määrittelyjä. Työrauhaa hän pitää sekä edellytyksenä tavoitteiden saavuttamiselle että tavoiteltavana päämääränä, tuloksena onnistuneesta toiminnasta (ks. Kari ym. 1980, 13, 92; Puurula 1984, 40). Oman luokkansa työrauhaan opettaja oli tutkimushetkellä tyytyväinen ja huomattava on, että tilanteen eteen oli myös tehty töitä. Hyvä työrauha ei tarkoita opettajalle vain tietynlaista ulkoista käyttäytymistä, vaan kaikista olennaisimpina hän näkee oppilaan asenteet ja sitoutuneisuuden koulunkäyntiin, oppimishalun.

Työrauhaan vaikuttavista tekijöistä opettajan tarkastelussa painottuivat opettajaan, oppilaaseen ja ryhmään liittyvät seikat (ks. myös Koskenniemi 1982, 176). Tutkimuksessa nämä kolme ilmenivät myös väyliksi, joiden kautta opettaja pyrki luokan työrauhaan vaikuttamaan:

- opettaja eli vaikuttaminen omaan opetustoimintaan
- oppilas eli vaikuttaminen oppilaiden sitoutumiseen
- ryhmä eli vaikuttaminen luokan sosiaalisiin suhteisiin.

Perusta on opettajan omassa toiminnassa ja oppilaiden tarpeita vastaavassa opetuksessa. Tämä edellyttää opettajalta hyvää oppilaantuntemusta ja toimivaa vuorovaikutussuhdetta oppilaisiin. Toimiva suhde oppilaisiin on edellytys toiselle väylälle eli oppilaan kautta vaikuttamiselle.

Tavoitteena oppilaaseen vaikuttamisessa on oppilaan sitoutuminen koulunkäyntiin. Sitä opettaja pyrki edistämään antamalla oppilaille vastuuta ja ohjaamalla vastuuseen omasta toiminnasta. Vastuuntunnon kehittymiseen opettaja pyrki tukemalla oppilaiden itsetuntemuksen ja itsetunnon kehitystä. Molemmat ovat edellytyksiä oppilaan oman toiminnan kontrolloinnille (itsehallinnalle) ja siten myös mahdollisuudelle vastata omasta toiminnasta (ks. Pulkkinen 1984, 250). Vaikuttaminen ryhmän kautta tarkoittaa oppilaiden sosiaalisten taitojen ja luokan sosiaalisten suhteiden kehittämistä.

Opettajan käyttämät keinot työrauhan tukemiseksi vaikuttavat kokonaisuudessaan monipuolisilta. Keinot ovat osin perinteisiä, mutta opettajalla on lisäksi myös selvemmin ”omia” keinoja, kuten paasaus ja luokan Kipinä-hanke. Opettajan toimintaa ei voi kuvata vain tietyn teoreettisen suuntauksen mukaiseksi, vaan käytetyt keinot sisältävät piirteitä useammasta kirjallisuudessa esitetystä lähestymistavasta (ks. esim. Salo 2000, 32).

Opettajan toiminnassa voi havaita behavioraalisen lähestymistavan piirteitä: uskoa siihen, että käyttäytyminen, jota vahvistetaan kiitoksin tai palkinnoin, yleistyy. Huomattava kuitenkin on, että opettajan käyttämä vahvistaminen ei ollut järjestelmällistä vaan satunnaisempaa ”arkibehaviorismia” (ks. Naukkarinen 1999, 226). Useimmiten vahvistajana toimi sanallinen kiitos tai kehu. Joskus opettaja pyrki motivoimaan sopivaa käyttäytymistä tarjoamalla siitä ”palkkiota”, tyyliin: ”jos tunti sujuu hyvin, niin lopputunnista ehditään katsoa videota”. ”Jos–niin” -tyyliset lupaukset olivat kuitenkin opettajan toiminnassa harvinaisia, eikä hän vaikuttanut suuresti suosivan konkreettisten, ulkoisten palkkioiden käyttöä, vaikka näihin toimintatapoihin joskus turvautuikin. Käytetyt palkkiot olivat useimmiten asioita, jotka olisivat tapahtuneet muutenkin. Rangaistuksia opettaja ei suuremmin käyttänyt, sillä hänen mielestään rangaistukset eivät voi korjata tilannetta.

Edellistä enemmän opettajan toimintaan sisältyi piirteitä kognitiivis-behavioraalisen suuntauksen ajatuksista. Tyypillisempää siis on, että opettaja pyrkii vaikuttamaan käyttäytymiseen asenteiden kautta, ei toisinpäin. Lähestymistavan mukaisia ajatuksia ilmentää myös opettajan pyrkimys ohjata ongelmallisessa tilanteessa oppilasta näkemään käyttäytymisensä seuraukset ja sitoutumaan yhteiseen suunnitelmaan käyttäytymisen muuttamiseksi. (Cooper ym. 1994, 125.) Opettajan toimintatavat: vastuun antaminen oppilaille, yhteinen päätöksenteko ja asioista keskustelu voidaan katsoa ongelmanratkaisutaitoja harjoittaviksi, mutta tässä tulkinnassa on huomattava, että opettaja ei pyrkinyt tietoisesti tai suunnitelmallisesti ongelmanratkaisua opettamaan. Lähestymistavan mukaista toimintaa oli myös se, että rangaistusten sijaan opettaja suosi mieluummin ”loogisten seuraamusten” käyttöä, eli jos työ jäi tunnilla muiden touhujen vuoksi tekemättä, se tehtiin esimerkiksi välitunnilla tai myöhemmin.

Systeemisen lähestymistavan piirteitä näkyy opettajan ajattelussa siinä, että hän pitää opettajan ja oppilaan välistä vuorovaikutusta tärkeänä (Cooper ym. 1994, 25) eikä toiminnassaan halua viedä oppilaiden ohjausvaltaa omaan käyttäytymiseensä (Cooper ym. 1994, 96). Ongelmien uudelleenmäärittystä tai varsinaisia, selkeitä sovelluksia ratkaisukeskeisistä menetelmistä en sen sijaan havainnut.

Suhteutettaessa opettajan toimintaa Lewisin (1997) jaotteluun (ks. kuvio 2), opettajan toiminta sijoittuu pääasiassa janan alkupäähän ja keskivaiheille, eli opettajan ja oppilaiden yhteisen vastuun alueelle. Eniten opettajan toiminnassa ja ajattelussa on piirteitä organisointiin perustuvasta ryhmänhallinnan mallista (oppilaat mukaan päätöksentekoon), sekä kommunikaatiota korostavasta vaikuttamisen mallista (keskustelut). Osa toiminnasta, esimerkiksi hyväksytyyn käyttäytymisen huomioiminen ja siitä palkitseminen on kontrollimallin mukaista. Yleisiä ovat myös opettajan käyttämät yleiset vihjeet, jotka usein edelsivät muita puuttumisen keinoja. Edellä mainitut keinot osoittautuivat Lewisin (2001, 307, 314) tuoreessa tutkimuksessa menettelytavoiksi, joiden todettiin vaikuttavan myönteisesti oppilaiden vastuuntunnon kehitykseen. Sen sijaan opettajien rankaisevien toimien todettiin ehkäisevän oppilaiden vastuuntunnon kehitystä ja vievän samalla huomiota pois koulutyöstä. Tutkimustulokseen tulee tietysti suhtautua tietyllä varauksella ja odottaa jatkotutkimuksia aiheesta.



Lewis (2001) tutkimustulokseen perustuen voitaneen kuitenkin päätellä, että tutkimusluokan opettaja on onnistunut valitsemaan sellaisia työrauhaan puuttumisen keinoja, jotka tukevat myös hänen yleisempiä kasvatustavoitteitaan. Kasvatustavoitteista keskeisimmiksi opettajan toiminnasta nousivat oppilaan itsetunnon, itsetuntemuksen, vastuullisuuden sekä luokan yhteisöllisyyden kehittäminen. Opettajan tavoin monet tutkijat pitävät näitä arvokkaina kasvatustavoitteina (esim. Aho 1997; Kohn 1996; Schneider 1996; Schmuck & Schmuck 1997).

Lewis (1999, 43) pitääkin tärkeänä, että työrauhaa tavoitellaan koulun kasvatustavoitteiden suunnassa, ei pelkkänä irrallisena kontrollina. Asian merkityksellisyyden huomaa pohtiessaan puuttumiskeinojen kasvatuksellisia vaikutuksia ja sitä millaista arvomaailmaa ne oppilaille välittävät (Lewis 1997, 408). Uskoisin, että opettajan kasvatustavoitteilla on merkitystä myös oppilaiden tulevaisuudelle. Sosiaaliset taidot, itsetuntemus ja kyky vastata omista valinnoista ja omasta toiminnasta voivat auttaa oppilasta tekemään terveitä ja itsenäisiä ratkaisuja myöhemmin elämässään. Joillekin oppilaille koulu saataakin olla ainoa näiden taitojen kehittymistä tukeva paikka.

Tutkimustulosten mukaan myös toimivilla vuorovaikutussuhteilla on olennainen merkitys työskentelyn sujumiselle ja työrauhalle luokassa. Opettaja koki, että luokan aikuisena ja auktoriteettina hänelle kuuluu vastuu lasten sosiaalisten taitojen ja toimivan työskentelyilmapiirin kehittämisestä. Salo (2000, 32) tarjoaakin mielenkiintoisen näkökulman rinnastamalla työrauhan ja ilmapiirin käsitteet tarkoittamaan käytännön kannalta samaa asiaa. Hän esittää, että kielteisessä ilmapiirissä opitut asiat ovat jotakin muuta kuin koulun tavoitteiden mukaisia asioita. Tällöin voi vallita rauha, mutta ei työrauha.

## **8.2 Tutkimusmenetelmän ja tulosten luotettavuuden arviointia**

Tutkimukseni oli luonteeltaan laadullinen tapaustutkimus. Laadullinen tapaustutkimus soveltui hyvin tutkimusmenetelmäksi, koska tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää työrauhaan vaikuttamisen keinoja tarkastelemalla yhden opettajan toimintaa.

Tiedonhankintamenetelminä käytin osallistuvaa havainnointia ja teemahaastattelua. Sekä haastattelu että havainnointi osoittautuivat toimiviksi ja toisiaan tukeviksi menetelmiksi ja mahdollistivat monipuolisen tiedonsaannin. Katsoin, että parhaiten tietoa opettajan keinoista saan kysymällä opettajalta itseltään, seuraamalla opettajan toimintaa ja yhdistämällä nämä näkökulmat kirjallisuudesta saatuun tietoon. Kerätty aineisto kuvaa siis toisaalta opettajan näkökulmaa (haastattelut) ja toisaalta minun näkökulmaani (havainnot). Kirjallisuuden näkökulma on suodattunut mukaan ohjaamalla ja jäsentämällä havaintoja ja tulkintaa.

Teemahaastattelu osoittautui sopivaksi haastattelumuodoksi ja molemmissa haastatteluissa opettaja puhui avoimesti, omin sanoin ja vapaasti teemoja mukaillen. Toisella haastattelukerralla osasin rohkeammin tehdä myös tarkentavia lisäkysymyksiä. Vaikka luokassa ilmenevien ongelmien on kuvattu olevan opettajille arka asia (ks. esim. Karjalainen 1991), se ei tässä tutkimuksessa ollut ongelma, vaan opettaja kertoi kokemuksistaan avoimesti. Tässä varmasti auttoi se, että työrauhatilanne tutkimusluokassa oli opettajaa tyydyttävä. Toisaalta uskon avoimuuden myös ilmentävän sitä, että opettaja oli sinut omien toimintatapojensa kanssa. Opettajan puheiden totuudenmukaisuutta ei ole aihetta epäillä ja luotettavuutta lisää myös se, että opettajalle keskeiset teemat toistuivat molemmissa haastatteluissa sekä muissa keskusteluissa. Samoin havaintoni opettajan toiminnasta tukevat haastattelujen antamaa kuvaa ja toisinpäin. Tätä vastaavuutta melkein ihmettelin aineistoa analysoidessani. Tutkimusmenetelmien yhdistäminen auttoi opettajan toiminnan ymmärtämistä, minkä katson parantavan tutkimuksen tulkintojen luotettavuutta.

Vapaamuotoista havainnointia pidän tutkimukseni etuna, sillä uskon sen mahdollistaneen havainnoinnin ”herkkyyden” ja mahdollisuuden keskittyä tutkimuskohteelle ominaisiin piirteisiin. Systemaattisempi havainnointi olisi saattanut liiaksi ohjata tehtyjä havaintoja. Toisaalta valmiin observointilomakkeen avulla olisin voinut entistä tarkemmin osoittaa sen, mihin seikkoihin olen havainnoidessani kiinnittänyt huomiota ja siten olisin voinut lisätä myös tutkimuksen luotettavuutta. Omat hyvät ja huonot puolensa on molemmissa tavoissa. Selvää kuitenkin on, että kenttätyö on aina riippuvainen yhden ihmisen havainnoista tiettyinä hetkenä, tietystä tilanteesta (ks. myös Ely 1991, 53). On

myös huomattava, että tutkijan vaikutus laadullisessa tutkimuksessa ulottuu tutkimuksen kaikkiin vaiheisiin.

Kvalitatiivinen tutkimus ei usko objektiivisen todellisuuden tavoitettavuuteen, vaan tutkija joutuu tyytymään todellisuuteen sellaisena kuin se hänelle tulkitsemisen ja ymmärtämisen prosesseissa ilmenee (Eskola & Suoranta 1999, 139). On siis selvää, että voin vain tulkita opettajan ymmärrystä ja todennäköistä on, että toinen tutkija hahmottaisi tutkimuskohdettani toisin. Omien havaintojeni ja tulkintojeni vastaavuutta olen pyrkinyt todentamaan tarkastuttamalla niitä myös tutkimallani opettajalla.

On myös osin hyväksyttävä, että en voi havainnoidessani tavoittaa kaikkea enkä toisaalta tuoda tutkimuksessani ilmi kaikkea sitä mitä olen tavoittanut. Se, olenko tavoittanut keskeisimmän, on ainakin osittain arvioitavissa tutkimuksen muodostamasta kokonaisuudesta. Olen pyrkinyt lisäämään tutkimuksen luotettavuutta riittävän pitkällä kosketuksella kenttään, paneutumalla huolellisesti aineistooni ja pyytämällä arviointia ja kommentteja työstäni työni ohjaajilta, opiskelutovereiltani ja tutkimaltani opettajalta (ks. esim. Ely 1991, 96; Merriam 1998, 204). Tutkimani opettaja on hyväksynyt tekemäni tulkinnat ja tämän tutkimusraportin.

Tutkimuksen luotettavuutta lisää myös se, että olen pyrkinyt mahdollisimman tarkasti ja avoimesti kuvaamaan koko tutkimusprosessia ja tuomaan julki aineistoni käyttämällä suoria lainauksia. Näin myös lukijalle tarjoutuu mahdollisuus tutkimukseni luotettavuuden arviointiin. Olen myös pyrkinyt tunnistamaan oman viitekehäkseni vaikutuksen tutkimuksen ratkaisuihin pitämällä toiminnastani ja ajatuksistani tutkimuspäiväkirjaa. Menetelmän hyötyä heikentää hieman se, etten jatkanut päiväkirjan pitoa aivan tutkimuksen loppupohdintoihin asti.

Tutkimukseni luotettavuutta tarkastellessani en voi myöskään sivuuttaa sitä, että tutkimusprosessi venyi tarpeettoman pitkäksi. ”Pelastukseni” oli, että olin perehtynyt aineistoon, aloittanut sen analysoinnin ja laatinut ensimmäisen version tulosluvusta ennen taukoa. Varsinkin havainnoinnin ollessa keskeinen tutkimusmenetelmä pidän suositeltavana, ettei tutkimuksen lopullisen analyysin ja raportoinnin ja aineiston keruun välinen aika veny liian pitkäksi. Omalla kohdallani aineiston mieleen palauttaminen kävi nope-

asti ja katson tauon olleen osin hyödyllinenkin: tauko toi etäisyyttä aiempiin ajatuksiin, ja aineistoon uudelleen perehtyessä sitä kykeni tarkastelemaan uusin silmin. Tämä myös mahdollisti aiemmin tehdyn tulkinnan tarkistamisen.

Uskon, että valmiimpi teoriatausta ennen kentälle siirtymistä olisi voinut helpottaa ja selkeyttää tutkimusprosessiani. Toisaalta voidaan pitää etuna, jos tutkimuksessa ei ole etukäteen valittuja teorioita ohjaamassa (ja rajoittamassa) aineiston keruuta ja analyysia, varsinkin jos ne johtavat tulosten vääristymiseen. Tutkimukseni ”aineistolähtöisyys” tarjosi mahdollisuuden rakentaa työn teoriaosuus aineistolle keskeisiä teemoja pohjustaen. Katson onnistuneeni tässä kohtalaisesti, mutta joudun toteamaan, että käyttämäni työskentelyjärjestys osoittautui aloittelevalle tutkijalle varsin haastavaksi. Paluu tutkimuksen teoriataustan rakentamiseen havainnointijakson jälkeen oli moneen suuntaan hapuileva prosessi.

Tulosten sovellettavuutta pohdittaessa on huomattava, että kyse ei ole irrallaan toteutettavista toimintatavoista, vaan ne kytkeytyvät juuri tämän opettajan ajatteluun ja tavoitteisiin sekä hänen luokkaansa. Häiriöt ja opettajien keinot eri luokka-asteilla ja erilaisissa kouluympäristöissä ovat todennäköisesti erilaisia. Olenkin pyrkinyt opettajan toiminnan lisäksi kuvaamaan koko tutkimusympäristöä mahdollisimman kokonaisvaltaisesti, jotta lukija voisi itse pohtia tulosten siirrettävyyttä. Uskon, että opettajan toiminta saa ”mielen” ja on parhaiten ymmärrettävissä sen omassa kontekstissaan. Pidän tätä kokonaisvaltaisuutta tutkimukseni etuna verrattuna niihin aikaisempiin tutkimuksiin, joissa opettajan keinoja esitetään muusta ympäristöstä ”irrallisina”. Tulosten yleistettävyyttä olen pyrkinyt tarkastelemaan myös suhteuttamalla tutkimuksen löydöksiä aikaisempiin tutkimuksiin.

### **8.3 Kontrollointia vai vastuunantamista**

Tutkimukseni päätarkoitus oli selvittää opettajan keinoja vaikuttaa luokkansa työrauhaan. Keinojen ymmärtämiseksi katsoin tarpeelliseksi selvittää myös opettajan toiminnan taustalla olevia tavoitteita. Näin halusin välittää tietoa opettajan roolista ja mahdollisuuksista vaikuttaa luokan työrauhaan. Jo tutkimukseen ryhtyessä oli selvää, että

yhtä oikeaa tapaa puuttua ei ole, vaan jokainen opettaja löytää itselleen sopivimmat keinot. Tutkimuksen myötä tämä seikka korostui entisestään.

Opettajien käyttämiä toimintakeinoja vaikuttaisi voivan karkeasti jaotella kahteen toisistaan selvästi poikkeavaan ajattelutapaan: kontrolli- tai yhteistyökeskeisyyteen. Toiminnassa tämä näkyy oppilaiden kontrollointina tai vastuun jakamisena. On ratkaisevasti eri asia kontrolloida ja vahtia oppilaiden toimintaa kuin ohjata oppilaita vastuuseen omasta toiminnastaan ja ohjata heitä omakohtaisesti huomaamaan työrauhan hyöty. Luonnollisesti nämä ovat vain kärjistetyt ääripäät ja opettajan toiminta voi olla kaikkea näiden ajattelutapojen väliltä. Onkin hyvä pohtia: mihin haluamme oppilaitamme kasvattaa?

Koulu ja sitä kautta opettajan ja oppilaan roolit ovat muutoksen tilassa. Selvää kuitenkin on, että tavoitteiden mukainen toiminta ja sitä tukeva ilmapiiri edellyttävät sekä oppilailta että opettajalta tiettyä sitoutuneisuutta koulunkäyntiin ja omaan luokkaan. Oppilaan sitoutuminen koulutyöhön ja yhteisiin tavoitteisiin on mahdollista vain, jos oppilas voi kokea koulutyön mielekkääksi ja sitoutumisen arvoiseksi (ks. Laine 2000). Tähän opettajalla on toiminnallaan mahdollisuus vaikuttaa, esimerkiksi tavoitteiden ja opetusmenetelmien kautta. Toinen suurimerkityksinen asia on opettajan yleinen asennoituminen oppilaisiin sekä itseensä opettajana. Tärkeää myös on, että opettaja tiedostaa oman toimintansa vaikutuksen luokan ilmapiiriin ja työrauhaan. Läheinen suhde oppilaisiin edesauttaa toimivan luokkayhteisön muodostumista. Kyse on aina vuorovaikutustilanteista ja yhä useammin ”neuvotelluista” ratkaisuista (ks. Laine 1997, 2000). Perustana oppilaisiin vaikuttamiseen on se, että oppilas hyväksyy opettajan ohjaajakseen. Toimiva suhde edellyttää molemminpuolista kunnioitusta ja luottamusta.

Monia näistä asioista tuntuu helpolta myötäillä ja ne tuntuvat osin itsestäänselvyyksiltä, mutta näin ei liene käytännön toiminnassa. Mielenkiintoista on, että lähes poikkeuksetta kaikki vastavalmistuneet opiskelutoverini kertovat ensimmäisenä työvuotenaan turvautuneensa usein sellaisiin menetelmiin työrauhan ylläpitämisessä, jotka he luulivat jo aikapäiviä sitten hylänneensä. Rangaistuksilla uhkaaminen, nolaaminen ja rastien tai nimien kerääminen taululle ovat päivittäisessä käytössä ja herättävät heissä ristiriitaisia ajatuksia ja syyllisyyden tunteita. Osasyynä edellisten keinojen käyttöön voi olla se, että

opettajat pitävät tärkeimpänä tilanteen pikaista haltuun saamista ja kokevat ”perinteisiin” keinoihin turvautumisen helpoimpana ja nopeimpana tapana ratkaista yllättävä tilanne.

Hyvä jatkotutkimuksen aihe olisikin tutkia vastavalmistuneita opettajia. Olisi mielenkiintoista selvittää, millaisia eväitä koulutuksemme antaa ja sitä, toimivatko opettajat koulutuksen aikana muodostuneiden käsitysten mukaan vai katoavatko opitut periaatteet koulutyön todellisuuteen. Samalla voisi selvittää, ovatko he omaksuneet uusien oppimiskäsitysten mukaiset näkemykset oppilaan roolista koskemaan kaikkea vuorovaikutusta eli myös sosiaalisten taitojen opettamista ja käyttäytymisen ohjaamista. Tärkeää olisi myös selvittää, missä määrin opettajat pyrkivät kehittämään itselleen uusia ratkaisumalleja ongelmallisiin tilanteisiin. Tätä voisi tutkia selvittämällä esimerkiksi täydennyskoulutuksen mahdollisuuksia ja niissä tarjottujen mallien omaksumista käytännön työhön.

Valmiisiin toimintamalleihin turvautuminen olisi kenties opettajan kannalta helpompaa, mutta reseptinomaiset ratkaisut eivät ole mahdollisia. En usko, että opettaja voi saavuttaa pidempiaikaisia parannuksia työrauhassa vain irrallisia toimintatapoja soveltamalla, jos toiminnan takana ei ole itselle perusteltua ajattelupohjaa. Kenties luokanopettajien koulutuksessa tulisi nykyistä tietoisemmin ja monipuolisemmin paneutua ja arvioida vuorovaikutukseen sekä luokanhallintaan ja työrauhaan liittyviä lähestymistapoja. Niiden käsittely loisi teoreettista pohjaa omien toimintatapojen tietoiselle kehittämiselle ja suhteuttaisi usein irrallisina opittuja toimintatapoja laajempaan kontekstiin. Samalla huomattaisiin se, että kyse on opeteltavista taidoista, eikä niinkään luonteenpiirteistä. Kokeneenkin opettajan on välillä hyvä pysähtyä pohtimaan, mihin toiminnallaan pyrkii ja onko oma toiminta tavoitteiden mukaista. Pyrkimys oppilaiden oman ajattelun ja itseohjautuvuuden kehittämiseen on tärkeää myös työrauhakysymyksissä.

Tutkimusjakso on ollut ainutlaatuinen tilaisuus seurata yhden opettajan toimintaa, yhden luokan tapoja ja käytänteitä ja hankkia sitä kautta ymmärrystä tämän päivän koulumailmasta ja opettajan työstä. Uskon, että tutkimuksella on kirjallisuuden ja käytännön kokemusten kautta ollut vaikutusta oman opettajuuteni kehittymiselle. Tutkimuksen teko on kirkastanut omia ajatuksiani erityisesti työrauha-asioissa. Kun aikanaan saan oman luokan, odotan kiinnostuneena, millaisiin keinoihin itse lopulta tulen turvautumaan.

## LÄHTEET

- Aarnos, E. 1998. Oppilas oman itsekontrollinsa rakentajana. Jyväskylän yliopisto. Chydenius-Instituutin tutkimuksia 5.
- Aho, S. 1976a. Merkkivahvistamisen, mallioppimisen ja roolileikkimenetelmän soveltaminen koulun työrauhahäiriöiden korjaamiseen. Liedon työrauhakokeiluprojekti: raportti 2. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Julkaisusarja A:44.
- Aho, S. 1976b. Peruskoulun työrauhahäiriöt ja niiden yhteydet eräisiin oppilas- ja ympäristömuuttujiin. Liedon työrauhakokeiluprojekti: raportti 1. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Julkaisusarja A:42.
- Aho, S. 1980a. Liedon-Tarvasjoen työrauhakokeilu ja siihen liittyvä tutkimus. Kouluhallituksen kokeilu- ja tutkimustoimiston tiedonantoja koulukokeilusta 5.
- Aho, S. 1980b. Oppilaiden käyttäytymisen muuttaminen ja peruskoulun tavoitteet. Liedon työrauhakokeiluprojekti: raportti 15. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Julkaisusarja A:69.
- Aho, S. 1997. Minä. Teoksessa S. Aho & K. Laine (toim.) Minä ja muut. Kasvatus sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Helsinki: Otava, 16–67.
- Ahvenainen, O., Ikonen, O. & Koro, J. 1999. Erytispedagogiikka 2: erityiskasvatuksen käytäntö. 2. painos. Porvoo: WSOY.
- Balson, M. 1988. Understanding classroom behaviour. 2. painos. Victoria: The Australian Council for Educational Research. (ACER)
- Beaman, R. & Wheldall, K. 2000. Teachers' use of approval and disapproval in the classroom. *Educational Psychology* 20, 431–446.
- Bogdan, R. & Biklen, S. 1992. Qualitative research for education. An introduction to theory and methods. 2. painos. Boston: Allyn & Bacon.
- Braswell, L. 1995. Cognitive-behavioral approaches in the classroom. Teoksessa S. Goldstein. Understanding and managing children's classroom behavior. New York: John Wiley, 319–355.
- Bull, S. L. & Solity, J. E. 1987. Classroom management: principles to practice. London: Croom Helm.

- Charlton, T. & David, K. 1993a. Ensuring schools are fit for the future. Teoksessa T. Charlton & K. David (toim.) *Managing misbehaviour in schools*. London: Macmillan, 3–16.
- Charlton, T. & David, K. 1993b. Reflections and practices. Teoksessa T. Charlton & K. David (toim.) *Managing misbehaviour in schools*. London: Macmillan, 207–236.
- Cooper, P., Smith, C. J. & Upton, G. 1994. *Emotional and behavioral difficulties*. London: Routledge.
- Corsaro, W. A. 1993. *Friendship and peer culture in the early years*. 3. painos. Norwood, NJ: Ablex.
- Ely, M. 1991. *Doing qualitative research: Circles within circles*. London: Falmer.
- Erätuuli, M. & Puurula, A. 1990. Miksi häiritset minua? Työrauhahäiriöistä ja niiden syistä yläasteella oppilaiden kokemana. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 81.
- Erätuuli, M. & Puurula, A. 1992. Miksi häiritset minua? 2. osa: opettajan näkökulma työrauhahäiriöihin yläasteella. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 106.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1999. 3. painos. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Fontana, D. 1985. *Classroom control. Understanding and guiding classroom behaviour*. London: British Psychological Society.
- Frude, N. 1990. Perspectives on disruptive behaviour. Teoksessa M. Scherer, I. Gersch & L. Fry (toim.) *Meeting disruptive behaviour. Assessment, intervention and partnership*. London: MacMillan, 3–23.
- Goleman, D. 1997. *Tunneäly. Lahjakkuuden koko kuva*. Suom. J. Kankaanpää. 2. painos. Helsinki: Otava
- Good, T. L. & Brophy, J. E. 1987. *Looking in classrooms*. 4. painos. New York: Harper & Row.
- Goodlad, J. 1984. *A place called school*. New York: McGraw-Hill.
- Gordon, T. 1979. *Viisas opettaja*. Suom. I. Järnefelt. Helsinki: Tammi. (alkuperäinen 1974)
- Grönfors, M. 1982. *Kvalitatiiviset kenttätömenetelmät*. 2. painos. Porvoo: WSOY.



- Hart, P. M., Wearing, A. J. & Conn, M. 1995. Conventional wisdom is a poor predictor of the relationship between discipline policy, student misbehavior and teacher stress. *Britannian Journal of Educational Psychology* 65 (1), 27–48.
- Hirsjärvi, S. (toim.) 1983. *Kasvatustieteen käsitteistö*. Helsinki: Otava.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Huttunen, E. 1985. Erityiskasvatus varhaiskasvatuksessa. *Kasvatus* 16 (6), 457–462.
- Jones, V. F. 1986. Classroom management in the United States: trends and critical issues. Teoksessa D. P. Tattum (toim.) *Management of disruptive pupil behaviour in schools*. Chichester: Wiley, 69–90.
- Jones, V. F. & Jones, L. S. 1990. *Comprehensive classroom management. Motivating and managing students*. 3. painos. Boston: Allyn and Bacon.
- Kansanen, P. 1995. Kuorolaulu, lausunta, kansantanssi ja tanssi. Entä pedagoginen ajattelu. Teoksessa A. Vaahtokari & A. Vähäpassi (toim.) *Tutki, vertaile, arvioi. Näkökulmia opetuksen suunnitteluun ja tutkimukseen*. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. *Oppimateriaaleja* 51. Tampere, 9–23.
- Kari, J. 1985. Opettaja luokkayhteisön eettissosiaalisen ilmaston luojana ja oppilaan minäkäsityksen vahvistajana. *Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja* 366.
- Kari, J. 1992. *Opetus- ja kasvatustyö ammattina*. Helsinki: Otava.
- Kari, J., Remes, P. & Väänänen, J. 1980. Häiriöt ja häiriköt. Koulun työrauha tutkimuksen valossa. *Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Selosteita ja tiedotteita* 160.
- Karjalainen, A. 1991. Ammattitaidon myytti – rehtorin päänvaiva? Latenttien merkitysstruktuurien ongelmatiikka eräillä Kajaanin kouluilla. *Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia* 79.
- Keltikangas-Järvinen, L. 2000. *Tunne itsesi, suomalainen*. Helsinki: WSOY.
- Kiviniemi, K. 1995. ”Tavallista opetustyötä tässä tehdään”. Työn ohessa toteutettua opetusharjoittelua koskeva toimintatutkimus. *Jyväskylän yliopisto. Chydenius-Instituutin tutkimuksia* 1.
- Kiviniemi, K. 2000. Opettajan työtodellisuus haasteena opettajan koulutukselle. Opettajien ja opettajan kouluttajien käsityksiä opettajan työstä, opettajuuden muuttumisesta sekä opettajankoulutuksen kehittämishaasteista. *Opettajien*

- perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihankkeen (OPEPRO) selvitys 14. Opetushallitus.
- Kohn, A. 1996. *Beyond discipline. From compliance to community.* Alexandria, (VA): Association for Supervision and Curriculum Development.
- Korpinen, E. 1993. Uskooko oppilas oppivansa? Luki-oppilaan minäkokemukset ja minäkäsitys peruskoulun päätösvaiheessa. Teoksessa P. Linnakylä & H. Saari (toim.) *Oppiiko oppilas peruskoulussa? Peruskoulun arviointi 90 -tutkimuksen tuloksia.* Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos, 5–26.
- Koskenniemi, M. 1982. *Yhdessä ja yhteistoimin. Koulu ja sosiaalisuuteen kasvaminen.* Helsinki: Otava.
- Kuorelahti, M. 1998. Käyttäytymisen ongelmat ja niiden luokittelu. Teoksessa T. Ladonlahti, A. Naukkarinen & S. Vehmas (toim.) *Poikkeava vai erityinen. Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet.* Porvoo: WSOY, 123–135.
- Kvale, S. 1996. *InterViews. An introduction to qualitative research interviewing.* London: Sage.
- Kyriacou, C. 1992. *Essential teaching skills.* Hemel Hempstead: Simon & Schuster Education.
- Lahdes, E. 1977. *Peruskoulun uusi opetusoppi.* Helsinki: Otava.
- Lahdes, E. 1997. *Peruskoulun uusi didaktiikka.* 1. painos. Helsinki: Otava.
- Laine, K. 1997. Ameerba pulpetissa. Koulun arkikulttuurin jännitteitä. Jyväskylän yliopisto. SoPhi 13.
- Laine, K. 2000. Koulukuvia. Koulu nuorten kokemustilana. Jyväskylän yliopisto. SoPhi 43.
- Lewis, R. 1997. Discipline in schools. Teoksessa L. J. Saha (toim.) *International encyclopedia of the sociology in education.* Oxford: Pergamon. 404–411.
- Lewis, R. 1999. Preparing students for democratic citizenship: codes of conduct in Victoria's 'schools of the future'. *Educational Research and Evaluation* 5, 41–61.
- Lewis, R. 2001. Classroom discipline and student responsibility: the students' view. *Teaching and Teacher Education* 17, 307–319.
- Luukkainen, O. 1998. Uuteen huomiseen. Teoksessa O. Luukkainen (toim.) *Tulevaisuuden tekijät. Uuden opettajuuden mahdollisuudet.* Jyväskylä: Atena, 14–40.

- McCaslin, M. & Good, T. L. 1992. Compliant cognition: the misalliance of management and institutional goals in current school reform. *Educational Researcher* 21 (3), 4–17.
- Meri, M. 1998. Ole oma itsesi. Reseptologinen näkökulma hyvään opetukseen. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 194.
- Merriam, S. B. 1998. *Qualitative research and case study applications in education*. 2., uudistettu ja laajennettu painos. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Miller, A., Ferguson, E. & Byrne, I. 2000. Pupils' causal attributions for difficult classroom behaviour. *British Journal of Educational Psychology* 70, 85–96.
- Mitchell, J. 1994. Teachers' implicit theories concerning questioning. *British Educational Research Journal* 20, 69–83.
- Moilanen, I. 2000. Käytöshäiriöt. Teoksessa E. Räsänen, I. Moilanen, T. Tamminen & F. Almqvist (toim.) *Lasten ja nuorisopsykiatria*. 2. uudistettu painos. Jyväskylä Gummerus, 234–243.
- Molnar, A. & Lindqvist, B. 1994. *Tavoitteena työrauha*. Suom. T. Malinen. Porvoo: WSOY.
- Määttä, K. 1989. Opettajaksi opiskelleiden kontrolli-ideologia sekä sen muuttuminen opintojen edetessä ja työkokemuksen karttuessa. *Lapin korkeakoulun kasvatustieteellisiä julkaisuja*. A 5.
- Naukkarinen, A. 1999. Tasapainoilua kurinalaisuuden ja tarkoituksenmukaisuuden välillä oppilaiden ei-toivottuun käyttäytymiseen liittyvän ongelmanratkaisun kehittäminen yhden peruskoulun yläasteen tarkastelu pohjalta. *Jyväskylän yliopisto*.
- Närhi, V. 1999. Tarkkaavaisuushäiriöinen lapsi koululuokassa. Teoksessa T. Ahonen & T. Aro (toim.) *Oppimisvaikeudet*. Jyväskylä: Atena, 167–192.
- Olkinuora, E. & Mattila, E. (toim.) 2001. *Miten menee peruskoulussa: kasvatuksen ja oppimisen edellytysten tarkastelua Turun kouluissa*. Turun yliopiston kasvatustieteellisen tiedekunnan julkaisuja A: 195.
- Olweus, D. 1992. *Kiusaaminen koulussa*. Suom. M. Mäkelä. Helsinki: Otava.
- Opetustoimenlainsäädäntö 2000*. H. Ranta (toim.) Helsinki: Lakimiesliiton kustannus.
- Patrikainen, R. 1997. Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys luokanopettajan pedagogisessa ajattelussa. Joensuun yliopisto. *Kasvatustieteellisiä julkaisuja* 36.

- Patton, M. Q. 1990. *Qualitative evaluation and research methods*. 2. painos. London: Sage.
- Perttula, J. 1999. Mitä opettajuus on? Teoksessa P. Räsänen, J. Arikoski, P. Mäntynen & J. Perttula. *Opettajuuden psykologia*. 2. korjattu ja uudistettu painos. Jyväskylä: Yliopistopaino, 12–61.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994. Helsinki: Opetushallitus.
- Pulkkinen, L. 1984. *Nuoret ja kotikasvatus*. 2. painos. Helsinki: Otava.
- Puolimatka, T. 1999. *Kasvatuksen mahdollisuudet ja rajat. Minuuden rakentamisen filosofia*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Puurula, A. 1984. *Koulun työrauha kasvatussosiosociologisena ongelmana*. Helsingin yliopisto. *Opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia* 18.
- Rauste-von Wright, M. 1997. *Opettaja tienhaarassa. Konstruktivismia käytännössä*. Jyväskylä: Atena.
- Rauste-von Wright, M. & von Wright, J. 1997. *Oppiminen ja koulutus*. 1.–4. painos. Porvoo: WSOY.
- Reinert, H. R. & Huang, A. 1987. *Children in conflict*. 3. painos. Columbus: Merrill.
- Ruoho, K. 1994. *Kasvatuksen johdonmukaisuus ja käyttäytymishäiriöt*. Teoksessa: M. Ihatsu & K. Matilainen (toim.) *Neljännesvuosisata erityispedagogiikkaa Joensuun yliopistossa*. Joensuun yliopisto. *Kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita*. N:o 55. 87–99.
- Räsänen, E., Moilanen, I., Tamminen, T. & Almqvist, F. (toim.) 2000. *Lasten- ja nuorisopsykiatria*. 2. uudistettu painos. Jyväskylä: Gummerus.
- Rönkä, A. & Rönkä, T. 1994. *Isän viisaus. Tasapainoon ja eheyteen isänä, äitinä, puolisona ja kasvattajana*. 1. painos. Helsinki: Ajatus.
- Sahlberg, P. 1998. *Opettajana koulun muutoksessa*. 2. painos. Porvoo: WSOY.
- Salmivalli, C. 1998a. *Koulukiusaaminen ryhmäilmionä*. Tampere: Gaudeamus.
- Salmivalli, C. 1998b. *Not only bullies and victims. Participation in harassment in school classes: some social and personality factors*. Turun yliopiston julkaisuja. Sarja B, Humaniora, osa 225.
- Salo, P. 2000. *Koululuokan työrauhahäiriöiden ehkäiseminen, käsittely ja korjaaminen*. Joensuun yliopisto. *Savonlinnan normaalikoulun julkaisuja* 3.
- Schmuck, R. A. & Schmuck, P. A. 1997. *Group processes in the classroom*. 7. painos. Boston: McGraw-Hill.

- Schneider, E. 1996. Giving students a voice in the classroom. *Educational Leadership* 54 (1), 22–26.
- Simola, H. 1998. Toiveet, lupaukset ja koulun arki – opettaja muutoksen puristuksissa. Teoksessa O. Luukkainen (toim.) *Tulevaisuuden tekijät. Uuden opettajuuden mahdollisuudet*. Jyväskylä, Atena, 91–121.
- Soininen, M. 1995. Tieteellisen tutkimuksen perusteet. Turun yliopisto. Täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja A: 43.
- Stake, R. E. 1994. Case studies. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.) *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: Sage, 236–247.
- Syrjälä, L. 1994. Tapaustutkimus opettajan ja tutkijan työvälineenä. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari, *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. Helsinki: Kirjayhtymä, 7–66.
- Syrjäläinen, E. 1994. Etnografinen opetuksen tutkimus: kouluetnografia. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari, *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. Helsinki: Kirjayhtymä, 67–112.
- Takala, A. 1989. Koululuokka luovana sosiaalisena yhteisönä. Teoksessa E. Korpinen, E. Tiihonen & P. Tuomi (toim.) *Koulu elämän paikkana: haasteita ja virikkeitä ala-asteen opetukseen*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 34. 19–26.
- Tattum, D. P. 1986. Consistency management – school and classroom concerns and issues. Teoksessa D. P. Tattum (toim.) *Management of disruptive pupil behaviour in schools*. Chichester: Wiley, 51–67.
- Turunen, K. E. 1999. Opetustyön perusteet. Jyväskylä: Atena.
- Turvatyöryhmän muistio. Opetusministeriön työryhmien muistioita 20: 2000. Helsinki: Opetusministeriö
- Tyler, K. & Jones, B. D. 2000. Implementing the ecosystemic approach to changing chronic problem behaviour in schools. *Educational Psychology* 20 (1), 85–98.
- Tynjälä, P. 1991. Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien luotettavuudesta. *Kasvatus* 22 (5–6), 387–398.
- Tynjälä, P. 1999. Oppiminen tiedon rakentumisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Varto, J. 1992. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Helsinki: Kirjayhtymä.

- Vikainen, I. 1984. Pedagoginen auktoriteetti. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja B. Selosteita 13.
- Virta, A. & Kurikka, T. 2001. Peruskoulun opettajien kokemanä. Teoksessa E. Olkinuora & E. Mattila (toim.) Miten menee peruskoulussa: kasvatuksen ja oppimisen edellytysten tarkastelu Turun kouluissa. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja A: 195, 55–86.
- Uusikylä, K. & Atjonen, P. 2000. Didaktiikan perusteet. 1. painos. Juva: WSOY.
- Väisänen, P. & Silkelä, R. 1999. Kokemukset ja merkitykset opettajaksi kasvussa. Teoksessa H. Niemi (toim.) Opettajankoulutus modernin murroksessa. Tampere: Tampereen yliopistopaino, 217–234.
- Wilson, J. 1992. The primacy of authority. *Journal of Moral Education* 21, 115–124.
- Wolcott, H. F. 1988. Ethnographic research in education. Teoksessa R. M. Jaeger (toim.) *Complementary methods for research in education*. Washington (DC): American Educational Research Association, 187–204.
- Yin, R. K. 1994. Case study research. Design and methods. 2. painos. Applied social research methods series vol. 5. London: Sage.
- Yrjönsuuri, Y. 1990. Peruskoulun eri-ikäisten opettajien käsityksiä koulutuksensa riittävydestä. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia 126.
- Ziehe, T. 1991. Uusi nuoriso. Suom. R. Sironen & J. Tuormaa. Tampere: Vastapaino.

## LIITTEET

### Liite 1: Teema-alueuuttelo 1

#### HAASTATTELUTEEMAT

1. Mitä työrauha sinulle tarkoittaa
  - Millaisia asioita pidät työrauhahäiriöinä
  - Millaiset asiat tässä luokassa tulee esille
  
2. Mitkä tekijät vaikuttavat työrauhaan/työrauhahäiriöiden syntyyn?
  - Miten opettaja voi vaikuttaa työrauhaan
  - Miten työrauhahäiriötä voi ehkäistä ennakolta
  
3. Millä keinoin puutut työrauhahäiriöihin
  - Milloin aiheellista puuttua
  - Millaiset keinot olet kokenut hyväksi
  - "Omia" keinoja
  - Mihin ohjauksellaan pyrkii
  - Ovatko omat keinot/ajatukset muuttuneet kokemuksen myötä
  - Millaisia keinoja työrauhan ylläpitämiseksi
  - Koulun/luokan säännöt työrauhasta

**Liite 2: Tutkimuslupa oppituntien videointiin**

Hei,

Olen Tiina Hokkanen ja opiskelen Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksella. Teen opintoihini kuuluvaa pro gradu -tutkimusta koulun työrauhasta. Tutkimukseni kohdistuu opettajan toiminnan tarkasteluun. Hankin tutkimusaineistoni havainnoimalla luokassa maaliskuun ajan ja toivoisin nyt lupaanne joidenkin tuntien videointiin. Videoinnin avulla voin tarkastella tilanteita jälkeenpäin eli sen tarkoitus on toimia havaintojeni tukena. Kuten kaikki muukin aineisto, myös videoaineisto tulee olemaan täysin luottamuksellista ja vain minun käytössäni. Tutkimuksessani niin koulua, opettajaa kuin oppilaitakin tarkastellaan peitenimin.

Jos haluatte kysyä jotain tutkimuksesta, minut tavoittaa numerosta 014-645312.

Keväisin yhteistyöterveisin

Tiina Hokkanen

-----

Annan luvan luokkatilanteiden videointiin.

En anna lupaa luokkatilanteiden videointiin.

-----

huoltajan allekirjoitus



### Liite 3: Esimerkki havainnointimuistiinpanoista

Keskiviikko 8.3.2000

9–10

Aurinkoinen aamu!

Puoli luokkaa paikalla, osalla englantia. Istun luokan perällä. Luokassa on rauhallista. Osa oppilaista kuljeskelee luokassa, oppilaat juttelevat, pojat keskenään, tytöt keskenään. Odottavat opettajaa.

Muutama tyttö kävi äsken luonani pyörimässä. ”Milloin sää videoit?” Heti aamulla osa palautti lupalapun open pöydälle. Opettaja saapuu. Sanoo: ”Hyvää huomonta teille puolikkaille”. Oppilaat nousevat, ”istukaa”.

Opettaja jakaa tehtävät. Osa tytöistä tekee kirjakartoitusta, inventaariota (laskevat hyväkuntoisia kirjoja), muut lähemme saliin siivoamaan näyttämöä. Siirrytään näyttämölle. Ja opettaja näyttää: ”irrotatte ja laitate nämä näihin laatikoihin”. Auttaa itse mukana.

37 lasta mukana näytelmässä, puolet tältä luokalta. Näytelmäkerho. Puretaan nyt sen lavasteita ja viedään tavaroita paikalleen. Opettaja jakaa tehtäviä oppilaille. Minä autoin raivaamisessa.

10–11

Pojat istuvat sohvalla. Pauli selittää kovaan ääneen. Huutaa, puhutaan jääkiekosta. Osa istuu rauhassa omalla paikalla, tutkivat kirjojaan. Osa tytöistä istuu myös omalla paikallaan, osa juttelee toisen luona.

Opettaja saapuu, äänitaso pysyy samana, oppilaat palaavat paikoilleen, luokka hiljenee, oppilaat seisovat pulpettiansa takana. ”Aurinkoista tiistaita kaikille”, sanoo opettaja. Oppilaat vastaavat samalla tavalla. Joku huutaa ”ei tänään ole tiistai”, ”monelta on ruoka?” Opettaja kirjoittaa päivän lukujärjestyksen taululle ja kertoo mitä tulee tapahtumaan. 10–11 Ym, 11–13 Hi. Kertoo, että aloitetaan Eurooppaan tutustuminen. Ryhmätyö tehdään ym viimeisellä jaksolla, käytetään kolme oppituntia. Harjoitellaan kansilehteä, lähdeluetteloä, nyt myös sisällysluetteloä. Pari valitsee jonkun Euroopan maan, johon tutustuu. Sisältöä parantaa ajankohtaisten uutisten seuraaminen. Mutta nyt ei ole se hetki kun näitä valitaan... [jatkuu havainnointipäiväkirjan seuraavalle sivulle]

## **Liite 4: Teema-alueuettelo 2**

### **HAASTATTELUTEEMAT**

1. Millaisiin ajatuksiin oma toiminta perustuu
  - Mikä omassa opettajuudessa tärkeää
  - Millaisia tavoitteita
  - Opettajan auktoriteetti
  - Opettajan ja oppilaan roolit
  - Yhteistyö ja sen merkitys