

"Työrauha ei käsittääkseni voi tulla taivaan lahjana, vaan sen eteen on tehtävä töitä"

Opettajien kokemuksia työrauhan rakentamisesta

Laura Kyyrönen

Merja Rantala

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
Jyväskylän yliopisto
Kokkolan yliopistokeskus Chydenius
Luokanopettajien aikuiskoulutus
Kevät 2016

TIIVISTELMÄ

Kyyrönen, L. & Rantala, M. 2016. ”Työrauha ei käsittääkseni voi tulla taivaan lahjana, vaan sen eteen on tehtävä töitä”. Opettajien kokemuksia työrauhan rakentamisesta. Jyväskylän yliopisto. Kokkolan yliopistokeskus Chydenius. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. 69 sivua ja 1 liite.

Työrauha on koulumaailmassa asia, jonka jokainen opettaja kohtaa päivittäisessä työssään. Opettajan auktoriteetti eri muodoissa, vuorovaikutus ja yhteistyö ovat tutkimusten mukaan työrauhan rakentamisen ja ylläpitämisen avaintekijöitä. Niistä opettaja saa kootua itselleen sopivimmat työkalut työrauhan luomiseen. Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, millä tavoin opettajat luovat ja ylläpitävät työrauhaa luokassaan sekä millaisia haasteita he näkevät työrauhan ylläpitämisessä.

Tutkimus toteutettiin kvalitatiivisella tutkimusotteella. Tutkimuksemme aineisto koostuu Opettaja-lehden keskustelupalstalla vuosina 2000–2015 työrauhaa käsittelevistä mielipidekirjoituksista (n=41). Analysoimme kerätyn aineiston käyttämällä metodi-triangulaatiota. Ensiksi analysoimme aineiston teoriaohjaavan sisällönanalyysin ja tämän jälkeen Gadamerin hermeneuttisen analyysin avulla.

Tulkintamme mukaan opettaja pystyy rakentamaan työrauhan auktoriteetin, vuorovaikutuksen ja yhteistyön avulla. Auktoriteetti-teeman alle syntyi kolme merkitysverkostoa: opettajan oman auktoriteetin kehittyminen, auktoriteetin käyttäminen työrauhan luomiseksi ja ylläpitämiseksi sekä haasteet auktoriteetin puuttuessa. Vuorovaikutus koostui kolmesta pääluokasta, jotka ovat luottamus, turvallisuus ja työskentely. Yhteistyö-teeman sisälle muodostui pääluokiksi yhteistyö, yhteistyön puute sekä kollegiaalinen tuki ja osallistaminen.

Opetus tapahtuu pääosin luokkatiloissa, joten auktoriteetti on opettajien kirjoitusten perusteella työrauhan rakentamisen olennaisin asia. Opettajat pitävät tärkeänä työrauhan rakennusaineena myös vuorovaikutusta oppilaiden kanssa. Työrauhaa ei heidän mielestään saavuteta pidemmällä aikavälillä pelkän komentamisen tai pelon avulla. Oppilaiden, vanhempien ja koulun henkilökunnan kanssa tehtävän yhteistyön koetaan tukevan oppilaiden ja opettajan luottamussuhteen rakentumista ja samalla edistävän työrauhan saavuttamista.

Päädymme siihen johtopäätökseen, että työrauha eteen on tehtävä töitä joka päivä. Opettajat kokevat työrauhan eri tavoin, joten he myös tavoittelevat sitä erilaisin keinoin. Opettajalla on työrauhan rakentajana oltava langat käsissään, jotta hän saa luotua luokkaan turvallisen ja sosiaalisen oppimisympäristön.

Avainsanat: työrauha, työrauhahäiriö, auktoriteetti, vuorovaikutus ja yhteistyö

SISÄLTÖ

1	JOHDANTO	5
2	TYÖRAUHAN MUUTTUVA LUONNE	8
2.1	Erilaisia näkemyksiä työrauhasta	8
2.2	Työrauhahäiriöt luokan arjessa	13
3	TYÖRAUHA KOVAN TYÖN TULOKSENA.....	17
3.1	Monipuoliset keinot työrauhaan	17
3.2	Työrauhan haastava rakentaminen	24
4	TUTKIMUSTEHTÄVÄT.....	28
5	TUTKIMUSMENETELMÄT.....	29
5.1	Teoriaohjaava sisällönanalyysi jäsentää aineiston	31
5.2	Hermeneutiikka antaa avaimia ymmärtämiseen.....	32
5.3	Tutkimusaineiston esittely.....	34
5.4	Tutkimusaineiston analyysi	36
6	TULOKSET	41
6.1	Auktoriteetti työrauhan pohjana.....	42
6.1.1	”Pidä kiinni siitä, että työrauha täytyy saada.”.....	42
6.1.2	”Jos oppitunti ei suju häiriöiden vuoksi, siirry ensin ihmissuhdehoitoon.”	45
6.1.3	”Et saa edes ääntäsi kuulolle luokan edessä aloittaaksesi.”	45
6.2	Myönteinen vuorovaikutus työrauhan ylläpitäjänä	47
6.2.1	”Oppilas, joka on oppinut luottamaan opettajaansa, ei käy käsiksi häneen.”	48

6.2.2	"Hänen oppilaansa tuntevat olonsa luokassa turvalliseksi, koska hän tietää, mitä tekee."	49
6.2.3	"Kaikki ovat tasa-arvoisessa asemassa, sillä kukaan ei saa terrorisoida tuntia."	50
6.3	Yhteistyö työrauhan tukena	52
6.3.1	"Niitä opettajia kunnioitetaan, jotka pystyvät hälyttämään apuvoimia" ...	52
6.3.2	"Opettajista on tehty hampaattomia leijonia, kuten vanhemmistakin"	53
7	POHDINTA	54
7.1	Tulosten yhteenvetoa ja jatkotutkimusaiheita	54
7.2	Luotettavuus ja uskottavuus	59
7.3	Tutkimuseettisyys	61
	LÄHTEET	63
	LIITTEET	70

1 JOHDANTO

Erään luokkahuoneen arkisia ääniä: ”ope, ope, mä en yhtään kuule mitä sä kerrot kun täällä on niin kova meteli”, ”niin mitä meidän pitikään tehdä kun mä en yhtään kuunnellut”, ”no en varmaan lue sitä tekstiä kun mua ei kiinnosta”. Tällaisia kommentteja on kuulunut oppilailta toisen meistä tutkijoista toimiessa sijaisena viitosluokalla yhden kauden ajan. Työrauhan rakentaminen ei ole helpoimmasta päästä silloin, kun luokka on täysin tuntematon, sijaisella ei ole opettajanpätevyyttä ja kokemustakin on vasta muutama viikon ajalta.

Työrauha on opettajille haaste. Aiheesta on tehty jo useita pro gradu -tutkielmia, joissa työrauhaa on lähestytty niin vastavalmistuneen opettajan, oppilaiden kuin eri aineiden opettajien näkökulmasta (mm. Mäkelä & Viherkorpi 2015; Kinnunen 2008; Jokinen & Roos 2004; Lindqvist & Niemenlehto 2002). Työrauha on esiintynyt tutkimusaiheena tämän lisäksi myös muissa kasvatustieteellisissä tutkimuksissa (Holopainen, Järvinen, Kuusela & Packalen 2009; Popov 2012). Työrauhan ylläpitämiseen on kehitelty niiden pohjalta erilaisia oppaita opettajille (mm. Saloviita 2014; Kiiski, Närhi & Peitso 2012; Saloviita 2009; Salo 2000). Aihetta on siis tutkittu kattavasti kuluneina vuosina hyvinkin eri näkökulmista.

Julkiset tiedotusvälineet toimivat tutkimusten ohella yhtenä työrauhan ja siinä esiintyvien ongelmien keskusteluareenana, esimerkiksi Helsingin Sanomissa asiaa käsiteltiin niin ikään sekä pääkirjoituksissa, artikkeleissa että mielipidepalstalla (Grönholm 2012). Tiedotusvälineissä keskustellaan lasten ja nuorten pahoinvoinnista ja pohditaan, kenelle kuuluu siitä vastuu. Yhteiskunnallisten ja perheiden muutosten sekä ongelmien myötä vanhempien kasvatusvastuuta siirtyy opettajille ja muille ammattikasvattajille. Opettajat kokevat työnsä aiempaa vaativammaksi oppilaiden levottomuuden ja rauhattomuuden vuoksi. Opettajat saattavat kokea itsensä riittämättömiksi työrauhaongelmissa.

Suomessa vain neljä prosenttia opettajista kertoo, etteivät työrauhaongelmat haittaa omaa opetusta (Puustinen 2010, 16). Työrauhan ajankohtaisuudesta kertoo työrauhahäiriöiden yleisyys. Kansainvälisesti tarkasteltuna 23 OECD-maassa 13 prosenttia opettajan ope-

tusajasta menee järjestyksen ylläpitoon ja 60 prosentissa oppilaat häiritsevät käyttäytymisellään oppituntia. (OECD 2009.) Opetusalan järjestöjen ja Suomen Vanhempainliiton esitysten 2012 pohjalta opetus- ja kulttuuriministeriö alkoi valmistella lakimuutosehdotusta liittyen koulujen työrauhaongelmiin puuttumisesta. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2013.)

Tutkimuksellinen kiinnostus työrauhaan on vähentynyt 2000-luvulla. Työrauha tutkimuksen painopiste siirtyi 2000-luvun alkupuolella vakaviin, turvallisuutta uhkaaviin työrauhahäiriöihin. Opetusministeriön työryhmä esitti (OPM 2000) uudistuksia työrauhahäiriöiden ehkäisemiseksi muun muassa kurinpitoa koskevien pykälien osalta. (Holopainen ym. 2009, 13)

Koulunkäynti on suuri osa elämää, siksi ei ole samantekevää, miten koulunkäynti tapahtuu. Suomalainen koulujärjestelmä on saanut PISA-menestyksen kautta myönteistä julkisuutta, mutta huomautettava asia on ollut se, etteivät oppilaat viihdy koulussa toivottavalla tavalla. Koulunkäynnin hyviä osatekijöitä ovat erityisesti toisten ihmisten kunnioittaminen ja mahdollisuus vaikuttamiseen. (Saloviita 2009, 7.) Käsitämme työrauhan liittyvän laajempaan kokonaisuuteen, johon vaikuttavat yhteiskunnan arvo- ja normijärjestelmät, koulun ilmapiiri, toimintatavat ja vuorovaikutussuhteet.

Tutkimusten mukaan työrauha on näyttänyt vuosien 1998–2004 kouluterveyskyselyjen perusteella siltä, että vahvin yhteys työrauhahäiriöihin on fyysisellä oppimisympäristöllä. Tämä näkyy esimerkiksi työskentelyvaikeuksia omaavien oppilaiden lukumäärissä. Väitettävään ”Luokassani on hyvä työrauha” valitsi eri mieltä 35 % oppilaista ja 9 % valitsi täysin eri mieltä eli kokonaisuudessaan 44 % oppilaista kokee luokan työrauhan huonoksi. (Holopainen ym. 2009, 36.)

Päätimme liittyä työrauhakeskusteluun tämän pro gradu -työn myötä, kuitenkin katsoen ja tutkien aihetta erilaisen aineiston pohjalta. Pohtiessamme, mitä kautta tutkisimme koulujen työrauhaongelmia, huomasimme asiaa käsiteltävän paljon Opettaja-lehdessä. Työrauha herätti paljon keskustelua lehdessä varsinkin vuosina 2011–2012 niin mielipidekirjoituksissa kuin artikkeleissakin, joista yhden on kirjoittanut muun muassa kansanedustaja Paula Risikko (2012). Erilaisen näkökulman avulla selvitämme, millaisia neuvoja

opettajat antavat toisilleen työrauhan rakentamisen keinoista ja niiden haasteista. Rajasimme tutkimuksemme laajemmin koskemaan koko 2000-lukua sillä halusimme saada kokonaiskuvan 2000-luvun työrauhasta opettajien kertomana. Tarkastelemme työrauhaa opettajien näkökulmasta, mitä he kertovat siitä mielipidekirjoituksissa Opettaja-lehdessä.

Tutkimuksen tavoitteena on antaa opettajille käytännön vinkkejä työrauhan rakentamisesta sekä mahdollisista haasteista. Näin opettajat voivat hyötyä antamistamme vinkeistä ja voivat välttää mahdolliset ”sudenkuopat”, työrauhan ylläpitämisessä. Toivomme, että tutkimuksen kautta opetusalan ammattilaiset saavat jaettua toisilleen hiljaista tietoa, jota muut kollegat voivat hyödyntää omassa työssään.

2 TYÖRAUHAN MUUTTUVA LUONNE

2.1 Erilaisia näkemyksiä työrauhasta

Työrauhasta on yhteiskunnassamme lähiaikoina puhuttu paljon yhteistoimintaneuvotte-
lujen uhatessa monien alojen työntekijöiden mahdollisuuksia tehdä työtään rauhassa, il-
man lomautusten tai irtisanomisten uhkaa. (mm. Kaleva 5.5.2014.) Työrauha käsitteenä
tarkoittaa näin ollen kirjaimellisesti mahdollisuutta työskennellä rauhassa omalla työpai-
kalla. Siihen ovat oikeutettuja niin aikuiset kuin myös lapset omalla ”työpaikallaan” kou-
lussa, jossa he viettävät suurimman osan päivästänsä. Tässä alaluvussa perehdymme tar-
kemmin työrauhan käsitteeseen koulumaailmassa ennen ja nyt tutkimusten sekä perus-
opetuslain kautta.

Suomessa kasvatuksen kentällä tapahtui 1900-luvun alun jälkeen muutos kohti lapsikes-
keisempää ajattelua. Tämä loi koulumaailmaan tavoitteen, jonka mukaan oppilaita tulisi
ohjata pehmeämmillä tavoilla. Näennäisen työrauhan nähtiin perustuvan pelkästään opet-
tajan tahtoon, hänen käyttämiinsä voimakeinoihin sekä pelkoon, jota oppilaat tuntevat
opettajaa kohtaan. Näin ollen vuonna 1965 työrauhasta laadittiin kouluille tavoite, johon
opettajien tulisi yhdessä oppilaiden kanssa pyrkiä. (Saloviita 2014, 18, 24; Vesikansa
2009, 185–187.)

Työrauha-käsite alkoi muotoutua suomalaisessa kasvatustieteessä jo 1940-luvulla, tosin
hieman erilaisena kuin nykyään. 1970-luvulla työrauhaa alettiin tutkia tarkemmin ja esi-
merkiksi kasvatustieteen professori Matti Koskenniemi piti työrauhaa oppilaan itsehallin-
taan liittyvänä tapahtumana. Tämän lisäksi hän korosti, ettei työrauha saisi olla opettajan
kohdalla arvovaltakysymys. (Saloviita 2014, 24; Koskenniemi & Hälinen 1970, 246.)
Koskenniemen näkemyksessä on läsnä lapsikeskeisyys, ja ”itsehillintään liittyvä tapah-
tuma” viittaakin mahdollisesti yhteen työrauhaan vaikuttavaan tekijään, oppilaaseen.

Kuri-käsitteen muuttumista kohti työrauha-käsitettä pohdittiin samaan aikaan myös muualla maailmassa. Esimerkiksi Saksassa kansainvälisesti merkittäviä koulun työrauhan uranuurtajia olivat psykologit ja kasvatustieteilijät Fritz Redl ja William Wattenberg. He kehittivät ryhmädynamiikkamallinsa 1970-luvun lopussa, jossa avainideana työrauhan ylläpitämisessä olivat ryhmädynamiikan varmistaminen ja opettajan rooli luokanhallinnan varmistajana. Molemmat uskoivat oppilaan huomioon ottavan tyylin merkitykseen ja tämä näkyikin heidän mallissaan siten, opettaja ohjasi työrauhaan ilman rangaistuksia ja oppilaan alistamista. (Charles 2005, 21–23.)

Kummassakaan edellä mainituista työrauhan käsitteestä tai sen ylläpitämisen keinoista ei mainita opettajan arvovallan, ts. auktoriteetin, vaikutusta työrauhaan. Opettajalla kyllä on, varsinkin jälkimmäisen mallin mukaisesti, olennainen osa työrauhan ylläpitämisessä. Painotus on kuitenkin joko oppilaan näkökulmassa hänen oman toimintansa kontrolloimisessa tai opettajalla ryhmädynamiikan toimivuuden varmistajana. Tähän mennessä voimme siis sanoa, että työrauha on koostunut joko opettajan tai oppilaan toiminnasta sen ylläpitämiseksi. Edellä kuvattiin lyhyesti työrauhan rakentumista 1900-luvulla sekä Suomessa että Saksassa. Työrauhan käsite nykypäivän Suomessa onkin sitten hieman erilainen sillä siihen vaikuttavat useammat tekijät.

Työrauhan on aiemmin nähty konkretisoituvan luokan hiljaisuudeksi, jonka avulla oppilaat opiskelevat yksilöllisesti, paikallaan istuen ja puhumatta. Tämän näkökulman haastaa nykyään kasvatuksen kentällä vallitseva sosiokonstruktivistinen oppimiskäsitys, jossa oppiminen tapahtuu vuorovaikutuksessa toisten oppilaiden kanssa. Kyseisen oppimistyylin yhtenä toteuttamismuotona on ryhmätyöskentely, jonka aikana puhuminen sekä liikuminen ovat olennainen osa opiskelua, ja luokan hiljaisena pitäminen on tässä tapauksessa lähinnä oppimisen hankaloittamista. (Saloviita 2014, 23; Noddins 2007, 16.) Ryhmätyöskentely saattaa myös motivoida oppilaita työskentelemään tehokkaammin, kuin pelkkä hiljaa paikallaan istuminen. Ennemminkin jatkuvasti hiljainen luokka voi olla passiivinen tai jopa pelätä opettajaa (Salovaara & Honkonen 2011, 130).

Työrauha voidaan, opettajasta ja koulun käytännöistä riippuen, kuitenkin määritellä rauhalliseksi ja häiriöttömäksi tilaksi, joka edellyttää yhteisten sääntöjen noudattamista. Näin ollen työrauha auttaa oppilasta keskittymään ja pitämään huomionsa opetettavassa asiassa. (Salovaara & Honkonen 2011, 130.) Ryhmätyöskentelyn aikana oppilaiden tulisi

antaa toisilleen työrauha nimenomaan keskittymällä annettuihin tehtäviin eikä häiritsemällä toisia. Yhteisten pelisääntöjen luominen varsinkin vapaampaan työskentelyyn edesauttaa oppilaiden keskittymistä, annettujen tehtävien valmistumista ja myönteisen oppimisilmapiirin ylläpitämistä. Luokahuoneeseen yhdessä oppilaiden kanssa laadittujen pelisääntöjen merkitykseen keskitytään varsinkin perusopetuslaissa.

Luokkien työrauha ei ole pelkästään opettajien kaino toivomus oppilailleen tai oppilaiden salainen toive kaotettujen oppimisympäristön keskellä. Sen toteutumiseen on lain pykälien tuoma velvoite joka koskee sekä kouluja että oppilaita itseään. Laki ei kuitenkaan anna suoraa ohjeita työrauhan ylläpitämiseen, mutta kehyksen, jonka velvoittaa esimerkiksi kouluja laatimaan yhteiset järjestyssäännöt koulun henkilökunnalle ja oppilaille.

Perusopetuslaissa ei siis suoraan käytetä käsitettä *työrauha* vaan puhutaan turvallisesta opiskeluympäristöstä. Siihen viitattaessa korostetaan sekä koulun ja opetuksen järjestäjien vastuuta kyseisen opiskeluympäristön tekemisestä että järjestyssääntöjen kuin oppilaiden turvaksi laadittujen kurinpitosuunnitelmien avulla. Vastuu turvallisen opiskeluympäristön tekemisestä on opetuksen järjestäjällä ja koululla. Oppilaalla on kuitenkin oma tehtävänsä oppimisympäristön turvallisena ja rauhallisena pitäjänä, sillä hänen "on suoritettava tehtävänsä tunnollisesti ja käyttäytyttävä asiallisesti". Kyseinen lainkohta, § 35, on nimeltään "oppilaan velvollisuudet" mikä näin ollen velvoittaa oppilaat toimimaan perusopetuslain määräämällä tavalla. (Perusopetuslaki 628/1998.)

Virallinen opetussuunnitelma ei kuitenkaan määrää, että oppilaan täytyisi koulussa istua hiljaa, odottaa vuoroaan, työskennellä yksin tai kontrolloida motoriikkaansa. Koulunkäynti kuitenkin edellyttää edellä mainittuja käyttäytymispiirteitä ja elleivät ne toteudu, käyttäytyminen koetaan häiritseväksi. (Törmä 2003, 92–96.) Eli oppilaan on tarvittaessa osattava odottaa vuoroaan tai istua hiljaa opettajan niin pyytäessä.

Vaikka työrauha auttaa oppilasta keskittymään opettavaan asiaan, työrauha ei kuitenkaan tarkoita koko oppitunnin kestävästä hiljaisuudesta. Hiljaisuus ei aina takaa hyvää työrauhaa sillä työskentelyn äänet voivat kuulua työrauhaan. Käsitys työrauhasta on hyvin erilainen opettajien ja oppilaiden määrittelemänä. Yhteistä työrauhalle on kuitenkin sen olemassaolon tärkeys. (Saloviita 2014, 11; Charles 2011, 3; Holopainen ym. 2009, 9–10.)

Velvollisuuksien lisäksi oppilaalla on oikeuksia, jotka ovat velvollisuuksien tapaan siirretty perusopetuslaista opetussuunnitelman perusteisiin, joiden pohjalta kunnat laativat oman opetussuunnitelmansa. Näissäkin säilyy oppilaalla oikeus opiskeluympäristöön, jossa työrauha ja opiskelun esteetön sujuminen on varmistettu. Opetushallituksen (2014) laatiman opetussuunnitelman perusteiden mukaan työrauhaan voidaan vaikuttaa monilla keinoilla, joista keskeisiä ovat opettajan antama ohjaus ja palaute, yhteistyö, yhteinen vastuunotto sekä huolenpito. Kehittämällä pedagogisia ratkaisuja sekä vahvistamalla luottamuksen ja välittämisen ilmapiiriä luodaan edellytykset hyvälle työrauhalle. (Opetushallitus 2014, 36.)

Perusopetuslaki ei siis anna oppituntityöskentelyyn selkeitä ja suoria toimintatapoja tai niihin suosituksia, vaan kehyksen, minkä puitteissa jokaisen koulu laatii toimintakulttuurilleen sopivat säännöt. Näitä sääntöjä tulisi koko koulun noudattaa. Mahdollisesti oppilaan on mielekkäämpi sitoutua kyseisten sääntöjen noudattamiseen, jos hän on saanut itse osallistua ikäkauteensa sopivalla tavalla sääntöjen laatimiseen. Useimmiten kouluissa säännöt on kuitenkin laadittu opettajien ja rehtorin toimesta ja varsinkin auktoriteetteja tottelemattomien oppilaiden voi olla siitä syystä haasteita niiden noudattamisessa.

Sääntöjen laatimisen vaatimus opetuksen järjestäjälle näyttäisi olevan perusopetuslain kulmakivi työrauhan ylläpitämisessä:

”Opetuksen järjestäjän tulee hyväksyä järjestyssäännöt tai antaa muut koulussa tai muussa opetuksen järjestämispaikassa sovellettavat järjestysmääräykset, joilla edistetään koulun sisäistä järjestystä, opiskelun esteetöntä sujumista sekä kouluyhteisön turvallisuutta ja viihtyisyyttä” (Perusopetuslaki 628/1998 29 §)

Kouluilla on siis oltava voimassa olevat järjestyssäännöt, joiden avulla oppimisympäristö saadaan mahdollisimman viihtyisäksi, turvalliseksi sekä esteettömäksi. Säännöt olisi hyvä käydä myös opettajien kanssa läpi, jotta heillä olisi johdonmukainen näkemys esimerkiksi välitunnilla tai oppitunnilla eteen tulevien tilanteiden hoitamisesta. Aikuisten määräämät seuraukset eivät näin ollen voi olla erilaisia vaan kaikkien on pohjattava järjestyssääntöihin. Luokassa saattaa olla luokan omat säännöt, mutta silti koulun yhteisten järjestyssääntöjen läpikäyminen ikäkaudelle sopivalla tavalla edesauttaa oppilaita ymmärtämään, mitä koulussa on lupa tehdä ja mitä ei.

Yhtenäisen perusopetuksen toimintakulttuurin kehittämisellä on keskeinen merkitys oppilaan koulutyön laatuun. Ilmapiiristä ja vuorovaikutuksesta rakentuvaa toimintakulttuuria voidaan kehittää ja muuttaa. Sen kautta aikuisten tapa toimia välittyy oppilaille, jotka omaksuvat kouluyhteisön tapoja, kielenkäytön malleja ja arvoja. Tavoitteena tällä kaikella on luoda toimintakulttuuri, joka edistää muun muassa oppimista ja hyvinvointia. Rauhallinen ja hyväksyvä ilmapiiri, toimivat sosiaaliset suhteet sekä ympäristön viihtyisyys edistävät työrauhaa. Hyvä työrauha, mahdollisuus eriyttämiseen ja ystävällinen sekä kiireetön ilmapiiri tukevat oppimista ja oppimisen rauhaa. (Opetushallitus 2014, 24–25, 28–29.)

Opetussuunnitelman perusteissa korostetaan myös järjestyssääntöjen laatimisen lisäksi yhteisöllisen oppilashuollon mahdollisuuksia lisätä työrauhaa kouluissa. Opetuksen järjestäjä laatii suunnitelman oppilaiden suojaamiseksi esimerkiksi häirinnältä osana koulu-kohtaista oppilashuoltosuunnitelmaa. Tällä tavoin pyritään osaltaan rakentamaan ja ylläpitämään mahdollisimman kestävää työrauhaa. (Opetushallitus 2014, 81.) Yhteisöllisen opiskeluhuollon avulla koko oppilasyhteisössä pyritään edistämään oppilaiden ja opiskelijoiden osallisuutta, hyvinvointia ja oppimista. Opiskeluhuollon toimijat, kuten kuraattorit ja terveydenhoitajat, ovat vastuussa tämän yhteisöllisen opiskeluhuollon toteutumisesta. (Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 4 § 1 mom.)

Koululainsäädännön käsikirjassa puolestaan työrauhan rakentamisen työkaluja nähdään laajemmassa kontekstissa, kuten pedagogiikan näkökulmasta. Siinä korostetaan esimerkiksi sitä, miten työrauha saavutettaisiin mielenkiintoisen opetuksen avulla. (Aalto-Setälä & Arajärvi 2004, 157–158.) Luultavasti näkökulma koululainsäädäntöön on kyseisessä teoksessa tarkoituksella käytännönläheisempi sillä koulun kiireisessä arjessa lakitekstien tulkinta ei saa viedä montaa tuntia työpäivästä.

Työrauhan ydin näyttää olevan rauhallisessa opiskeluympäristössä, jossa opiskelu on viihtyisää, vaivatonta mutta kuitenkin monipuolista. Ehdottoman hiljaisuuden vaatimus koko tunnin ajan ei nykypäivänä ole onnistuneen oppitunnin merkki vaan ennemmin tunti, jossa oppilaat keskustelevat toistensa kanssa esimerkiksi matematiikan ongelmasta ja oppivat näin ollen liikkuen, puhuen ja myös kuunnellen.

2.2 Työrauhahäiriöt luokan arjessa

Luokkatyöskentelyn sujuvuus, turvallinen oppimisympäristö sekä yhteisten sääntöjen noudattaminen koetaan olevan työrauhan perustekijöinä niin lainsäädännön kuin tutkimusten näkökulmasta. Tämä ei kuitenkaan aina koulun arjessa toteudu vaan luokassa esiintyy ajoittain työrauhahäiriöitä, joita tässä alaluvussa esitellään tarkemmin.

Työrauhaa on tutkittu 1970–1990-luvuilla runsaammin, erityisesti peruskoulun alkuvuosikymmeninä. Tuolloin työrauhan tarkastelu keskittyi lähinnä erilaisiin häiriöihin kuten oppilaiden seuraamattomuuteen opetustilanteessa. Eniten häiriöitä ilmeni matematiikan ja vieraan kielen tunneilla, ymmärrettävästi siksi, kun kyseiset oppiaineet olivat hyvin opettajajohtoisia. Silloin työrauhahäiriöiden vähentämiseksi nähtiin neljä pääkohtaa; pedagogiset keinot, sosiaaliset suhteet, järjestelmät (tasokurssit) ja kuri. (Holopainen ym. 2009, 13; Erätuuli & Puurula 1992).

Työrauhahäiriö määritellään nykyään käyttäytymiseksi, joka häiritsee opettamista, loukkaa toisten oikeutta opiskella, aiheuttaa psykologista tai fyysistä uhkaa tai jopa tuhoaa ympäristöä. Laajemmassa työrauhan määritelmässä, se myös uhkaa muita tai rikkoo yhteiskunnan lakia tai moraalialia vastaan (Charles 2005, 3; Levin & Nolan 2003, 4; Turnuklu & Galton 2001, 291–306). Työrauhahäiriö asettaa näin ollen vaaraan oppilaiden oikeuden turvalliseen oppimisympäristöön tai jopa rikkoo sen kokonaan (Perusopetuslaki 628/1998). Tarkalleen ottaen työrauhan häiriöt ovat lainvastaisia.

1970-luvulla esiintyvät työrauhahäiriöt jaettiin suomalaistutkijan (Aho 1976) aiemmista kansainvälisistä tutkimuksista soveltaman häiriöluokituksen mukaan yhdeksään kategoriaan: verbaaliset-, motoriset-, esinemelu-, tunnepurkaus-, huolimattomuus- ja negatiiviseen auktoriteettiasenteeseen liittyvät häiriöt, purukumin tms. syöminen, aggressiivisuus ja koulutyöskentelyn kannalta epäasiallinen toiminta (Aho 1976, 8-9). Tutkimus tehtiin vertaamalla työrauhahäiriöiden muuttujia suhteessa oppilas- ja ympäristömuuttujiin, jotta näkökulma on hyvin oppilaskeskeinen verrattuna seuraavaksi esiteltävään tuoreempaan tutkimukseen 2010-luvulta.

Beltin (2013, 119–124) tutkimuksessa koettujen työrauhahäiriöiden pohjalta muodostui neljä näkökantaa: oppilas häiritsee, ulkoiset puitteet aiheuttavat häiriötä, opettaja häiritsee ja oppilaan vetäytyvyys häiritsee. Oppilaan aiheuttamaksi työrauhahäiriöksi luetaan oppilaiden keskinäinen juttelu, kiusoittelu ja epäasiallinen käytös. Ulkoisten puitteiden aiheuttamia häiriöitä ovat fyysisen oppimisympäristön ahtausta sekä oppituntien kiireinen aikataulu. Opettajasta johtuvat työrauhahäiriöt syntyvät, kun opettaja opettaa huonosti tai asennoituu kielteisesti. Oppilaan vetäytyvyydestä aiheutuvat työrauhahäiriöt nähdään kahdella tavalla, se herättää opettajassa huolta ja vie opettajan huomion muilta oppilailta, esimerkiksi silloin, kun hän joutuu valvomaan tarkemmin oppilasta käytännön työtilanteissa.

Yleisimpiä työrauhahäiriön muotoja luokassa nykyään sekä Suomessa että kansainvälisesti ovat verbaliset häiriöt kuten oppilaiden asiaton tai luvaton puhuminen. Usein toistuvia häiriöitä ovat myös oppilaiden toimetttömyys silloin, kun pitäisi työskennellä, tovereiden huomion tavoittelu ja luvaton liikkuminen. (Saloviita 2014, 26–28; Levin & Nolan 2010, 160.) Haasteita työrauhaan voi aiheuttaa myös oppilaan moninainen vastarinta. Esimerkiksi tottelematon ja opettajan antamista ohjeista kieltäytyvä oppilas ei näin ollen toimi ohjeiden mukaan ja opettaja joutuu pyytämään useaan kertaan oppilasta tekemään pyydetty asia. Suoraan opettajaa vastustava oppilas on uhmakas ja ajautuu inttämään asioista. (Saloviita 2014, 104.)

Työrauhahäiriön määritelmä on jonkin verran muuttunut peruskoulun alkuajoista lähtien. Tänä päivänä yhteisöllisen oppimisen oleva ryhmätyöskentely edellyttää ääntä, joten täydellistä hiljaisuutta on hankala vaatia. Yhtäläistä on se, että edelleen osa oppilaista häiriköi tunneilla juttelemalla vieruskaverin kanssa, ei toimi opettajan ohjeiden mukaan, ei kuuntele opetusta ja saattaa inttää opettajalle vastaan tehtävien tekemisestä. Työrauhahäiriöiden taustalta löytyy oppilaiden toiminnan lisäksi myös muita tekijöitä, jotka vaikuttavat oppitunnilla esiintyviin häiriöihin.

Opettajat pitävät työrauhahäiriöiden syinä oppilaiden kotikasvatuksen puutteellisuutta, suuria opetusryhmiä, heikkoa luokkahenkeä ja sitä, että opettaja joutuu kiinnittämään huomioita epäolennaisiin seikkoihin, myös opettajajohtoinen opetustapa altistaa häiriöille

(Lahdes 1997, 136; Erätuuli & Puurula 1992, 16, 35). Myös Naukkarisen (1999, 63) yläasteen oppilaiden ei-toivottuun käyttäytymisen ratkaisemiseen liittyvän tutkimuksen mukaan ongelmia työrauhaan aiheuttavat oppilaat ja heidän kotioloinsa.

Luvaton puhuminen, oppilastovereiden työskentelyn haittaaminen, metelöinti, laiskottelu, huolimattomuus ja luvaton liikuskelu, sanallinen solvaaminen ja fyysinen aggressiivisuus koetaan työrauhahäiriöiksi (Charlton & David 1993, 8). Myös Charles (2005, 3, 184) on luokitellut työrauhaongelmiin kuuluvan aggressiivisuuden, sääntöjen rikkomisen, auktoriteetin vastustamisen, tehtävien laiminlyönnin, sekä yhteiskunnan moraalin tai jopa lakien rikkomisen.

Taustatekijöiksi työrauhahäiriöihin opettajat nostavat nykypäivänä omasta näkökulmastaan esiin oppilaiden levottomuuden, psyykkisen oireilun, vanhemmuuteen liittyvät vaikeudet, oppilasryhmien koon ja niiden heterogeenisyyden sekä opettajan auktoriteetin heikkenemisen (Holopainen ym. 2009, 21; Naukkarinen 1999, 63; Erätuuli & Puurula 1990, 9). Luokkahuoneen työrauhahäiriöt eivät siis enää keskity pelkästään opettajan ja oppilaiden välisen vuorovaikutuksen ongelmiin, vaan häiriöt voivat juontaa juurensa niin vanhempien vaikeuksiin kasvatustyössä kuin liian suurien luokkien hallitsemisen haasteisiin.

Työrauhahäiriöiden syinä ei ole enää 2010-luvulla nähtykään yksipuolisesti oppilaita, vaan taustalla ymmärretään erilaisia toisiinsa liittyviä asioita (Vesikansa 2009, 185). Työrauhahäiriöitä voivat aiheuttaa koulun ulkopuolisten tekijöiden lisäksi myös opettajakohtaiset taustatekijät; opettajan kielteinen toiminta kuten oppilaiden ivaaminen ja uhkailu, hänen persoonallisuutensa, kasvatusasenteensa, yhteistyön puute, epäsopivat opetusmenetelmät, puutteellinen ammattitaito ja myöhästymisen tunneilta. Työrauhahäiriöiden taustalla saattaa olla myös opettajan epävarmuus, jännittäminen, tylsyys, oppilaiden tuntemuksen puute sekä puutteelliset neuvottelu- ja viestintätaidot. (Saloviita 2009, 116; Levin & Nolan 2003, 4; Lindqvist & Niemenlehto 2002)

Työrauhahäiriöt saattavat siis syntyä hyvinkin pienestä tilanteesta, joka edetessään voi aiheuttaa opettamiselle hankaluuksia. Burke (2008) huomauttaakin, että työrauhahäiriöistä kärsivä luokka voi menettää puolet tai jopa enemmän opetusajasta. Opetuksesta tu-

lee lisäksi hajanaista ja oppilaat irtaantuvat pahimmassa tapauksessa siitä kokonaan, jolloin he eivät opi mitään. (Burke 2008, 90.) Samaa mieltä ovat myös suomalaiset tutkijat, joiden mukaan työrauhahäiriö myös haittaa opiskelua ja oppilaan itsehallinnan kehittymistä, aiheuttaa lisäksi oppilaan ei-toivottua käyttäytymistä sekä oppimistavoitteiden saavuttamisen vaikeutumista tai estymistä (Saloviita 2014, 25; Naukkarinen 1999, 22; Erä-tuuli & Puurula 1990, 10). Työrauhahäiriöön puuttuminen hyvissä ajoin auttaa opiskelun sujumista luokassa.

Tutkimusten valossa työrauhasta ja työrauhahäiriöistä muodostuu kuitenkin pienimuotoinen ristiriita: ensimmäisessä alaluvussa puhuttiin paljon siitä, ettei hiljaisuuden tavoittelu luokkahuoneessa enää ole onnistuneen työrauhan tuntomerkki. Hiljaisuutta ei myöskään vaadittu perusopetuslaissa vaan siellä ainoastaan korostettiin oppilaan velvollisuutta tehdä työnsä tunnollisesti ja hänen oikeuttaan turvalliseen oppimisympäristöön. Koulun velvollisuutena on puolestaan varmistaa, että oppimisympäristöstä tehdään mahdollisimman turvallinen ja että kaikilla oppilaat voivat tehdä koulutyönsä rauhassa.

Hiljaisuuden vaatimus näkyi kuitenkin selvästi toisessa alaluvussa. Yhtenä oppilaiden aiheuttamista työrauhahäiriöistä nähtiin kohdistuvan juurikin hiljaisuuden, tai ainakin rauhallisen luokkatyöskentelyn, rikkomiseen luvattomalla puhumisella toisen luokkatoverin kanssa. Ohjeita ei myöskään kuunneltu tai niitä ei ainakaan noudatettu siinä tapauksessa, kun oppilaat olivat työrauhahäiriöiden tekijöinä. Vaikka oppilaat nostettiin varsinkin 1970-luvulla esille työrauhan häiritsijöinä, ovat tutkijat nykyään huomanneet ja sitä kautta keskittyneet oppilaiden lisäksi muiden taustatekijöiden, kuten opettajan, kodin ja oppimisympäristön, vaikutuksen tutkimiseen. Työrauhan luomisessa on koululla ja opettajilla kuitenkin lainvelvoite.

3 TYÖRAUHA KOVAN TYÖN TULOKSENA

Edellisessä luvussa tarkasteltiin työrauhan määritelmää sekä sitä, mitkä tekijät aiheuttavat työrauhahäiriöitä luokassa. Työrauhan merkitystä luokassa ei Jones ja Jonesin (2007, 29) sekä Saloviidan (2008, 17) mukaan voi korostaa liiaksi, sillä sen luominen luokkaan on opettajan tärkein ja ensisijainen tehtävä lukuvuoden alkaessa hyvien oppimistulosten saavuttamisen edellytyksenä. Tässä kohdin opettaja on avainasemassa.

3.1 Monipuoliset keinot työrauhaan

Perusopetuslain (628/1998) velvoittamana opetuksen järjestäjät laativat kouluille järjestyssäännöt, joiden pohjalta opettajat muokkaavat niistä luokkansa säännöt yhteistyössä oppilaiden kanssa. Nämä säännöt toiminevat usean opettajan kohdalla luokan työrauhan rakentamisen lähtökohtana sillä oppilaiden on noudatettava sääntöjä, joihin he parhaimmassa tapauksessa ovat itse saaneet vaikuttaa. Opettajalla on takanaan laki, joka velvoittaa häntä huolehtimaan turvallisesta oppimisympäristöstä.

Työrauha voidaan saavuttaa kolmiportaisen mallin avulla. Saloviita (2013, 192–168) jakaa askelmat ennaltaehkäiseviin keinoihin, häiritsevän käytöksen korjaamiseen sekä rangaistusten käyttöön. Ennakoinnin oleellisia osa-alueita ovat opettajan auktoriteetti, hyvä oppilaantuntemus, ammattitaitoinen tuntisuunnittelu ja fyysiset tekijät, kuten oppilaiden sijoittelu luokassa. Opettajan kannattaa puuttua ei-toivottuun käyttäytymiseen aluksi sanattomin keinoin. Opettaja voi korjata häiritsevää käyttäytymistä antamalla oppilaalle katseella lopettamismarkin, kävelemällä oppilaan viereen tai koskettamalla kevyesti häntä. Näin opetusta ei tarvitse keskeyttää eikä muiden oppilaiden työskentely häiriinny.

Sanaton viestintä ei kuitenkaan aina auta, jolloin opettaja antaa oppilaalle vihjeitä tai tilanteesta muistuttavia kysymyksiä. Tämän jälkeen työrauha taataan pyyntöjen ja vaati-

musten avulla. Viimeisellä askelmalla, jos edelliset toimenpiteet eivät ole auttaneet oppilaan häirintään, opettajan tulee käyttää seuraamuksia. Oppilaalle on suotavaa antaa ensin varoitus tulevasta seuraamuksesta, jos käyttäytyminen ei muutu. Oppilas saa siten itse vielä mahdollisuuden valita häiriön ja seuraamuksen väliltä. Häiriön jatkuessa opettaja toteuttaa täytäntöön seuraamuksen ilman neuvotteluita. (Saloviita 2013, 162–168; Evertson, Emmer, Clements, Sanford & Worsham 2013, 193.)

Koululuokan työrahasuunnitelma voidaan ajatella myös sääntöjen avulla, jotka jaotellaan kolmijakoisesti. Ensiksi ovat säännöt, joita oppilaat noudattavat aina. Toisena tulee johdonmukaisesti annettu myönteinen palaute oppilaille, jotka noudattavat sääntöjä. Kolmantena ovat korjaavat toimet oppilaille, jotka eivät noudata sääntöjä. Työrahasuunnitelman tarkoituksena on saada luokkaan myönteinen, järjestelmällinen ja turvallinen opiskeluympäristö, jossa opettaja voi opettaa ja oppilaat voivat opiskella. Opettajan tulee olla erittäin johdonmukainen sääntöjen, palautteen ja korjaavien toimien suhteen. (Canter 2010, 23.)

Opettajan tulee olla työrauhan luomisessa Canterin (2010) mukaan järjestelmällinen sääntöjen, myönteisen palautteen ja korjaavien toimien suhteen. Hänen pitää toimia aina samojen toimintatapojen mukaan ja antaa turvallinen sekä myönteinen ensivaikutelma opetusryhmälleen. Ensimmäisillä oppitunneilla selvitetään koulunkäyntiin kuuluvat perusasiat, kuten opetukseen osallistuminen, opettajan ohjeiden noudattaminen, kännyköiden käyttö, oppitunneilla sallitut esineet, kotiläksyjen tekeminen sekä menettelytavat tekemättömien tehtävien ja poissaolojen suhteen. Oppilaille on kerrottava myönteisellä tavalla säännöt, joiden merkitys on varsinkin alkuopetusikäisen lapsen kehitykselle olennaista turvallisuudentunteen takaamiseksi. Lisäksi opettaja kertoo positiiviseen sävyyn sääntöjen rikkomisesta aiheutuvat seuraamukset ja näin menetellen positiivisten vertais-suhteiden luominen alkaa heti ensimmäisestä koulupäivästä lähtien. (Keltinkangas-Järvinen 2012, 7; Canter 2010, 23–25; Burke 2008, 10–14.)

Atjosen (2011, 334) mukaan työrauhan ylläpitäminen on oppilaalle oivallinen oppimistilanne, koska hän ei voi aina tehdä sitä, mitä hän itse haluaa, vaan hänen tulee oppia olemaan kärsivällinen ja sietämään tiettyjä asioita. Mitä aikaisemmin opettajat ryhtyvät rakentamaan työrauhaa luokassaan, sen nopeammin oppilaat tietysti tämän ymmärtävät ja

oppivat siihen. Opettajat, jotka käyttävät runsaasti aikaa ensimmäisen kahden viikon aikana sääntöjen ja menettelytapojen opettamiseen, säästyvätkin kohtaamasta samoja käyttöhäiriöitä yhä uudelleen (Jones & Jones 2007, 145–157). Canter (2010, 15) kiinnittää puolestaan näkökulman oppilaisiin tässä asiassa: ellei opettaja kerro miten oppilaiden tulee käyttäytyä, eivät oppilaat voi käyttäytyä opettajan odotusten mukaan. Opettaja antaa tähän mallin omalla käytöksellään (Burke 2008, 14).

Edellä mainittuun sääntöjen kertomiseen luokkahuoneen järjestysongelmien taltuttajana opettajan näkökulmasta löytyy Saloviidan (2009, 71) mukaan Max Weberin yhteiskunnallisista ja niissä valtaa, ts. auktoriteettia koskevista teorioista. Weber jakaa auktoriteetin kolmeen muotoon: rationaaliseen eli asiantuntija-auktoriteettiin, traditionaaliseen ja karismaattiseen. Näin ollen opettajalla on hyödynnettävissä nämä kolme auktoriteetin lajia, jotka täydentävät toisiaan, ja joita kaikkia tarvitaan. Asiantuntija-auktoriteettia tarvitaan hyvään opetukseen ja oppilaiden koulutyön pitämiseen mielekkäänä. Traditionaalista auktoriteettia tarvitaan luokan sääntöjen ja rutiinien kunnioittamiseen. Karismaattista auktoriteettia tarvitaan hyvien välien luomiseen oppilaiden kanssa. Opettaja tarvitsee näiden lisäksi myös luokan johtamisen perustaitoja.

Blomberg (2008) tuo tutkimuksessaan esille lisäksi pedagogisen auktoriteetin yhtenä keinona ylläpitää työrauhaa. Oppilaiden ohjaaminen ystävällisesti koskettamalla auttaa erikikäisiä peruskoululaisia. Nuorempia oppilaita voi ohjata leikkien avulla (käsinnuket, pelit jne.). Huomiota tulee kiinnittää myös tapakasvatukseen ja hyvien käytöstapojen ohjaamiseen. Opettajan tulee luoda selvät ja johdonmukaiset arvovaltasuhteet luokkaan käyttäen pedagogista auktoriteettia. (Blomberg 2008, 136, 140.) Pedagogisen auktoriteetin omaava opettaja on tilanneherkkä ja osaa lukea luokkaansa siten, että levottomuuden iskiessä vaihtaa opetusmenetelmiä.

Saloviita (2009) korostaa karismaattisen auktoriteetin olevan kuitenkin tärkein, koska tällöin oppilaat kokevat opettajan arvostavan heitä ja olevan kiinnostunut heistä. Oppilaat palkitsevat myös opettajan vastavuoroisella kunnioituksella. Karismaattinen opettaja on oppilaiden mielestä jopa ihailtavassa asemassa. Traditionaalisen auktoriteetin avainasemassa ovat luokan säännöt joiden noudattamista tuetaan seuraamusten avulla joko palk-

kioilla tai rangaistuksilla. Seuraamukset eivät saisi kuitenkaan aiheuttaa kielteisiä sivuvaikutuksia. Asiantuntija-auktoriteetissa opettaja on puolestaan pystyvä, tilanteen tasalla oleva johtaja luokassaan. (Saloviita 2014, 51–55; Saloviita 2009, 72–73.)

Opettajan auktoriteetti ja työrauha ovat kuitenkin hyvin henkilökohtaisia asioita, sillä jokaisella opettajalla on oma tyyhinsä luokahuoneen järjestyksen ylläpitämiseen. Työrauhahäiriöt liittyvät oppituntien pitoon sekä opettajan ja oppilaiden väliseen vuorovaikutukseen eikä opettaja voi ajatella saavansa opetettavakseen valmiiksi koulutetut oppilaat, jotka vain pyydettyänsä avaavat koulukirjansa annetulta sivulta. Luokahuoneen toiminnassa oppilaiden erilaiset toimet joko rakentavat tai murtavat opettajan pedagogista auktoriteettia mutta auktoriteetin rakentamista ei voi kuitenkaan tehdä kukaan muu kuin hän itse. (Harjunen 2011, 308; Saloviita 2009, 73.)

Puolimatka (2010) puolestaan korostaa opettajan tarvitsevan työrauhan ylläpitämiseen kaikkia kolmea auktoriteettia: rationaalista, traditionaalista ja karismaattista auktoriteettia. Auktoriteetin avulla lapsen toimia voidaan rajoittaa, jolloin opettajan tehtävä auttaa oppilasta käyttämään tarkoituksenmukaisesti voimavarojaan, helpottuu. Opettaja kykenee auttamaan oppilaita ihanteellisesti oppimistilanteessa, kun hän pystyy ohjaamaan oppilaita ja hallitsee luokkatilanteet. (Saloviita 2013, 158–162; Puolimatka 2010, 247–248, 254.)

Opettajan keskeinen tavoite onkin työrauhan saavuttaminen siten, että oppilaiden itsehallintakyky kasvaisi ilman opettajan käyttämää ulkoista kontrollia (Saloviita 2014, 57; Levin & Nolan 2003, 4). Jones ja Jones (2007) jatkavat keskustelua työrauhan onnistumisesta opettajan mahdollisuuksilla luoda hyvän ja myönteisen henkilösuhteen oppilaisiin. Tätä he voivat osoittaa esimerkiksi tuntemalla oppilaansa, keskustelemalla heidän kanssaan, lounastamalla oppilaiden kanssa, kirjoittamalla jokaiselle oppilaalle kirje ja osallistumalla koulun pihapeleihin sekä yhteisiin tapahtumiin. (Jones & Jones 2007, 87–90.) Tällaiseen tilanteeseen karismaattinen auktoriteetti on omiaan opettajan näyttäessä pystyvänsä sääntöjen valvomisen lisäksi olemaan kiinnostunut oppilaiden elämästä ja luomaan heihin luottamuksen (Saloviita 2009, 72–73).

Edellä kuvatun positiivisen ajattelun kautta tulisi myös häiritsevän oppilaan toimintaan puuttua opiskelutilanteen ulkopuolella asiallisen ja myönteisen keskustelun avulla. Hyökkäävä puuttuminen muiden oppilaiden kuullen voi puolestaan vaikuttaa kielteisesti yhteisymmärryksen syntymiseen. (Vesikansa 2009, 185–187; Jones 2007, 145–157.) Opettaja voi kehittää suhtautumistaan myönteisesti oppilaisiin olemalla kiinnostunut heidän asioistaan. Opettajan kannattaa välttää komentelua ja moittimista. (Seppälä 2006, 245.) Seuraamuksen antamisen jälkeen opettajan täytyykin luoda välittömästi uudelleen myönteinen suhde oppilaaseen, jottei vaivalla rakennettu luottamus kariutuisi (Woolfolk 2013, 489). Myös Naukkarisen (2013, 9-10) mukaan huomio opetustyössä tulisi kiinnittää vuorovaikutussuhteisiin sekä toimivaan ryhmädynamiikkaan työrauhahäiriöiden ennaltaehkäisevänä toimenä.

Opettajan ja oppilaiden välinen yhteistyö ja vuorovaikutus ovat tärkeitä ja näiden lisäksi oppilaiden keskinäinen yhteistyö. Luokka on vuorovaikutteinen tila, joten opiskelun sujuvuuden kannalta on tärkeää oppilaiden vertaissuhteet. Yhteistoiminnallisen opiskelun, kannustavan ja turvallisen ilmapiirin vuoksi on huomioitava oppilaiden vertaissuhteiden tukeminen. (Jones & Jones 2007, 120–157.) Luokassa harjoitellaan elämässä tarvittavia ihmissuhdetaitoja.

Tehokas ja myönteinen työrauhahäiriöihin puuttumisen keino onkin keskustelumalli, mikä koostuu kolmesta osasta. Ensin opettaja kysyy oppilaalta, mitä hän on tehnyt, sitten, oliko se sääntöjen vastaista ja lopuksi, miten oppilaan olisi pitänyt toimia tilanteessa. Oppilas voi itse miettiä, mitä on tehnyt ja miten voisi korjata käyttäytymistään. Opettaja vapautuu myös komentajan ja ohjeiden antajan roolista. (Saloviita 2014, 101; Levin & Nolan 2010, 178–179.) Keskustelumalli toimii luultavasti parhaiten luokahuononyöskentelyn jälkeen, jolloin opettajalla on aikaa kohdata oppilas ja keskustella hänen kanssaan oppitunnilla tapahtuneesta tilanteesta. Useimmiten tuntien ollessa hektisiä, on opettajan hyvä tietää muutamia nopeita puuttumisen keinoja alkavaan työrauhahäiriöön.

Opettajan käyttämiin järjestelmällisiin työskentelytapoihin oppitunneilla kuuluvat esimerkiksi oppilaille annettu selvä aloitussignaali tunnin alussa, ohjeistuksen anto vasta sitten, kun kaikki kuuntelee, tarpeettomien esineiden poisto oppilailta, oppitunnin tavoitteiden ja työtapojen kertominen sekä uusien opetussisältöjen liittäminen aiemmin opitun. (Jones & Jones 2007, 223–224.) Työrauhahäiriöihin voi puuttua myös sanallisin

keinoin, tosin ikävää niissä on opetuksen keskeytyminen. Sanallisessa palautteessa ei saa olla henkilökohtaisuuksia ja se pitäytyy vain oppilaan tekemisissä. Sanallisessa ohjauksessa hienovaraisinta on käyttää vihjeitä esimerkiksi siten, että opettaja viittaa hyvin käyttäytyviin oppilaisiin. Opettaja voi myös kysyä häiritsevältä oppilaalta asiaan liittyvän kysymyksen tai luokan sääntöihin liittyvän retorisen kysymyksen, jolloin mahdollisuus annetaan oppilaan omalle ymmärrykselle, vaihtoehtoisesti voi antaa oppilaalle myös jonkin tehtävän. (Saloviita 2014, 98–99; Levin & Nolan 2010, 173–178.)

Tehokkaita työrauhahäiriöihin puuttumisen keinoja ovat myös ilmeet, eleet, fyysinen läheisyys ja kosketus. Ilmeet ja eleet ovat puhetta hienovaraisempi ratkaisu, jolloin oppilaalla on mahdollisuus korjata omaa käyttäytymistään. Fyysinen läheisyys voi olla esimerkiksi häiriötä aiheuttavan oppilaan viereen tulemista opetuksen jatkuessa tai kevyellä kosketuksella ohjaamaan oppilaan esimerkiksi omalle paikalleen. (Saloviita 2014, 94; Levin & Nolan 2010, 166–167.)

Opettajalla on käytössään monia erilaisia keinoja puuttua luokkansa työrauhahäiriöihin niin sanallisin, sanattomin, kuin sääntöjen turvin. Olennaista niissä kaikissa on opettajan kyky luoda oppilaisiin luottamukselliset suhteet, jotka edesauttavat oppilaiden kunnollista käyttäytymistä hyvän työrauhan luomisen perusteena. Näiden lisäksi opettajalla on, parhaimmassa tapauksessa, tukenaan sekä koulun muu henkilökunta että oppilaiden vanhemmat, joiden kanssa yhteistyössä opettajan on vaivattomampi perustella oppilaille työrauhan merkitystä.

Opetus- ja kulttuuriministeriö (2013) painottaakin lausunnossaan koulujen toiminnassa pyrkimyksen olevan enemmän hyvinvoinnin, osallisuuden, turvallisuuden ja kanssaihmisten kunnioituksen korostuksissa. Työrauha tulisikin käsittää kurinpitoa ja ojentamista laajempaan kasvatukselliseen ja osallistavan toimintakulttuurin osana, johon koko kasvatusyhteisö osallistuu (Suomen Vanhempainliitto 2013). Koulun aikuisten vastatessa työrauhasta, tulisi oppilaille myös antaa vastuuta ja mahdollisuuksia vaikuttaa siihen. Hyvää ilmapiiriä ja työrauhaa ei voi tuoda kouluun ulkopuolelta, joten se täytyisi huomioida koko yhteisön asiana. (Mannerheimin Lastensuojeluliitto 2009.)

Kuten Saloviita (2013) kolmiportaisessa mallissaan toi esille, on hyvällä oppimisympäristöllä vaikutuksensa työrauhaan. Hyvin rakennettu oppimisympäristö luokkahuoneessa

on sellainen, jossa opettaja ja oppilaat mahtuvat liikkumaan, säännöllisesti käytettävät oppimateriaalit ovat helposti saatavilla sekä oppilaille on esteetön näköyhteys opettajaan ja kaikkiin tauluihin, joissa on esityksiä. (Evertson ym. 1989, 4–5.) Lisäksi luokan istumajärjestys yhdistetään työrauhahäiriöiden korjaamiseen, oppilaiden aktivointiin, opettajan ja oppilaiden välisen sanattoman vuorovaikutuksen edistämiseen. Opettajan kannattaa hyödyntää fyysistä läheisyyttä aktivoitakseen oppilaitaan, eikä istua opettajan pöydän takana jolloin oppilaiden häiriökäyttäytymistä saattaa esiintyä useammin. (Jones & Jones 2007, 37–47.)

Yleisenä työrauhan luomisen keinona tehokkaan opettajan toimintatapoihin kuuluu jatkuva tilanteen tasalla oleminen ja sen osoittaminen oppilaille, useiden opiskelutilanteiden samanaikainen hallinta, toiminnan sujuvuudesta ja sopivasta opiskeluvauhdista huolehtiminen sekä oppilasryhmän pitäminen vireänä. Näillä didaktisilla keinoilla opettaja pystyy ehkäisemään suurelta osin työrauhahäiriöitä. (Salo 2000, 179–180.) Malleja työrauhan luomiseen opettajalle on useita ja itseänsä kehittävä opettaja osaa myös kyseenalaistaa olemassa olevia käytäntöjä ja toimintatapoja valiten niistä hänelle sopivimmat tavat. Virheitä ei saisi nähdä epäonnistumisina, vaan pohjana tuleville onnistumisille. Opettaja ei ole ihmeiden tekijä, mutta hän voi vaikuttaa oppilaan vuorovaikutukseen yhdessä muiden kanssa siten, että se kehittyy rakentavaan suuntaan. (Lonka 2011, 355–356.)

Salovaara ja Honkonen (2011, 130–131) tähdentävät opettajan olevan tärkeässä asemassa luokan työrauhan rakentajana ja ylläpitäjänä. Työrauhaa edesauttavat oppilaiden tasapuolinen ja oikeudenmukainen kohtelu, opettajan auktoriteetti ja hänen luokanhallintataitonsa. Opettajan hyvin suunnittelemat ja valmistelemaat oppitunnit sekä selkeät ohjeet ylläpitävät työrauhaa luokassa. Myös opettajan huumorintaju auttaa työrauhan säilymiseen. Hyvä työrauha auttaa kaikkia jaksamaan ja voimaan paremmin luokassa. Painopisteen tulisi olla häiriöiden ennaltaehkäisyssä. Hyvän työrauhan merkki on se, että kaikkien on mukava tulla kouluun ja olla siellä.

3.2 Työrauhan haastava rakentaminen

Opettajat käyttävät jopa 25–80 prosenttia oppitunneista työrauhahäiriöiden käsittelyyn ja korjaamiseen (Lippman, Burns & McArthur 2004). Esimerkiksi päivittäinen viiden minuutin ajankäyttö työrauhan korjaamiseen oppitunnilla vähentää opetusaikaa huomattavasti (Levin & Nolan 2010, 29). Opettajan opetuksen ollessa 24 viikkotuntia ja jos jokaisesta oppitunnista tuhlaantuu viisi minuuttia työrauhan ylläpitoon, on yhden viikon hävikki 120 minuuttia eli kaksi tuntia. Neljän viikon ajanjaksolla hävikki on jo 480 minuuttia eli kahdeksan tuntia.

Työrauhahäiriöihin törmäävät useat opettajat työuransa aikana aina pääkaupunkiseudulta Lappiin saakka. Levin ja Nolanin (2010, 30–31) mukaan työrauhahäiriöt ovatkin merkittävä stressin aiheuttaja opettajan ammatissa. Varsinkin uusille opettajille tulee monesti yllätyksenä se, miten iso osa opettajan työajasta menee oppilaiden käyttäytymistä koskeviin asioihin. Opettajathan hakeutuvat alalle mielenkiintonaan opetustyö, ei häiriökäyttäytymisen jatkuva käsittely. Oppilaiden häiritsevä käyttäytymisen onkin koettu olevan yksi suurimmista syistä siihen, miksi opettajat vaihtavat ammattia. Säännöllisistä työrauhahäiriöistä kärsivän opettajan työmotivaatio voi heikentyä, jolloin opettamisen motivaatio muuttuu ”hällä väliä” asenteeseen. Työrauhaongelmat aiheuttavat opettajassa kielteisiä tunteita ja hän asennoituu työhön välinpitämättömästi. Opettajan ja oppilaiden valtataistelu lisääntyy ja se vain lisää oppilaiden häiriökäyttäytymistä. Äärimmillään tämä aiheuttaa opettajassa kostonhalun oppilaita kohtaan.

Oppilaiden käyttäytymisen ohjaaminen on kuitenkin yksi opettajan työn ydinalueista. Canterin (2010) mukaan työskentelytapojen ja rutiinien opettaminen on jopa tärkeämpää kuin oppisisältöjen opettaminen. Merkittävä osa opettajan työstä kuluu oppilaiden käyttäytymistä koskeviin asioihin, erityisesti häiriökäyttäytymisen käsittelemiseen. Levin ja Nolan (2010, 30 – 31) että Jones ja Jones (2007, 7 – 9) huomauttavat, että valtataistelut voivat muodostua arkipäiväisiksi ilmiöiksi luokassa esimerkiksi opettajan kielteisten työrauhaongelmista aiheutuvien tunteiden vuoksi. Valtataistelut lisäävät entisestään oppilaiden häiritsevää käyttäytymistä.

Haaste onkin, miten valtataistelu opettajan ja oppilaan välillä saadaan käännettyä keskinäiseksi kunnioitukseksi. Koulussa käytettävän vallankäytön tulisi huomioida oppilaiden sosiaaliset tarpeet, kasvun edellytykset, tasa-arvon edistämisen ja erilaisuuden huomioon ottamisen. (Holopainen ym. 2009, 50, 69.) Tällaisessa tilanteessa voi luokkaan muodostua ikävä kierre: opettajalle ei ole kehittynyt auktoriteettia suhteessa oppilaisiin eikä hän saa luokkaa kuriin, päivittäiset valtataistelut kuormittavat opettajaa ja hän joutuu väsymyksen vuoksi vaihtamaan alaa.

Opettajan auktoriteettiaseman kehittymistä ja ylläpitämistä on vaikeuttanut se, että koulun statusroolit ovat lieventyneet. Suomen kouluissa esiintyy yhä tavallisemmin ristiriitoja, koska oppilaan ja opettajan statusroolit eivät ole kulttuurisesti sovittuja, vaan ne rakentuvat kunkin opettajan ja luokan välisessä vuorovaikutuksessa. Vastaavia ongelmia ei ole maissa, jossa statusroolit ovat tarkasti säädettyjä ja ennalta sovittuja. Tällöin työrauha säilyy, ristiriitoja ei esiinny ja kurinpito on tarpeetonta. (Routarinne 2007, 115–116.)

Opettajan tulisi kuitenkin välttää voimakasta reagointia oppilaan epäkunnioittavaan käytökseen, sillä se voi saada oppilaan uhmakkaan käyttäytymisen voimistumaan ja tilanteen kärjistymään. Opettajan ei myöskään kannata ottaa oppilaan vihaista puhetta ja käyttäytymistä henkilökohtaisesti. Jos opettaja provosoituu ja provosoi oppilasta, hän joutuu noidankehään, jossa kumpikaan osapuoli ei käyttäydy sosiaalisesti taitavalla tai tilannetta selvittävällä tavalla. (Colvin 2010, 71.)

Luokan kiireisessä ilmapiirissä on opettajalla Saloviidan (2014, 65) mukaan haastetta ehtiä aidosti kohtaamaan jokainen oppilas ja usein opettaja saattaakin vain nopeasti tokaista oppilaille jonkinlaisen vastauksen tämän kysymykseen. Tähän ongelmaan olemme monesti luokan arjessa törmänneet, varsinkin pienimpien oppilaiden kanssa, joilla asiaa kerrotaan kerrottavaksi päivän mittaan paljon. Rauhallisimmatkin oppilaat saattavat aiheuttaa tunnilla häiriötä kertoessaan kaverille juuri ne asiat, joita opettajalla ei ollut aikaa kuunnella. Luokasta kun suurimman huomion vievät ne oppilaat, jotka joko vaikean matematiikan tehtävän vuoksi eivät jaksakaan keskittyä kun eivät heti saa apua tai sitten ne, joiden intressit löytyvät, kuten Laine (2000, 153) mainitseekin, muualta yhteiskunnasta.

Oppilaat suhtautuvat pidettyyn opettajaan eri lailla, he kuuntelevat opettajaa ja haluavat noudattaa hänen toiveitaan. Opettajan tehokas vaikutuskeino on huomion antaminen oppilaalle, kun muita keinoja on kokeiltu tuloksetta. Opettajan luodessa myönteistä yhteyttä oppilaaseen on liiallista tuttavallisuutta kuitenkin varottava. Se murentaa opettajan traditionaalista auktoriteettia, jota tarvitaan työrauhan saavuttamisessa. (Saloviita 2013, 161.) Oppilaat eivät myöskään ole samanlaisia vaan he reagoivat tilanteisiin eri tavoin. Hyvän vuorovaikutussuhteen rakentamisen vuoksi opettajan kannattaisi tutustua kunnolla uuden luokan oppilaisiinsa alkusyksystä lähtien.

Tutustuttuaan uuteen luokkaan, on opettajan vaivattomampi sekä kohdata oppilaat työrauhahäiriötilanteissa, että muistaa miten menetellä kunkin oppilaan kohdalla. Haaste tässä korostuu arvatenkin sekä vastavalmistuneella että sijaisopettajilla, joilla yleensä ei joko ole ollut vielä mahdollisuutta tutustua luokkaansa ennen ensimmäisen oppitunnin alkua, tai sitten heillä ei ole yksinkertaisesti ole koulutuksessakaan käsitelty tarpeeksi työrauhahäiriöihin puuttumista. Opettajan työssä on kuitenkin se hyvä puoli, että toimisamme ihmisten kanssa, on vuorovaikutuksesta luonteva aloittaa häiriöiden ratkomisessa.

Opettajan sanalliset vaikuttamiskeinot kertovat oppilaalle, millainen toiminta ei ole sallittua ja miten tilanteen voi korjata. Sanalliset huomautukset vaativat opettajalta luontevia vuorovaikutustaitoja. Kömpelöt huomautukset saattavat huonontaa luokan keskinäisiä suhteita ja jopa vaikeuttaa opettajan opetuksen etenemistä. Sanalliset huomautukset tulee pitää yksityisinä ja antaa ne oppilaalle esimerkiksi kuiskaamalla. Näin huomautus ei keskeytä opetusta, eikä nolaa oppilasta luokkatovereiden kuullen. (Saloviita 2014, 97–100.)

Opettajan tulee pukeutua asianmukaisesti, saapua ajoissa oppitunneille, olla aina valmiina opettamaan eli olla aikuisen roolimalli tekemisissään. Hän ei voi puhua epäkunnioittavasti kenestäkään. Opettajan tehtävä on opettaa ja johtaa oppilaita, ei kaveerata tai mielistellä heitä. (Burke 2008, 14.) Opettajan on näin ollen hyvin tarkkaan seurattava ja reflektoitava omaa käytöstään, miettiä mitä ja miten oppilaalle sanoo sekä millaisen mallin hän antaa yhteistyöstä kollegoidensa kanssa. Yhteistyö vanhempien kanssa määrittää myös opettajan antamaa kuvaa vuorovaikutussuhteista.

Kasvatuskumppanuus, joksi opettajan ja vanhempien välistä vuorovaikutussuhdetta määritellään, asettaa haasteita opettajan työlle jopa vaikeuttaen sen tekemistä pahimmassa

tapauksessa. Lapsen kasvun ja kehityksen kannalta sen toteutuminen mahdollisimman myönteisessä hengessä on erittäin tärkeää. Haasteita kuitenkin aiheutuu jo siinä kohdin, jos vanhemmilla on täysin päinvastaiset arvot sekä kasvatusperiaatteet lastaan kohtaan. Vanhempi, tai opettaja saattaa tällöin lapsen kuullen kritisoida ja kyseenalaistaa toisen osapuolen periaatteet ja auktoriteetin. Opettajan työn näkökulmasta, tällaisessa tilanteessa hän ei enää ole oppilaan silmien edessä auktoriteetti, eikä pahimmassa tapauksessa edes luottamuksen arvoinen henkilö. (Saloviita 2013, 147; Karila 2006, 94.)

Työrauhan häiriöitä aiheuttavat näin ollen monet tekijät aina vanhemmista huonoihin vuorovaikutussuhteisiin saakka. Kaikki tässä alaluvussa esiintyneet tekijät ovat luokka-kohtaisia: joissakin luokissa saattaa esiintyä ainoastaan pieniksi koettuja opettajan auktoriteetin testaamista, johon nopeasti puuttumalla saadaan tilanne rauhoittumaan. Pahimmassa tapauksessa toistuvista häiriöistä ja muodostuu päivittäinen riippakivi opettajalle, joka joutuu oppilaiden testaamisen ja häiriköinnin lisäksi kuuntelemaan vanhempien syytöksiä oppilaan kohtelusta tai opettajan kyvyttömyydestä saada työrauhaa aikaan. Tällöin, jos koska, ovat hyvät neuvot työrauhan rakentamiseen kullanarvoisia.

4 TUTKIMUSTEHTÄVÄT

Työrauhalla on aikojen kuluessa ollut muuttuva luonne. Sillä on useita ulottuvuuksia täydellisestä hiljaisuudesta luokan sääntöjen noudattamiseen esimerkiksi ryhmätyöskentelyn aikana. Työrauha merkitsee eri asioita eri opettajille ja he luovat omien kokemustensa mukaan työrauhan pelisääntöjä.

Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää tarkemmin, millä tavoin opettajat luovat luokkaansa työrauhan, miten he ylläpitävät sitä sekä millaisia haasteita he näkevät työrauhan ylläpitämisessä olevan. Tutkimuskysymykset ovat seuraavat:

1. Millaisilla työkaluilla opettajat kokevat saavansa työrauhan luokkaan?
2. Millaisilla tekijöillä opettajat kokevat olevan osuutta työrauhan ylläpitämisen haasteisiin?

Tutkimuksessa on otettava huomioon se seikka, että jokaisella opettajalla on lähtökohtaisesti henkilökohtainen käsitys työrauhasta. Meillä tutkijoina on myös oma näkemys työrauhasta, joka osaltaan on ohjannut ymmärrystämme aiheen tutkimisessa. Arvostamme ja tiedostamme sen, että jokaisella opettajalla on omat keinot työrauhan ylläpitämiseen sekä siinä mahdollisesti oleviin haasteisiin.

5 TUTKIMUSMENETELMÄT

Laadullinen tutkimus on tutkijan ja tutkimuskohteen käymää tiivistä vuoropuhelua, joka tapahtuu aineiston avulla. Laadullinen eli kvalitatiivinen lähestymistapa korostaa todellisuuden ja tiedon subjektiivista luonnetta tutkimalla yksittäisiä tapauksia. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa keskeistä ovat tutkittavien kokemukset ja tutkimuksen tehtävänä on antaa tulkinta tutkittavasta ilmiöstä. (Puusa & Juuti 2011, 47–48.) Tutkimuksessamme pyrimme tulkitsemaan opettajien subjektiivisia kokemuksia työrauhan rakentamisesta ja sen ylläpitämisen haasteista.

Laadullisessa tutkimuksessa tutkimusaiheen subjektiivisuus asettaakin tutkijalle haasteita alusta lähtien muun muassa aiheen perustelemisen myötä. Tärkeää ovat alkutoimet, joita tutkijan kannattaa noudattaa pysyäkseen oikealla tiellä. Tutkimuksen lähtökohtana tuleekin esitellä tutkimuksen teoreettiset työkalut kuvaten ja perustellen tutkimuksen tärkeimpiä käsitteitä, kuten tässä tutkimuksessa työrauha. Lukijalle pitäisi laadullisessa tutkimuksessa tämän myötä selkiintyä, miten ilmiötä aiotaan tutkia ja miksi juuri nämä valinnat ovat valitut ja aiheellisia. (Ronkainen, Pehkonen, Lindblom-Ylänne & Paavilainen 2013, 37.)

Kiviniemen (2015) mukaan laadullisessa tutkimuksessa on lisäksi korostettava tutkimusasetelmia koskevan rajaamisen välttämättömyyttä. Rajaamisessa on myös kyse selkeästi rajatun ongelmanasettelun löytymisestä. Tutkimuskysymyksiä rajattaessa selkeytyy, mikä aineistosta nouseva aines on ydinsanoma, jonka tutkija haluaa nostaa tarkasteltavaksi. (Kiviniemi 2015, 73; Hirsjärvi 2005.) Rajasimme tutkimuksemme koskemaan nimenomaan 2000-luvun opettajien kokemuksia työrauhan rakentamisesta Opettaja-lehdessä esiintyvien mielipidekirjoitusten näkökulmasta.

Tutkimusaiheen rajauksen ollessa laadullisen tutkimusperinteen mukaisesti selkeä ja perustellusti rajattu, on kuitenkin itse tutkimuksen tekeminen prosessinomaista. Esimerkiksi laadullisilla menetelmillä, kuten hermeneutiikalla, saavutetaankin ilmiöiden prosessimaisuus tulkinnan ollessa usein kehämäinen. Laadullisessa tutkimuksessa koko tutkimusprosessi on tulkintaa ja sitä on vaikea pilkkoa eri vaiheisiin. (Puusa & Juuti 2011, 49–53;

Eskola & Suoranta 2005, 13–16.) Kun rajausta on tehty huolellisesti, voi tutkimusta toteuttaa prosessinomaisesti, palaten tarvittaessa edelliseen vaiheeseen. Tutkimuksessamme tämä korostuu varsinkin aineiston analyysia sekä teoriaosuutta kirjoitettaessa jolloin pohdimme aineiston näkökulmasta, millaisia näkökulmia teoriaan tulee ottaa, jotta se on tarpeeksi monipuolinen ja vahva aineistoa analysoitaessa.

Tutkijan lopuksi saamat tutkimustulokset ovat aina hänen tekemiensä menetelmällisten valintojen ja hänellä olevien, ilmiöön liittyvien, käsityksien tulosta. Tämä niin kutsuttu havaintojen teoriapitoisuus tarkoittaa siis sitä, etteivät saadut tutkimustulokset voi olla käyttäjästä tai menetelmästä irrallisia. Objektivistista tietoa ei ole siinä mielessä mahdollista saada, vaan tutkijan oma ymmärrys ilmiöstä luo pohjan hänen valitsemalleen tutkimusasetelmalle ja sitä kautta syntyneelle tiedolle. Eri tutkimusasetelmissa ilmiöstä saadut tutkimustiedot voivat olla hyvinkin erilaisia. (Tuomi & Sarajärvi 2006, 19.) Tutkimuksessamme varsinkin aineiston analyysia tulkitessa omat käsityksemme ovat luultavasti jonkin verran ohjaamassa tulkintaa. Rakentamalla vahvan teoriapohjan pyrimme minimoimaan omien käsitystemme vaikutusta liialti analyysissa.

Tutkimuksen teoria-empiriasuhdetta voidaan pitää vuorovaikutteisena, koska käytännön kentästä nousevat näkökulmat ovat vuorovaikutuksessa tutkimusta käsitteellistävin teoreettisiin näkökulmiin. Tutkimuskentältä voi nousta esiin uusia käsitteellistyksiä ja uutta teoriaa tutkittavasta ilmiöstä. Tutkimuskohteen ja -käsitteiden selkeytyminen auttaa tutkijaa ymmärtämään, mihin teoreettisiin näkemyksiin hänen kannattaa vielä perehtyä. (Kiviniemi 2015, 74–76; Weinstein-Shr 1990.) Vuoropuhelu korostuu tutkimuksessamme aiheen aiemman runsaan tutkimuksen vuoksi. Haluamme tutkimustulostemme perusteella nähdä, eroavatko opettajien käsitykset ja keinot työrauhan ylläpitämiseen muihin tutkimuksiin verrattuna.

Aineiston ja analyysin kuvaus on laadullisessa tutkimuksessa painopisteenä, jolloin muun muassa tutkittavien näkökulma ja ymmärtäminen korostuvat tutkimuksen teossa. Kvalitatiivista aineistoa voivat olla mielipidekirjoitusten lisäksi kaikki kirjallinen ja kuvallinen aineisto, kuten haastattelut, havainnoinnit, päiväkirjat, kirjeet, elokuvat tai yleisöosastokirjoitukset. (Eskola & Suoranta 2005, 13–16.) Käytämme tutkimuksessa aineistona Opettaja-lehden mielipidekirjoituksia työrauhasta ja pyrimme kuvaamaan mahdollisim-

man perusteellisesti tekemämme valinnat niin metodin kuin aineiston analysoinnin kohdalla. Tutkimuksessa emme siis pyri laskemaan matemaattisten kaavojen avulla ennalta määriteltyjen asiayhteyksien esiintymistä teksteissä, vaan ymmärtämään, millaisia kokemuksia opettajilla on työrauhasta.

5.1 Teoriaohjaava sisällönanalyysi jäsentää aineiston

Teoriaohjaava sisällönanalyysi alkaa aineiston pelkistämällä. Siitä vähennetään pois kaikki tutkimuskysymysten kannalta tarpeeton tieto. Tutkija ei huomioi tekstikohtia, joissa ei viitata selkeästi tutkimusaiheeseen. Tämän jälkeen aineistosta löydetyt alkupe-
räisilmaukset tiivistetään, jotta niiden luokittelu samankaltaisuuksien tai mahdollisesti eroavaisuuksien avulla olisi tutkimuksen kannalta mielekästä. (Tuomi & Sarajärvi 2006, 112; Alasuutari 2001, 40, 42.)

Aineistosta on nyt karsittu pois kaikki epäoleellinen tieto. Aineisto pelkistetään ja jaotellaan alaluokkiin yhdistäen samanlaiset ilmaukset yhteen. Samalla tavoin alaluokat yhdistetään yläluokiksi samankaltaisuuksien mukaan. Tällä tavoin menetellen, tutkijan on mahdollista löytää uusia näkökulmia aiheeseen. (Elo & Kyngäs 2008, 107; Tuomi & Sarajärvi 2006, 112.) Sisällönanalyysissä keskitytään varsinkin tekstin sisällön teemoitteluun ja tarkasteluun. Tutkija etsii erilaisia merkityksiä, joita kirjoittaja on antanut aineistossa, esimerkiksi työrauhan työkaluista. (Hsieh & Shannon 2005, 1278; Stemler 2001, 138.)

Eskolan ja Suorannan (2005, 81–82) mukaan teoriolla on tässä analyysissä auttajan rooli sillä sen avulla tutkija laajentaa ymmärrystään aiheesta. Ensin tutkija tutustuu aiheeseen liittyvään kirjallisuuteen ja tutkimuksiin ja avaa käsitystään aiheesta paremmin. Näin menetellen tutkijan on vaivattomampi perustella aiheen rajaustaan, aineistonkeruuta sekä analyysistä tekemäänsä tulkintaa. Teoria toimii keinona tutkimuksen toteutuksessa. (Eskola & Suoranta 2005, 81.) Tutkimuksessamme teorian ohjaavuus näyttäytyy varsinkin luotettavuuden kannalta merkittävänä. Laaja teoriapohja auttaa rajaamaan omien ennak-

kokäsitystemme liiallista vaikutusta opettajien työrauhalle antamien merkitysten löytämisessä. Emme etsi merkityksiä puhtaasti omien kokemusten pohjalta, vaan teorian kautta rajaamalla laajasta aineistosta tutkimukselle olennaisimman tiedon (Eskola & Suoranta 2005, 82).

5.2 Hermeneutiikka antaa avaimia ymmärtämiseen

Tieteenfilosofisena lähtökohtana tutkimuksessamme on hermeneuttinen filosofia. Sen lähtökohtana on alun perin ollut erilaisten tekstien, kuten raamatun, runojen, tarinoiden, näytelmien ja elokuvien, tulkinta. Kysymys, joka kenties parhaiten kuvaakin tulkitsemista on: Miten minä ymmärrän tuon tekstin kohdan, mitä siinä sanotaan? (Schmidt 2006, 1.)

Hermeneutiikka korostaa tarkalleen ottaen merkityksiä sisältävien kokonaisuuksien ymmärtämistä ja tulkintaa. Vaikka tekstien tulkitseminen on hermeneutiikan ytimessä, nähdään suuntauksessa ihmisten toiminta. Toiminta näyttäytyy intentionaalisen eli ihmisen tietoisuuden kyvyssä viitata itsensä sen ulkopuolelle ja siitä muodostuvine merkityksineen. Hermeneuttisessa suuntauksessa tietoa tuotetaan hahmottamalla asioiden välisiä yhteyksiä, jota kautta ne myös saavat merkityksensä. (Moilanen & Rähä 2010, 46.) Tutkimuksessamme tämä todentuu kirjoituksissa siten, että ensinnäkin opettajat ovat joutuneet tarkastelemaan joko omaa toimintaansa tai mielipidettään pohjautuen toimintatapoihinsa työrauhan suhteen. Tämän jälkeen he ovat kirjoittaneet käsityksistään työrauhasta omalle ammattikunnalleen, toisille opettajille.

Ilmiöitä tarkastellaan suhteessa toisiin samanaikaisiin ilmiöihin ja niiden kehitykseen. Tieto ymmärretään hermeneutiikassa jatkuvana tulkintojen edistymisenä, jossa tulkinnat ja tieto uusiutuvat. Tiedon muodostumista kuvataan suuntauksessa usein hermeneuttiseksi kehäksi, jossa yksityiskohtien tulkinta vaikuttaa kokonaisuuden tulkintaan. Tutkimuskohteesta tehtyjen tulkintojen uudelleentulkitseminen tuottaa yhä laajenevaa ymmärrystä kohteesta niin sanotun hermeneuttisen kehän periaatteen mukaisesti. Ymmärtäminen ei koskaan kuitenkaan voi olla täydellistä. (Laine 2015, 36–37; Gadamer 2004, 269.) Työrauhan käsitysten muuttuminen ajan saatossa on yksi tutkimuksemme näkökulma.

Pyrimme ymmärtämään, millaisia merkityksiä erilaisille työrauhan luomisen tavoille opettajat ovat 2000-luvulla antaneet työrauhalle tutkimalla heidän kokemuksiaan työrauhasta. Työrauhalle annettujen merkitysten muuttuminen ajan kuluessa perustelee jo itsessään hermeneuttisen filosofian käyttämisen tutkimusmenetelmänä tutkimuksessamme hermeneuttisen kehän tarpeellisuuden kautta.

Tutkimuksessamme hermeneuttisen kehän kautta tapahtuva syvällisempi tulkinta työrauhasta rakentuu esiymmärryksemme, horisonttimme ja aineiston sekä teorian kanssa käymämme dialogin avulla. Horisontti-käsitteellä tarkoitamme, että ymmärrämme työrauhan samasta näkökulmasta ja samasta ajanjaksosta, 2000-luvulta, kuin mielipidekirjoitukset kirjoittaneet opettajat. Laineen (2015, 38) mukaan hermeneuttisen kehän läpi kuljettuaan, tutkija on laajentanut omaa ymmärrystään aiheesta ja kriittisesti reflektoinut esiymmärrystään. Tämä tapahtuu dialogissa aineiston kanssa.

Esiymmärryksemme pohjautuu työkokemukseemme opettajina. Olemme molemmat tafoillamme rakentaneet omia pelisääntöjä oppilaiden kanssa ja sitä kautta pyrkineet kohti työrauhaa. Eri aineissa koemme työrauhan olevan erilaista, esimerkiksi liikunnan tunnilla annamme oppilaille mahdollisuuden vapaampaan keskusteluun ja omatoimisuuteen. Itsenäisen työskentelyn tunneilla oppilaat antavat toisilleen mahdollisuuden keskittyä työskentelyyn. Työrauha kiteytyy mielestämme luokan yhteisten, yhdessä luotujen sääntöjen noudattamiseen.

Tutkimuksessa pyritään ymmärtämään opettajien ajatuksia ja kokemuksia työrauhasta. Hermeneutiikka perehtyy merkitysten ymmärtämiseen. Ymmärtäminen on osallistuvaa, dialogista, keskustelevaa prosessia ja se tuotetaan dialogissa luoden merkityksiä tulkinnan kautta. Ymmärtäminen tarkoittaa ilmiöiden merkitysten oivaltamista, joka perustuu laadullisessa tutkimuksessa aina tutkijan omaan tulkintaan. Hermeneutiikassa ymmärtäminen perustuu esiymmärtämiseen, mikä pohjautuu teoriaan. Esiymmärrys voi olla myös ennakkoluulo asiaa kohtaan, jolloin se pyritään varsinaisessa ymmärtämisessä ylittämään ja luomaan siihen kriittistä etäisyyttä. (Schwandt 2000, 194–196.) Hermeneuttinen tutkimusmenetelmä on näin ollen perusteltu tutkimuksessamme siitakin syystä, että pystyimme ottamaan omat esiymmärryksemme ja ennakkoluulomme aiheesta huomioon ja tekemään ne näkyväksi tutkimuksessa.

Hermeneuttista tieteenfilosofiaa muistuttaa olemukseltaan fenomenologia, jonka avulla voidaan myös tutkia tutkittavien kokemuksia. Huomattavana erona näissä tieteenfilosofioidissa on fenomenologian pyrkimys ilmiön mahdollisimman puhtaan olemuksen löytämiseen sulkeistamalla tutkijan oman esiymmärryksen ilmiöstä. Hermeneutiikka puolestaan edellyttää tutkijan esiymmärryksen huomioimisen osana tulkintaa korostaen, ettei tutkija voi olla täysin objektiivinen suhteessa tutkimuskohteeseen. (Schmidt 2006, 50.)

Juuri edellä mainittu hermeneutiikan erityispiirre suhteessa esimerkiksi fenomenologiaan antaa perustelun sille, miksi valitsimme tutkimusmetodiksi hermeneutiikan. Olemme molemmat tutkijat jo aiemmalta koulutukseltamme opettajia, toinen aineenopettaja ja toinen ammatillinen opettaja, joten meillä on tutkimusaiheesta melko vankka esiymmärrys työhistoriamme vuoksi. Niiden sulkeistamisen haastavuus olisi horjuttanut tutkimuksen luotettavuutta perusteellisesti. Näin olisi tapahtunut, vaikka olisimme kuinka kirjoittaneet auki esiymmärrystä, avanneet työrauha-käsitettä ja sitä kautta pyrkineet sulkeistamisen onnistumiseen.

Hermeneuttinen metodi vaatii tutkijalta perusteiden pohtimista esiin tulevien ongelmien yhteydessä. Hermeneuttisessa ihmiskäsityksessä keskeisiä ovat muun muassa kokemuksen ja merkityksen käsitteet. Tutkimuksemme aineisto kerättiin mielipidekirjoituksista, jossa opettajat ovat kertoneet kokemuksiansa työrauhasta, ja niistä kokemuksista pyrimme tekemään tulkintoja oman esiymmärryksemme horisontista käsin tematisoinnin avulla. (Laine 2001, 26–30.) Aineiston analysointia ohjaavat sekä vankka teoriapohja että hermeneutiikka.

5.3 Tutkimusaineiston esittely

Aineiston keruu

Tutkimuksemme aineisto koostuu syyskuussa 2015 ja tammikuussa 2016 kerätyistä 41:tä työrauhaa käsittelevästä mielipidekirjoituksesta Opettaja-lehden *Keskustelua*-palstalla

vuosina 2000–2015. Liitteeseen yksi on koottu kaikkien kirjoitusten otsikot ja lehtien numerot. Tekstinkäsittelyohjelmalla puhtaaksi kirjoitetuista mielipidekirjoituksista tuli yhteensä noin 50 sivua tekstiä. Voitaneen näin ollen sanoa aineiston olleen kattava. Määrällisesti eniten mielipidekirjoituksia työrauhasta, 14 kappaletta, löytyi vuodelta 2010. Työrauhasta ei kirjoitettu vuosina 2002, 2003, 2009, 2011, 2014 ja 2015 vaan huomio keskittyi muun muassa pätevyys- ja palkkatiedusteluihin, integraatioon sekä tieto- ja viestintäteknologian saapumiseen kouluihin. Kerätyn aineiston analysoimme käyttämällä metoditriangulaatiota eli analysoimme ensin aineiston teoriaohjaavan sisällönanalyysin ja tämän jälkeen Gadamerin hermeneuttisen analyysin avulla. Päädyimme valitsemaan edellä mainitut analyysitavat, sillä ne molemmat jäsentävät aineistoa. Niistä saatujen tulosten vertailu ja yhdistäminen täydensivät tulkitessamme tuloksia. Hermeneuttisen kehän rakentamisen kannalta Gadamerin hermeneuttisen analyysi auttoi ymmärryksen syventymistä. Aineistonkeruuta ohjasi pääosin tutkimuskysymyksemme, vaikka otimme talteen jokaisen aihetta vähänkin sivuavan mielipidekirjoituksen.

Tutkimuksessamme teorialla on vankka asema aiheen runsaan tutkimuksen vuoksi. Toisaalta tämä tekijä auttaa meitä peilaamaan aineistosta tulkinnan kautta saatuja tutkimustuloksia aikaisempiin tutkimuksiin.

Aineiston on metodologisesti muistiin merkitty aines, jota tutkitaan erilaisilla analyysimenetelmillä (Puusa & Juuti 2011, 47). Laadullisen tutkimuksen tunnusmerkkiin kuuluva tutkijan ja aineiston vuoropuhelu korostaa aineiston analyysissa käytettävän metodin tärkeyttä. Sillä on myös olennainen osa laadullisen tutkimuksen tulosten merkittävyyden esiintuomisessa. Sillä tavoin laadullisen tutkimuksen on mahdollista kohottaa itsensä määrällisen tutkimuksen rinnalle tasavertaiseksi tutkimusperinteeksi (Attride-Stirling 2001, 386). Ei ole lainkaan yhdentekevää, millä analysointimetodilla tutkija aineistonsa analysoi. Oikea metodivalinta auttaa tulkinnan alkuvaiheessa aineiston hajottamisella helpommin teemoitettaviin osiin, jonka jälkeen tulkinta on vaivattomampaa tehdä.

Kiviniemen (2015) mukaan keskeistä ei ole kerätä mahdollisimman edustavasti koko kohdejoukkoa kuvaavaa aineistoa, vaan aineistonkeruuta pyritään syventämään teorian kehittämisen suunnassa. Tutkijan tulee tarttua tutkimusaineistosta esiin nouseviin kriittisiin kohtiin ja kerätä lisää niitä koskevaa aineistoa. (Kiviniemi 2015, 78.) Työrauhan tutkiminen uudesta näkökulmasta tulee luultavasti avaamaan hyvinkin erilaisia lähtökohtia

aiheeseen. On mielenkiintoista selvittää, millä tavoin ja miten opettajat puhuvat työrauhasta kollegoilleen, joilla on luultavasti itselläänkin kokemuksia tai ainakin käsitys joko hyvästä työrauhasta luokassa tai sitten työrauhaongelmista.

Laadullisessa tutkimuksessa keskitytään harkinnanvaraiseen otantaan ja tapauksia analysoidaan mahdollisimman perusteellisesti. Aineiston tieteellisyyden kriteerinä on laatu, käsitteellistämisen kattavuus. Kvalitatiiviseen tutkimukseen pyritään luomaan vahva teoreettinen perusta, joka ohjaa aineiston hankintaa. Otanta ei ole sattumanvarainen, vaan tutkitaan tutkittavien tunnusmerkkien omaavia näytteitä. (Eskola & Suoranta 2005, 17–18.) Tutkimuksessamme keskityimme etsimään opettajien ammattilehdestä 2000-luvun puolella tehtyjä kirjoituksia työrauhasta ja siitä, mitä opettajat sillä käsittävät. Tarkastelemaan otimme jokaisen mielipidekirjoituksen, jossa puhutaan tutkimusaiheestamme.

5.4 Tutkimusaineiston analyysi

Analyysimetodina tässä tutkimuksessa käytetään sekä teoriaohjaavaa sisällönanalyysia että Gadamerin hermeneuttista analyysia. Päädyimme tekemään metoditriangulaation toisaalta aineiston sirpalemaisuuuden ja koon että tulkinnallisuuden vuoksi. Huomasimme analyysimetodien tukevan toisiaan siten, että sisällönanalyysin avulla oli mahdollista järjestää lauseen mittaiset alkuperäisilmaukset ryhmiin helpommin, ja hermeneuttisen analyysin kautta avata sekä tulkita syvällisemmin saatuja teemoja.

Tehtyämme kummatkin analyysit, päädyimme lähestulkoon täysin samoihin tuloksiin sekä pääluokkien että teemojen osalta. Toisaalta haasteena oli aloittaa hermeneuttinen analyysi täysin puhtaalta pöydältä, ilman sisällönanalyysissa saatujen pääluokkien pohtimista. Pidimme analyysien välissä tarkoituksellisesti monen viikon tauon, jotta ensimmäisen analyysin tulokset eivät ohjaisi hermeneuttista analyysia. Sen aloittamisen aikana omat ennakkokäsityksemme ymmärrettävästi jonkin verran ohjasivat omaa ajattelua ja teemoittelua mutta hermeneuttisessa tutkimuksessa se onkin jossain määrin sallittua.

Triangulaatio olikin varsin hyvä menetelmä analyysin tekemiselle sillä toisessa analyysissä huomasimme valinneemme työrauha-käsittekokonaisuuteen kuulumattomia lauseita teksteistä sisällönanalyysivaiheessa.

Tarkoin perustelemamme analyysimetodit eivät kuitenkaan ole ainoita keinoja tutkia työrauhaan liittyviä aiheita. Esimerkiksi Feuerborn (2012) tutki opettajien käsityksiä oppilaiden tarpeista luokkahuoneessa positiivisen käyttäytymisen tukimallin luomiseksi grounded theory-menetelmän avulla. Aineistoa oli teemoitettu kuitenkin hyvin samalla tavoin kuin sisällönanalyysissä. (Feuerborn 2012, 222.) Samantyyppistä aihetta voi näin ollen tutkia eri lailla. Määrällinen tutkimuskin voi tuoda uutta tietoa esikouluopettajien käsityksistä työrauhasta, kuten Polat, Kaya ja Akdag (2013) toivat tutkimuksessaan esille.

Tämän tutkimuksen analyysivaiheessa teorian ja aineiston välille pyritään luomaan keskustelua nostamalla teoriasta muutamia olennaisia teemoja työrauhaan liittyen. Aineistoa analysoidessa korostetaan mahdollisuuksien mukaan aineistosta esiin nousseita teemoja ja käydään niiden avulla teorian kanssa vuoropuhelua. Lopuksi opettajien antamia työrauhan työkaluja peilataan uuden opetussuunnitelman näkemyksiin työrauhasta.

Aineiston analyysi aloitetaan keskittymällä yhteen tutkimuskysymykseen kerrallaan. Aineistosta etsitään ensin analyysiyksiköitä, kuten ajatuskokonaisuuksia siitä, miten opettajat toimivat työrauhahäiriötilanteissa. Teoriassa olemme monipuolisesti määritelleet työrauha-käsitteen, joten se auttaa meitä poimimaan aineistosta käsitteeseen liittyviä lauseita, sanoja tai ajatuskokonaisuuksia. Teoria siis osaltaan ohjaa analyysia jo tässä vaiheessa, mikä myös vähentää omien ennakkokäsitystemme vaikutusta analyysin teossa.

Tässä analyysin ensimmäisessä vaiheessa aineisto pelkistetään eli siitä karsitaan pois kaikki se tieto, mikä ei ole tutkimuskysymyksen kannalta olennaista. Näin ollen emme ottaneet huomioon tekstikohtia, joissa ei selkeästi viitattu laajemmin työrauhaan. Alkuperäisilmauksia eli sitaatteja löytyi yhteensä 92 kappaletta, joista vain muutama oli saman kirjoittajan tekstistä, kuten taulukossa yksi seuraavalla sivulla esitellään. Seuraavassa vaiheessa alkuperäisilmaukset tiivistetään muutamaaan sanaan, jotta niiden luokittelu samankaltaisuuksien tai mahdollisesti eroavaisuuksien avulla olisi helpompaa. Alkuperäisilmausten tiivistäminen tai pelkistäminen oli yllättävän haastavaa, sillä koko ajan tuli huo-

lehtia siitä, ettei tulkitsisi tekstiä vaan löytäisi siitä ytimen. Tässä vaiheessa aineiston analyysia pyrimme siis olemaan uskollisia aineistolle, keskittyen pelkästään tekstiin. Pelkistetyistä ilmauksista ilmeni, että olimme pystyneet löytämään aineistosta tekemiemme tutkimuskysymysten määräämiä asioita.

Aineistosta karsitaan kaikki tutkimuskysymysten kannalta epäolennainen tieto pois. Tämän jälkeen aineisto pelkistetään ja näin saadut alaluokat yhdistetään yläluokiksi saaden aineistosta esiin mahdollisesti uusia näkökulmia tutkittavaan aiheeseen, kuten alla olevassa taulukko ykkösessä. Sisällönanalyysi analyysimetodina keskittyy erityisesti tekstin sisällön tarkasteluun ja teemoitteluun. Tekstistä etsitään erilaisia merkityksiä, joita kirjoittaja antaa tietyille asialle, kuten työrauhalle. Hermeneuttinen tutkimus ja sisällönanalyysi tukevat näin ollen toisiaan tässä tutkimuksessa ja auttavat merkityksien etsimistä ja tulkinnan tekemistä aineistosta.

TAULUKKO 1. Näyte sisällönanalyysista

Nro	ALKUPERÄINEN ILMAUS	PELKISTETTY ILMAUS	ALALUOKKA	YLÄLUOKKA
1	”Älä opeta ennen kuin luokka on hiljaa, eli ennen kuin se arvostaa tietojasi ja sinua.”	Hiljentyminen ennen opetusta	Hiljaisuuden vaatimus	Auktoriteetti
2	”Istuta luokkaa hiljaa niin kauan kuin se vaatii”	Luokan istuminen hiljaa	Hiljaisuuden vaatimus	Auktoriteetti
3	”Jos hiljaisuutta ei tule, merkkää ylös ja asia hoidetaan tunnin tai koulun jälkeen”	Asian hoitaminen jälkeenpäin	Puuttuminen jälkikäteen	Vuorovaikutus
4	”Älä mene opetuksessa eteenpäin jos melu jatkuu”	Odotat hiljaisuutta	Hiljaisuuden vaatimus	Auktoriteetti

Myös hermeneuttisessa analyysissä aineiston teemoittelun lähtökohtana on mahdollisimman selkeän avainsanan tai -ajatuksen löytäminen ja tutkimuksessamme käytimmekin *työrauha*-käsitettä ajatuskokonaisuuden löytämiseksi. Näin menetellen tutkija pystyy minimoimaan tulkinnan mahdollisuuden sillä alkuvaiheessa tutkijan on pysyttävä uskollisena alkuperäiselle tekstille. Vasta teemoittelun loppuvaiheessa isompia teemoja kootaan

tulkinnan kautta. (Attride-Stirling 2001, 390.) Tulkinnan minimoiminen tuotti paljon ongelmia, joita yritimme vähentää siten, että teorian kautta etsimme tiettyjä avainsanoja työrauhan lisäksi, kuten hiljaisuus, melu, häiriö jne.

Attride-Stirling (2001) toteaa teema-verkoston käyttämisen nimenomaan hermeneuttisen tutkimuksen analyysin apuna olevan käytännöllinen. Teema-verkostolla tarkoitetaan sitä, että aineistosta löydetty teemat kootaan omien, niitä kuvaavien otsikoiden alle. Nämä otsikot puolestaan liitetään yhteen niitä kuvaavan teeman alle. Tutkijan on helpompaa näiden verkostojen, ts. miellekarttojen, avulla etsiä yhteneväisyyksiä, palata tarvittaessa aineistoon ja tehdä teemojen kautta tulkintoja. Lukija puolestaan pystyy selkeämmin ymmärtämään tulkinnan lähtökohdat ja perustelut. (Attride-Stirling 2001, 387–390.)

Aineistosta löysimme näin menetellen 92 aiheeseemme liittyvää lausetta. Kirjoitimme löytämämme lauseet tekstinkäsittelyohjelmalla puhtaaksi jotta saimme leikattua niistä yksittäisiä lauseita. Näiden paperiliuskalla olleiden lauseiden taakse kirjoitimme lausetta koskevan teeman ja kokosimme samanlaiset teemat niitä kuvaavien otsikoiden alle. Näitä otsikoita kertyi yhteensä kahdeksan. Tämän jälkeen, ennen teemojen lopullista yhdistämistä, kirjoitimme sanallisesti auki, mitä kaikkea otsikoiden alla olleet teemat sisälsivät. Lopuksi yhdistimme teemat käyttäen sekä teoriaa apuna että omaa tulkintaamme otsikoista. Kuvassa yksi on avattu tarkemmin yhden otsikon sisällä olevat teemat.

Auktoriteetti

- | | |
|------------------------|-------------------------|
| - Työrauhan väline | - Hiljaisuuden vaatimus |
| - Opettajakohtaisuus | - Luokan haltuunotto |
| - Luokassa välttämätön | - Johdonmukaisuus |
| - Edeltää kunnioitusta | - Luo luottamusta |

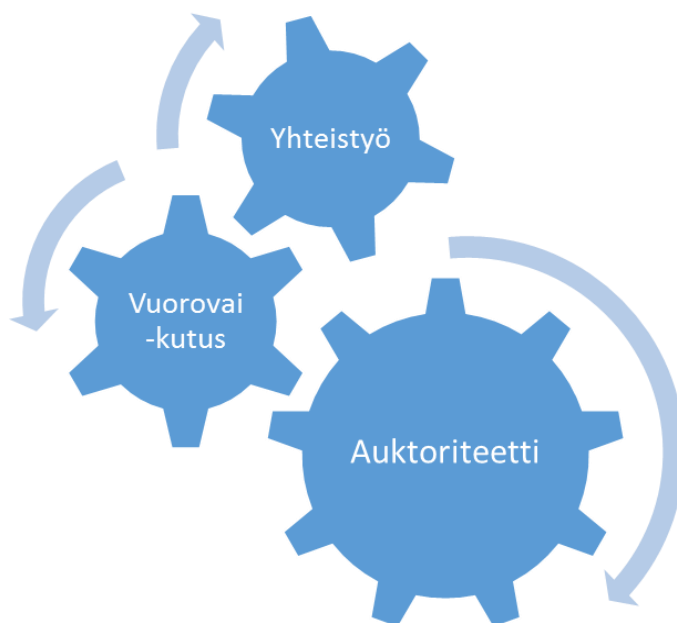
KUVA 1. Näyte Gadamerin hermeneuttisesta analyysistä

Kummassakin analyysissä löysimme samat ilmaukset, sillä etsimme niitä samojen etsintäkriteerien kautta. Kriteerit esittelimme aiemmin tässä kappaleessa. Sisällönanalyysin avulla saaduista 25 pääluokasta ja hermeneuttisen analyysin perusteella ryhmitellyistä ot-

sikoista muodostimme teorian ja tutkimuskysymysten ohjaamana kolme teemaa: aukto-riteetti, vuorovaikutus ja yhteistyö. Lisäksi pääluokista löytyi muutama laadittuihin teemoihin sopimattomia aiheita kaksi kappaletta, mutta emme kokeneet niiden olevan tarpeeksi merkittäviä tutkimustulosten kannalta.

6 TULOKSET

Opettaja pystyy rakentamaan työrauhan tulkintamme mukaisesti kolmen eri tekijän avulla: auktoriteetin, vuorovaikutuksen ja yhteistyön.



KUVA 2. Työrauhan rakentamisen rattaat.

Kuvassa kaksi auktoriteettiä on merkitty suurimpana rattaana, sillä opettajien kirjoitusten perusteella se, varsinkin traditionaalinen auktoriteetti, on työrauhan rakentamisessa olennaisin osa opetuksen tapahtuessa pääosin luokkatiloissa. Työrauhan rakennusaineena opettajat pitivät tärkeänä myös vuorovaikutusta oppilaiden kanssa, jottei pidemmällä aikavälillä työrauhaa saavutettaisi pelkän komentamisen tai pelon avulla. Yhteistyö sekä oppilaiden, heidän vanhempiansa että koulun henkilökunnan kanssa koettiin tukevan oppilaiden ja opettajan luottamussuhteen rakentumista. Seuraavissa alaluvuissa avaamme tarkemmin työrauhan rakentamisen rattaita.

6.1 Auktoriteetti työrauhan pohjana

Opettajien kirjoituksissa puhuttiin ylivoimaisesti eniten auktoriteetin tärkeydestä työrauhan rakentamisessa ja ylläpitämisessä. Lisäksi auktoriteetin puute koettiin olevan työrauhan ylläpitämistä hankaloittava tekijä. Siinä, missä 1970-luvulla osa kasvatustieteilijöistä painotti, ettei työrauha saisi olla opettajan arvoaltakysymys, onkin se tulkitsemiemme kirjoitusten mukaan juuri olennaisin osa työrauhan rakentamista 2000-luvun opettajien mielestä (Koskenniemi & Hälinen 1970, 246). Mahdollisesti ero saattaa johtua siitä, että 1970-luvulla opettajan auktoriteettiasema oli kaikkien tiedossa ja sitä arvostettiin ja toisaalta nykyään korostetaan vielä enemmän kuin aiemmin oppilaslähtöisyyttä, joten opettajan asema auktoriteettina ei ole enää niin itsestään selvä.

Auktoriteetti-teeman alle syntyi kolme merkitysverkostoa: opettajan oman auktoriteetin kehittyminen, auktoriteetin käyttäminen työrauhan luomiseksi ja ylläpitämiseksi sekä haasteet auktoriteetin puuttuessa. Opettajan auktoriteetin kehittyminen nähtiin olevan hyvin yksilöllinen asia sillä toisilla opettajilla se oli jo osana persoonaa ennen opetustyön aloittamista ja toisilla sen saavuttaminen kesti useamman vuoden. Muutamassa kirjoituksessa kerrottiin miesopettajien olevan koulussa voimavara juurikin työrauhan ylläpitämisessä sillä ”miehet pystyvät pitämään luokassa työrauhan, nimitettäköön sitä sitten vaikka kuriksi” (74).

6.1.1 ”Pidä kiinni siitä, että työrauha täytyy saada.”

Kaikki kolme Weberin (Saloviita 2009) kehrittelemää auktoriteettityyppiä löytyivät myös opettajien kirjoituksista. Tärkeimmäksi näistä nostettiin traditionaalinen auktoriteetti, jonka turvin opettajat saivat luokan hallintaansa opetusta varten. Kirjoitusten perusteella voidaan sanoa, että traditionaalista auktoriteettia pidettiin itsestäänselvyyttenä ja niissä tapauksissa, joissa opettaja ei ollut saanut sitä rakennettua, tuntui luokan saaminen haltuun mahdottomalta tilanteelta.

Traditionaalisen auktoriteetin käyttäminen koettiin varsinkin tuntien alussa hyvin tärkeäksi, jotta luokkaan saataisiin työskentelyrauha ja opetus voisi jatkua. Kirjoituksissa painopiste olikin nimenomaan hiljaisuuden ja sitä kautta oppilaiden huomion saaminen eli melko behavioristinen lähtökohta. Luokan mahdollisimman aikainen haltuunotto auttoi opettajaa pääsemään nopeammin opetettavaan aiheeseen ja näin päästiin etenemään opetussuunnitelman mukaan. Oppitunnista kuluukin pahimmillaan jopa 80 prosenttia työrauhahäiriöiden poistamiseen, joten tunnin mahdollisimman tehokas ja kontrolloitu aloitus tuntuu olevan perusteltua (Lippman, Burns & McArthur 2004). Hiljaisuuden vaatimiselle löytyikin perusteet nimenomaan oppimisen näkökulmasta:

Jos vanhemmat valittavat, sano, että tämä hiljaisuusmetodi on tavoitehakuista jolla opetetaan oppilaat kunnioittamaan opettajaa, ja että toivot, että heidän lapsensa voisivat saada parasta mahdollista opetusta, mutta sitä ei saa, elleivät oppilaat arvosta opettajaa. (9.)

Kirjoituksissa ei mainittu, millainen oppitunti oli luonteeltaan ollut hiljaisuuden vaatimisen jälkeen ja mitä opettamismenetelmää opettaja oli käyttänyt. Vaikuttaa kuitenkin siltä, että opettajat pyrkivät saamaan luokkaan rauhallisen työskentelyilmapiirin, jossa oppilaat tiesivät säännöt ja joissa oli hyvä keskittyä, kuten Salovaara ja Honkonen (2011, 130) työrauhan määritelmässään tuovat esille. Yhdessä ainoassa kirjoituksessa oli kyseessä kieltenopettaja, jonka tunneilla työskenneltiin sekä itsenäisesti että pareittain keskusteluharjoituksen aikana. Aineiston perusteella on kuitenkin mahdotonta sanoa varmasti, millainen opetustyyli työrauhan takana oli.

Johdonmukaisuus esimerkiksi sääntöjen rikkomusten seuraamusten antamisessa tuntui olevan opettajille koetinkivi sillä oppilaat testasivat rajojaan jopa useain kertaan ja tällöin opettajan tuli pysyä tiukkana. Pienikin säännöistä poikkeaminen antoi oppilaille vallantunteen ja siirsi opettajan auttamattomasti toiselle sijalle valtataistossa. Samalla katosi myös turvallisuudentunne lopuilta oppilailta.

Opettaja ei kuitenkaan saanut traditionaalista auktoriteettia luotua välttämättä tuosta vaan, sillä sen ollessa pohjana luokkatyöskentelyn aloittamiselle, tuli sen myös olla kestävä. Opettajan tuli luottaa omiin taitoihinsa sekä kykyynsä olla vahva johtajahahmo luokassa, jotta pitkittyneiltä valtataisteluilta välttyttäisiin. Mikäli kuitenkin edellä mainittuun tilanteeseen jouduttiin, yhdeksi keinoksi opettajalle annettiin taistelun sääntöjen muuttaminen, jolloin oppilas ei enää tiennyt mihin hän perusteissa vetoaisi.

Häiriköinti on peli, jonka sääntöjä ovat vastustus ja uhkailu. Jos opettaja pelaakin sitä eri säännöillä, eivät häiriköt pysty vastaamaan siihen. (37.)

Toinen samankaltainen tilanne liittyi häirikön saamaan rangaistukseen, johon usein kytkettiin negatiivinen seuraamus. Kun opettaja sitten käänsikin seuraamuksen täysin päälleen, esimerkiksi kehumalla häirikön aktiivisuutta, oli tämä täysin yllättynyt tilanteesta ja parhaimmassa tapauksessa jätti häiriköinnin sikseen. Tällainen toiminta luultavasti toimi hyvin sellaisessa tilanteessa, jossa oppilaalle seuraamukset ja rangaistukset ovat täysin yhdentekeviä joten opettajan antamalla yllättävällä positiivisella huomiolla onkin toivottu vaikutus työrauhan edistämiseksi, häirikkö rauhoittuu:

Häiriköt kokevat olonsa turvalliseksi, kun opettaja on turvaamassa tilanteen (säännöillä, uhkailuilla), jossa he kokevat voivansa häiriköidä. Häirikkö odottaa rangaistusta tai uhkausta, joten älä täytä tätä odotusta, vaan käytä yllättävästi. (39.)

Rationaalisen auktoriteetin avulla opettaja pystyi puolestaan luomaan oppilaille turvallisuuden tunteen tietämällä, mitä luokassa tehtäisiin ja millaisilla keinoilla hän saisi tarvittaessa luokan rauhoittumaan. Opettajat kertoivat myös oppilaiden kokevan luokan turvallisena oppimisympäristönä silloin, kun opettaja tiesi tarkalleen, mitä hän oli tekemässä ja sai luokan tarvittaessa keskittymään hiljaa tehtäviinsä. Opettajan auktoriteetti oli tällaisessa tilanteessa tulkintamme mukaan ihannetapaus sillä oppilaat tiesivät opettajan tullessa luokkaan, että tunti aloitetaan opettajan ohjeiden kuuntelusta. Salovaaran ja Honkosen (2011, 130) mukaan oppilailta ja opettajilta voi olla erilaiset käsitykset työrauhasta, mutta kuitenkin molemmat osapuolet pitävät sitä tärkeänä.

Opettaja, jolla on auktoriteettia, ei houkuttele, uhkaile, huuda eikä mielistele, ei vetoa arvosanoihin eikä jakele palkintoja (68).

Auktoriteetti ei kyseisen opettajan mukaan rakennu kovan äänen varaan tai käskyttämiseen. Kiristys, uhkailu ja lahjonta eivät myöskään kuulu auktoriteettiin vaan ilmeisemmin yhteisten pelisääntöjen noudattaminen, opettajan ja oppilaiden molemminpuolinen kunniointi sekä tilanneherkkyys.

6.1.2 *"Jos oppitunti ei suju häiriöiden vuoksi, siirry ensin ihmissuhdehoitoon."*

Karismaattisen auktoriteetin omaava opettaja puolestaan lähestyi työrauhan rakentamista oppilaiden luottamuksen ja heidän välisen vuorovaikutuksen merkityksen kautta. Opettajalla oli tällöin oppilaskeskeinen lähestymistapa, ja hän piti tärkeänä luoda oppilaaseen mahdollisimman hyvät ja luottamukselliset välit kysymällä oppilaan kuulumisia aika ajoin ja ottamalla hänen näkemyksensä huomioon sääntöjen rikkomusten seuraamuksia toteuttaessaan. Seppälän (2006, 245) tavoin muutama opettaja toi tämän vuorovaikutussuhteen merkityksen esille kirjoituksissaan, kuitenkin osana vähemmistöä.

Vuorovaikutuksen, saati minkäänlaisen otteen saaminen luokasta auktoriteetin kautta ei kuitenkaan rakentunut kaikilla kirjoitusten opettajilla. Auktoriteetin rakentumisen perustana yksi opettaja näki olevan oppilailta saadun luottamuksen ja kunnioituksen. Muissa kirjoituksissa tuotiin esille samankaltaisia pohdintoja ja korostettiin vielä, että niiden saavuttaminen loi lisäksi pohjaa työrauhalle. Ilman näitä arvoja opettajalla ei nähty olevan kovin suuria mahdollisuuksia työrauhan rakentamiselle. Olikin erikoista huomata, miten eri tavoin opettajat kokivat tämän asian: toinen oli ehdottomasti sitä mieltä, että auktoriteetti kehittyi työvuosien kuluessa kun pääsee sisälle opettajan työhön. Puolestaan eräs toinen opettaja oli kuullut kollegoiltaan, ettei auktoriteetin kehittymiseen auta työvuodet ja ammattitaito. Auktoriteetin rakentuminen onkin Saloviidan (2009, 73) mukaan henkilökohtaista.

6.1.3 *"Et saa edes ääntäsi kuulolle luokan edessä aloittaaksesi."*

Tekemämme tulkinnan kautta auktoriteetin puute joka tapauksessa tarkoitti puolestaan usean opettajan kirjoituksessa pelin menettämistä ja yhdelle jopa ammatin vaihtoa kuten Levin ja Nolan (2010, 30–31) ovat tutkimuksissaan todenneet. Tämä puoltaa aiemmin tekemämme tulkintaa varsinkin traditionaalisen auktoriteetin merkitystä työrauhan rakentamisessa. Auktoriteetin puutetta ei korjannut myöskään opettajan asema kasvattajana koulussa vaan tiukat säännöt estivät opettajien puuttumista lapsen häiriökäyttäytymiseen, esimerkiksi olkapäähän koskeminen välituntitilanteen rauhoittamiseksi ei erään opettajan koulussa ollut sallittua. Kiteytettynä voisi sanoa, että opettajien keinot häiriötilanteiden lopettamiseen koettiin olemattomiksi verrattuna vuosikymmenten takaisiin aikoihin.

Vaikka Saloviita (2014, 94) sekä Levin ja Nolan (2010, 166–167) tutkimuksessaan mainitsivat opettajan fyysisen läheisyyden tai jopa kosketuksen olevan yhtenä oppilaan rauhoittamisen keinona, on sen käyttöä nykypäivänä harkittava tarkkaan. Turvallisen oppimisympäristön luominen saattaa perusopetuslain (628/1998) mukaan edellyttää joissain tapauksissa oppilaan rauhoittamista esimerkiksi kosketuksen avulla mutta keinoa ei kuitenkaan tulisi yksilöoikeudellisista syistä käyttää useasti koulupäivän aikana. Tällä tavoin myös estetään mahdolliset väärinkäsitykset. Opettajalla on kuitenkin edelleen velvollisuus pitää oppilaat turvassa.

Opettajat mahdollisesti kokivat auktoriteetin avulla saavansa takaisin edes osan siitä asemasta, jota heillä oli ennen lakiin tehtyjä muutoksia oppilaiden oikeuksien lisäämisestä. Tosin sääntöjen noudattamisen valvomisen kautta heillä on velvoite luoda oppilaille turvallinen oppimisympäristö. Traditionaalisen auktoriteetin voidaan sanoa olevan opettajille sitä kautta merkityksellistä. On kuitenkin täysin eri asia, pystyvätkö he saamaan oppilaita noudattamaan sääntöjä. Tässä osin opettajat tulevat tarvitsemaan myös karismaattista auktoriteettia mikäli haluavat tehdä luokasta mahdollisimman avoimen, myönteisen ja luottavaisen ilmapiirin.

Opettajan auktoriteettia tuntuivat vähentävän kotien erilaisuus kasvatuksen lähtökohdista. Näissä tilanteissa oppilaat saattoivat tulla kouluun yksilökeskeisen, epäkunnioittavan ja kyseenalaistavan asenteen kanssa ollen kyvyttömiä toimimaan ryhmässä tai opettajan antamien ohjeiden mukaisesti. Kun sitten nämä oppilaat kohtasivat ristiriitaisen tilanteen opettajan kanssa, olikin opettajan muutettava toimintatapojansa jotta oppilaan yksilöllinen oppiminen onnistuisi. Parhaassa tapauksessa opettajalla on tällöin sekä koulun että perusopetuslakiin pohjautuvan opetussuunnitelman tuki.

Haasteiksi auktoriteetin käyttämiselle oppitunnilla, opettajat kertoivat olevan myös yhteiskunnan eri tietolähteistä, kuten sosiaalisesta mediasta, kavereilta ja uutisista tuleva informaation, jonka oppilaat olivat omaksuneet ensisijaiseksi tiedonlähteekseen. Monella opettajalla tähän kilpailuun lähteminen aiheutti ongelmia, koska hän ei osannut vastata oppilaiden kysymyksiin eikä ollut tietoinen nuorten käyttämistä medioista. Tämä puolestaan johtaa usein Laineen (2000, 153) mukaan siihen, ettei oppilailta riitä enää mielenkiintoa koulun tarjoamaa tietoa ja koulutusta kohtaan ja he häiriköivät tylsyyden vuoksi

tunneilla. Tähän ongelmaan on kouluissa syksyllä 2016 voimaantuleva opetussuunnitelma (Opetushallitus 2014) ottamassa kantaa muun muassa monipuolisten, ilmiölähtöisten ja mediaa paljon hyödyntävien oppimiskokonaisuuksien kautta.

Oma kokemuksemme, aineisto sekä teoria näyttävät olevan samansuuntaisia opettajan auktoriteetin merkityksestä luokanhallinnassa ja työrauhan rakentamisessa varsinkin hiljaisuusvaatimuksen kautta. Tulkintamme mukaan opettajat kokivat sen olevan ehdottomasti tärkein tekijä työrauhan luomisessa heti ensimmäisestä tunnista lähtien ja osa opettajista koki lisäksi oppilaidenkin arvostavan hieman tiukempaa opettajaa, jolla on niin sanotusti langat käsissään. Ryhmätöiden aloittaminen vaatii alkutunnista ohjeiden kuuntelua, missä tärkeintä on pystyä keskittymään ja vaikka myöhemmin työskentely olisikin vapaampaa, on oppilaiden tarvittaessa keskeytettävä työnsä ja kuunneltava lisäohjeita. Kaiken ryhmätyöskentelynkin ajan on opettajalla oltava varmuus siitä, mitä oppilaiden tulisi tehdä.

6.2 Myönteinen vuorovaikutus työrauhan ylläpitäjänä

Toiseksi teemaksi muodostui aineiston perusteella opettajan karismaattisen auktoriteetin mukanaan tuoma vuorovaikutus ja siihen liittyvät osiot. Teema koostuu kolmesta pääluokasta, jotka ovat luottamus, turvallisuus ja työskentely. Luokkahuoneen työskentelyyn, jossa opettaja ohjaa työrauhaan ilman rangaistuksia ja oppilaan alistamista, uskoivat jo 1970-luvulla Redl ja Wattenberg. (Charles 2005, 21–23.) Juuri tästäkin syystä aineistosta heräsi jossakin kohdin epäily siitä, haluaisivatko jotkut opettajat kuitenkin palata takaisin aikaan, jolloin opettajan valta oli horjumaton ja häntä kunnioitettiin rangaistusten uhalla. Tosin rangaistukset seuraamusten muodossa liittyivät opettajien mukaan vain ja ainoastaan luokan yleisten järjestyssääntöjen noudattamatta jättämiseen, ei opettajan kunnioittamiseen.

Nykyajan luokkahuonetta näkyi enenevässä määrin määrittelevän myös hiljaisuuden vaatimus, johon kaikki opettajat uskoivat ja luottivat sen olevan alkutilanteessa kaikista olen-

naisin keino työrauhan rakentamiseen. Aineistossa ei puhuttu luokkahuoneen hälystä misään vaiheessa positiivisessa merkityksessä, mikä antoi ymmärtää joko sen, että opettajat eivät halunneet kertoa omasta opetustilanteestaan niin yksityiskohtaisia tietoja tai sitten että he kokivat hiljaisuuden vaatimuksen luokassa olevan niin itsestäänselvyys.

Nykypäivänä vallitsevassa sosiokonstruktivistisessä oppimiskäsityksessä oppiminen tapahtuu vuorovaikutuksessa toisten oppilaiden kanssa. Turvallisuutta ei näin ollen luo luokan hiljaisena pitäminen esimerkiksi ryhmätyöskentelyn aikana. (Saloviita 2014, 23.) Enemmänkin jatkuvasti hiljainen luokka voi jopa pelätä opettajaa (Salovaara & Honkonen 2011, 130). Perusopetuslaissa myös viitataan turvallisen opiskeluympäristön ja oppilaiden turvallisuuden mahdollistamiseen esimerkiksi kurinpitosuunnitelmien avulla. (Perusopetuslaki 628/1998.)

6.2.1 *"Oppilas, joka on oppinut luottamaan opettajaansa, ei käy käsiksi häneen."*

Luottamusta herättää opettajan luomat hyvät henkilösuhteet oppilaisiinsa. Opettajan kannattaa opetella tuntemaan oppilaat, keskustella heidän kanssaan, lounastaa oppilaiden kanssa, osallistua yhteisiin tapahtumiin ja koulun välitunteihin. Nämä toimet lisäävät myönteisen opettaja-oppilas suhteen muodostumista. (Jones & Jones 2007, 87- 90.)

"Saavutettu oppimisrauha antaa mahdollisuuden voittaa takaisin ihmissuhteisiin käytetyn ajan." (40)

Vaikka kirjoituksissa opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutuksen rooli työrauhan rakentamiselle jäikin osittain rivien välistä luettavaksi, opettajat toivat niiden merkityksen esille nimenomaan positiivisen ilmapiirin luomisen edellytyksinä. Opettajan, joka käyttää pelkästään traditionaalista auktoriteettia, ei koettu luovan luottamusta hänen ja oppilaiden väliseen suhteeseen.

Luottamusta rakentava keskustelu on edellytys toimintakulttuurin kehittämiseksi. Opetukseen ja oppimiseen vaikuttavat koulun/luokan toimintakulttuuri, jota voidaan kehittää ja muuttaa. Se rakentuu muun muassa vuorovaikutuksesta ja arkikäytännöistä, jossa oppilaat omaksuvat kouluyhteisön tapoja, kielenkäytön malleja sekä arvoja. (Opetushallitus 2014, 24.)

"Anna lopuksi paperi, johon oppilaat saavat kirjata toiveitaan opetuksesta, käytössäännöistä, sekä myös omat tavoitteensa." (13)

"Keskustelu, luottamussuhteen synnyttäminen ja tarvittaessa toiseen luokkaan työskentelemään siirtäminen ovat olleet avuksi." (27)

Luottamuksen syntymiseksi opettajan tulee huomioida huonoon käytökseen puuttuminen, vaikka sillä ei välttämättä vaikutusta olisikaan. Puuttuminen kertoo oppilaalle, mitä hyväksytään ja mitä ei ja että hänestä välitetään. Lasten asennoituminen muuttuu usein hyvinkin nopeasti ja kun luottamus opettajaan on syntynyt, oppilaat osoittavat tyytyväisyytensä spontaanisti. (Cantell 2011, 44, 88–89.) Opettajan tulee kuitenkin osoittaa oppilaalle tämän toiminnasta syntyneen häiriön vaikutukset, ylläpitäen luottamisen ja välittämisen ilmapiiriä.

"Kun kerron lapselle tai nuorelle syyttelemättä, mitä hänen käyttäytymisestään minulle seuraa ja miten se harmittaa tai peräti suututtaa. Se on luottamuksen osoitus häntä kohtaan." (45)

"Mitä haasteellisempi oppilas, sen enemmän aikaa ja ajatusta hän opettajaltaan tarvitsee." (49)

Luokassa ristiriitatilanteissa turvallisen ja myönteisen ilmapiirin luominen on tärkeää, jotta pelko ja epäluottamus häviävät. Tämä edellyttää jokaisen ryhmän jäsenen tunteiden, näkökantojen ja mielipiteiden kuuntelemista ja kunnioittamista. (Isokorpi, 2004, 108, 119.) Opettaja saattaa olla sekä tulkintamme että omien kokemuksiemme mukaan ainut aikuinen, jolla on kyseisenä päivänä ollut aikaa sekä kiinnostusta kysellä lapsen tai nuoren kuulumisista.

6.2.2 *"Hänen oppilaansa tuntevat olonsa luokassa turvalliseksi, koska hän tietää, mitä tekee."*

Turvallisuutta luodakseen opettajan tulee Canterin (2010, 23) mukaan olla johdonmukainen ja järjestelmällinen sääntöjen, myönteisen palautteen ja korjaavien toimien suhteen.

Hän ei reiluna opettajana näin ollen voi vaatia eri oppilaille erilaista rangaistusta sääntöjen rikkomisesta tai antaa ainoastaan rauhalliselle oppilaalle koko päivän ajan myönteistä palautetta.

Ammattilaisena hänen pitää toimia aina samojen toimintatapojen mukaan. Opettajan tulee antaa turvallinen ja myönteinen ensivaikutelma opetusryhmälleen. Myös työrauhasuunnitelman tarkoituksena on saada luokkaan turvallinen opiskeluympäristö, jossa opettaja voi opettaa ja oppilaat opiskella. Opettajan hyvät luokanhallintataidot ovat tärkeä edellytys luokan oppimistuloksiin, viihtyvyydelle ja turvallisuudelle. Luokka on vuorovaikutteinen tila, joten opiskelun sujuvuuden kannalta on tärkeää myös oppilaiden vertaissuhteet. Yhteistoiminnallisen opiskelun, kannustavan ja turvallisen ilmapiirin vuoksi on huomioitava oppilaiden vertaissuhteiden tukeminen. (Jones & Jones 2007, 29, 120–157.)

"Turvallisuudentunteeseen vaikuttaa kolme asiaa. Kun ihminen saa puuhailla ja elää tuttujen ihmisten parissa, hän kokee turvallisuutta. Asiaa auttaa, jos saa tehdä jotain, mistä saa tunnustusta. Aivan välttämätön ehto turvallisuudentunteelle on että yksilöltä ei ole riistetty toivoa." (15)

"Yleistä hälinää niin oppitunneilla kuin välitunneillakin on päivittäin, mutta asiallinen keskustelu on aina tehonnut." (82)

Opetuksessa on runsaasti ohjaavia vuorovaikutustapoja. Ohjaava vuorovaikutus on toisesta huolehtivaa ja siihen liittyy auttamisen halu. Se antaa oppilaalle turvallisuudentunteen, koska hän saa tietoa ja ohjausta. Ohjaava tyyli edustaa asiantuntemusta. Tyyliissä ohjaajan ääni saattaa olla erittäin jämäkkä ja viestintää usein tehostetaan nonverbaalisti. (Kauppila 2006, 54–55, 173.) Opettajat eivät kannattaneet oppilaille huutamista, vaikka tilanne olisi kuinka haastava vaan heille tulisi kertoa, millaista käytöstä opettaja odottaa ja mitkä seuraukset ovat jos näin ei tapahdu.

6.2.3 *"Kaikki ovat tasa-arvoisessa asemassa, sillä kukaan ei saa terrorisoida tuntia."*

Koulutyöskentelyssä myös oppilaan "on suoritettava tehtävänsä tunnollisesti ja käyttäytymään asiallisesti". Kyseinen lainkohta, § 35, on nimeltään "oppilaan velvollisuudet"

mikä näin ollen velvoittaa oppilaat toimimaan perusopetuslain määräämällä tavalla. (Perusopetuslaki 628/1998.) Keskeistä työskentelyssä on myös opettajan antama ohjaus ja palaute, yhteistyö, yhteinen vastuunotto, huolenpito, pedagogisten ratkaisujen kehittäminen sekä luottamuksen ja välittämisen ilmapiiriin vahvistaminen, jolla luodaan edellytykset hyvälle työrauhalle. (Opetushallitus 2014, 36.)

Oppilaat on näin ollen otettava mukaan yhteisten sääntöjen ja turvallisen oppimisympäristön luomiseen. Aineistosta tekemämme tulkinta kuitenkin osoitti muutaman tapauksen kohdalla, ettei sääntöjen noudattaminen ole aina helppoa, vaikka niiden tekemiseen olisi otettu mukaan myös oppilaita. Ongelmia voi muodostua koulun uusimattoman toimintakulttuurin lisäksi vanhoista opetusmenetelmistä, joiden vuoksi kaikki oppilaat eivät jaksakaan keskittyä.

"Yksi häirikkö voi terrorisoida kokonaista luokkaa, niin että aikuinen ei saa opettaa rauhassa, eivätkä lapset kuule uusia tärkeitä asioita." (18)

"Jos oppilas ei tottele (esimerkiksi lähde luokasta), laita hänet valitsemaan. Sano: "Joko lähdet nyt häiritsemästä, tai sitten jäät koulun jälkeen tunniksi istumaan. Kumman haluat? Valitse." (11)

"Ja jälkkäreissä jutelkaa, keskustelkaa ongelmista, älä vain istuta hiljaa." (12)

Työskentelyssä jo ensimmäisillä oppitunneilla selvitetään koulunkäyntiin kuuluvat perusasiat, kuten opetukseen osallistuminen, opettajan ohjeiden noudattaminen, kännyköiden käyttö, oppitunneilla sallitut esineet, kotiläksyjen tekeminen sekä menettelytavat tekemättömien tehtävien ja poissaolojen suhteen. Oppilaille on kerrottava myönteisellä tavalla ilman uhkailua myös sääntöjen rikkomisesta aiheutuvat seuraamukset. (Burke 2008, 10–14.) Oppilaalle voi lisäksi antaa seuraamuksen kohdalla vaihtoehtoja, joista hänen on valittava yksi. Tätä kautta oppilas saa mahdollisuuden tulla kuulluksi.

6.3 Yhteistyö työrauhan tukena

Kolmanneksi teemaksi muodostui aineiston perusteella yhteistyö ja sen eri muodot. Pääluokkia teeman sisällä on kolme: yhteistyö, yhteistyön puute, kollegiaalinen tuki ja osallistaminen. Positiivisen yhteistyön kohdalla korostui kollegoiden antama tuki, turva ja apu vaikeissa tilanteissa. Varsinkin naisopettajat tuntuivat arvostavan miespuolisten opettajien apua etenkin kurinpidollisissa luokkatilanteissa. Kouluissa tehtävällä yhteistyöllä on myös lainvelvoite sillä syksyllä 2016 voimaantuleva opetussuunnitelma painottaa opettajien välisen yhteistyön merkitystä työrauhan ylläpitämisessä (Opetushallitus 2014, 36).

6.3.1 *”Niitä opettajia kunnioitetaan, jotka pystyvät hälyttämään apuvoimia”*

Opettajien kertoman mukaan myös oppilaat luottivat paremmin opettajaan, joka tarvittaessa pyysi kollegaltaan apua häiriötilanteen sattuessa. Tämä voisi siis tarkoittaa sitä, että oppilaat kokevat olonsa turvalliseksi oppimisympäristössä, jossa aikuisten välinen keskinäinen tuki toimii. Ongelmaksi voi muodostua opettajien erilaiset toimintatavat, rutinoituminen tai sijaisena toimiminen. Näiden lisäksi opettajien työn mielletäessä itsenäiseksi puurtamiseksi, voivat he kokea ammatillisen epäonnistumisen tunteita joutuessaan turvautumaan toiseen koulun aikuiseen työrauhahäiriöissä.

Yhdeksi suureksi kulmakiveksi työrauhan ylläpitämisessä nousikin opettajan auktoriteetin ohella hänen koulun taholta saama tuki. Tulkintamme kollegiaalisen tuen merkityksestä nousi esille muiden opettajien lisäksi rehtorin taholta. Koululle yhdessä sovitut säännöt ja niistä muistuttaminen rehtorin toimesta painotti koko koulun olevan mukana työrauhan rakentamisessa ja turvallisen oppimisympäristön luomisessa. Tämä koettiin tärkeäksi myös opettajan omaa työrauhaa ajatellen, varsinkin vanhempien kohtaamisessa. Rehtorin tuki riitatilanteissa opettajan ja vanhemman välillä antoi opettajille varmuutta oikein toiminnasta sekä luottamuksen omiin taitoihinsa. Tällaiseen tilanteeseen voi toinen meistä tutkijoista yhtyä vahvistaen työyhteisön tuen kannatelleen läpi epäroivän tunteen vihaisen vanhemman soitosta johtuen.

Yhteistyön mahdollisuuden puuttuessa luokkatyöskentely osoittautui häiriötilanteissa hyvin heikoksi. Erään opettajan kirjoituksessa koulun resurssien vähyys näkyi esimerkiksi kouluavustajien määrän riittämättömyytenä suhteessa tarpeeseen. Koulun resurssien salissa on ollut myös mahdollisuus käyttää toista opettajaa tunnilla apuna. Kirjoituksessa mainittu pysäkkiopettaja ottaisi häiriköt mukaansa toiseen tilaan jatkaen opetusta heidän kanssaan. Tämän seurauksena opettaja saisi jatkaa oppituntia rauhassa:

"Pysäkkiopettajan tehtäviin voisi kuulua juuri kaaoksen selvittäminen niin, että hän ottaisi hoteisiinsa suurimmat tuntien sabotoijat ja loisi näin tilaa niille oppilaille, jotka haluavat opiskella."

Niin hyvältä kuin pysäkkiopettaja joka koulussa kuulostaisi, on se luultavasti nykyisten koulun resurssien myötä melko epätodennäköistä. Tässä tilanteessa toteutuu edellisessä kappaleessa mainittu kollegiaalinen tuki ja yhteistyön merkitys vaikka se saattaa toisaalta aiheuttaa haasteen opettajan auktoriteetin ylläpitämisen kannalta.

6.3.2 *"Opettajista on tehty hampaattomia leijonia, kuten vanhemmistakin"*

Vanhempien osallistuminen työrauhan ylläpitoon nähtiin ainoastaan negatiivisessa mielessä erilaisten kasvatuskäytännöiden vuoksi. Tämä osoittautui täysin päinvastaiseksi mm. Suomen Vanhempainliiton (2013) ja Mannerheimin Lastensuojeluliiton (2009) tavoitteiden kanssa. Vanhemmat saattoivat pahimmassa tapauksessa viedä opettajan auktoriteetin oppilaiden silmissä kokonaan esimerkiksi kyseenalaistamalla opettajan toiminnan ja sitä myöten koko auktoriteetin.

Tietoisuus oppilaan ja opiskelijan oikeuksista aiheutti myös omat haasteensa opettajan työlle työrauhan ylläpitämiseen. Vanhemmat ohjasivat opettajaa siinä, miten heidän lapsensa oppiminen tehostuisi parhaiten. Yksittäisen tapauksen kohdalla ongelmaa ei vielä nähty, mutta jo muutaman vanhemman puuttuessa opettajan työhön, nähtiin tämän häiritsevän tuntia jo merkittävästi.

7 POHDINTA

Tutkimusaineiston pohjalta nousseet työrauhan työkalut ja haasteet olivat konkreettisia. Opettajien mielipiteissä auktoriteetti sai yllättävän suuren osuuden kirjoituksista. Mielenkiintoisinta oli, että osalla opettajista auktoriteettia oli luonnostaan, jolloin he saivat helpoimmin työrauhan luokkaan mutta osa opettajista ei saanut pitkänkään työrupeaman jälkeen auktoriteettia rakennettua. Aineistosta löytyi vahvasti kaksi ääripäätä: toiset painottivat auktoriteetin ehdottomuutta työrauhan saamisessa luokkaan ja muutama opettaja puolestaan ei saanut auktoriteettia rakennettua ollenkaan ja päätyivät vaihtamaan alaa.

7.1 Tulosten yhteenvetoa ja jatkotutkimusaiheita

Opettajan auktoriteetti nousi selvästi suurimmaksi työrauhan rakentamisen tekijäksi aineiston tehdyn tulkintamme perusteella. Kirjallisuudessa auktoriteettiin ei kuitenkaan viitattu työrauhan tärkeimpänä vaan pelkästään yhtenä työrauhan osatekijänä (Salovaara ym. 2011, 130–131; Jones & Jones 2007, 223–224). Tämä johtuu mahdollisesti siitä, että opettajat ovat kirjoituksissaan tarkoituksenmukaisesti korostaneet työrauhan rakentamista opettajan näkökulman kautta, antaen toisilleen vinkkejä luokan työrauhan saavuttamiseen. Kirjallisuudessa näkökulma on puolestaan monipuolisempi ja siellä opettajan näkökulma nähdäänkin vain yhtenä työrauhana vaikuttavista näkökulmista.

Opettajat kokivat traditionaalisen auktoriteetin olevan työrauhan rakentamisen tärkein auktoriteettityyppi. Tätä he perustelivat oppitunnin alun hiljaisuusvaatimuksella, jonka kautta tunnin aiheeseen päästiin nopeammin. Opettajan johdonmukaisuus sääntöjen noudattamisessa, häiriötilanteiden selvittämisessä sekä ”langat käsissä” -pitämisen taito olivat myös erään opettajan mukaan oppilaistakin hyvän työrauhan edellytyksiä. Myöhemmin opettajat pystyivät ylläpitämään työrauhaa käyttämällä enemmän karismaattisempaa

auktoriteettia. Karismaattisuutta pidettiin myös kirjallisuudessa yhtenä työrauhan väli-
neenä opettajalla (Saloviita 2009, 71). Opettajat kokivat kuitenkin yhteisten pelisääntöjen
ja luokan varhaisen haltuunoton olevan työrauhan rakentamisen avain.

Aina auktoriteetti ei kuitenkaan kehity opettajalle hänen toivomallaan tavalla ja tuloksena
voi olla toistuvien työrauhahäiriöiden vuoksi väsymys, turhautuneisuus tai jopa alan-
vaihto. Työvuodetkaan eivät välttämättä tuo kaikille opettajan auktoriteettia vaikka har-
joitusta olisi päivittäin kuinka paljon tahansa. Saloviita (2009, 73) painottaa kuitenkin
auktoriteetin kehittymisen olevan jokaisen opettajan henkilökohtainen asia, johon aino-
astaan opettaja itse pystyy vaikuttamaan. Vastavalmistunut opettaja on kirjallisuuden
mukaan tässä kohdin hyvin haasteellisessa tilanteessa kun hän ymmärtää, ettei tunneilla
onnistu pelkkä opetus oppilaiden kuunnellessa kiltisti opetusta vaan työrauhahäiriöt voi-
vat olla hyvinkin yleisiä (Levin & Nolan 2010, 30–31).

Käsitämme tutkimuksen pohjalta työrauhan liittyvän laajempaan kokonaisuuteen, johon
vaikuttavat esimerkiksi vuorovaikutussuhteet, luottamus, turvallisuus ja toimintatavat.
Opettajan sanalliset vaikuttamiskeinot kertovat oppilaalle, millainen toiminta ei ole sal-
littua ja miten tilanteen voi korjata. Sanalliset huomautukset vaativat opettajalta luontevia
vuorovaikutustaitoja. Kömpelöt huomautukset saattavat huonontaa luokan keskinäisiä
suhteita ja jopa vaikeuttaa opettajan opetuksen etenemistä. Oppilaalle annetut yksittäiset
sanalliset huomautukset tulee antaa henkilökohtaisesti. Tällöin huomautus ei keskeytä
opetusta, eikä nolaa oppilasta luokkatovereiden kuullen. (Saloviita 2007.) Tämän tutki-
muksen mukaan opettajat pitivät tärkeänä asiallista vuorovaikutusta oppilaiden kanssa,
työrauhaa ei saavuteta komentamisen ja pelon kautta.

Opetuksessa on runsaasti ohjaavia vuorovaikutustapoja. Ohjaava vuorovaikutus on oppi-
laasta huolehtivaa ja siihen liittyy auttamisen halu, se antaa oppilaalle turvallisuutta,
koska hän saa tietoa ja ohjausta. (Kauppila 2006.) Tutkimuksestamme ilmeni, että haas-
tavissa vuorovaikutustilanteissa opettajat suosivat asiallista keskustelua, he eivät kannat-
taneet oppilaille huutamista, vaikka tilanne olisi kuinka haastava. Oppilaille tulisi kertoa,
millaista käytöstä oppilailta odotetaan ja mitkä seuraukset ovat jos näin ei tapahdu.

Hyvät henkilösuhteet koettiin tukevan oppilaiden ja opettajan luottamussuhteen rakentumisesta. Opettajan kannattaa opetella tuntemaan oppilaat keskustellen heidän kanssaan. Tämä lisää myönteisen opettaja-oppilas suhteen muodostumista. (Jones & Jones 2007.) Tästä tutkimuksesta ilmeni, että opettajan käyttämä aika ihmissuhteisiin oppilaiden kanssa voitetaan takaisin saavutettuna työrauhana. Koulun ja luokan toimintakulttuuri muodostuu myös luottamusta rakentavasta vuorovaikutuksesta, jolloin oppilaat omaksuvat koulu yhteisön kielenkäytön malleja sekä tapoja. Uuden opetussuunnitelman mukaan (Opetushallitus 2014) opettaja on avainasemassa luodessaan luokan toimintakulttuuria, hänen tulisi selvittää myös oppilaiden toiveet käytössäänöistä ja opetuksesta. Lisäksi sosiaalisen oppimisympäristön rakentamisella on keskeinen osa työrauhan ylläpitämisessä. Oppimisympäristöön vaikuttaa jokainen luokan jäsen, luoden luokkaan myönteisen kulttuurin noudattaen hyviä käytöstapoja sekä luokan yhteisiä sääntöjä.

Koemme, ettei työrauhan ytimenä ole täydellinen hiljaisuus oppitunnin aikana. Tämän sijasta vuorovaikutuksellisuuden ja osallisuuden mahdollistaminen on olennaisempaa. Oppilaat ovat tietoisia oppitunnin kulusta, voivat luottaa opettajaan ja oppivat yhdessä toisten oppilaiden kanssa. Osallisuus näkyy yhteisen, myönteisen luokkakulttuurin rakentamisessa, mikä tukee osaltaan työrauhan ylläpitoa. Opettajalla on olennainen rooli oppimisympäristön rakentajana.

Opettaja saavuttaa oppilaiden luottamuksen, kun hänellä on huoli luokan työrauhasta ja hän tarvittaessa korjaa sitä kaikkien parhaaksi. Työrauhahäiriöön puuttuminen osoittaa oppilaille, että opettaja välittää ja kunnioittaa heitä (Cantell 2011; Isokorpi 2004). Opettajat antoivat myös enemmän aikaa haasteelliselle oppilaalle. Opettajan luodessa turvallisen ja myönteisen ilmapiirin ristiriitatilanteissa, oppilaat luottavat opettajaan ja heidän asenteensa muodostuu myönteiseksi suhteessa yhdessä sovittuihin sääntöihin. Tällöin oppilaat myös osoittavat tyytyväisyyttään avoimesti.

Jatkuvasti hiljainen luokka ei luo turvallisuutta, vaan voi olla merkki, että oppilaat pelkäävät opettajaa (Salovaara & Honkonen 2011). Turvallisuutta luodakseen opettajan tulisi olla johdonmukainen sääntöjen, myönteisen palautteen ja korjaavien toimien suhteen (Canter 2010). Opettajan pitäisi toimia aina samojen toimintatapojen mukaan. Opettajan ja oppilaiden yhdessä laatiman työrauhasuunnitelman tarkoituksena on saada luokkaan

turvallinen opiskeluympäristö, jossa opettaja voi opettaa ja oppilaat opiskella. Myös opettajan hyvät luokanhallintataidot ovat tärkeä edellytys luokan oppimistuloksiin, viihtyvyydelle ja turvallisuudelle. Erään opettajan mukaan oppilaiden turvallisuudentunnetta lisäävät toivo, tunnustus töistä sekä tutut opettajat ja oppilaat.

Opettajien mielestä jo yksikin oppilas saattaa häiritä oppitunnin kulkua niin, ettei opettaja voi opettaa, eivätkä muut oppilaat opi. Siksi yhteisten pelisääntöjen luominen työskentelyyn edesauttaa oppilaiden keskittymistä, annettujen tehtävien valmistumista ja myönteisen oppimisilmapiirin ylläpitämistä. Luokahuoneeseen yhdessä oppilaiden kanssa laadittujen pelisääntöjen merkityksestä on ohjeet myös perusopetuslaissa. Canterin (2010) mukaan työskentelytapojen ja rutiinien opettaminen on tärkeämpää kuin oppisisältöjen opettaminen. Merkittävä osa opettajan työstä kuluu oppilaiden käyttäytymistä koskeviin asioihin, erityisesti häiriökäyttäytymisen käsittelemiseen.

Koulutyöskentelyssä myös oppilaan "on suoritettava tehtävänsä tunnollisesti ja käyttäytyvä asiallisesti". Kyseinen lainkohta, § 35, on nimeltään "oppilaan velvollisuudet" mikä näin ollen velvoittaa oppilaat toimimaan perusopetuslain määräämällä tavalla. (Perusopetuslaki 628/1998.) Eräs opettaja puuttui oppilaan asiattomaan käytökseen antamalla oppilaalle mahdollisuuden valintaan, joko muuttaa käyttäytymistä tai valita sanktiona jälki-istunto. Toinen opettaja antoi myös neuvon, että mahdollinen jälki-istunto hyödynnettäisiin ongelmista keskusteluun.

Yhteistyön kohdalla kollegiaalinen tuki nousi opettajien kirjoituksissa merkittävimmäksi. Opettajien rehtorilta sekä muilta koulun opettajilta saama tuki loi turvallisen oppimisympäristön, sillä myös oppilaat tiesivät että jokaiselta aikuiselta sai tarvittaessa apua ja tukea. Pysäkkiopettajien hyödyntäminen oli mahdollista joissain kouluissa, ja heidän avullaan häiriköivät oppilaat saatiin siirrettyä toisiin tiloihin ja opetus luokahuoneessa pääsi jatkumaan rauhallisesti. Opettajan auktoriteetin kannalta tällainen menettely ei kenties ole paras keino koska sekä opettaja että oppilaat saattavat kokea opettajan auktoriteetin murentumista. Tulevaisuudessa mahdolliset pysäkkiopettajat todennäköisesti vähenevät resurssien niukkuuden takia.

Vanhempien osallistuminen koulun arkeen nähtiin aineistossa pääosin kielteisenä. Jatkuva opettajan auktoriteetin kyseenalaistaminen, ehdotukset lapsen oppimisen tehostamiselle sekä oikeuksien tarkka tiedostaminen murensivat pahimmassa tapauksessa opettajan ja vanhempien yhteistyötä sekä opettajan auktoriteettia. Uusi opetussuunnitelma (Opetushallitus 2014, 36) velvoittaa opettajia luomaan yhteistyöverkostoja sekä opettajien, vanhempien että oppilaiden kanssa. Myönteisten yhteistyön tapojen luominen ja vanhempien osallistaminen koulun toimintaan on Suomen Vanhempainliiton (2013) mukaan hyvin suotavaa.

Uuden, syksyllä 2016 voimaantulevan, opetussuunnitelman ytimenä työrauhan osalta on turvallisen ja välittävän oppimisympäristön luominen (Opetushallitus 2014, 36). Nämä tavoitteet näkyvät myös opettajien kirjoituksissa etenkin kollegiaalisen tuen kohdalla. Kaikilla koulun aikuisilla ollessa tavoitteena mahdollisimman turvallisen oppimisympäristön luominen, on oppilaidenkin helpompi ymmärtää ja noudattaa yhdessä luotuja koulun sääntöjä, esimerkiksi työrauhan kohdalla.

Jatkotutkimushaasteiksi nostamme opettajien käyttämät toimintakeinot työrauhaan, ja otellen ne kontrolli- ja yhteistyökeskeisyyteen. Tutkimus olisi kvantitatiivinen ja mielenkiinnon kohteena olisi, kumpi toimintamalli on nykypäivän opettajilla käytössä koulu maailmassa. Onko toiminta oppilaiden kontrollointia vai ohjaamista oppilaita vastuun kantamiseen omakohtaisesti työrauhan saavuttamiseksi.

Mielenkiintoista olisi tutkia, miksi rangaistuksilla uhkaaminen, oppilaiden nolaaminen tai nimien kerääminen ”mustalle” listalle ovat yleisiä toimintakeinoja työrauhan ylläpitämiseksi. Osasyynä voi olla, että opettaja haluaa ottaa tilanteen haltuun heti ja turvautuu helpoimpaan ja nopeimpaan keinoon. Tärkeää olisi myös selvittää, kuinka paljon opettajat kehittävät itselleen uusia toimintamalleja työrauhan säilyttämiseksi. Tutkittavaksi jäävät, hyödyntävätkö opettajat täydennyskoulutuksen mahdollisuuksia tai tutkittujen valmiiden mallien käyttöä opetustyössään työrauhan ylläpitämiseksi. Irralliset toimintamallit ja tavat eivät tietysti ole ratkaisu työrauhakysymyksiin, vaan kontekstuaalinen ja osallistava toimintakulttuuri koulun sisällä ja yhteistyö kaikkien oppilaiden koulutyöhön vaikuttavien kanssa.

Luokan työrauhakysymyksissä ei saa unohtaa tärkeintä eli itse oppilasta. Tärkeä jatkotutkimusaihe olisi myös oppilaiden näkökulma työrauha-asioissa. Opettajan kehittymisen ja oman työn kannalta on hyödyllistä tietää, miten oppilaat määrittelevät työrauhan, kuinka he kokevat sen luokassa ja mitkä seikat heidän mielestään parantavat työrauhaa. Poikkeavatko nykynuoren/lapsen käsitykset työrauhasta verrattuna opettajan käsityksiin?

7.2 Luotettavuus ja uskottavuus

Tutkimuksessa roolimme tutkijoina oli keskeinen, sillä keräsimme itse aineiston ja sitä kautta tulimme päättäneeksi, millaista aineistoa keräsimme ja miten sitä tulkitsimme. Ajatuksemme ilmiöstä myös hyvin pitkälti määrittelivät tutkimuksen suunnan eli millaisia asioita tutkimuksessa painotimme. Toimme kuitenkin luotettavuuden vahvistamiseksi perustellun näkemyksemme ilmi tutkimuksessa ja tämän lisäksi päätimme, mitkä asiat olivat tutkimuksen prosessissa olennaisia kertoa lukijoille. (Kiviniemi 2015, 70, 74; Ronkainen ym. 2013, 48.) Toisin sanoen, saavutimme oman subjektiivisuutemme tiedostamisen kautta tutkimuksen objektiivisuuden (Eskola & Suoranta 2005, 17–18).

Kvalitatiivisen tutkimuksen yhtenä luotettavuuden kriteeri onkin itse tutkija ja koko tutkimusprosessi. Uskottavuus puolestaan tarkoittaa sitä, että vastaako tutkijan tulkinnot tutkittavien käsityksiä. Realistisessa luotettavuusnäkökulmassa pohditaan sitä, kuinka pätevästi raportissa kuvataan tutkittua kokonaisuutta. Teksti on osoitus tutkimuksen luotettavuudesta, se on luetun, koetun, havaitun ja pohditun yhteenliittymä. (Cho & Trent 2006, 320; Eskola & Suoranta 2005, 211–219; Temple & Young 2004.)

Tutkimuksessamme kiinnitimme huomiota yllä mainittuun asiaan, koska olemme molemmat toimineet jo jonkun aikaa opettajina. Meillä on molemmilla näin ollen ennakkokäsitys siitä, mitä työrauha meille tarkoittaa. Nämä käsitykset toimimme tässä tutkimuksessa tietoisesti merkittynä ja perusteltuna, jotta ymmärsimme niiden olemassaolon jo käyttämämme hermeneuttisen metodin kautta. Tutkijalla on yleensä aina jonkinlainen side tutkittavaan ilmiöön, ja hänen on tuotava se esille luotettavuudessa.

Tutkimuksen tekemiseen kuuluu avoimuus ja julkisuus sekä toisen tutkijan mahdollisuus toteuttaa tutkimus uudestaan. Näin ollen pyrimme tutkimusraportin kirjoittamisessa selkeyteen, perusteltuihin näkökulmiin sekä käsitteiden huolelliseen avaamiseen. Pyrimme kuitenkin tekemään raportista mahdollisimman aihetta kuvailevan kaltaisen ja jäsentämään sen loogisesti. Lukijan tehtävänä onkin sitten lopullisesti arvioida, olemmeko saaneet tutkimuksen tehtyä mahdollisimman uskottavasti ja perustellusti. (Kiviniemi 2015, 81–83.) Varsinkin aineistonkeruun ja analyysin pyrimme kuvailemaan mahdollisimman yksityiskohtaisesti.

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa luotettavuuden arviointi, esimerkiksi miten hyvin aineistoa on analysoitu, kuuluu hyvään tutkimuskäytäntöön. Tutkimuksessa täytyisi esittää perusteet, joiden mukaan tutkimusta voidaan pitää luotettavana. Tutkijan omat oletukset eivät saa vaikuttaa tutkimustuloksiin ja tutkijan täytyykin vakuuttaa lukija käytettyjen tulkintojen osuvuudesta. Tutkijan oman päättelyketjun ja valintojen avaaminen edesauttaa luotettavuutta. Arvioitavuudella puolestaan tarkoitetaan sitä, että lukija pystyy seuraamaan tutkijan päättelyä ja voi asettaa sen kritiikin kohteeksi. (Aalto & Puusa 2011, 153–165.)

Luotettavuuteen liittyviä asioita olemme pohtineet muun muassa tutkittavan ilmiön käsitteellistämisen kohdalla. Tällöin olemme pyrkineet vähentämään ennakkokäsitystemme liiallista vaikutusta. Pystyimme myös sen kautta olemaan aineiston analyysin ensimmäisessä vaiheessa uskollisia aineistolle. Tämän vuoksi panostimme teoriapohjan huolelliseen kirjoittamiseen, jotta työrauhan monet ulottuvuudet tulevat esille, eivätkä meidän omat ennakkokäsityksemme ohjaa liikaa tutkimuksen tekoa. Käsittelemme työrauhasta olemme myös tuoneet selkeästi esille jotta lukijat ymmärtävät niiden kuitenkin olevan jonkin verran tutkimuksen taustalla.

Aineisto puolestaan lisää luotettavuutta tutkimukseen siten, että se on kaikkien nähtävillä niin paperisesti kuin verkossa. Näin ollen lukijoilla on mahdollisuus käydä tutustumassa siihen ja arvioida tutkijoiden onnistuminen analyysissa ja tulkinnoissa. Analyysin toteutimme ns. metoditriangulaationa eli teimme ensin analyysin käyttämällä teoriaohjaavaa sisällönanalyysia ja tämän jälkeen Gadamerin hermeneuttista analyysia. Vaiheet analyysin aikana kirjoitimme auki yksityiskohtaisesti jotta tulkinnan eri ulottuvuudet tulisivat

lukijoille selväksi. Aineiston luotettavuutta lisää puolestaan se, että Opettaja-lehti on ammattilehti ja se postitetaan ainoastaan Opettajien Ammattijärjestön eli OAJ:n jäsenille. Näiden jäsenten on pitänyt työskennellä opettajana liittyäkseen liittoon. Näin ollen voimme olla lähes varmoja, että kirjoittajat todella ovat opettajia tai ainakin ovat jossain kohdin olleet töissä opetusalailla.

Tutkimuksestamme löytyy monta luotettavuuteen ja uskottavuuteen liittyvää tekijöitä, jotka olemme tiedostaneet tutkimusta tehdessämme. Ensiksikin on oma roolimme opettaja-tutkijoina ja työn kautta saadut käsitykset siitä, millainen työrauha meidän mielestämme on. Tämä on yhtenä syynä siihen, miksi valitsimme tutkimusmenetelmäksi hermeneutiikan, joka ei vaadi tutkijaa kokonaan poistamaan mielestään ja tutkimuksestaan omia ennakkokäsityksiä tutkimusaiheesta, vaan ottamaan ne huomioon sekä kirjoittamaan ne auki.

7.3 Tutkimuseettisyys

Laadullisessa tutkimuksessa tutkimuskohteena on useimmiten ihminen ja hänen käsityksensä tai kokemuksensa jostain aiheesta. Tutkijalla on ainutkertainen tilaisuus päästä tutustumaan esimerkiksi toisen ihmisen työelämässä tapahtuviin asioihin lähemmin, mutta samalla hänen on myös ymmärrettävä sen tuoma vastuu eettisyydestä ja toisen kunnioittamisesta ja hänen mielipiteidensä lukemisesta ja tulkitsemisesta ilman tutkijan omien ennakoasenteiden tai -käsitysten liiallista tuomista analyysitilanteeseen. (Brinkmann & Kvale 2005, 157.)

Valmiin aineiston kerääminen esimerkiksi mielipidekirjoituksista tuo esille epäsymmetrisiä asetelmia tutkijan ja tutkittavan suhteessa. Esimerkiksi jo lähtökohdiltaan olemme luoneet aineistonkeruun lähtökohdat: valikoimme tietyt kirjoitukset perusteltujen kehysten kautta jättäen osan kirjoituksista huomioimatta. Tämä asia vaati meiltä tutkijoina paljon reflektointia ja eettisyyden miettimistä aineistoa kerätessä: ymmärsimmekö oikein kirjoittajan näkökulman tai moralisoimmeko hänen tekemiään valintoja työrauha rakentamisessa? (Brinkmann & Kvale 2005, 164.)

Mikrotason eettisyydellä tarkoitetaan nimenomaan tutkittavan näkökulmasta pohdittavia tekijöitä, kuten nähtiinkö hänet tasaveroisena opettajana, saiko hän kirjoitusten kautta kertoa oman näkemyksensä. Makrotasolla puolestaan jouduimme pohtimaan laajemmin tutkimustulosten kannalta olennaisia asioita. Esimerkiksi tulosten julkistamiseen liittyy huomattava eettinen vastuu, varsinkin koska niissä käsitellään yhtä opettajan ammatin haastetekijää. (Brinkmann & Kvale 2005, 167.) Opettajat ovat kirjoitusten kautta raottaneet kollegoilleen omia ammattisalaisuuksiaan työrauhan rakentamisen kohdalla. Meidän vastuullamme onkin tehdä analyysi mahdollisimman perustellusti ja kattavasti emmekä jätä toisenlaisia näkemyksiä huomioimatta omien ennakkoluulojemme vuoksi. Näin menetellen kaikkien tutkittavien ääni tulee kuulluksi.

Mikrotason eettisyyden kannalta olennaista on myös olla kertomatta kirjoittajien nimiä, vaikkakin kirjoitukset ovat lehdessä julkisia. Menettelimme kuitenkin näin, koska tutkimuksemme on julkinen ja kuka tahansa voi sen halutessaan lukea. Kirjoituksissa osa tutkittavista oli kertonut työrauhan käsityksistään melko yksityiskohtaisesti ja omien kokemuksiansa kautta, niin halusimme suojella heidän yksityisyyttään anonymiteetin periaatteella. Tämä myös senkin vuoksi, ettemme voineet kysyä tutkittavilta suoranaista lupaa tutkimukseen osallistumiseen.

Makrotason kohdalla haluamme puolestaan korostaa tulosten kunnioitusta ja sitä, millaisen kuvan me annamme niiden kautta Opettaja-lehdestä ja ammattikunnastamme, opettajista. Vaikkakaan emme julkaise kirjoittajien nimiä, pyrimme olemaan mahdollisimman hienovaraisia tulosten kirjoittamisessa kuitenkin niin, että tieteellisen tiedon kriteerit objektiivisuudesta täyttyvät.

Tutkijan on pohdittava sekä mikro- että makrotason eettisyyden periaatteita oman tutkimuksensa näkökulmasta ja konkreettisesti tehtävä tutkimusta niitä noudattaen. Pelkkä eettisyyden pohtiminen yleistasolta ei riitä tekemään tutkimuksesta eettisesti kestävä. Toki tutkijan on kuitenkin ymmärrettävä eettisyyden periaatteet laadullisen tutkimuksen näkökulmasta, jotta hän osaa niitä oikein käyttää tutkimuksessaan. (Brinkmann & Kvale 2005, 174.) Pyrimme tähän ensin tutustumalla eettisyyden periaatteisiin kirjallisuuden avulla ja tämän jälkeen pohtimalla, mitä ne merkitsevät oman tutkimuksen kannalta, jotta osaamme kiinnittää niihin tutkimuksen teossa kunnolla huomiota.

LÄHTEET

- Aalto, I. & Puusa P. 2011. Laadullisen tutkimuksen luotettavuus. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) Menetelmäviidakon raivaajat. Perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan. Vantaa: Hansaprint Oy, 153 - 167.
- Aalto-Setälä, M. & Arajärvi, P. 2004. Opetuslainsäädännön käsikirja. Helsinki: Edita.
- Aho, S. 1976. Peruskoulun työrauhahäiriöt ja niiden yhteys eräisiin oppilas- ja ympäristömuuttujiin. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Julkaisusarja A:42.
- Alasuutari, P. 2001. Laadullinen tutkimus. 3. painos. Tampere: Vastapaino.
- Atjonen, P. 2011. Tulevaisuuden pedagogiikkaa tunnustelemassa. Teoksessa J. Paalasmaa (toim.) Lapsesta käsin. Kasvatuksen ja opetuksen vaihtoehtoja. Jyväskylä: PS-kustannus, 328–343.
- Attride-Stirling, J. 2001. Thematic Networks: an Analytic Tool for Qualitative Research. *Qualitative Research* 1 (3), 385–405.
- Belt, A. 2013. Kun työrauha horjuu: kotitalousopettajien käsityksiä työrauhahäiriöistä ja niiden taustatekijöistä. Oulun yliopisto. *E Scientiae Rerum Socialium* 135.
- Blomberg, S. 2008. Noviisiopettajana peruskoulussa aloittelevien opettajien autenttisia kokemuksia ensimmäisestä opettajavuodesta. Helsingin yliopisto. *Tutkimuksia* 291.
- Brinkmann, S. & Kvale, S. 2005. Confronting the Ethics of Qualitative Research. *Journal of Constructivist Psychology* 18 (2), 157–181.
- Burke, J. 2008. Classroom Management. The Teacher's Essential Guide Series. New York: Scholastic.
- Cantell, H. 2011. Vaikeat vanhemmat, kurjat kollegat? Ratkaiseva vuorovaikutus aikuisten kesken. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Canter, L. 2010. Lee Canter's Assertive Discipline: Positive Behavior Management for Today's Classroom. Fourth Edition. Bloomington: Solution Tree Press.
- Charles, C. M. 2005. Building Classroom Discipline. International Edition. Eighth Edition. Boston: Pearson.

- Charlton, T. & David, K. 1993. Ensuring Schools Are Fit for the Future. Teoksessa T. Charlton & K. David (toim.) *Managing Misbehaviour in Schools*. Second edition. London and New York: Routledge, 3 - 16.
- Cho, J. & Trent, A. 2006. Validity in Qualitative Research Revisited. *Qualitative Research* 6 (3), 319–340.
- Colvin, G. 2010. *Defusing Disruptive Behavior in the Classroom*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Eisenbraun, K. D. 2007. Violence in schools: Prevalence, prediction, and prevention. *Aggression and Violent Behavior* 12 (4), 459 - 469.
- Elo, S. & Kyngäs, H. 2008. The Qualitative Content Analysis Process. *Journal of Advanced Nursing* 62 (1), 107–115.
- Erätuuli, M. & Puurula, A. 1990. Miksi häiritset minua? Työrauhahäiriöistä ja niiden syistä yläasteella oppilaiden kokemana. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuksen tutkimuksia.
- Erätuuli, M. & Puurula, A. 1992. Miksi häiritset minua? Toinen osa. Opettajan näkökulma työrauhahäiriöihin yläasteella. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 106.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2005. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. 7. painos. Tampere: Vastapaino.
- Evertson, C. M., Emmer, E. T., Clements, B. S., Sanford, O. P. & Worsham, M. E. 1989. *Classroom Management for Elementary Teachers*. Second Edition. Boston: Allyn and Bacon.
- Feuerborn, L. & Chinn, D. 2012. Teacher Perceptions of Student Needs and Implications for Positive Behavior Supports. *Behavioral Disorders* 37 (4), 219–231.
- Gadamer, H.-G. 2004. *Truth and Method*. Second Edition. London/New York: Continuum.
- Grönholm, P. 2012. Opettajan aika ei riitä opettamiseen. *Helsingin Sanomat* 22.4.2012.
- Harjunen, E. 2011. Pedagoginen auktoriteetti ja rakkaus, erottamattomat? Teoksessa J. Paalasmaa (toim.) *Lapsesta käsin*. Kasvatuksen ja opetuksen vaihtoehtoja. Jyväskylä: PS-kustannus, 301–312.
- Hirsjärvi, S. 2005. Metodologiset ja teoreettiset lähtökohdat. Teoksessa S. Hirsjärvi, P. Remes & P. Sajavaara (toim.) *Tutki ja kirjoita*. 11. painos. Jyväskylä: Gummerus, 114–157.

- Holopainen, P., Järvinen, R., Kuusela, J. & Packalen, P. 2009. Työrauha tavaksi. Koh-
taaminen, toimintakulttuuri ja pedagogiikka koulun arjessa. Helsinki: Opetushalli-
tus.
- Hsieh, H. F. & Shannon, S. E. 2005. Three Approaches to Qualitative Content Analysis.
Qualitative Health Research 15 (9), 1277–1288.
- Isokorpi, T. 2004. Tunneoppia, parempaan vuorovaikutukseen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Jokinen, S. & Roos, S. 2004. ”Pelit seis!”: luokanopettajat etsimässä hyvää työrauhaa.
Kasvatustieteen pro gradu -työ. Jyväskylän yliopisto.
- Jones, F. H. 2007. Tools for Teaching: Discipline, Instruction, Motivation. Second Edi-
tion. Fredric H. Jones & Associates, Inc.
- Jones, V. F. & Jones, L. S. 2007. Comprehensive Classroom Management. Creating
Communities of Support and Solving Problems. Eighth Edition. Boston: Allyn
and Bacon.
- Kaleva. 4.4.2014. Palkansaajajärjestöt: Yliopisto olisi voinut välttää irtisanomiset.
- Karila, K. 2006. Kasvatuskumppanuus vuorovaikutussuhteena. Teoksessa K. Karila, M.
Alasuutari, M. Hännikäinen, A. R. Nummenmaa & H. Rasku-Puttonen (toim).
Kasvatusvuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 91–110.
- Kauppila, R. A. 2006. Vuorovaikutus- ja sosiaaliset taidot. Vuorovaikutusopas opettajille
ja opiskelijoille. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Keltikangas-Järvinen, L. 2012. Pienen lapsen sosiaalisuus. Helsinki: WSOY.
- Kiiski, T., Närhi, V. & Peitso, S. 2012. Työrauhaa kaikille: toimintamalli työrauhaongel-
mien vähentämiseksi. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti.
- Kinnunen, E.-L. 2008. Työrauhahäiriöt neljännen luokan oppilaiden kokemina. Kasva-
tustieteen pro gradu -työ. Jyväskylän yliopisto.
- Kiviniemi, K. 2015. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli
(toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutki-
muksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. 4. uudistettu painos. Jy-
väskylä: PS-kustannus, 74–88.
- Koskenniemi, M. & Hälinen, K. 1970. Didaktiikka lähinnä peruskoulua varten. Hel-
sinki: Otava.
- Lahdes, E. 1997. Peruskoulun uusi didaktiikka. Helsinki: Otava.
- Laine, K. 2000. Koulukuvia. Koulu nuorten kokemistilana. Jyväskylä: SopHi.
- Laine, T. 2015. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teok-
sessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia

- aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. 4. uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 29–51.
- Laki perusopetuslain muuttamisesta 1267/2013. Annettu Helsingissä 30. päivänä joulukuuta 2013.
- Levin, J. & Nolan, J. F. 2003. *What Every Teacher Should Know About Classroom Management*. Boston: Allyn and Bacon.
- Levin, J. & Nolan, J. F. 2010. *Principles of Classroom Management. A Professional Decision Making Model. Sixth Edition*. Boston: Pearson.
- Lindqvist, H. & Niemenlehto, M. L. 2002. Työrauha etsimässä. Kokoneiden luokanopettajien käsityksiä työrauhasta ja sen häiriöistä. Kasvatustieteen pro gradu -työ. Jyväskylän yliopisto.
- Lippman, L., Burns, S. & McArthur, E. 2004. *Urban schools: The Challenge of Location and Poverty*. Darby, PA: Diane Publishing Company.
- Lonka, K. 2011. Oppiminen ja opetus tulevaisuudessa: bulimia-oppimisesta hyvään oppimiseen. Teoksessa J. Paalasmaa (toim.) *Lapsesta käsin. Kasvatuksen ja opetuksen vaihtoehtoja*. Jyväskylä: PS-kustannus, 344–358.
- Mannerheimin Lastensuojeluliitto 2009. Koulurauha-ohjelma edistää turvallisuutta. Mannerheimin Lastensuojeluliiton tiedote 19.8.2009. Saatavissa: http://www.mll.fi/medialle/tiedotteet_ja_uutiset/?x41088=9979811. Luettu 28.12.2015.
- Moilanen, P. & Rähä, P. 2015. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. 4. uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 52–73.
- Mäkelä, A. & Viherkorpi, K. 2015. Tulevat opettajat luokanhallinnan ja työrauhan rakentajina: luokanopettajaopiskelijoiden luokanhallinnallinen minäpystyvyys sekä käsityksiä työrauhasta. Kasvatustieteen pro gradu -työ. Jyväskylän yliopisto.
- Naukkarinen, A. 1999. Tasapainoilua kurinalaisuuden ja tarkoituksenmukaisuuden välillä. Oppilaiden ei-toivottuun käyttäytymiseen liittyvän ongelmanratkaisun kehittäminen yhden peruskoulun yläasteen tarkastelun pohjalta. Jyväskylän yliopisto. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 149.
- Naukkarinen, A. 2013. Ryhmädynamiikkaa etsimässä – Poimintoja suomalaisesta inklusio- ja työrauhakeskustelusta. *Kielikukko* (3), 5 - 17.

- Noddings, N. 2007. *Philosophy of Education*. Second Edition. Colorado: Westview Press.
- OECD. 2009. *Creating effective teaching and learning environments: First results from TALIS*. Paris: OECD Publishing. Saatavissa: www.oecd.org/education/school/43023606.pdf. Luettu 28.12.2015.
- Nissilä, M.-L. 2013. Työrauhaan tarttuminen saa kiitosta. *Opettaja* (6) 7.
- Opetusalan Ammattijärjestö. 2012. Kouluille saatava uusia keinoja työrauhan turvaamiseksi. OAJ:n tiedote 10.6.2012. Saatavissa: <http://www.oaj.fi/cs/oaj/Tiedotteet?resolvetemplatefordevice=true>. Luettu 28.12.2015.
- Opetushallitus. 2014. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2013. Työrauhaa ja osallisuutta kouluun. Opetus- ja kulttuuriministeriön tiedote 1.2.2013. Saatavissa: <http://www.minedu.fi/OPM/Tiedotteet/2013/02/koulutyörauha.html?lang=fi>. Luettu 28.12.2015
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2013. Uusia keinoja koulujen työrauhan ja hyvinvoinnin edistämiseen. Opetus- ja kulttuuriministeriön tiedote 6.6.2013. Saatavissa: http://www.minedu.fi/OPM/Tiedotteet/2013/06/oppilahuolto_työrauha.html/ Luettu 28.12.2015.
- Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 1287/2013. Annettu Helsingissä 30. päivänä joulukuuta 2013.
- Perusopetuslaki 628/1998. Annettu Helsingissä 21. päivänä elokuuta 1998.
- Polat, S., Kaya, S., & Akdag, M. 2013. Investigating Pre-Service Teachers' Beliefs about Classroom Discipline. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 13 (2), 885–890.
- Popov, L. K. 2012. *Reilu, reipas ja vastuuntuntoinen: 52 keinoa vahvistaa hyvää käytöstä*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Puolimatka, T. 2010. *Kasvatuksen mahdollisuudet ja rajat. Minuuden rakentamisen filosofia*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Puusa, A. & Juuti, P. 2011. Mitä laadullinen tutkimus on? Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) *Menetelmäviidakon raivaajat. Perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan*. Vantaa: Hansaprint Oy, 47–57.
- Puustinen, M. 2010. Perushäly tappoi työrauhan. *Lukijakysely: Lähes kaikkien opettajien opetus kärsii kesto-ongelmasta*. *Opettaja* (44 - 45), 16–20.
- Risikko, P. 2012. Oikeus puuttua. *Opettaja* (39), 10.

- Ronkainen, S., Pehkonen, L., Lindblom-Ylänne, S. & Paavilainen, E. 2013. Tutkimuksen voimasanoja. Helsinki: SanomaPro.
- Routarinne, S. 2007. Valta ja vuorovaikutus. Statusilmaisun perusteet. Helsinki: Tammi.
- Salo, P. 2000. Koululuokan työrauhahäiriöiden ehkäiseminen, käsittely ja korjaaminen. Tutkimus koululuokan hallintaa käsittelevistä oppisisällöistä kahdessa amerikkalaisessa oppikirjassa sekä niihin perustuvan kokonaismallin kehittelyä. Joensuun yliopisto. Savonlinnan normaalikoulun julkaisuja nro 3.
- Salovaara, R. & Honkonen, T. 2011. Rakenna hyvä luokkahenki. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Saloviita, T. 2008. Luokka haltuun! Parhaat keinot toimivaan opetukseen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Saloviita, T. 2009. Miten hallita ristiriitoja? Teoksessa T. Saloviita (toim.) Meidän koulu. Keinoja työrauhan ja hyvän ilmapiirin saavuttamiseen. Jyväskylä: PS-kustannus, 71–76.
- Saloviita, T. 2013. Luokka haltuun! Parhaat keinot toimivaan opetukseen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Saloviita, T. 2014. Työrauha luokkaan. 3. uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Schmidt, L. K. 2006. Understanding Hermeneutics. Durham: Acumen.
- Schwandt, T. A. 2000. Three Epistemological Stances for Qualitative Inquiry. Interpretivism, Hermeneutics and Social Constructionism. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.) Handbook of Qualitative Research. 2. painos. Thousand Oaks, London, New Delhi: SAGE Publications, 194–196.
- Seppälä, R. 2006. Opettaja vuorovaikutusyhteiskunnassa. Teoksessa S. Grünthal & J. Pentikäinen (toim.) Kulmakivi. Luokanopettajan äidinkieli ja kirjallisuus. Jyväskylä: PS-kustannus, 238–254.
- Stemler, S. 2001. An Overview of Content Analysis. Practical Assessment, Research & Evaluation 7 (17), 137–146.
- Suomen Vanhempainliitto 2013. Lausunto opetus- ja kulttuuriministeriölle hallituksen esitysluonnoksesta laiksi perusopetuslain, lukiolain, ammatillisesta koulutuksesta annetun lain, ammatillisesta aikuiskoulutuksesta annetun lain ja kunnan peruspalveluiden valtiosuudesta annetun lain 41§:n muuttamisesta. Annettu 15.3.2013. Saatavilla: http://www.vanhempainliitto.fi/filebank/1295-15_3_opetus- ja kulttuuriministeriolle.pdf/ Luettu 28.12.2015.

- Temple, B. & Young, A. 2004. Qualitative Research and Translation Dilemmas. *Qualitative Research* 4 (2), 161–178.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2006. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. 1.-4. painos. Helsinki: Tammi.
- Turnuklu, A. & Galton, M. 2001. Students` Misbehaviours in Turkish and English Primary Classrooms. *Educational Studies* 27 (3), 291–306.
- Törmä, S. 2003. Opettaja arvojen rakentajana ja oppimiskokemusten tulkitsijana. Teoksessa M. Vuorikoski, S. Törmä & S. Viskari (toim.) *Opettajan vaiettu valta*. Tampere: Vastapaino, 83–108.
- Vesikansa, S. 2009. Kuka kasvattaa, kuka opettaa? Genealoginen tutkimus perheen ja koulun välisen kasvatustuun politiikasta. Helsingin yliopisto. *Sosiologian laitoksen tutkimuksia* 261.
- Väljjarvi, J. 2012. Suomalainen koulu oppimisen mahdollistajana ja kannustajana. Teoksessa S. Sulkunen & J. Väljjarvi (toim.) *Kestäkö osaamisen pohja. PISA 2009*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2012:12, 90–125. Saatavilla: <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2012/liitteet/okm12.pdf?lang=fi>. Luettu 28.12.2015.
- Weinstein-Shr, G. 1990. People, Process and Paradox: Qualitative Research as a Journey. *International Journal of Qualitative Studies in Education* 3 (4), 345–354.
- Wolfgang, C. H. 2005. *Solving discipline and classroom management problems. Methods and models for today's teachers*. Boston: Allyn and Bacon.
- Woolfolk, A. 2013. *Educational Psychology*. Twelfth Edition. Boston: Pearson.

LIITTEET

Liite 1

Aineistokirjoitukset ja lehtien numerot

Kirjoituksen nimi	Lehden numero	Vuosi
Kuka auttaisi nuorta opettajaa?	10	2000
Ovatko opettajankoulutuksen didaktiikat pettäneet?	22	2000
Pulpetit kuntoon	35	2000
Opettajan työturva paremmaksi	36	2000
Miten suhtautua häirikköoppilaaseen?	38	2000
Kouluhäirikkö saattaa kärsiä opettamisvaikeuksista	45	2000
Haluan opettaa, koska olen opettaja!	33	2001
Opetusryhmille määrättävä maksimikoko	41	2003
Kasvatusko valtataistelua?	13	2004

Tapoja uudelle sukupolvelle	17	2004
Opettajan rooli muutoksessa	40	2005
Onko luokassasi terroristi?	49-50	2005
Koulutyö vie voimat	3	2006
Opettajan työn tulevaisuus?	6	2006
Turvamiehiäkö kouluihin	6a	2007
Turvallinen koulu	11	2007
Kännykät pois tunneilta	40	2007
Häiriköt koirakouluun	50	2007
Koulujen turvallisuus ja käytöstavat	6a	2008
Kuriton luokka opiskelemaan	7	2008
Miesopettajat pitävät koulun pyörimässä	15	2008
Kun keskusteluyhteys katkeaa	41	2008
Koulupoliisit tulevat	51-52	2008
Miten auktoriteetti opitaan?	15	2010

Auktoriteetin tilalle ihmissuhde	20	2010
Auktoriteettia oppimaan	20	2010
Työrauhaongelmat uuvuttavat	20	2010
Auktoriteetin oppiminen	22-23	2010
Ikä ja kokemus tuovat auktoriteetin	22-23	2010
Isot edellä, pienet perässä	22-23	2010
Taidan vaihtaa alaa	22-23	2010
Työrauha on monesta kiinni	40	2010
Koulustako viihdytyslaitos	46	2010
Mitä on ammatillinen opettajuus	46	2010
Auktoriteetti syntyy osaamisesta	47	2010
Työrauhasta	48	2010
Koulusta viihtymislaitos	50	2010
Työrauhan työkalut	1-2	2012
Rangaistukset, ojennukset ja työrauha	6	2012
Koulukuriin ei ole paluuta	39	2012
Kaipaako koulu päivittämistä?	46	2012