

”VÄLILLÄ MUN ON IHAN PAKKO HÄIRITÄ”
TYÖRAUHAHAHÄIRIÖISTÄ PERUSKOULUN 8. LUOKALLA

Eija Inkilä
Nina Salmi

Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma
Kevät 2001
Erityispedagogiikan laitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Inkilä, E. & Salmi, N. 2001. *"Välillä mun on ihan pakko häiritä"*. Työrauhahäiriöistä peruskoulun 8. luokalla. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan laitos. Pro gradu –tutkielma.

Tutkimuksen tarkoituksena oli kuvata yhden suomalaisen peruskoulun 8. luokan työrauhaa ja sen häiriöitä. Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, miten työrauhahäiriöt käytännössä ilmenevät ja miten niihin puututaan. Tehtävänä oli myös selvittää oppilaiden ja opettajien käsityksiä työrauhahäiriöistä, niiden syistä ja niihin puuttumisesta. Lisäksi halusimme selvittää, millainen opettajan toiminta edistää työrauhaa.

Tutkimus on luonteeltaan kvalitatiivinen. Aineisto kerättiin osallistuvan havainnoinnin ja teemahaastattelujen avulla. Havainnoimme tutkimusluokkamme neljän eri aineen oppitunteja yhteensä 27 tuntia ja haastattelimme viittä luokan oppilasta sekä niitä neljää aineenopettajaa, joiden tunteja havainnoimme. Lisäksi suoritimme sosiometrisen mittauksen. Havainnointiaineisto kerättiin syksyllä 2000 ja haastattelut tehtiin syksyn 2000 sekä kevään 2001 aikana. Aineisto analysoitiin induktiivisesti.

Opettajat ja oppilaat määrittivät työrauhahäiriön pääasiassa luvattomaksi huuteluksi ja liikehännäksi oppitunnilla. Opettajat pitivät työrauhahäiriöiden syynä lähinnä oppilaan kotitaustaa. Oppilaat korostivat opettajan ja opetuksen merkitystä työrauhahäiriöiden synnyssä. Käytännössä työrauhahäiriöihin puututtiin behavioristisia menetelmiä käyttäen. Opettajan demokraattisella, keskustelua ja huumoria hyödyntävällä opetustyyllillä oli yhteys hyvään työrauhaan. Työrauhan ylläpidossa ja sen häiriöihin puuttumisessa hahmottui kaksi opetusta kuvaavaa ulottuvuutta. Demokraattinen-perinteinen –ulottuvuus kuvaa opettajan opetustyyliä, miten hän järjestää opetuksen, jakaa valtaansa ja puuttuu työrauhahäiriöihin. Auktoriteetti-ulottuvuus kuvaa opettajan auktoriteettiasemaa. Näiden pohjalta muodostimme neljä opettajatyyppeä: itsevarma humoristi, epävarma humoristi, epävarma käskijä, autoritaarinen johtaja. Käytännössä jokaisesta opettajasta löytyy piirteitä useammasta tyylistä.

Asiasanat: työrauha, luokanhallinta, häiritsevää käyttäytyminen, classroom management, disruptive behavior

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	5
1.1	Tutkimuksen lähtökohtia	5
1.2	Tutkimustehtävät	6
2	TYÖRAUHA JA SEN HÄIRIÖT	7
2.1	Koulu tänään	7
2.2	Työrauhan määrittelyä	10
2.3	Työrauhahäiriöiden taustaa	13
2.4	Työrauhahäiriöihin puuttuminen	16
2.5	Suomalaisia työrauhatutkimuksia	18
3	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	21
3.1	Tutkimusmenetelmä	21
3.2	Tutkimukseen osallistujat ja tutkimusympäristö	22
3.3	Aineiston keruu	24
3.4	Aineiston analyysi	26
3.5	Tutkimuksen luotettavuus	28
4	LÖYDÖT	31
4.1	8x:n työrauha	31
4.2	Työrauhahäiriöt	34
4.2.1	Työrauhahäiriöt aineenopettajien määrittelemänä	34
4.2.2	Työrauhahäiriöt oppilaiden määrittelemänä	36
4.3	Työrauhahäiriöiden syyt ja taustatekijät	37
4.3.1	Opettajien arviot	37
4.3.2	Oppilaiden arviot	42
4.4	Häiriöihin puuttuminen	45
4.4.1	Opettajat puuttuvat työrauhahäiriöihin	45
4.4.2	Miten työrauhanhäirintään tulisi puuttua?	53
4.4.3	Miten luokkatoverit puuttuvat työrauhanhäirintään?	53

4.5	Miten työrauha syntyy?	54
4.5.1	Työrauhan vallitessa	54
4.5.2	Häiriöiden esiintyessä	55
5	LÖYTÖJEN TARKASTELU	56
5.1	8x:n piirteitä ja niiden yhteyksiä työrauhaan	56
5.2	Mikä häiritsee?	57
5.3	Syyt muissa – ei minussa eikä meissä	59
5.4	Työrauhan ylläpitäminen ja häiriöihin puuttuminen	64
5.5	Työrauhan edellytyksiä	69
6	POHDINTA	74
	LÄHTEET	78
	LIITTEET	86

1 JOHDANTO

1.1 Tutkimuksen lähtökohtia

Työrauhahäiriöt nousivat ensimmäisen kerran tapetille 1970-luvun alussa (Kouluhallitus 1973). Silloin tapahtui siirtyminen kansa- ja keskikoulujärjestelmästä peruskouluun, mikä tarkoitti sitä, että entisten keskikoulun opettajien opetettavana eivät enää olleet vain parhaimmat ja motivoituneimmat oppilaat, vaan myös vähemmän motivoituneet. Tämä taas vaikutti työrauhahäiriöiden lisääntymiseen. 1980-luvulla työrauhakeskustelu asettui hetkeksi, mutta ajankohtaiseksi se nousi uudelleen 1990-luvulla ja on sitä edelleen.

Viime aikoina lehdistössä on paljon keskusteltu sekä opettajien että oppilaiden pahoinvoinnista ja niiden yhteyksistä työrauhahäiriöihin. Laaksolan (2000a) mukaan kouluhäiriköinti ei ole uusi asia, mutta se on pahentunut samassa tahdissa opetustoimen leikkausten, säästöjen sekä huumausaine- ja muiden yhteiskunnan pahoinvointiongelmien kanssa. Koulut ja nuoret tarvitsevat nyt voimakkaita tukitoimia. Opettaja-lehden teettämän kyselyn (n = 1125) mukaan joka kolmas yläasteen opettaja oli kokenut joutuneensa oppilaidensa kiusaamaksi viimeisen vuoden aikana. Kiusaaminen oli ollut pääasiassa nimittelyä, mutta 15 prosentissa tapauksista se oli ollut väkivaltaista käyttäytymistä. (Opettajien kiusaaminen yleistä 2000.)

Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimus- ja kehittämiskeskus Stakesin Koulu-terveys 1996 –tutkimuksen (n = 37 217) mukaan suomalaisilla yläasteen oppilaille menee monilla elämän alueilla huonosti. Joka viides 8.-9. luokkalaisista pojista ilmoitti, ettei hänellä ole yhtään läheistä ystävää, jonka kanssa voisi keskustella luottamuksellisesti omista asioistaan. Puolet tutkimukseen osallistuneista nuorista ei pitänyt luokan työrauhaa hyvänä, joka kymmenes arvioi luokkansa työrauhan erittäin huonoksi. Yli 70 prosenttia nuorista koki, etteivät opettajat ole heistä kiinnostuneita. (Rimpelä, Jokela, Luopa, Liinamo, Huhtala, Kosunen, Rimpelä & Siivola 1996, 7-14.)

Työrauhan käsite sinänsä on monimerkityksellinen. Työrauhalla voidaan viitata oppituntikäyttäytymiseen, mutta se voidaan käsittää myös laajemmin ja ulottaa koskemaan mm. luvattomia poissaoloja ja välituntikäyttäytymistä (vrt. Naukarinen 1999). Työrauha on luonteeltaan tilannesidonnaista. Jossain tilanteessa viit-

taamatta puhuminen voi olla häiritsevää käyttäytymistä, jossakin tilanteessa taas ei. Työrauha merkitsee harvoin täyttä hiljaisuutta. (ks. esim. Aho 1980; Hirsjärvi 1983; Doyle 1986; Lahdes 1997.) Työrauha –käsitteen sisältö riippuu myös itse kokijasta. Esimerkiksi samankin koulun sisällä opettajilla on erilaisia käsityksiä siitä, millaista käyttäytymistä he oppilailtaan odottavat (Salo 2000). Myös opettajien ja oppilaiden käsitykset voivat erota toisistaan (vrt. Erätuuli & Puurula 1990; Erätuuli & Puurula 1992).

1.2 Tutkimustehtävät

Valitsimme tutkimuksemme aiheeksi työrauhahäiriöt asian ajankohtaisuuden ja oman mielenkiintomme vuoksi. Tulevina ammattikasvattajina meitä kiinnostavat työrauhahäiriöt ja se, miten eri osapuolet, opettajat ja oppilaat, kokevat ne. Erityisesti meitä kiinnostaa se, miten työrauhaa ylläpidetään ja häiriöihin puututaan onnistuneesti.

Tutkimuksemme tarkoituksena on siis kuvailla yhden peruskoulun 8. luokan työrauhaa ja siinä ilmeneviä ongelmia. Olemme havainnoineet tutkimusluokamme neljän eri aineen oppitunteja. Haastattelimme teemahaastattelua käyttäen viittä luokan oppilasta sekä niitä neljää aineenopettajaa, joiden tunneilla keräsimme havaintoaineistomme. Lisäksi teimme sosiometrisen mittauksen. Aineisto kerättiin kokonaisuudessaan lukuvuonna 2000–2001.

Tehtävänäimme oli selvittää, miten työrauhahäiriöt ilmenevät luokassa ja miten niihin puututaan. Tavoitteenamme oli myös selvittää opettajien ja oppilaiden käsityksiä työrauhahäiriöistä, niiden syistä ja taustatekijöistä sekä niihin puuttumisesta. Lisäksi halusimme etsiä opettajan toiminnasta ja opetuksesta sellaisia piirteitä, jotka tukevat työrauhan ylläpitoa ja tuloksellista puuttumista häiriöihin. Olemme rajanneet tutkimuksemme koskemaan oppitunneilla tapahtuvia ns. lieviä työrauhahäiriöitä, kuten luvatonta huutelua ja liikehdintää.

Tavoitteenamme oli tehdä tutkimus, jota opettajat voisivat käytännössä hyödyntää. Toivomme, että tutkimus antaa opettajille tietoa siitä, miten oppilaat kokevat työrauhahäiriöt ja niihin puuttumisen. Toivottavasti pystymme tarjoamaan opettajille myös tietopohjaa oman opetustoiminnan tarkastelulle.

2 TYÖRAUHA JA SEN HÄIRIÖT

2.1 Koulu tänään

Koulu on ollut todellisten muutosten kourissa viime vuosina. 1990-luvun lama leikkasi kovalla kädellä koulujen resursseja. Yhteiskunnan muutokset heijastuvat aina vahvasti kouluun. Lama-ajan velkaa maksetaan kouluissa tänäkin päivänä lasten levottomuuden ja pahoinvoinnin muodossa. Koulutusjärjestelmälle asetetaan uusia vaatimuksia oppimiskäsitysten ja asenteiden muuttuessa, mutta rahoitus ja resurssit ovat edelleen tiukalla.

Koulutusjärjestelmä on kiinteä ja iso osa yhteiskuntajärjestelmäämme. Perusopetuksen tehtävä ja tavoite (Suomen laki N:o 628/1998, 2§) ”on tukea oppilaiden kasvua ihmisyyteen ja eettisesti vastuukykyiseen yhteiskunnan jäsenyyteen sekä antaa heille elämässä tarpeellisia tietoja ja taitoja - - Opetuksen tulee edistää sivistystä ja tasa-arvoisuutta yhteiskunnassa sekä oppilaiden edellytyksiä osallistua koulutukseen ja muutoin kehittää itseään elämänsä aikana.” Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet (2000, 11) määrittelee perusopetuksen tavoitteet seuraavasti: ”Sen tehtävä on edistää oppilaittensa persoonallisuuden kaikinpuolista kehittymistä, tukea jatko-opintojen ja ammatinvalinnan kannalta tarpeellisten valmiuksien saavuttamista sekä luoda edellytykset suotuisalle sosiaaliselle kasvulle ja yhteistyössä toimimiselle ottamalla huomioon oppilaiden yksilölliset erot.”

Opetustoimi on perinteisesti ollut varsin yksityiskohtaisesti säädelty hallinnon ala. Koulutuksen järjestäjät ovat löytäneet ratkaisut eri käytännön tilanteisiin, aina oppiaineksesta kurinpitoon, pääasiassa opetustoimen lainsäädännöstä. Opetustoimen normiohjausta on 1990-luvun alusta alkaen kevennetty ja toimivaltaa sekä vastuuta koulutuksen käytännön toteuttamisesta on siirretty paikallistasolle. Tältä osin 1.1.1999 voimaan tulleet koululait ovat eräänlainen päätepiste kyseiselle kehitykselle. Nykyiset koululait lähtevät toiminnan tavoitteiden asettamisesta, eivät siitä, kuinka laissa säädettyihin tavoitteisiin päästään. (Turvatyöryhmän muistio 2000, 20.)

Muutosten mukana koululle on asetettu myös uusia haasteita. Yksi paljon puhuttanut haaste on ollut erityisoppilaiden integroiminen yleisopetukseen. Käytöshäiriöisten oppilaiden integraatio on nostanut esille kysymyksen integraation

vaikutuksista luokan työrauhaan. Vain 7 % luokanopettajista on valmis ottamaan käyttöhäiriöisen oppilaan luokkaansa (Moberg 1998, 146). Laaksolan (2000a) mielestä häiriökäyttäytyjiä onkin integroitu yleisopetukseen opettajan ja muiden opetusryhmässä olevien oppilaiden kustannuksella. Häiriökäyttäytyjä vie ison osan opettajan ajasta ja muu ryhmä joutuu silloin tyytymään vähempään, mikä taas saattaa lisätä häiriökäyttäytymistä muussa ryhmässä.

Opettajille ja opettajan koulutukselle haasteena on myös opettajan roolin muuttuminen. Opettaja ei enää ole tietolähde eikä tiedonjakaja, vaan hänen tulisi olla oppilaan oppimisen ohjaaja, tukija ja kannustaja (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 2000, 12). Opettajan roolin muutos ei ole kuitenkaan muuttanut opettajan vastuuta luokan työrauhasta.

Viime aikoina on julkisuudessa ollut esillä tapauksia, joissa oppilaan tai opettajan oikeutta turvalliseen opiskelu- ja työympäristöön, ei ole kyetty turvaamaan. Aikaisemmin opiskeluympäristön turvallisuus on painottunut enemmän fyysiseen turvallisuuteen, mutta opetustoimen 1.1.1999 voimaan tullut lainsäädäntö sisältää myös entistä selvemmin henkisen turvallisuuden. (Turvatyöryhmän muistio 2000, 23.)

Koulukiusaaminen on ollut paljon esillä julkisuudessa. Kuitenkaan siitä, paljonko suomalaisissa kouluissa tapahtuu suoranaista fyysistä väkivaltaa lasten ja nuorten välillä, ei ole varmaa tietoa. Osa tapauksista sovitaan koulussa osapuolten kesken ilman, että ne tulevat tietoon laajemmin. Vaikka koulun tapahtumat näkyvätkin silloin tällöin negatiivisesti otsikoissa, vakavat väkivaltaisuuudet lienevät suomalaisissa kouluissa yksittäistapauksia. (Turvatyöryhmän muistio 2000, 3)

Koulutuksen järjestäjällä on velvollisuus huolehtia sekä oppilaiden fyysisestä että henkisestä turvallisuudesta. Koulutuksen järjestäjän on pyrittävä saattamaan koulun toiminta sellaiseksi, että turvallisuuden vaarantuminen voidaan estää jo ennakolta. (Turvatyöryhmän muistio 2000, 23.) Opettajien Ammattijärjestö OAJ:n mielestä koulutuksen järjestäjän on huolehdittava myös siitä, että sellaisten psyykkisesti sairaiden ja väkivaltaisten oppilaiden, joita ei voida turvallisesti integroida yleisopetukseen, kuntoutusta ja opiskelua varten on koulun ulkopuolella paikkoja tarvetta vastaavasti (Laaksola 2000b, 12).

Opettajien turvallisuus ja työssä jaksaminen ovat olleet myös esillä viime aikoina. Lukuvuoden 1996–97 kerättyjen tietojen mukaan 6 % opettajista oli joutunut väkivallan uhkailun kohteeksi ja jopa 3 % yläasteiden opettajista ja 10 %

ala-asteiden opettajista oli joutunut fyysisen väkivallan uhreiksi (Kivivuori, Tuominen & Aromaa 1999, 96).

Lisääntyneen turvattomuuden tunteen kohdatessa opettajien työuupumus on lisääntynyt. Lukuvuoden 1994–1995 aikana tehdyn tutkimuksen mukaan jopa 60 % ala-asteen nais- ja 40 % miesopettajista kärsii työstä johtuvasta stressistä. Yläasteella työskentelevistä naisopettajista 45 % ja miesopettajista 38 % kärsii työstä johtuvasta stressistä. (Parkatti & Kannas 1995, 7.) Työnmäärällä ei ole todettu olevan suurta merkitystä opettajien henkiseen hyvinvointiin. Sen sijaan mitä kiireisemmäksi opettaja itsensä kokee, sitä tyytymättömämpi hän on työhönsä. Kiireiseksi itsensä tunteva opettaja on myös työssään ahdistunut ja masentunut ja kokee stressioireita enemmän kuin kiireettömämpi kollegansa. (Kinnunen & Parkatti 1993.)

Uudessa tilanteessa opettajien on etsittävä uusia mahdollisuuksia hoitaa ongelmaa, ja he ovatkin joutuneet turvautumaan myös viranomaisten apuun. Koulujen ongelmia on ratkaistu poliisin apua käyttäen ja jopa oikeusistuimissa. (Laukkanen 2000, 62.) OAJ ei kuitenkaan ole aina ollut tyytyväinen oikeuden päätöksiin. Uusin puhuttanut päätös yläasteikäisen pojan opettajalleen esittämät laittomat pahoinpitely- ja tappouhkaukset. Hovioikeus jätti tuomitsematta pojan katsoen hänen toimineen pikemminkin ymmärtämättömyydestä kuin piittaamattomuudesta lain kieltoja ja käskyjä kohtaan. (Kauppila 2000, 14.) Oikeuskäytäntöjen hitauden ja kankeuden takia OAJ vaatiikin opettajille ja koulutuksen järjestäjille uusia kurinpitomuotoja sellaisia tapauksia varten, jotka vaativat nopeaa ja tehokasta puuttumista (Laaksola 2000b, 12).

Oppilaiden kouluviihtyvyys laskee ala-asteelta yläasteelle siirryttäessä. Ala-asteella vielä 66 % oppilaista viihtyy koulussa, mutta yläasteikäisistä vain vajaa puolet viihtyy koulussa. Tytöt viihtyvät poikia paremmin molemmilla kouluasteilla. Hyvin koulussa menestyvät viihtyvät paremmin kuin huonosti koulussa menestyvät. (Harju-Kivinen & Kannas 1995.) Työrauha on oleellinen osa kouluviihtyvyyttä. Oppilaiden mukaan kaikkein eniten viihtyvyyteen vaikuttaa kuitenkin oppilastoverit. Yläasteikäisistä vain reilu puolet oppilaista piti oppilastovereitaan ystävällisinä ja auttavaisina ja heistä tuntui, että heidät hyväksytään sellaisina kuin he ovat. Työympäristön rauhattomuus ja melu olivat yläasteikäisten poikien mielestä viidenneksi ja tyttöjen mielestä kuudenneksi eniten opiskelua haittaava tekijä. (Harju-Kivinen & Kannas 1995.)

2.2 Työrauhan määrittelyä

Koulun järjestyksen säilyttämisestä käytettiin pitkään nimeä ”kurinpito”. Vuonna 1944 otettiin kuitenkin käyttöön oppilaskeskeisempi ja positiivisempi termi ”työrauha”. (Lahdes 1997, 135.) Työrauhan määrittely on muuttunut aikojen saatossa sekä teknisesti että sisällöllisesti. Seuraavassa esittelemme työrauha –käsitteen määrittelyä ja sen muuttumista.

Vuonna 1973 kouluhallituksen määräämä työrauhaa selvittänyt työryhmä määritteli työrauhan olevan sitä, että oppilas käyttäytyy asiallisesti ja noudattaa koulun järjestyssääntöjä (Kouluhallitus 1973, 2–4). Sama työryhmä tarkentaa määrittelyä: 1. Työrauha ei ole staattinen, vaan muuttunut ja muuttuva käsite. 2. Työrauha on käsitteenä subjektiivinen ja heijastaa arvioijan persoonallisuutta sekä näkemymiä kasvatuksesta ja opetuksesta. 3. Työrauha on suhteellinen käsite ja vaihtelee eri opetusaineista ja opetustilanteista toiseen siirryttäessä. 4. Työrauhassa tulee esiin oppilaan iän vaikutus. 5. Työrauha riippuu paljolti oppilaiden, opettajien ja muiden kouluyhteisössä vaikuttavien henkilöiden persoonallisuuden tekijöistä. 6. Työrauhakysymyksessä tulevat esiin koulun suhteet ympäröivään yhteisöön.

Ahon (1980, 2) mukaan koulun työrauha on sisäistä kurinalaista toimintaa ja yhdessä laadittujen sopimusten ja sääntöjen noudattamista ja kunnioittamista. Työrauha on subjektiivinen, suhteellinen ja muuttuva ilmiö, jonka määrittelyyn vaikuttavat mm. opetustilanne, oppiaine, opettajan persoonallisuus, oppilaan ikä sekä kouluyhteisön eri osapuolten asenteet ja persoonallisuus.

Hirsjärvi (1983, 196) määrittelee työrauhan häiriintymättömyyden tilaksi; tilaksi, jolloin koululuokassa vallitsevat rauhalliset olot. Työrauha kouluyhteisössä edellyttää kaikilta yhteisön jäseniltä sisäistynyttä kurinalaista toimintaa. Se on subjektiivista, suhteellista ja muuttuvaa ja kunnioittaa yhteisön laatimia sopimuksia sekä ottaa huomioon opetustilanteet, opetusaineet, oppilaiden iän, yhteisön jäsenten persoonallisuuden sekä koulua ympäröivän yhteisön vaikutteet.

Kari (1986, 92) korostaa työrauha-käsitteen toiminnallisuutta kuvaamalla työrauhan merkitsevän parhaimmillaan toimintaa ja hallittua dynaamisuutta. Työrauha ei missään nimessä tarkoita hiljaisuutta, passiivisuutta tai opettajakeskeistä kurinpitoa.

Työrauhan kontekstisidonnaisuutta korostaa myös Doyle (1986, 396). Työrauha merkitsee tilaa, jossa oppilaat tekevät siihen opetustilanteeseen suunnitel-

tuja tehtäviä. Hänen mukaansa työrauha ei aina tarkoita hiljaisuutta ja sääntöjen tarkkaa noudattamista, mutta on tilanteita, joissa se merkitsee nimenomaan hiljaisuutta, esimerkiksi koetilanteessa.

Molnar ja Lindquist (1989, 31) näkevät, että työrauhaongelmaksi voidaan määritellä sekä häiritseväksi koettu käyttäytyminen että reaktiot siihen. Jos oppilas puhuu jatkuvasti tunnilla ilman lupaa ja opettaja reagoi siihen aina samalla tavalla saamatta aikaan muutosta oppilaan käytöksessä, myös opettajan reaktio on osa ongelmaa.

Erätuuli ja Puurula (1990, 2) tarkastelevat työrauhaa eri osapuolten kannalta. Työrauha on oppilaan kannalta oppimisrauha, johon sisältyy oppilaan kouluun, kotimatkoihin, ja tehtävien suorittamiseen käyttämä aika. Opettajan kannalta on kyse opettamisrauhasta, jonka opettaja katsoo häiriintyvän, kun hän joutuu kiinnittämään huomiota opettamisen kannalta epäolennaisiin asioihin. Opettamisrauha voi käsittää koko opettajan toimeen käyttämän ajan. Osapuolten yhteinen näkökulma työrauhaan on työskentelyrauha.

Erätuulen ja Puurulan (1990, 16) mukaan työrauha syntyy tavoitteisen kasvatustapahtuman onnistuessa. Jos yhteisön jäsenet eivät noudata yhteisiä sopimuksia tai jos heillä ei ole luokkatilanteessa yhteistä päämäärää ohjaamassa opiskelua, syntyy työskentelyyn häiriötilanteita. Työrauhahäiriö on opetustapahtuman kannalta sellainen tilanne, jonka seurauksena oppimistavoitteiden saavuttaminen vaikeutuu tai estyy.

Peruskoulun uudessa didaktiikassa Lahdes (1997,135) ei puhukaan enää työrauhasta, vaan luokassa vallitsevasta sosiaalisesta järjestyksestä. Kun sosiaalinen järjestys luokassa on hyvä, pystyvät oppilaat opiskelemaan täysipainoisesti ja opettajalta vapautuu aikaa oppilaiden opastamiseen, jolloin kaikkien aktiiviaika lisääntyy. Sosiaalinen järjestys on oppimisen edellytys ja kasvatuksen tavoite.

Naukarinen (1999, 22) käyttää työrauhan rinnalla käsitettä ”oppilaan ei-toivottu käyttäytyminen”. Se tarkoittaa kaikkea sellaista koulun työrauhaa häiritsevää oppilaan toimintaa, jonka opettajat tai koulun muu henkilökunta tai muut oppilaat tai oppilaiden vanhemmat kokevat olevan toiveidensa vastaista. Oppitunnin häirintä, myöhästely, luvattomat poissaolot, aggressiivisuus, tupakointi ovat esimerkkejä ei-toivotuksi koetusta ja nimetystä käyttäytymisestä.

Salo (2000, 37–38) liittää kurin, kontrollin ja työrauhan käsitteisiin myös luokanhallinnan. Tämän käsiteperheen taustalla on pyrkimys siihen, että oppi-

mistilanteet sujuisivat optimaalisella tavalla oppimista edistävästi. Luokanhallinnan tavoite on oppilaiden kurinalainen työskentely, joka ilmenee koululuokassa vallitsevana työrauhana.

Työrauhaan liittyy kiinteästi myös häiriökäyttäytyminen. Luokanopettajat puhuvat usein häiriökäyttäytymisestä tarkoittaen oppilaita, jotka häiritsevät oppituntien työrauhaa. Toisaalta häiriökäyttäytyminen saattaa tarkoittaa myös oppilasta, jolla on vakavaa häiriökäyttäytymistä, joka vaatii tukitoimenpiteitä tai erityisopetusta. (Kauffman & Wong 1991, 226.)

Aho (1974, 2) puhuu käyttäytymisongelmista, jotka sisältävät sekä työrauhaongelmat että persoonallisuuteen liittyvät ongelmat. Käyttäytymisongelma on siis yläkäsite työrauhahäiriöille ja persoonallisuuteen liittyville ongelmille.

Koro (1982, 178–179) on kuitenkin eri mieltä Ahon kanssa ja jakaa käyttäytymishäiriöiset oppilaat kahteen ryhmään: tunne-elämältään häiriintyneisiin ja sosiaalisesti sopeutumattomiin. Sosiaalisesti sopeutumattomat oppilaat rikkovat koulun ja muiden yhteisöjen yleisiä normeja, käyttävät asiattomasti kieltä ja saattavat olla aggressiivisia. Tunne-elämältään häiriintyneet taas ovat arkoja, syrjäänvetäytyviä ja saattavat kärsiä kontaktihäiriöistä. Käytännössä ei kuitenkaan ole niin helppoa erottaa näitä ryhmiä toisistaan, koska sosiaalinen sopeutumattomuus ja tunne-elämän häiriöt kytkeytyvät toisiinsa erottamattomasti ja monesti oppilaassa on piirteitä molemmista ryhmistä. (Runas 1991, 455–456).

Myös Doylen (1986, 396) mukaan koulun työrauhaan liittyy kiinteästi käsite häiriökäyttäytyminen, jonka hän määrittelee seuraavasti: häiriökäyttäytyminen on yhden tai useamman oppilaan toimintaa, joka uhkaa ryhmän turvallisuutta tai horjuttaa normeja, jotka tukevat soveliasta luokahuonekäyttäytymistä.

Häiriökäyttäytymisen määritelmä liittyy usein koulumaailmaan ja sen normeihin. Yhdysvalloissa on laissa (Public Law 94–142) määritelmä, jonka mukaan määritetään esim. tarve erityisopetukseen. Jos yksikin määritelmän kohdista pitää lapsen kohdalla paikkansa, hänellä katsotaan olevan häiriökäyttäytymistä: 1. Ei pysty opiskelemaan, vaikka siihen ei ole mitään ensisijaista syytä löydettävissä. 2. Ei pysty luomaan ja ylläpitämään tyydyttäviä ihmissuhteita ikätovereihinsa ja opettajiin. 3. Sopimatonta käyttäytymistä normaaleissa tilanteissa. 4. Onneton tai depressiivinen mieliala. 5. Taipumus kehittää fyysisiä oireita tai pelkotiloja liittyen koulutehtäviin. (Kauffman 1997, 26–28.) Määritelmän viidestä kohdasta kolme liittyy kouluun.

Reinert ja Huang (1987, 6) luokittelevat häiriökäyttäytymisen neljään eri luokkaan. 1. Ulospäin suuntautuva käyttäytyminen ilmenee esimerkiksi aggressiivisuutena, kiukunpuuskina tai kiroiluna. 2. Vetäytyvä käyttäytyminen tarkoittaa oppilaan eristäytymistä muista oppilaista ja passiivisuutta. 3. Puolustava käyttäytyminen näkyy valehteluna, petkuttamisena ja tehtävien välttämisenä. 4. Hajaantuneella käyttäytymisellä tarkoitetaan oppilaita, joilla ei ole ajan, paikan eikä realiteetin tajua.

Hämäläinen ja Sava (1989, 99–102) lähestyvät häiriökäyttäytymistä kolmesta eri näkökulmasta: 1. yksilökeskeisestä, 2. kotioloihin tai ongelmalliseen lapsuuteen keskittyvästä ja 3. vuorovaikutussuhteita ja suhdejärjestelmiä tarkastelevasta. Yksilökeskeistä lähestymistapaa edustaa mm. Cavénin ja Pihan (1995, 3–4) tekemä käytöshäiriöisten oppilaiden diagnooseihin perustuva luettelo käytöshäiriöille tyypillisistä oireista. Niitä ovat esim. uhmakkuus, tottelemattomuus, törkeä kielten käyttö ja tuhoavuus. Yksilökeskeisessä lähestymistavassa ja diagnosoinnissa on kuitenkin vaara, että lapsi nähdään syyllisenä poikkeavuuteensa, jolloin ekologinen näkökulma ja vuorovaikutusten merkitys jäävät taustalle (Kuorelahti 1998).

Tutkimuksessamme työrauhalla tarkoitetaan sellaista tilaa, jossa niin opettajalla kuin oppilaalla on mahdollista työskennellä rauhassa, keskittyneesti ja tilanteen tavoitteiden mukaisesti. Työrauha häiriintyy, jos tätä opettajan ja oppilaiden oikeutta rikotaan. Tutkimuksemme keskittyy oppitunneilla esiintyviin lieviin työrauhahäiriöihin, kuten luvattomaan puhumiseen ja huuteluun. Vakaviksi työrauhahäiriöiksi luemme fyysisen ja verbaalisen aggressiivisen käyttäytymisen. Niin lievät kuin vakavat työrauhahäiriöt voivat ilmentää oppilaan häiriökäyttäytymistä, mutta työrauhaa häiritsevä käyttäytyminen ei kuitenkaan aina ole häiriökäyttäytymistä.

2.3 Työrauhahäiriöiden taustaa

Työrauhaongelmien ja häiriökäyttäytymisen syyt eivät ole yksiselitteisiä. Taustalla saattaa olla useita eri tekijöitä. Tutkijat ovat lähestyneet asiaa hyvin erilaisista näkökulmista.

Naukkarisen (1999) tapaan työrauhahäiriöiden syitä ja taustatekijöitä voi lähestyä perinteisen koulun mallista tai oppivan koulun mallista. Perinteiseen lähestymistapaan kuuluvat sellaiset jaottelut, jotka lähtevät ajatuksesta, että häiriökäyttäytyminen on yksilön ongelma ja korostaa siten yksilön puutteita. Sen mukaan häiriökäyttäytymiseen voidaan vaikuttaa löytämällä syy käyttäytymiselle.

Perinteistä mallia edustaa esimerkiksi lääninhallitusten kouluosastojen kartoituksen (1978) mukaan tehty jaottelu neljään kategoriaan:

1. oppilaskohtaiset syyt (oppilaan persoonallisuus, motivaation puute ja murrosikä)
2. opettajakohtaiset syyt (opettajan persoonallisuus ja opettajien yhteistyön puute)
3. opetusjärjestelyistä aiheutuvat syyt (esim. opetusryhmien koko, koulun tilat, opetussuunnitelmat, järjestyssäännöt, valvonnan vaikeudet)
4. koulun ulkopuoliset syyt (esim. oppilaan kotiolot, oppilaan toveripiirin vaikutus, kodin ja koulun yhteistyön puute, tiedotusvälineiden negatiivinen asenne kasvetukseen) (Työrauha ohjelma, joka ei maksa penniäkään 1978.)

Tähän lääninhallitusten jaotteluun Kari, Remes ja Väänänen (1980, 30) lisäävät vielä opetuksesta ja opetussisällöstä johtuvat syyt. Erätuulen ja Puurulan (1990, 5) mielestä listaan kuuluvat vielä huumausaineisiin luokiteltavien aineiden käytöstä johtuvat häiriöt. Sainpalo ja Willberg (1997, 8) sisällyttävät opettajakohtaisiin syihin myös sijaisten suuren määrän, joka sekin vaikuttaa työrauhahäiriöiden syntyyn.

Perinteiseen näkökantaan kuuluvat myös lapsen menneisyyden ja kotiolojen tutkiminen häiritsevään käyttäytymiseen johtavien syiden löytämiseksi. Ahon (1976) mukaan vanhempien ja lasten keskinäiset suhteet ovat vahvasti sidoksissa työrauhaongelmiin ja häiriökäyttäytymiseen. Hyvä lapsi-vanhempi –suhde ehkäisee häiriökäyttäytymistä ja työrauhan ongelmia koulussa, kun taas vanhempien ankaruus, rangaistustoimenpiteet ja palkitsemisen vähäisyys ovat yhteydessä työrauhaongelmien ilmenemiseen. Hurn (1993) ja Willis (1984) ovat todenneet, että häiriökäyttäytyjät, koulupinnarit ja koulunsa keskeyttäneet ovat usein lähtöisin alemmista sosiaali-ryhmistä. Heidän ympäristönsä kannustaa vähemmän opiskeluun ja he suuntautuvat ammatteihin, joiden status on matala.

Erätuuli ja Puurula ovat tutkineet syitä työrauhaongelmiin sekä oppilaiden että opettajien näkökulmasta. Suurin osa opettajista näki työrauhaongelmien syyksi heistä itsestään riippumattomat seikat, kuten kotien kasvatustyön puutteellisuuden tai suuret opetusryhmät (Erätuuli & Puurula 1992). Oppilaat taas ajattelivat työrauhaongelmien johtuvan opettajasta, hänen tavastaan opettaa tai hänen persoonastaan. Toiseksi yleisimmäksi syyksi oppilaiden vastauksista nousivat kuitenkin oppilaiden psyykkiset häiriöt. (Erätuuli & Puurula 1990.)

Oppivassa koulussa ratkaisuja työrauhaongelmiin etsitään kouluväen keskinäisistä vuorovaikutussuhteista, joista opettajan ja oppilaan välinen suhde nousee tärkeimmäksi (Naukkarinen 1999, 241–245.) Murto (1989, 16) ottaa esille myös luokan muiden oppilaiden merkityksen työrauhahäiriöiden syntymiselle. Jos luokan ryhmänormeissa ei löydy kaikupohjaa häiriökäyttäytymiselle, ei yksittäinen oppilas kauaa jaksa uhmata ryhmän normeja. Murto siis asettaa vaikuttavaan asemaan myös ne, jotka eivät suoranaisesti häiriköi, mutta antavat sille hiljaisen suostumuksensa esimerkiksi hymyillen tai naureskellen.

Karin (1986, 67, 92) näkemyksessä yhdistyvät osittain sekä perinteisen että oppivan koulun lähestymistavat. Hänen mielestään työrauhaongelmien takana voi olla 1. opettaja-oppilassuhteen ongelmat, 2. oppilaiden persoonalliset ominaisuudet ja henkinen paha olo, 3. oppilaiden keskinäiset suhteet, 4. opetussuunnitelman heikkoudet ja kiireellisyys ja 5. kodin tai sijaiskodin suhteet. Koskenniemi (1982, 176) on samoilla linjoilla Karin (1990) kanssa. Hänen mielestään työrauhaongelmien syitä ja taustatekijöitä tulisi tarkastella kokonaisuuksina. Koskenniemen mukaan suurin ongelma työrauhatutkimuksessa on, että kaikkia oletettuja syyvaihtoehtoja tarkastellaan erikseen, eikä huomioida niiden yhteisvaikutusta.

Kasvatusalalla esillä olevat teoreettiset lähestymistavat esittävät erilaisia syitä siihen, miksi oppilas käyttäytyy häiritsevästi. Teorioihin liittyvät kiinteästi myös näkemykset siitä, miten käyttäytymistä voidaan korjata. Taulukossa 1 (ks. taulukko 1) on lyhyesti esitelty vallalla olevat teoreettiset lähestymistavat, niiden näkemykset häiriöiden syistä ja korjaamisesta.

Turunen (1981), Takala (1992) ja Jyrkämä (1986) lähestyvät työrauhaongelmia ja häiriökäyttäytymistä yhteiskunnalliselta kannalta. Turunen (1981) näkee kasvatuksen ja opetuksen vuorovaikutustapahtumana, jonka tasoa kuluttaa yhteiskunnan arvokäsitysten muuttuminen ja kaupallisten arvojen korostaminen. Sinänsä hämmästyttävää on, että Turusen kirjoitus on vuodelta 1981, mutta mielestämme se sopii myös tämän päivän yhteiskunnan ongelmiin.

Jyrkämä (1986) tarkastelee nuoruutta syrjäytymisherkkänä aikana. Nykyään nuoren elämä on kovin erillistynyt. Koulutuksen erillistyminen näkyy jo peruskoulussa kovana kilpailuna, eikä siellä ole varaa epäonnistua. Sosiaalisen tuen erillistyminen näkyy perheiden ja lähiympäristön antaman sosiaalisen tuen ja kontrollin höllentymisenä. Takalakaan (1992, 33–34) ei näe järkeväksi etsiä syitä nuoren häiritsevään käyttäytymiseen vain koulun sisältä. Kouluongelmiin on aina liitoksissa

myös perhe ja sosiaalinen tausta, huonot vapaa-ajan harrastukset tai harrastamattomuus sekä vallitseva nuorisokulttuuri ja kaupallisuus.

TAULUKKO 1. Lähestymistapoja häiriökäyttäytymiseen.

Lähestymistapa	Syyt ja taustatekijät	Hoito
Biofysikaalinen lähestymistapa	Yksilöllä on biogeneettinen alttius häiriökäyttäytymiseen, joka voi tulla ilmi, jos ympäristötekijät ovat epäedulliset	Lääketieteellinen kuntoutus tai erityisruokavalio
Psykodynaaminen lähestymistapa	Perustuu Freudin psykoanalyttiseen teoriaan. Id-ego- ja superegosysteemissä olevat häiriöt näkyvät häiriökäyttäytymisenä.	Psykoterapia
Behavioristinen lähestymistapa	Käyttäytyminen, myös häiriökäyttäytyminen on opittua, ellei ole todisteita biologisista tai geneettisistä perusteista.	Behavior Modification – menetelmässä korostetaan käytöksen muuttamista tässä ja nyt eikä painoteta lapsen kehityshistorian selvittämistä
Sosiologinen lähestymistapa	Häiriökäyttäytyminen johtuu häiriintyneestä vuorovaikutuksesta ja ympäristön antamista virheellisistä malleista.	Sosiologiset interventiot (esim. leimaamisen vähentäminen, integraatio).
Ekologinen lähestymistapa	Lapsi on osa pientä sosiaalista systeemiä ja häiriökäyttäytyminen nähdään systeemissä olevana ristiriitana.	Parannustoimilla yritetään auttaa koko systeemiä (lapsen, ympäristön tai asenteiden ja odotusten muuttaminen).
Humanistinen lähestymistapa / vastateoria	Vastustaa poikkeavuuden luokittelua, leimaamista ja normaaliuden käsitettä.	Häiriö voidaan luoda tai poistaa muuttamalla käsitystä normaaliudesta.

(Kauffman 1997; Reinert & Huang 1987)

2.4 Työrauhahäiriöihin puuttuminen

Naukkarisen (1999, 56–57, 241–245) esittämässä oppiva koulu –mallissa kiinnitetään huomio työrauhahäiriöiden kontekstisidonnaisuuteen; häiriöt syntyvät vuoro-

vaikutussuhteissa. Opettajat ja oppilaat eivät ole etäällä toisistaan, vaan transaktiossa sekä synnyttävät ongelmatilanteita että ratkaisevat niitä. Opettaja ei tunne tarvetta osallistua työrauhaongelmien ratkaisuun omaa toimintaansa muuttamalla ennen kuin hän ymmärtää oman osuutensa tilanteen synnyssä. Kokonaan uudella tarkastelutavalla löydetään myös uusia ratkaisuja. Perinteisen koulussa työrauhaongelmien ratkaisussa on keskitytään yksilöihin, heidän puutteisiinsa ja heidän menneisyyteensä. Perinteisen ajatuksen mukaan oppilaalla on syy käyttäytyä häiritsevästi ja siksi ratkaisuyritykset kohdistetaan usein ongelmalliseen yksilöön.

Kari, Remes & Väänänen (1980, 63) taas ovat jakaneet työrauhaongelmien ratkaisumallit kahteen: koulutyön kehystekijöihin liittyvät toimenpideehdotukset ja koulutyön sisäiset toimenpideehdotukset. Koulutyön kehystekijöihin liittyviin toimenpideehdotuksiin kuuluvat a) yhteiskunnan muutokseen, b) kotikasvatukseen ja c) koulujärjestelmää koskevat toimenpideehdotukset. Koulutyön sisäisiin toimenpideehdotuksiin luetaan a) koulutyön organisointiin, opetusjärjestelmään ja oppilashuoltoon liittyvät ehdotukset, b) koulutyön sisältöön liittyvät ehdotukset sekä c) opettajien ja oppilaiden henkilökohtaisista ominaisuuksista johtuviksi arvelujen työrauhahäiriöiden eliminoimiseksi esitetyt toimenpideehdotukset.

Luokkatyöskentelyssä, oppitunneilla näkyvät puuttumistavat ovat koulutyön sisäisiä toimenpiteitä työrauhaongelmien ratkaisemiseksi. Luokassa käytettävät puuttumismuodot voi karkeasti jakaa kahteen: positiiviseen vahvistamiseen (positive reinforcement) ja negatiiviseen vahvistamiseen (negative consequences). Positiivista vahvistamista on lapsen ohjaamista oikeisiin ratkaisuihin myönteisen palautteen avulla. (Gartrell 1995, 27.) Positiivisista vahvistamista suositellaan käytettäväksi työrauhan ylläpitämisessä ja se palauttamisessa. (ks. Gartrell 1995, Kauffman & Wong 1991, Zimmerman 1998, Pomeroy 1999.) Negatiivinen vahvistaminen on usein perinteistä autoritaarista kontrollia ja siihen liittyviä konkreetteja rangaistuksia (Bacon 1990, 600).

Suomen perusopetuslaki antaa hyvin tarkat ohjeet opettajalle niistä kurinpidollisista menettelyistä, joita koulussa voi käyttää. Lainsäädännön lähtökohtana on, että koulussa tapahtuvan häiriökäyttäytymiseen ja turvallisuuteen liittyvät ongelmat voidaan ja tulee hoitaa pääasiassa koulun sisäisin kasvatuksellisin keinoin. (Turvatyöryhmän muistio 2000, 22). Perusopetuslainsäädäntö tuntee vain seuraavat koulussa käytettävät kurinpitomenettelyt, joita opettaja tai muu koulun henkilökunta voi käyttää:

Häiritsevä käyttäytyminen

- Poistaminen luokasta enintään jäljellä olevan oppitunnin ajaksi

Epäasiallinen käytös

- Enintään kahden tunnin jälki-istuntoon määrääminen

Kotitehtävien laiminlyönti

- Laiminlyötyjen kotitehtävien suorittaminen työpäivän päätyttyä enintään tunnin kerrallaan valvonnan alaisena

Vakavammat rikkeet

- Kirjallinen varoitus
- Määräaikainen erottaminen (enintään 3 kk)

(Ekebom, Helin & Tulusto 2000, 154)

Nämä ovat siis ainoat koulussa luvalliset rangaistusmenetelmät, joita opettaja voi käyttää. Kaikki kollektiivirangaistukset, kuten koko luokan jättäminen jälki-istuntoon tai koko luokan seisottaminen työrauhaongelmien takia ovat kiellettyjä.

Siihen, millaisia keinoja yksittäinen opettaja käyttää työrauhaongelmien ratkaisussa, vaikuttavat useat tekijät. Menetelmän valintaan vaikuttavat opettajan työkokemus, häiriön vakavuus ja se tieto, mikä opettajalla on oppilaan käytöksen syistä (Alderman & Nix 1997, 91–92). Zimmerman (1998) on havainnut tutkimuksissaan, että opettajat kokevat käyttämiensä menetelmien muuttamisen vaikeaksi ja houkutus pysytellä vanhassa on suuri. Vaikka jokin menetelmä ei ole tehokas, ei sitä vaihdeta uuteenkaan.

2.5 Suomalaisia työrauhatutkimuksia

Suomalainen työrauhatutkimus on elänyt suurta aaltoliikettä. Koulujen työrauha on välillä puhuttanut paljon, ja silloin työrauhatutkimusta on tehty runsaasti. Välillä taas työrauha on unohtunut jonkun toisen aiheen ollessa koulumaailmassa ajankohtaisempi. Työrauhatutkimuksen näkökulmat ja tutkimusasetelmat ovat myös muuttuneet vuosien saatossa.

1970-luvulla suoritettiin monta kouluhallituksen rahoittamaa ja toimeksi antamaa työrauhaprojektia peruskoulu-uudistuksen innoittamana. Kouluhallitus perusti 1973 työryhmän selvittämään työrauhahäiriöiden esiintyvyyttä ja työrauhahäiriöiden syitä. Työryhmän muistion mukaan viisi kuudesta lääninhallituksesta oli-

vat sitä mieltä, että työrauha oli huonontunut parin viime vuoden aikana ja sen ylläpitämisestä on muodostunut entistä suurempia ongelmia. (Kouluhallitus 1973.)

1977 kouluhallitus asetti työryhmän tekemään lyhyen aikavälin työrauhaohjelmaa, jossa olisi ehdotuksia työrauhaongelmien ratkaisemiseksi ja ehkäisemiseksi. Ongelmallisinta työrauhaohjelman tekemisessä oli, että se ei saanut maksaakaan penniäkään. Työryhmän tärkeimmäksi ehdotukseksi nousi käyttäytymisestä annettavan todistusarvonsanan kriteerien uudistaminen ja selventäminen.

Sirkku Ahon tutkimuksiin perustuva Liedon – Tarvasjoen työrauhakokeilu toteutettiin vuosina 1975–1978. Kokeilu on Suomen laajin työrauhaan liittyvä projekti. Siihen osallistui vuosittain 200–250 oppilasta ja noin 10 opettajaa ja siitä on julkaistu 16 raporttia ja viisi muuta julkaisua. Kokeilun tarkoituksena oli selvittää, miten koulun kasvattavaa vaikutusta voitaisiin tehostaa. Ensisijaisena tavoitteena oli oppitunneilla esiintyvien työrauhahäiriöiden ja sosiaaliseen käyttäytymiseen liittyvien ongelmien korjaaminen. Samalla pyrittiin kehittämään menetelmiä myös ennaltaehkäisemiseen. (Aho 1980, 1.)

Kokeilun ensimmäisessä vaiheessa tutkittiin esiintyvien työrauhahäiriöiden määrää ja niihin liittyviä tekijöitä oppilaiden, opettajien ja ulkopuolisten tarkkailijoiden näkökulmasta. Toisessa vaiheessa sovellettiin käytäntöön kehitettyjä menetelmiä ja analysoitiin niiden vaikutusta. Lisäksi selvitettiin eri menetelmien soveltuvuus eri oppilastyypeille. Kokeiluun liittyi myös erillinen tutkimus, jossa tutkittiin luokkien sosiaalista rakennetta ja kehiteltiin sen muuttamiseen tähtääviä menetelmiä. (Aho 1980, 1.)

Kokeilun merkittävimpiin anteihin kuuluvat eri puuttumismenetelmien soveltuvuus työrauhahäiriöiden korjaamiseen. Kokeillut menetelmät voi jakaa kolmeen: 1. opettajan käyttäytymisen muuttamiseen tähtäävät menetelmät (ks. Aho 1978; Aho 1977b), 2. opettajan ja oppilaan interaktiota korostavat menetelmät, kuten mallioppiminen ja roolileikit (ks. Aho 1976; Aho 1979) ja 3. menetelmät, jotka opettavat oppilaita kontrolloimaan omaa käytöstään (ks. Aho 1977a). Kaikki kokeillut menetelmät vähensivät työrauhahäiriöiden määrää ja väheneminen oli pysyvää. Tehokkaimmiksi osoittautuivat merkkivahvistaminen, operantti ehdollistaminen, itsekontrollimenetelmä ja roolileikit. (Aho 1980, 7, 24.)

1980-luvulla työrauhatutkimus hiljeni, mutta ajankohtaiseksi se nousi uudelleen 1990-luvulla ja sitä se on edelleen. Nykyään työrauha on vain saanut hiukan laajemman merkityksen. Sen nähdään olevan kiinteästi liitoksissa kouluviihty-

vyyteen, koulukiusaamiseen, lasten ja nuorten henkiseen pahoinvointiin ja syrjäytymiseen. Tämä näkyy myös tutkimusasetelmissä, jotka sijoittavat työrauhan laajempiin konteksteihin. (ks. Salo 2000; Naukkarinen 1999; Harju-Kivinen 1995; Kivivuori ym. 1999.)

3 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

3.1 Tutkimusmenetelmä

Tutkimuksemme on tehty kvalitatiivisella eli laadullisella tutkimusotteella. Laadullisen tutkimuksen lähtökohtana on ihminen ja ihmisen maailma, joita voidaan yhdessä tarkastella elämismaailmana (Varto 1992, 23). Laadullisen tutkimuksen kohteena ja välineenä ovat merkitykset. Tutkija on kiinnostunut tavasta, jolla tutkittavat jäsentävät omaa maailmaansa, kokemuksiaan siitä ja merkityksiä, joita he tapahtumille ja ilmiöille antavat. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa pyritään tutkittavan ilmiön ymmärryksen syventämiseen, uuden oivaltamiseen ja teorianmuodostukseen. (Varto 1992, 14, 93; Bogdan & Biklen 1992, 32.) Valitsimme tutkimuksemme laadullisen lähestymistavan, koska halusimme rikkaalla tavalla kuvailla yhdessä luokassa esiintyviä työrauhahäiriöitä (Bogdan & Biklen 1992, 2, 29; Merriam 1988, 11) ja tavoitella syvempää ymmärrystä siitä luokahuonekulttuurista, ilmapiiristä ja vuorovaikutussuhteista, joissa näitä häiriöitä esiintyy.

Tutkimuksessamme pyrimme etnografiaan. Etnografia on kirjoitettu kuvaus yhdestä kulttuurista tai valittuja näkökulmia kulttuurista (Van Maanen 1988, 1; Patton 1990, 67–68). Etnografisen tutkimuksen tavoitteena on ymmärtää erilaisia kulttuureja ja ympäristöjä sekä tapahtumien merkityksiä kulttuuriin osallistuvien näkökulmasta (Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari 1994, 68; Spradley 1979, 9–10). Tutkimuksessamme olemme pyrkineet kuvailemaan, kuinka tutkimukseen osallistujat kokevat luokan työrauhan ja sen häiriöt. Olemme etsineet yhtäläisyyksiä ja eroja tutkimukseen osallistujien kokemuksista ja näkemyksistä.

Aineiston keräämiseen käytimme etnografiselle tutkimukselle ominaista osallistuvaa havainnointia ja haastattelua (Van Maanen 1995, 1–23; Patton 67–68). Havainnoinnin valitsimme päästäksemme lähemmäksi tutkittavaa kulttuuria ja saadaksemme aitoa tietoa luokasta, sen työrauhasta ja siihen liittyvistä tekijöistä. Olemalla itse paikalla meidän ei tarvinnut turvautua toisten näkemyksiin asiasta (Merriam 1988, 88). Havainnoimalla meidän oli mahdollisuus saada luokasta sellaista tietoa, jota ei voi saada muuten, esimerkiksi haastattelemalla (Patton 1990, 204). Havainnoijan osallistumisen aste voi vaihdella passiivisesta täydelliseen osal-

listumiseen (Bogdan & Biklen 1992, 88; Patton 1990, 206–209). Olimme luokan toiminnassa mukana passiivisen havainnoijan roolissa eli istuimme luokassa havainnoimassa ja tekemässä muistiinpanoja, mutta emme muuten osallistuneet luokan toimintaan.

Haastattelun avulla halusimme selvittää luokkaa opettavien aineenopettajien ja luokan oppilaiden käsityksiä ja kokemuksia työrauhasta ja sen ongelmista. Haastatteleamalla saimme selville sellaista tietoa, jota ei voi havainnoida (Merriam 1988, 72; Patton 1990, 278). Haastatteluissa meillä ei ollut tarkoin muotoiltuja kysymyksiä. Tiedossa olivat vain aihepiirit (Merriam 1988, 74; Patton 1990, 283). Hirsjärvi ja Hurme (2000, 47) kutsuvat tällaista haastattelumuotoa teemahaastatteluksi. Teemahaastattelulle ominaisesti aihepiirien käsittelyjärjestys vaihteli haastateltavasta toiseen, mutta pidimme kuitenkin huolen, että jokaisen haastateltavan kanssa käytiin kaikki teema-alueet läpi. Opettajille ja oppilaille meillä oli omat teema-alueet.

Lisäksi teimme luokan oppilaille sosiometrisen mittauksen (liite 1), johon sisältyi kuusi kysymystä. Sosiometrisen mittauksen avulla halusimme varmentaa omia haastattelu- ja havaintoaineistojen pohjalta syntyneitä havaintojamme eri oppilaiden sosiaalisesta asemasta luokassa (Himberg & Jauhiainen 1998, 133).

3.2 Tutkimukseen osallistujat ja tutkimusympäristö

Ensimmäisenä piti löytää luokka, joka olisi kiinnostunut osallistumaan tutkimukseemme. Tutkimustamme ohjaava yliopiston lehtori otti yhteyttä erääseen peruskoulun 7.- 9. luokkien rehtoriin. Rehtori suhtautui myönteisesti tutkimukseemme ja lupasi tiedustella koulun luokanvalvojilta halukkuutta lähteä mukaan tutkimukseemme. Myöhemmin sovimme rehtorin kanssa tapaamisesta, johon osallistuivat meidän lisäksi rehtori ja tulevan tutkimusluokkamme luokanvalvoja. Tapaamisessa esittelimme alustavan tutkimussuunnitelmamme ja sovimme luokanvalvojan kanssa tutkimusluvan (liite 2) hankkimisesta luokan oppilaiden vanhemmilta. Kaikki luokan oppilaat saivat osallistua tutkimukseen. Teimme kirjalliset tutkimussopimukset (liitteet 3–4) myös rehtorin ja tutkimukseemme osallistuvien aineenopettajien kanssa.

Alla kuvailemme tutkimukseen osallistujia ja tutkimusympäristöä tutkimusaineistomme ja omien havaintojemme pohjalta.

Koulu. Tutkimusluokkamme on osa erästä suomalaista peruskoulua. Koulua käyvät oppilaat ovat 7. – 9. luokilla. Oppilaita koulussa on noin 350 ja opettajia 40. Opettajien lisäksi koulun henkilökuntaan kuuluvat koulupsykologi, vahtimestari, keittäjät ja siistijät. Koulussa on yhteensä 20 perusopetusluokkaa ja paja-koulu-tyyppinen 10. luokka. Koulussa toimii kolme erityisopetusryhmää. Laajalaisessa erityisopetuksessa varmennetaan luku- ja kirjoitustaitoa sekä muita opiskelunvalmiuksia. Mukautetussa pienluokassa opiskelee oppilaita, joilla on oppimisvaikeuksia useammassa aineessa. Kolmas erityisopetusmuoto, pienryhmäopetus, on tarkoitettu niille oppilaille, joiden keskittymis- ja koulunkäyntivaikeudet häiritsevät omaa oppimista ja muuta opetusryhmää.

Koulun opettajanhuoneessa vallitsee havaintojemme mukaan rento ja mukava tunnelma. Siellä voi välituntisin kuulla iloista puheensorinaa; opettajat puhuvat toisilleen luottavaiseen ja ystävälliseen sävyyn. Aikana, jonka vietimme opettajanhuoneessa, emme joutuneet kertaakaan todistamaan minkäänlaista riitaa tai välienselvittelyä.

Luokka. Kutsumme tutkimusluokkaamme 8x:ksi. Luokalla on 18 oppilasta, joista tyttöjä 11 ja poikia 7. Luokka on *”ihan tavallinen kasiluokka”*, ei mikään ongelmaluokka. Luokassa ei havaintojen eikä haastattelujen perusteella esiinny kiusaamista paitsi että *”jotkut naureskelee keskenään”* toisten väärille vastauksille. Luokan parhaiden tyttöoppilaiden keskuudessa saattaa haastateltujen oppilaiden ja opettajien arvioiden mukaan esiintyä kilpailua koulumenestyksestä.

Luokka on *”kahtiajakautunut”*, siellä on selvästi havaittavissa kahdenlaista porukkaa. Luokassa on kuusi äänekkästä potentiaalista työrauhanhäiritsijää, kolme tyttöä ja kolme poikaa. Muut oppilaat ovat tuntikäyttäytymiseltään hiljaisia ja rauhallisia. Luokassa ei oikeastaan ole oppilaita, jotka sijoittuisivat näiden kahden ryhmän välimaastoon.

Häiritsijätytöt muodostavat kiinteän ryhmittymän luokan sisällä. He eroavat muista luokan tytöistä paitsi uhmaavalla ja ajoittain häiritsevällä käytöksellään myös ulkonäöltään. He ovat vahvasti meikattuja ja suosivat pukeutumisessaan mustaa väriä. Tämä tyttötrio ei tule erityisen hyvin toimeen luokan muiden tyttöjen kanssa: *”Ne[muut tytöt] on vaa oikeen ärsyttäviä, ku ne on niin hyviä ja semmosia”*. Tyttökolmikosta kukaan ei ole ns. hyvä koulussa.

Häiritsijäpoikien välinen suhde ei ole niin kiinteä. He tulevat myös ihan hyvin toimeen luokan muiden poikien kanssa. Yksi näistä pojista on luokan kiistaton

pelle. Hänen vaikutuksensa luokan työrauhaan on suuri, sillä hän saa helposti muut häiritsijät mukaan pelleilyyn. Muilla luokan oppilailla ei ole tällaista moottorivaikutusta. Häiritsijäpojista kaksi menestyy koulussa hyvin.

Haastatellut oppilaat. Haastattelimme viittä luokan oppilasta: kahta häiritsijätyttöä, luokan pelleä, yhtä kilttiä, hiljaista ja hyvin menestyvää tyttöä sekä yhtä kilttiä, hiljaista ja hyvin menestyvää poikaa. Haastateltavat valitsimme harkinnanvaraisesti vapaaehtoisiksi ilmoittautuneiden oppilaiden joukosta. Haastateltavia valittaessa pyrimme siihen, että erilaisten oppilaiden näkemykset tulisivat esiin.

Haastatellut aineenopettajat. Haastattelimme niitä neljää aineenopettajaa, joiden tunteja olimme käyneet seuraamassa. Työkokemusta haastatelluilla opettajilla on 12 vuodesta yli kahteenkymmeneen vuoteen, joten he kaikki ovat kokeneita opettajia. Opettajista kolme on naisia, yksi mies.

3.3 Aineiston keruu

Aineiston keruun alussa meillä ei ollut tarkasti määriteltyä tutkimustehtävää. Lähtökohtanamme oli tutkia yhden luokan oppilaiden keskinäisiä suhteita, oppilaiden ja opettajien välistä vuorovaikutusta. Erityisesti meitä kiinnostivat erilaiset oppimiseen liittyvät haasteet. Kuitenkin jo luokkaan tutustumisjakson ja parin observointitunnin jälkeen meille selkiytyi, että työmme tulee keskittymään työrauhaan ja sen häiriöihin.

Valitsimme observointien kohteeksi neljän eri oppiaineen, kahden kielen, matemaattisen aineen ja taideaineen tunnit. Aineiden valinnassa pyrimme monipuolisuuteen. Havainnointimme sijoittuvat syksyyn 2000, lokakuun alusta joulukuun puoleen väliin. Keräsimme siis havaintoaineistoamme yhteensä kahden ja puolen kuukauden ajan.

Observointijakson aloitimme totuttamalla oppilaat läsnäoloomme. Tavoitteenamme oli tulla ”näkyttömiksi”. Kun meistä tuntui siltä, että oppilaat eivät enää kiinnittäneet erityistä huomiota läsnäoloomme, kaivoimme muistiinpanovälineet esille ja aloitimme varsinaisen havainnointijakson. Seurasimme opetusta yhteensä kymmenen tunnin ajan ennen kuin aloimme järjestelmällisesti kirjata havaintojamme ylös.

Havainnoidessamme istuimme luokan takana tai sivuilla ja teimme muistiinpanoja. Emme osallistuneet opetukseen millään tavalla. Kahden ensimmäisen observointitunnin jälkeen päätimme hankkia havainnointimme tueksi nauhurin.

C-kasettinauhurin sijoitimme luokan eteen, usein opettajan pöydälle. Nauhuri taltioi opettajan puheen ja suurimman osan oppilaiden puheesta. Nauhurin käyttö antoi meille mahdollisuuden puheen suoraan lainaukseen ja pystyimme myös tarkistamaan nauhalta mahdollisia observoinneissa epäselviksi jääneitä kohtia.

Koko oppitunnin tarkka havainnointi ja muistiinpanojen tekeminen on rankkaa. Alun tutustumisjaksolla huomasimme, että yleensä oppitunnin ensimmäiset 20 minuuttia olivat vilkkaimmat. Niinpä päätimme keskittää havainnointimme oppitunnin ensimmäiseen 20 minuuttiin. Senkin jälkeen jatkoimme observointia, mutta emme toimineet enää niin tunnontarkasti. Lopputunnista jompikumpi meistä kirjoitti aina ylös luokan istumajärjestyksen.

Havainnoinnin aikana teimme koko ajan muistiinpanoja vihkoon. Erityisesti keskityimme erilaisiin ulospäin näkyviin oppimisen ja opiskelun häiriöihin ja niihin liittyviin vuorovaikutustilanteisiin. Pidimme tärkeänä kirjata muistiin sellaiset tilanteet myös lopputunnista. Pikamuistiinpanoja täydensimme piirustuksin (luokan istumajärjestys) ja kellonajoin. Tunnin päätyttyä vertailimme ja täydensimme muistiinpanojamme. Toinen meistä otti molempien pikamuistiinpanot ja nauhurin kasetin ja kirjoitti niitä apuna käyttäen kenttämuistiinpanot samana päivänä mahdollisimman pian havainnoimisen jälkeen.

Aluksi observointi oli vaikeaa ja tunsimme itsemme epävarmoiksi, emmehän olleet aikaisemmin käyttäneet tätä tekniikka. Pian otteemme kuitenkin varmistui. Observoimme yhteensä 27 oppituntia. Niistä kertyi kenttämuistiinpanoja Times New Roman –kirjasintyyppillä, fonttikoolla 12, rivivälillä 2 ja sivumarginaaleilla 4 cm ja 2 cm yhteensä 132 sivua.

Sosiometrisen mittauksen teimme luokalle yhden luokanvalvojan tunnin aikana lokakuussa 2000. Kyselyn aikana oppilaat käyttäytyivät asiallisesti, eivät vilkuilleet toisten papereihin tai huudelleet toisilleen.

Haastattelut teimme vasta joulukuussa 2000 ja tammikuussa 2001, jotta pystyimme hyödyntämään haastatteluissamme observoinneista hankkimaamme tietoa. Haastattelujen tukena meillä oli teemoista ja muutamasta alakysymyksestä koostuva haastattelurunko (liitteet 5–6), jonka annoimme myös haastateltavillemme. Haastatteluihin oli helppo lähteä, koska kummallakin meistä oli aikaisempaa haastattelukokemusta. Haastattelut suoritimme kahdestaan lukuun ottamatta kahta opettajahaastattelua. Haastattelutilanteissa meillä oli selvä työnjako. Toinen meistä keskittyi siihen, että haastattelurungon mukaiset teema-alueet tulee läpi käydyiksi, toi-

nen taas keskittyi tarkentavien ja syventävien kysymysten tekemiseen. Vaikka haastattelutilanteissa oli kaksi haastattelijaa ja yksi haastateltava, emme usko, että haastateltavamme kokivat tätä uhkana tai muuten negatiivisesti. Tunsimmehan kaikki toisemme jo usean kuukauden ajalta.

Haastatteluista sovimme suullisesti sekä opettajien että oppilaiden kanssa koululla käydessämme. Sekä opettajat että oppilaat suhtautuivat myönteisesti ja innostuneesti haastatteluun. Olimme yllättyneitä, kuinka avoimesti ja luontevasti oppilaat pystyivät kertomaan meille ajatuksistaan. Varmasti yksi tähän vaikuttava tekijä on se, että oppilaat tunsivat meidät ja näin ollen pystyivät luottamaan meihin. Haastattelut teimme opettajien ja oppilaiden omassa työympäristössä, koulussa, kulloinkin vapaana olevassa luokkahuoneessa. Haastatteluille varattu oma tila mahdollisti rauhallisen ja keskeytyksettömän haastattelujen suorittamisen.

Kaikki haastateltavat antoivat luvan haastattelun nauhoittamiseen. Mielestämme nauhoittaminen on helpoin tapa tallentaa haastattelut. Nauhuria käytettäessä meidän ei tarvinnut samanaikaisesti yrittää tehdä muistiinpanoja, kuunnella haastateltavaa ja reagoida hänen kertomaansa, vaan pystyimme keskittymään kokonaan haastattelutilanteeseen, haastateltavaan ja hänen ajatuksiinsa. Lisäksi nauhoittamalla pystyy säilyttämään tarkasti haastateltavien sanavalinnat ja äänensävyt eli tieto tallentuu muuttumatta, ja siihen pystyy tarvittaessa palaamaan uudelleen.

Haastattelut litteroimme sanatarkasti analyysia varten. Opettaja-haastattelujen kesto vaihteli 45 minuutista yhteen ja puoleen tuntiin. Yhteensä näitä haastatteluja kertyi nauhalle 4 tuntia ja 40 minuuttia. Litteroituna materiaalia kertyi Times New Roman –kirjasintyypillä, fonttikoolla 12, rivivälillä 2 ja sivumarginaaleilla 4 cm ja 2 cm yhteensä 109 sivua. Oppilashaastattelujen kesto vaihteli niin ikään 45 minuutista yhteen ja puoleen tuntiin. Nauhoitettua aineistoa näistä haastatteluista karttui yhteensä neljä ja puoli tuntia. Litteroituna materiaalia kertyi Times New Roman –kirjasintyypillä, fonttikoolla 12, rivivälillä 2 ja sivumarginaaleilla 4 cm ja 2 cm yhteensä 114 sivua. Näin ollen opettajien ja oppilaiden haastatteluista kertyi litteroitua aineistoa yhteensä 223 sivua.

3.4 Aineiston analyysi

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa aineiston keruun ja analyysin välillä ei voida osoittaa hetkeä, jolloin toinen alkaisi ja toinen loppuisi. Analyysia ja tulkintaa tehdään peri-

aatteessa koko tutkimusprosessin ajan. (Patton 1990, 377.) Aloitimme haastattelu- ja havainnointiaineiston varsinaisen analyysin vasta, kun olimme lopettaneet aineiston keruun. Aineistomme on analysoitu induktiivisesti (Bogdan & Biklen 1992, 31; Patton 1990, 390.)

Sosiometrisen mittauksen tuloksista rakensimme sosiogrammeja (Himberg & Jauhiainen 1998, 133). Haastattelu- ja observointiaineistomme analysoimme ensin erikseen aloittaen haastatteluista. Luimme haastattelumateriaalin kahteen kertaan läpi. Sen jälkeen kokoonnuimme kahdestaan pohtimaan aineistosta nousevia teemoja ja päädyimme aika lailla haastattelurungon mukaisiin teemoihin. Seuraavaksi koodasimme haastattelut alleviivaamalla eri väreillä eri teema-alueet. Alleviivaukset teimme yksin, mutta kävimme kahdestaan koodatun aineiston läpi varmistaen, että olimme molemmat ymmärtäneet asiat samalla tavalla. Tässä vaiheessa teemoja löytyi opettajahaastatteluista seitsemän ja oppilashaastatteluista viisi (liite 7).

Seuraavaksi paneuduimme observointiaineistoomme lukemalla sen pariin kertaan läpi. Päätimme alleviivaamalla etsiä aineistosta sellaiset tilanteet, jotka opettajat ja oppilaat haastatteluissa määrittelivät työrauhanhäirinnäksi. Toisella värillä alleviivasimme havaintoaineistosta sen, miten opettajat puuttuivat häiriötilanteeseen. Jälleen teimme tämän yksin, mutta tarkistimme kuitenkin kaksistaan tulkintojemme yhdenmukaisuuden.

Luettuamme alleviivaukset läpi lähdimme jakamaan aineistosta nousevat häiriötilanteet ja puuttumiskeinot eri luokkiin (liite 7). Tekstinkäsittelyn avulla keräsimme koko aineistosta yhteen allekkain kaikki tiettyyn luokkaan kuuluvat häiriötilanteet ja puuttumistavat. Kokosimme tekstinkäsittelyä hyödyntäen yhteen myös jokaisen opettajan tunneilla esiintyneet häiriötilanteet ja opettajan puuttumisen niihin.

Lisäksi laskimme koko aineistossa esiintyvät erilaiset häiriötilanteet ja puuttumiskeinot sekä erikseen jokaisen opettajan tunneilla esiintyneet eri häiriötilanteet ja puuttumistavat. Laskeminen liitetään perinteisesti kvantitatiiviseen tutkimukseen, mutta kuitenkin ominaisuuksia (qualities) arvioitaessa taustalla tapahtuu väistämättä paljon laskemista (Miles & Huberman 1994, 253). Teemojen ja säännönmukaisuuksien tunnistaminen perustuu laskemiseen. Laskeminen auttoi meitä jäsentämään omia ajatuksiamme.

Observointiaineiston käsittelyn ja analyysin myötä meille syntyi ajatuksia uusista teemoista (liite 7), niinpä palasimme vielä haastatteluaineistoon. Otimme taas värikynämme käyttöön ja alleviivasimme aineistosta uudet teemat eri värein.

Luimme koko aineistoin vielä kertaalleen läpi, minkä jälkeen aloitimme aineiston sisällön kuvailun löytöjen muodossa. Olemme pyrkineet esittämään löytömmme loogisesti teema-alueittain rikasta kuvailua käyttäen. Suorat lainaukset on sisennetty ja merkitty kursiviin, muun tekstin sisällä ne on kursivoitu ja laitettu lainausmerkkeihin. Anonymiteetin turvaamiseksi käytämme tutkimuksessamme haastatelluista opettajista koodinimiä A–D ja oppilaista koodinimiä A–E. Muista lainauksissa vilahtelevista oppilaista käytämme satunnaista kirjaintunnusta. Myös eri oppiaineista käytetään raportoinnissa koodeja A–D. Tavoitteenamme on ollut kytkeä löytömmme eri tutkimuksiin ja teorioihin sekä tulkita niitä löytöjen tarkastelussa.

Koko tutkimusprosessin ajan meille on ollut suuri apu tutkimuspäiväkirjan pitämisestä. Tutkimuspäiväkirjoihimme olemme pystyneet purkamaan tuntojamme ja ajatuksiamme.

3.5 Tutkimuksen luotettavuus

Koska laadullisessa tutkimuksessa ei ole olemassa yhtä objektiivista totuutta, vaan todellisuuksia on useita ja tutkimus tuottaa tietyn näkökulman ilmiöstä, ei luotettavuutta voida arvioida perinteisillä käsitteillä validiteetti ja reliabiliteetti. Niiden sijasta voidaan kvalitatiivisen tutkimuksen arvioimisessa käyttää käsitteitä vastaavuus, siirrettävyys, tutkimustilanteen arviointi ja vahvistettavuus. (Lincoln & Cuba 1985, 294–316; Tynjälä 1991, 390.)

Vastaavuus. Tutkimukseen vastaavuus on hyvä, kun tutkijoiden muodostamat rekonstruktiot tutkittavien todellisuudesta vastaavat alkuperäisiä konstruktioita. Tutkitaan siis nimenomaan konstruktioita todellisuudesta, ei itse todellisuuksia. Mahdollisimman hyvään vastaavuuteen voidaan päästä soveltamalla tutkimuksessa erilaisia periaatteita ja tekniikoita. Tällaisia ovat triangulaatio ja erilaiset kenttäteknikat. (Tynjälä 1991, 390.)

Hyödynsimme tutkimuksessamme menetelmätriangulaatiota (Patton 1990, 464; Tynjälä 1991, 392). Käytimme tutkimusaineiston hankintaan useita eri menetelmiä: osallistuvaa havainnointia, teemahaastattelua ja sosiometristä kyselyä.

Havainnoimme luokan toimintaa ja työrauhahäiriöiden esiintymismuotoja kahden ja puolen kuukauden ajan. Haastattelimme neljää aineenopettajaa ja viittä luokan oppilasta. Lisäksi teimme sosiometrisen kyselyn. Pystyimme siis vertaamaan eri menetelmillä saatua tietoa, eri henkilöiden samasta asiasta antamaa tietoa sekä eri aikoina saamaamme havainnointitietoa. Tutkimuksessamme hyödynnetään kolmenlaista aineistoa: haastatteluja ja havainnoiteja sekä sosiometrisen kyselyn avulla rakennettua sosiogrammia. Siten tutkimuksessamme toteutuu aineistotriangulaatio. (Lincoln & Cuba 1985, 305; Tynjälä 1991, 392.)

Teimme tutkimuksemme kahdestaan, joten tutkimuksessamme toteutuu myös tutkijatriangulaatio (Lincoln & Cuba 1985, 307; Patton 1990, 468). Mielestämme kahden tutkijan yhteistyö auttoi meitä ottamaan huomioon useampia näkökulmia ja suhtautumaan kriittisemmin työhömmme. Näin ollen tutkijatriangulaatio mahdollisti monipuolisemman ja luotettavamman lopputuloksen.

Tutkimukseen osallistujiin ja tutkimusympäristöön tutustuminen sekä riittävän pitkä kentällä käytetty aika on kenttätyön tekniikoita, joilla voi parantaa tutkimuksen vastaavuutta. (Lincoln & Cuba 1985, 301; Tynjälä 1991, 393.) Havainnointijakson alussa käytimme aikaa tutkimusympäristöön ja tutkimukseen osallistujiin tutustumiseen. Samalla tutkimukseen osallistujat tutustutettiin ja totutettiin meihin. Istuimme luokan perällä niin kauan, kunnes meihin ei enää kiinnitetty huomiota. Vasta sitten aloitimme varsinaisen observointiaineiston keräämisen. Olimme kentällä kaksi ja puoli kuukautta. Katsomme, että tämä on riittävän pitkä aika totuudenmukaisen havainnointiaineiston saamiseksi. Observointijakson lopussa emme saaneet enää uutta, tutkimustehtävämme kannalta relevanttia tietoa, ja päätimme lopettaa observoinnin. Saturaatiopiste löytyi. Uskomme, että juuri riittävän pitkän kenttätyön ansiosta meille kehittyi luottamuksellinen suhde tutkimukseen osallistujiin. Tämä näkyi haastatteluissa, joissa niin opettajat kuin oppilaat kertoivat avoimesti näkemyksistään.

Tutkijan ja tutkimukseen osallistujien läheisellä suhteella voi olla myös tutkimuksen vastaavuutta heikentävä vaikutus (Tynjälä 1991, 393). Tätä pyrimme poistamaan pitämällä tutkimuspäiväkirjaa, johon kirjoitimme tunteitamme ja reaktioitamme, joita ilmeni pitkin tutkimusta (Bogdan & Biklen 1992, 121). Tavoitteenamme oli siis pitää omat kokemuksemme erillään tutkimukseen osallistujien kokemuksista. Tutkimuksemme vastaavuus on siis tieteelliselle tutkimukselle asetettujen kriteerien mukainen.

Siirrettävyys. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa tulosten siirrettävyys toiseen kontekstiin riippuu siitä, miten samankaltaisia tutkimusympäristö ja sovellysympäristö ovat. Johtopäätöksiä tutkimuslöydösten siirrettävyydestä ei voi tehdä vain tutkija, joka tuntee pelkästään tutkimusympäristön. Sovellusarvon arvioimisen vastuu on myös tutkimuksen hyödyntäjällä. Olemmekin pyrkineet kuvaamaan aineistoamme ja tutkimustamme mahdollisimman rikkaasti ja tarkasti, jotta lukija voi pohtia löydöstemme siirrettävyyttä toiseen kontekstiin. (Lincoln & Cuba 1985, 316; Tynjälä 1991, 390.) Löytöihin olemme kirjoittaneet lainauksia alkuperäisaineistosta, jotta lukija voi niiden avulla arvioida tekemiemme tulkintojen oikeellisuutta (Eskola & Suoranta 1996, 140).

Tutkimustilanteen arviointi. Tutkijan tulisi suorittaa tutkimuksensa luotettavuuden osoittamiseksi tutkimustilanteen arviointi. Tutkijan on huomioitava paitsi erilaiset ulkoista vaihtelua aiheuttavat tekijät, myös tutkimuksesta ja ilmiöstä itsestään johtuvat tekijät. (Tynjälä 1991, 391.) Osallistuva havainnointi oli meille molemmille uusi tekniikka, jonka oppiminen vaati hieman harjoittelua. Pääsimme kuitenkin juonesta kiinni varsin pian. Havainnointiympäristöissämme tutkimuksen kannalta mahdollisesti merkitseviä muutoksia tapahtui oppilaiden istumajärjestyksessä. Tilanteen ja sen mahdollisten vaikutusten havaitsemiseksi kirjasimme joka tunti myös oppilaiden istumajärjestyksen ylös. Haastattelututkimuksia olimme kumpikin tehneet aiemmin, joten haastattelemisen oli arviomme mukaan alusta lähtien sujuvaa. Haastattelut tapahtuivat luokissa, joissa saimme rauhassa keskittyä olennaiseen.

Vahvistettavuus. Subjektiiivisuus on kvalitatiivisessa tutkimuksessa usein väistämätöntä. Tutkijan onkin tärkeää olla tietoinen omista ennakkokäsityksistään ja niiden merkityksestä tutkimukselle. Lisäksi on huolellisesti dokumentoitava tutkimusmenettelyt, jotta lukija voi seurata tutkimuksen kulkua ja arvioida sen luotettavuutta. (Lincoln & Cuba 1985; Patton 1990, 482; Tynjälä 1991, 391–392.) Patton (1990, 482) puhuu tutkijan luotettavuudesta, neutraalisuudesta, uskottavuudesta, rehellisyydestä ja tasapainosta.

Vahvistettavuuteen olemme pyrkineet kuvaamalla tutkimusaineistoamme ja tutkimuksen suorittamista mahdollisimman tarkasti ja pitämällä reflektioivaa tutkimuspäiväkirjaa, johon olemme kirjanneet myös tunteita ja ennako-odotuksia analyysistä. Ennakkokäsitysten kirjaaminen analyysivaiheessa lisää tutkimuksen luotettavuutta (Patton 1990, 377–378). Kaiken kaikkiaan pidämme tutkimustamme luotettavuudeltaan ja uskottavuudeltaan hyvänä laadullisena tutkimuksena.

4 LÖYDÖT

4.1 8x:n työrauha

Työrauha tutkimusluokassamme oli erittäin vaihteleva. Joillakin tunneilla oppilaat työskentelivät rauhallisesti ja keskittyneesti ja opettajalla oli opettamisrauha. Joillakin tunneilla kuusi häiritsijäoppilasta vei niin opettajan kuin muidenkin oppilaiden huomion ja opiskelu häiriintyi vähän väliä. Muutamalla tunnilla meno oli suorastaan kaoottista, häirintä oli jatkuvaa, eikä kenelläkään ollut missään vaiheessa tuntia mahdollisuutta työskennellä rauhassa. Tällöin oli havaittavissa levottomuutta muissakin oppilaissa kuin häiritsijöissä.

Kaikki haastatellut oppilaat olivat huomanneet luokan työrauhan vaihtelevuuden. He pitivät työrauhaa yleisesti hyvänä, mutta sanoivat myös, ettei luokassa ole aina niin hyvä työrauha. Kaksi opettajaa oli sitä mieltä, että luokassa vallitsee hyvä työrauha, eivätkä pitäneet luokkaa missään mielessä ongelmallisena. Kaksi muuta opettajaa suhtautui varauksellisemmin luokan työrauhaan. Heidän mielestään työrauha voisi olla parempi; he olivat joutuneet usein kohtaamaan häiritsevää käyttäytymistä luokan tunneilla.

Haastatteluissa oppilaat ja opettajat määrittelivät työrauhanhäiriön. Määrittelyjen perusteella luokassa esiintyi kuudenlaisia häiriöitä. *Verbaalisiin häiriöihin* luemme mm. luvattoman puhumisen, huutelun, viheltelyn ja laulelun, toisten vastauksille nauramisen ja muun turhan naureskelun, kiroilun sekä toisten oppilaiden mollaamisen. *Motorisiin häiriöihin ja fyysisiin kontakteihin* sisältyvät luvaton mm. liikkuminen luokassa, toisen oppilaan töniminen ja hutkiminen. *Passiivisuus* näkyi tekemättömyytenä, osallistumattomuutena koulutyöhön. *Auktoriteetin vastustaminen* sisältää mm. opettajan nimittelyn ja mollaamisen ja sääntöjen rikkomisen. *Koulutyöskentelyn kannalta epäolennainen toiminta* taas sisältää mm. paperilappusten lähettelyn, tavaroilla leikkimisen ja kännykän käytön. *Muiden häiriöänten tuottaminen* tarkoittaa muihin luokkiin kuulumatonta esinemelua. (Tarkempi kuvaus ks. luku 5.2, taulukko 2.)

Ylivoimaisesti eniten luokassa tapahtui verbaalisia häiriöitä. Seuraavaksi eniten ilmeni koulutyöskentelyn kannalta epäolennaista toimintaa. Vähiten esiintyi ulospäin näkyvää passiivisuutta. Työrauhahäiriöt olivat yleisesti ottaen lie-

viä. Kuitenkin yhdellä tunnilla eräälle opettajalla saneltiin tappouhkauksia aggressiiviseen sävyyn ja hänen ulkonäköään kommentoitiin törkeästi. Tätä voidaan pitää jo vakavana työrauhan häiritsemisenä. Toisaalta lievien työrauhahäiriöiden jatkuvaa ja toistuvaa esiintymistä tiettyjen opettajien tunneilla voidaan pitää jollain tapaa vakavana.

Käytännössä luokan työrauha oli sidoksissa selvästi kahteen asiaan: opettajaan ja luokan pellen. Kahden opettajan tunneilla vallitsi yleensä hyvä työrauha ja toisten kahden opettajan tunneilla esiintyi paljon työrauhahäiriöitä. Häiriöt erosivat myös laadullisesti toisistaan. Jos esimerkiksi niiden opettajien tunneilla, joilla oli hyvä työrauha, joku erehtyi huutelemaan, niin se tapahtui ”kilttiä”, siistiä kieltä käyttämällä. Mutta niiden opettajien tunneilla, joilla esiintyi paljon häiriöitä, huudeltiin usein törkeyksiä muille oppilaille, jopa opettajalle ja käytettiin välillä aika mautonta kieltä.

Luokan pellen asema pahimpana työrauhanhäiritsijänä ja häirintään yllyttäjänä oli kiistaton. Jos pelle oli poissa tai käyttäytyi rauhallisesti, eivät muut häiritsijät innostuneet häiriköimään. Mutta jos pelle jaksoi pelleillä, muut lähtivät heti hänen mukaansa. Tämän olivat huomanneet myös kaksi kilttiä oppilasta ja kaikki opettajat.

[Oppilas E] on mejän luokan pahin häirikkö. (oppilas C s. 16, r. 10)

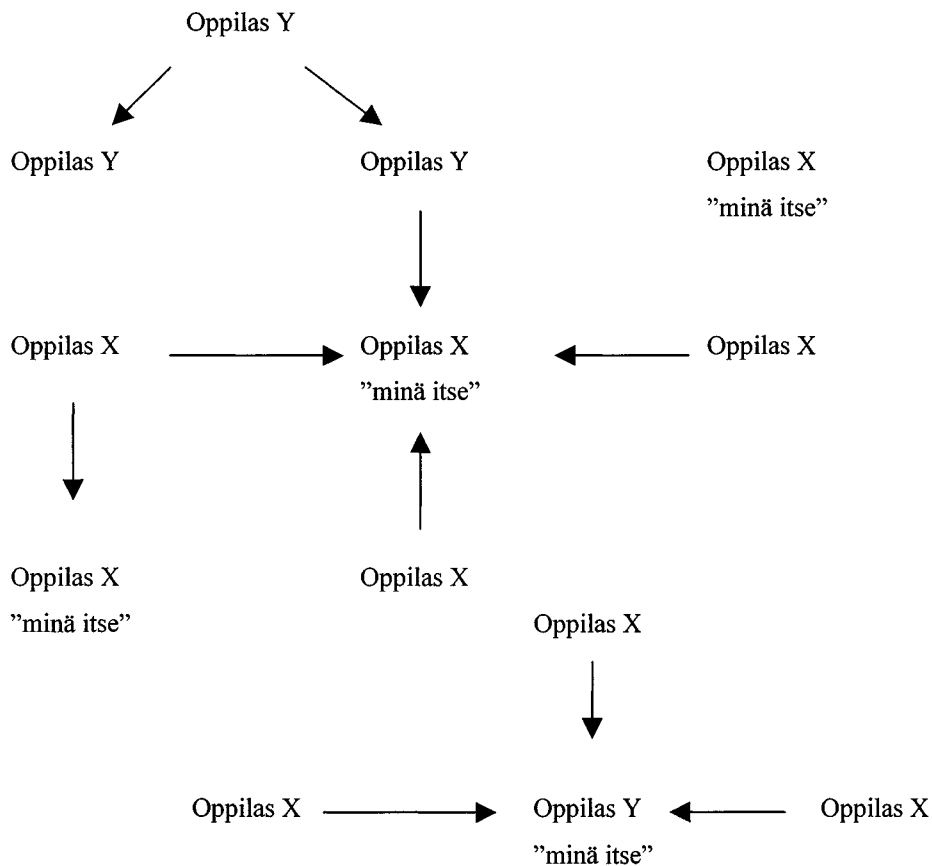
Työrauhaongelmat tässä luokassa on kyllä sidoksissa [oppilas E:hen]. Jos se on rauhallinen, niin luokka on rauhallinen. Jos se on poissa, niin luokka on aivan erilainen. Se on hirveesti tän yhden hengen ajatteluiden varassa myös tää koko porukka, koska siellä on niitä mukaanlähtijöitä, niin kuin esimerkiks [oppilas x]. (opettaja C s. 6, r. 12–16)

Pellellä oli lisäksi uskomaton kyky pitää ”showtaan” sääntöjen rajoilla liikuskelevalla toiminnalla, johon opettajan oli vaikea puuttua. Hän saattoi kesken tunnin mennä juomaan, pesemään käsiään ja peilailemaan luokan etuosassa sijaitsevalle lavuaarille. Kaiken tämän hän teki hyvin hitaasti ikään kuin nautiskellen. Matkat lavuaarille hän osasi hyödyntää. Matkan pystyi taittamaan erikoisesti kävelen ja ilveillen ja tilaisuuden tullen matkalla oli kiva ohimennen napsauttaa jonkin

luokkatoverin päähän luunappi, pärskäyttää märistä käsistä vedet silmille tai napata jonkun vihko.

Sosiometrisessä mittauksessa kysyimme oppilailta, onko luokassa joku, joka häiritsee oppimistasi (kuvio1). Kuudesta häiritsijäoppilaasta neljä vastasi kysymykseen ”minä itse”. Viiden oppilaan mielestä luokassa kukaan ei häirinnyt heidän oppimistaan. Viisi oppilasta näki, että yksi häiritsijätytöistä häiritsi heidän oppimistaan. Tästä joukosta neljä oli tyttöjä ja tähän joukkoon kuului myös itse häiritsijätyttö. Neljä oppilasta katsoi, että luokan pelle häiritsee heidän oppimistaan, myös itse pelle kuului tähän ryhmään. Muut oppilaat saivat hajaääniä.

Oppilas X = tyttö Oppilas Y = poika



Huom. Kuviossa ei otettu huomioon niitä oppilaita, joiden mielestä kukaan ei häirinnyt heidän oppimistaan.

KUVIO 1. Sosiogrammi. Onko luokassa joku, joka häiritsee oppimistasi?

4.2 Työrauhahäiriöt

4.2.1 Työrauhahäiriöt aineenopettajien määrittelemänä

Aineenopettajien haastatteluissa työrauhahäiriö määrittyi sekä opettajan että oppilaan työskentelyn häiritsemisenä. Opettajat pitivät työrauhaa tilannesidonnaisena. Heidän mielestään on tilanteesta riippuvaista, milloin oppilaan tai oppilaiden toiminta on työrauhanhäirintää. Raja on häilyvä. Työrauhan käsite on riippuvainen myös oppiaineesta, sen luonteesta sekä yksittäisen opettajan sietokyvystä.

Työrauhanhäirintä että... mikä, mikä sitte loppujen lopuks on sitä, että jos se niinku on sen asian ympärillä pyörimistä, ni vaikka se oiskin sellast vähä ei niin puheenvuoroja noudateta eikä näitä, ni kyll se silti ehkä kuitenkin on parempi ku se, että puhutaan ihan omia. (opettaja A s. 6, r. 7–11)

Kaikki opettajat olivat kuitenkin sitä mieltä, että työrauha ei tarkoita täydellistä hiljaisuutta. Äänet kuuluvat normaaliin tuntityöskentelyyn. Kolme opettajaa koki ajatuksen täydellisestä äänettömyydestä luokassa jopa kauhistuttavaksi.

Mut tota niin, niin jos mulla on sellanen luokka, joka on ihan hiljaa, mä tuun vaivautuneeksi, ett mä en itekkään kohta ossaa sanoo yhtään mitää. (opettaja B s. 9, r. 8–10)

Lukuun ottamatta yhtä kaikki aineenopettajat olivat sitä mieltä, että työrauhahäiriö vaikeuttaa sekä itse häiritsijän että muiden luokan oppilaiden oppimista. Oppilaat eivät pysty keskittymään opetukseen ja tehtävien tekoon. Myös opettajan ajatukset saattavat häiriköinnin takia mennä sekaisin, eikä opettaja enää muista, mitä piti tehdä. Yhden opettajan mielestä työrauhahäiriö vaikuttaa häiritsijän ja muiden oppilaiden opiskeluun, muttei suoraan oppimiseen.

[Oppilas E:llä] on ollut sitä pakonomaista pelleilyä. — — Ni ei se hänen oppimista oo haitannu tuon taivaallista. Mutta opiskelua kylläkin ja sitä, sitä myöten toisten opiskelua. (opettaja B s. 8, r. 6–8)

Työrauhaa häiritsevän toiminnan tarkempi määrittely tuntui aineenopettajista vaikealta. Yleinen näkemys opettajien keskuudessa kuitenkin oli, että työrauha häiriintyy, kun tunnilla huudellaan ja puhutaan ilman lupaa. Myös kiroilu ja muut epäasialliset puheet, myöhästely, levoton liikehdintä ja kännykän käyttö koettiin häiritsevinä.

Passiivinen käyttäytyminen tunneilla eli pulpetilla makaaminen, tekevättömyys oli kahden opettajan mielestä työrauhanhäirintää, koska opettaja joutuu suuntaamaan voimavarojaan passiivisesti käyttäytyvän oppilaan aktivoimiseksi. Toinen opettajista katsoi, että oppilaan passiivinen käytös voi provosoida muita oppilaita käyttäytymään huonosti.

Kyllähän se vie toisten työmoraalia alemmas. — — Siis ett aina katkee se tunninpito, aina yks on joka vie niinku sanotaan, että ainakin kolmasosa tunnista menee sen yhden käynnistämiseen. (opettaja D s. 11, r. 17–20)

Kaksi muuta opettajaa eivät nähneet passiivisen käyttäytymisen kuuluvan työrauhahäiriöihin.

Koulusta pinnaaminen ei opettajien mielestä kuulunut työrauhahäiriöihin. Itse asiassa opettajat totesivat sarkastisesti tiettyjen oppilaiden poissaolon edistävän luokan työrauhaa. Kukaan opettajista ei varsinaisesti maininnut kiusaamista työrauhaa häiritseväksi tekijäksi. Ainoastaan yksi opettaja sivusi asiaa mainitessaan, että tutkimusluokassamme esiintyy toisten vastauksille nauramista, mitä hän piti ikävänä.

Kukaan opettajista ei pitänyt häiriökäyttäytymistä ja työrauhahäiriöitä synonyymeina. He näkivät, että työrauhahäiriöt voivat heijastaa jonkun oppilaan häiriökäyttäytymistä. Opettajat epäilivät, että luokan pellen toimintaa voitaisiin pitää häiriökäyttäytymisenä.

4.2.2 Työrauhahäiriöt oppilaiden määrittelemänä

Haastateltujen oppilaiden näkemykset työrauhasta ja sen häiriöistä erosivat jonkin verran opettajien käsityksistä. Näkemykset erosivat myös oppilaiden kesken.

Kaikki oppilaat olivat yhtä mieltä siitä, että työrauhahäiriöt häiritsevät sekä opettajaa että oppilaita. Erityisen selvästi nuorten mielipiteistä nousi esiin opettajan tahallinen ärsyttäminen, joka siis tulkittiin työrauhahäiriöksi. Myös yleinen levottomuus, häsläys, luokassa nimettiin työrauhahäiriöksi. Yhteistä oppilaiden mielipiteille oli lisäksi se, että kaikki näkivät tunnilla huutelun ja turhan puhumisen sekä puhumisen ilman lupaa työrauhaa häiritsevinä tekijöinä. Niiden koettiin vaikeuttavan keskittymistä opiskeluun. Erään oppilaan mielestä huutelu oli työrauhanhäirintää, mutta hän ei kuitenkaan kokenut sitä häntä itseään häiritseväksi. Opettajat, muut oppilaat sekä oppilas itse nimesivät kyseisen oppilaan luokan pelleksi ja työrauhanhäiritsijäksi.

Saavat kyllä hakata kirveellä päähän, ett mua häiritsee, mutt ei mua häiritse, jos ne vaikka huutaa tai puhuu siellä. Ei semmonen häiritse. Jos vaikka innostuu tökkimään mua kynällä koko ajan, nii semmonen häiritsee. (oppilas E s. 15, r. 3–5)

Oppilaiden suhtautuminen kiroiluun oppitunneilla erosi opettajien näkemyksestä. Kahden tyttöoppilaan mielestä kiroilu tunneilla ei ollut työrauhaa häiritsevää. Kuulimme näiden molempien oppilaiden kiroilevan tunneilla, ja he molemmat kuuluvat luokan työrauhanhäiritsijöihin. Kaksi hiljaista, kilttiä ja hyvin menestyvää oppilasta sekä luokan ”pahin häirikkö”, pelle näkivät kiroilun häiritsevyyden suhteessa äänen voimakkuuteen. Heidän mielestään kiroileminen on työrauhan häiritsemistä, jos se on kovaäänistä huutelua.

No kyllä sekin [kiroilu] sillä tavalla, jos se kuuluu siellä niin kyllähän sekin häiritsee sitten. Ett ei se kaikkia välttämättä häiritse, mutta joitakin voi sitten sekin häiritä. (Oppilas C s. 9, r. 16–18)

Oppilaat eivät opettajien tavoin laskeneet pinnaamista työrauhanhäirinnäksi. Häiritsijäoppilaat eivät kokeneet passiivista tuntikäyttäytymistä häirintänä.

Hyvät oppilaat puolestaan näkivät asian niin kuin kaksi opettajaa. He katsoivat passiivisen käyttäytymisen aiheuttavan työrauhahäiriöitä, koska opettaja joutuu kääntämään huomion passiivisesti käyttäytyvään oppilaaseen ja käyttämään oppilaan partisteleminen sitä aikaa, mikä kuuluisi opettamiseen.

Tietysti, ku saa koko ajan komentaa sitä, että kuuntele nyt vähä, ni silleen ja sitten ku opettaja joutuu sitä yhtä komentamaan ni siinä menee muittenki aikaa sitten, että on se tavallaan silleen. (oppilas C s. 13, r. 17–19)

Oppilaat eivät osanneet erotella työrauhahäiriöitä ja häiriökäyttäytymistä toistaan, vaan näkivät käsitteiden tarkoittavan samaa.

Taulukossa 2 on lyhyesti esitelty opettajien ja oppilaiden näkemykset pääpiirteissään siitä, mitä työrauhahäiriö on.

TAULUKKO 2. Opettajat ja oppilaat määrittelevät työrauhahäiriön.

Opettajat	Oppilaat
häiritsee opettajaa ja oppilasta tilannesidonnainen	häiritsee opettajaa ja oppilasta opettajan tahallinen ärsyttäminen
luvaton puhuminen ja huutelu	luvaton puhuminen ja huutelu
luvaton liikehdintä	luvaton liikehdintä
kiroilu	kiroilu
passiivisuus	passiivisuus
myöhästely	
kännykän käyttö	

4.3 Työrauhahäiriöiden syyt ja taustatekijät

4.3.1 Opettajien arviot

Puhuttaessa työrauhahäiriöistä mukaan lukien mahdollinen häiriökäyttäytyminen niiden taustalla kaikki opettajat ottivat esille nuorten kotitaustan. Nuorten kohtaamat

menetykset, perheen sisäiset tekijät ja sosiaaliset olot sekä koko yhteiskunnan tila heijastuvat koulukäyttäytymiseen. Lasten ja nuorten katsottiin olevan aika lailla aikuisten ja muun maailman armoilla. Eräs opettaja kertoi joutuneensa todistamaan yleisten arvojen muutosta opettajauransa aikana. Ne arvot, mihin hänet oli kasvatettu ja mitä hän arvostaa, eivät enää tunnu pätevän. Nykyinen arvomaailma heijastuu kasvatukseen ja sen myötä oppilaiden koulukäyttäytymiseen.

Että ku mä oon kasvanu sillä lailla, että pitää olla ehdottoman rehellinen ja ei ei saa varastaa ja, ja pitää ottaa toisia huomioon, ni ihan niinku olis käyny, ensiksikin [oppilaat] on huomattavasti narsistisempia ja semmonen itsekkäitä selvästi ja, ja tuota se on niinku ihan vanhanaikaista. Sanotaan, että ainakin puolet aina luokan oppilaista on semmosia, että se on vanhanaikaista ottaa toiset huomioon, että sehän on, fiksut ottaa vaan itsensä huomioon, että sehän on tyhmää niinku toisen takia tehdä jotain. (opettaja D s. 3, r. 6–11)

Myös toinen opettaja otti esille, kuinka tietyn aikakauden kasvatusta on tuottanut häiriikkölapsia ja -nuoria. Hänen mielestään nyt poimitaan vapaan kasvatuksen hedelmiä.

Se on ihan yks tietty rotu. Hyvin menestyvien perheiden itsetietoisia lapsia. Saaneet kaiken ja se on sitä, mä oon sanonukki, että semmosta, ku tässä kasvatettiin lapsia semmoseen oikeen suureen vapauteen ja ja tota tämmösiin oikeen alusta lähtien korostettiin heidän erinomaisuuttaan ja näin ja näin... tää on tulos. He ovat niin erinomaiset, että heidän ei tarvitse kunnioittaa, ei poliisia eikä mitää auktoriteetteja. Opettajahuoneen seinällä ne laput on justiin näitä henkilöitä. Siis ei minikäänlaista, ei mikään sääntö merkitse yhtään mitään. (opettaja B s. 18, r. 21–25 ja s. 19, r. 1–3)

Kaksi opettajaa huomautti myös päiväkotien ja koulujen vähistä resursseista, jotka osaltaan vaikuttavat häiritsevän käyttäytymisen syntymiseen. Päiväkodit ja koulut eivät enää niin pysty tasoittamaan mahdollista kotiolojen luomaa epätasa-

arvoa, eivätkä myöskään pysty puuttumaan ensimmäisiin häiriökäyttäytymisen oireisiin. Pienistä häiriöistä kasvaa isoja häiriöitä, kun niihin ei ajoissa päästä käsiksi. Vähäisten resurssien konkreettisista seurauksista nimettiin ala-asteiden suuret luokkakoot.

Kolmen opettajan mielestä koulumenestyksellä voi olla yhteyttä työrauhahäiriöihin. Yksi heistä näki, että oppilas voi olla liian hyvä, eikä jaksaa seurata opetusta ja turhautuu, mikä näkyy häiritsevänä käyttäytymisenä. Kaikkien kolmen opettajan mielestä häiritsevän käytöksen taustalla voi olla myös heikon oppilaan turhautumista. Oppilas ei pysy opetuksessa mukana, ei ymmärrä sitä ja tuntee siitä pahaa oloa, joka sitten purkautuu häiriköintinä. Jos ei saa itse tehtyä töitä, ei halua nähdä muidenkaan etenevän. Opettajat kuitenkin painottivat, etteivät kaikki häiritsijät suinkaan ole heikkoja oppilaita, vaan monella on potentiaalia menestyä koulussa hyvin.

Kyllähän siellä monta kertaa sitte on se, että ku ei ymmärrä, ni mielellään sitten rupee just, että mitä järkee täs on ja mihin tätä tarvitaan ja tää on ihan turhaa. Mut ei aina kyllä, että kyll monella sellasella, joka häiritsee, ni silti ois resursseja omaksuu ihan mitä vaan. (opettaja A s. 9, r. 23–25)

Kaksi opettajaa mainitsi motivaation puutteen häiriöitä aiheuttavaksi tekijäksi. Toinen opettajista painotti kotoa tulevien asenteiden merkitystä. Jos kotona ei arvosteta koulutusta, koulunkäyntiä ja sen eteen tehtävää työtä, ei lapsellekaan synny motivaatiota koulunkäyntiin. Samat opettajat huomauttivat, että tietysti yläasteikäisten nuorten käyttäytymiseen ja toimintaan vaikuttaa myös murrosikä ja sen tuomat ongelmat.

Lisäksi aineenopettajat nostivat esille luokan sisäisten sosiaalisten suhteiden merkityksen. Kaksi opettajaa näki, että oman paikan etsiminen luokkayhteisössä ja halutun aseman, roolin saavuttaminen siinä saattaa aiheuttaa häiriöitä. Etenkin, jos tietyn aseman, kuten johtaja, saavuttamisesta haaveilee useampi oppilas, saattaa syntyä koviakin arvovaltaisteluja. Paitsi yksittäisten oppilaiden väliset suhteet myös luokan sisällä olevien ryhmittymien välit voivat vaikuttaa luokan työrauhaan. Jokainen haastateltu opettaja näki, että tietyn roolin omaksunut oppilas voi

jäädä ikään kuin roolinsa koukkuun ja joutuu tahtomattaankin ylläpitämään roolia toisten odotusten mukaisesti. Esimerkiksi pellen roolin omaksunut oppilas on aina pelle, tahtoi tai ei. Muut oppilaat odottavat pellen hauskuuttavan heitä.

Mun mielestä [oppilas E] on nimenomaan sen oman roolinsa vanki. Joskus sille tulee sellasia kausia, että se ihan haluaa tehdä hommia ja niinku mä muistan toisessa aineessa, ett se teki hiljaa hommia ja näin. Mutta sitte jos tulee joku juttu, esim. ku mä viljelen huumoria paljon, niin jos tulee joku sellane tilanne, nii ne odottaa heti [oppilas E:ltä] sitä vastakaikua minulle ja sit sen on niinku pakko lähtee siihen mukaan. Sillä kyllä varmaan on se pellen rooli rasitteenakin välillä.
(opettaja C s. 4, r. 14–19)

Aineenopettajat näkivät myös useita tilannekohtaisia tekijöitä, jotka liittyvät työrauhahäiriöihin. Kaikki haastatellut katsoivat, että opettajalla voi jollain tavalla olla vaikutusta työrauhahäiriöiden esiintymiseen. Opettajan oma mieliala voi heijastua oppilaissa levottomuutena. Jos opettaja on väsynyt ja lepsu, eikä jaksakaan pitää sitä linjaa, mitä yleensä, oppilaat reagoivat siihen. Joskus opettajallakin voi olla niin paha päivä, että pienimmätkin asiat ärsyttävät, mikä taas vaikuttaa oppilaiden käyttäytymiseen. Kaksi opettajaa totesi lyhyesti, että opettajan ja oppilaan välisissä suhteissa saattaa myös olla ongelmia. Suurin osa opettajista ei kuitenkaan lähtenyt pohtimaan esimerkiksi opettajan persoonaa, kurinpitotaitoja, luokanhallintataitoja tai auktoriteettiasemaa suhteessa työrauhahäiriöihin. Ainoastaan yksi opettajista kertoi, että hänellä on ”*karmea aavistus*” siitä, että hän voi olla ”*yksi syistä*”.

Oppilaiden opettajatuntemuksella näytti myös olevan merkitystä. Kaksi opettajaa kertoi, että oppilaat tietävät, missä raja kulkee, ja sitä rajaa oppilaat eivät yleensä ylitä.

Ne [oppilaat] tuntee minutkin hyvin tarkkaan, ett ne tietää, millon mä oon tosissani. (opettaja C s. 8, r. 13–14)

Mä otan kyllä hurjan tiukasti suunsoitosta ja siitä, siitäkin, että miten minua puhutellaan ja tämmösistä ja hurjan hyvin nää oppilaat tietää,

ett mitä esimerkiksi mulle saa sanoo. Ett ne kyllä on sen... juoru on kertonu tai jotain vastaavaa, mutta esimerkiks kukaan ei vahingossa-kaan kiroo mun tunnilla, ett kyll ne sen. – – Tässähän auttaa se, ett siinä maine auttaa kauheen paljon niinku, tietää, ett se saa jälkkää, jos se kiroo, ni ei sitä mun tartte kuunnella eikä haistattelua, ei vuosiin. (opettaja B s. 3, r. 3–8)

Kaikki aineenopettajat kokivat, että oppiaineella voi olla merkitystä työrauhahäiriöiden ilmenemisessä. Oppilaat eivät vain yksinkertaisesti pidä joistakin aineista tai pitävät niitä vaikeina ja turhina opiskella, eikä heillä siten ole motivaatiota opiskella. Tällaisista epäsuosituista aineista nimettiin ruotsi ja äidinkieli. Jokainen oli myös huomannut, että tunnin ajankohdalla on yhteys työrauhahäiriöiden ilmenemiseen. Viikonpäivistä pahimmiksi nimettiin odotetusti maanantai ja perjantai. Maanantaina ollaan väsyneitä viikonlopun jäljiltä ja kerrataan viikonlopun tapahtumia. Perjantaisin taas odotellaan viikonloppua ja hiotaan suunnitelmia. Päivien sisällä häiriöalttiimmiksi todettiin ruokailua edeltävät tunnit ja iltapäivätunnit, erityisesti perjantain kaksi viimeistä tuntia. Lisäksi normaalista poikkeavat tapahtumat, kuten kokeet vaikuttavat häiriöiden esiintyvyyteen.

Ett varmasti vaikuttaa oppiaine, opettaja, viikonpäivä, ihan ja se, ihan jopa se, ett miten sen päivän sisällä on se tunti. Siis onko se aamulla, aamulla ne on rauhallisempia. – – Ett siihen vaikuttaa, ett onkse ennen vai jälkeen ruokailun, onko ruokatunti lähellä, onko joku koe tai tulossa koe. Ett kyl, kyll siihen vaikuttaa monet tekijät. Ett ei pelkästään viikonpäivä vaan kaikki sen päivän sisällä. (opettaja A s. 6, r. 24–25 ja s. 7, r. 1, 6–9)

Opettajien mukaan työrauha saattaa olla sidoksissa pieneen ryhmään oppilaita tai ihan yksittäiseen oppilaaseenkin. Yhdellä oppilaalla saattaa olla niin paljon vaikutusvaltaa, että hän saa muun luokan sekaisin, käyttäytymään samalla tavoin kuin hän itse eli häiritsevästi.

4.3.2 Oppilaiden arviot

Oppilaat eivät esittäneet niin syvällisiä pohdintoja työrauhahäiriöiden syistä kuin opettajat. Haastatellut kertoivat kuitenkin varsin mielenkiintoisia arvioita siitä, miksi joku, kolmessa tapauksessa oppilas itse, häiritsee.

Kahden hyvän oppilaan mielestä häiritsevän käyttäytymisen taustalla voi olla turhautumista, joka johtuu oppilaan osaamattomuudesta. Osaamattomuuden ei kuitenkaan ajateltu johtuvan oppilaan heikkoudesta, vaan esimerkiksi siitä, että on ollut paljon pois koulusta. Näin ollen häiritsijäoppilaiden taustalla voisi olla myös tahallista koulusta poisjääntiä, pinnausta. Samat oppilaat katsoivat, että häiritsijät voivat toiminnallaan hakea huomiota. Toinen oppilaista arveli, että huomiohakuisuuden taustalla voi olla koulukiusaamista. Myös sosiaalisen aseman tavoittelu mainittiin.

No jos sitä vaikka nuorempana tai nii kiusattu ja sit se haluaa niinku saada huomiota enemmän. (oppilas D s.10, r. 9–10)

Kaksi häiritsijätyttöä pohti häiritsevän käyttäytymisen syitä omalta kannaltaan. He toivat erittäin selvästi esiin, kuinka häiriköinti riippuu omasta mielialasta, omasta pahasta olost. Kun itse on väsynyt ja hermostunut, ei kestä toisten hyvää oloa, eikä jaksu keskittyä opiskeluun. Silloin tytöt saattavat ihan tietoisesti alkaa häiritä toisten opiskelurauhaa. Tuntui myös siltä, että tytöt pahaan oloonsa perustuen tunsivat olevansa oikeutettuja tällaiseen käytökseen.

Niin käy ainaki mulle, ett jos mull menee hermot ja tälle näin, niin kyll mäki rupeen sillee yrittää, ett kaikilla muillaki menis hermot. Oikeen yrittää ärsyttää kaikkii oikeen mahollisimman sillee, en mä tiä. (oppilas B s. 15, r. 17–20)

Joo kyll se on välillä, ett mä sellai, ett jos mä oikeen haluun, ett oikeen tekee mieli, ett nyt on pakko häiritä. Välillä mun on pakko häiritä, niin sitte mä alan häiritsee sitä. (oppilas A s. 14, r. 12–13)

Luokan ”showmaster” ei aluksi löytänyt oikein mitään syytä omalle tai muiden häiritsevälle käytökselle. Hän sanoi, että joidenkin on vaan pakko pitää suutansa koko ajan auki, se kuuluu ikään kuin luonteeseen. Sitten hän kyllä myönsi, että jos hän puhuu jonkun luokkatoverinsa kanssa ja opettaja keskeyttää heidät, siitä seuraa ”ongelma opettajalle”. Tätä oppilasta siis ärsytti opettajan puuttuminen hänen aiheuttamiinsa häiriöihin luokan työrauhassa, minkä hän sitten kostaa opettajalle.

Mulla ei ole mitään motiivia sille. - - Yleensä mä oon aika hiljaa siihen asti, ku opettajat sit rupee mulle sitt jotain sanomaan. Siinä vaiheessa voi olla. Se taas tulee siitä, ku mä aamulla häslään [oppilas X:n] kaa, ku ei saa kaikkee puhuttuu valmiiks ja sitt puhuu tunnilla ja sitt opettaja rupee siitä. Erottaa vaikka meijät ja siit me kummatki suututaan siitä ja sitt siitä tulee ongelma. Ongelma opettajalle ja ongelma meille sen jälkeen. Iso ongelma meille. (oppilas E s. 29, r. 7–12)

Kaikki oppilaat olivat panneet merkille, että luokan työrauhaan vaikuttavat oppiaine, tunnin ajankohta ja opettaja. Yksimielisiä oltiin siitä, että jonkin oppiaineen kokeminen tylsäksi ja vaikeaksi altistaa työrauhahäiriöille. Maanantait ja perjantait nähtiin pahimmiksi koulupäiviksi myös työrauhahäiriöiden kannalta. Maanantaiaamuisin ei olisi millään jaksettu nousta ylös ja perjantain iltapäivätunneilla viikonlopunodotus painaa päälle. Oppilaiden näkemykset syistä, miksi oppiaine ja tunnin ajankohta vaikuttavat työrauhaan olivat yhteneväiset opettajien näkemysten kanssa.

Opettajan vaikutuksista puhuttaessa oppilaat eivät ujostelleet tuoda esille opettajan persoonan vaikutusta. Joistakin opettajista ei yksinkertaisesti pidetä, ne ovat ”ärsyttäviä”. Jos opettaja ei ole mukava, ei osaa pitää kuria tai ei osaa opettaa kiinnostavasti, työrauhassa voi ilmetä ongelmia. Lisäksi kaksi oppilasta mainitsi, että sijaisen tunneilla ei ole työrauhaa. Mukavan ja hauskan opettajan opetusta taas jaksaa kuunnella.

Kyll se on siitäki, ett jos se on mukava, niin sitt ei viitti [olla ilkeä]. Se on vähän sama, ku ei viitti parhaalle tai hyvälle kaverillekaan sillee.

Ihan sillee jännästi. Jos se on mukava, niin ei siinä oo mitään järkee sitte. Ihmisiä ne opettajatki on tai sillee. (oppilas B s. 16, r. 16–18)

Osa opettajista on tiukkoja ja ”osaa pitää kuria”. Tällaisten opettajien tunnilla ei hölötetä turhia, eikä tällaiselle opettajalle sanota, mitä sylki suuhun tuo. Lisäksi yksi oppilas kertoi, että luokanvalvojan asema lisää opettajan sanojen painoarvoa. Tämä oppilas olikin luokan pahimpana häiritsijänä ollut paljon tekemisissä luokanvalvojansa kanssa.

Onneksi on opettajia, joissa yhdistyy sekä mukavuus että hyvät luokanhallintataidot. Oppilaita tuntuu kuitenkin eniten hämmentävän toiminta- ja käyttäytymissääntöjen vaihtelevuus. Yhden opettajan kanssa voi tehdä näin, toisen niin, mutta kolmannen kanssa ei kannata yrittää kumpaakaan.

Se on just useimmiten sillee, ett jonkun toisen tunnilla saa jotain tehdä ja jonku toisen tunnilla ei. Ja sillee. Ja sitt siin on se, ett ku sanoo, ett se toinen opettaja sano, ett sen saa tehdä ja sitt se alkaa hirvee, ett ”Joo no mun luokassa ei saa tehdä!”. (oppilas B s. 19, r. 12–14)

Myös oppilaat olivat huomanneet, että työrauha saattaa olla sidoksissa yksittäiseen oppilaaseen. Jokaisen oppilaan puheista nousivat esille ne kolme poikaa ja ne kolme tyttöä, jotka yleensä luokan työrauhaa häiritsevät. Haastatellut häiritsijäoppilaat myönsivät aiheuttavansa häiriöitä luokassa, joskus jopa ihan muuten vain.

No oikeestaan kukaan ei yleensä häiritse mun työrauhaa. Se on yleensä just toisinpäin. Mä häiritseen jonkun muun ja mä teen vasta aina kaikki kotona. Ei koulussa jaksa ikinä tehdä mitään. (oppilas A s. 8, r. 11–13)

Taulukkoon 3 on koottu lyhyesti ja pääpiirteittäin opettajien ja oppilaiden näkemykset työrauhahäiriöiden syistä ja taustatekijöistä.

TAULUKKO 3. Opettajien ja oppilaiden käsityksiä työrauhahäiriöiden syistä ja taustasta.

Opettajat	Oppilaat
Yhteiskunnan arvot	turhautuminen opiskeluun
Kotitausta	huomiohaluisuus
Vähäiset resurssit	sos. aseman tavoittelu
Turhautuminen opiskeluun	häiritsijän mieliala
Motivaation puute	opettaja ja oppiaine
luokan sos.suhteet	viikonpäivä ja tunnin ajankohta
opettaja-oppilas -suhde	yksittäinen oppilas
opettaja ja oppiaine	
viikonpäivä ja tunnin ajankohta	
yksittäinen oppilas	

4.4 Häiriöihin puuttuminen

4.4.1 Opettajat puuttuvat työrauhahäiriöihin

Seuraavassa tarkastelemme työrauhahäiriöihin puuttumista sekä havainnointi- että haastatteluaineistojen pohjalta. Osa puuttumiskeinosta (numeroidut) on pyritty esittämään esiintyvyyssjärjestyksessä. Esiintyvyyssjärjestyksen olemme työstäneet havaintoaineiston pohjalta. Muiden puuttumiskeinojen esiintymistä aineistossa on ollut joko vaikea määrittellä, esimerkiksi nonverbaalisen viestinnän tai sitten ne ovat esiintyneet vain haastatteluaineistossa, esimerkiksi yhteisten sopimusten laatiminen. Vaikka olemme löytöjen tarkastelemisen helpottamiseksi luokitelleet puuttumistavat, näitä menetelmiä käytetään yhdessä ja päällekkäin, eikä niitä aina pysty käytännössä erottamaan toisistaan.

1. *Huomiotta jättäminen.* Häiritsevän käyttäytymisen huomiotta jättäminen oli käytännössä yleisin tapa reagoida häirintään. Tietenkään emme voi olla

varmoja, milloin se oli opettajan tietoinen toimintatapa, milloin hän ei vain huomannut jotain häiritsevää tapahtuvan. Toiminta on saattanut olla muita oppilaita häiritsevää, vaikka opettaja ei ole tilannetta huomioinut. Huomiotta jättämistä käytettiin kaksi kertaa niin paljon kuin seuraavaksi yleisintä puuttumiskeinoa.

Haastatteluissa kolme opettajaa kertoi tietoisesti käyttävänsä huomiotta jättämistä puuttumiskeinona. Yksi opettajista ei maininnut tällaista menetelmää ollenkaan. Huomiotta jättämistä käyttävät opettajat eivät kuitenkaan osanneet kovin tarkasti määritellä, milloin tätä menetelmää käytetään. Selvää tietysti on, että tätä keinoa käytettäessä rikkeet eivät voi olla kovin suuria.

Siis semmonen positiivisessa mielessä sormien läpi kattaminen, niin se on kanssa yks tärke keino. Joskushan nää oppilaathan, jos mä niille siitä lasken leikkiäkin, että nehän luulee, että opettajat ei huomaa monia asioita, mutta yleensä se opettaja kyllä huomaa 98 prosenttia sieltä. Varsinkin, jos se on jo kokenut, niin ne tilanteet on niin samanlaisia ja tapahtumat ja muut ja miten oppilaat toimii, mutta joissakin tapauksissa sen työrauhan kannalta ja sen homman toimivuuden kannalta, niin on järkevää jättää jotenkin, niinku jopa huomaamatta tai sitten sellainen pikku huomautus vaan, ett mä huomasin, mistä on kyse. Esimerkiks karkin syöminen on äärimmäisen hyvä esimerkki. (opettaja C s. 11, r. 3–10)

Oppilaista yksikään ei maininnut huomiotta jättämistä puuttumiskeinona. Voi olla, että oppilaat eivät ymmärrä sen olevan yksi tapa puuttua, voi olla, että oppilaat näkevät sen puuttumatta jättämisenä. Toinen hyvistä ja kilteistä oppilaista näki, että osa opettajista alistuu häirinnän edessä, eikä tee mitään. Tällaisissa tapauksissa saattaa olla osittain kyse myös opettajan tietoista huomiotta jättämistä. Jos näin on, menetelmä ei välttämättä silloin ole tehokas, jos se saa aikaan tämänkaltaisia tulkintoja.

Sitte villimpiä ei kukaan [opettaja] uskalla oikein pomotella. – – Tai semmonen niinku vähän ne [opettajat] alistuu sillee. (oppilas D s. 13, r. 10–11)

2. *Keskustelu, huumori.* Käytännössä keskustelua ja huumorin käyttämistä on vaikea erottaa toistaan, koska ne molemmat sekoittuvat toisiinsa siinä vuoropuhelussa, mitä työrauha häiriötilanteessa käydään. Keinoja käytetään päällekkäin ja jokainen opettaja painottaa eri tavalla eri keinoa. Käytännössä ilmeni, että mahdollisesti huumorin avulla käytyä keskustelua käytettiin joko ensimmäisenä keinona tai sen jälkeen, kun huomiotta jättämistä oli tuloksetta kokeiltu.

Kolme opettajista kertoi huumorinkäytön olevan olennainen osa heidän luokkatyöskentelyään. Nämä opettajat käyttivätkin käytännössä todella paljon huumoria. Oppilaat eivät osanneet nimetä huumorinkäyttöä yhdeksi puuttumistavaksi työrauhahäiriöihin, mutta suosivat asioiden ratkaisemista keskustelun avulla. On totta, että huumoria sisältyy yleensä keskusteluihin, eikä se sinänsä ole irrallinen keino.

[Oppilas E] heittää paperitollon roskikseen ja vastaa samalla opettajan esittämään kysymykseen: "Me vaan seurataan näitä tästä." Opettaja sanoo [oppilas E:lle]: "Koulun jälkeen saat tulla heitteleen ja mä lasken viel pisteetkin. Katotaan, kuinka monta menee koriin aina kymmenestä. Sit sä voit yrittää aina parantaa sitä ennätystä. Mutt tää tapahtuu koulun jälkeen sitten." (aine A: tunti 7, s. 5, r. 12–16)

Opettaja kysyy: "Mitä te ootte syöny tänään? Täällä vallitsee henkinen epätasapaino. Oppilas X huutaa: "Hullunlehmäntauti!" Luokka höpähtelee. Opettaja vastaa: "Hullunlehmäntauti? Vai niin." (aine C: tunti 1, s. 3, r. 5–7)

3. *Käskey tai kielto.* Käskyllä ja kiellolla tarkoitamme selvää opettajan antamaa käskeyä tai kieltoa. Tällöin ei siis ole kysymys keskustelunomaisesta työrauhahäirintään puuttumisesta. Huumoria toki saattaa käskeyihin ja kieltoihin sisältyä, mutta se ei ollut yleistä.

Opettajat ja oppilaat eivät osanneet mainita haastatteluissaan käskeyä ja kieltoa, mikä varmaan johtuu siitä, että mieltävät nämä osaksi jotain muuta puuttumismuotoa. Käytännössä käskeyn tai kiellon antaminen oli kuitenkin kolmanneksi yleisin puuttumiskeino. Käskeyihin ja kieltoihin liittyi lähes poikkeuksetta kova äänenkäyttö, huutaminen.

Opettaja astelee luokan eteen ja sanoo päättäväisesti ja kovaan ääneen: "Pulinat pois! Nyt on läksyn kuulustelu!" (aine D: tunti 3, s. 1, r. 3–5)

[Oppilas E] on kurottautunut räpläämään opettajanpöydällä olevia kyniä. Opettaja huomaa sen ja komentaa: "Lopeta nyt hyvän sään aika-na! Näät kohta mun pimeimmän puoleni, jos et lopeta." (aine A: tunti 3, s. 5, r. 11–13)

4. *Äänen korottaminen.* Opettajat eivät nimenneet äänen korottamista puuttumistavaksi, käytännössä kaksi opettajaa käytti sitä usein. Oppilaat kyllä kertoivat, että opettaja voi yrittää huutamalla saada luokan tai tietyt oppilaat hallintaansa.

5. *Uhkailu.* Rangaistuksilla uhkailu oli aika yleistä. Tästä huolimatta opettajat ja oppilaat eivät haastatteluissa puhuneet siitä. Ainoastaan yksi opettaja mainitsi humoristiseen tyyliin perinteiset keinot: uhkailu, kiristys ja lahjonta.

[Oppilas E] tarttuu opettajaa käsistä kiinni ja lauleskelee. Opettaja katsoo [oppilas E:tä] ja kysyy: "Haluatko olla omies joukossa vai meetkö sinne pimeään koppiin?" (aine A: tunti 6, s. 3, r. 7–18)

Opettaja kutsuu [oppilas E:tä] koko ajan kovenevalla äänellä: "[Oppilas E]...[oppilas E]... [oppilas E]!" [Oppilas E] karjaisee vastauksen: "Mitäääh!" ja nauraa itse itsellensä kovaan ääneen, myös oppilas X hörähtelee. Opettaja sanoo rauhallisesti [oppilas E:lle]: "Pikkasen jaksas, kato yks tunti enää jälellä, nii saat olla täällä seinien sisäpuolella. (aine C: tunti 2, s. 1, r. 16–19)

6. *Rangaistukset.* Rangaistuksiksi luemme lapun lähettämisen kotiin, soiton kotiin, oppilaan luokasta poistamisen ja jälki-istunnon. Kotiin soittamista ei välttämättä aina pidetä rangaistuksena, mutta sitä kuitenkin käytetään rangaistuksen tavoin ja monista oppilaista se tuntunee rangaistukselta. Muihin puuttumiskeinoihin verrattuna opettajat osasivat tarkemmin selittää, milloin he antavat rangaistuksia.

Rangaistuksia käytettiin vähän. Tunneilla näimme vain kaksi tapahtumasarjaa, jotka johtivat oppilaiden rankaisemiseen. Ensimmäisessä tilanteessa häiritsevästi käyttäytyvä oppilas ajettiin ulos luokasta ilman kirjoja. Oppilaan häiritsevä käyttäytyminen oli jatkunut opettajan nuhteluista ja käskyistä huolimatta. Toisella kertaa oppilas kirjoili useaan otteeseen, eikä välittänyt opettajan huomauttelusta. Lopulta oppilas sai kotiin vietäväksi lapun, joka tuli palauttaa vanhemman allekirjoituksella varustettuna.

Muistutuslapun kirjoittamiseen kaikki opettajat suhtautuivat aika varovaisesti. Opettajat käyttivät sitä harvoin, koska katsoivat, että kirjalliset viestit on helppo ymmärtää väärin ja näin ollen on parempi tarttua puhelimeen ja soittaa kotiin. Opettajat saattoivat kirjoittaa lapun lievimmistä ongelmista, kuten tekemättömistä läksyistä, mutta vakavia ongelmia ei hoidettu lappuja lähettelemällä. Yksi opettajista näkikin tunnin häirinnästä kirjoitetun viestin lähinnä varoituksena, ei niinkään rangaistuksena.

Nehän nauraa, kun mä sanon töppölaput, mut nehän on sellasii koulun ihan virallisii, ett siinä on just mainittu, että tehny sitä ja tätä ja pyydetään, että kotona keskustellaan asiasta. Ja minä oon kuitenkin sitä mieltä, että se on niinku vasta semmonen varotus. Ei se oo varsinainen rangaistus, ett sit on erikseen joku jälki-istuntolappu, ni se on jo minusta selkee rangaistus. (opettaja A s. 13, r. 2–6)

Vakavimmissa tapauksissa, kun häiritsevä käyttäytyminen on jatkunut pitkään, opettajat pitivät tärkeänä ottaa yhteyttä suoraan vanhempiin. Eräs opettaja kertoi, että kotiin soittamiseen vaikuttaa paitsi häiriköinnin laatu ja kesto, myös opettajan käsitykset vanhempien yhteistyöhalukkuudesta. Jos opettaja tietää vanhempien suhtautuvan myönteisesti, hän ottaa helpommin kotiin yhteyttä. Jos taas vanhemmat asennoituvat negatiivisesti, kynnys yhteydenottoon luonnollisesti kasvaa. Toinen opettaja sanoi soittavansa kotiin yleensä vain luokanvalvojana. Jos jonkun toisen oppilas käyttäytyy huonosti hänen tunneillaan, on tämän oppilaan luokanvalvojan otettava yhteys kotiin. Muut opettajat eivät tehneet tällaista rajanvetoa.

Kaikki opettajat kertoivat käyttäneensä oppilaan luokasta poistamista, jos oppilasta ei saada noudattamaan luokan käyttäytymissääntöjä. Tärkeänä pidettiin, että oppilasta ei laiteta ulkopuolella ilman tehtäviä, muutoin oppilas voi kokea tilan-

teen jopa palkintona – ei tarvitse tehdä mitään. Tosin yksi opettaja tunnusti inhimillisesti, että joskus suuttuessaan unohtaa laittaa tehtävät oppilaan mukaan. Toinen opettaja muistutti, että vastuuta häiritsijästä ei saa siirtää toisille samalla, kun oppilas siirretään käytävään.

Esimerkiks sellanen on hirveen hyvä, ett jos tää työtapa, mitä millonki käydään, ei miellytä ollenkaan, ett hän pitää omaa esitystään tai jotain, niin mä oon ottanu pulpetin käytävään ja avoin ovi ja hän on siellä vaan. Hän ei nää työkavereitaan ollenkaan, mutta näkee kyllä koko ajan minut. Ja tää on minusta kovin, mitä minä teen. Siinä on pikkunen tämmönen häpeäpointti mukana, mutta toisaalta näitä häiriköitä en aja koskaan luokasta ulos, siis yksikseen. Siitä tulee, siirtyy vaan sitte toisille se häiriö. Ties mitä tapahtuu siellä käytävässä. (opettaja B s. 21, r. 5–11)

Koulun sääntöjen mukaisesti opettajat antavat tietyistä sääntörikkomuksista automaattisesti jälki-istuntoa Tällaisia ovat esimerkiksi tupakanpolto ja luvaton poistuminen koulualueelta. Aineenopettajat eivät selvittäneet tarkasti, millaisissa varsinaisissa työrauhanhäirintätapauksissa he määräävät jälki-istuntoa. Yksi opettajista kertoi antavansa jälki-istuntoa opettajaan kohdistuvasta loukkauksesta, kuten haistattelusta. Eräs opettaja kertoi, ettei välttämättä heti anna jälki-istuntoa häiritsijälle, vaan pistää oppilaan tekemään koulun jälkeen niitä tehtäviä, jotka oppilas on laiminlyönyt häiriköinnin takia.

Ja se, mitä mä käytän on, ett jos homman teko ei kiinnosta nyt, niin sitten me tehdään se homma tän tunnin jälkeen tai (kello) 14.30 alkaen. Tehään se sitten, jos ei se nyt tunnilla kiinnosta. Sitte jos sen vielä jonkun kanssa tekee, ett näkee, ett se tosiaan tekee sen, niin kyllä se yleensä riittää. (opettaja C, s. 7, r. 25 ja s. 8, r. 1–3)

Kaikki oppilaat totesivat, että häirinnästä voi saada pahimmassa tapauksessa jälki-istuntoa. Osalla oli siitä henkilökohtaisia kokemuksiaikin:

Sitte alettiin kyseleä, että millon päästään pois, että millon tää pitää tuoda tää koe. Alettiin puhumaan siinä ja naurettiin ja siitä tuli tunnin jälkkää. Kaikkien mielestä se häiritse ihan hirveesti. (oppilas A s. 8, r. 22–25)

Nonverbaalinen reagointi. Opettajan ilmeet, eleet ja liikkeet kuuluvat nonverbaaliin tapaan puuttua työrauhanhäirintään. Vain yksi opettaja kertoi käyttävänsä nonverbaalia viestittämistä puuttumiskeinona, vaikka selvästi kaikki opettajat sitä käytännössä käyttivät. Tämäkin selittynee sillä, että nonverbaalista viestittämistä sisältyy todellisuudessa jokaiseen tapaan puuttua, joten sitä ei välttämättä mielletä niin erilliseksi keinoksi. Käytännössä kuitenkin ilmeni, että joissakin tilanteissa nonverbaalia viestintää käytetään korostetusti sanojen vahvisteena ja joskus sitä käytetään ihan pelkästäänkin.

[Oppilas X] ja [oppilas B] juttelevat keskenään [oppilas Y:n] pitäessä esitystä. Opettaja sanoo tytöille: ”[Oppilas X] ja [oppilas B] ei nyt esitä omia näkemyksiään, vaan [oppilas Y].” Opettaja siirtyy istumaan tyttöjen takana olevalle tyhjälle pulpetille ja kuuntelee [oppilas Y:n] esitystä. [Oppilas X] ja [oppilas B] hiljenevät. (aine A: tunti 8, s. 3, r. 22–24)

Opettaja lopettaa puheensa kesken lauseen ja katsoo merkittävästi [Oppilas X:ä] ja [oppilas B:ä], jotka kihertävät. Opettaja ei sano mitään. Tytöt lopettavat hetken päästä kihertämisen ja opettaja jatkaa lauseensa loppuun. (aine D: tunti 2, s. 2, r. 1–3)

Opettaja, joka kertoi käyttävänsä nonverbaalia viestintää, kuvasi toimintaansa seuraavasti:

No kyllä se sitä on, että ensin yrittää katella murhaavasti ja sihistä ja kyllä se jollain lailla silleen kumuloituu aina, että ku kovemmaks menee sitte, että ulosajo luokasta on sitte se oikeestaan niinku huippukohta [naurua]. (opettaja A: s. 13, r. 23–25)

Haastatellut oppilaat eivät puheissaan viitanneet nonverbaaliin viestintään lukuun ottamatta yhtä oppilasta. Luokan pahin häiritsijäoppilas sanoi, että opettajien katseesta ja ilmeistä voi yleensä nähdä sen, milloin he ovat tosissaan.

Istumajärjestys. Istumajärjestys on yksi keino vaikuttaa työrauhaan. Sen avulla voi ennaltaehkäistä häiriöiden syntymistä, ja sitä vaihtamalla voi vaikuttaa itse häiriötilanteessa. Kaksi opettaja antoi oppilaiden valita paikkansa vapaasti. He kertoivat muuttavansa oppilaiden tekemää järjestystä tilanteen vaatiessa. Kaksi opettajaa määräsi itse istumajärjestyksen

Yhteiset sopimukset. Haastatteluissa aineenopettajat sanoivat, että kaikki opettajat kokoontuvat kerran viikossa ns. aamupalaveriin, jossa käsitellään mm. vakavampia työrauhaongelmia. Palavereissa on mahdollisuus sopia koko koulun suhtautumisesta ja toimenpiteistä häirikköoppilaita kohtaan. Aamupalavereita on säännöllisesti järjestetty noin vuoden ajan, ja kaikki aineenopettajat mainitsivat pitävänsä tällaista käytäntöä erittäin hyvänä. Opettajat kertoivat, että on mahdollista tehdä sopimuksia myös niiden opettajien kesken, jotka opettavat nimenomaan häirikköoppilasta. Yleensä näin tehdään, kun ei-toivottu, häiritsevä käyttäytyminen on jatkunut pitkään.

[Oppilas E:n] kohdalla viime keväänä, ku tilanne meni ihan överiks tää shown pitäminen, niin pidettiin kokous. Kaikki [oppilas E:tä] opettavat opettajat oli tai ainaki melkeen ja sovittiin niin, että kaikki, mitä [oppilas E] tekee tällast poikkeavaa, niin kirjattiin paperille. Ja tota [oppilas E:tä] kiellettiin vain kerran. Jos toisen kerran joutu kieltämään, niin se tuli mun luokkaan. Oli mulla mikä tunti tahansa tai sitten mihin oltiin sovittu, rehtorin kansliaan, meni sinne. Eli poistettiin heti luokasta. Tämmönen niinku koko opettajakunnan jämäkkä ote siihen. (opettaja B s. 26, r. 23–25 ja s. 27, r. 1–4)

Todistusmerkintä. Yksi häiritsijätöistä sanoi, että todistukseen voi tulla sanallinen merkintä tuntien häirinnästä. Hänellä oli omakohtaista kokemusta asiasta. Muut oppilaat tai aineenopettajat eivät puhuneet asiasta.

4.4.2 Miten työrauhanhäirintään tulisi puuttua?

Haastatteluissa oppilaat kertoivat mielipiteitään työrauhanhäirintään puuttumisesta. Kaksi hyvää oppilasta ja yksi häiritsijätyttö olivat sitä mieltä, että ensinnäkin opettajien tulisi pitää selvää rajaa siitä, mikä on sallittua, mikä ei ja puuttua heti rajanylityksiin. Kaikki kolme katsoivat myös, että tarpeen tullen häiriköivä oppilas tulee laittaa luokasta ulos.

No ainakin pitäis sanoa sillä tavalla, että on hiljaa, että pitäis heti puuttua sitte, että ei vaa oottele, että ne [häiritsijät] hiljenee, koska ei ne sillä hiljene. Että pitäis sanoa ainakin, sitte jos on tarvis, nii sitten pistää pihalle, jos ei se lopu sillä sanomisella. (oppilas C s. 17, r. 20–23)

Toinen häiritsijätyöstä, häiritsijäpoika sekä toinen kilteistä oppilaista korostivat keskustelun ja opettajan rauhallisen asennoitumisen merkitystä työrauhanhäiriöihin puuttumisessa. Huutamista pidettiin ärsyttävänä ja tehottomana keinona, joka saa oppilaat vastarintaan.

Huutaminen on ainoa, mikä tekee semmosen olon oppilaalle, ett tekee inhottavaks olon. Sitä vaa kiihtyy iteki, kaikki muut, jos toinen rupee huutamaan. Jos vaikka puhuu rauhallisesti, ni ei siinä pysty suuttumaan. (oppilas E s. 26, r. 5–7)

Yksi kilteistä mainitsi lisäksi, että opettajan tulisi opettaa kiinnostavasti, niin kaikki jaksaisivat kuunnella eikä häiriöitä syntyisi. Kaiken kaikkiaan oppilaiden tuntui olevan vaikea eritellä, miten opettajien tulisi ylläpitää työrauhaa ja puuttua sen häiriöihin

4.4.3 Miten luokkatoverit puuttuvat työrauhanhäirintään?

Kaikki haastatellut häiritsijäoppilaat kertoivat, että luokassa on tietyt oppilaat, jotka ”valittavat” heidän käytöksestään suoraan heille itselleen tai sitten opettajalle. Nä-

mä häiritsevään käyttäytymiseen puuttajat olivat kilttejä ja koulussa hyvin menestyviä oppilaita. Häiritsijöitä näiden valittajien käytös tuntui ärsyttävän.

Kuitenkin kaksi kilttiä oppilasta oli sitä mieltä, että luokkakaverit eivät puutu juuri mitenkään häirintään. Tämä ei kuitenkaan tarkoita sitä, ettei joidenkin oppilaiden häiritsevä käytös muita häiritsisi, vaan hiljaisemmilla oppilailla ei ole riittävästi rohkeutta puuttua tilanteeseen.

No ei kyllä oikeestaan mitenkää. Siellä on niitä hiljasii niin paljon, ne vähän niinku alistuu siihen. Ei ne uskalla. (oppilas D s. 15, r. 18–19)

4.5 Miten työrauha syntyy?

Tutkimusluokassamme työrauha vaihteli käytännössä tunnista toiseen, myös saman opettajan kohdalla. Kuitenkin joidenkin opettajien tunneilla esiintyi enemmän häiriöitä kuin toisten. Työrauha vaihteli usein myös oppitunnin sisällä. Havainnointiaineiston pohjalta olemme etsineet niitä opetukseen liittyviä tekijöitä, jotka ovat yhteydessä hyvään työrauhaan. Olemme löytäneet myös joitakin tunnin kulkuun ja opetukseen liittyviä piirteitä, joita esiintyi tilanteissa, joissa työrauha vaarantui.

4.5.1 Työrauhan vallitessa

Tunnilla, jolla vallitsi hyvä työrauha, oppilaat otettiin huomioon. Opetus oli opettajajohtoista, mutta opettajan toiminnasta heijastui halu ja pyrkimys ottaa oppilaiden tarpeet ja toiveet huomioon, oppilaita kuunneltiin. Opettajasta heijastui itsevarmuus. Hän tiesi, mitä teki ja miksi. Tunnilla oli tiukat rajat, joita ei ylitetty, mutta joiden sisällä liikuttiin vapaasti. Keskustelu oli sallittua. Työskentelyilmapiiri oli hyvä, positiivinen ja rento.

Oppilaat tunsivat opettajan rajat. Opettajalla oli auktoriteettiasema ja oppilaat kunnioittivat häntä. Jos hyvän työrauhan tunneilla työskentelyrauha häiriintyi hetkeksi, opettaja selvitti tilanteet keskustelun ja huumorin avulla. Puuttuminen häiriöihin oli tehokasta, tuloksellista.

Hyvän työrauhan syntymiselle näytti olevan tärkeää tunnin selkeä aloitus. Opettaja esimerkiksi nostatti oppilaat seisomaan ja tervehti näitä. Tämä oli merkki oppilaille vapaa-ajan päättymisestä ja tunnin alkamisesta. Hyvän työrauhan

5 LÖYTÖJEN TARKASTELU

5.1 8x:n piirteitä ja niiden yhteyksiä luokan työrauhaan

Tutkimusten mukaan työrauhaa häiritsee noin 10 % oppilaista, mikä merkitsee 2–3 oppilasta luokkaa kohden (Aho 1980, 2). Useimmiten on kyse muutaman oppilaan, pienen ryhmän, häiritsevästä käyttäytymisestä luokan sisällä (Erätuuli & Puurula 1992, 19). Tutkimusluokassamme oli selkeästi havaittavissa muutaman oppilaan ryhmä, joka toistuvasti häiritsi työrauhaa. Ryhmä oli kuitenkin varsin iso aiempiin tutkimustuloksiin suhteutettuna, se koostui kuudesta oppilaasta. Toisaalta yhden oppilaan, ryhmän vetäjän, merkitys oli valtavan suuri. Oppilaat innostuivat häiritsemään opetusta vain, jos tämä yksi oppilas jaksoi pelleillä.

Tunnesuhteet ilmaisevat ryhmän jäsenten keskinäisiä tunteita: hyväksyntää ja torjuntaa, kiintymystä ja vastenmielisyyttä. Ihmisten opittua tuntemaan toisensa paremmin he pyrkivät liittymään niihin, joilta saavat hyväksyntää, ja välttämään niitä, jotka kokevat kriittisiksi tai torjuviksi. Näin syntyy tunnepohjaisia liittoutumia, alaryhmiä, joiden tulee kuitenkin ryhmän toimivuuden säilyttämiseksi kyetä kommunikoidaan keskenään. (Himberg & Jauhiainen 1998, 131.) Luokassa oli neljä liittoutumaa: kolme häiritsijä tyttöä, muut luokan tytöt, kolme häiritsijäpoikaa ja muut luokan pojat. Kuitenkin tyttöjen ja poikien häiritsijäryhmät liittoutuivat yhteen häirintätilanteissa.

Luokan ”pahojen” ja ”kilttien” tyttöjen välinen suhde ilmentää hyvin ns. syntipukki-ilmiötä. Syntipukki ilmiössä sisäryhmä, häiritsijät tytöt, heijastaa ristiriitansa ja aggressionsa ulkoryhmään, muihin tyttöihin, jotta sen ei tarvitse itse käsitellä hankalia sisäisiä ongelmiaan (Himberg & Jauhiainen 1998, 156). Häiritsijät tytöt eivät ehkä pysty kohtaamaan omia puutteitaan, vaikka jollakin tasolla ne varmasti tiedostavatkin. Omat puutteet nähdäänkin toisten puutteina, mikä helpottaa omaa oloa. Syntipukin etsiminen on ryhmäilmiö, ei yksilön ominaisuus. Tyttöryhmien välillä ei kuitenkaan ollut avointa konfliktia, ristiriidat näkyivät ulospäin lähinnä välinpitämättömyytenä toisen ryhmän edustajia kohtaan. Näin ollen näiden kahden tyttöryhmän väleillä ei tuntunut olevan juurikaan merkitystä luokan työrauhalle.

Luokan pahimmalla häiritsijällä oli paitsi häirikön rooli myös hyvin vahvan pellen rooli. Rooli merkitsee niiden odotusten kokonaisuutta, jotka suunnataan yksilöön hänen sosiaalisen asemansa perusteella. Rooliodotusten noudattamista palkitaan ja niistä poikkeamista rangaistaan. Roolit alkavat yleensä ohjata toimintaa itseään toteuttavan ennusteen tavoin: jos jotakuta pidetään tietynlaisena, vaikkapa pellenä, hän alkaa vähitellen tulla sellaiseksi. Rooliodotukset ja niiden mukainen toiminta vahvistavat toisiaan. Ryhmän roolisuhteilla on taipumus jumittua, koska jäsenet kohdistavat samat odotukset aina samoihin henkilöihin. (Jauhiainen & Eskola 1993, 118–120; Himberg & Jauhiainen 1998, 125–127.) Nämä roolilait näkyivät selkeästi kyseisen oppilaan ja luokan kohdalla. Pelle tarvitsi ja sai yleisönsä, joka vahvisti hänen toimintaansa. Pelleily palkittiin naurolla ja sitä odotettiin. Opettajat kuvasivat, kuinka tämä oppilas oli jäänyt roolinsa koukkuun mm. muiden oppilaiden odotusten takia.

Yllättävää mielestämme oli sosiometrisen mittauksen tulos, jonka mukaan vain neljä oppilasta mukaan lukien pelle itse katsoi pellen häiritsevän omaa oppimista. Saattaa olla, että suurin osa luokan oppilaista on jo niin tottunut tähän oppilaaseen, ettei hän heitä enää häiritse. Luokan oppilaat ehkä kokevat pellen aseman ja merkityksen luokan toiminnassa eri tavoin kuin me observoijat. Viisi oppilasta mukaan lukien tyttö itse näki yhden häiritsijäntytön häiritsevän heidän oppimistaan. Toisaalta tällainen löytö saattaisi tukea sitä ajatusta, että tyttöryhmien välisellä konfliktitilanteella olisi merkitystä luokan työrauhalle. Mielenkiintoista on lisäksi se, että häiritsijöistä neljä piti itseään omaa oppimistaan häiritseväksi tekijänä. Ilmeisesti nämä oppilaat tiedostavat jollain tasolla oman käyttäytymisensä ja sen seuraukset.

5.2 Mikä häiritsee?

Tutkimukseemme osallistuneiden oppilaiden ja opettajien näkemykset siitä, mikä häiritsee työrauhaa olivat yllättävänkin samanlaiset. Yhteinen näkemys oli, että huutelu ja luvaton puhuminen tunneilla ovat työrauhahäirintää. Kaikki näkivät työrauhahäiriöiden häiritsevän sekä oppilaita että opettajia. Jokinen (1999) haastatteli ala-asteen luokanopettajia työrauhahäiriöistä ja sai samanlaisia tuloksia. Työrauhahäiriö määrittyi oppilaiden ja opettajien työskentelyn häiritsemisenä. Asiaton äänekäs puhuminen ja levoton

liikehdintä tunneilla nähtiin häiritsevä. Äänettömyydeksi työrauhaa ei kuitenkaan mielletty. (Jokinen 1999, 33.)

Merkittävimpiä eroja oppilaiden ja opettajien näkemyksissä oli, että opettajat toivat esille työrauhan tilannesidonaisuuden. Voi olla, että oppilaat eivät vain osanneet nimetä tätä asiaa, vaikka ehkä ovatkin sen huomanneet. Toinen mahdollisuus on, että he näkevät työrauhan hyvin perinteisesti hiljaisuutena ja tiukkana kurina. Tällainen asennoituminen varmasti vielä kummittelee koulumaailmassakin. Oppilaat aistivat ilmapiirin, pitävät sitä kouluun kuuluvana asiana, eivätkä uskalla tai osaa kyseenalaistaa sitä. Lisäksi oppilaat toivat selvästi esille, että opettajan tahallinen ärsyttäminen on työrauhan häiritsemistä. Oppilaiden lausunto on ristiriidassa sen näkemyksen kanssa, jonka mukaan he pitivät opettajaa ja opetusta merkittävänä tekijänä työrauhahäiriöiden syntyemiselle.

Aineenopettajat pystyivät kuitenkin määrittelemään häiritsevän käyttäytymisen Goldsteinin (1995, 139) kriteerien mukaan. Goldsteinin näkemyksen mukaan tärkeintä luokassa esiintyvien ongelmien määrittelyssä on, että ongelma ilmaistaan lyhyesti, käytännöllisesti ja toimintaa kuvaillen. Merkityksellistä on määritellä tilanne, missä ongelmaa esiintyy tai ei esiinny ja miten esiintyminen vaikuttaa oppilaaseen, opettajaan ja muuhun luokkaan. Tutkimuksemme osallistuneet opettajat ja oppilaat olivat yhtä mieltä siitä, että häiritsevä käyttäytyminen vaikuttaa oppilaiden oppimiseen tai opiskeluun ja opettajan työskentelyyn.

Kun lähdimme tekemään työrauhahäiriötilanteiden luokittelua opettajien ja oppilaiden näkemysten pohjalta, huomasimme, että jo olemassa olevat luokittelut eivät vastanneet opettajien ja oppilaiden näkemyksiä. Työstimme oman luokittelusysteemin Ahoa (1976) mukaillen (ks. taulukko 4). Erityisesti on huomioitava, etteivät haastatellut, edes opettajat, pitäneet pinnausta (vrt. Aho kohta 7.) työrauhahäiriönä. Puolet opettajista ja puolet oppilaista ei pitänyt koulutyöhön osallistumattomuutta ja välinpitämättömyyttä opetusta kohtaan työrauhahäiriönä (vrt. Aho kohta 7.). Ilmeisesti on niin, että opettajat ja oppilaat käsittävät työrauhan merkitsevän tuntikäyttäytymistä, eivätkä näin ollen lue tuntien ulkopuolella havaittavaa pinnaamista työrauhahäiriöksi. Pinnaaminen lienee helpommin käsitettävissä osana häiriökäyttäytymistä.

TAULUKKO 4. Ahon (1976) ja oman tutkimuksemme häiriötilanteiden luokittelun vertailua.

Ahon luokittelu	Oma luokittelumme
1. Verbaaliset häiriöt: puhuminen luvatta, vastaaminen viittaamatta, huuteleminen, oppilaiden pilkkaaminen, nimittely tai arvostelu ääneen, kuiskailu, kiroilu ja jutteleminen	1. Verbaaliset häiriöt: puhuminen luvatta, vastaaminen viittaamatta, huuteleminen, oppilaiden pilkkaaminen, nimittely tai arvostelu ääneen, kuiskailu, kiroilu, jutteleminen, itkeminen, turha nauraminen, laulaminen, viheltely ja tirsunta
2. Häiritsevä motorinen toiminta: poistuminen turhaan paikalta, tuolilla kääntyily ja keikkuminen, jaloilla tömistely, piirtely tavaroihin, kuljeskelu ympäri luokkaa, paikalta nouseminen ja tuolien vaihtaminen	2. Motoriset häiriöt ja fyysiset kontaktit muihin oppilaisiin: poistuminen turhaan paikalta, tuolilla kääntyily ja keikkuminen, jaloilla tömistely, piirtely tavaroihin, kuljeskelu ympäri luokkaa, paikalta nouseminen, tuolien vaihtaminen töniminen, lyöminen, potkiminen, tyrkkiminen, nipistely, kutittelu, taputtelu ja tukasta vetäminen
3. Fyysiset kontaktit muihin oppilaisiin: töniminen, lyöminen, potkiminen, tyrkkiminen, nipistely, kutittelu, taputtelu ja tukasta vetäminen	3. Passiivisuus: osallistumattomuus koulutyöhön ja välinpitämättömyys koulutyötä kohtaan
4. Melun aiheuttaminen jonkin esineen avulla: pulpetin kannen kolistelu, liitujen ja tavaroiden heittäminen, kynällä naputtelu	4. Auktoriteetin vastustus: opettajan nimittely, hidastelu ja aikailu, purukumin, karamellin tms. syöminen tunnilla
5. Purukumin, karamellin tms. syöminen tunnilla	5. Koulutyön kannalta epäoleellinen toiminta: paperilappujen lähettely, tavaroiden kerääminen ennen tunnin loppua, tavaroilla leikkiminen, lehtien tai kirjojen lukeminen, pelaaminen, opettajan kysymysten tai huomautusten huomiotta jättäminen ja matkapuhelimen käyttö
6. Tunteiden ilmaukset: itkeminen, turha nauraminen, laulaminen, viheltely ja tirsunta	6. Muiden häiriöäänien tuottaminen: melun aiheuttaminen jonkin esineen avulla, pulpetin kannen kolistelu, liitujen ja tavaroiden heittäminen, kynällä naputtelu
7. Huolimattomuus koulutyössä: lunttaus, myöhästely, kotitehtävien laiminlyönti, osallistumattomuus koulutyöhön, tarkkaamattomuus, välinpitämättömyys opetusta kohtaan, pinnailu, kirjojen ym. koulutavaroitten unohtaminen	
8. Negatiivinen asenne auktoriteettiin: opettajan nimittely, hidastelu ja aikailu	
9. Koulutyöskentelyn kannalta epäadekvaatti toiminta: paperilappujen lähettely, tavaroiden kerääminen ennen tunnin loppua, tavaroilla leikkiminen, lehtien tai kirjojen lukeminen, pelaaminen, opettajan kysymysten tai huomautusten huomiotta jättäminen	

5.3 Syyt muissa – ei minussa eikä meissä

Opettajat. Kaksi opettajaa näki yhteiskunnallisen muutoksen ja tämän päivän yhteiskunnan tilan yhtenä isona syynä työrauhahäiriöiden syntymiselle. Se osoittaa halua ja kykyä

liittää ilmiö laajempaan kontekstiin. Tässä ajattelutavassa on havaittavissa yhtäläisyyksiä sosiologiseen lähestymistapaan. Rauste-von Wright ja von Wright (1995, 167–168) näkevätkin opettajan työn haasteellisuuden todetessaan, että nopeasti muuttuvat elinolot luovat ihmisille eri tavoin erilaisia ongelmia kuin staattiset olot. Vanhat neuvot eivät aina päde. Kulttuurin vuorovaikutusprosesseissa välittyneet perinteiset käsitykset elämästä, sen ongelmista ja ongelmien oikeista ratkaisuista eivät päde elämänmuodon muuttuessa. Täten koulutetutkin asiantuntijat joutuvat jatkuvasti uudenlaisten ongelmien eteen.

Kaikki opettajat korostivat kotien merkitystä häiriöiden synnylle. Kodin ongelmat näkyvät lapsen käyttäytymisessä. Tämä näkemys lähestyy psykodynaamista lähestymistapaa, joka korostaa psyykkisten konfliktien merkitystä poikkeavalle käytökselle. Elderin ja Caspin (1988, 94–96) mukaan psyykkisiä konflikteja voi aiheuttaa esimerkiksi taloudellisten vaikeuksien perheelle tuoma stressi. Lisäksi stressiä lapsen ja ympäristön välillä lisäävät epäjohdonmukaiset ja rajoja asettamattomat vanhemmat. Epäjohdonmukainen ja ankara rankaiseminen voivat aiheuttaa myös aggressioita ja kontrolloimatonta käytöstä. Myös vanhempien väliset jännitykset ja sen vaikutukset lapseen saavat aikaan ongelmien ulkoistamista. Perheen sisäisiin suhteisiin vaikuttaa myös lapsi itse. Ärtynyt ja riidanhaluinen lapsi lisää vanhempien ärtyisyyttä ja vaikeuttaa edelleen rajojen asettamista. Lapsen kontrolloimaton käytös vaikuttaa myös muiden perheenjäsenten välisiin suhteisiin negatiivisesti.

Ahon (1980, 4–5) tutkimuksissa koti-ilmasto osoittautui työrauhaongelmien tärkeäksi selittäjäksi. Merkittävintä oli lasten ja vanhempien suhteissa ilmenevä ristiriitaisuus. Lisäksi vanhempien kasvatustavat, erityisesti ankara ja runsas rangaistusten käyttö ja palkitsemisen vähyys selittivät ongelmien esiintymistä. Kotiin liittyvät tekijät vaikuttivat eniten oppilaiden kouluasenteisiin, huolimattomuuteen ja negatiiviseen auktoriteettiasenteeseen. Yksi opettajistammekin huomautti, että häiritsijäoppilaiden negatiivinen asenne koulua kohtaan heijastaa usein kodin asenteita ja arvoja. Tosin oppilaiden voimakas sitoutuminen opettajaan alkuopetuksessa ja ala-asteella vaikuttaa osaltaan siihen, miten oppilas asennoituu koulunkäyntiin ja kokeeko hän sen miellyttäväksi vai epämiellyttäväksi. Voimakkaassa sidosvaiheessa olevat oppilaat voivat helposti omaksumaan opettajan käsityksiä ja näkemyksiä. Näin opettaja voi vaikuttaa oppilaiden käsityk-

siin koulutyön merkityksestä ja työnteosta yleensä sekä myös koulutyöhön liittyvien arvojen ja arvostusten muodostumiseen. (Oppilas keskipisteenä 1982, 8.)

Pulkinen (1979) korostaa kasvatuksen merkitystä. Lapsen sosiaalisen kehityksen suunta riippuu häneen kohdistetusta kasvatuksesta. Itsehillintään ja empaattisuuteen kasvatettu lapsi hallitsee rakentavia menettelytapoja pyrkiessään yksilöllisten tarpeidensa tyydyttämiseen. Harris (2000) taas väittää kasvatuksen myyteistä puhuesaan, ettei kodilla ja vanhemmilla ole juurikaan merkitystä lapsen kasvulle ja kehitykselle. Enemmän merkitystä on esimerkiksi asuinalueella, jossa lapsi elää, kasvaa ja kehittyy.

Zimmermanin (1998, 96–97) tutkimuksessa opettajat näkivät kotiolut, koulutyön aiheuttaman turhautumisen (oppimisvaikeudet tai liian helpot tehtävät) tai oppilaan tyydyttämättömän huomiontarpeen olevan häiritsevän käyttäytymisen taustalla. Epäonnistuttuaan koulutyössä oppilaat voivat kokea epäonnistuneensa myös ihmisinä ja heistä tuntuu, ettei heitä hyväksytä. Tämä lisää helposti heidän alemmuudentuntojaan ja voi laukaista erilaisia ”korviketoimintoja”, kuten työrauhahäiriöitä. (Oppilas keskipisteenä 1982, 9.) Myös suurin osa haastatelluista opettajista katsoi, että häiritsevä käyttäytyminen voi johtua oppimisvaikeuksisen oppilaan turhautumisesta vaikealta ja tuskaiselta tuntuvaan koulutyöskentelyyn. Yksi opettajista sanoi myös, että hyväkin oppilas voi turhautua, jos kokee opiskelun liian helpoksi.

Tässä yhteydessä on syytä mainita, että suomalaisessa peruskoulussa oppilaiden minäkäsitys laskee voimakkaasti kouluvuosien aikana. Koulutulokkaat suhtautuvat itseensä hyvin positiivisesti pitäen itseään mm. suosittuina, kauniina, älykkäinä, rehellisinä ja ahkerina. Minäkäsitys alkaa sitten kuitenkin heiketä. (Aho 1994, 496.) Osittain itsetunnon muutos kouluvuosien aikana selittyy Ahon (1994, 470) mukaan kehityspsykologisilla tekijöillä. Lapsi on kouluun tullessaan kehitysvaiheessa, jossa hän rakentaa minäkäsitystään muiden ihmisten kautta. Koulussa lapsi vertailee itseään muihin ja siellä hän saa jatkuvasti palautetta, usein negatiivista, käyttäytymisestään.

Opettajat kertoivat, että yhden oppilaan läsnäolo luokassa voi riittää työrauhahäiriöiden syntymiselle. Tutkimusluokastamme puhuttaessa opettajien kommentit ovat varsin ymmärrettäviä. Tällaisissakin tapauksissa on syytä muistaa, että oppilas itse tulisi aina hyväksyä, vaikka hänen tekoja ei voitaisikaan hyväksyä (Oppilas keskipistee-

nä 1982, 7).

Aineenopettajat kokivat, että oppiaineella voi olla merkitystä työrauhahäiriöiden synnyssä. Jos oppilas ei ole kiinnostunut opetettavasta aineesta, pitää sitä tylsänä, hänelle ei välttämättä synny motivaatiota opiskella, mikä voi saada oppilaan käyttämään energiaansa muihin asioihin. Myös Kansanen (1999) pohdiskelee työrauhakysymystä motivaation näkökulmasta. Oppilaat eivät ole koulussa omasta aloitteestaan, vaikka yleensä kaikki aloittavatkin koulunsa mielellään. Yleismotivaatio koulunkäyntiin heikkenee oppilaan kasvaessa ja mm. työskentelyn välttäminen lisääntyy. Oppilas on suostuteltava opiskelemaan sitä, mitä hänen oppivelvollisuuden mukaan on pakko opiskella, valinnanvaraa ei ole. Jos oppilas ei halua opiskella eikä suostuttelukaan auta, ei ole mitään keinoa saada oppilas opiskelemaan.

Suurin osa opettajista ei nähnyt yhteyttä opetuksen ja työrauhahäiriöiden välillä. Griffin (1988, 271–273) uskaltautuu väittämään, että työrauhaongelmat ovat lähes aina reaktio huonoon opetukseen. Ongelmat ovat kuitenkin tervetulleita, koska ne viestittävät opettajille, että opetusta tulisi kehittää. Yhtä lukuun ottamatta opettajat eivät pohtineet oman itsensä vaikutusta työrauhaan, eivätkä myöskään pohtineet yleisellä tasolla opettajan persoonan ja luokanhallintataitojen vaikutusta työrauhaan.

Cooper, Smith ja Upton (1995, 19–21) toteavat, että heikkoja kotioloja ja alaluokkaista taustaa on pidetty jo pitkään työrauhahäiriöiden syynä. Taustatekijöiksi on nimetty myös heikot fyysiset edellytykset alkaen alhaisesta älykkyydestä ja heikosta koulusuoriutumisesta sellaisiin ongelmiin kuin MBD ja hyperaktiivisuus. Näiden mukana jotkut oppilaat tuovat kouluun tullessaan yksilöllisen elämän historiansa ja perhepatologiansa. Liian paljon on tähän asti kiinnitetty huomiota yksilön ja perheen ongelmiin huomaamatta niitä seikkoja, joilla koulu voi ärsyttää tai jopa aiheuttaa ongelmia. Terminologiakin viittaa siihen, että syy on oppilaassa, hänen sosioemotionaalisessa käyttäytymisessään. Joillakin lapsilla näin onkin. Käytetty termistö on kuitenkin liian kapea-alaista, sillä määritelmät jättävät huomioimatta sosiaalisen kontekstin, jossa käytös esiintyy. Käytösongelma saattaakin olla koulusta johtuvaa eikä lapsesta itsestään. Cooper ym. (1995) katsovatkin, että koulu saattaa luoda käyttäytymisongelmia liian yksityiskohtaisilla säännöillään. Syyttämällä lasta tai perhettä ei tarvitse muuttaa koulun rakenteita ja järjestelmää.

Ekologiseen lähestymistapaan kuuluvaan ratkaisukeskeiseen menetelmään ei kuulu syihin pysähtyminen, vaan eteenpäin, tulevaisuuteen, katsominen uusia luovia ratkaisuja luomalla. Opettajat pohtivat laajasti syitä ja näkivät taustalla useimmiten huonot kotiolot ja yhteiskunnan kehityksen, jolloin syihin vaikuttaminen on opettajan ulottumattomissa. Tällainen tilanteen määrittely estää opettajan toiminnan tilanteen ratkaisemiseksi, koska hän ei voi muuttaa oppilaan persoonallisuutta, kotiooloja tai menneisyyden tapahtumia (Naukkarinen 1999, 57). Tämä saattaa aiheuttaa toivottomuutta opettajissa. Toivottomuuden lisäksi se voi pitkällä aika välillä aikaansaada opettajan turhautumista häirintätilanteisiin ja sitä kautta jopa välinpitämättömyyttä puuttua asioihin. Toisaalta kun syyt nähdään muissa, ei omaa toimintaakaan tarvitse muuttaa.

Ainoastaan yksi opettajista uskaltautui pohtimaan omaa merkitystään työrauhahäiriöiden esiintymisessä. Tällaista reflektiota olisi kaivannut enemmänkin. Reflektio on prosessi, jonka kautta opettajat voivat arvioida omaa työtään ja yrittää löytää parempia menettelytapoja ongelmien ratkaisussa (Cooper ym. 1994, 5). Muut opettajat näkivät syinä oppilaan ja tämän taustan, oppiaineen, jopa oppitunnin ajankohdan. Jos oppilaan ja opettajan välisessä suhteessa nähtiin ongelmia, ne tuntuivat enimmäkseen johtuvan oppilaasta. Myös Erätuuli ja Puurula (1992) ovat tutkimuksessaan saaneet vastaavanlaisia tuloksia. Heidän mukaansa opettajat pitivät kotien tai asuma-alueen vaikutusta tärkeimpänä häiritsevän käyttäytymisen syntymiselle. Lisäksi luokan huonoa yhteishenkeä ja oppiainetta pidettiin häiriöiden syynä.

Oppilaat. Erätuulen ja Puurulan (1990, 34) tutkimuksessa todettiin, että opettajasta, opettajan persoonasta tai opettajan käyttäytymisestä johtuvat syyt olivat oppilaiden mielestä yleisimpiä työrauhahäiriöiden aiheuttajia. Heidän tutkimukseensa osallistuneiden oppilaiden kommentteissa nimettiin usein opettaja ja oppiaine ja kerrottiin, miksi oppilaat häiritsevät juuri tietyn opettajan tunneilla. Usein esiintyviä näkemyksiä olivat: se ei osaa opettaa, se on niin lepsu, se ei välitä mistään mitään, se on ylimielinen. Myös tutkimukseemme osallistuneet oppilaat esittivät samansuuntaisia kommentteja työrauhahäiriöiden syystä. Erityisesti esille nousi opettajan merkitys.

Kaksi kilttiä oppilasta näki myös häiritsijöissä tiettyjä piirteitä, turhautumista opiskeluun ja huomiohakuisuutta, tarkastellessaan häiritsevän käyttäytymisen syitä. Häiritsijätöt tunnistivat oman pahan olonsa häiriökäyttäytymisen synnyttäjänä,

mutta pahalle olollekin löytyi syy opettajasta ja oppiaineesta. Vastuuta omasta käytöksestä ei osattu kantaa. Ongelmien syvällisempää tarkastelua oppilailla ei kuitenkaan esiintynyt. He eivät oikein tuntuneet näkevän häiriökäyttäytymisen taakse.

Tarkoituksenamme ei ole syyllistää niin opettajia kuin oppilaitakaan työrauhahäiriöiden esiintymisestä, vaan saattaa molemmat osapuolet huomaaman oman toiminnan merkitys. Jonesin ja Jonesin (1995, 59–98) sekä opettajien että oppilaiden käyttäytymisellä on merkitystä luokanhallintaprosessissa. Vastuu hyvästä ilmapiiristä kuuluu molemmille osapuolille, ja tärkeää on, että oppilaiden ja opettajien välillä vallitsevat luottamukselliset suhteet. Opettajan pitää tuntea oppilaan oppimis- ja kasvatukselliset tarpeet ja järjestää niiden mukaista motivoivaa opetusta, mutta myös oppilaan pitää tiedostaa oma vastuunsa työrauhahäiriötilanteiden ehkäisyssä. Huomiota tulisi kiinnittää luokkahuoneen ja kouluyhteisön sosiaalisen vuorovaikutuksen laatuun (Naukkari 1999, 57).

5.4 Työrauhan ylläpitäminen ja häiriöihin puuttuminen

Aineistossamme yleisin opettajan käyttämä keino työrauhahäiriötilanteessa oli *huomiotta jättäminen*. Baconin (1990, 608) mukaan huomiotta jättäminen on tehokas tekniikka silloin, kun häiritsevän käyttäytymisen takana on oppilaan huomiohakuisuutta. Närhi (1999, 175) toteaa, että huomion ja huomiotta jättämisen yhdistämisellä saavutetaan yleensä parempia tuloksia kuin kummallakaan yksin. Niitä voidaan käyttää siten, että opettaja järjestelmällisesti antaa myönteisen huomionsa kaikille toivotusti käyttäytyville oppilaille ja jättää huomiotta kaikki ne, jotka käyttäytyvät sopimattomasti. Emme kuitenkaan havainneet edellisen kaltaista opettajan järjestelmällistä ja tietoista toimintaa. Pohtimaan jäimme sitä, kuinka usein häiritsevän käyttäytymisen huomiotta jättäminen johtuu yksinkertaisesti opettajan väsymyksestä ja puutumisesta tilanteeseen ja kuinka usein se on harkittua toimintaa. Ja jos oppilaat tulkitsevat opettajan tietoisinkin huomiotta jättämisen välinpitämättömyydeksi, miten se vaikuttaa luokan työrauhaan?

Työrauhahäiriötilanteita yritettiin ratkoa myös *keskustelun ja huumorin* avulla. Ne olivat myös niitä keinoja, joita haastatellut oppilaat arvostivat. Oppilaiden näkökulmasta oli tärkeää, että opettaja ei menetä malttiaan ongelmien selvittelytilantees-

sa, vaan asiallisesti keskustellen selvittää tilanteet loppuun asti. Pomeroy (1999, 470) tutkimuksessa esiintyy sama ilmiö. Oppilaat arvostavat huumorintajuisia opettajia, jotka osaavat selvittää tilanteita keskustelemalla, mutta eivät pidä opettajista, jotka yrittävät ratkoa asioita huutamalla. Huumorintajuisuuden ja keskustelukyvyn arvostuksen taustalla varmasti yksi syy on ainakin se, että tällaiset ongelmanratkaisukeinot saavat oppilaat tuntemaan itsensä arvostetuiksi ja tasa-arvoisiksi.

Löytöjämme tukee myös Gannawayn (1984, 199) tutkimus, jonka mukaan oppilaat edellyttävät opettajilta tiettyjä järjestyksenpitotaitoja. Ensimmäinen arviointikriteeri on se, osaako opettaja pitää järjestystä. Jos opettaja ei tähän pysty, oppilaat pitävät häntä vasta-alkajana. Toisena arviointikriteerinä on, ymmärtääkö opettaja huumoria. Jos opettaja ei ymmärrä, häntä pidetään tiukkapipoisena ja kyllästyttävänä, mikä voi johtaa häiritsevän käyttäytymisen esiintymiseen. Kolmas arviointikriteeri on, ymmärtääkö opettaja oppilaita. Jos opettaja ei oppilaiden mielestä ymmärrä heitä, opettajaa pidetään tylsimyksenä, jolla ei ole mitään keinoja saada oppilaita motivoitumaan opetuksesta. Woods (1983, 62) kertoo, että oppilaat asettavat yleisesti hyvälle opettajalle kolme kriteeriä, joita ovat humanisuus, opetustaidot ja kyky ylläpitää järjestystä. Opettaja ei saa olla liian ahdasmielinen eikä ankara, muttei toisaalta myöskään liian lepsu. Oppilaat arvostavat opettajassa huumorintajua.

Haastatellut oppilaamme eivät pitäneet siitä, että opettaja *ääntään korottaen* jakelee *käskyjä ja kieltoja*. Yksi syy tähän voi olla, että oppilaat tulkitsevat tällaisen käyttäytymisen opettajan haluksi korostaa asemaansa oppilaiden yläpuolella (vrt. Pomeroy 1999, 475.) Ja kuka ylipäättänsä pitäisi siitä, että hänelle huudetaan?

Nonverbaalista viestintää ei yleisesti tunnistettu tavaksi puuttua häiritsevään käyttäytymiseen, vaikka käytännössä sitä ilmeni. Sanaton kommunikaatio voi kuitenkin olla varsin tehokasta opetuksellisissa vuorovaikutustilanteissa juuri sen takia, että tällainen viestintä jää usein tietoisien kontrollin ulkopuolelle. On väitetty, että vain noin 10 % ihmisten välisestä kanssakäymisestä välittyy puhutun kielen kautta. (Hämäläinen & Sava 1989, 46.) Tietoisesti käytettynä nonverbaalin kommunikoinnin on katsottu olevan tehokasta sopimattoman käytöksen alkuvaiheessa ja opettajan ja oppilaan välisen suhteen ollessa hyvä (Bacon 1990, 609) Myös *istumajärjestyksellä* pyrittiin vaikuttamaan työrauhahäiriöiden esiintymiseen. Lahdes (1997, 138) pitääkin istumajärjestyksen

harkittuja muutoksia yhtenä keinona luoda puitteita työrauhalle.

Rangaistuksiin opettajat asennoituivat yleisesti ottaen kielteisesti. He eivät käyttäneet paljon rangaistuksia, koska katsoivat niiden menettävän useasti käytettynä tehonsa, mikä onkin useasti tutkimuksissa todettu asia (vrt. esim. Jokinen 1999, 76; Lahdes 1997, 140; Oppilas keskipisteenä 1982, 17.) Lahdes (1997, 140) huomauttaakin, että rankaiseminen on negatiivinen toimenpide, johon viisas opettaja ei turvaudu, ellei ole perusteita ja pakkoa. Rangaistus poistaa oppilaalta oman kontrollimahdollisuuden ja heikentää hallinnan tunnetta. Lahdeksen (1997, 140) lisäksi Jokinen (1999, 76) katsoo myös, että koulurangaistus heikentää opettajan ja oppilaan siteitä herkemmin kuin kotirangaistus vanhempien ja lasten yhteyttä.

Rosen, Taylor, O'Leary ja Sanderson (1990, 268) ovat pohtineet, miksi opettajat mieluummin käyttävät sanallista palautetta kuin rangaistuksia. Syitä löytyi neljä: 1. Sanallista palautetta pidetään tehokkaimpana. 2. Sanallinen palaute vie vähän aikaa. 3. Opettajat eivät pidä rangaistuksista ja palkkiojärjestelmistä eivätkä ole varmoja niiden tehosta. 4. Konkreetit seuraamukset pidetään takaporttina, jos sanallinen palaute ei tehoa.

Bacon (1990) näkee kuitenkin, että suunnitelmallisesti ja johdonmukaisesti toteutetut rangaistukset ovat hyvä keino ylläpitää työrauhaa. Oikein käytettynä niiden avulla voi opettaa oppilaille vastuuta omasta itsestään ja käytöksestään. Esimerkiksi luokasta poistamista Bacon (1990, 605) pitää tehokkaana, kunhan se ei ole oppilaalle mukavampi vaihtoehto luokassa olemisen sijaan. Näin voi käydä esimerkiksi silloin, jos oppilaan ei tarvitse tehdä tunnille kuuluvia tehtäviä luokan ulkopuolella. Tällaisissa tapauksissa oppilaan häiritsevä käytös voi jopa lisääntyä. Myös tutkimukseemme osallistuneet opettajat pitivät tärkeänä sitä, ettei oppilasta poisteta luokasta ilman tehtäviä, jottei oppilas koe sitä palkinnoksi. Vastuu oppilaasta pysyy myös edelleen opettajalla, vaikka oppilas ei olisi luokassa.

Ojasen (1987, 45) tutkimukseen osallistuneet opettajat puolestaan vastustivat oppilaan poistamista luokasta juuri sen takia, että oppilas on luokan ulkopuolella ilman valvontaa ja oppilas voi pitää käytävään joutumista sankaritekona. Poistamisen ei myöskään katsottu poistavan itse ongelmaa, vaan se voi päinvastoin suurentaa niitä. Reid (1988, 149) taas väittää, että opettaja ei saisi heittää oppilasta ulos luokasta, sillä se

osoittaa opettajan kyvyttömyyden. Ulvinen (1993, 25) menee niin pitkälle, että väittää opettajan tuottavan syrjäytymistä, kun hän puhuttelee oppilasta, poistaa hänet luokasta tai erottaa oppilaan määrääjäksi.

Oppilaat eivät kyseenalaistaneet rangaistusten olemassaoloa, vaan pitivät niitä osana koulunkäyntiä. Jotkut oppilaat jopa suosittelivat oppilaan poistamista luokasta työrauhahäiriötilanteissa. Tämä voi kertoa siitä, että oppilaat arvostavat työrauhaa tai yksinkertaisesti vain siitä, että oppilaat ovat sosiaalistuneet luokka- ja kouluyhteisön normeihin.

Vaikka itse rangaistuksia ei paljon jaeltukaan, niillä *uhkailua* käytettiin ylläpitämään työrauhaa ja rauhoittamaan häiriötilanteita. Haastatteluissa uhkailusta ei kuitenkaan puhuttu. Onko rangaistuksilla uhkailu niin itsestäänselvyys, ettei sitä katsota mainitsemisen arvoiseksi? Vai jättävätkö opettajat sen tahallaan pois ”ansioluettelostaan”? Toisaalta oppilaitaan eivät maininneet opettajien käyttävän uhkailua, joten onko sittenkin kysymys vain siitä, että asiaa ei tiedosteta.

Opettajat mainitsivat myös viikoittaiset aamupalaverit, joissa tehtiin *yhteisiä sopimuksia* siitä, miten häiriökäyttäytyjien kanssa toimitaan. Opettajien välinen yhteistyö tuntuikin toimivan tässä koulussa hyvin. Kaikki opettajat painottivat opettajanhuoneen hyvää, avointa ja kannustavaa ilmapiiriä, yksin ei tarvitse jaksaa ja kaikesta voi puhua häpeilemättä. Selviytyäkseen työrauhaongelmista ja jaksakseen työssä opettajan onkin osattava hakea työlleen tukea. Hämmästyttävältä tuntui kuitenkin se, että opettajat eivät haastatteluissa maininneet tuen lähteikseen koulun erityisopettajia tai oppilashuoltoryhmää. Ehkä onkin niin, että nämä erityistyöntekijät menettävät tässä asiassa merkitystään, jos tukea ja työnohjausta saadaan riittävästi kollegoilta.

Yhteisiä sopimuksia ei kuitenkaan haastattelujen perusteella tehty oppilaiden kanssa, mikä on kuitenkin tavanomainen keino ainakin erityisopetuksen piirissä. Se, ettei yhteisiä sopimuksia laadittu itse oppilaiden kanssa, joiden asioita oltiin hoitamassa, heijastanee ikävällä tavalla koulun ongelmanratkaisukulttuuria. Lisäksi huomiota kiinnitti se, että yhteydenpito vanhempiin tuntui alkavan vasta siinä vaiheessa kun oppilaan ongelmat olivat kasaantuneet. Kuinka paljon siihen, ettei vanhempiin oteta herkästi yhteyttä, vaikuttaa se, että opettajat ajattelevat ongelmakäyttäytymisen johtuvan mm. oppilaan kotitaustasta? Mahdollisimman varhainen puuttuminen ja kaikkien osapuolten,

kodin, koulun ja oppilaan, yhteistyö loisi kuitenkin paremmat edellytykset ratkaista häiritsevän käyttäytymisen ongelmia.

Opettajien johdonmukaisen toiminnan, johdonmukaisen puuttumisen merkitys työrauhalle tuli ilmi muun muassa niissä tilanteissa, joissa haastatellut opettajat puhuivat siitä, kuinka oppilaat tietävät, mitä hänen tunneillaan saa tehdä ja mitä ei. Oppilaat myös itse kertoivat tuntevansa joidenkin opettajien rajat, joita eivät ylitä, opettajan toiminnan ollessa johdonmukaista työrauhahäiriöitä ei juurikaan esiintynyt. Opettajan kasvatustehtävistä epäjohdonmukaisuus onkin selvemmin yhteydessä häiriökäyttäytymiseen (Mäntylä & Haikola 1975).

Opettajien käyttämällä menetelmillä ei suoranaisesti pyritty vaikuttamaan häiriöiden syntyyn. Toimenpiteet kohdistuivat oppilaan senhetkiseen ulkoiseen käytökseen, häiriön ilmiöihin. Ne kohdistuivat aina oppilaisiin, eivätkä esimerkiksi opettajan omaan toimintaan. Vaikka opettajat olivat pohtineet syitä ja taustaa suureksi osaksi psykodynaamisesta näkökulmasta, käytetyt menetelmät olivat pitkälti behavioristisia. Myös opettajien välinen yhteistyö yhteisten sopimusten laatimisen muodossa heijastaa opettajan kontrolliin ja behavioristiseen näkemykseen perustuvia käsityksiä. Ekologinen lähestymistapa ei siis näkynyt juurikaan haastatteluissa tai käytännön toiminnassa.

Hämmentävää on se, että emme havainneet positiivista vahvistamista tapahtuvan käytännössä lainkaan, eivätkä opettajat edes haastatteluissa nimenneet sitä työrauhan ylläpitokeinona tai puuttumismuotona. Ahon (1980, 7–8) mukaan positiivisen vahvistamisen tavoitteena on tehdä toivotun käyttäytymisen seuraukset oppilaille miellyttäväksi. Opettaja joutuu säätelemään omaa käyttäytymistään, reagointiaan oppilaan käyttäytymiseen, pyrkiessään kontrolloimaan ja ohjaamaan luokkansa toimintaa. Menetelmään sisältyy häiritsevän käyttäytymisen huomiotta jättämistä ja opettaja ei menetelmässä kiellä, nuhtelee tai uhkaa oppilasta. Jos opettaja joutuu huomauttamaan oppilaan häiritsevästä käyttäytymisestä, se tehdään niin, että muut oppilaat kiinnittävät asiaan mahdollisimman vähän huomiota. Toivotusta käytöksestä annetaan mahdollisimman paljon hyväksymistä sekä verbaalisesti että elein.

Montaque, Bergeron ja Lago-Delello (1997, 5) suosittavat positiivista vahvistamista. Heidän mukaansa negatiivinen palaute vaikuttaa kielteisesti oppilaan luokkakäyttäytymiseen ja itsetuntoon. Ei siis kannata keskittyä ongelmakäyttäytymiseen, vaan

nimetä toivottu käytös, joka on lapselle realistisesti saavutettavissa. Sopivat ja tehokkaat menetelmät perustuvat toiminnalliseen arviointiin, jossa tarkastellaan, missä tilanteessa käytös esiintyy ja palveleeko se jotain tavoitetta. Kuitenkin opettajat puuttuvat enemmän ei-toivottuun käyttäytymiseen kuin antavat myönteistä palautetta toivotusta käyttäytymisestä (Shores, Gunter & Jack 1993).

Jokisen (1999) haastattelemat ala-asteen luokanopettajat painottivat positiivisia keinoja työrauhahäiriöiden hoidossa. Miksi sitten aineenopettajat eivät nähneet positiivisen vahvistamisen merkitystä 7.-9.luokilla? Koetaanko myönteiset keinot liian hempeiksi murrosikäisten kanssa toimiessa? Vai vaikeuttaako aineenopettajajärjestelmä menetelmän systemaattista käyttöä niin paljon, ettei sitä käytetä ollenkaan? Käytetäänkö peruskoulun ylemmillä luokilla positiivista vahvistamista vain sisäänpäinkääntyneen häiriökäyttäytymisen, kuten sulkeutuneisuuden, hoidossa?

Ikävältä tuntuu se, että toiset oppilaat eivät uskalla puuttua häiritsijöiden toimintaan, ja jos uskaltavat, saavat heti ”*valittajan*” maineen. Tässä on varmasti kysymys luokan sisäisistä sosiaalisista suhteista, mutta emme usko, että tämä on mitenkään uniikki ilmiö. Toisaalta oppilaat saattavat ajatella työrauhan ylläpitämisen kuuluvan opettajalle.

5.5 Työrauhan edellytyksiä

Hyvän työrauhan vallitessa opettaja tiesi, mitä teki ja luotti itseensä, mikä vaikuttaa työrauhahäiriöitä ehkäisevästi (Kauffman & Wong 1991, 232). Opettajan tulee uskoa ammattitaitoonsa. Opettaja tietää, miten opetetaan, hän tuntee opetussuunnitelman, materiaalit ja välineet, hän osaa organisoida opetuksen ja tietää suunnan, jota kohti on mentävä. Opettajalla on oltava selkeä näkemys kyvykkyydestään, pätevydestään ja ammattitaidostaan. (Griffin 1988, 276–277.) Oppilaat vaistoavat helposti opettajan epävarmuuden ja käyttävät tilannetta heti hyväksi (Salo 2000, 46).

Opettaja kuunteli oppilaita, otti huomioon heidän toiveensa työtavoista ja opetettavasta aineksesta ja yritti mahdollisuuksien mukaan toteuttaa niitä. Hyvälle oppimisympäristölle on tyypillistä oppilaan kokemus siitä, että hänet hyväksytään, hänestä välitetään ja häntä kuunnellaan (Zimmerman 1998, 89). Tämä virittää luokkaan demo-

kraattista tunnelmaa (Glasser 1993, 49). Schmuck ja Schmuck (1997, 72) puhuvat demokraattisesta johtajuudesta, jolle on ominaista, että opettaja antaa oppilaiden osallistua päätöksentekoon, jakaa ohjeet taitavasti ja on kärsivällinen.

Tutkimusten mukaan terveen minäkäsityksen omaavat opettajat luovat luokkaympäristön, jossa oppilaat puhuvat enemmän, jossa oppilaiden ja vanhempien vuorovaikutus on runsasta ja oppilaat saavat yksilöllistä tukea enemmän. Itseensä luottavat opettajat hakeutuvat mielellään ihmiskontakteihin ja ovat työssään oppilaskeskeisempiä. Opettajat, joilla on heikko minäkäsitys, taas käyttävät perinteisiä, muodollisia opetusmenetelmiä ja heidän opetustyylinsä on joustamaton. (Salo 2000, 42.)

Hyvän työrauhan tunneilla vallitsi selkeät rajat, jotka myös oppilaat tunsivat. Kauffman ja Wong (1991, 228–232) näkevätkin, että työrauhan ylläpito helpottuu, kun opettaja asettaa selkeät rajat ja tekee ne selväksi oppilaille. Opettajalla oli myös selkeä auktoriteettiasema. Horpun (1993, 1, 15) mukaan opettajan on ansaittava oppilailta oikeus käyttää valtaansa. Ilman tätä vallankäyttöoikeutta ei opettajan käskyillä ole merkitystä. Yläasteikäiset eivät enää tottele aikuista vain velvollisuudentunnosta.

Hyvän työrauhan tunnit oli suunniteltu niin, että oppilaat olivat koko ajan työn touhussa, jolloin työrauhahäiriöille ei jäänyt tilaa. Erityisesti passiivisuutta voidaan ehkäistä tällä tavalla. (Goldstein 1995, 15.) Jokaiselta oppilaalta vaadittiin juuri hänen tasonsa mukaista suoritusta, ketään ei päästetty löysäilemään, alisuoriutumaan. Painetta ylisuorittamiseen ei kuitenkaan ollut. Opettajan ote oli lempeän vaativa. (Kauffman & Wong 1991, 232.) Suonperän (1989, 21) tutkimuksen mukaan aineenopettajat pitivät juuri tehtävien eriyttämistä vaikeimpana ja haastavimpana tehtävänä työssään.

Cooper ym. (1994, 119) suosittavat työrauhan ylläpitämiseksi, että tunnin alussa oli selkeä työnteon aloitusmerkki ja tunnin lopussa selkeä lopetusmerkki. Käytännössä aloitus- ja lopetusmerkeillä näyttikin olevan suuri merkitys luokan työrauhalle. Aloitusmerkki helpotti oppilaiden siirtymistä vapaa-ajasta oppituntityöskentelyyn. Kaikkien oppilaiden oman toiminnan ohjaus ei ollut niin kehittynyttä, että oppilas olisi pystynyt oma-aloitteisesti orientoitumaan opetukseen ilman aloitussignaalia. Yksi toimiva aloitusmerkki oli oppilaiden ylösnouseminen tunnin aluksi. Vaikka Horppu (1993) väittääkin, että opettaja haluaa vain korostaa ylösnousulla opettajan ja oppilaiden välistä statuseroa, emme todellakaan näe tällaista käytäntöä negatiivisena opettajan vallan ko-

rostatamisena, vaan varsin toimivana keinona luoda luokkaan työrauha. Hyvän työrauhan tunneilla työskentelyvaihe käynnistyi jouhevasti selkeiden ohjeiden ja alkurutiinien ansiosta.

Jos työrauhahäiriöitä ilmeni, tärkeäksi nousi opettajan johdonmukainen toiminta. Oppilaat kokivat epäoikeudenmukaiseksi opettajan epäjohdonmukaisen toiminnan ja nousivat kapinaan. Koskenniemi (1982, 151) kertoo, että oppilaiden listatessa opettajien vähiten suosittuja piirteitä opettajan epäjohdonmukaiset kuritoimenpiteet nousivat kärkisijoille.

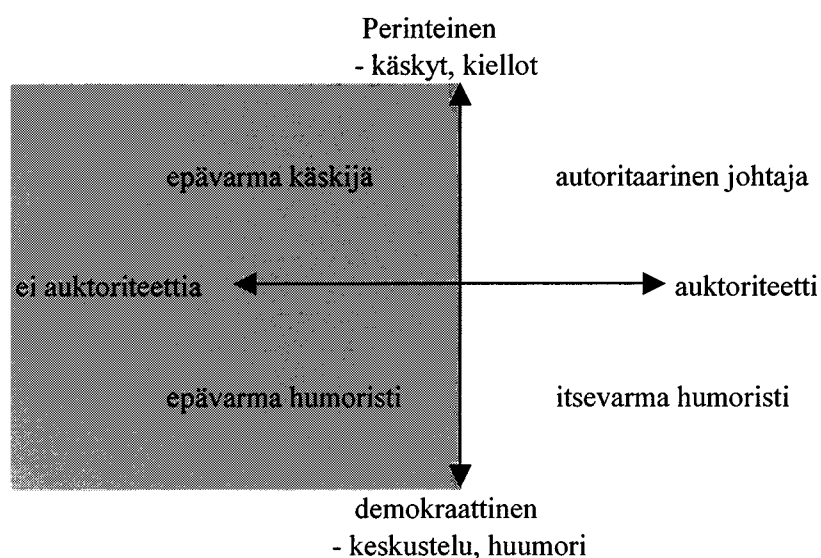
Häiriöön puuttumismenetelmällä oli merkitystä sille, miten hyvä työrauha saatiin jälleen palautettua luokkaan. Opettajan keskusteleva, huumorilla höystetty ote ongelmien selvittelyssä näytti tehokkaimmalta. Tutkimusten mukaan oppilaat pitävät keskustelua ja huumoria parhaimpana keinona puuttua häiriöihin, ja myös itse tutkijat suosittivat tällaista puuttumista (ks. Cooper ym. 1994; Kauffman & Wong 1991; Pomeroy 1999; Zimmerman 1998).

Kun opettaja häiriötilanteessa alkoi kovalla äänellä sanella käskyjä ja kieltoja, se tuntui saavan oppilaat häiriköimään entistä enemmän. McManus (1989, 63) suosittaakin, että opettajan tulisi työrauhahäiriötilanteessa pysytellä rauhallisena ja varoa korottamasta ääntään. Työrauhahäiriöihin tulee puuttua jämakästi ja lyhyesti ja välttää negatiivista nalkutusta. Ongelmatilanteissa ei myöskään saa ruveta kaivelemaan esiin oppilaan aikaisempia rikkeitä, vaan käsitellä akuutti asia tässä ja nyt.

Opettajan opetustyyliä voidaan kuvata jatkumolla (ks. kuvio 2, pystysuora akseli), jonka toisessa päässä on demokraattinen opetustyyli ja toisessa perinteinen opetustyyli. Demokraattiseen opetustyyliin kuuluu, että opettaja ottaa oppilaat huomioon opetuksessa ja sen suunnittelussa ja jakaa valtaansa oppilaiden kanssa. Hän näkee oppilaan konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaisesti aktiivisena oppimisprosessin osapuolena. Demokraattinen opettaja käyttää työrauhahäiriötilanteissa puuttumiskeinona huumoria ja keskustelua. Perinteiseen opetustyyliin kuuluu opettajan autoritaarinen vallankäyttö. Autoritaariset opettajat eivät vaivaudu juurikaan perustelemaan lapsille asettamia vaatimuksia. Heidän kasvatuksensa perustuu enemmän alistavaan vallankäyttöön kuin oikeudenmukaisuuden ja vastuullisuuden punnintaan. Perinteiseen opetustyy-

liin liittyy työrauhahäiriötilanteiden ratkaiseminen käskyjen, kieltojen ja rangaistusten avulla.

Opettajan auktoriteettia voidaan kuvata toisella jatkumolla (ks. kuvio 2, vaakasuora akseli), jonka toisessa päässä opettajalla on auktoriteetti ja toisessa päässä ei. Kun nämä kaksi jatkumoa, ulottuvuutta, yhdistetään saadaan kuvio, jonka avulla voidaan kuvata opettajia työrauhan ylläpitäjinä ja häiriöiden kohtaajina (ks. kuvio 2). Teoriassa on löydettävissä neljä eri opettaja tyyppiä: ”itsevarma humoristi”, ”epävarma humoristi”, ”epävarma käskijä” ja ”autoritaarinen johtaja”.



Huom. Tummennetulla alueella olevien opettajatyypin tunneilla yleensä huono työrauha, vaalealla pohjalla olevien tunneilla hyvä työrauha

KUVIO 2. Opettajatyypit.

Itsevarma humoristi on demokraattinen opettaja, joka pyrkii ottamaan oppilaidensa toiveet huomioon, muttei kuitenkaan luovu auktoriteetistaan, vaan osoittaa sitä vastuullisesti. Hän on varma omista toimistaan ja asettaa oppilaille tiukat rajat, joiden sisällä hän kuitenkin sallii oppilaiden liikkuvan vapaasti. Itsevarma humoristi puut-

tuu häiriöihin rakentavasti keskustelemalla huumoria unohtamatta. Epävarma humoristi on samantapainen kuin itsevarma humoristi, mutta hän on epävarma itsestään. Hän ei aina toimi johdonmukaisesti ja hänen on vaikea pitää rajoista kiinni. Epävarma humoristi tasapainoilee luokan johtajana hallinnan ja sallivuuden rajoilla. Liika sallivuus saattaa aiheuttaa luokkaan kaaokseen ja työrauha häiriintyy.

Epävarma käskijä ei luota itseensä, mutta yrittää peittää epävarmuuttaan koittamalla luoda luokkaan työrauhaa perinteisiä keinoja käyttäen. Se ei kuitenkaan onnistu, sillä hän ei ole pystynyt saavuttamaan auktoriteettiasemaa oppilaiden silmissä. Yksi syy tähän voi olla opettajan toiminnasta heijastuva epävarmuus. Epävarma käskijä korottaa ääntään usein ja yrittää ylläpitää työrauhaa jakelemalla käskyjä ja kieltoja. Autoritaarinen johtaja opettaa perinteiseen tyyliin epävarman käskijän tavoin, mutta hänellä on erittäin vankka auktoriteettiasema. Autoritaarisen johtajan tunneilla vallitsee voimakas ulkoinen kontrolli, työrauha on ulkoisen käyttäytymisen muokkauksen tulosta.

Käytännössä tuskin kuitenkaan löytyy monia puhtaita itsevarmoja tai epävarmoja humoristeja, epävarmoja käskijöitä tai autoritaarisia johtajia. Jokaisesta opettajasta löytyy piirre jostain tyylistä ja jokainen opettaja on ehkä vähän enemmän jotain toista tyyppiä kuin toinen. Opettajan toiminta voi vaihdella päivästä toiseen: joku on esimerkiksi useimmiten itsevarman humoristin kaltainen, väsyneenä hän voi muuttua enemmän autoritaarisen johtajan kaltaiseksi. Opettajan toiminta voi myös vaihdella tunnin sisällä. Itse asiassa joustavuus, tilanteeseen mukautumiskyky, onkin hyvän opettajan ominaisuuksia.

6 POHDINTA

Nähdäksemme työrauhahäiriöt eivät ole yksittäinen ilmiö. Työrauha kouluissa liittyy laajempaan yhteiskunnalliseen tilanteeseen. Yhteiskunnan asenteet, kodeissa vallitsevat arvot, nuorisokulttuuri ja nuorten yleinen elämäntilanne heijastuvat koulumaailmaan. Tällä hetkellä keskustelua on herättänyt kasvatusvastuun siirtyminen perheiltä yhteiskunnalle: päiväkodeille, kouluille ja sosiaalityöntekijöille. Opettajat ovat joutuneet yhä enenevässä määrin ottamaan vastuuta niistä asioista, jotka kuuluisivat vanhemmille. Koulut joutuvat kantamaan vastuuta vääristä asioista. Lisäksi koulujen resurssit ovat edelleen kiven alla, mikä näkyy mm. ylisuurina luokkakokoina ja opettajien työmäärän lisääntymisenä.

Työrauhahäiriöt vaikuttavat opettajien työssä viihtymiseen ja jaksamiseen. Toistuvat ongelmat työrauhan ylläpidossa paitsi uuvuttavat opettajaa voivat myös heikentää hänen ammatillisen pätevyyden tunnettaan ja vaikeuttaa työstä suoriutumista. Opettajan jaksaminen puolestaan heijastuu suoraan oppilaisiin. Työrauhaongelmat vaikuttavat myös oppilaiden kouluviihtyvyyteen. Tuskin kukaan haluaa opiskella meluisassa ja rauhattomassa, joissakin tapauksissa jopa aggressiivisessä ympäristössä.

Työrauhaa tutkittaessa työrauhahäiriöt on usein jo valmiiksi määritelty, eivätkä tutkimukseen osallistujat pääse esittämään omia näkemyksiään siitä, mikä häiritsee työrauhaa. Tutkimuksessamme oppilailta ja opettajilta oli mahdollisuus itse definoida se, mitä he tarkoittavat työrauhahäiriöllä. Näkemykset olivat aika samantyyppiset, vaikkakin oppilaiden määrittely heijasteli yllättäen perinteisempää näkemystä työrauhasta. Tällainen tutkimus, jossa itse kokijat pääsevät määrittelemään omaa todellisuuttaan, on tarpeellista. Yksi työrauhahäiriöiden ilmenemiseen oleellisesti vaikuttava tekijä on näkemys siitä, mikä on työrauhan häiritsemistä. Tällainen tutkimus mahdollistaa oppilaiden ja opettajien oletettavissa olevien näkemuserojen tarkastelun, mikä voi auttaa osapuolia ymmärtämään toistensa ajatuksia ja odotuksia.

Opettajien ja oppilaiden työrauhahäiriöiden syiden pohdinnassa korostuivat omasta itsestä riippumattomat syyt. Syytulkinnat vaikuttavat paljon siihen, miten työrauhahäiriötä hoidetaan. Jos opettajat näkevät työrauhaongelmien johtuvan oppilaasta, he keskittävät ratkaisuyritykset tähän ongelmalliseen yksilöön. Tällaisen yksilödiagnostisen ongelmanratkaisun myötä tulee vaikeuksia keskustella monista

vaihtoehtoisista toimintamalleista. (Naukkarinen 1999.) Niin kauan kuin syyt nähdään muualla, kenenkään ei myöskään tarvitse kyseenalaistaa eikä muuttaa omaa toimintaansa.

Erityisesti herää kysymys, miksi oppilaat eivät pidä itseään vastuussa työrauhan säilymisestä luokkahuoneessa. Onko kyse siitä, että oppilaat ovat jo alasteelta lähtien tottuneet siihen, että joku toinen kontrolloi heidän käyttäytymistään? Oppilaan sosiaalistaminen koulun perusteltuihin ja perustelemattomiin sääntöihin ja käytänteisiin ulkoisen kontrollin keinoin alkaa ensimmäisestä koulupäivästä lähtien. Oppilaan sisäinen kyky kontrolloida omaa käyttäytymistään ei pääsekään kehittymään, ja hän oppii toimimaan ulkoisten palkintojen ja rangaistusten ohjaamana. Vai onko kyse siitä, etteivät oppilaat miellä työrauhahäiriöitä yhteisiksi ongelmiksi, vaan pelkästään opettajan työhön kuuluvaksi tehtäväksi (Salo 2000, 31–32, 46)? Työrauha ei kuitenkaan ole vain opettajan tuote, vaan yhteistoimintaa, jossa kaikkien tulee tukea toisiaan. Molempien osapuolten tulisi kantaa vastuuta omasta osuudestaan.

Opettajien käyttämät menetelmät työrauhahäiriötilanteissa olivat suureksi osaksi behavioristisia. Niissä korostui erityisesti negatiivinen vahvistaminen ja autoritaarinen kontrolli. Käytettäessä vain behavioristisia menetelmiä työrauhan ylläpito yksinkertaistetaan keinotekoiseksi käyttäytymisen muokkaamiseksi ja vesitettään työrauhan kasvatuksellinen arvo (Salo 2000). Mielestämme positiivista vahvistamista voitaisiin kuitenkin hyödyntää työrauhaongelmien ratkaisemisessa. Myönteisen palautteen antaminen häiritsijäoppilaalle tämän toimiessa oikein voi kannustaa häntä jatkamaan myönteisellä tavalla eteenpäin. Tutkimuksemme osallistuneet opettajathan eivät edes maininneet positiivista vahvistamista. Usein ongelmana on se, että opettajat saattavat olla niin negatiivisesti asennoituneita toistuvasti oppitunteja häiritsevään oppilaaseen, että tiedostamattaankin antavat oppilaalle ainoastaan kielteistä palautetta. Tämä taas on varmasti omiaan lisäämään häiriköinnin kierrettä.

Syytä on kuitenkin pohtia, missä on vika, kun opettajat käyttävät lähes pelkästään behavioristisia menetelmiä työrauhaongelmien hoidossa. Opettavatko opettajat niin kuin heitä on opetettu? Eikö koulutuksessa ole annettu riittävästi eväitä luokanhallintaan ja tietoa erilaisista menetelmistä? Olemme samaa mieltä Salon (2000, 10) kanssa, joka näkee, että opettajankoulutuksessa pitäisi käsitellä inhimilliseen vuorovaikutukseen liittyviä tekijöitä nykyistä monipuolisemmin ja perusteellisemmin. Työrauhahäiriöiden vuorovaikutuksellisen luonteen takia tämä varmasti

lisäisi opettajien valmiuksia ylläpitää työrauhaa ja kohdata erilaisia työrauhassa ilmeneviä ongelmia

Koulun ja luokan vuorovaikutussuhteiden laatuun on kehoitettu kiinnittämään huomiota työrauhaongelmia ratkottaessa (ks. esim. Naukkarinen 1999). Vuorovaikutuksen laadun merkitys näkyi myös tutkimuksessamme. Hyvän työrauhan vallitessa opettaja oli demokraattinen johtaja, joka otti oppilaat huomioon, arvosti heidän näkemyksiään ja antoi oppilaiden kantaa vastuuta omasta toiminnastaan. Opettaja oli ansainnut oppilaiden kunnioituksen. Luokassa oli hyvä ja rento ilmapiiri. Tätä kautta voisi ehkä myös kehitellä ratkaisuja siihen pulmaan, miten oppilaat saadaan kantamaan vastuuta luokan työrauhasta.

Aina opettaja ei onnistu ylläpitämään työrauhaa, ja jotkut opettajat epäonnistuvat tässä asiassa muita enemmän. On kuitenkin myytti, että luokanhallintataidot olisivat opettajan synnynnäinen ominaisuus. Varmasti opettajistakin löytyy karismaattisia persoonallisuksia, joilla on synnynnäisiä lahjoja, mutta onneksemme voimme todeta, ettei meidän loppujen tarvitse vaipua epätoivoon. Luokanhallintataidoissa on kysymys melko pitkälle opittavissa olevista taidoista, ei niinkään muuttumattomista henkilökohtaisista ominaisuuksista (ks. esim. Cooper ym. 1995, Salo 2000). Äärimmäisen tärkeänä pidämme sitä, että työrauhaongelmien esiintyessä opettajaa ei syyllistetä. Työrauhahäiriöt ovat ilmiö, johon voidaan vaikuttaa.

Opettajien luokanhallintataitojen kehittäminen on haaste opettajien peruskoulutukselle ja täydennyskoulutukselle. Koulutuksen tulisi avata opettajien silmät näkemään häiritsevä käyttäytyminen kontekstissaan, opettaa strategioita, miten työrauhaa ylläpidetään ja antaa vinkkejä, miten muuten häiritsevään käyttäytymiseen voi puuttua kuin behavioristisin menetelmin. Myös Jokisen (1999) idea kannattaa ottaa huomioon. Hän ehdottaa, että opettajat voisivat keskenään vaihtaa kokemuksia erilaisista työrauhahäiriöiden ehkäisy- ja käsittelymenetelmistä ja niiden tuloksellisuudesta. Tällainen ajatustenvaihto voisi hyvinkin antaa opettajille hyödyllistä, sovellettavissa olevaa tietoa.

Pelkkä tieto sinänsä ei kuitenkaan riitä, onhan useaan otteeseen todettu, että opettajilla on tapana jatkaa toimintaansa muuttumattomana vuodesta toiseen, koulutuksesta huolimatta. Ensimmäinen askel siinä, että koulutuksen antamaa tietoa myös todellisuudessa sovelletaan käytäntöön, on opettajan itsereflektio. Oman työn kriittinen tutkiminen ei suinkaan ole helppoa. Jokainen, joka lähtee refleктоimaan omaa toimintaansa, joutuu kohtaamaan omat heikkoutensa ja epäonnistumisensa.

Kuitenkin realistisen reflektion kautta voi löytää myös omat vahvuutensa. Näemme itsereflektion mahdollisuutena kehitykseen. Emmekä usko, että koskaan on liian myöhäistä lähteä kehittämään itseään.

Haluamme kuitenkin vielä tuoda esille sen, ettei opettajien tule kuitenkaan kantaa vääränlaista taakkaa koulun työrauhaongelmista. Tarkoitamme tällä sitä, että opettajan tehtävä ei ole ottaa vanhemman roolia. Ammattikasvattajan tehtävä on tukea vanhempia kasvatustehtävässä, ei ottaa koko kasvatusta omille harteilleen. Kasvatus on yhteinen asia, mutta vanhemmat kantavat päävastuun.

Mielestämme menetelmävalintamme onnistui siinä suhteessa, että pystyimme yhdistämään kolme aineistonkeruumenetelmää: haastattelun, havainnoinnin ja sosiometrisen mittauksen. Menetelmätriangulaatio antoi meille rikkaampaa ja monipuolisempaa tietoa. Haastattelimme sekä aineenopettajia että oppilaita, ja näin ollen saimme tietoa tutkivasta asiasta kahdesta eri näkökulmasta. Havainnointiaineistomme on runsas.

Oppilaat tottuivat nopeasti läsnäolomme tunneilla, emmekä usko tutkimuksemme luotettavuuden kärsineen paikalla olostamme. Päinvastoin haastatteluissa oppilaat kykenivät avoimesti kertomaan ajatuksistaan, tunsimmehan toisemme jo usean kuukauden ajalta. Sen sijaan havainnoitujen tuntien aineenopettajien käyttäytymiseen läsnäolomme on saattanut vaikuttaa. Ottaen huomioon observoitujen oppituntien määrän (27) ja laadun esimerkiksi rangaistusten määrä, kaksi, on vähäinen. Lisäksi joidenkin opettajien ajoittain hermostunut käytös saattoi johtua läsnäolomme aiheuttamasta jännityksestä.

Tutkimusprosessin kuluessa on herännyt joitakin ajatuksia, jotka mielestämme vaatisivat tarkempaa tutkimusta. Kiinnostavaa olisi saada tutkimustietoa siitä, miten työrauhakysymyksissä siirretään onnistuneesti vastuuta oppilaille. Nähdäksemme olisi aiheellista tutkia enemmän myös koululuokan johtamista ja työrauhakysymyksiä oppilaiden kokemana. Tarpeellista olisi saada syvempää tietoa siitä, miten luodaan sellainen oppimisilmapiiri, jossa on hyvä työrauha. Mitä tämä vaatii opettajalta ja oppilailta?

Tutkimuksemme tarjoaa opettajille tietoa siitä, miten oppilaat näkevät ja kokevat työrauhahäiriöt ja niihin puuttumisen. Toivomme, että tutkimuksemme herättäisi aineenopettajia ja kouluja pohtimaan omaa toimintaansa. Tutkimus antaa opettajille pohjaa oman työnsä kriittiselle tutkimiselle ja voi toimia myös keskustelun pohjana koulutuksessa tai kollegoiden välisessä kokemustenvaihdossa.

LÄHTEET

- Aho, S. 1974. Koulusuoritusten yhteys oppilailla esiintyviin käyttäytymisongelmiin ja kouluympäristöön. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Julkaisusarja A:32.
- Aho, S. 1976a. Peruskoulun työrauhahäiriöt ja niiden yhteydet eräisiin oppilas- ja ympäristömuuttujiin. Liedon työrauhakokeiluprosjekti: raportti 1. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Julkaisusarja A:42.
- Aho, S. 1976b. Roolileikkimenetelmän soveltaminen työrauhahäiriöiden ja syrjäävetäytyvän käyttäytymisen korjaamiseen. Liedon työrauhakokeiluprosjekti: raportti 3. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Julkaisusarja A:45.
- Aho, S. 1977a. Kouluntyörauhahäiriöiden korjaaminen opettamalla oppilaita kontrolloimaan omaa häiriökäyttäytymistään itsetarkkailun avulla. Liedon työrauhakokeiluprosjekti: raportti 8. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Julkaisusarja A:54.
- Aho, S. 1977b. Operanttiehdollistamisen soveltaminen oppilailla esiintyvien työrauha häiriöiden korjaamiseen. Liedon työrauhakokeiluprosjekti: raportti 7. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Julkaisusarja A:53.
- Aho, S. 1978. Koulun työrauhahäiriöiden korjaantuminen annattaessa oppilaille palautetta omasta häiriökäyttäytymisestään. Liedon työrauhakokeiluprosjekti: raportti 10 Turun yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Julkaisusarja A:57.
- Aho, S. 1979. Luokan sosiaalisen rakenteen ja oppilaiden häiriökäyttäytymisen korjaaminen mallitilannemenetelmällä. Liedon työrauhakokeiluprosjekti: raportti 14. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Julkaisusarja A:66.
- Aho, S. 1980. Liedon – Tarvasjoen työrauhakokeilu ja siihen liittyvä tutkimus. Tiedonantoja koulukokeilusta nro 5. Helsinki: Kouluhallitus.
- Aho, S. 1994. Miten ja miksi lasten itsetunto muuttuu koulussa? *Kasvatus* 25 (5), 469–471.
- Ahvenainen, O., Ikonen, O. & Koro, J. 1994. *Erityispedagogiikka 2. Erityiskasvatuksen käytäntö*. Porvoo: WSOY.

- Alderman, G. L. & Nix, M. 1997. Teachers' intervention preferences related to explanations for behavior problems, severity of the problem, and teacher experience. *Behavioral Disorders* 22 (2), 87–95.
- Bacon, E. 1990. Using negative consequences effectively. *Academic Therapy* 25 (5), 599–611.
- Bogdan, R. C. & Biklen, S. K. 1992. *Qualitative research for education. An introduction to theory and methods*. 2. painos. Boston: Allyn & Bacon.
- Cavèn, S. & Piha, J. 1995. Seikkailutoiminta käytöshäiriöisten lasten psykiatrisessa hoidossa. Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimuskeskuksen selvityksiä 3. Helsinki.
- Cooper, P. Smith, C. J. & Upton, G. 1994. *Emotional and behavioral difficulties*. London: Routledge.
- Doyle, W. 1986. Classroom organization and management. Teoksessa M.C. Wittrock (toim.) *Handbook of research on teaching*. 3. painos. A project of the American educational research association. New York: Macmillan, 392–425.
- Ekebon, U-M., Helin, M. & Tulusto, R. 2000. *Satayksi kouluongelmaa: opettajan käsikirja*. Helsinki: Edita
- Elder, G. H. & Caspi, A. 1988. Human development and social change: an emerging perspective on the life course. Teoksessa N. Bolger, A. Caspi, G. Downey & M. Moorehouse (toim.) *Persons in context. Developmental processes*. Cambridge: Cambridge University Press, 77–113.
- Erätuuli, M. & Puurula, A. 1990. Miksi häiritset minua. Työrauhahäiriöistä ja niiden syistä yläasteella oppilaiden kokemana. Helsingin yliopiston opettajakoulutuslaitos. Tutkimuksia 81.
- Erätuuli, M. & Puurula, A. 1992. Miksi häiritset minua. 2.osa. Opettajan näkökulma työrauhahäiriöihin ylä-asteella. Helsingin yliopiston opettajakoulutuslaitos. Tutkimuksia 106.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1996. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Lapin yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja C 13.
- Gannaway, H. 1984. Making sense of school. Teoksessa M. Hammersley & P. Woods (toim.) *Life in school. The sociology of pupil culture*. Milton Keynes: Open University Press, 191–203.
- Gartrell, D. 1995. Misbehavior or mistaken behavior? *Young Children* 50 (5), 27–34.

- Glasser, W. 1993. The quality school teacher: specific suggestions for teachers who
Are trying to implement the lead-management ideas of the quality
school in their classrooms. New York: Harper Perennial.
- Goldstein, S. 1995. Understanding and managing children's classroom behaviour.
New York: John Wiley.
- Griffin, R. S. 1988. Underachievers in secondary school: Education off the mark.
Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Harju-Kivinen, R. & Kannas, L. 1995. Jyväskylän koulut terveyttä edistävänä työ-
ympäristönä. Tutkimus ala- ja yläasteiden sekä lukioiden oppilaiden
kouluviihtyvyydestä, koetusta terveydestä ja terveyskäyttäytymisestä.
Jyväskylän yliopisto. Terveystieteen laitos. Väkiraportti 4.10.1995.
- Harris, J. R. 2000. Kasvatuksen myytti. Suom. J. Heikkilä, T. Holopainen & P. Nii-
nimäki. 2. painos. Helsinki: Art House.
- Himberg, L. & Jauhiainen, R. 1998. Suhteita: minä me ja muut. Porvoo: WSOY.
- Hirsjärvi, S. (toim.) 1983. Kasvatustieteen käsitteistö. Keuruu: Otava.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja
käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Horppu, R. 1993. Oppilaiden käsitykset opettajan auktoriteetista erilaisissa luokkail-
mastoissa. Helsingin yliopiston sosiaalipsykologian laitos 1/1993.
- Hurn, C. J. 1993. The limits and possibilities on schooling. An introduction to the
sociology of education. 3. painos. Boston: Allyn & Bacon.
- Hämäläinen, K. & Sava, I. 1989. Koulun ihmissuhteet. Jyväskylä: Gummerus.
- Jokinen, S. 1999. ”Niitä pitää pajata ja rakastaa.” Kokenut luokanopettaja työrauha-
ongelmien kohtaajana. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan laitos.
Pro gradu –tutkielma.
- Jones, V. F. & Jones, L. S. 1990. Comprehensive classroom management. Creating
positive learning environments for all students. 4. painos. Boston: Allyn
& Bacon.
- Jyrkämä, J. 1986. Nuoret sivuraiteelle? Nuorisosta, syrjäytymisestä, yhteiskunnasta.
Teoksessa A. Mikkola (toim.) Suomalaista nuorisotutkimusta, tutkijoi-
den puheenvuoroja. Helsinki: Kansalaiskasvatuksen keskus. Tutkimuk-
sia 1/86, 42-53.

- Kansanen, P. 1999. Motivaatiosta pedagogiseen ajatteluun. *Opettajankouluttaja* 2, 7–10.
- Kari, J., Remes, P. & Väänänen, J. 1980. Häiriöt ja häiriköt. Koulun työrauha tutkimuksen valossa. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Selosteita ja tiedotteita 160.
- Kari, J. 1986. Opetus- ja kasvatustyö ammattina. Keuruu: Otava.
- Kauffman, J. 1997. Characteristics of emotional and behavioral disorders of children and youth. Upper Saddle River: Merrill.
- Kauffman, J. & Wong, K. 1991. Effective teachers of students with behavioral disorders: Are generic teaching skills enough? *Behavioral Disorders* 16 (3), 225–237.
- Kauppila, J. 2000. Saako opettajaa uhata? *Opettaja* 47, 14–15.
- Kinnunen, U. & Parkatti, T. 1993. Ikääntyvä opettaja – kuormittuneisuus ja terveys työssä. Helsinki: Työterveyslaitos.
- Kivivuori, J., Tuominen, M. & Aromaa, K. 1999. ”Mä teen mitä mä haluan.” Oppilaiden opettajiin kohdistama häirintä ja väkivalta Helsingin kouluissa 1997-1998. Helsinki: Oikeuspoliittisen tutkimuslaitoksen julkaisuja.
- Koro, J. 1982. Käyttäytymishäiriöisten lasten opetus. Teoksessa S. Moberg (toim.) *Erilaiset oppilaat*. Jyväskylä: Gummerus.
- Koskenniemi, M. 1982. Yhdessä ja yhteistoimin: koulu ja sosiaalisuuteen kasvaminen. Helsinki: Otava.
- Kouluhallitus. 1973. Koulun työrauhaa selvittäneen työryhmän muistio. Helsinki.
- Kuorelahti, M. 1998. Käyttäytymisen ongelmat ja niiden luokittelu. Teoksessa T. Landonlahti, A. Naukkarinen & S. Vehmas (toim.) *Poikkeava vai erityinen?* Jyväskylä: Atena, 123–135.
- Laaksola, H. 2000a. Opiskeluedellytykset kunniaan. *Opettaja* 32, 5.
- Laaksola, H. 2000b. Kunnilla on vastuu koulun turvallisuudesta. *Opettaja* 38, 12–13.
- Lahdes, E. 1997. Peruskoulun uusi didaktiikka. Keuruu: Otava.
- Laukkanen, R. 2000. Koulurauhassa on kyse motivaatiosta. *Aikuiskasvatus* 1, 62–63.
- Lincoln, Y.S. & Guba, E.G. 1985. *Naturalistic inquiry*. Newbury Park : Sage.
- McManus, M. 1995. *Troublesome behaviour in the classroom. A teachers survival*

- guide. 2.painos. New York: Routledge.
- Merriam, S. B. 1988. Case study research in education: a qualitative approach. San Francisco: Jossey-Bass.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. 1994. Qualitative data analysis: An expanded source book. 2. painos. Thousands Oaks: Sage.
- Moberg, S. 1998. Erityisopetuksen ja yleisopetuksen integraatio opettajien silmin. Teoksessa T. Ladonlahti, A. Naukkarinen & S. Vehmas (toim.) Poikkeava vai erityinen? Jyväskylä: Atena, 136–161.
- Montaque, M., Bergeron, J. & Lago-Delello, E. 1997. Using prevention strategies in general education. Focus on Exceptional Children 29 (8), 1–11.
- Molnar, A. & Lindquist, B. 1994. Tavoitteena työrauha. Suom. T. Malinen. Opetus 2000 –sarja. Porvoo: WSOY. Alkuperäisjulkaisu 1989.
- Mäntyniemi, A-L. & Haikola, S-L. 1975. Vanhempien kasvatusasenteiden, opettajien opetusasenteiden ja kasvattajien välisen normikonfliktitilanteen yhteys oppilaiden käyttäytymishäiriöihin oppitunneilla: työrauhatutkimus 2. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja 254.
- Naukkarinen, A. 1999. Tasapainoilua kurinalaisuuden ja tarkoituksenmukaisuuden välillä. Oppilaiden ei-toivuttuun käyttäytymiseen liittyvän ongelmaratkaisun kehittäminen yhden peruskoulun yläasteen tarkastelun pohjalta. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 149.
- Närhi, V. 1999. Tarkkaavaisuushäiriöinen lapsi koululuokassa. Teoksessa T. Ahonen & T. Aro (toim.) Oppimisvaikeudet. Kuntoutus ja opetus yksilöllisen kehityksen tukena. Jyväskylä: Atena, 167–192.
- Ojanen, S. 1993. Reflektiivisyys opetuksessa ja ohjauksessa. Teoksessa S. Ojanen: Tutkiva opettaja. Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 125–134.
- Opettajien kiusaaminen yleistä. 2000. Opettaja 43–44, 5.
- Oppilas keskipisteenä. 1982. Kouluhallituksen oppilashuoltotyöryhmän muistio. Helsinki: Valtion Painatuskeskus.
- Parkatti, T. & Kannas, L. 1995. Jyväskylän koulut terveyttä edistävänä työympäris-

- tönä – opettajien hyvinvointi ja työviihtyvyys. Koulun terveyden edistämisen tutkijaryhmä. Jyväskylän yliopisto. Terveystieteen laitos.
- Patton, M. Q. 1990. *Qualitative evaluation and research methods*. 2. painos. Newbury Park, CA: Sage.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994. 2000. 4. korj. painos. Helsinki: Opetushallitus.
- Pomeroy, E. 1999. The teacher-student relationship in secondary school: insights from excluded students. *British Journal of Sociology of Education* 20 (4), 465–481.
- Pulkkinen, L. 1979. *Kotikasvatuksen psykologia*. Jyväskylä: Gummerus.
- Rauste-von Wright, M. & von Wright, J. 1995. *Oppiminen ja koulutus*. Helsinki: WSOY.
- Reid, K 1986. *Disaffection from school*. London: Methuen.
- Reinert, H. R. & Huang, A. 1987. *Children in conflict. Educational strategies for the emotionally disturbed and behaviorally disordered*. 3. painos. Columbus: Merrill Publishing Company.
- Rimpelä, M., Jokela, J., Luopa, P., Liinamo, A., Huhtala, H., Kosunen, E., Rimpelä, A. & Siivola, M. 1996. *Kouluterveys 1996 – tutkimus: Kouluviihtyvyys, terveys ja tottumukset. Perustulokset yläasteilta ja kaupunkien väliset erot*. Helsinki. Stakes. Aiheita 40/1996.
- Rosén, L. A., Taylor, S. A., O’Leary, S. G. & Sanderson, W. 1990. A survey of classroom management practices. *Journal of School Psychology* 28, 257–269.
- Runsas, R. (toim.) 1991. *Lasten erityishuolto ja –opetus Suomessa*. Jyväskylä: Gummerus.
- Sainpalo, H. & Willberg, E. 1997. ”Miten mylly pyörii yläasteella?” Opettajien, oppilaiden ja vanhempien näkemyksiä peruskoulun yläasteen työrauhahongelmista. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan laitos. Pro gradu –tutkielma.
- Salo, P. 2000. *Koululuokan työrauhahäiriöiden ehkäiseminen, käsittely ja korjaaminen*. Tutkimus koululuokan hallintaa käsittelevistä oppisisällöistä kahdessa amerikkalaisessa oppikirjassa sekä niihin perustuvan kokonaisuuden kehittelyä. Joensuun yliopisto. Savonlinnan normaalikoulun julkaisuja 3.

- Schmuck, R. A. & Schmuck, P. A. 1997. *Group processes in the classrooms*. Boston: McGraw-Hill.
- Shores, R. E., Gunter, P. L. & Jack, S. L. 1993. Classroom management strategies: Are they setting events for coercion? *Behavioral Disorders* 18 (2), 92–102.
- Spradley, J.P. 1979. *The ethnographic interview*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Suomen laki. Saatavilla WWW-muodossa < URL:<http://www.finlex.fi> > 9.3.2001.
- Suonperä, M. 1989. Opetusvaikeustutkimus: peruskoulun yläasteen opetustyöhön liittyvien vaikeuksien kartoitus Hämeen läänissä. Tampereen yliopisto. Hämeenlinnan opettajakoulutuslaitoksen julkaisuja 23.
- Syrjälä, L., Ahonen, S. Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1994. *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Takala, M. 1992. ”Kouluallergia” – yksilön ja yhteiskunnan ongelma. Tampereen yliopisto. *Acta Universitas Tampereensis ser A vol 335*.
- Turunen, E. 1981. Kenen on vastuu koulun työrauhaongelmista? *Opettaja* 12, 30–33.
- Turvatyöryhmän muistio. 2000. Helsinki : Opetusministeriön työryhmien muistioita 20.
- Tynjälä, P. 1991. Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien luotettavuudesta. *Kasvatus* 22 (3), 387–398.
- Työrauhaohjelma, joka ei maksa penniäkään. 1978. *Opettaja* 13, 32–33.
- Ulvinen, V-M. 1993. Poikkeavaksi leimautuminen koulussa – syrjäytyminen yhteiskunnassa. *Nuorisotutkimus* 11 (2), 18–26.
- Van Maanen, J. 1988. *Tales of the field. On writing ethnography*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Van Maanen, J. 1995. An end to innocence: the ethnography in ethnography. Teoksessa J. Van Maanen (toim.) *Representation in ethnography*. Newbury Park: Sage, 1–35.
- Varto, J. 1992. *Laadullisen tutkimuksen metodologia*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Willis, P. 1984. Koulun penkiltä palkkatyöhön. Miksi työväenluokan nuoret saavat työväenluokan työt? Tampere: Vastapaino.
- Woods, P. 1983. *Sociology and the school. An interactionist viewpoint*. London: Routledge and Kegan Paul.

Zimmerman, B. 1998. Classroom disruption: educational theory as applied to perception and action in regular and special education. *Advances in Special Education: Issues, Practices and Concerns in Special Education* 11, 77–98.

Liite 1: Sosiometrinen mittauksen kysymykset:

1. Kuka on paras ystäväsi tällä luokalla?
2. Kenen kahden oppilaan kanssa haluaisit tehdä ryhmätyötä?
3. Kenen kahden luokkakaverin kanssa et haluaisi tehdä ryhmätyötä?
4. Onko tällä luokalla joku, joka häiritsee oppimistasi?
5. Keneltä luokkakaveriltasi voisit ja haluaisit pyytää apua koulutehtäviin liittyen?
6. Ketä luokkakaveria itse voisit ja haluaisit auttaa?

Liite 2: Tutkimussopimus (oppilaat ja vanhemmat)

Hei 8x-luokan oppilaat ja vanhemmat!

Olemme kaksi Jyväskylän yliopistossa erityisopettajaksi opiskelevaa nuorta naista. Teemme tällä hetkellä lopputyönämme pro gradu –tutkielmaa. Tutkimukseemme liittyen haluaisimme tutustua tulevaan työympäristöömmee, peruskouluun ja seurata erilaisia luokkatilanteita. Tutkimuksemme tarkoituksena on tarkastella yhden luokan oppilaiden keskinäisiä suhteita, oppilaiden ja opettajien välistä vuorovaikutusta sekä luokkaa yhteisönä. Erityisen kiinnostuksen kohteena ovat erilaiset oppimiseen liittyvät haasteet.

Tutkimukseemme sisältyy luokkatilanteiden havainnointia ja muutamia vapaaehtoisia haastatteluja. Oppilaiden nimet ja muut henkilötiedot pysyvät tunnistamattomina. Edes koulun nimi tai sijaintikunta ei tule tutkimuksesta ilmi. Tutkimus suoritetaan lukuvuonna 2000 – 2001. Kokonaan työmme valmistuu ensi kesäksi. Toimitamme siitä koululle kopion ja sitä voi sieltä lainata kotiin luettavaksi.

Lapseni saa osallistua tutkimukseen kyllä ei

Ottakaa yhteyttä, jos teillä on kysyttävää tai kommentoitavaa!

Ystävällisin terveisin,

Eija Inkilä

puh: ***

sähköposti: ***

Nina Salmi

puh: ***

sähköposti: ***

Liite 3: Tutkimussopimus (rehtori)

TUTKIMUSSOPIMUS

Tutkijat Eija Inkilä ja Nina Salmi tekevät tutkimusta opinnäytetyönään *** peruskoulun 7 – 9 –vuosiluokilla. Tutkimuksen tarkoituksena on tarkastella yhden luokan oppilaiden keskinäisiä suhteita, oppilaiden ja opettajan välistä vuorovaikutusta sekä luokkaa yhteisönä. Erityisen kiinnostuksen kohteena ovat erilaiset oppimiseen liittyvät haasteet.

Tutkimusaineisto kootaan havainnoimalla luokkatilanteita ja haastattelemalla oppilaita sekä havainnoituja tunteja opettaneita aineenopettajia. Aineiston analyysissa ja raportoinnissa kiinnitetään erityistä huomiota siihen, että tutkimukseen osallistujat pysyvät tunnistamattomina. Edes koulun nimi tai sijaintikunta ei tule tutkimuksessa ilmi. Tutkimuksen tekijät sitoutuvat aineiston käsittelyssä ja varastoinnissa noudattamaan tietosuojanlain määräyksiä niin, ettei aineisto päädy asiattomiin käsiin.

Tutkimukseen osallistujilla on myös mahdollisuus tutustua tutkimuksen lopulliseen raportointiin ja siten vaikuttaa omalta osaltaan sen sisältöön. Tutkijat sitoutuvat toimittamaan valmiin tutkimusraportin koululle ja ovat tarvittaessa käytettävissä kertomaan lähemmin opettajakunnalle tutkimuksesta ja sen tuloksista.

Tutkimusta ohjaa Jyväskylän yliopiston erityispedagogiikan laitoksella lehtori ***, puh *** tai sähköposti ***.

Tämä tutkimussopimus on laadittu kahtena kappaleena ja se on voimassa vuoden 2002 loppuun tai siihen saakka, kunnes valmis tutkimusraportti on toimitettu yhteistyökoululle. Havainnointi kootaan kuitenkin lukuvuoden 2000 – 2001 kuluessa.

Päiväykset ja allekirjoitukset

Liite 4: Tutkimussopimus (aineenopettajat)

TUTKIMUSSOPIMUS

Tutkijat Eija Inkilä ja Nina Salmi tekevät tutkimusta opinnäytetyönään *** peruskoulun 7 – 9 –vuosiluokilla. Tutkimuksen tarkoituksena on tarkastella yhden luokan oppilaiden keskinäisiä suhteita, oppilaiden ja opettajan välistä vuorovaikutusta sekä luokkaa yhteisönä. Erityisen kiinnostuksen kohteena ovat erilaiset oppimiseen liittyvät haasteet.

Tutkimusaineisto kootaan havainnoimalla luokkatilanteita ja haastatteleamalla oppilaita sekä havainnoituja tunteja opettaneita aineenopettajia. Aineiston analyysissa ja raportoinnissa kiinnitetään erityistä huomiota siihen, että tutkimukseen osallistujat pysyvät tunnistamattomina. Edes koulun nimi tai sijaintikunta ei tule tutkimuksessa ilmi. Tutkimuksen tekijät sitoutuvat aineiston käsittelyssä ja varastoinnissa noudattamaan tietosuojanlain määräyksiä niin, ettei aineisto päädy asiattomiin käsiin.

Tutkimukseen osallistujilla on myös mahdollisuus tutustua tutkimuksen lopulliseen raportointiin ja siten vaikuttaa omalta osaltaan sen sisältöön.

Tutkimusta ohjaa Jyväskylän yliopiston erityispedagogiikan laitoksella lehtori ***, puh *** tai sähköposti ***.

Tämä tutkimussopimus on laadittu kahtena kappaleena ja se on voimassa vuoden 2002 loppuun tai siihen saakka, kunnes valmis tutkimusraportti on toimitettu yhteistyökoululle. Havainnointi kootaan kuitenkin lukuvuoden 2000 – 2001 kuluessa.

Päiväykset ja allekirjoitukset

Liite 5: Haastattelurunko (opettajat)

Henkilötiedot

- ikä, koulutus, kokemus koulutyöstä

Ammatissa viihtyminen

8x-luokka

- ilmapiiri luokassa (luokkahenki, kilpailu, kiusaaminen, liittoutumat)
- roolit (pelle, pomo, hiljaiset jne.)
- roolien vaikutus työskentelyyn
- luokan työrauha

Työrauha

- työrauhaongelmat
 - syyt ja taustatekijät
 - työrauhaongelmiin puuttuminen

Häiriökäyttäytymisen / käyttäytymishäiriön määrittely

- häiriökäyttäytymiseen puuttuminen
- syyt ja ilmenemismuodot
 - onko 8x-luokalla häiriökäyttäytymistä

Liite 6: Haastattelurunko (oppilaat)

Henkilötiedot

Perhe

- perheen kuvailu
- suhteet vanhempiin ja muuhun perheeseen

Koulunkäynti

- kouluviihtyvyys
- koulumenestys
- suhteet opettajiin

Luokka

- luokan ilmapiiri
- roolit luokassa
- mihin itse sijoitut ?

Työrauhahäiriöt

- työrauhahäiriön määrittely
- käyttäydytkö itse häiritsevästi?
- onko luokalla joku, joka häiritsee sinua?

Työrauhahäiriöiden syyt ja taustatekijät

- mitä siihen liittyy?
- vaikuttaako siihen jotenkin oppiaine, viikon ajankohta, päivän ajankohta tai opettaja?

Työrauhanhäirintään puuttuminen

- opettajien puuttuminen työrauhahäiriöihin
- miten opettajan pitäisi puuttua asiaan?
- luokkakavereiden puuttuminen työrauhan häirintään
koulun ja luokan säännöt

Liite 7: Aineiston analyysissä esiin nousseet teemat

Haastatteluista löytyneet teemat

- Opettajien haastatteluissa esiinnousseet teemat
 1. työrauhanhäirinnän määrittely
 2. työrauhahäiriöiden syyt ja taustatekijät
 3. työrauhanhäirintään liittyvät/vaikuttavat tekijät (viikonpäivä, oppiaine jne.)
 4. häiriökäyttäytymisen määrittely
 5. käyttäytymishäiriön määrittely
 6. miten opettaja puuttuu työrauhanhäirintään
 7. miten opettaja puuttuu häiriökäyttäytymiseen

- Oppilaiden haastatteluissa esiin nousseet teemat
 1. työrauhanhäirinnän määrittely
 2. työrauhahäiriöiden syyt ja taustatekijät
 3. työrauhanhäirintään liittyvät/vaikuttavat tekijät (viikonpäivä, oppiaine jne.)
 4. häiriökäyttäytymisen määrittely
 5. miten työrauhanhäirintään puututaan

Havainnointiaineiston pohjalta tehdyt luokittelut

- Työrauhahäiriötilanteiden luokittelu
 1. verbaaliset häiriöt
 2. motoriset häiriöt ja fyysiset kontaktit muihin oppilaisiin
 3. passiivisuus
 4. auktoriteetin vastustus
 5. koulutyön kannalta epäolennainen toiminta
 6. muiden häiriöäänien tuottaminen

jatkuu

Liite 7

- Opettajan työrauhahäiriötilanteissa käyttämät puuttumistavat
 1. huomiotta jättäminen
 2. huumori, keskustelu
 3. käsky, kieltö
 4. nonverbaalinen reagointi
 5. äänen korottaminen
 6. uhkailu
 7. rangaistukset

Haastatteluista toisella analyysikierröksellä löytyneet uudet teemat

- Opettajien haastatteluissa esiin nousseet teemat
 1. työrauha 8x-luokalla
 2. opettajien tavat ylläpitää työrauhaa

- Oppilaiden haastatteluissa esiin nousseet teemat
 1. työrauha 8x-luokalla
 2. miten luokkatoverit puuttuvat työrauhanhäirintään
 3. miten opettajien tulisi puuttua työrauhahäiriöihin
 4. opettajat A – D työrauhan ylläpitäjinä ja työrauhahäiriöiden kohtajina