

TYÖRAUHAA ETSIMÄSSÄ

Kokeneiden luokanopettajien käsityksiä työrauhasta ja sen häiriöistä

Hilma Lindqvist

Minna-Liisa Niemenlehto

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Kevät 2002

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

Lindqvist, H. & Niemenlehto, M.-L. 2002. Työrauhaa etsimässä. Kokeneiden luokanopettajien käsityksiä työrauhasta ja sen häiriöistä. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu –tutkielma, 116 s.

TIIVISTELMÄ

Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää työrauhan olemusta ja kokeneiden luokanopettajien käsityksiä työrauhaan liittyvistä tekijöistä. Lisäksi tutkimuksessa pyritään kartoittamaan opettajien käyttämiä työrauhaan liittyviä toimintakeinoja ja etsimään vastauksia siihen, miten luokanopettajat kokevat omien työrauhakäsityksensä ja käytännön keinojensa muuttuneen työuran aikana.

Tutkimukseen osallistui 11 vähintään kymmenen vuotta opettajan työssä ollutta luokanopettajaa, 9 naista ja 3 miestä. Tutkimusaineisto kerättiin teemahaastattelulla. Kerättyä aineistoa ja teoriaa peilattiin toisiinsa tutkimusprosessin aikana sekä tutkimusraportin kirjoittamisvaiheessa.

Työrauha koettiin kiinteäksi osaksi luokkahuoneen toimintaa. Se nähtiin niin opettajan kuin oppilaidenkin kannalta ennen kaikkea rauhana työkennellä; opettajalla tulee olla rauha opettaa ja oppilailla oikeus saada rauha oppimiselle. Työrauha tarkoitti monessa tilanteessa hiljaisuutta, mutta yhtä tärkeäksi opettajat kokivat avoimen ja kannustavan ilmapiirin merkityksen. Työrauha määritettiin tavoitteiseksi toiminnaksi, ei hiiskumattomaksi hiljaisuudeksi. Työrauhamääritelmässä oli nähtävissä kasvatuskäsitysten muutos opettajan ylläpitämästä työrauhasta koko luokkayhteisön yhteiseksi vastuukysymykseksi. Keskeisiksi häiriöiksi koettiin kielellinen häirintä ja keskittymisvaikeudet. Häiriöiden taustalta löytyi monia syitä, jotka voitiin jakaa oppilaasta tai opettajasta johtuviin syihin ja muihin häiriötekijöihin. Häiriöt koettiin yleensä lieviksi, mutta yleisiksi. Päivittäisiin esiintyviin häiriöihin opettajat puuttuivat monipuolisoin keinoin, jotka olivat kertyneet työkokemuksen myötä ja jotka vaihtelivat häiriötilanteen ja oppilaan mukaan. Puuttumisen ohella opettajat pyrkivät ylläpitämään työrauhaa ja ennaltaehkäisemään häiriöitä mm. suunnittelun ja myönteisen ilmapiirin luomisen avulla. Selkeimpänä muutoksena työrauhailmiössä opettajat korostivat häiriöiden määrän kasvua työuransa aikana.

Tutkimustulokset osoittavat työrauhailmiön olevan laaja kokonaisuus. Luodakseen työrauhaa kannustavan ja sitä arvostavan ilmapiirin opettajan tulee työssään huomioida työrauhaan vaikuttavat tekijät. Tällaisia tekijöitä ovat mm. opettaja itse, oppilas, opetussuunnitelma ja ympäristö. Tutkimuksen perusteella voidaan todeta, että keinot työrauhan ylläpitämiseen opitaan käytännön työssä. Eväitä käytännön tilanteisiin kuitenkin odotetaan opettajankoulutukselta. Tutkimus osoittaa, ettei opettajankoulutus ole pystynyt tarjoamaan opettajille näitä valmiuksia työrauhaongelmien ratkaisemiseen. Tästä näkökulmasta voidaan esittää kritiikkiä opettajankoulutukselle, että se jättää yhden tärkeäksi koetun opettajan työn osa-alueen lähes kokonaan huomiotta.

Asiasanat: työrauha, työrauhahäiriö, työkokemus, luokanopettaja

ESIPUHE

Olemme viimein saaneet pitkän, ja toisinaan uuvuttavankin, työrupeaman päätökseen. Työrauhaan perehtyminen oli meille tärkeää, koska työrauhaan liittyviin ongelmiin tulemme varmasti törmäämään opettajan työtä tehdessämme. Tutkimuksen tekemisen myötä omat silmämme ovat avautuneet havainnoimaan luokkatilanteita entistä tarkemmin ja kiinnittämään huomiota ei vain häiriöihin, vaan myös niiden syihin.

Tutkimus olisi ollut mahdotonta toteuttaa ilman niitä yhtätoista luokanopettajaa, jotka olivat valmiita jakamaan kokemuksiaan työrauhasta kanssamme. Kiitos kaikille opettajille uskalluksesta osallistua haastatteluihin, joissa pohdittiin toimintakeinoja ja ratkaisuja sekä tuotiin esille henkilökohtaisia ajatuksia.

Toivomme tutkimuksemme herättävän lukijoita ajattelemaan ja pohtimaan luokan työrauhaa ja siihen liittyviä tekijöitä. Opettajan uraansa aloitteleville tutkimuksemme antaa toivottavasti kokeilemisen arvoisia ideoita, mutta työrauhan ylläpitäjän roolin pohtimisesta on varmasti hyötyä jo useamman vuoden työkentällä taistelleelle opettajallekin.

Huhtikuussa 2002

Hilma Lindqvist

Minna-Liisa Niemenlehto

SISÄLLYS

1 JOHDANTO	6
2 TYÖRAUHAA TUTKIMASSA	8
2.1 Tutkimustehtävät	8
2.2 Laadullinen lähestymistapa	8
2.3 Aineiston hankinta	9
2.4 Tutkimuksen toteutus	11
2.5 Tutkimusaineiston analyysi	13
2.6 Tutkimuksen luotettavuus	15
3 ”SYVÄ HILJASUUS, JOS MINÄ OLEN ÄÄNESSÄ”	17
3.1 Kuria vai työskentelyrauhaa?	17
3.2 Mitä on opettajan työrauha?	19
3.3 Oppilaan työrauha	23
4 ”MIELETÖN METELI JA KAMALA KOLINA”	27
4.1 Työrauhahäiriöiden määrittely	27
4.2 Työrauhahäiriöiden syitä	33
4.2.1 Oppilaskohtaiset syyt	34
4.2.2 Opettajakohtaiset syyt	39
4.2.3 Muut työrauhahäiriöitä aiheuttavat tekijät	43
5 ”MÄ OON EHKÄ LAITON”	49
5.1 Opettajan ja oppilaan oikeudet ja velvollisuudet työrauhaan pyrittäessä	49
5.2 Lain antamat keinot työrauhahäiriöiden käsittelyssä	54
5.3 Opettajan valta ja auktoriteetti	57

6 "JOS OPE ON TOSIKKO, NI HEIKOILLA ON"	62
6.1 Opettajan opetustyylin ja luokanhallintataitojen vaikutus työrauhaan	62
6.2 Työrauhan ylläpitäminen ja työrauhahäiriöiden ennaltaehkäiseminen	65
6.3 Työrauhahäiriöihin puuttuminen	71
6.3.1 Rangaistuksen puuttumiskeinona	71
6.3.2 Puuttua voi myös myönteisin keinoin	75
6.3.3 Apuverkosto opettajan tukena	81
7 "IHAN EREHDYKSEN JA YRITYKSEN KAUTTA"	87
7.1 Työrauha opettajan uran alkutaipaleella	87
7.2 Työkokemuksen vaikutus työrauhaan	90
7.3 Yhteiskunnan muutoksen vaikutus työrauhaan	93
7.4 Mistä keinot ovat tulleet?	96
8 POHDINTA	100
LÄHTEET	106
LIITTEET	112
Liite 1: Taustatietolomake	
Liite 2: Teemahaastattelurunko	
Liite 3: Teemoittelupolkukartta	
Liite 4: Työrauhahäiriöiden esiintyvyys	

1 JOHDANTO

Kun astut opettajana tämän päivän luokkahuoneeseen, kohtaat todennäköisesti joukon eläväisiä oppilaita. Tämä eläväinen ryhmä, joka on innokas oppimaan, kokeilemaan ja tutkimaan ympäröivää maailmaa, on luultavasti syy siihen, että valitsit opettajan ammatin. Luokan kanssa toimiessasi huomaat kuitenkin, etteivät aktiivisuus ja eläväisyys ole aina myönteisiä piirteitä. Oppilaiden aktiivisuus suuntautuu toisinaan aivan muuhun kuin oppimisen kannalta olennaisiin asioihin häiriten ajoittain luokkasi työrauhaa. Yllätyt, että omasta työskentelyajastasi kuluu niinkin suuri osa työrauhahäiriöiden ratkaisemiseen ja niiden ennaltaehkäisyyn.

Koulumaailma on ollut viime aikoina usein esillä tiedotusvälineissä. Sanomalehdissä ja televisiossa on pohdittu työrauhahäiriöiden lisääntymistä ja niiden koven- tumista, samoin kuin opettajien puuttumiskeinojen rajallisuutta. Keskustelussa on pohdittu myös laillisten rangaistuskeinojen riittävyttä. Työrauhahäiriöt tuntuvat olevan osa jokaisen opettajan arkea koskettaen koko koulu yhteisöä. Kukaan ei voi kääntää sille selkäänsä tai paeta vastuutaan. Julkinen keskustelu ja omat kokemuksemme koulumaailmasta ovat herättäneet pohtimaan omaa roolia ja taitoja työrauhan ylläpitäjänä. Koska työrauhaan liittyviä kysymyksiä ei luokanopettaja- koulutuksessa ole käsitelty mielestämme riittävästi, antoi pro gradu –tutkimus meille viimeisen mahdollisuuden perehtyä aiheeseen ennen työelämään siirtymistä.

Suomessa työrauhatutkimusta tehtiin runsaasti 1970-1980 –lukujen taitteessa. Keskeinen työrauhatutkija tuohon aikaan oli Sirkku Aho (1976, 1980, 1981), joka perehtyi muun muassa työrauhahäiriöiden ilmenemismuotoihin sekä koulun ja kodin välisen yhteistyön merkitykseen työrauhahäiriöiden ennaltaehkäisemisessä. Tämän jälkeen työrauhatutkimuksessa tuntuu vallinneen hiljaiselo, kunnes tutkimustyö jälleen vilkastui 1990-luvulla (ks. Erätuuli & Puurula 1990, 1992; Huoviala 1999; Naukkarinen 1999; Salo 2000). Se, että työrauhaa on tutkitu paljon ja useista eri näkökulmista, osoittaa työrauhailmiön monikerroksisuutta. Tässä tutkimuksessa näkökulmaksi on rajattu opettajan käsitykset ja käytännön

keinot, koska näistä tuloksista toivomme saavamme itsellemme eväitä tulevaan opettajan työhön. Lisäksi mielenkiintoamme näkökulmaan lisää julkisessa keskustelussa toistuvasti lyhyen ajan sisällä esiin nostettu opettajan toimintakeinojen riittämättömyys tämän päivän luokan häiriöiden kohtaamiseen. Koska tutkimuskirjallisuus osoitti työkokemuksen vaikuttavan ratkaisevasti opettajan taitoihin työrauhan ylläpitäjänä, halusimme selvittää tutkimuksessa miten nämä keinot ja käsitykset työrauhasta ovat opettajan työkokemuksen myötä muuttuneet.

Työrauhasta puhutaan monin rinnakkaisin termein, joista työrauha on yleisin. Tässä tutkimuksessa käytetään työrauha –käsitettä, jotta tutkimuksen selkeys ja yhdenmukaisuus suhteessa lähdekirjallisuuteen säilyisi. Työrauhan häiriintymisestä käytetään tutkimuksessa termiä työrauhahäiriö. Kirjallisuudessa käytetään yleisesti työrauhahäiriö –käsitteen rinnalla termiä työrauhaongelma, mutta mielestämme häiriö kuvastaa paremmin luokkatilanteiden todellisuutta. Häiriö kuvaa hetkellistä, lyhytkestoista epäjärjestystä tai keskeytystä toiminnassa ongelman viitatessa puolestaan vaikeampaan tai hankalampaan tilanteeseen tai tapahtumaan.

2 TYÖRAUHAA TUTKIMASSA

2.1 Tutkimustehtävät

Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää työrauhan olemusta ja kokeneiden luokanopettajien käsityksiä työrauhaan liittyvistä tekijöistä. Vaikka työrauha on aina osa opettajan ja oppilaiden välistä vuorovaikutusta, keskitytään tässä tutkimuksessa pelkästään opettajien näkemyksiin. Tutkimuksen rajaaminen opettajan näkökulmaa tarkastelevaksi perustuu omaan ammatinvalintaamme ja haluumme saada työvälineitä lähtiessämme opettajan työhön. Myös erilaisissa luokkatilanteissa kohtaamamme tapahtumat ovat osaltaan vaikuttaneet aiheen valintaan sekä sen rajaamiseen.

Tutkimuksessa pyritään kartoittamaan opettajien käyttämiä työrauhaan liittyviä toimintakeinoja ja etsimään vastauksia myös siihen, miten luokanopettajat kokevat omien työrauhakäsitystensä ja käytännön keinojensa muuttuneen työuran aikana. Tutkimuksessa tarkastellaan työrauhaa seuraavien tutkimustehtävien kautta:

1. Miten kokenut luokanopettaja määrittää työrauhaa, sen häiriöitä ja syitä?
2. Millaisilla keinoilla kokenut luokanopettaja ylläpitää työrauhaa, ennaltaehkäisee ja puuttuu työrauhan häiriöihin?
3. Miten luokanopettaja kokee työrauhan ja omien toimintakeinojensa sekä suhtautumisensa muuttuneen työuransa aikana?

2.2 Laadullinen lähestymistapa

Tätä työrauhatutkimusta lähdettiin toteuttamaan laadullisen eli kvalitatiivisen tutkimuksen keinoin. Koska laadullisen lähestymistavan lähtökohtana on tyypillisesti todellisen elämän kuvaaminen, soveltui se hyvin tämän tutkimuksen ongelmanasetteluun. Laadullisessa tutkimuksessa suositaan ihmistä ja tiedonkeruun instrumenttina pyritään pikemminkin löytämään tai paljastamaan tosiasioita kuin todentamaan jo olemassa olevia väittämiä. Tutkijan on luotettava enemmän omiin havaintoihinsa ja keskusteluihin tutkittaviensa kanssa kuin mittausvälineillä han-

kittavaan tietoon. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2000, 152-155.) Suurelle osalle laadullista tutkimusta on keskeistä osallistuvuus. Tutkijan pyrkiessä säilyttämään tutkittava ilmiö sellaisena kuin se on, voidaan puhua pyrkimyksestä tavoittaa tutkittavien oma näkökulma, johon tässäkin tutkimuksessa pyrittiin. (Bogdan & Biklen 1998, 2; Eskola & Suoranta 1998, 16.)

Yleistäminen ei ole laadullisen tutkimuksen keskeisimpiä päämääriä, toteavat Holme ja Solvang (1991, 114), ja tämän vuoksi laadullisessa tutkimuksessa keskitytäänkin usein varsin pieneen määrään tapauksia ja pyritään analysoimaan niitä mahdollisimman perusteellisesti. Aineiston tieteellisyyden kriteeri ei näin ollen olekaan sen määrä vaan sen laatu, kattavuus. (Eskola & Suoranta 1998, 18.)

Laadullisessa tutkimuksessa kohdejoukko valitaan yleensä tarkoituksenmukaisesti tutkimuksen ongelmanasettelua silmällä pitäen, ei satunnaisotannan keinoin (Hirsjärvi ym. 2000, 155). Tutkimuksen kohdejoukko valittiin ennalta asetettujen, tutkimuksen kannalta tarkoituksenmukaisten kriteerien perusteella. Koska tutkimus keskittyi kokeneiden luokanopettajien kokemuksiin, asetettiin kohdejoukon valinnan keskeiseksi kriteeriksi vähintään 10 vuoden työkokemus luokanopettajan ammatissa. 10 vuoden työkokemus määritettiin kokeisuuden kriteeriksi, koska tässä ajassa opettaja on ehtinyt hankkimaan monipuolisia kokemuksia opetustyöstä eri luokka-asteilla. Kokemuksen myötä luokanopettaja on pystynyt muokkaamaan itselleen sopivia, käytännössä hyväksi havaittuja toimintamalleja, joihin tässä tutkimuksessa haluttiin perehtyä. Toinen kohdejoukolle asetettu kriteeri oli luokanopettajan tutkinto, koska oman tulevan työmmekannalta halusimme perehtyä juuri tämän opettajaryhmän kokemuksiin.

2.3 Aineiston hankinta

Tutkimusaineisto kerättiin haastattelemalla. Laadulliselle tutkimukselle onkin tyypillistä, että suositaan aineistonkeruumenetelmiä, joissa tutkittavien näkökulmat ja ääni pääsevät esille (Hirsjärvi ym. 2000, 155). Eskola ja Suoranta (1998, 86) toteavat haastattelun soveltuvan tällaisen tutkimuksen työtavaksi, koska sen tavoitteena on selvittää, mitä jollakulla on mielessään. Haastattelutyypin valintaan vaikutti osaltaan se, että aineistoa keräsi kaksi henkilöä. Teemahaastattelu sopi tällaiseen tutkimukseen, koska se antoi kummallekin tutkijalle liikkumavaraa ky-

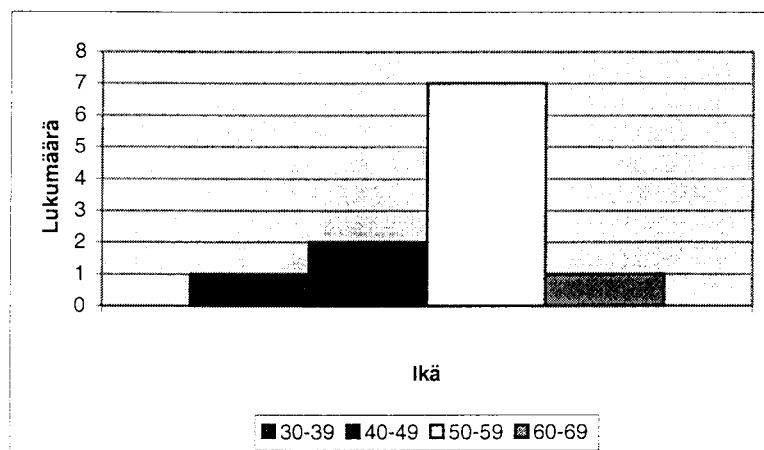
symysten muotoilussa ja niiden esittämisessä. Teemahaastattelulle on ominaista, että haastattelun aihepiirit eli teema-alueet, ovat kaikille haastateltaville samat, mutta kysymysten tarkka muoto ja järjestys muokkaantuvat haastattelun edetessä. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 48). Tutkimustehtävän kannalta merkittävät teema-alueet muodostettiin kirjallisuuden pohjalta. Teemoiksi muodostuivat työrauha, opettajien keinot työrauha-asioissa ja työrauhailmiön muutos ajassa (liite 2). Teemahaastattelu kohdennettiin näihin teemoihin ja haastattelijoiden tehtävänä oli varmistaa, että kaikki teema-alueet käytiin läpi haastattelun aikana, mutta niiden järjestys ja laajuus vaihtelivat haastattelusta toiseen (Eskola & Suoranta 1998, 87). Koska tutustumalla aikaisempiin tutkimuksiin työrauhasta, oli mahdoton ennakoida kaikkia haastattelussa esiin tulevia seikkoja, antoi teemahaastattelu mahdollisuuden esittää tarkentavia lisäkysymyksiä. Merton ym. (1956) korostavatkin, että tutkijan tulee tarvittaessa tarkentaa lisäkysymyksillä haastateltavan vastauksia, jotta haastateltavan näkemykset tutkittavasta ilmiöstä tulevat mahdollisimman hyvin ymmärretyiksi (Hirsjärven & Hurmeen 1985, 36). Teemahaastattelun valintaa tuki osaltaan myös se, että se antoi tilaa molempien haastattelijoiden omalle haastattelutyylille säilyttäen kuitenkin kertyvän aineiston luotettavuuden.

Teemahaastattelu ei edellytä haastateltavilta tiettyä yhteistä kokemusta, vaan lähtee oletuksesta, että kaikkia yksilön kokemuksia, ajatuksia, uskomuksia ja tunteita voidaan tutkia teemahaastattelun keinoin. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 47-48.) Koska tämän tutkimuksen aihe, työrauha, oli haastateltaville henkilökohtainen tarkastellessaan heidän käsityksiään, toimintatapojaan ja niiden perusteita, oli teemahaastattelu mielestämme sopiva tutkimusmenetelmä. Hirsjärven ja Hurmeen (1985, 35) mukaan teemahaastattelu sopii menetelmäksi, kun tutkimuksen kohteena ovat henkilökohtaiset sekä arat aiheet, kun halutaan selvittää heikosti tiedostettuja asioita tai kun tutkitaan ilmiöitä, joista haastateltavat eivät ole tottuneet keskustelemaan päivittäin, esimerkiksi kriittisesti arvioimaan omaa toimintaansa ja sen perusteita.

Haastateltavien ominaisuudet ja aikaisemmat kokemukset tulisi selvittää haastattelun yhteydessä, sillä ne määräävät niitä merkityksiä, joita haastateltavat ilmiöille antavat (Merton ym. 1956, Hirsjärven & Hurmeen 1985, 36 mukaan). Tutkimuksen yhteydessä haastateltavat täyttivät taustatietolomakkeen (liite 1). Lomakkeen avulla kartoitettiin haastateltavien työhistoriaa ja koulutustaustaa, joiden oletettiin heijastuvan heidän vastauksissaan.

2.4 Tutkimuksen toteutus

Tutkimusaineistosta suurin osa kerättiin keväällä 2001 ja viimeiset haastattelut suoritettiin tammikuussa 2002. Tutkimukseen osallistui yhteensä 11 luokanopettajaa kolmelta Etelä-Suomen paikkakunnalta. Haastatelluista kuusi työskenteli suuressa kaupungissa, yksi keskikokoisessa kaupungissa ja neljä keskikokoisen kunnan palveluksessa. Kaikki opettajat toimivat tutkimuksen toteuttamisen aikaan luokanopettajan tehtävissä ja yksi haastatelluista toimi opettajan työn ohella koulun rehtorina. Haastatelluista naisia oli 8 ja miehiä 3. Opettajien ikäjakauma on esitetty kuviossa 1.



KUVIO 1. Opettajien ikäjakauma

Kaikki opettajat olivat peruskoulutukseltaan luokanopettajia. Yhdellä haastatelluista opettajista oli luokanopettaja tutkinnon lisäksi lastentarhanopettajan pätevyys ja yhteiskuntatieteiden maisterin tutkinto. Neljällä opettajalla oli humanististen tieteiden kandidaatin tutkinto. Äitiyslomia lukuun ottamatta työskentely opettajan tehtävissä oli ollut pääasiassa yhtäjaksoista. Yksi miesopettajista oli toiminut kouluhallinnon tehtävissä 20 vuotta luokanopettajaksi valmistumisensa jälkeen. Tutkimukseen osallistuneiden luokanopettajien koodi, ikä, sukupuoli, työkokemusvuodet sekä opetuskokemus eri luokka-asteilla ilmenevät taulukosta 1.

TAULUKKO 1. Haastateltujen opettajien taustatiedot

Koodi, ikä, sukupuoli	Työkokemus (vuosi)	Opettanut luokka-asteita	Nykyinen luokka-aste
N39	16	1 - 6	3 - 4
N49	26	1 - 6	1
N52	30	1 - 6	2
N53	30	1 - 6	5
N55	32	1 - 6	3
N56a	35	1 - 3	2
N56b	34	1 - 6	1
N60	25	1 - 6	1
M49	26	1 - 6	1
M52	11	4 - 6	4
M55	30	1 - 6	3

Haastateltavien valintaan vaikuttivat tutkijoiden aikaisemmin luomat kontaktit, joiden pohjalta kyseisiä opettajia oli helppo lähestyä. Kontaktien perusteella oli myös pääteltävissä, että kyseiset opettajat olisivat yhteistyöhaluisia ja kiinnostuneita tutkimuksen aiheesta. Koska laadullinen tutkimus on useimmiten jonkinasteista vuorovaikutusta tutkijan ja tutkittavien välillä, nousee keskeiseksi kysymykseksi Eskolan ja Suorannan (1998, 17) mukaan tutkijan objektiivisuus. Objektivismilla tarkoitetaan sellaista selittämistä, jossa tutkimuskohdetta katsellaan ikään kuin ulkoapäin, puolueettoman sivustakatsojan näkökulmasta (Eskola & Suoranta 1998, 17). Tällaiset objektivistiset ohjeet voidaan kuitenkin Eskolan ja Suorannan (1998, 17) mielestä unohtaa, mutta kukaan ei kiellä pyrkimästä objektiivisuuteen, jos tällä tarkoitetaan sitä, että tutkija ei sekoita omia uskomuksiaan tai asenteitaan tutkimuskohteeseen. Tästä johtuen täydellisen objektiivisuuden saavuttaminen on tuskin mahdollista, mutta tutkijan tulee pyrkiä tunnistamaan omat oletuksensa ja arvostuksensa (Eskola & Suoranta 1998, 17). Tutkimusta tehtäessä tiedostimme, että haastateltavien tunteminen muista yhteyksistä saattaisi häiritä tutkimuksen objektiivisuutta, mutta haastateltavien aikaisempi tuntemus

mahdollistaisi aiheen henkilökohtaisen ja syvällisen käsittelyn. Alasuutari (1999, 97) käyttää tällaisesta näkökulmasta nimitystä humanistinen metodi, jonka avainkäsitteenä on läheinen ja luottamuksellinen suhde tutkimuskohteisiin. Luottamuksellinen suhde mahdollistaa tutkijan ja tutkittavien välisen rehellisyyden ja pyrkii siten osaltaan lisäämään tutkimuksen luotettavuutta (Alasuutari 1999, 97, 99).

Haastatteluista viisi toteutettiin kouluilla opettajien työpäivän päätteeksi ja kuusi haastattelua opettajien kotona. Haastattelutilanteet pyrittiin järjestämään siten, että tilanne olisi kiireetön ja aikaa olisi käytettävissä tunti jokaista haastattelua kohti. Yhden haastattelun kohdalla aikaa oli käytettävissä niukasti, eikä kaikkia kysymyksiä ehditty käydä läpi. Haastattelutilanteen alussa opettajat täyttivät taustatietolomakkeen. Haastattelut nauhoitettiin kaseteille, jotta kaikki opettajien ajatukset saatiin tallennettua. Alasuutari (1999, 85) pitääkin nauhuria haastattelijan tekemiin yksityiskohtaisiinkin muistiinpanoihin verrattuna ylivoimaisen tarkkana välineenä. Haastattelut litteroitiin sanatarkasti niin, että kumpikin haastattelijat litteroi itse tekemänsä haastattelut. Tämän jälkeen toinen haastattelijat kuunteli ja oikoluki haastattelut. Tällä pyrittiin varmistamaan, että kaikki informaatio saatiin tallennettua kirjalliseen muotoon sekä se, että molemmat haastattelijat saivat tuntuman kaikkiin haastatteluihin. Haastateltavien anonymiteetti on tutkimuksen tekemisessä seikka, joka tutkijoiden on taattava (ks. Bogdan & Biklen 1998, 44). Anonymiteetin säilyttämiseksi haastateltavia ja kouluja ei mainittu nimeltä.

2.5 Tutkimusaineiston analyysi

Teemahaastattelulla kerätty aineisto on usein laaja ja runsas heijastaen elämän monivivahteisuutta. Kun pyrkimyksenä on päästä syvälle monipuoliseen todellisuuteen, on tuloksena usein mittava aineiston. (Alasuutari 1999, 84; Hirsjärvi & Hurme 1982, 108.) Tässä tutkimuksessa litteroitua haastatteluaineistoa kertyi 170 sivua. Laadullisen aineiston analyysin tarkoituksena oli luoda tähän laajaan aineistoon selkeyttä ja tuottaa uutta tietoa tutkittavasta asiasta. Aineisto pyrittiin tiivistämään informaatioarvoa kadottamatta. Samanaikaisesti pyrittiin informaatioarvon kasvattamiseen luomalla hajanaisesta aineistosta selkeä ja informatiivinen. (Eskola & Suoranta 1998, 138.)

Alasuutari (1999, 39) toteaa laadullisen analyysin koostuvan kahdesta vaiheesta, havaintojen pelkistämisestä ja arvoituksen ratkaisemisesta. Ensimmäisessä vaiheessa tutkimusaineistoa tarkasteltiin usean lukemiskerran jälkeen siten, että kiinnitettiin huomiota vain siihen, mikä on teoreettisen viitekehyksen ja kulloisenkin kysymyksenasettelun kannalta olennaista. Analysoitava aineisto pelkistyi siten hieman hallittavammaksi määräksi erillisiä havaintoja. (Alasuutari 1999, 40.) Havaintojen pelkistämävaiheessa eli teemoitteluvaiheessa litteroidusta tekstimassasta pyrittiin löytämään ja erottelemaan tutkimusongelman kannalta tekstin olennaisimmat asiat (Moilanen & Räihä 2001, 53). Teemoittelu tapahtui siten, että jokaisesta vastauksesta poimittiin teemaan liittyvä kohta. Koska haastattavien vastauksia ja kommentteja tiettyyn kysymykseen löytyi eri puolilta haastattelua, edellytti teemoittelu haastattelujen huolellista lukemista. Haastattelujen huolellista lukemista painottaa myös Eskola (2001, 143). Jotta teemoittelu onnistuisi on empirian ja teorian oltava vuorovaikutuksessa keskenään. Tämä vuorovaikutus näkyy tutkimuksessa haastatteluaineistosta otettujen sitaattien ja teorian lomittumisena toisiinsa luvusta 3 alkaen. (Eskola ja Suoranta 1998, 176.) Teemoittelussa käytettiin apuna teemahaastattelurunkoa, jonka avulla pyrittiin jäsentämään haastatteluaineistoa selkeämmäksi (liite 2).

Teemoittelun jälkeen aineistoa voidaan Eskolan ja Suorannan (1998, 182) mukaan tyypitellä. Analyysia siis jatkettiin yhdistämällä havaintoja siten, että erilliset havainnot koottiin yhdeksi havainnoksi tai havaintojen joukoksi, tyypiksi. Havainnoille pyrittiin löytämään yhteinen piirre tai muotoilemaan sääntö, joka pätee koko aineistoon. Parhaimmillaan muodostetut tyypit kuvaavat aineistoa laajasti ja mielenkiintoisesti, mutta samalla taloudellisesti. (Alasuutari 1999, 40; Eskola & Suoranta 1998, 182.) Esimerkkinä tästä analyysivaiheesta on tutkimuksen liitteenä teemoittelupolkukartta työrauhahäiriöiden luokkien muodostamisesta ja tyypittelystä (liite 3). Tyypittelyn jälkeen analyysi eteni siten, että aineistosta kirjoitettiin omiin sanoin tulkinnat siitä, mitä haastateltavat vastauksissaan kertoivat. Tässä vaiheessa yhdistettiin tutkijoiden ajattelu ja aineistoesimerkit eli sitaatit (Eskola 2001, 148).

Tyypittelyn jälkeen siirryttiin arvoituksen ratkaisemiseen eli tulkitaan. Tämä tarkoittaa sitä, että löydettyjen johtolankojen pohjalta tehtiin merkitystulkinta tutkittavasta ilmiöstä peilaamalla sitä aikaisempiin tutkimuksiin ja kirjallisuuteen. (Alasuutari 1999, 44, 47.) Tulosten tulkinta vaatii Hirsjärven ym. (2000,

215) mukaan tutkijalta kykyä punnita vastauksia ja saattaa niitä myös teoreettisen tarkastelun tasolle. Hirsjärvi ym. (2000, 215) korostavat myös, että tutkijan on kerrottava selvästi, mihin hän päätelmänsä perustaa. Tulkinna tukena käytettiin suoria lainauksia aineistosta, jotta opettajien ajatukset ja pohdinnat säilyivät mahdollisimman aitoina ja alkuperäisinä. Samalla nämä suorat haastattelutuotteet antavat lukijalle mahdollisuuden arvioida tehtyjä tulkintoja.

2.6 Tutkimuksen luotettavuus

Laadullisen tutkimuksen arviointi pelkistyy kysymykseksi tutkimusprosessin luotettavuudesta (Eskola & Suoranta 1998, 211). Prosessin kuvaus tekee tutkimuksessa tapahtuneen suuntautumisen sekä tutkimuksen teoreettiset ja aineiston analysointia koskevat painotukset lukijalle ymmärrettävämmäksi. Itse tutkimusraporttia voidaan siis pitää keskeisenä luotettavuuden osa-alueena. (Kiviniemi 2001, 81.) Tutkimuksen luotettavuuden kohentamiseksi on tutkimuksen toteutus pyritty kuvaamaan mahdollisimman täsmällisesti haastateltavien valinnasta analyysin etenemiseen. Tarkka selostus tutkimuksen toteuttamisesta lisää myös Hirsjärven ym. (2000, 214) mukaan laadullisen tutkimuksen luotettavuutta. Lukijalle on annettava mahdollisimman tarkka kuva niistä ajatusoperaatioista ja teknisistä operaatioista, jotka ovat johtaneet raportoituihin tuloksiin (Mäkelä 1994, 168).

Laadullisen tutkimuksen lähtökohtana on tutkijan avoin subjektiiviteetti ja sen myöntäminen, että tutkija on keskeinen tutkimusväline (Eskola & Suoranta 1998, 211). Koska tutkimus tehtiin kahden tutkijan yhteistyönä, on sillä vaikutuksensa tutkimuksen luotettavuuteen. Tutkimushaastattelut toteutettiin siten, että kumpikin tutkija teki omat haastattelut tahollaan. Litterointivaiheessa kumpikin litteroi itse tekemänsä haastattelut, mutta kuunteli ja oikoluki myös toisen tutkijan tekemät haastattelut. Tällä varmistettiin se, että kaikki haastateltujen vastaukset ja kommentit saatiin huolellisesti litteroitua eikä mitään jäänyt huomaamatta. Tällaisella toiminnalla taattiin myös se, että kumpikin haastattelija sai tuntuman koko aineistoon. Työtapa ei kuitenkaan poista sitä seikkaa, että tutkija tuntee parhaiten itse tekemänsä haastattelut, koska hänellä on muistikuva haastateltavan ilmeistä, eleistä ja itse haastattelutilanteesta.

Teemahaastattelu osoittautui soveltuvan hyvin tutkimuksen ongelmanasetteluun mahdollistaessaan opettajien omien kokemusten ja ajatusten esiin-

tuomisen paremmin kuin esimerkiksi valmiiksi laadittu kyselylomake. Opettajien ääni saatiin hyvin kuuluville ja siten tutkimukseen liitettiin runsaasti sitaatteja haastatteluista. Tutkimusaineiston luotettavuutta lisäsi se, että haastatellut luokanopettajat olivat haastattelijoille entuudestaan tuttuja. Opettajien oli kenties luontevampaa kertoa omasta toiminnastaan ja ajatuksistaan tutulle henkilölle. Tuttujen opettajien valinnalla pyrittiin myös ennaltaehkäisemään haastateltavien taipumusta antaa sosiaalisesti suotavia vastauksia, kuten Hirsjärvi ym. (1997, 202) esittävät. Teemahaastattelun runko oli joustava eläen haastattelutilanteiden mukana. Tulosten luotettavuutta paransi se, että opettajien vastaukset olivat moniin kysymyksiin samansuuntaisia. Tämä kuvastaa sitä, että esitetyt kysymykset olivat selkeitä ja ymmärrettäviä onnistuessaan selvittämään juuri tutkimustehtävien kannalta olennaisia asioita.

Tutkimusaineiston analyysivaiheessa ja teorian käsittelemisessä kahden tutkijan yhteistyöstä oli todellista apua siinä mielessä, että tutkijoilla oli mahdollisuus keskustella tehtävistä tulkinnoista ja analyysistä. Kahden tutkijan vuorovaikutus esti sokeutumisen omille tulkinnoille ja ajatuksille, koska omat johtopäätökset ja tulkinnat oli aina verbalisoitava ja perusteltava työparille. Näin kahden tutkijan yhteistyö lisäsi sisäistä validiteettia heikentäen virheellisten johtopäätösten mahdollisuutta ja yksittäisen tutkijan vaikutusta tutkimustuloksiin (Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari 1994, 101). Vaikka tulkinnat ja johtopäätökset tehtiin yhteisymmärryksessä, on muistettava, että sama asia ei koskaan voi avautua kahdelle yksilölle täysin identtisesti. Tulkintoihin vaikuttavat aina yksilön tausta, kokemukset ja aikaisemmat tiedot.

3 ”SYVÄ HILJASUUS, JOS MINÄ OLEN ÄÄNESSÄ”

Jokaisen opettajan tavoitteena on luoda luokkaansa työrauha. Se, miten opettajat määrittävät työrauhan on hyvinkin yksilöllistä, mutta jokainen siihen toiminnallaan kuitenkin pyrkii. Yksilöllisten näkemysten ohella kullekin aikakaudelle ominainen käsitys kasvatuksesta heijastuu työrauhamäärittämissä.

3.1 Kuria vai työskentelyrauhaa?

Työrauhaa ja sen merkitystä on pyritty määrittämään lukuisissa tutkimuksissa. Suomessa työrauhailmiöön ovat viime vuosikymmenten aikana perehtyneet muun muassa Aho (1976, 1981), Erätuuli ja Puurula (1990, 1992) sekä Naukkarinen (1999). Työrauha on käsitteenä sivuuttanut vanhan koulukurin, ja uutena terminä työrauhan rinnalle ovat Erätuuli ja Puurula (1990, 2, 15) esittäneet työskentelyrauhaa. Määritelmistä voidaan löytää yhtenäisiä ja toisiaan täydentäviä piirteitä, vaikka työrauhan määrittelemisen onkin osoittautunut haasteelliseksi tehtäväksi.

Työrauhaa ja työrauhahäiriöitä on määritelty toistensa vastakohtina. Työrauha on käsitetty eräänlaiseksi tilaksi, jonka häiriintyessä on voitu puhua työrauhahäiriöstä. Hyvän vastakohtana on siis paha. Hyvän ja pahan määrittelemisen ei kuitenkaan ole helppoa, vaikka ideaaleja onkin luotu. Tämä vaikeuttaa myös työrauhan ja työrauhahäiriöiden määrittelyä. (Kari 1986, 92.) Hyvän käyttäytymisen yksiselitteinen määrittelemisen on Salon (2000, 35) mukaan varsin vaikeaa, koska yhden opettajan hyvä on toisen mielestä huonoa. Kysymys on siis henkilökohtaisesta arvoasetelmasta. Tästä hyvän käyttäytymisen määrittelemisen vaikeudesta johtuen opettajat kiinnittävät korostetusti huomiota ei-toivottuun käyttäytymiseen. (Aho 1980a, 4; Salo 2000, 35.) Samansuuntaista ei-toivotun käyttäytymisen korostamista kuvastanee sekin, että suomalaiset työrauhatutkimukset ovat pääsääntöisesti keskittyneet häiritsevän käyttäytymisen tutkimiseen (ks. esim. Aho 1976, 1981; Erätuuli & Puurula 1992; Naukkarinen 1999).

Aikaisemmin työrauhan asemesta puhuttiin koulun kurinpito-ongelmasta ja koulukurista (Lahdes 1977, 161). 1800-luvulla suomalainen kasvatusta nojautui kuriin ja kasvatuksen ihanteena oli esivaltaa kunnioittava, tottelevainen yksilö. Koulumaailmassa tämä esivalta, ehdoton auktoriteetti, oli opettaja,

joka opetustehtävänsä ohella tarkkaili oppilaitaan. (Ahola & Hirvihuhta 2000, 9.) Kuri merkitsi Ojakankaan (1997, 37) mukaan oppilaan kaiken toiminnan jatkuvaa ja yksityiskohtaista valvontaa. 1920-luvulla kasvattajan ominaisuudet ja taitavuus korostuivat ennen kaikkea kurinpidossa ja rankaisemisessa. Nämä nähtiin kasvatustoimenpiteinä kasvatuksen ja opetuksen päämäärän saavuttamiseksi. (Rosenqvist 1929, 12.) Oppilaiden oikeudet tuotiin esille osana keskustelua, mutta tärkeämpää oli oppilaan velvollisuuksien korostaminen (Rosenqvist 1929, 301). Vaikka auktoriteetin kunnioitus oli hyvin keskeistä koulumaailmassa, toi Rosenqvist (1929, 274) kuitenkin jo esille näkemyksen, että luokan yleisen työrauhan ylläpitäminen on koko ryhmän, ei ainoastaan opettajan vastuulla.

Kurin käsite on Salon (2000, 31) mukaan negatiivinen, autoritaarinen ja kuvastaa oppimistapahtumaa, jonka sujuminen taataan pakkokeinoin, lähinnä rangaistuksia käyttämällä ja niillä uhkaamalla. Näiden mielikuvien vuoksi kurin käsitettä ei koulumaailmassa uskalleta nykypäivänä käyttääkään, vaikka kuria koulussa tarvitaankin eikä se ole pelkkää rankaisemista ja uhkailua.

Kyllä se alkaa niinku se sellanen, se kuulostaa aina hirveen pahalta kun sanotaan, että puhutaan kurista ja nykyäänhän ei enää paljon uskalleta puhuakaan, ettei ihmiset kauhistuis vallon ja lapset pelästyis pahanpäiväisesti ja äidit ja isät sais, menettäis yöuniaa. (N60)

Koska koulukuri- ja kurinpitokäsitteisiin on yleisesti koettu liittyvän vaikutelma opettajakeskeisyydestä ja ruumiillisesta rankaisemisesta, käytetään nykyisin mieluummin käsitettä työrauha, jota pidetään oppilaskeskeisempänä ja myönteisempänä (Lahdes 1977, 161; Salo 2000, 37). Kurin nähdään perustuvan opettajan arvovallan tunnistamiseen, tottelevaisuuteen ja alistuvuuteen auktoriteettiin nähden. Tällöin kuri korostuu kasvatuksen päämääränä, kun työrauha puolestaan voidaan nähdä välineenä tässä kasvatusprosessissa. Käsitteenvaihdoksen myötä ei pyritä kieltämään kurin merkitystä, vaan asettamaan se oikealle paikalle pyrkimyksessä itsekuriin. (Aho 1976, 2; Kari 1980, 8.) Tämän käsitteenvaihdoksen taustalta löytyy muutos autoritaarisesta kasvatuksesta demokraattiseen kasvatukseen, joka on vaikuttanut voimakkaasti kasvatusilmapiiriin viime vuosisadan aikana (mm. Ahola & Hirvihuhta 2000, 9). Ajatus työrauhasta välineenä hyvän kurin saavuttamiseksi vaikuttaa Karin (1986, 92) mielestä viisaalta, koska opettaja voi tuskin koskaan

täysin luopua itsekkästä ajatuksesta, että hän on luokkayhteisön ja koulun eettis-sosiaalisen ilmapiirin ylläpitäjä.

3.2 Mitä on opettajan työrauha?

Kouluhallitus asetti vuonna 1973 työryhmän selvittämään koulun työrauhaa. Työryhmän muistion mukaan työrauhalle on ominaista se, että se ei ole staattinen, vaan muuttunut ja edelleen muuttuva käsite. (Kari 1980, 10-11.) Myös Hirsjärvi (1983) on määrittänyt työrauhaa samoin kriteerein kuin vuoden 1973 työryhmä. Työrauha on subjektiivista, suhteellista ja muuttuvaa heijastaen niin arvioijan persoonallisuutta kuin näkemyksiä kasvatuksesta ja opetuksesta samoin kuin niiden päämääristä ja käytettävistä opetusmetodeista (Hirsjärvi 1983, 196; Kari 1980, 10-11).

Lahdes (1986, 248) arvioi vuoden 1973 työryhmän ja Hirsjärven (1983) määritelmiä varsin joustaviksi ja laaja-alaisiksi. Ne ovat kuitenkin rajoittavia edellyttäessään kaikilta yhteisön jäseniltä sisäistynyttä kurinalaista toimintaa (Lahdes 1986, 248). Sellaisenaan ne kuvaavat Lahdeksen (1986, 248) mielestä ideaalia ja tiukasti tulkiten tällaista kaikkien oppilaiden ja opettajan sisäistämää tilannetta ei ole helppo järjestää. Sen kuitenkin mahdollistaa oppilaiden ja opettajien erilaiset lähtökohdat toiminnalleen luokassa: opettajalla on vallankäytön oikeus ja oppilaalla tottelemisen velvollisuus (Erätuuli & Puurula 1990, 16). Luokassa voi siis vallita työrauha, joka autoritaarisin keinoin saavutettuna takaa suurimmalle osalle oppilaista mahdollisuuden keskittyä oppimiseen, mitä Lahdes (1986, 248) pitää työrauhan perimmäisenä tavoitteena. Erätuulen ja Puurulan (1990, 16) mukaan keskittymisen mahdollisuus, eli työrauha, syntyy tavoitteisen kasvatustapahtuman onnistuessa.

Ennen kaikkea autoritaariseen kasvatukseen liitetty ehdottoman hiljaisuuden vaatimus on tänä päivänä korvattu kurinalaisella, asetettujen tavoitteiden ja tehtävien suuntaan tapahtuvalla toiminnalla (Kari 1980, 8-9). Luokanopettajien määritellessä työrauhaa, nousee hiljaisuus opetuksen aikana ja yleensäkin jonkun toisen puheenvuorolla keskeiseksi työrauhan ominaisuudeksi.

Mun mielestä työrauha on sitä, että kun esimerkiks opettaja opettaa, niin silloin täytyy olla ehdottoman hiljasta. Eli jos mä, kun mä sanon omille mu-

kuloilleni, että nyt tulee tärkeitä asioita, nyt seurataan, niin silloin ollaan hiiskumattoman hiljaa. (N53)

No silloin, silloin on syvä hiljaisuus, jos minä olen äänessä. Tai jos joku muu oppilas sanoo jotain, niin silloin on muut ihan hiljaa. (M52)

Opettajien näkemykset kuvastavat työrauhan olemuksessa tapahtunutta muutosta. Hiljaisuuden vaatimuksen lisäksi opettajat tuovat esille muutoksen ehdottomasta hiljaisuudesta mukavaan pulputukseen ja työskentelyn ääniin. Karin (1986, 92) mukaan työrauha merkitsee parhaimmillaan toimintaa, hallitua dynaamisuutta passiivisuuden ja hiljaisuuden vastakohtana. Se on koululuokassa vallitseva rauhallinen häiriintymättömyyden tila, joka edellyttää kouluyhteisön kaikilta jäseniltä sisäistynyttä, kurinalaista toimintaa (Hirsjärvi 1983, 196).

No ensinnäkin, että kun minä opetan silloin lapset kuuntelevat, eivätkä tee mitään muuta. Mutta se on tietenkin iloista työskentelyä, että se riippuu siitä työmuodosta. Se on asiassa mukana olemista ja keskittymistä. (M52)

Et täällä on pulputus, mut semmonen mukava pulputus. Ja silti kaikki tekee, kaikki opiskelee ja tuottaa sen tunnin aikana sen mitä on tarkoitettukin. (N56a)

Työrauha on siis sellanen olotila luokassa, että vaikka pikkusen kuuluis jostain keskustelua tai muuta, niin kaikki pystyy niin kun työskenteleeseen. Ja sekin keskustelu mitä käydään, niin liittyy siihen mitä opiskellaan eikä muihin asioihin. (N56b)

Opettajien työmääritelmässä nousee esiin työrauhan subjektiivisuus. Kuten Salokin (2000, 34) korostaa, on opettajia, joiden mielestä oppimista ei voi tapahtua meluisassa ilmapiirissä. Nämä opettajat edellyttävät oppilaidensa työskentelevän hiljaisesti. Toisaalta on opettajia, jotka hyväksyvät luokassaan meteliä ja katsovat työrauhan vallitsevan, kunhan vain oppilaiden toiminta on tavoitteiden suuntaista. (Salo 2000, 34.) Myös Erätuuli ja Puurula (1990) ovat tarkastelleet työrauha –käsitteen subjektiivisuutta. He korostavat jokaisen kokevan työrauhan

omista lähtökohdistaan ja tilannearvioistaan käsin. Työrauha voidaan nähdä oppilaan kannalta opiskelurauhana, mutta se voi joskus merkitä hänelle vain oleskelurauhaa. Opettajan näkökulmasta työrauha on opettamisrauhaa, jonka opettaja tulkitsee häiriintyvän joutuessaan kiinnittämään huomiotaan opettamisen kannalta epäolennaisiin asioihin. Samanaikaisesti se voi olla myös näennäisrauhaa, joka peittää taakseen välinpitämättömän suhtautumisen opettamiseen. (Erätuuli & Puurula 1990, 2, 15.) Työrauha voi siis olla pelkkä näennäinen tila, jolloin luokassa vallitsee täydellinen hiljaisuus. Tällainen tila voi syntyä opettajan ankaruuden, oppilaiden pelon tai oppilaiden fyysisen väsymyksen tuloksena. (Puurula 1984, 39.)

Tai ne on menny koko ajan edestakaisin, että ne on totaalisesti väsyneitä. Et voihan ne olla sit semmosia urvahtaneitakin, et ne vaan nukkuu. Ja silloin mä saan ihan rauhassa puhua. (N52)

Oppimisen ja opetuksen kannalta tällainen tilanne ei selvästikään ole paras mahdollinen, kuten Puurulakin (1984, 39) toteaa.

Subjektiivisuuden lisäksi työrauha on suhteellinen käsite vaihdellen eri opetusaineesta ja opetustilanteesta toiseen siirryttäessä. Työrauhaa tarkasteltaessa tulee esille oppilaiden iän vaikutus työrauhan ilmenemiseen ja sen muotoihin. Työrauha riippuu paljolti oppilaiden, opettajien ja muiden kouluyhteisössä vaikuttavien henkilöiden persoonallisista tekijöistä ja ilmenee myös koulun suhteissa ympäröivään yhteisöön. (Aho 1980, 2; Hirsjärvi 1983, 196; Kari 1980, 10-11.) Tutkimusaineistosta nousi esiin samankaltaisia piirteitä työrauhaa määriteltäessä. Aineistosta muodostui kuusi erillistä luokkaa, jotka kuvaavat selkeästi opettajien käsityksiä. Työrauhaa on opettajan näkökulmasta mahdollisuus opettaa ilman keskeytystä, hiljaisuus työskenneltäessä sekä oppimiseen kannustavaa ilmapiiri. Eräs naisopettaja tiivistä sujuvasti nämä kolme työrauhan ominaispiirrettä vastuksessaan.

No mun mielestäni se on sitä, että lapset pystyy keskittymään tehtäviinsä, opettajalle jää aikaa opettamiseen ja luokassa vallitsee semmonen miellyttävä, rauhallinen ilmapiiri. (N60)

Salo (2000, 32) esittää tutkimuksessaan, että työrauha ja ilmapiiri ovat käytännössä sama asia. Tällöin voidaan ajatella, että ilmapiirin ollessa kielteinen opitaan muita kuin koulun tavoitteiden mukaisia asioita, jolloin voi vallita rauha, mutta ei työrauha (Salo 2000, 32).

Kolmen edellä luetellun työrauhamääritelmän lisäksi opettajat toivat esille työrauhan tarkoittavan opettajan poissaolevaa auktoriteettia, henkilökunnan toimivia suhteita sekä ristiriidattomuutta työtehtävissä. Erityisesti yksi miesopettajista korosti, että henkilökunnan toimivat suhteet tukevat työrauhan saavuttamista. Henkilökunnan keskinäisten suhteiden lisäksi on tärkeää, että opettaja ei joudu kohtaamaan ylivoimaisia ristiriitoja työtehtävissään.

--- ettei oo liikaa sellasta sähläämistä ja eri laitosten ja virastojen välillä, ei oo tämmöstä ristiriitasta ja ylimäärästä, toista ohjetta sieltä toista täältä, jollon menee nää henkilökunnan suhteekin sekaisin. Se on sitä, tätä koulun työrauhaa --- (M55)

Tässä työrauhamääritelmässä heijastui selkeästi opettajan työtehtävä koulun rehtorina. Rehtori on vastuussa siitä, miten koulu kokonaisuutena toimii, joten hän pohtii työrauhaakin koulun, ei pelkästään yksittäisen luokan näkökulmasta. Koko koulun työrauhan mahdollistamiseksi opettajien ja rehtorin tulisi sopia yhteisistä päälinjoista, jotka näkyvät koko koulua koskevissa tilanteissa. Tämän vuoksi rehtorilla on oltava näkemyksiä siitä, millainen toimiva koulu on esimerkiksi työrauhan suhteen. (Salo 2000, 57-58.)

Työrauhaan pyrittäessä on opettajan työn joskus saavutettavissa oleva, joskus etäinen tavoite oppilaiden itsekuri (Kari 1986, 92). Opettajat määrittivät oppilaiden itsekurin ja sen myötä mahdollistuvan opettajan poissaolevan auktoriteetin yhdeksi keskeiseksi työrauhan ominaisuudeksi. Oppilaan itsekuri on välttämätön ominaisuus, jota tarvitaan pitkäjänteistä ponnistelua vaativassa koulutyössä (Salo 2000, 31). Pyrittäessä oppilaiden itsekuriin tulee oppilaan sisäistää kouluyhteisön säännöt ja arvot, mikä sisäistyneenä ilmenee hyvänä käyttäytymisenä myös silloin, kun auktoriteetti ei ole paikalla (Docking 1989, 6-7).

Et siinä kun saa sitä arvostusta ja luottamusta, jotain pikkutehtäviä tai asioita tai opettaja käy jossain ja luottaa, että te teette kun mä käyn jossain,

selvittämässä, ottamassa kopioita tai jotain muuta vastaavaa, oppilas kokee et häneen luotetaan. (M49)

3.3 Oppilaan työrauha

Opettajien pohtiessa työrauhan olemusta oppilaan näkökulmasta, he arvioivat oppilaiden käsitysten olevan yhteneviä omien käsitystensä kanssa. Sen ohella, että työrauha on opettajalle hiljaisuutta opetuksen aikana, korostavat opettajat hiljaisuuden merkitystä myös oppilaille. Oppilaille työrauha on ensinnäkin rauhaa oppia sekä hiljaisuutta. He toivovat ja tarpeen mukaan myös vaativat hiljaisuutta työskennellessään.

Ja kyllä mun mielestä siis oppilaalle, suurin osa oppilaista on kuitenkin semmosia, että ne haluaa sen, että on aikalailla hiljasta kun tehään töitä. (N52)

Mä luulen, että kyllä se oppilas on ihan samoilla linjoilla kun opettajakin, et silloin kun tehdään tosissaan työtä, niin silloin myöskin pitäis olla, saada tehdä rauhassa --- Täytyy olla hiljaisuus, et siinä hälinässä ei pysty keskittyy. (N53)

Myös ilmapiiri nimettiin työrauhan kannalta keskeiseksi tekijäksi. Luokan leppoisan ilmapiirin osana korostettiin erityisesti turvallisuuden tunnetta, jolloin oppilas voi käydä koulua ilman pelkoa.

--- sillä ois turvallinen olo siellä luokassa, että se pystyis vastaan sillai että ei tartte pelätä, että muut nauraa ja tota tekee pilkkaa, että pystyy myös epäonnistuun. (N39)

Ehkä mä sanoisin, että oppilaalla on kuitenkin semmonen turvallisuuden tunne, että hän kokee siinä omalla paikallaan, että hänet on hyväksytty siihen luokkaan, että häntä niinkö kuunnellaan ja hän on arvostettu. (M49)

Opettajien näkemykset heijastavat ymmärrystä perusturvallisuuden merkityksestä lapsen tasapainoiselle kehitykselle. Turvallisuudella tarkoitetaan Ahon ja Laineen (1997, 48) mukaan ihmisen hyvää oloa, muiden ihmisten kunnioittamista ja heihin luottamista, jolloin ei tarvitse pelätä vähättelyä, nolaamista tai pilkkaa toisten taholta. Koulun tulee olla paikka, jossa tehdään työtä ja viihdytään, ja jossa oppilas uskaltaa ilmaista mielipiteensä ja ajatuksensa ilman rangaistuksen pelkoa. Turvallisessa ilmapiirissä oppilaiden itsenäisyys, luottamus omiin kykyihinsä sekä yhteistyökyky kehittyvät. Kun perusturvallisuus on kunnossa, pystyy oppilas vastaanottamaan koulun tarjoamaa monipuolista informaatiota. (Aho & Laine 1997, 48; Määttä 1991, 144.) Luokassa vallitseva myönteinen ilmapiiri mahdollistaa tällaisen perusturvallisuuden syntymisen. Myönteisen ilmapiirin rakentamisessa on opettajan omalla esimerkillä ja käyttäytymisellä keskeinen rooli. Mikäli opettaja suhtautuu oppilaisiin välinpitämättömästi, ei kuuntele heidän ongelmiaan, ei ole oppilaiden saatavilla ja pitää omia tehtäviään oppilaan tehtäviä tärkeämpinä, ei luokkaan synny myönteistä, avointa ilmapiiriä. (Aho & Laine 1997, 51.)

--- annan niille (oppilaille) ikään kuin sellaisen tunteen, että tässä tehdään yhdessä töitä, että mä välitän teistä, ja se mitä täällä tehdään niin se on maailman tärkein juttu. Tää on teidän työpaikka ja tää on mun työpaikka ja me ollaan työkavereita, että tää päivä niinkö saadaan toimimaan. (M49)

Vaikka opettajia pyydettiin määrittämään työrauhaa oppilaiden näkökulmasta on opettajan vaikea irtisanoutua omasta roolistaan luokkatilanteissa. Tämä heijastuu selvästi opettajien vastauksissa siten, että oppilaan työrauha on aina sidoksissa opettajan opettamisrauhaan.

No se, mun mielestä työrauha on sitä, että se oppilas saa kuunnella sitä mitä mä yritän siellä puhua ja opettaa, ja sitten se, että se saa silloin puheenvuoron, tai tietenkään ei aina voi antaa silloin puheenvuoroa kun haluaa, mutta se että se sais niinkun myös ite tuoda esille näkökulmia. (N39).

No se on tietenkin sitä, että mä saan itte tehdä työtäni ja opettamistani rauhassa. Ja sitten että... että oppilaat on kuitenkin siinä aktiivisesti mukana. (N52)

Aho ja Laine (1997, 50) painottavat selkeiden rajojen ja sääntöjen merkitystä käyttäytymiselle. Sääntöjen olemassaolo on välttämätöntä ihmisen autonomisuuden kehittymiselle, millä tarkoitetaan yksilön kehittymistä itsenäiseksi ja minältään vahvaksi. Oppilaan itsekurin kannalta on eduksi, jos oppilas on sisäistänyt säännöt, kokee olevansa itse vastuussa käyttäytymisestään ja uskoo pystyvänsä tarpeen vaatiessa muuttamaan käyttäytymistään. (Aho & Laine 1997, 50-51.) Osa oppilaan työrauhaa on opettajien mielestä vastuun ottamista omasta käyttäytymisestään ja siten luokan työrauhasta.

Ja juuri se, että täällä ne esimerkiksi kirjoittavat ihan rauhassa, ope voi käydä monistamassa tai jossakin ja kun mä tuun takasin se sama työrauha pitäis olla --- tavallaan semmoseen vastuuseen mä opetan, et sulla on vastuun niin kun itsestä ja tästä koko luokasta et kaikki voi tehdä. (N56a)

Koulun nuorimpia oppilaita opettaessaan opettajalla itsellään on vastuu työrauhasta ja sen saavuttamisesta. Oppilaat eivät vielä pysty ymmärtämään oman toimintansa vaikutuksia luokan työrauhaan ja ovat sen vuoksi opettajan ohjauksen tarpeessa. Työskentelyn sääntöjä ja rytmiä haetaan vielä pitkään ensimmäisen luokan alettua, sillä nuoret oppilaat ovat innostuneita kertomaan ajatuksistaan ja mieleen nousseista asioista heti, eivätkä välttämättä malta odottaa vuoroaan.

No ekaluokkalainenhan on vielä hirveen lapsellinen ja se on vaan niin, se on niin kauheen semmonen minäkeskeinen mun mielestä --- Ja se ei niinku, se ei varmaan oikeen ymmärrä sitä työrauhaa --- (N52)

Ne ei malta odottaa omaa vuoroaan, ne on niin innostuneita, että ne haluais sanoa yhtä aikaa, ainakin ekaluokkalaiset. (M49)

Vanhempien oppilaiden kohdalla opettajalla on mahdollisuus jakaa vastuuta luokan työrauhasta oppilaiden kanssa, sillä oppilaille on jo muodostunut itsekuria, jolloin he ymmärtävät omien toimiensa vaikutukset luokan työrauhaan.

Mut sit taas kun isompi, kuudesluokkalainen tekee jotain vaativaa tehtävää, ja jos se siihen hommaan paneutuu --- tajuaa et mulla pitää olla hiljasta, että mä pystyn sulkeen kaiken muun ympäriltä niinku pois. (N52)

Yleensä mä oon sen huomannu tossa viidennen keväällä --- niin melkein poikkeuksetta jokainen tajuaa, että se on ittestä kii. (N53)

Oppilaiden iällä ei erään opettajan mukaan ollut suoraa yhteyttä luokan työrauhaa. Työrauhan saavuttaminen ja säilyminen oli hänen mukaansa riippuvainen enemmänkin oppilaiden persoonista ja luokan koostumuksesta kuin oppilaiden iästä.

Mä en tiä, se nyt ei välttämättä oo luokka-asteestakaan kiinni, että tota se on aika paljon kiinni, kiinni niistä niinku oppilaista tai niistä persoonista, ett. --- mun mielestä se luokka-astehomma ei oo niinkään ratkaseva --- (N39)

4 ”MIELETÖN METELI JA KAMALA KOLINA”

Koulussa on tuskin koskaan täysin häiriötöntä ja rauhallista päivää. Luokan työrauha voi häiriintyä monella tavalla ja työrauhan häiriintymisen taustalla vaikuttaa monia tekijöitä. Tällaisia tekijöitä voivat olla opettaja- ja oppilaskohtaiset syyt sekä luokan ulkopuoliset tekijät. Taustalla voivat vaikuttaa myös yhteiskunnalliset syyt.

4.1 Työrauhahäiriöiden määrittely

Häiriötilanteen määrittely on Naukkarisen (1999, 56) mukaan kytköksissä valtasuhteisiin. Tutkiessaan 1990-luvun lopulla oppilaiden ei-toivotun käyttäytymisen muotoja ja koulun niihin liittyvää ongelmanratkaisukulttuuria Naukkarinen (1999, 56) havaitsi, että yhteiskunnassa ja kouluyhteisöissä on tavallista, että valtaa pitävillä on muita enemmän oikeuksia määrittää häiriötilanteita. Perinteisesti koulussa on työrauhahäiriöiden määrittelyvalta ollut opettajilla, kun taas muun henkilökunnan, oppilaiden ja heidän vanhempiensa mielipiteet eivät ole yltäneet päätöksentekoon asti. (Naukkarinen 1999, 56.) Valtasuhdetta kuvaa myös MacGrathin (1998, 10) tulkinta, jonka mukaan käyttäytyminen määritellään häiritseväksi ensinnäkin silloin, kun se häiritsee opettajan suunnitelmia.

--- opettajalla on rauha tehdä työtänsä... et pystyis opettamaan sen minkä haluaa ja mitenkä hän on suunnitellut, ilman että kukaan sieltä keskeyttää.
(N49)

Tämän lisäksi käyttäytyminen määritellään häiritseväksi sen hermostuttaessa luokan toisia oppilaita tai jollain tavoin häiritessä opetusta ja oppimista luokassa (MacGrath 1998, 10). Työrauhahäiriö voidaan määrittää opetustapahtuman kannalta sellaiseksi tilanteeksi, jonka seurauksena oppimistavoitteiden saavuttaminen vaikeutuu tai estyy (Erätuuli & Puurula 1990, 16). Myös Törnklü ja Galton (2001, 291) toteavat, että kaikki sellainen käyttäytyminen, joka häiritsee koulu-työskentelyä voidaan määritellä työrauhahäiriöksi. Tällainen käyttäytyminen on

siis sopimatonta luokkahuoneympäristössä viedessään toisten oppilaiden huomion oppimisesta (MacGrath 1998, 10).

Työrauhatutkimuksissa on yleisesti käytetty Madsenin, Beckerin ja Thomasin (1968) esittämää luokitusta työrauhahäiriöistä joko sellaisenaan tai sovellettuna. Alkuperäisenä tämä luokitus käsittää seuraavat kahdeksan kohtaa:

1. motorinen häirintä (paikaltaan poistuminen ja luokassa liikkuminen)
2. esineillä aiheutettu melu (tömistely, pulpetin naputtelu, paperin rypistely)
3. toisten omaisuuden käyttö ja tarveleminen (toisten tavaroiden ottaminen ja heittäminen luvatta)
4. fyysinen kontakti (lyöminen, potkiminen, pureminen, esineellä lyöminen)
5. kielellinen häirintä (puhuminen ja vastaaminen luvatta, viheltely, nimittely, huuteleminen, itkeminen)
6. paikallaan kääntyileminen
7. muu asiaton käyttäytyminen (opettajan ohjeiden ja pyyntöjen laiminlyönti, oppilas siis keskittyy johonkin muuhun kuin oppitunnin toimintaan)
8. esineiden suuhun paneminen (syöminen ja esineiden pureskelu tunnilla) (Madsen ym. 1968, 142).

Sirkku Aho (1976) on muodostanut oman luokituksensa Madsenin ym. (1968) luokituksen pohjalta. Aho tuo Madsenia ym. selvemmin esille huolimattomuuden yhtenä työrauhahäiriöiden osatekijänä. Aho erottaa huolimattomuuden ja negatiivisen suhtautumisen auktoriteettiin toisistaan omiksi luokikseen Madsenin ym. käsitellessä näitä häiriötyyppejä yhtenä kokonaisuutena. Aho on myös erottanut tunteenpurkaukset omaksi luokakseen Madsenin ym. liittäessä tunteiden ilmaukset osaksi kielellistä häirintää. (Aho 1976, 8-9; Madsen ym. 1968, 142.) Salo (2000) kritisoi työrauhaluokituksia siitä, että häiriötyypit esitellään usein irrallisina ilman kytkentää muihin opetustapahtuman tekijöihin. Oletetaan, että opetustapahtuma on aina samanlainen, jolloin häiritsevät tekijät ryhmitellään tästä lähtökohdasta käsin. On kuitenkin oppimistilanteita, joissa vastaaminen viittaamatta tai luvatta puhuminen ei häiritse tavoitteiden suuntaista toimintaa, vaan saattaa jopa tukea tätä. (Salo 2000, 51.) Tästä näkökulmasta Ahon luokittelu vaikuttaa Salon (2000, 52) mielestä vanhanaikaiselta, mutta antaa kuitenkin hyvän perustan tarkastella työrauhaa ja sen häiriöitä.

Tutkimusaineiston pohjalta muodostettiin seitsemän työrauhahäiriöiden luokkaa, jotka kuvaavat tyypillisimpiä luokassa ilmeneviä häiriötilanteita

luokanopettajan näkökulmasta. Nämä luokat ovat kielellinen häirintä, keskittymisongelmat, tunteenpurkaukset, liikkuminen ja vaeltelu, tottelemattomuus, kiusaaminen sekä huolimattomuus. Aineistosta hahmottui alun perin 12 erilaista työrauhahäiriöiden määritelmää, jotka luokiteltiin yhteneväisyyksien mukaan näihin seitsemään luokkaan (ks. liite 3). Lisäksi opettajien kokemista häiriöistä ja niiden esiintyvyydestä haastatteluaineistossa koottiin taulukko, joka osoittaa eri häiriöiden yleisyyttä luokkatilanteessa (ks. liite 4). Opettajat eivät tuoneet esiin vakavia häiriöitä, vaan työskentelyä häiritsevät tekijät määriteltiin pääasiassa lieviksi.

--- kyllä meidän koulu on loppujen lopuksi sillai, että musta tuntuu, että jos sitä ruvettais niin kun valtakunnallisesti, ottaen Helsinkikin huomioon, niin kyllä meidän koulun jutut aika pieniä on. (N39)

Samanlaiseen tulokseen päätyivät myös Erätuuli ja Puurula (1992) tutkimuksessaan. Kahta opettajaa lukuun ottamatta kaikilla opettajilla oli kokemuksia päivittäisistä työrauhahäiriöistä.

No niitähän kohtaa, jos ei niihin puutu, niin niitä kohtaa ihan päivittäin. (N55)

No, kai siihen on niin tottunut, että en mä niin kun koe sitä ongelmana, mutta kyllähän päivittäin joutuu, ei sitä voi kieltää. (N56b)

--- et kyllähän opettajan työ on semmosta että tavallaan jatkuvasti on vähän häiriöö --- et siinä mielessä aika monipuolista tää opettajan homma. (N39)

Kuten jälkimmäisestä lainauksesta käy ilmi, ei häiriöitä koeta läheskään aina ylivoimaisiksi, vaan pikemminkin haasteiksi. Karikin (1986, 91) on todennut, että yksi parhaita keinoja selviytyä työrauhahäiriöistä on suhtautua niihin haasteena. Häiriöitä määriteltäessä opettajat nimesivät yleisimmäksi häiriöksi kielellisen häirinnän, joka käsittää esimerkiksi suunsoiton, huutamisen, kiroilun ja kaverille jutteleminen opetuksen aikana.

--- tai sitten tietenkin pahimmassa tapauksessa se, että joku huutelee siellä, siellä tota ja häiritsee tai sitten juttelee kaverin kanssa --- (N39)

--- en mä, se ei nyt niinkään meteliä kato sit kun joku ei jaksa tehdä. Ehkä se sit mölisee paikallaan, ulisee paikalla tai jotain. (N56a)

Ja myöskin sitten on aika usein työissä kyllä havaittavissa näitä tämmösiä, jotka vaan niin kun pölöttämisen ilosta pölöttää. (N52)

Ahon (1976) luokittelua mukaillen tässä tutkimuksessa tunteenpurkaukset erotettiin kielellisistä häiriöistä omaksi luokakseen. Tunteenpurkauksilla opettajat tarkoittivat oppilaan itkua ja yleensäkin hermostumista turhautuessaan.

Niin se jo vaikuttaa, että koko ajan kun yhtä (erityisoppilas) pitää ohjata puhumalla, niin se häiritsee muiden työntekoa silloin kun ois hiljanen hetki ja sitten kun hän turhautuu, hän kiljuu ja huutaa ja se tietysti vaikuttaa myös muiden työskentelyyn. (N56b)

--- joku itkee hyvin herkästi, ja sitten se menee siihen sähläämiseks ja herjan heittämiseks niin tunnilla. (N53)

Opettajien vastauksista muodostui selkeästi yksi luokka, jota niin Madsen ym. (1968) kuin Ahokaan (1976) eivät ole määrittäneet erilliseksi luokaksi. Opettajien vastauksista nousi toistuvasti esille keskittymisongelmat yhtenä työrauhahäiriönä.

Se, että ensinnäkin niin näkee, että oppilas, yksittäinen oppilas tekee jotain muuta kun esimerkiksi, jos mä nyt opetan jotain asiaa, niin se piirtelee tai sitten se selaa kirjaa eteenpäin --- siis lähinnä se, että ei olla, ei keskitytä siihen hommaan, hommaan mitä milloinkin ollaan tekemässä. (N39)

Joo, tietenkin jos siel ei joku seuraa, että se supattaa jonkun toisen kanssa ja pää pyörii, ja jos ne tekee, askartelee jotain muuta mitä pitäis. (M52)

Opettajat toivat keskittymisongelmat esiin yhtenä selkeä ryhmänä, jolloin näiden häiriöiden luokittelu omaksi ryhmäkseen vaikutti perustellulta. Keskittymisongelmista johtuvien työrauhahäiriöiden korostumisen voidaan tulkita heijastavan osaltaan tämän päivän yhteiskunnan levottomuutta ja sen kiireisyyttä sekä laajemminkin yhteiskunnan nykytilaa. Tämä muutos on korostunut viime vuosikymmenten aikana, mikä osaltaan voi vaikuttaa siihen, ettei sen seurauksena ilmeneviä keskittymisongelmia ole Madsenin ym. (1968) ja Ahon (1976) tutkimuksissa korostettu.

Liikkuminen ja vaeltelu luokassa häiritsevät opettajien mukaan osaltaan niin tunnin etenemistä kuin toisia oppilaitakin. Tämä häiriöluokka löytyy myös Madsenin ym. 1960-luvulla ja Ahon 1970-luvulla tekemistä luokitteluista. Vaeltelu ei siis ole pelkästään tämän päivän ongelma koululuokassa.

--- no ehkä nyt sitten semmonen, et joku vaan lähtis kulkemaan täällä luokassa. Sitäkin voi olla kato, että vaan lähtee jonnekin juomaan vaan ja trottamaan vaan, ja sit se äkkiä leviää, et muutkin lähtee. (N56a)

Ja aina on ollut niitä, jotka lähtee liikkeelle kesken tunnin, ei jaksa istua penkissä. (N53)

Tottelemattomuus, siis opettajan ohjeiden kyseenalaistaminen sekä negatiivinen suhtautuminen auktoriteettiin, koettiin luokan työrauhaa häiritseväksi tekijäksi. Tällaisten tilanteiden syntymiseen on opettajienkin mielestä vaikuttanut osaltaan yleinen opettajan työhön kohdistuvan arvostuksen väheneminen.

Siis jotka koko ajan tavallaan asettaa sitä aikuisen arvovaltaa kyseenalaiseks taikka sitten ei tottele, ei tee ohjeiden mukaan, hyörii ja pyörii ja touhuaa omia juttujaan. (N60)

--- siinä voi olla joskus sitä opettajan kyseenalaistamista, että kuunnellaanko, totellaanko opettajaa vai eikö totella. (M49)

Tietenkin... koska kyllähän semmosiakin häiritsijöitä on, niin kun ekaluokkalaisissa mulla on ollut joskus, että ne rupee mököttään ja ei suostu tekemään, niin kyllähän nekin aiheuttaa sen häiriön. (N52)

Työrauhan häiriintymistä aiheuttavat myös erilaiset kiusanteot, joita ilmenee oppilaiden välisissä sosiaalisissa suhteissa. Kiusaamisella ei tässä yhteydessä tarkoiteta vakavaa koulukiusaamisen ongelmaa, vaan pikemminkin satunnaista ärsyttämistä.

Ja voi olla, että se työrauhahäiriö saattaa olla sellasta pientä näykkimistä ja kalvamista ja sellasta ärsyttämistä. (M49)

Ja sitten on osa aina semmosia, jotka lähtee liikkeelle ja nyppäsee jotain siinä ja sit siitä tulee se huuto. (N53)

Myös Madsen ym. (1968) esitti kiusaamisen yhtenä työrauhahäiriönä, mutta keskittyi pelkästään fyysiseen kiusantekoon. Tässä tutkimuksessa nousi kuitenkin esiin myös kiusaamisen kielellinen ulottuvuus. Kiusanteko ei luokassa ole pelkästään fyysistä vaan se on laajempi kokonaisuus. Oppilaat kokevat usein kielellisen kiusanteon fyysistä ikävämpänä ja raskaampana.

--- me on puhuttu paljon tästä sanallisesta loukkaamisesta. Meidän luokassa pojat on sitä mieltä --- et tytöt osaa esiintyä opettajaan päin hyvin kauniisti, mutta sitten kun opettaja ei ole paikalla ne sanallisesti loukkaavat, käyttävät poikiin nähden niin loukkaavaa kieltä, et he ei voi hyväksyä sitä. (N49)

Tunteja häiritsee myös oppilaiden huolimattomuus, jonka opettajat nimesivät yhdeksi työrauhan häiriintymisen muodoksi.

--- ja sit se häiritsee työrauhaa, et siinä vaiheessa ku pitäs tehdä, niin osalla on vielä repussa kirjat vaik on sanottu jo monta kertaa. Sitten siinä vaiheessa osa sanoo, et ope multa on jääny kotiin se ja se. Ja, tätä se on ensimmäinen viis viiva kymmenen minuuttia --- (N53)

--- musta tuntuu ihan sama juttu on, ihan sama on ollut, et jollakin ei ollut kynää, jollakin ei ollut kumia, ja siitä kun etsitään --- (N53)

Huolimattomuuden voidaan nähdä olevan yhteydessä oppilaiden levottomuuteen ja lyhytjänteisyyteen. Levoton oppilas ei kykene keskittymään koulutyöskentelyyn ja kuuntelemaan ohjeita, eikä tämän vuoksi pysty kantamaan vastuuta koulutyöskentelyyn liittyvistä asioista. Oppilas ei muista tehdä kotitehtäviä tai edes merkitä ylös mitä kotona tulisi tehdä. Hänellä voi olla vaikeuksia myös huolehtia koulutarvikkeistaan. Myös Aho (1976) määrittä tutkimuksessaan huolimattomuuden työrauhahäiriöksi.

Työrauhahäiriöiden ilmenemismuodot vaihtelevat eri-ikäisten oppilaiden kohdalla. Haastateltujen opettajien mukaan alkuopetusikäisten oppilaiden työrauhahäiriöt ovat suurimmaksi osaksi vilkkaudesta johtuvia, toisin kuin isompien oppilaiden kohdalla. Yksi haastatelluista miesopettajista pohti häiriöiden eroja seuraavasti.

Voi sanoa, että ensimmäisestä kolmanteen luokkaan työrauhakysymys on lähinnä vilkkautta, elikkä rajoittaa sitä semmoista ylimääräistä energiaa. --- Niillä ei ole tota niin tarkoitushakuista se työrauhan rikkominen vaan se on ajattelemattomuutta --- (M49)

--- isommilla se on jo sitten, siinä on takana jokin asia, halutaan niinkö testata ja näyttää ja kokeilla. (M49)

4.2 Työrauhahäiriöiden syitä

Usein työrauhahäiriöiden taustalla vaikuttaa monisyinen ongelmapyyhti, jonka aiheuttajia voidaan etsiä yhteiskunnasta, kodista, opettajasta, oppilastovereista ja oppilaasta itsestään (Määttä 1991, 135). Myös Erätuulen ja Puurulan (1990, 5) mukaan syyt voidaan nähdä joko oppilas- tai opettajakohtaisina, opetusjärjestelyistä johtuvina tai koulun ulkopuolelta aiheutuvina. Opettajien vastausten pohjalta häiriöiden syyt jaetaan tässä tutkimuksessa kolmeen luokkaan: oppilaasta johtuviin syihin, opettajasta johtuviin syihin sekä opetustilanteen ulkopuolisiin teki-

jöihin, joista opettajat korostivat erityisesti yhteiskunnan levottomuuden vaikutusta.

4.2.1 Oppilaskohtaiset syyt

Oppilaskohtaisia syitä työrauhan häiriintymiseen ovat muun muassa oppilaan persoonallisuus, oppilaan kouluhaluttomuus ja motivaation puute sekä murrosikä (Erätuuli & Puurula 1990,5). Myös heikko koulumenestys on yksi häiriökäyttäytymisen taustalta usein löytyvistä tekijöistä, samoin kuin huomion hakeminen. Häiriökäyttäytymisellä oppilas voi pyrkiä myös työskentelyn välttelyyn. (Robertson 1989, 79.)

Oppilaan häiriökäyttäytymisen syitä etsitään monesti yksilön persoonasta, kuten vilkkaudesta tai malttamattomuudesta. Ongelmat kuvataan usein yksilön sisäisiksi, puutteista ja menneisyydestä johtuviksi. (Molnar & Lindquist 1994, 9.) Myös erilaiset sairaudet tai kehityksen häiriöt, joita opettajat löytävät häiriökäyttäytymisen taustalta, voidaan nähdä tällaisina tekijöinä.

--- tai sitten nyt alkaa olla taustalla kaikenlaisia esim. sairauksia, ettei oppilas pysty reagoimaan niin kuin normaalisti oppilas reagoi --- (N49)

Tällaisesta yksilön persoonasta syitä etsivästä lähestymistavasta on kuitenkin harvoin apua pyrittäessä muuttamaan häiriökäyttäytymistä. Kun huomio kohdistetaan ainoastaan oppilaan häiriökäyttäytymiseen, unohdetaan Molnarin ja Lindquistin (1994, 9) mukaan mitä oppilas tekee hyvin, mikä luokassa ja koulussa on toimivaa ja mitä nykytilanteessa voisi tehdä asioiden parantamiseksi. Häiriöihin puututtaessa tulisi löytää keskitie myönteisten puolten korostamisen ja kielteisten vaikutteiden tarkkailun välillä. Kari (1986, 93) korostaakin, että oppilaan ns. sisäiset työrauhahäiriöt, joihin usein liittyy ahdistuneisuutta ja minäkäsityksen heikkoa, jäävät yleensä työrauhakeskusteluissa sivuun. Tulee kuitenkin muistaa, että yksittäisen oppilaan ulospäin näkyvä häiriköinti on monesti vain oire joko tilapäisestä tai jostakin vakavammasta persoonallisuuden häiriötilasta (Kari 1986, 93). Kokenut opettaja kykenee Karin (1986, 93) mukaan toteamaan tämän selvitellessään asiaa kaikessa rauhassa, esimerkiksi keskustelemalla kahden häiritsevän oppilaan kanssa.

Motivaation puute oli opettajien mielestä yksi selkeimpiä häiriökäyttäytymisen syistä. Motivaation puute syntyy tilanteissa, jolloin oppilaalla ei ole riittävän haastavaa tekemistä tai hän kokee annetut tehtävät liian vaikeiksi.

Lapsi ei ole kunnolla motivoitunut. --- et kyllä se motivoituminen on niin tärkeä asia, että he pystyvät suoriutumaan siitä tehtävästä. (N49)

Myös tilanteet, joissa oppilaalla ei ole lainkaan tekemistä ovat omiaan heikentämään motivaatiota. Lisäksi liika työmäärä saattaa väsyttää oppilasta vaikuttaen motivaatioon. Riittämättömyyden tunne ja epärealistinen käsitys omista taidoista heijastuvat heikon itsetunnon kautta motivaatiotasoon.

Jos joku saa tehtävänsä tehtyä ja kokee, ettei ole tekemistä, että pääsee nopeasti valmiiksi ja sitten on huomannut sen, että jos oppilas kokee ettei ole riittävän haastavaa työtä, et on liian helppoo, että täs on niin kuin mahdollisuus tehdä jotain muutakin. Tai jos ei aihe oo oikeen kiinnostava --- (M49)

No yleensä se semmonen, jolla on vähän huonompi itsetunto, että sen täytyy jotenkin päteä siellä sitten muulla tavalla kuin positiivisella tavalla. (M55)

Opettajat korostivat myös fysiologisten tekijöiden vaikutusta luokan työrauhaan ja sen häiriintymiseen.

Sitä häiritsee tuota niin... lasten keskittymättömyys, joka voi johtua, että ne on väsyneitä, niiden, ne on mennyt edellisenä iltana liian myöhään nukkumaan tai ne ei oo syöny aamupalaa aamulla. (N55)

Se voi olla semmonen syy, että se lapsi on nukkunu huonosti, lapsi on syönyt huonosti aamiaisen --- Se keskittymiskyky häiriintyy sen takia kun on paha olla ja verensokeri on alhaalla. (N53)

Musta ne niin kun lisääntyy väsymyksen myötä --- Loppupäivän tunnit siinä mielessä on hankalia, jos varsinkaan, jos ei kerinny käymään välitunnilla, ei oo välipalaa, jos on pitkä päivä. (M55)

Tynjälä ja Liinamo (1995, 103) vahvistavat, että huono unenlaatu ja väsyneisyys heikentävät oppilaan mahdollisuuksia seurata opetusta täysipainoisesti. Väsynyt oppilas ei yksinkertaisesti kykene keskittymään tehtäviinsä (Tynjälä & Liinamo 1995, 103; Tynjälä & Välimaa 2000, 57). Myös Rintahaka (1991, 1567) tuo esille, että vähäinen yöuni ilmenee levottomuutena, ylivilkkautena, keskittymiskyvyn heikkenemisenä oppitunneilla sekä koulutyön vaikeutumisenä. Tynjälä ja Välimaa (2000, 57) ilmaisevatkin huolestuneisuutensa siitä, että nuoret nukkuvat nykyään yhä lyhyempiä yöunia. Suuntaus on ollut vähenevä koko 1990-luvun ajan (Tynjälä & Välimaa 2000, 57).

Robertson (1989, 78) olettaa, että häiriökäyttäytymisellään oppilas voi tavoitella itselleen hyötyä. Häiritsevän käyttäytymisen hyötynä voi olla oppilaalle koulutyöskentelyn välttely. Häiritsemällä oppilas saa opettajan suuntaamaan huomionsa pois opettavasta asiasta, jolloin työskentelyn määrä vähenee tunnin edetessä. (Robertson 1989, 90.) Oppilas voi lisäksi hakea käyttäytymisellään huomiota joko vertaisiltaan tai opettajalta, tai yksinkertaisesti etsiä jännitystä häiritsemällä (Robertson 1989, 82). Huomion hakeminen ja työskentelyn välttely ovat opettajien mukaan tyypillisiä murrosikään liittyviä ilmiöitä. Murrosikä ilmenee myös auktoriteetin kyseenalaistamisena ja oman roolin etsimisenä.

Ja isommilla on sitten vähän se, että halutaan joskus vähän niin kuin näyttää että tässä voi toisinkin toimia kuin mitä opettaja on antanut ohjeita. (M49)

No, kyllä se tietenkin tonne viidenteen ja kuudenteen luokkaan mennessä jollain lailla tulee tää murrosiän kuviot siihen mukaan, että se lisää levottomuutta --- ja silloin unohtuu nää tällaiset työrauha-asiatkin. (M55)

Murrosikä näkyy opettajien mielestä luokan sosiaalisissa suhteissa etenkin alasteen ylimmillä luokilla, jolloin luokkaan putkahtaa tykkäämisrumba.

Ja varsinkin nyt kun esipuberteetissa, niin niillä on ne tykkäämisjutut ja kaikki on niin pinnalla, et sekin tulee tohon opetukseen mukaan, tai siihen työ... luokkatilanteeseen. (N53)

Lahdes (1986, 249) tuo esiin luokan sosiaalis-affektiivisten tekijöiden suuren merkityksen työrauhahäiriöiden synnyssä. Määttäkin (1991, 138) korostaa häiriöitä esiintyvän runsaammin niissä luokissa, joissa oppilaiden väliset suhteet eivät ole kunnossa.

Sit meil on muutama semmonen porukka luokassa --- jotka on sitä mieltä et kaikki muut on ihan peestä --- No sit muut inhoo sitten niitä, kun ne asettuu yläpuolelle muitten. Ja siitä mä oon sanonukkin, et harrastukset ei saa näkyä luokkatilanteessa, eikä myöskään tykkäämiset, täällä tehdään töitä. (N53)

Häiriöitä esiintyy myös silloin, kun oppilaiden ja opettajan välillä ilmenee ristiriitoja yhteisymmärryksen puuttuessa, oppilaiden asema on kovin alistettu ja he eivät voi riittävästi vaikuttaa päätöksiin eivätkä ilmaista mielipiteitään vapaasti (Määttä 1991, 138). Opettajan ja oppilaan keskinäisen suhteen vaikutusta häiriöiden ilmenemiseen mietiskeli myös yksi miesopettajista.

Eikö se pidä oppiaineesta, eikö oppilaan ja opettajan välinen suhde toimi, et mikä on vienyt tähän tilanteeseen? (M49)

Robertson (1989, 74) nostaa esiin mielestämme usein sivuutetun näkökulman pohdittaessa syitä häiriökäyttäytymiselle. Aina ei häiriökäyttäytymistä tule pyrkiä analysoimaan liiaksi sisäisillä, tai ulkoisillakaan syillä, vaan lapsi voi puhua yksinkertaisesti, koska hänellä on asiaa toiselle oppilaalle tai juosta käytävällä, koska hänellä on kiire (Robertson 1989, 74). Tämä näkyy varsinkin ala-asteen nuorimpien oppilaiden käyttäytymisessä, koska he eivät välttämättä ole vielä sisäistäneet työrauhan merkitystä ja oman käyttäytymisensä vaikutusta siihen.

Ja aika pitkään meni sekin, kun opittiin, että puheenvuoron saa viittaamalla, et siis vieläkin on sellasia, jotka rupee, siis ei häirintämielessä vaan alkaa aina selittää mitä tulee mieleen yhtymiä johonkin asiaan, mistä on puhuttu, viittaamatta. (N56b)

Ja se (ekaluokkalainen) ei niin ku, se ei varmaan oikeen ymmärrä sitä työrauhaa, että mitä se aiheuttaa, kun se keskittyy johonkin piirtämiseen ja selittää hirveesti, minkälaisen vaatteen se tekee tälle peikolle ja sit se niinku menee sen jutun mukaan. (N52)

Häiritsevälle käyttäytymiselle voidaan etsiä syitä myös oppilaan aikaisemmista kokemuksista (Robertson 1989, 78). Eräs naisopettaja pohti päiväkodin toimintatapojen vaikutusta oppilaiden käyttäytymiseen.

Välillä mä niin kun aistin ja aavistelen, että mikä on se päiväkodin osuus --- kun kauheen monet tulevat sieltä, rooli ja sen tavat, tulevatko ne kouluun ja ovatko ne samanlaisia. Ni tää on nyt vaan esimerkkinä, että mä oon törmänny ja lapset ite sanoo, et siel oli tämmöstä. (N56b)

Erätuuli ja Puurula (1990, 5) toteavat yhteisten kasvatustavoitteiden puuttumisen, kodin ja koulun yhteistyön vähäisyyden sekä tiedotusvälineiden kielteisen asenteen kasvatukseen heijastuvan myös luokahuoneessa ilmenevässä häiriökäyttäytymisessä. He käsittelevät oppilaan kotioloja, tapakasvatuksen hölytymistä sekä vääristyneitä käytösmalleja koulun ulkopuolisina, työskentelyrauhaa häiritsevinä tekijöinä (Erätuuli & Puurula 1990, 5). Tässä tutkimuksessa näitä syitä tarkasteltiin kuitenkin oppilaasta johtuvina häiriöiden syinä, koska ne heijastuvat luokkatilanteisiin oppilaan käyttäytymisen kautta.

Lapset on rikkinäisistä perheistä, ne ei tiedä mihin ne tänään menee yöksi ja missä ne huomenna on yötä ja tuota niillä ei oo sellasta selvää johdonmukaista kasvattajaa välttämättä, kyllä ne heijastuu kouluun. (N55)

On tapahtunut joku juttu viikonloppuna tai edellisenä iltana kotona ja se ei ole vielä saanut sitä purettua poies --- Voi olla joku epämiellyttäväkin asia, joka kalvaa mieltä. (M49)

Kotikasvatus, että ei ymmärretä sitä, että jos opettaja sanoo, että nyt oo hiljaa, että nyt pitäis antaa muille työrauha ja nyt pitäis kuunnella, niin ei oo

kotona vaadittu sitä --- kotikasvatus on yks oikein perusteellista laatua oleva syy tämmösissä tilanteissa. (N39)

Tieto oppilaan käyttäytymisen taustalla vaikuttavista tekijöistä auttaa opettajaa ymmärtämään niitä ongelmia, joita lapsi kohtaa. Tämä tieto ei aina sellaisenaan auta löytämään ratkaisua oppilaan ongelmiin, mutta on apuna ratkaisukeinoja etsittäessä. (Robertson 1989, 81.)

4.2.2 Opettajakohtaiset syyt

Birnik (1998, 129) esittää, että opettajan tulee tarkastella omaa rooliaan suhteessa oppilaan häiritsevään käyttäytymiseen. Opettaja voi omalla toiminnallaan rohkaita oppilaissa tietynlaista häiriökäyttäytymistä ja sen vuoksi opettajan tulee kiinnittää huomiota omaan käyttäytymiseensä (Birnik 1998, 129). Suurin osa haastatelluista opettajista myönsi toisinaan olevansa häiriön aiheuttaja.

Voi, voi. Opettaja voi aiheuttaa, miten mä sen selittäisin, siis omalla persoonallaan, että on semmonen lyhytjänteinen ja epäselvä ja epäjohdonmukainen persoona, niin kyllä opettaja voi aiheuttaa sitä häiriötä. (N55)

Varmasti, kyllä mä uskosin, että vois aiheuttaa. Kellä se, meitäkin on niin monenlaisia, tietenkään itteeni en myönnä, että mukamas oisin koskaan aiheuttanut. --- ei tuu kyllä ensimmäisenä opettajalle mieleen, että opettaja vois aiheuttaa. (N39)

Joidenkin opettajien mielestä ajatus opettajasta häiriöiden aiheuttajana tuntui oudommalta.

No, vaikee kuvitella mitenkä voi olla sellanen tilanne, että sen opettaja aiheuttas. Paitsi järjestämällä opetustilanteen niin, että se provosoi tällaseen. Vaikee kuvitella, kun opettaja yleensä pyrkii karsimaan niitä häiriöitä. (M55)

Opettajakohtaisia syitä työrauhahäiriöihin ovat Erätuulen ja Puurulan (1990, 5, 16) mukaan opettajan persoonallisuus ja yhteistyön puute, nykyään yhä lisääntyvässä määrin myös sijaisten suuri määrä sekä opettajan epäpätevyys ja taitamaton opetus. Määttä (1991, 137) on havainnut, että opettajilla, jotka käyttävät oppilaita ohjatessaan mielellään rankaisuluonteisia toimenpiteitä (ivaa, syytelyä, moitteita, uhkailua ym.) ja vahvistavat oppilaitaan vain harvoin myönteisesti, esiintyy tavallisesti runsaasti häiriökäyttäytymistä. Samankaltaisia havaintoja on tehty oppilaisiinsa välinpitämättömästi suhtautuvista opettajista (Määttä 1991, 137). Tutkimusaineisto antoi samansuuntaisia viitteitä opettajan vaikutuksesta luokan työrauhaan kuin mitä Erätuuli ja Puurula (1990) sekä Määttä (1991) ovat havainneet. Tässä tutkimuksessa opettajista johtuvat syyt olivat luontevasti jaettavissa kahteen luokkaan; opettajan persoonasta ja vireystilasta sekä opetustaidosta johtuviin syihin. Karikin (1986, 49) esittää opetuksen laadun, ja siten myös työrauhan, riippuvan yhtä lailla opettajan persoonallisuudesta kuin hänen opetusmenetelmällisistä valmiuksistaankin.

Aho (1981, 102) painottaa, että opettajakohtaisilla muuttujilla, erityisesti opettajan kasvatuseräillä ja persoonallisuudella, on havaittu olevan merkitystä työrauhahäiriöiden esiintymistä selitettäessä. Opettajat arvioivat persoonallisuutensa vaikuttavan työrauhan häiriintymiseen siten, että he spontaaneilla kommentaareilla saattavat keskeyttää oppilaiden keskittyneen työskentelyn.

Voin olla siinä mielessä, että jos oppilaat on johonkin keskittynyt tekeen niin, kyllähän mäkin saatan yhtäkkiä intoutua sitten, et joo hei tässä, huomataks tämmönen ja tämmönen. (N52)

Voin varmaankin, että jos mä innostun laskemaan liikaa leikkiä. (M52)

--- mä voin kertoa jonkun vitsin --- sitten niin yhtäkkiä se voi niin kun levähtää, niin kun Jokisen eväät se, se koko homma. Eli sitten mä taas että voi että, miks mä nyt kun ne teki töitä noin hiljaa. (M53)

Vaikka opettajat tiedostavat oman toimintansa ja spontaaniutensa vaikutukset työrauhaan, ilmeni myös, että omaa toimintaa pidettiin enemmänkin oikeutettuna kuin karsittavana ominaisuutena.

--- saatan niiku keskeyttää, mutta siinäkin en mä tiedä, onko sekään nyt siten niin paha, koska se pieni tauko aina välillä, niin ei välttämättä --- Mut että mun, yleensä tietysti mun temperamentti on semmoinen, että jos on mahdollista, mutta sitten taas että onko se häiriöö vai ei, se onkin jo vähä toinen juttu. (M56b)

Ahon (1981, 102) tutkimustulosten tavoin haastatellut opettajat tiedostivat kasvatuseränsä heijastuvan luokkatilanteisiin ja siten työrauhaan. Häiriöitä esiintyy erityisesti silloin, kun opettajalla on epäsuotuisat käsitykset oppilaista ja hän kannattaa oppilaiden kohtelussa ankaruutta, etäisyyttä ja viileyttä (Aho 1981, 102).

Semmoinen opettajan negatiivinen asenne lapsiin, eli miks sää taas ja kun et sä nyt taaskaan ja miks sää taas, vielä joko sä nyt taas, niin se saa sen, että ne lapset ei ees yritä. (N53)

--- pikkumainen ei saa olla, joskaan ei sitten saa olla liian leväperänenkään, että ei pidä väliä. Että se miten asioihin suhtautuu onkin sitten jo aika lailla semmoinen henkilökohtasen kyvyn taikka taidon osoitus --- tyhjämpäiväsistä ei kannata liikaa niuhottaa --- (N60)

Opettajan työn kannalta kielteiset persoonallisuuden piirteet voivat jo sellaisenaan olla tuloksellisen opetuksen este. Tällaisia kielteisiä persoonallisuuden piirteitä ovat esimerkiksi negatiiviset kasvatuserät ja minäkuva, vieraantuneisuus, ahdistuneisuus, alemmuudentuntoisuus ja tunnevaikeudet. (Aho 1981, 134.)

Väsynyt oppilas ei jaksa keskittyä koulutyöhönsä, kuten Rintahaka (1991, 1567) asian ilmaisi. Aivan samalla tavalla myös opettajan työhön vaikuttaa hänen vireystilansa sekä henkilökohtainen elämäntilanteensa ja perhe-elämän tapahtumat (Koskenniemi 1965, 107).

Kyllähän opettajan persoona varmaan heijastuu lapsissakin, että, jos ja opettajan oma olotilakin, että jos sä oot väsynyt ja sillai, niin kyllähän se varmaan heijastuu lapsissa. (N56b)

--- jos on ittellä huono, semmonen huono päivä, että ei oo kauheen innostunut, niin saattaa olla, että ihan se, se semmonen oma vähän niin kun huono vireys taikka motivaatiotaso ittellä, niin heijastuu kyllä helposti luokassa. (N60)

Persoonan ja vireystilan ohella keskeisiksi opettajasta johtuviksi syiksi voidaan nimetä opetustaidosta ja opetusmenetelmällisistä ratkaisuista johtuvat syyt. Huonosti suunniteltu tunti tai suunnittelun laiminlyönti olivat erään miesopettajan mielestä selkeitä syitä työrauhan häiriintymiseen.

Ei nyt tuu yhtäkkiä muuta tilannetta, kun se mieleen, että opettaja on suunnitellu väärin tuntinsa, niin sillonhan se työrauhahäiriö syntyy. Ei meekään niin, kun on suunniteltu tai kun ei oo suunniteltu ollenkaan, niin rupee siinä miettiin, että mitenkä olis pitäny tehdä, nii sillonhan se syntyy se työrauhahäiriö. (M55)

Opettajat tiedostivat, että epäselvä ohjeenanto ja opetus ovat usein tekijöitä, jotka laukaiset häiriöitä tunneilla. Epäselvien ohjeiden seurauksena oppilaat joutuvat tilanteisiin, joissa he eivät tiedä miten toimia.

Jos asiat esittää epäselvästi. Sen huomaa kyllä, et aha, nyt ei varmaan menny perille. Et se on se yksi, et jos kaikki ei ymmärrä sitä asiaa. (N49)

Ja sitten tämmönen epävarma tilanne, et mitä tehdään, mitä on sovittu --- jos ei ole annettu selkeitä ohjeita. (M49)

--- tietysti tuli mieleen tämmönen, että antaa epäselviä ohjeita. Et kyllähän ittekin on sen kokenu joskus, että tota huomaa, että tota ne ei tiedä oppilaat mitä niiden pitää tehdä, tokihan se aiheuttaa työrauhahäiriöitä. (N39)

Jo omalla toiminnallaan opettaja voi vaikuttaa siihen, tarjoutuuko oppilaille mahdollisuus aiheuttaa häiriöitä, esimerkiksi tuntien alkutilanteissa.

--- että tulee liian myöhään tunnille, sehän se on se yks ja ensimmäinen asia, että antaa niin kun tavallaan vapaat kädet jo sitten sille porukalle.
(N60)

Se on aina tunnin alku semmonen justiin niin tota, kun tullaan ulkoo. Onko ope itte luokassa --- Et kun ne tulee tänne keskenään, ni silloin tietysti voin sanoa, et meteli voi olla ihan mieletön ja kolina voi olla ihan kamala.
(N56a)

Jos oppilaat eivät tiedä, mitä luokassa pitäisi tehdä ennen opettajan saapumista, tarjoaa tällainen tilanne oppilaille houkuttelevan mahdollisuuden häiriöön. Tämän tiedostaminen tarjoaa opettajalle jo yhden keinon ennaltaehkäistä työrauhahäiriöitä.

Työrauha voi heiketä opetustilanteissa myös puutteellisten perustaitojen, viestintä- ja ihmissuhde- sekä motivointi- ja aktivointitaitojen vuoksi. Nämä piirteet aiheuttavat työrauhan järkkymisen siinä määrin, etteivät opettajan muutoin riittävät didaktiset taidot aina pääse oikeuksiinsa. Työrauhahäiriöt riippuvat monista seikoista ja ovat siis myös tilannekohtaisia. Voidaan vain ylimalkaan todeta, että työrauha säilyy, kun opetus on suunniteltua ja tavoitteellista, opettaja itse on sen arvon sisäistänyt ja hän ottaa joustavasti huomioon oppilaiden tarpeet. (Lahdes 1986, 249-250.)

4.2.3. Muut työrauhahäiriöitä aiheuttavat tekijät

Naukkarinen (1999, 220) tuo esille tutkimuksessaan tekemänsä havainnon, että koulussa ongelmatilanne määritetään usein oppilaasta eikä oppimisympäristöstä johtuvaksi. Kun ongelma määritellään ainoastaan oppilaan ongelmaksi, kohdistaa kouluympäristö toimenpiteet pääasiassa oppilaaseen eikä koulun vuorovaikutussuhteisiin, opetusmenetelmiin tai sääntöihin (Naukkarinen 1999, 220). Opetusryhmien suuri koko ja heterogeenisuus, koulun tilat ja tilajärjestelyt, opetussuunnitelmat ja koulun sisäinen liikenne sekä oppimateriaalin vaikeaselkoisuus ja teoreettisuus voivat osaltaan aiheuttaa työrauhan häiriintymisen. Myös rangaistusmenetelmät, koulun sijainti ja koulukyyditykset, tuntijako, järjestyssäännöt, välitun-

tivälineistön puute sekä valvonnan vaikeudet voivat olla työrauhahäiriöihin vaikuttavia tekijöitä. (Erätuuli & Puurula 1990, 5; Säntti 1997, 42.)

--- ei tavallaan ymmärretä sitä tilannetta, mikä koulussa tänä päivänä on, että on isot luokat ja ryhmäjakoja ei ole, ja tavallaan voimavaratkin sitten oppilaan auttamiseksi ovat heikohkot --- (M49)

Salo (2000, 53) korostaa, etteivät koulun ja luokan koko ole yksiselitteisesti häiriöitä lisääviä tekijöitä. Luonnollisesti tilanne 30 oppilaan luokassa on otollisempi häiriöille kuin 15 oppilaan luokassa. Suuri oppilasmäärä luo edellytyksiä häiriöiden ilmenemiselle, mutta ei selitä niitä yksiselitteisesti. (Salo 2000, 53.)

Erikoistilanteet, joissa opiskellaan oman luokkahuoneen ulkopuolella, saattavat Salon (2000, 53) mukaan ruokkia häiriökäyttäytymistä.

--- määhän koen semmosenkin työrauhan häirintänä, jos tuota me ei saada olla rauhallisesti omassa luokassa, vaan me joudutaan kiertämään luokkahuoneissa --- (N55)

--- se ois niin ku, jos kokee oudoks, ajatellen niitä pieniä oppilaita, et jos ollaan jossain oudossa tilassa, niin helposti se tietysti voi tehdä semmosen, kun ollaan vähän uteliaita, et mikä tää on. (N56b)

Opettajat olivat sitä mieltä, että koulun fyysiset järjestelyt ja tilakysymykset vaikuttavat luokan työrauhaan. Puutteet opetustiloissa ja -välineistössä heikentävät osaltaan työskentelymotivaatiota luoden maaperää erilaisille lieveilmiöille, kuten häiritsevälle käyttäytymiselle (Salo 2000, 53). Opettajat kokivat, että näihin tekijöihin heidän on lähes mahdotonta vaikuttaa.

Kari ym. (1980, 30) ja Lahdes (1986, 250) korostavat opetuksen ja oppisisältöjen yhteyttä työrauhan häiriintymiseen. Tietyt tilanteet mahdollistavat oppilaiden häiriökäyttäytymistä enemmän kuin toiset (Robertson 1989, 97).

Usein esimerkiksi jos oppilaat odottavat jotain erikoistilannetta, esimerkiksi ruokailuun lähtöä, jollakulla saattaa olla nälkä aika varhaisessa vaiheessa, saattaa aiheuttaa levottomuutta, et pitäis päästä syömään. (M49)

Oppitunnin sisäiset siirtymätilanteet voivat huonosti suunniteltuina ja toteutettuina johtaa oppilaiden levottomuuteen ja keskusteluun, jolloin tunnin jatkuvuus katkeaa (Robertson 1989, 97).

Heti, jos pitää vaihtaa johonkin toiseen hommaan, ottaa kirja esille --- niin heti hervoton messu. Tai joku ei löydä jotakin kun haetaan, tehdään jotain niin siinä se häiriintyy. (N52)

Läheskään aina tällainen työskentelyn häiriintyminen ei ole seurausta suunnittelun puutteesta. Hyvinkin suunniteltu oppitunti sulavine siirtymineen voi häiriintyä, sillä koskaan ei voi ennakoida kaikkia luokkahuoneen yllättäviä käännteitä – työkumppaninahan on lapsi.

Suunnittelen, suunnittelen päiväni, mutta tässä tullaan hauskaan tilanteeseen... suunnittelen päiväni, mutta päivähän ei mene suunnitelmien mukaan. Mulla on nyt semmonen luokka, mulla on niin eläväiset kolmasluokkalaiset, että luoja paratkoon --- eihän päivä mene ikinä niin kuin sen on suunniteltu. (N55)

Päivärytmi ja koulupäivän pituus, samoin kuin viikkorytmi, vaikuttavat osaltaan työrauhahäiriöiden syntymiseen. Loppuviikon tietopainotteiset oppitunnit yhdistettynä sateiseen syyspäivään eivät jaksaa innostaa oppilaita vaativiin oppimissuorituksiin, vaan altistavat helposti häiriöille (Salo 2000, 53). Aamupäivät ovat työskentelyn kannalta tehokkaampia oppilaiden jaksassa keskittyä huomattavasti paremmin kuin koulupäivän lähestyessä loppuaan.

--- yleensä aamupäivän tunnit ovat rauhallisempia ja sillon pystyy, jaksaa keskittyä, mutta kun lähestytään iltapäivää, happi loppuu, sekin jo aiheuttaa levottomuutta ja lisää tämmöstä työrauhahäiriötä. (M55)

Viikkorytmissä levottomimpia päiviä ovat opettajien mukaan lähes poikkeuksetta kouluviikon ensimmäiset ja viimeiset päivät. Viikonloppu sekoittaa usein oppilaiden päivän säännönmukaisuuden ja tämä heijastuu koulun arjessa.

Maanantai nyt usein on semmonen, et siinä on pikkusen vielä kihinää ja se on yleensä siitä johtuvaa, et kun ne on saanu viikonloppuna valvoo. (N52)

Varsinkin vähän isommille oppilaille, ni perjantai on kaikista hankalin koulupäivä. Kun ne saattaa pelätä, oikeen totaalisesti pelätä viikonloppua, et mitä se viikonloppu tuo tullessaan... (N52)

Yksi opettajista nosti esiin kokemuksensa, jonka mukaan kouluvuoden lomajaksot vaikuttavat luokan työrauhaan samalla tavalla kuin viikonloputkin.

Jos on ajanjakso niin, että on lomaa lähestymässä, niin silloin ne on levottomia, tai kun tullaan lomalta, niin ne on vielä levottomia. (N52)

Paitsi tietyt tilanteet, niin myös tietyt oppiaineet mahdollistavat opettajien mukaan häiriökäyttäytymistä enemmän kuin toiset.

--- kädentyötä vaativat aineet, kuvaamataito esimerkiksi on semmonen, jossa helposti tulee sitten enemmän tällasta häiriötä, kun oppilaat mielellään vähä kokee sen, että se on vähän vapaampaa, että siellä voi vähän liikkua. (M55)

Opettajien mielestä häiriöalttiita oppiaineita olivat varsinkin taitoaineet. Kuvaamataidon, liikunnan ja käsityön luonne ja työtavat vaativat ilmapiirin, jossa vuorovaikutus mahdollistuu. Tämä tuo luokkatilanteisiin ääntä. Vastaavasti matemaatiikka, äidinkieli ja yleensäkin reaaliaineet koettiin helpommin hallittaviksi niin oppisisällöiltään kuin työrauhankin kannalta.

Kirjoitustunti on tietenkin hyvin helppo, silloin ne keskittyy omaan työhönsä. --- Sitten, sitten yleensä kun tehdään jotain omaa pulpetin ääressä, niin tilannehan on hyvin rauhallinen silloin. (N55)

Uuden työtavan kokeilu aiheuttaa tavallista enemmän työrauhahäiriöitä oppilaan kohdatessa toimintatavan, joka on hänelle vieras. Samankaltainen

tilanne on opettajien mielestä silloin, kun opettaja saa uuden ryhmän, jolle hänen toimintatapansa ovat vieraita.

--- aluksi, mutta se saattaa kyllä sitten muuttua siitä eduksi, kun jaksaa vaan sietää sitä hälinää, on nää uudenlaiset työtapojen kokeilut. --- moni ei kauheen mielellään kokeile uusia työtapoja, jos kokee tämän vaivana, tän häiriön. (M55)

--- jos saan uuden porukan niin aina sovittava, että näin toimitaan ja sit jos jotain muutoksia tulee niin vähä yhdessä neuvotellaan, että mikä on sopivaa ja mikä ei ole. (M49)

Häiriöiden syitä etsittäessä oppilaantuntemuksen merkitys korostui. Usein vieraan ryhmän opettamiseen liittyvät vaikeudet yhdistetään sijaisiin, mutta saman ongelman kohtaavat myös vakituiset opettajat opettaessaan toisten opettajien luokkia.

Ja varsinkin semmosissa tilanteissa kun opettaa, niin kun mäkin nyt, että mul on vieraita luokkia. Et ne oppilaat on mulle aika vieraita. (N52)

--- omassa luokassa on kyllä todella vähän semmosta (häiriöitä) --- No, josakin liikunnassa tietenkin, on joskus vähän ymmällään, kun ne on vieraiden luokkien oppilaita, et niit ei niin tunne --- (M52)

Varsinkin silloin, kun opettaa vierailta luokilla, niin nehän helpommin vielä sitten yrittää kokeilla, kun tää ei ookkaan meidän opettaja. (N56b)

Työrauhahäiriöiden taustalta löytyviä syitä voidaan löytää laajemminkin koulua ympäröivästä yhteiskunnasta. Opettajan työn ja peruskoulun arvostus näkyvät monissa eri yhteyksissä. Koska koulu vaikuttaa niin keskeisesti monien ihmisten elämään, puhutaan siitä runsaasti tiedotusvälineissä. Myös koulussa esiintyvät ongelmat ovat tiuhaan esillä. Sävy, millä näitä ongelmia tiedotusvälineissä käsitellään, vaikuttaa muu muassa vanhempien asenteisiin koulua kohtaan. Kielteinen asenneilmasto heikentää osaltaan koulun mahdollisuuksia toimia tulok-

sellisesti. (Salo 2000, 54.) Vanhempien kielteiset asenteet välittyvät usein lapsille ja heijastuvat koulutilanteissa häiriöinä.

--- mä luulisin, että se opettajan arvostus on hiipunut aika paljon ja se on yks tekijä, joka sitten yleiseen ilmapiiriin vaikuttaa siellä luokassa, että opettaja nyt vaan on yksi, joka siellä vähän jotakin tekee. (N52)

Erätuuli ja Puurula (1990, 1992) selvittivät kahdessa työrauhatutkimuksessaan opettajien ja oppilaiden arvioita työrauhahäiriöiden syistä. Tulokset osoittivat, että opettajien ja oppilaiden arviot työrauhahäiriöiden syistä poikkesivat toisistaan. Eniten häiriöitä oli opettajien mielestä tunneilla, jotka olivat opetustavaltaan opettajajohtoisia. Syiden tarkastelussa keskeiseksi nousi kotien kasvatustyön puutteellisuus. Myös suuret opetusryhmät ja luokan heikko yhteishenki ilmaistiin syiksi häiriöihin. Tutkimustuloksista käy ilmi, että opettajat näkivät työrauhahäiriöiden syyt sellaisiksi, joihin heidän on vaikea tai suorastaan mahdoton vaikuttaa. (Erätuuli & Puurula 1992, 43-44.) Oppilaat puolestaan nimesivät häiriöiden yleisimmäksi syyksi opettajan tavan opettaa tai hänen persoonallisuutensa (Erätuuli & Puurula 1990, 34-35). Oppilaat ja opettajat olivat yhtä mieltä siitä, että oppiaineella oli vaikutusta häiriöiden yleisyyteen (Erätuuli & Puurula 1992, 2).

5 ”MÄ OON EHKÄ LAITON”

Luokanopettaja vastaa kaikesta siitä, mitä hänen luokassaan tapahtuu. Hän ei kuitenkaan voi päättää omista toimintamalleistaan mielivaltaisesti, vaan opettajan toimintaa ohjataan säädöksin ja asetuksin. Myös opettajan auktoriteettiasema heijastuu hänen toiminnassaan sekä luokan työrauhassa.

5.1 Opettajan ja oppilaan oikeudet ja velvollisuudet työrauhaan pyrittäessä

Perusopetuslain (1998, 2§) mukaan opetuksen tavoitteena on tukea oppilaiden kasvua ihmisyyteen ja eettisesti vastuukykyiseen yhteiskunnan jäsenyyteen sekä antaa heille elämässä tarpeellisia tietoja ja taitoja. Tämän lisäksi opetuksen tulee edistää sivistystä ja tasa-arvoisuutta yhteiskunnassa sekä oppilaiden edellytyksiä osallistua koulutukseen ja muutoin kehittää itseään elämänsä aikana (Pirhonen & Salo 1999, 89).

Oppilaan kasvu ihmisyyteen määritellään kyvyksi ymmärtää edellytyksensä ja rajoituksensa. Tällainen oppilas on henkisesti terve ja tuntee olonsa turvalliseksi ympäristössään ja yhteiskunnassa. Ihmisyys sisältää myös vastuuntuntoisuuden itsestä, toisista ja ympäristöstä, mikä samalla kytkee ihmisyyden eettisesti vastuukykyisen yhteiskunnan jäsenyyteen. Ihmisyyteen ja yhteiskunnan jäsenyyteen voidaan katsoa liittyvän myös yhteistyökyky, itsenäisyys ja rauhanthahtoisuus. Yhteistyökykyä on taito työskennellä ryhmässä, sopeutua enemmistön päätöksiin ja hyväksyä myös vähemmistön mielipiteet ja heidän oikeutensa olla eri mieltä. Kyky sovittelua ja nähdä omat ja muiden mahdollisuudet sekä vuorovaikutus ovat osa yhteistyökykyisyyttä. Perusopetuksen kasvatustavoitteen on pyrittävä ehjän ihmisen kasvattamiseen, joka tuntee vastuunsa muista, luonnosta ja ympäristöstä, kulttuurista, kansallisista saavutuksista ja kansainvälisestä yhteistyöstä. (Arajärvi & Aalto-Setälä 1999, 30.)

Perusopetuslaki luo pohjan peruskoulun opetussuunnitelmalle. Opetussuunnitelmassa koulun tehtäväksi nimetään opiskeluvalmiuksien kehittämisen lisäksi yleissivistykseen pyrkiminen. Monipuolisen ja laaja-alaisen yleissivistyksen saavuttaneella oppilaalla on kyky tarkastella asioista erilaisista näkökulmista ja hän kykenee rakentamaan yhteistyöhön, ottaa huomioon oman toimintansa seu-

raukset ja kantaa niistä vastuun. Sivistynyt ihminen on huomaavainen toisia ihmisiä kohtaan, omaa hyvät käytöstavat, osaa huolehtia itsestään ja ympäristöstään. (POPS 2000, 11.) Hänen voidaan katsoa kykenevän kantamaan myös vastuuta luokan työrauhasta.

Oppilaalla on peruskoulussa oikeus opetuksen saamiseen. Osana opetusta oppilaalla on myös oikeus rauhalliseen oppimis- ja työskentely-ympäristöön. Oikeuden vastapainona oppilaalle on säädetty käyttäytymisvelvoitteet, jotka koskevat opetukseen osallistumista, tehtävien suorittamista ja käyttäytymistä. Näiden velvollisuuksien täyttymistä on oppilaan huoltajan valvottava. (Turvatyöryhmä 2000, 1, 29.) Perusopetuslaissa (1998, 35§) oppilaalle määritellään velvollisuudeksi suorittaa tehtävänsä tunnollisesti ja käyttäytyä asiallisesti. Lain 36 §:ssä todetaan, että oppilasta, joka rikkoo järjestystä, menettelee vilpillisesti tai käyttäytyy muuten epäasiallisesti, voidaan rangaista kurinpidollisesti (Pirhonen & Salo 1999, 94). Perusopetuslain asettamat velvoitteet oppilaan käyttäytymiselle oikeuttavat opettajan vaatimaan ja ylläpitämään työrauhaa luokassaan. Työrauha ei ole ainoastaan oppilaiden velvollisuus tai oikeus, vaan myös opettajalla on oikeus vaatia itselleen työskentelyrauha luokassaan.

Lainsäädännön lähtökohtana on se, että häiritsevään käyttäytymiseen liittyvät ongelmat voidaan ja tulee hoitaa etupäässä koulun sisäisin kasvatuksellisin keinoin (Turvatyöryhmä 2000, 22). Koululla on mahdollisuus käyttää kurinpitovaltaa työrauhan ylläpitämisen keinona. Koulun sisäisen toiminnan selventämiseksi voidaan kirjoittaa omat koulukohtaiset järjestyssäännöt, joiden avulla voidaan ylläpitää työrauhaa varsinkin silloin, jos ne käsitetään yhteisiksi sopimuksiksi käyttäytymisestä ja niiden vastainen toiminta kouluyhteisön sisäisen yhteisymmärryksen rikkomiseksi. Koulun työrauhan ylläpitämisellä ei tule ymmärtää vain rangaistusten ja rangaistusuhan avulla ylläpidettävää olotilaa, jolla on mahdollista saada aikaan opetuksen järjestämiseen tarvittava järjestys. Työrauhan ylläpitämisen tärkein ja kestävin menetelmä on luoda opetuksesta ja koulun muusta toiminnasta niin kiinnostavaa ja haluttua, että oppilaiden mielenkiinto suuntautuu koulutyöhön eikä häiritsemiseen. (Arajärvi & Aalto-Setälä 1999, 117.) Työrauhan saavuttamiseksi on Arajärven ja Aalto-Setälän (1999, 117) mukaan tärkeää, että opetuksessa ja oppimisessa vallitsee hyvä henki ja että koulussa työskentelevät tuntevat työnsä tärkeyden ja viihtyvät työssään.

Koulu on yhteisö, jonka vuorovaikutusprosessi on monitasoista ja moneen suuntaan ulottuvaa sekä yhteisön sisällä että ympäristön kanssa. Tässä yhteisössä opettaja on monessa mielessä vastuuhenkilö ja koordinaattori, mutta hänen ei tarvitse kuitenkaan toimia yksin. Kasvattajan tehtävää hoitavat luokanopettajan lisäksi myös muut kouluyhteisön aikuiset, katsovat he sen kuuluvan työnsä sisältöön tai eivät. (Kääriäinen 1989, 81.) Vastuu koulun työrauhan säilymisestä tulee siis nähdä koko kouluyhteisön velvollisuutena. Opettajakunnalla ja rehtorilla on keskeinen vastuu koulun kasvatuksellisesta toiminnasta ja siten työrauhan turvaamisesta. (Arajärvi & Aalto-Setälä 1999, 119.) Työrauhahäiriöistä ja luokan ongelmista keskustelu koettiin haastateltujen opettajien kesken tärkeäksi ja hyödylliseksi. Opettajanhuoneen yleiseen keskusteluun työrauhahäiriöt nousivat esimerkiksi silloin, kun opettaja halusi purkaa mieltään yksittäisen oppitunnin jälkeen. Aivan pienistä häiriöistä ei välttämättä keskusteltu yhteisesti, vaan vasta suuremmat tai jatkuvat häiriöt ylittivät opettajanhuoneen kynnyksen.

Se tulee aika spontaanisti ja akuutisti ihan heti kun joku opettaja tulee opettajanhuoneeseen, niin meillä on semmonen termi, että mä sain akuunkka-kohtauksen eli tuota silloin on ollu jotain vaikeeta. (N55)

Silloin, kun on joku oikeen vaikee juttu, eihän mistään pikkujutuista.--- Kyl siitä puhutaan ja joku saattaa sanoo miten hän toimii kun tulee, kun tulee joku vaikee tilanne. (N56b)

Opettajat, joilla oli yhteisiä oppilaita, keskustelivat usein keskenään työrauhahäiriöistä. Opettajien mielestä oli tärkeää tietää, jos oppilaan kotona oli ongelmia tai murheita, sillä kodin tapahtumat vaikuttavat aina oppilaan toimintaan koulussa ja kotiympäristöön liittyvät tekijät selittävät osaa tunneilla esiintyvistä häiriöistä (ks. Aho 1980a, 4). Samoin tilanteessa, jossa saman perheen sisaruksia oli useampi samassa koulussa, opettajat keskustelivat yhdessä oppilaisiin liittyvistä ongelmista.

Kyllä meillä usein on puhetta niistä ja varsinkin semmoset keskenään, jotka opettaa samaa luokkaa --- (N60)

Että lähinnä juuri jos on sellainen yhteinen oppilas, jonka kanssa useammalla on vaikeuksia sitten niinkö jutellaan --- jutellaan yhteisesti ainakin niistä oppilaista, jotka kummatkin tunnetaan ja tiedetään ja seurataan. (M49)

--- mun mielestä varsinkin täytyy tietää se, jos jollakin on joku, kotona ongelmia tai murheita. Suhtautuu ihan eri tavalla sitten, kun se, että, ettei vaa-di liikaa, jos tietää, että on murheita. (N53)

Suurin osa opettajista kaipasi enemmän keskustelua siitä, miten jonkin ongelmatilanne voitaisiin ratkaista ja minkälaisia keinoja muilla opettajilla oli ollut käytössään. Lisäksi kaivattiin tukea omille ratkaisuille ja toimille.

--- meillä pitäis olla paljon enemmän semmosta, että me istuttas ja keskusteltas keskenämme et mitäs sä teet tämmöses ja tämmöses tilanteessa, kun oppilaat käyttäytyy näin. --- vois niin ku saada jotain valoo vähän sen toisenkin ajatuksista ja niistä jonkun idean ittellensä. (N52)

--- siitä saa niin kun yleensä, aina saa tukee sille omalle näkemykselleen taikka ainakin voi kattoo missä, missä on sitten eri mieltä tai onko jotain semmosta. (N60)

Ainakin siitä saa niin ku semmosta lohtua, että kun usein esimerkiksi syllistää itseänsä, että mikä on oma osuus, että ei opettajakaan ole täydellinen, se tekee virheitä, ei toimi aina oikein --- saa joskus toiselta opettajalta lohtua siihen, että sä yritit parhaas ainakin --- (N49)

Vaikka yhteiset keskustelut opettajanhuoneessa koettiin tärkeiksi, niistä saatiin apua ja tukea omalle toiminnalle, keskustelujen määrän lisäämiselle ei ollut välttämättä tarvetta. Näin asiaa pohti eräs naisopettaja kysyttäessä onko tarvetta keskustella työrauhahäiriöistä enemmän ja useammin. Hän halusi säilyttää välitunnin opettajan lepo- ja virkistystaukona.

Ei, koska en mä sitäkään halua, että kaikki välitunnit ois vaan tästä työstä keskustelua, että siitä pitää niin kun päästä vähän irti ja tota keventää sillä tavalla, että voi puhua muutakin kun näitä ongelmia. (N56b)

Monet opettajat saattavat Salon (2000, 40) mukaan pelätä saavansa huonon opettajan leiman, mikäli he myöntävät työrauhaongelmien esiintymisen omassa luokassaan. Jos opettajalla on terve itsetunto, hän tuskin pelkää myöntää näiden ongelmien olemassaoloa ja avun hakemista. Tällainen terve itsetunto, myönteinen minäkuva ja opetusalan kokeminen omaksi alaksi ovat olennaisia tekijöitä työn myönteiseksi kokemisessa ja ongelmien ratkaisemisessa (Salo 2000, 40, 44). Oman luokkatilanteen ja työrauhaongelmien tuomista yleiseen keskusteluun ei haastateltujen opettajien keskuudessa juurikaan pelätty. Santavirta ym. (2001, 15) havaitsivat tutkimuksessaan opettajien kokevan sosiaalisen tuen työpaikallaan keskimäärin hyväksi, mikä heijastui myös tässä tutkimuksessa haastateltujen opettajien avoimiksi kokemissa työtoverisuhteissa työpaikalla. Seuraava naisopettaja ei kokenut leimautuvansa huonoksi opettajaksi, jos hän toi julki luokassaan ilmeviä työrauhaongelmia.

--- jos mulle on tullu joku semmonen paha jutska, niin mä puran sen mielestäni ittestäni pihalle ja se, että mä en koe siinä epäonnistumista, jos mulla on työrauhahäiriöitä, koska niitä tulee varmasti kaikille. Että mä en koe niin kun huonoksi opettajaksi itteeni. (N39)

Kuten opettaja toteaa, kaikki opettajat joutuvat ainakin jossakin määrin kohtaamaan työrauhaongelmia opettajan uransa aikana. Ongelmista puhuminen omakohdaisen kokemuksen perusteella ei saisi olla tabu, vaan arkinen, ammattitaitoisen opettajan työhön kuuluva luonnollinen keskustelunaihe (Salo 200, 41).

Koulun rehtorin tehtävänä on auttaa opettajia työrauhakysymyksissä ja rohkaista kouluyhteisöä käsittelemään ongelmia ja löytämään niihin mahdollisia ratkaisuja (Salo 2000, 57-58). Hyvin toimiva opettajayhteisö voi monin paikoin poistaa havaitsemiaan työrauhaa estäviä seikkoja (Arajärvi & Aalto-Setälä 1999, 119). Rehtorina työskentelevä miesopettaja korostaakin opettajien kanssa käytävän keskustelun tärkeyttä työrauhaongelmien käsittelyssä.

--- mitä enemmän juttelee, niin sitä mun mielestä niin kun paremmin se on niin kun hallinnassa. Kyllä meillä aika herkästi puhutaan ja yleensä tuodaan. Ja sitten en mä oo huomannu, että täällä ois ainakaan tapahtunu niin, että olis yritetty peitellä piilossa --- (M55)

5.2 Lain antamat keinot työrauhahäiriöiden käsittelyssä

Koulun oikeus ojentaa oppilasta ja erottaa hänet rikkomuksestaan perustuu perusopetuslain asettamiin vaatimuksiin, joiden mukaisesti oppilaan edellytetään käyttäytyvän ja toimivan. Tämä oikeus ulottuu koulunkäyntiin ja siihen liittyviin olosuhteisiin, jotka rajoittavat sekä ajallisesti että alueellisesti koulun toimivaltaa. (Arajärvi & Aalto-Setälä 1999, 119.) Arajärvi ja Aalto-Setälä (1999, 119) korostavat, että aina oppilasta ojennettaessa on oltava asiallinen yhteys tekoon. Toisin sanoen teon tulee olla koulun oppilaille asetettujen käyttäytymissääntöjen tai velvoitteiden vastainen (Arajärvi & Aalto-Setälä 1999, 119). Kurinpitorangaistuksena on perusopetuksessa kirjallinen varoitus ja erottaminen määräajaksi. Häiritsevä oppilas voidaan määrätä poistumaan luokasta oppitunnin jäljellä olevaksi ajaksi ja epäasiallisesti käyttäytyvä oppilas määrätä enintään kahden tunnin jälki-istuntoon. (Perusopetuslaki 1998, 36 §.) Opettajat tunsivat melko hyvin lain määrittämät rangaistukset, vaikka kaikki eivät osanneetkaan rangaistuskeinoja luetella. Lain pykälien luettelemista tärkeämpänä pidettiin opettajan työn kasvatuksellista ulottuvuutta ja oman järjen käyttöä rangaistustilanteissa.

Mutta sen mää, lailliset puitteet, sen verran mää tiedän, että mä voin nuhdella ja poistaa luokasta ja viedä rehtorin puhutteluun. Että, että tota tässä on mun käsittääkseni mun keinot, jos työrauha häiriintyy. (N39)

*Mä en oo kyllä kauheasti lakia miettinyt, mä oon ehkä laitton. En mä oo sil-lai, et kun mä oon aatellut et kun mä pysyn suurin piirtein rootissa, et ke-
heenkään ei käydä käsiksi --- (N56b)*

Perusopetusasetus (1998, 17§) antaa oppilaan opetuksesta vastaavalle opettajalle oikeuden päättää jälki-istunnosta, luokasta poistamisesta sekä tehtävien suorittamisesta työpäivän jälkeen. Kotitehtävänsä laiminlyöneen oppilaan

määrääminen työpäivän päätyttyä suorittamaan tehtävänsä ei ole varsinaista oppilaan ojentamista. Sen tarkoituksena on saattaa oppilas suorittamaan tehtävänsä tunnollisesti ja opettajan on valvottava oppilaan työskentelyä. Oppilaan rikkomuksen johdosta ei tule käyttää ankarampaa menettelyä kuin voidaan pitää tarpeellisena työrauhan ylläpitämiseksi tai palauttamiseksi. Varsinaisista kurinpitörangaistuksista (kirjallinen varoitus ja erottaminen määräajaksi) on annettava kirjallinen päätös, mutta perusopetuksen jälki-istunnon, luokasta poistamisen ja koti-tehtävien tekemään määräämisen osalta on kuitenkin riittävää, että ne kirjataan koulun asiakirjoihin. Perusopetuksessa jälki-istunnosta ja määräämisestä kotitehtäviä suorittamaan on ilmoitettava huoltajalle. (Arajärvi & Aalto-Setälä 1999, 121.) Kurinpitörangaistuksiin liittyvistä käytännön toimista keskustellaan erään miesopettajan mukaan opetushenkilökunnan kokouksissa jo kouluvuoden alussa.

Niitä on käyty läpi, ja opettajakunnan kokouksissakin ja aina oikeastaan syksyllä, kun aloitellaan, niin siellä käydään läpi nämä ojentamiset ja puhuttelut, ja sitten, jos tulee jälki-istuntoa tai muuta vastaavaa niin millä tavalla merkitään ja ilmoitetaan kotiin. (M49)

Opettaja voi poistaa oppilaan luokasta vain, jos oppilas häiritsee opetusta (Arajärvi & Aalto-setälä 1999, 120). Oppilaan luokasta poistamisessa opettaja törmää ongelmatilanteeseen; hän on vastuussa luokkatilanteesta, mutta samanaikaisesti myös luokan ulkopuolella olevasta oppilaasta. Opettajan valvontavelvollisuuden toteutumisen kannalta on tärkeää, että luokasta poistettavalle oppilaalle annetaan ohjeet siitä, mitä hän tekee ja missä hän oleskelee oppitunnin jäljellä olevan ajan. (Turvatyöryhmä 2000, 32.) Luokan ulkopuolelle poistetun oppilaan valvontaan liittyvän ongelman ilmaisi muutama haastatelluista opettajista. Tilanteen ratkaisuksi ehdotettiin esimerkiksi koulunkäyntiavustajaa tai klinikamuotoista tilapäistä opetusta.

Sanotaan, että kun oppilaan pistää esimerkiksi käytävään yksikseen tekemään, siirtää tekemään, tavallaan sekin pitäis olla valvottu tilanne, se pitäis tavallaan laittaa jonkun valvonnan alaisuuteen. Jos koulunkäyntiavustaja on käytettävissä, niin voitko katsoa tätä oppilasta ja tehkää yhdessä tai mennä johonkin toiseen luokkaan, jossa on vähemmän oppilaita. (M49)

Luokasta poistaminen on keino puuttua häiriöihin ja rangaista häiritsevää oppilasta, mutta luokasta poistaminen ei kuitenkaan läheskään aina lopeta häiriöiden ilmenemistä. Asia on syytä käsitellä oppilaan kanssa keskustellen, jotta rangaistuskeinolla olisi vaikutusta oppilaan käyttäytymiseen.

--- kun mä oon poistanut jonkun luokasta, niin luokkaan tullessa tietysti keskustellaan vielä asiasta --- Että, et kyl se niin kun täytyy loppuun saakka käydä, eikä vaan sillai, että vaan paiskaa pois ja se siitä. (N56b)

Lain mukaan opettajalla on ainoastaan oikeus määrätä oppilas poistumaan luokasta, ei poistaa oppilasta fyysisin keinoin (Turvatyöryhmä 2000, 32). Fyysistä koskemista voidaan opettajien mukaan kuitenkin käyttää, jos oppilas on vaaraksi itselleen tai muille oppilaille. Ruumiillisesta rankaisemisesta ei silloin ole kyse, kuten seuraavista kommentteista ilmenee.

Tiedänhän mä, että mä en saa oppilaaseen koskee, paitsi mä saan poistaa luokasta, jos se on vaarallinen --- Siinä (perusopetuslaki) on sanottu, että saa poistaa sen ja kyllä siihen joskus joutuu koskemaan, siihen oppilaaseen. --- mut mähän en oo silloin, tee semmosta väkivaltaa mitään siinä. (N52)

--- et on joutunut semmosta tekemään, et ottaa niin ku turvaotteeseen sen lapsen, ettei se vahingoita itseään tai että hän vahingoittaa toista, että siinä se raja kulkee, et jos näkee, et täytyy esimerkiksi suojella jotakuta tai sitä lasta niin silloin. (N49)

Opetusministeriön asettama Turvatyöryhmä (2000, 32) esittää raportissaan, että oikeuskäytännön valossa on opettajan toimivaltaan todettu kuuluvan poistumiskäskyä vastustavan oppilaan fyysinen poistaminen luokkatilasta ja poistamista vastustava oppilas voi tässä yhteydessä syyllistyä virkamiehen väkivaltaiseen vastustamiseen. Tilanteessa on kuitenkin otettava huomioon vastustelun aste, oppilaan ikä ja koko, jotta tilanteessa ei käytetä liiallisia voimakeinoja vastustamiseen nähden. Mielenmaltin säilyttäminen on opettajan oikeusturvan kannalta tärkeä keino, mutta jos fyysisen voiman käyttöä tarvitaan, tulee sen olla aina harkittua

eikä se saa koskaan perustua hetkelliseen kiihtymykseen. (Turvatyöryhmä 2000, 32.)

Pääosin haastatellut opettajat olivat sitä mieltä, että peruskoululaki tarjoaa luokanopettajalle riittävät keinot puuttua työrauhahäiriöihin, eikä kovempia rangaistuksia tarvita, kun kyseessä on terve lapsi.

*Kyllä ne pienillä oppilailla riittää. Ja siellä harvoin nyt on semmosta aines-
ta kuitenkaan, joka tarvis kovat otteet. (N49)*

*Pääsääntöisesti ne toimii ja ne on ihan riittäviä, ellei sitten ole kerta kaikkii-
aan kyseessä sellanen koti ja sellanen oppilas, jolle mikään ei merkitse mi-
tään. (M49)*

Vanhempien oppilaiden ja erityisoppilaiden kohdalla puuttumiskeinot tuntuivat kuitenkin ajoittain tehottomilta ja etenkin erityisluokkasiirtojen suhteen kaivattiin helpompia toimintatapoja ja vähemmän byrokratiaa.

*Mä en tiedä mitä mä lisäisin, mutta tuntuu, että joskus ne ei riitä --- kuuden-
nella luokalla ollu sellaisia tapauksia, että tuntuu siltä, että ei oo niitä kei-
noja, jolla voitais puuttua. --- Pitäiskö kutsua poliisi paikalle vai mitä, en
tiedä. (N56b)*

*No niillä nyt on pärjätty, mutta kyllä niin kun opettajalla sais olla tiukemmat
keinot. Että turhan, turhan vaikeeksi menee, menee tollasen tosi hankalan
tapauksen siirtäminen pois, niin että yleisopetuksesta, silloin kun se on pe-
rusteltua, että se käy. --- Siinä nää byrokratian rattaat pyörii kyllä koulua
vastaan monta kertaa. (M55)*

5.3 Opettajan valta ja auktoriteetti

Valta on vaikuttamismahdollisuutta ja sille on Himbergin ja Jauhaisen (1998, 134) mukaan tunnusomaista taito tai ainakin mahdollisuus saada muut ihmiset toimimaan halutulla tavalla. Vallan käyttäjällä on yhteiskunnassa asema, joka velvoittaa hänet antaman määräyksiä, ohjeita ja kehotuksia. Vaikka hänellä onkin

tietty asema, joka mahdollistaa vallankäytön, saattaa vallankäyttäjän toiminta olla monin tavoin rajoitettua, eikä hän voi toimia itsevaltiaan lailla. Valtaa käyttävän asema perustuu usein siihen, että hän on osa yhteisöä, joka on asetettu suorittamaan tehtävää. Koululaitos on yhteiskunnan tavoin järjestelmä, jossa käytetään valtaa. Vallankäyttäjää on koulumaailmassa luonnollisesti rehtori suhteessa opettajiin ja oppilaisiin, ja opettaja puolestaan käyttää valtaa oppilaisiin nähden. (Turunen 1999, 204, 206.)

Opettajalla on valta-asema luokassaan eli hän on henkilökohtaisen vallan käyttäjä, mutta hän on myös ulkoapäin tulevan vallan toteuttaja joutuessaan toimimaan monenlaisten lakien, asetusten, vaatimusten ja odotusten kentässä. Opettajalla on tietty laillinen asema ja velvollisuus vallankäyttöön, joka tulee konkreettisimmin esiin kurinpitotoimina. (Turunen 1999, 213-214.) Valta ja vastuu liitetään yleisesti toisiinsa. Opettajalla on siis vastuu vallankäytöstä, sillä hän välittää yhteiskunnan odotuksia ja vaatimuksia lapsen kokemukseen. Opettajan tietoisuus omasta valta-asemastaan ja siihen sitoutuvista velvollisuuksista vahvistaa hänen toimintaansa eli valtaa käytetään määrätietoisesti ja harkiten. (Turunen 1999, 207, 219.)

Kyllä mä olen sitä mieltä, että siis opettajajohtoisuus sen pitää olla. --- opettaja luo niinku kuitenkin sen päivän aikana kaiken mitä tehdään. Ja se pitää olla opella hanskassa --- Oppilaat ottaa hyvin helpolla vallan, mut osaako ne käyttää sitä? (N56a)

Ja lapsi on päähenkilö. Mutta valta on opettajalla. (N56a)

Opettajan valta-asema perustuu auktoriteettiin, jolla tarkoitetaan oikeutta ohjata ihmisten toimintaa. Se määritellään useimmiten pakottamisesta ja suostuttelusta poikkeavaksi vaikutuskeinoksi, jolloin ohjeiden noudattaminen perustuu ymmärrykseen siitä, että auktoriteetti on välttämätön ohjattaessa suurten ryhmien toimintaa. Yhteistoiminnan onnistuminen edellyttää valmiutta asettaa yksityiset syyt syrjään yhteisten päämäärien hyväksi. (McMahon 1994, 25-28.) Tällainen yhteiskunnallinen auktoriteetti perustuu uskoon sääntöjen laillisuudesta ja oikeutuksesta. Se voi perustua myös perinteeseen, jonka mukaan auktoriteettiasema kuuluu tietyille ammattiryhmille. Uskotaan, että perinteistä auktoriteettia

käyttävillä ihmisillä on oikeus auktoriteettiinsa - siis opettaja on luokassaan auktoriteetti. Opettaja tarvitsee yhteiskunnallista auktoriteettiaan, koska ilman sitä hän ei pysty hallitsemaan opetustilannetta ja pitämään yllä järjestystä. (Puolimatka 2001, 250-251.)

Se opettaja antaa sen vapauden ja sen ilmapiirin ja musta se on hirveen tärkeä, se luokkahenki ja täällä on kiva olla. Mut sit kuitenkin ope on se, joka sit lopulta niin ku sen, katsoo sen että se hoituu oikein. (N56a)

Yhteiskunnallisen auktoriteetin ja perinteen lisäksi on olemassa auktoriteetti, joka perustuu henkilökohtaisiin ominaisuuksiin. Auktoriteetti voi perustua yksilön menestykseen, taitoihin tai asiantuntemukseen sekä ikään tai kokeemukseen (Puolimatka 2001, 250-251), kuten eräs opettaja auktoriteettiaan kuvasi.

--- se on tullut ihan, ihan kokemuksen ja vuosien myötä ja iän myötä. (N55)

Yksi henkilökohtaisen auktoriteetin muoto on tiedollinen auktoriteetti. Opettajien on oltava työssään tällaisia tiedollisia auktoriteetteja, sillä heidän tulee hallita sekä opettamansa asiakokonaisuus että sen opettamiseen tarvittava pedagoginen tieto. Pelkästään tiedollisen auktoriteetin varassa opettaja ei työtään voi tehdä, vaan sen tueksi hän tarvitsee yhteiskunnallista auktoriteettiaan. (Puolimatka 2001, 250-251.) Nopeasti kehittyvä yhteiskunta kuitenkin asettaa opettajalle ja koululle paineita etenkin tietoon liittyvän pedagogiikan suhteen, joten kaiken tietävä auktoriteetti opettaja ei voi olla (Patrikainen 1997, 67).

Opettajalla on oltava yhteiskunnallisen, henkilökohtaisen ja tiedollisen auktoriteetin lisäksi myös pedagogista auktoriteettia. Pedagoginen auktoriteetti on Salon (2000, 250) mukaan keskeistä hyvässä luokan hallinnassa. Pedagogisella auktoriteetilla hän tarkoittaa kykyä antaa selkeitä ohjeita, taitavaa ja selkeää kommunikaatiota sekä oppilaan kuuntelemisen taitoa. Opettajan on lisäksi kyettävä elämään luokan tapahtumissa, huomioitava oppilaiden tarpeet ja tunteet sekä oltava reilu oppilaitaan kohtaan. (Salo 200, 250.)

Puolimatka (2001, 252) toteaa, että opettajan auktoriteetti on oikeutettua sikäli, kun oppilaiden on perusteltua antaa opettajan ohjeiden ohittaa omat henkilökohtaiset syynsä toimia tietyllä tavalla. Opettajan auktoriteetin voidaan

katsoa olevan oikeutettua, koska parinkymmenen oppilaan luokassa tuskin pystytään saavuttamaan optimaalista oppimistulosta, jos kukin oppilaista toimii omien mielijohteidensa mukaan ilman opettajan auktoriteettinsa kautta toteuttamaa koordinaatiota tai yhteistoimintaa (Puolimatka 2001, 252-253). Opettajan auktoriteettiasema vaatii toimiakseen oppilaiden luottamuksen ja arvostuksen. Luottamuksen myötä oppilaat ikään kuin luovuttavat opettajalle sen auktoriteetin, jota luokkahuoneessa tarvitaan. Lisäksi auktoriteetti perustuu Luukkaisen (1998, 79) mukaan vastavuoroisuuteen ja molemminpuoliseen kunnioitukseen sekä siihen, mitä ja miten opetetaan. Auktoriteetti siis nousee vakavasti otettavasta opiskeluilmapiiiristä (Luukkainen 1998, 79). Opettajat tiedostivat kunnioituksen ja luottamuksen merkityksen yhteistyön onnistumisessa.

Että mua arvostetaan opettajana. Lapset arvostaa siitä huolimatta, että joskus oon, tutuiks on tultu --- ne viime kädessä kuitenkin uskoo sen, että mä oon opettaja ja arvostaa mua. (N56b)

Sen mä tiedän, että, että siis mä pystyn ihan kehenkä tahansa oppilaaseen vaikuttaan --- mut en mä mee sitä sillä tavalla ylhäältä vaan mä, se lapsi näkee, et mä välitän siitä, niin sit se tottelee mua ihan heti. (N53)

Myös Aho ja Laine (1997, 48) näkevät opettajan tehtäväksi oman luokkansa koordinoimisen siten, että parhaat mahdolliset oppimistilanteet saadaan luoduiksi. Auktoriteetin ohjeiden noudattaminen ei kuitenkaan edellytä yksilöä pidättäytymästä itsenäisestä harkinnasta. Itsenäinen harkinta on pikemminkin edellytys sille, että yksilö tietää auktoriteetin olevan oikeutettua. Auktoriteetin kautta tapahtuva ohjaus ei ole ristiriidassa oppilaiden itsenäistymisen kanssa, eikä se siten loukkaa lasten omaehtoisuutta. Lapsenkin on mahdollista ymmärtää, miksi on järkevää noudattaa annettuja ohjeita, vaikka olisikin niiden yksityiskohdista eri mieltä. Tällainen ymmärrykseen perustuva toiminta ei ole ristiriidassa lapsen vapauden kanssa. (Puolimatka 2001, 252-253.)

Opettajan auktoriteetti edellyttää ainakin jonkinasteista etäisyyttä opettajan ja oppilaan välillä, koska aikuisen rooliin kuuluu vastuun kantaminen ja oppilaista huolehtiminen, painottaa Luukkainen (1998, 79).

--- mutta kyllä se sellanen tietynlainen auktoriteetti kuitenkin tarvitaan, sillä ei opettaja voi olla lapsen kaveri --- jos heittäytyy kaveriks, niin menettää kyllä helposti pelin. (N60)

--- en mä oo koskaan halunnut olla semmonen tota niin kun tavallaan pelottava. Enkä mä halua kuitenkaan olla kaverikaan oppilaitten kanssa, että mä haluan kuitenkin olla se, joka siellä päättää, mutta mä haluaisin, että se suhde perustuu enemmänkin mun kunnioitukseen kuin pelkoon. (N39)

Opettajien vastaukset toivat esille selkeän roolijaon merkityksen. Opettajan on otettava selkeästi aikuisen asema ja pidättäydyttävä kaverin roolista, jotta välteetään rooliristiriitoja. Oppilaan on vaikeampi totella ja hyväksyä opettajan valta-asema, jos heidän keskinäinen suhteensa perustuu kaveruuteen.

6 ”JOS OPETTAJA ON TOSIKKO, NI HEIKOILLA ON”

Luokan hallinta on käytännön koulutyössä yksi keskeisimmistä huolenaiheista. Tuntien onnistumisen takaamiseksi pyritään työskentelyrauhaa ylläpitämään monin keinoin samalla ennaltaehkäisten mahdollisia ongelmatilanteita. Aina ei ongelmia kuitenkaan voida välttää, vaan opettaja joutuu puuttumaan tunnilla ilmeneviin työrauhan häiriöihin. Opettajan keinoihin ylläpitää työrauhaa sekä puuttua sen häiriintymiseen vaikuttavat hänen opetustyyliinsä sekä luokanhallintataitonsa.

6.1 Opettajan opetustyylin ja luokanhallintataitojen vaikutus työrauhaan

Opettajan toiminnan taustalla on aina jonkinlainen käsitys ihmisestä ja oppimisesta. Hän toimii luokassaan eri tavoin sen mukaan, näkeekö hän oppilaan aktiivisena, innostuneena ja uteliaana vai passiivisena ja haluttomana, jota hänen tulee patistella opiskelemaan. Opettajan omaksumalla ihmiskäsityksellä on vaikutuksensa hänen oppimis- ja opettamiskäsitykseensä, jotka ohjaavat hänen tapansa hallita oppimistapahtumaa ja huolehtia luokan työrauhasta sekä valita tapoja puuttua luokan työrauhaongelmiin. (Salo 2000, 48.)

Aarnosin (1998, 8) mukaan oppilaat ovat aina opettajan pedagogisen ohjauksen kohteina. Opettaja antaa palautetta oppilaiden käyttäytymisestä ja ohjaa heitä oman persoonallisuuskäsityksensä mukaisesti omaksumaan inhimillisiä tapoja. Opettajat voivat erota persoonallisuuksiltaan ja ihmiskäsityksiltään hyvinkin voimakkaasti, mikä heijastuu selvimmin erilaisissa opetustyyliissä. (Aarnos 1998, 8.) Opettajan johtamistapaa eli opetustyyliä on kirjallisuudessa yleisesti kuvattu käsitteillä autoritaarinen, demokraattinen ja salliva (Salo 2000, 44). Autoritaarisen opetuksen äärimmäisenä määritelmänä voidaan Wraggin (1993, 27) mukaan pitää sitä, että koska opettajalle maksetaan koulun järjestyksen määrittämisestä ja ylläpitämisestä, tulee häntä myös totella. Autoritaarisen opetuksen yleistetty kuvaus on usein ”kova ja julma”, mutta autoritaarisenkin opettaja voi huomioida opetuksessaan oppilaiden yksilöllisyyden, jolloin autoritaarisuudesta perinteisesti muodostunut kuva on suppea. Autoritaarista opetusta on kritisoitu siitä, että se voi helposti muuttua taannuttavaksi, kun taas koulun tavoitteena on kasvattaa oppilaat määrittämään ja hallitsemaan omaa käyttäytymistään pärjätäkseen nopeasti muut-

tuvaassa demokraattisessa yhteiskunnassa. (Wragg 1993, 28.) Autoritaarisessa eli johtajakeskeisessä ilmapiirissä ryhmän toiminta ei muodostu itsenäiseksi, sillä ryhmä ei kykene luovaan toimintaan, vaan ainoastaan käskyjen tottelemiseen (Himberg & Jauhiainen 1998, 137).

--- Mä en usko ihan autoritääriseen kasvatukseen, vaan mä uskon siihen, että pitemmällä tähtäämällä se lapsi ja nuori tajuaa itekin sen, että mikä on hänelle parhaaksi --- (N53)

Salliva opetus, joka näkyi erityisesti 1900-luvun alkupuolella erilais-
ten kokeilujen ja pedagogiikoiden muodossa, nähdään yleisesti autoritaarisen ope-
tuksen vastakohtana sallien oppilaille enemmän liikkumatilaa (Ahola & Hirvihuh-
ta 2000, 9; Wragg 1992, 29). Pääpaino on ennen kaikkea siinä, että oppilaat otta-
vat vastuun omasta käyttäytymisestään. Tämän taustalla on näkemys, että lapsi on
kykenevänä järkevään käyttäytymiseen, kun häneen luotetaan. Sallivaa opetusta
on kritisoitu liukumisesta vastuuttomaan luokkailmapiiriin, jossa opetukseen
suunnattu aika kuluu pikemminkin oppilaiden joutenoloon. (Wragg 1992, 29.)
Sallivassa eli piittaamattomassa ilmapiirissä oppilasryhmä ei pysty toimimaan
tehokkaasti ilman johtajaa, sillä epävarmuus, vastuuttomuus ja motivaationpuute
hallitsevat ryhmää (Himberg & Jauhiainen 1998, 137.)

Autoritaarisen ja sallivan opetuksen välimaastoon sijoitetaan usein
demokraattinen opetus. Demokraattisessa eli ryhmäkeskeisessä ilmapiirissä koros-
tuu se, että yhteisistä asioista keskustellaan yhdessä ja ilmapiiri rakentuu yhteis-
työn ja ymmärryksen varaan. (Himberg & Jauhiainen 1998, 137.) Keltikangas-
Järvinen (1994, 171) tuo esille ohjaavan kasvatuksen käsitteen, joka on lähellä
demokraattista opetustyyliä. Opettaja ei perusta toimintaansa määräyksille, vaan
neuvottelee kasvatettavien kanssa. Opettaja kontrolloi oppilaita, mutta turvautuu
harvoin pakotteisiin. (Keltikangas-Järvinen 1994, 171.)

*No, sanotaan että mä esitän oppilaille tämmösen kymmenen kohdan ohjel-
man, et tämmöset asiat olis mun mielestä hyvä juttu, että käydään ne läpi ja
tehdään niihin muutoksia, jos teistä tuntuu, että joku asia ei ole hyvä, jos te
haluutte tehdä tähän parannuksia. Joskus mä lähden siitä, että oppilaat itse
kertoo --- (M49)*

Demokraattista opetustyyliä pidetään tehokkaana, koska se johtaa opetustilanteissa yhteistoimintaan. Mikäli lähdetään peruskoululle asetetuista tavoitteista, on demokraattinen opetustyyli käyttökelpoisin antaessaan valtaa ja vastuuta myös oppilaille, kasvattaen näin oman käyttäytymisen kontrollointiin. (Lahdes 1986, 243.)

--- mä yritän siihen kasvattaa, ettei ylhäältä päin ohjata tällöisiä asioita, vaan se täytyy niin kun kasvaa itsestä se, tajuta missä mennään. (N53)

Lapsihan on ihan samanlainen kuin aikuinen, että mä kohtelen lapsia ja aikuisia ihan samalla tavalla. (N53)

Luokan hallinta on Johnsonin ja Banyin (1970) mukaan prosessi, jonka tehtävänä on organisoida ja koordinoida oppilaiden tietoisia pyrkimyksiä saavuttaa henkilökohtaisia tai kasvatuksellisia tavoitteita (Salo 2000, 32). Prosessi edellyttää sellaisten keinojen valintaa, joissa huomioidaan ongelman luonne ja tilanne, jossa se esiintyy. Luokan hallinta voidaan käsittää sellaisiksi toiminnoiksi, joiden avulla opettaja pyrkii luomaan oppilailleen edellytykset käyttää lahjojaan haasteellisiin oppimistehtäviin. (Salo 2000, 32.) Salo (2000, 33) tarkoittaa luokan hallinnalla sitä, että oppilasryhmän toiminta on hallittua siten, että sekä opettaja että oppilaat ovat tietoisia tavoitteista, ja opettaja osaa johtaa näiden tavoitteiden saavuttamista.

--- opettajalla on ikään kuin selvät sävelet, että mitä tunnin aikana tapahtuu ja usein mä sanonkin sitten, että tällä tunnilla tehdään tällöisiä ja tällöisiä asioita --- Tehdään vähän sellaisia tavoitteita, tänä aikana opetellaan tällöisiä asioita, että ne oppilaatkin tietäisi, et mitä se opettaja oikein odottaa. (M49)

Toisaalta hyvä työrauha voi vallita luokassa, jonka opettajalla ei välttämättä ole hyviä luokanhallintataitoja. Näin voi olla esimerkiksi tilanteessa, jossa oppilaat ovat sisäistäneet työrauhan ja omaksuneet tietyt työtavat, jotka säilyvät, vaikka luokka saisi uuden opettajan. (Salo 2000, 33.) Luokanhallintataidot

sisältävät Salon (2000, 244) mielestä myös eettis-kasvatuksellisen ulottuvuuden. Opettajan tavoitteena ohjatessaan oppimista on saada oppilaat työskentelemään kurinalaisesti, keskittymään opittavana olevaan asiaan. Opettajan onnistuneen oppimaan ohjaamisen seuraus on luokassa vallitseva työrauha. Opettaja on oppimistapahtuman vastuullinen ohjaaja siinä mielessä, että hänellä on ammattitaitonsa ja kokemuksensa puolesta velvollisuus suunnitella, organisoida ja toteuttaa oppimistilanne mahdollisimman tuloksia tuottavaksi. Vastuun antaminen oppilaille siten, että tavoitteiden saavuttaminen ei vaarannu, vaatii myös johtamistaitoja. (Salo 2000, 244.)

6.2 Työrauhan ylläpitäminen ja työrauhahäiriöiden ennaltaehkäisy

Myönteinen vuorovaikutussuhde opettajan ja luokan välillä sekä oppilaiden keskuudessa kannustaa oppimistapahtumaa. Työrauhan ylläpitämiseksi opettajan tehtävänä onkin luoda luokkaan terve ilmapiiri, joka automaattisesti kannustaa oppimiseen. (Birnik 1998, 126; Robertson 1989, 107; Wragg 1993, 31.) Myös Creemers ja Reezigt (1999, 34) korostavat luokan ilmapiirin merkitystä oppilaiden motivoitumisessa. Ahon (1980a, 6) mukaan juuri luokkailmasto ja luokan ilmapiiri ovat tärkeitä alueita häiriöiden esiintymisen näkökulmasta. Keskeistä häiriöiden esiintymisen kannalta on niin oppilaiden ja opettajan kuin oppilaidenkin keskinäinen suhde. Kun opettajan ja oppilaiden välillä vallitsee yhteisymmärrys eivätkä oppilaat ole alistetussa asemassa, luokan ilmapiiri on häiriöitä ehkäisevä. Vastavuoroisessa ilmapiirissä oppilaille on mahdollisuus vaikuttaa luokkaa koskeviin päätöksiin ja ilmaista mielipiteitään vapaasti. (Aho 1980a, 6.) Tällainen ilmapiiri auttaa oppilasta tuntemaan henkilökohtaista merkitystä osana ryhmää ja tukee luokkayhteisöön sitoutumista (Freiberg & Stein 1999, 11).

--- se että sä voit sanoa, että ne lapset tykkää susta ja sä tykkäät niistä lapsista. Eli luodaan tällainen positiivinen opiskeluilmapiiri, niin se on puolet voittoa kun semmoinen tilanne on saatu aikaan. (N55)

Nimenomaan me-hengen kasvattamiseen ja itsetunnon kohottamiseen ja tälläseen, että tullaan niin kuin toisten kanssa toimeen. (N56b)

Opettajan taito viestittää oppilaille millainen käyttäytyminen on hyväksyttävää ja odotettua luokassa nousee keskeiseksi luokan myönteisen ilmapiirin luomisessa. Kun oppilaat tiedostavat millaista käyttäytymistä heiltä odotetaan, säästytään ennen pitkää turhalta ojentamiselta itsekurin ohjatessa oppilaiden käyttäytymistä. (Docking 1989, 21.) Itsekurin tulisikin olla työskentelyn tavoite, työrauhan ollessa välitavoite, toteaa Koskenniemi (1967, 58-59).

--- alemmilla luokilla ehkä se työrauhan synnyttäminen on enemmän tämmöstä autoritaarista, eli se opettaja omalla auktoriteetillaan luo sen, mutta sitten ylemmillä luokilla, niin ne lapset itse jo sen pystyvät muodostamaan, sen rauhan, siinä ei tarvita enää opettajaa. (N55)

Luokan yhteiset säännöt olivat opettajien mukaan keskeinen keino ylläpitää työrauhaa, kuten myös Huoviala (1999, 60) tutkimuksessaan havaitsi. Selkeät säännöt viestittävät oppilaille millaista käyttäytymistä heiltä odotetaan vahvistaen näin toivottua käyttäytymistä (Birnik 1998, 126). Useimmiten säännöt tehdään yhteistyössä oppilaiden kanssa, mutta toisinaan opettaja esittelee koulun ja luokan säännöt, jotka oppilaat hyväksyvät. Sääntöjen avulla oppilaat oppivat ottamaan vastuuta ensin omasta käyttäytymisestään ja lopulta kantamaan vastuuta oman luokan toiminnasta.

On, ne on ilmassa ne säännöt, ei mitään mustaa valkosella, mutta on ole-massa tiettyjä sääntöjä. --- Ne on yhdessä tehty. Kyllä suurin osa on mun ajatuksiani, mutta oppilaat on allekirjoittaneet lainausmerkeissä ne kyllä. (N55)

Me ollaan rakennettu ne sillä tavalla yhdessä, että me ollaan mietitty et mitä kaikkea siinä pitää ottaa huomioon kun työskennellään yhdessä. (N49)

--- valittiin tiettyjä sääntöjä, mut sekin tuli helposti, niin et siitä tuli hirvee kymmenen kohdan lista, mut mä oon ainakin todennut, et parempi jos on vaan muutama, josta sit pidetään ehdottomasti kiinni. (N52)

Oppilaiden tekemät luokan säännöt liittyivät suurelta osin työrauhaan, mikä osoittaa, että myös oppilaat kaipaavat ja tarvitsevat sitä työskennellessään. Tämän lisäksi keskeisiä sääntöjä olivat viittaamiseen, puhumiseen ja kuunteluun liittyviä. Säännöt kielsivät myös luokassa ja käytävillä juoksentelun, huutamisen ja riehumisen.

Me viime vuonna jus tehtiin, mulla oli se kolmas luokka, niin me tehtiin luokan säännöt. --- ne tuli oppilailta, niin kyllä sanotaanko nyt puolet oli ainakin niitä, työrauhajuttuja. (N39)

Sellasia, että kun tullaan välitunnilta, mennään omalle paikalle, ei tarte nyt välttämättä istua, mutta että ei riehuta luokassa ja ei saa huutaa, mutta siitä huolimatta, että säännöt on tehty, niin hyvin usein täällä joku jossakin lojuu ja on tappelu käynnissä. (N56b)

Säännöt koettiin tärkeiksi, mutta niiden valvonta oli opettajien mielestä ongelmallista. Oppilaille on myös taipumusta unohtaa säännöt innostuessaan jostakin asiasta.

Mutta ne on taas sitten semmosia asioita et milläs sä sen niin kun kontrolloit, että käytävällä ei juosta. Ja mitäs sitten, kun kuitenkin ne juoksee? (N52)

Työskentelyn häiriötilanteita syntyy, jos ryhmän jäsenet eivät noudata yhteisiä sopimuksia tai jos heillä ei ole luokkatilanteessa yhteistä päämäärää opiskelua ohjaamassa (Erätuuli & Puurila 1990, 16). Tästä näkökulmasta yhteisten sääntöjen luominen on luokkayhteisön ensimmäisiä tehtäviä.

Usein erityisesti tuntien aloituksessa kuluu runsaasti aikaa oppilaiden rauhoittamiseen välitunnin jälkeen. Jos oppilaat heti luokahuoneeseen astuessaan tiedostavat miten heidän tulee käyttäytyä, välttään turhalta autoritaariselta ojentamiselta. Samankaltaisena ohjenuorana voidaan pitää opettajan saapumista luokkaan, mikä on kaikille selkeä merkki oppitunnin alkamisesta. (MacGrath 1998, 3-4.) Opettajat pitivät yhtenä käyttökelpoisena työrauhahäiriöiden ennaltaehkäisemisen keinona opettajan läsnäoloa luokassa heti välitunnin päättymisen

jälkeen. Myös tunnin aloittaminen ajoissa ehkäisee työrauhahäiriöitä, sillä tilanteessa, jossa opettaja tulee luokkaan myöhässä, antaa hän oppilailleen vapaat kädet kuluttaa aikaansa ja keksiä tekemistä. Tällöin oppilaiden rauhoittamiseen ja tunnin aloittamiseen kuluu suhteettoman paljon aikaa.

Se on tietysti yks asia, että, ja siitähän on paljon puhuttu, että pitää mennä ajoissa tunnille, että jos ne on siellä kauan odottamassa, viidestä kymmeneen minuuttia, niin siitä äkkiä tulee se semmonen yleishässäkkä. (N60)

--- on itse paikalla luokassa vastaanottamassa oppilaita, että he kokevat jo heti sen, että opettaja odottaa meitä eikä pääse niinkön sitä alkutilannetta tuleen, et mitä nyt tehdään kun luokassa ei olekaan ketään --- (M49)

Työrauhan ylläpitämisessä on opettajalla keskeinen asema, vaikka oppilaat kontrolloisivatkin omaa käyttäytymistään itsekurin keinoin. Työrauhan ylläpitäminen ei nojaa ainoastaan auktoriteettiasemaan, vaan opettajan tulee olla avoin vuorovaikutukseen opetettavan asian ja oppilaiden kanssa. (Robertson 1989, 60-61.) Erätuuli ja Puurula (1990, 34-35) havaitsivat tutkimuksessaan myös oppilaiden korostavan opettajan auktoriteetin merkitystä häiriöiden ennaltaehkäisemisessä. Työrauhan ylläpitäminen ja häiriöiden ennaltaehkäiseminen olivat oppilaiden mielestä opettajan vastuulla, eikä luokkayhteisön osuutta havaittu (Erätuuli & Puurula 1990, 34-35).

Ilman tilanneherkkyyttä, empatiaa, taitoa organisoida ja esittää asiansa opettajan on Robertsonin (1989, 60-61) mielestä mahdotonta saavuttaa ja ylläpitää oppilaiden mielenkiintoa ja saavuttaa heidän arvostuksensa. Tällöin opettajan on myös vaikeaa ylläpitää työrauhaa (Robertson 1989, 60-61). Edellä mainittujen ominaisuuksien ohella oppilaantuntemus on keskeinen keino ylläpitää työrauhaa ja ennaltaehkäistä häiriöitä. Kun opettaja tuntee oppilaansa, hänen on mahdollista ennakoida oppilaiden suhtautuminen opettavaan asiaan ja valita esimerkiksi työtävät oppilaiden taitojen mukaan.

No jotenkin lapsensa tuntee. --- Niiden luonteen, se miksi ne ehkä reagoi. Niin sitä ottaa niin ku pikkusen huomioon sitä lapsen tai sitä, että tuntee sen lapsen. (N49)

Opettajan on muistettava, että oppilaat, jotka ovat kiinnostuneita ja mukana tunnin toteutuksessa seuraavat keskittyneemmin, häiritsevät vähemmän ja täten todennäköisesti myös oppivat enemmän. Tunnit tuleekin suunnitella siten, että ne innostavat oppilaita osallistumaan. Opettajan ei kuitenkaan tarvitse olla esiintyvä taiteilija temppuineen, mutta ollessaan tilanneherkkä; organisointitaitoinen ja empaattinen hänellä on mahdollisuus saada oppilaat kiinnostumaan ja osallistumaan, ja siten ylläpitää työrauhaa. (Robertson 1989, 60-61.) Tärkeää on, että opettaja tuo esille oman, aidon kiinnostuksensa käsiteltävään aiheeseen. Samalla opettajan tulee pystyä välittämään kiinnostuksensa oppilaille ja keskustelemaan siitä heidän kanssaan. (Osborn & Osborn 1989, 147; Robertson 1989, 60-61, 82-87.) Opettajien vastaukset osoittivat, että häiriöitä voidaan parhaiten ennaltaehkäistä opetuksen suunnittelun ja valmistelun avulla. Opetuksen suunnittelun avulla voidaan varmistaa, että oppilaat tietävät mitä tunnin aikana tulee tapahtumaan ja että oppilaille on riittävästi tarpeeksi haastavaa tekemistä. Tällöin häiriöiden esiintyminen on epätodennäköistä.

Ja se, että jos lapsella on työtä, niin siinä hän vähemmän häiritsee, kun se et hän ei tiedä mitä tekis. --- Ja mieluiten sellasta tekemistä, että se ei tunnu mahollisesti liian helpolta taikka näin. (N49)

Robertson (1989, 95) muistuttaa kuitenkin, että jos käsiteltävä asia on suurimmalle osalle selvä, johtaa se helposti turhautumiseen ja häiriöihin häiriten näin niiden oppilaiden työskentelyä, jotka pyrkivät keskittymään opetukseen. Opettajan kannattaa tarkkailla mitä oppilaat tekevät, koska merkit keskittymisen herpaantumisesta tai muusta ei-toivotusta käyttäytymisestä osoittavat tunnin etenemisen olevan harhateillä. (Robertson 1989, 95.)

Opettajien mukaan selkeällä ohjeidenannolla on vaikutusta luokan työrauhaan. Antaessaan ohjeita opettajan tulee miettiä omaa kielenkäyttöään. Ohjeet tulee esittää selkeästi ja sujuvasti käyttäen kieltä, joka huomioi oppilaiden iän, taidot ja aikaisemmat kokemukset. (Bull & Solity 1987, 92.)

No omia juttuja näitä just jos opettajan, niin antaa mahdollisimman selviä ohjeita, ettei sitten tulis sen takia sitä (häiriöitä). (N39)

No pitää olla kauheen täsmällinen ja selvät sävelet ja jonkunlaista suunnitelmaa, et mitä aikoo tehdä ja... Se on varmaan se. (M52)

Myös istumajärjestyksellä ja oppilaiden luokkahuoneeseen sijoittelulla on yhteys työrauhahäiriöihin. Sijoittamalla oppilaat istumaan etäälle toisistaan voidaan ehkäistä epätoivottavan käyttäytymisen ilmenemistä ja taata oppilaiden keskittyminen ja opetuksen seuraaminen. (Bull & Solity 1987, 54-55.) Haastatellut opettajatkin korostivat tietynlaisen istumajärjestyksen aiheuttavan häiriöitä, ja täten istumajärjestyksen suunnittelulla voidaan puolestaan vaikuttaa häiriöiden ennaltaehkäisyyn.

Myös jos mä tunnen luokan, niin mä en sijota vierekkäin istuun jotakin semmosia, joista mä tiedän potentiaalinen meteli. --- että tää on yks semmone, mikä on niin kun hyvä keino, keino ehkäistä sitä kähinää. (N39)

No sanotaan, että mulla on yks semmonen peruslähtökohta oppilaan sijoittelu luokassa, et ihan istumajärjestyksestä se lähtee. (M49)

Työrauhahäiriöiden ennaltaehkäiseminen on usein tehokkaampaa työskentelyrauhan kannalta kuin jo olemassa oleviin häiriöihin puuttuminen. Työrauhahäiriöitä ennaltaehkäistäessä opetustilanteen tulee olla turvallinen ja luotettava, ja opetuksen tulee olla elävää ja herkkää. Vain tällaisessa kontekstissa oppilaiden voidaan olettaa käyttäytyvän toivotusti. (Robertson 1989, 107.) Wolfgangin ja Glickmanin (1986) mukaan opettajan tehtävä on lähestyä häiritsevää oppilasta vahvistaen oppilaan asennetta, että hän on kykenevä ja että hän voi myös luottaa muuhun maailmaan (Salo 2000, 114). Tämän tiedostava opettaja voi toiminnallaan pyrkiä tukemaan oppilaiden itsetunnon kehittymistä jo ennen häiriöiden ilmenemistä ja näin osaltaan ennaltaehkäistä häiritsevää käyttäytymistä. Ginott (1971) korostaa yhdenmukaisen kommunikaation periaatteen olevan ratkaiseva tekijä luokan ilmapiirissä ja työrauhahäiriöiden ennaltaehkäisemisessä. Tämä tarkoittaa harmonista tapaa puhua, jolloin opettajan viestit oppilaille sopivat heidän tuntemuksiinsa itsestään ja tilanteesta jossa ollaan. Näin opettaja viestii samalla

auttavaista ja hyväksyvää asennettaan ja on tietoinen viestiensä vaikutuksista oppilaiden itsetuntoon. (Charles 1992, Salon 2000, 122 mukaan.)

Ginott (1971) painottaa opettajan oman esimerkin merkitystä työrauhan luomisessa ja ylläpitämisessä. Opettajan tulisi omalla käyttäytymisellään viestittää oppilaille esimerkkiä siitä, millaista käyttäytymistä heiltä odotetaan. (Charles 1992, Salon 2000, 123 mukaan.) Myös Kääriäinen (1989, 81) korostaa opettajan oman esimerkin olevan toiseen henkilöön vaikuttamisen perustekijä. Opettajan ymmärtäessä oman roolimallinsa merkityksen, voi hän omaa käyttäytymistään ohjailemalla pyrkiä ennaltaehkäisemään luokassa ilmenevää häiriökäyttäytymistä.

Et opettajahan on esimerkki monessa suhteessa omalla käytöksellään ja jos opettaja sanoo et turpa kiinni, niin se aliarvioi sitä lasta aika lailla eikä kunnioita sitä. Et opettajan pitää antaa se malli, että mä koitan niin arvostaa teitä, että kohtelen teitä mahdollisuuksien mukaan hyvin. (N49)

--- ensimmäinen vaikuttaja olen minä. Että minkälainen mä olen niille ja pidätkö mä ite säännöistä kiinni ja pystynkö mä olemaan niin paljon vakuuttava, että ne lapset uskoo, että mä tarkotan sitä mitä mä sanon. (N52)

6.3 Työrauhahäiriöihin puuttuminen

6.3.1 Rangaistukset puuttumiskeinona

Häiriökäyttäytymiseen vaikuttavien tekijöiden tiedostaminen on tärkeää opettajalle. Tieto häiriökäyttäytymisen syistä voi auttaa opettajaa ymmärtämään lasta ja kenties kehittämään ymmärtävämmän asenteen toistuvasti häiritseviä oppilaita kohtaan. Tietämys niistä mahdollisista keinoista, joilla häiritsevää käyttäytymistä voidaan itse asiassa palkita, auttaa opettajaa välttämään oppilaan häiritsevän käyttäytymisen kannustamista. Tieto tilanteista, joissa häiriökäyttäytyminen on todennäköistä yhdessä ryhmänhallintataitojen kanssa ohjaa opettajaa toimimaan häiriökäyttäytymistä estävästi tai vähentävästi. (Robertson 1989, 106.)

Työrauhahäiriöihin puuttumisessa lähtökohtana on, että oppilaat tiedostavat ja ymmärtävät millainen käyttäytyminen on kiellettyä ja heille perustel-

laan miksi nämä asiat ovat kiellettyjä. Opettaja voi puuttua häiriökäyttäytymiseen keinoilla, jotka johtavat häiritsevän oppilaan kannalta epämiellyttävään lopputulokseen. Opettaja voi myös yrittää saada oppilaan ymmärtämään, miksi tietynlainen käyttäytyminen on ei-toivottua. Käytännön opetustilanteissa opettaja käyttää erilaisia toimintamuotoja yhdistellen. Häiriökäyttäytyminen osoitetaan ei-toivotuksi ja siitä seuraa rangaistus, mutta samalla rangaistus ja moitteet perustellaan oppilaille. (Robertson 1989, 107-108.)

Opettajien käyttämiä rangaistuksia ovat esimerkiksi oppilaan seisottaminen luokassa, luokasta poistaminen tai jälki-istunto. Kaikki haastatellut opettajat myönsivät käyttäneensä näitä rangaistuskeinoja jossain vaiheessa uraansa.

Yleensä pyritään juttelemalla, saatan nostaa ylös, et nousepas onko sulla jotain asiaa meille, et kerro meille kaikille ja kuitenkin myötämielisesti, et minkä takia työrauha on, että se häiritsee. (M49)

Mut jos se on joku hävytön huuto, niin sitten se on paha asia, niin silloin kyllä helposti lentää luokasta. (M52)

Meillähän on se käytöskoulu --- perjantaisin se on kahesta kolmeen, semmonen käytöskoulu, missä mietitään mitenkä ollaan koulussa ja muuta. (N53)

Rangaistusten valintaan ja toteuttamiseen vaikuttaa aina tilanne ja oppilaan ikä. Huoviala (1999, 60) havaitsi opettajien puuttumiskeinojen vaihtelevan myös häiriön muodon mukaan. Pienten oppilaiden kohdalla esimerkiksi nostaminen seisomaan on useimmiten riittävän kova rangaistus. Luokasta poistaminen saattaa puolestaan olla liiankin ankara puuttumiskeino, jota opettajat eivät mielellään käyttäneet alkuopetusikäisten oppilaiden kohdalla.

Pienemmille oppilaille jo nimeltä mainitseminen on aika iso juttu ja sitten jos nostattaa seisomaan, niin se on jo aika kova homma. (M49)

--- mä voin poistaa oven ulkopuolelle, mutta eihän pieniä kauheen mielellään poista. (N56b)

Vaikka häiriökäyttäytymistä seuraa rangaistus, tulee opettajan kuitenkin mahdollisuuksien mukaan pyrkiä kannustamaan myönteisesti oppilaan yrityksiä kohti toivottua käyttäytymistä (MacGrath 1998, 7). Salo (2000, 243) huomauttaakin, ettei kontrolli välttämättä ole pelkästään vallankäyttöä, vaan sen avulla voidaan tietoisesti ohjata oppilaita ottamaan vastuuta käyttäytymisestään. Vastuuseen voidaan ohjata ilman, että on kyse sääntöjen rikkomisesta tai kiistatilanteesta. Vastuukasvatuksen pohja luodaan normaaleissa arkipäivän kohtaamisissa ja luokkatilanteissa. Jonkin vastuuseen liittyvän aiheen tai tapahtuman käsittely keskustellen voi rohkaista oppilaita miettimään omaa kantaansa ja kannustaa vastuun ottamiseen ja jakamiseen. (Ahola & Hirvihuhta 2000, 10.)

Opettajan keinot puuttua häiriökäyttäytymiseen ovat monesti oppilaan kannalta epämiellyttäviä. Nämä keinot voidaan jakaa kolmeen ryhmään: pelon käyttäminen, häpeän ja syyllisyyden tuottaminen sekä turhauttaminen. Epäonnistumisen pelko voi olla motivoivaa opetustilanteissa, mutta liiallisena pelko voi vaikuttaa myös uhkatekijältä, joka vähentää oppilaan halua yrittää. Syyllisyydentunne koetaan luokkatilanteissa epämiellyttäväksi ja opettaja saattaa toisinaan käyttää tätä keinona pyrkiessään herättämään oppilaan häpeän tunteet toiminnastaan. Sosiaalisen hyväksymisen tarve on voimakas tekijä ihmisen muuttaessa käyttäytymistään. Opettajalla on myös mahdollisuus rajoittaa oppilaiden vapautta ja hän voi teettää oppilailla epätarkoituksenmukaisia tehtäviä, kuten ylimääräisiä tehtäviä eri muodoissa. (Robertson 1989, 108-110.)

--- sit mä laitan semmosen naurettavan, ittestäkin se on niin naurettava ja tyhmä, niin laitan nimen taululle ja viivoja, kolme viivaa tulee, niin sitten jäädään mietiskeleen. (N53)

Opettajan on tärkeä huomioida lukuisia tekijöitä rangaistessaan oppilasta häiriökäyttäytymisestä. Ensinnäkin rangaistuksen tulee kohdistua juuri häiritsevään tekoon ja pyrkiä kannustamaan hyväksytyä käyttäytymistä. Yleensä onkin tehokkaampaa suosia sellaisia rangaistuskeinoja, jotka oppilas voi välttää toimimalla hyväksyttävästi. (Robertson 1989, 118-119.) Opettajan kohdistuessa huomionsa itse häiriötilanteeseen eikä oppilaaseen, hän viestittää Ginottin (1971) mukaan olevansa tilanteen tasalla, tietävänsä miten haluaa muuttaa tilannetta sekä

olevansa tietoinen oppilaiden tunteista (Charles 1992, Salon 2000, 129 mukaan). Puuttuessaan häiriökäyttäytymiseen tulee opettajan aina miettiä millaiset taustatekijät johtavat häiritsevään käyttäytymiseen, ettei hän omalla toiminnallaan ja rangaistuksillaan vastoin tarkoitustaan kannusta häiriökäyttäytymistä (Robertson 1989, 83). Opettajan tulee myös miettiä, millainen on teon ja rangaistuksen välinen suhde. Mikäli rangaistus kovenee häiriökäyttäytymisen myötä, tulee opettajan pohtia saavuttaako hän kovalla rangaistuksella toivotun lopputuloksen. (Robertson 1989, 120). Oppilaiden tulee tietää jo ennalta, että tietynlaisesta käyttäytymisestä seuraa tietty rangaistus. Tällöin vastuu käyttäytymisestä on oppilailla ja he tiedostavat rangaistuksen olevan seurausta heidän omasta toiminnastaan. Opettajan rangaistusten tulee olla myös johdonmukaisia ja tasapuolisia. (MacGrath 1998, 8.) Oppilaat ovat tarkkoja siitä, kohtelee ko opettaja kaikkia tasapuolisesti. Tästä johdun opettajan on oltava äärimmäisen oikeudenmukainen ja toimittava ratkaisuisaan tasapuolisesti.

Mutta siinä on kuitenkin se, et lapset on erittäin tarkkoja, että kohtelee ko opettaja tätä samallailla kuin tätä. Kohtelee ko hän tyttöä samallailla kuin poikaa vastaavassa tilanteessa. (N49)

Opetusministeriön asettaman Turvatyöryhmän raportin (2000, 1) lähtökohtana on se, että mikäli peruskoulussa esiintyy häiriökäyttäytymistä, tulee siihen puuttua välittömästi. Myös Robertsonin (1989, 121) mukaan opettajan tulee aina puuttua ilmenevään häiriökäyttäytymiseen, sillä joka kerta, kun sääntöjä rikotaan rankaisematta, tulee niiden noudattaminen yhä vaikeammaksi ja samalla rankaisematon tilanne madaltaa oppilaalla kynnystä häiritä uudelleen. Rangaistaessa tulee pitää huolta, että oppilas ymmärtää häntä rangaistavan hänen tekonsa seurauksena eikä hänen itsensä takia (Robertson 1989, 121-122). Ginott (1971) korostaa, että oppilaan käyttäytymistä tulee tarvittaessa korjata ohjaavasti, ei arvostellen eikä henkilökohtaisiin ominaisuuksiin vedoten. (Charles 1992, Salon 2000, 126 mukaan.) Vaikka opettajan tulisikin puuttua aina häiriökäyttäytymiseen, on opettajalla myös mahdollisuus reagoida häiriökäyttäytymiseen jättämällä se tarkoituksellisesti huomiotta kannustaen näin hyväksyttävää käyttäytymistä (Robertson 1989, 107).

Senkin katsoo joskus parhaaksi, ettei reagoi ollenkaan, et antaa mennä, ettei tuu semmonen, et koko ajan puuttuu. Et lasten täytyy saada itsekin hoksata joitakin asioita --- (N49)

Wragg (1993, 30) toteaa, että häiriökäyttäytymisen muuttaminen vaatii sen huomiotta jättämistä, jolloin häiriökäyttäytymisellä haetun reaktion puuttuminen johtaa häiriökäyttäytymisen hiipumiseen. Eskelinen (1987, 117) kuitenkin muistuttaa, ettei opettaja useinkaan voi oppitunnilla jättää häiriöitä huomiotta. Samalla Eskelinen (1987, 117) korostaa, ettei häiritsevän käyttäytymisen huomiotta jättäminen sellaisenaan tehoa oppilaisiin, vaan parempiin tuloksiin päästään, jos samalla vahvistetaan suotavaa käyttäytymistä. Myös Wragg (1993, 30) painottaa, että hyväksytyn käyttäytymisen tunnistaminen tai palkitseminen kannustaa tällaisen käyttäytymisen ilmenemistä.

Aho (1980a, 4) toteaa opettajien käyttävän melko niukasti hyväksymistä kasvatuskeinona. Yleisempiä keinoja ovat nuhtelevuus, moittiminen sekä rankaiseminen, kun on kyse työrauhan ylläpidosta. Opettajan kokevat, ettei hyväksyminen korjaa häiriötilannetta välittömästi yhtä tehokkaasti kuin moittiminen tai rankaiseminen. Opettaja turvautuu useammin keinoon, joka tehoaa nopeimmin. (Aho 1980a, 4.) Kuitenkin opettajan antaman negatiivisen palautteen sekä rangaistusten on havaittu Ahon (1980a, 4) mukaan lisäävän luokan häiriökäyttäytymistä.

6.3.2 Puuttua voi myös myönteisin keinoin

Häiritsevään käyttäytymiseen voidaan rangaistusten sijaan vaikuttaa myös myönteisin keinoin. Rangaistusten sijaan oppilasta voidaan palkita toivotusta käyttäytymisestä. Tällöin pyritään ehdollistamisen keinoin ohjaamaan oppilasta käyttäytymään toivotulla tavalla. Ongelmana on häiritsevän käyttäytymisen lisääntyminen alkuvaiheessa, kun siihen ei kiinnitetä huomiota. Vaarana on, ettei opettaja jaksa jättää häiriöitä omaan arvoonsa vaan reagoi niihin, jolloin palataan lähtötilanteeseen. Kun häiriökäyttäytyminen jätetään huomioimatta on oleellista, että toivotunkaltainen käyttäytyminen tehdään oppilaille mahdollisimman houkuttelevaksi suunnittelemalla oppitunnit mielenkiintoisiksi ja vaihteleviksi. Koska oppilaille on toisinaan vaikea löytää mieleisiä palkkioita, on mahdollista saavuttaa

sellainen yhteisymmärrys oppilaiden ja opettajan välille, josta molemmat osapuolet kokevat hyötывänsä. Jos oppilaat esimerkiksi työskentelevät ahkerasti ja aktiivisesti, voidaan tehtävään projektiin liittää heitä kiinnostavia vierailukäyntejä. (Robertson 1989, 125-131.)

Vaihtoehtona palkkioille ja suostuttelulle opettaja voi pyrkiä yhteistyöhön oppilaiden kanssa perustelemalla heille vaatimuksensa. Perusteltaessa tarkastellaan oppilaan käyttäytymisen seurauksia ja vaikutuksia muihin. Oppilaan ymmärtäessä miksi tiettyjä vaatimuksia esitetään, hän kykenee todennäköisemmin käyttäytymään vaatimusten mukaisesti. (Robertson 1989, 134-136.)

Ainakin täytyy pystyä keskustelemaan, ottamaan asioita esille ja perustelemaan niitä tilanteita, oppilaat vaatii perusteluja. (M49)

Eskelinen (1987, 117) tähdentää, ettei positiivisen vahvistamisen mahdollisuutta aina ole. Jos oppilas ei korostetusti sanottuna koskaan käyttäydy toivotulla tavalla, ei tällaista käyttäytymistä voida vahvistaa. Tällaisessa tilanteessa toivottua käyttäytymistä voidaan pyrkiä aikaansaamaan mallioppimisella tai muistuttamalla oppilasta toivotusta käyttäytymisestä juuri ennen kuin sen toivotaan esiintyvän. (Eskelinen 1987, 117.)

Yksi opettajien mainitsemista myönteisistä puuttumiskeinoista oli huumori. Huumori tuo uutta näkökulmaa arkisiin ongelmiin ja antaa monelle asialle niille kuuluvat mittasuhteet (Kempainen & Rouvinen-Kempainen 1998, 34). Usein rangaistuksia ja uhkauksia tehokkaampi keino on kääntää asia pääläelleen ja ohittaa se vitsillä tai humoristisella ilmauksella, kuten kolme naisopettajaa asian ilmaisivat.

Sitten huumori on hirveen tärkeä. Siis lapset pitää opettaa heti huumoriin kato. (N56a)

--- monesti tommosilla isommilla lapsilla varsinkin joku pieni vitsi taikka muu tämmönen, niin korjaa tilanteen paremmin kun sitten taas joku semmonen hirvee jyrinä. (N60)

--- mä sanon, et se on sun työtäs ja sä teet ne, jos sä sanot vielä kerrankin, huumorilla tai hymyillen sanoo sen, kyllä yleensä, niin mä anna sulle tupläläksyt, eli huumorilla niitten kanssa pärjää mun mielestä. (N53)

Mikäli opettaja pystyy näkemään ongelmallisen tilanteen huvittavan puolen, hän pystyy pelastamaan päivän humoristisella kommentilla tilanteessa, jossa muunlaiset keinot eivät toimisi (Bull & Solity 1987, 143). Opettajan työssä usein aliarvioidaan huumorin voimaa ja sen positiivisia vaikutuksia käyttäytymiseen (Cowley 2001, 53). Opettajan työssä itselleen nauramisen taito on erittäin tarpeellinen, sillä ihminen, joka ei kykene nauramaan omille epäonnistumisilleen, on tosikko (Kemppinen & Rouvinen-Kemppinen 1998, 34).

Jos se kovin ankara on, kovin tosikko on, vaatii sellasen työrauhan, että kukaan ei hiiskahakkaan ni mitä siitä tulee? Et jos ope on tosikko, ni heikoilla on. (N56a)

Huumorin lisäksi opettajien mainitsivat myönteisenä ja tehokkaana puuttumis- ja ennaltaehkäisykeinona kerronnan tai hyvän kirjan lukemisen.

No semmonen tekeminen on että, että tota opettaja kertoo jotain mielenkiintoista juttua tai opettaja lukee kirjaa. --- Ja ne kuuntelee niin kun hepo kel-loo, kun mä luen niille tai hissän tunnilla kun mä kerron niille jostakin --- (N39)

Joo sitten hyvän kirjan lukeminen, tästä on hyvä esimerkki meillä nyt --- (N55)

On olemassa monenlaisia kontrolloikeinoja, joita opettaja voi käyttää luokkahuoneen työskentelyrauhan saavuttamiseksi. Toiminnan tulee perustua rauhallisuuteen, sillä tilanteessa, jossa opettaja menettää malttinsa, saattaa työskentelyrauhan palauttaminen olla mahdotonta. (Cowley 2001, 24.)

--- huutamalla ei saa kun itelleen pahan mielen ja muille pahan mielen. Eihän se auta vaikka kuinka opettaja huutais naama punasena siellä. --- Musta mä oon menettänyt silloin pelin. (N53)

Häiriötilanteen pysäyttäminen ja opetuksen aloittaminen uudelleen oli keskeisin opettajien nimeämistä keinoista palauttaa luokkaan työrauha työskentelyn häiriinnyttyä.

Eipä siinä muuta, kun tilanne keskeytetään ja yritetään alottaa alusta. (N56b)

--- kyllähän sitten on juuri näitä tämmösiä, tämmösiä et se täytyy panna peli poikki, niin kuin tiedät. Tai sit jos on semmonen tilanne, että mä opetan ja joku rupee mekkaroimaan, niin mähän lopetan sen oman ja odotan et ne on hiljaa. (N52)

Hiljaisuuden odottaminen on tällaisista keinoista ehkä tärkein ja käyttökelpoisin. Oppitunnin alussa tai ennen opetettavan asian esittämistä on opettajan syytä odottaa, että koko luokan huomio on suuntautunut oikeaan kohteeseen. Hiljaisuuden saavuttamiseksi saattaa riittää pelkkä tuima katse, erilaiset eleet tai ilmeet. (Cowley 2001, 24-25.) Koskenniemen (1965, 112) mukaan katse tai katsahtaminen oppilaan silmiin riittää usein palauttamaan työrauhan sekä yhteyden oppilaan ja opettajan välille. Tällaiset pienet, toisinaan lähes huomaamattomat puuttumiskeinot varoittavat oppilaita muuttamaan käyttäytymistään. Huovialan (1999, 60) mukaan varoitukset ovatkin eräs opettajien yleisimmin käyttämiä puuttumiskeinoja häiriötilanteissa.

No lievin on se, et mä kohotan vähä kulmakarvaa, et mä katon sitä oppilasta. Useimpiin se riittää. (M52)

--- mä seison hiljaa luokan edessä ja en sano sanaakaan, vaan tuijotan koko sakkia ja siinä saattaa mennä monta minuuttia kunnes porukat tajuaa sitten, et ahaa, tässä on nyt jostain kysymys. (N55)

Hiljaisuuden odottamisen ohella opettaja voi herättää oppilasryhmän huomion erilaisilla esineäänillä tai mainitsemalla oppilaan nimeltä, korottamalla tai hiljentämällä omaa ääntään.

No, no se on nyt ensimmäinen, et mä sanon nimeltä. Sellaselle, joka eniten häiritsee, nyt tehdään töitä, nyt ei leikitä, nyt ei flirttailla, nyt ei, nyt ei piirrellä, pistä ylimääräiset pois. (N53)

Ja sitten se todella, että tietenkin joissakin tapauksissa korottaa ääntään ja tota pikkusen niin kun komentaa, että mikäs nyt on homman nimi, että minkä takia tuli tämmöstä häiriö. (N39)

Sekin jo, että siis yleensä hiljentää omaa ääntänsä, että ei suinkaan sitä, et opettaja huutaa kaiken yli, se on niin kun kauhein virhe mitä voi tehdä, vaan että sä hiljennät ihan kuiskaukseen oman äänes, niin se on jännä, se hiljentää kyllä sakin. (N55)

Opettaja voi käyttää äänensä lisäksi erilaisia luokalle tuttuja merkkejä tai sanoja, jotka osoittavat, että luokassa on liiaksi meteliä ja tarvitaan hiljaisuutta. Booth-Butterfield (1992, 91) korostaa, että erilaisten huomaamattomien puuttumiskeinojen etuna on, etteivät ne katkaise sen suuremmin tunnin kulkua ja opetusta.

--- ja sit mulla on merkkejä ihan tiettyjä merkkejä sillai, et niinku just sillai, et mä näytän vaan näin niin ne tietää. Ei mun tarvi ees huutaa ollenkaan. --- Mut siis ihan niin ku merkkikieltä, et näyttää vaan näin. Sit jos joku on sillai, ni se kaveri saattaa näyttää samaa merkkiä kun ope. (N56a)

Mulla on siä taululla luokan perusjärjestyssääntöjä isolla plakaatilla. --- mä vaan, että "sääntö yks". (M55)

Oma suu. Mulla on tämmönen sana: oma suu. Muista oma suu kiinni, ja se on riittävä. (N56a)

Työrauhaongelmiin ja häiriöihin puuttumisessa yhtenä keskeisenä keinona oli opettajien mukaan keskusteleminen oppilaiden kanssa. Häiriöihin voidaan puuttua juttelemalla oppilaan kanssa kahden kesken tunnin aikana luokassa, käytävässä tai koulupäivän jälkeen.

--- menee neuvottelemaan siihen viereen, että koettaa siinä motivoida his-sukseen ikään kuin. (N49)

--- jos ei se semmonen sompottaminen lopu, niin niin vien mukanani tonne eteisen puolelle ja sitten siellä kahden kesken keskustellaan siitä, mikä on tän koulun meininki ja mitä täällä sopii tehdä ja kuka täällä sanoo mitä tehdään ja kuka taas ei määräile niitä, että. (N60)

Kahdenkeskisten tilanteiden lisäksi asioiden pohtiminen yhdessä koko luokan kanssa koettiin tärkeäksi. Etenkin isompien oppilaiden kanssa keskustelulla pystyttiin ratkaisemaan ongelmatilanteita.

Ja sitten puhumalla, siis puhuminen on kaikkein paras konsti --- (N55)

Niiden kanssahan on niin paljon helpompi keskustella, kun ne on isoja ihmisiä tavallaan ja silloin kyllä selvitettiin aina keskustelemalla, jos joku toimi väärin --- (N56b)

Opettajien mainitsemat puuttumiskeinot vaihtelivat selkeästi oppilaiden iän mukaan. Nuoret oppilaat korjasivat käytöstään opettajan käyttämien leikinomaisten keinojen avulla.

No joo tietenkin ekaluokkalaisten kanssa voi siihen ottaa jonkun tämmösen yleisen Mörri-Möykyn hahmon ja niin kun tämmösellä sadunomaisella touhulla niin kun kokeilla sitä, että jos ne saisi laukeemaan sen jutun. (N52)

--- mä nostan käden pystyyn, kun ne näkee tän ne tekee saman ja hiljenee. --- ykkösluokkalaiset on vielä niin pieniä, että ne menee niin kun leikkiin mukaan tavallaan, kun mä oon kirahvi, katson korkealta --- (N56b)

Vanhempien oppilaiden kohdalla keskustelu sekä ongelmatilanteiden yhteinen pohtiminen ja vastuuseen vetoaminen olivat käyttökelpoisempia toimintakeinoja kuin nuorten oppilaiden kohdalla. Opettajat käyttivät selkeämmin rangaistuksia ojentaessaan vanhempia oppilaita.

--- isompien oppilaiden kanssa tietenkin voi käyttää enemmän semmosta älyllistä ja sanallista juttua --- (N52)

--- kutosluokkalaisilla voi vedota jo vähän semmoseen järkeen enemmän kun taas ekaluokkalaisilla. Et kyllähän se kehitty se semmonen ajattelu huimasti, niin huimasti siinä kuuden vuoden aikana ja myös tämmöseen oikeudentuntoon voi ynnä muuhun voi vedota. (N39)

Työrauhahäiriöihin puuttumisen taustalta voidaan löytää pyrkimys oppilaiden itsekuriin luokkahuonekäyttäytymisessä. Opettajajohtoisissa työrauhahäiriöihin puuttumiskeinoissa opettaja yrittää saada aikaan muutoksia oppilaassa, mutta oppilaslähtöisesti oppilaan tulee ottaa itselleen myös käyttäytymisensä kontrolloijan rooli. Oppilaalla tulee olla voimakas halu muuttaa käyttäytymistään, koska kaikki palkkiot ja rangaistukset lähtevät hänestä itsestään. (Robertson 1989, 132.) Luokkahuonetilanteissa tällaiseen oman käyttäytymisen kontrollointiin harjaannutaan asteittain, opettajan vähentäessä kontrolliaan vähitellen edistymisen mukaan.

6.3.3 Apuverkosto opettajan tukena

Työrauhaongelmien käsittelyssä ja korjaamisessa opettaja tarvitsee ajoittain luokan ulkopuolista apua. Hän voi tehdä yhteistyötä oppilaan vanhempien, terveydenhoitajan, koulukuraattorin, muiden opettajien ja esimerkiksi rehtorin kanssa. Sääntti (1997, 41) korostaakin, ettei opettaja voi enää toimia pelkästään yksin omassa luokassaan, vaan yhteistyö muiden opettajien kanssa on välttämätöntä. Aho (1980b) on tutkinut kodin ja koulun välisen yhteistyön vaikutusta työrauhaongelmien korjaamisessa. Tutkimustulokset viittaavat siihen, että koulun ja kodin yhteistoiminnalla voidaan jossakin määrin korjata luokan työrauhatilannetta, eten-

kin lievien häiriöiden kohdalla. Tulokset edellyttävät kuitenkin varsin tiivistä ja selviin tavoitteisiin suuntautunutta yhteistyötä. (Aho 1980b, 52.) Opettajien ensimmäinen yhteistyötaho ongelmia ratkottaessa ovat oppilaan vanhemmat, joilla on ensisijainen vastuu lapsen kasvattamisesta. Vanhempien kanssa oltiin yhteydessä puhelimitse, kirjeitse tai järjestettiin yhteisiä tapaamisia. Myös arviointikeskustelut ja vanhempainillat olivat opettajien mukaan tilaisuuksia, joissa keskusteltiin kasvatukseen ja työrauhaan liittyvistä kysymyksistä. Useimmiten opettaja kuitenkin pyrkii selviytymään häiriöistä itse ennen kuin ottaa yhteyttä oppilaan vanhempiin.

No vanhempien kanssa nyt on aika paljon välttämättä tehtäväkin sitten yhteistyötä, kun vanhemmat on itse asiassa se ensimmäinen, joihin otetaan yhteyttä silloin, kun ongelmia tulee. (N60)

--- ensimmäisenä otetaan yhteyttä kotiin, että kyllä vanhempien osuus on hyvinkin tärkeä, jos, jossei niinko. Mutta kyllä mä yritän ensin alkuun aika pontevasti siellä itekseni selviytyä ja kollegoiden avulla, ennen kuin otan yhteyttä. (N39)

Koulun rehtori voi olla opettajalle apuna työrauhaongelmia käsiteltäessä. Cowleyn (2001, 131-132) mukaan opettajalla on oltava mahdollisuus turvautua ylemmän auktoriteettiin ratkaisuja etsiessään ja rangaistuksia antaessaan. Opettajan ei pidä nähdä rehtorin apuun turvautumista henkilökohtaisena tappiona tai huonon opettajan merkinä, vaan pikemminkin vastuun jakamisena.

--- mä en ainakaan koe minkään näköstä tappioo, jos mä joskus pyydän ylempää auktoriteettia auttamaan, että, että tota kyllä mun mielestä ehdottomasti voi kääntyä sitten rehtorin puoleen, et sitä varten se on. (N39)

Koulun ulkopuolisista tahoista opettajat mainitsivat perheneuvolan, kuraattorin ja koulupsykologin. Näiden tahojen avulla moniin ongelmiin saadaan apua, mikäli oppilaan vanhemmat suhtautuvat myönteisesti koulun ulkopuoliseen apuun.

--- ensteks mä otan vanhempiin yhteyttä ja sitten kysyn, että oisko sulla mitään sitä vastaan jos tota menisitte perheneuvolaan. (N53)

Sitten meillä on saatu tänä päivänä toi kuraattori sinne, tosin ekatokaluokkalaisilla niit ei juurikaan oo sinne tarvetta, et enemmän se on sitten psykologin puolta ja tän erityisopettajan aluetta --- (N60)

--- me saatiin tänä syksynä toi koulukuraattori. --- käytän hyväksi niin paljon kun meillä on mahdollisuutta. (N53)

Opettaja saattaa tarvita myös henkilökohtaista apua luokan työrauhaongelmien käsittelyyn, ratkaisujen etsimiseen ja omien voimiensa löytämiseen. Työnohjaus oli yksi mahdollisuus, jonka eräs naisopettaja toi haastattelussa esille.

Siinä yhdessä vaiheessa mä kävin työnohjauksessa --- ja se oli kans hirveen hyvä se kaks vuotta, kun tota meitä oli siinä viis opettajaa ja sitten annettiin tulla ihan täydeltä laidalta sitten aina siä --- puhuttiin myöskin näitä, jos ei jaksa jonkun lapsen kanssa ja niin edelleen. (N53)

Työrauhahäiriöihin puuttuminen ei ole aina ollut ongelmatonta ja opettajan toiminta selkeää ja johdonmukaista. Opettajat myönsivät kokevansa ajoittain epävarmuutta puuttuessaan työrauhahäiriöihin. Karttunut työkokemus ja ikä eivät joka tilanteessa auta löytämään heti oikeinta ja toimivinta ratkaisua.

--- mutta varmasti on tapahtunut, että oon ollu epävarma, ihan varmasti. (N39)

Et kyllä niitä tilanteita tulee ja olen huomannut se, että ikää ja kokemusta vaikka karttuukin, niin kyllä sellasia tilanteita tulee, että joskus kokee vähän epävarmuutta siitä, että mikä millekin oppilaalle on oikea rankaisutapa ja keskustelutapa --- (M49)

Oman toiminnan reflektointi tarkoittaa yksilön mentaalista toimintaa ja tekoja, jolla analysoidaan päätöksiä, tuotoksia ja toimintaa. Se on myös aktiivista omien

uskomusten ja toimintatapojen pohdintaa, perusteiden löytämistä ratkaisuille. (Raivola 1994, 21.) Tällainen reflektiivinen työote on tärkeää opettajan ammatissa ja opettajan tulisi pysähtyä ajoittain esittämään itselleen kysymyksiä tekemästään työstä ja päätöksistään sekä omasta toiminnastaan. Työrauhakysymyksiä ajateltaessa reflektio voi kohdistua siihen, millaisia vaihtoehtoja opettajalla itsellään on hankalan tilanteen hoitamiseksi ja millaisia keinoja käyttämällä tilanteita voi ratkaista onnistuneesti. (Salo 2000, 47.) Useimmat opettajista ilmaisivat pohtivansa ajoittain ratkaisujensa ja antamiensa rangaistusten seurauksia. Eniten opettajat kertoivat pohtivansa sitä, oliko rangaistus ollut ehkä liian kova tai oliko opettaja puuttunut tarpeettomaan asiaan.

Tietenkin se riippuu tilanteesta, mutta etupäässä mä olen semmonen vatvoja. --- mietin useimmiten ehkä siltä kannalta, että teenkö mä oikein. --- Olinko mä liian julma, olinko mä raaka, puutuinko mä niin ku liikaa sen, semmoseen asiaan, joka ei nyt välttämättä opettajalle kuulu? (N52)

--- joskus on jäänyt miettimään tuliko sanottua vähän liian tiukasti tai näin. (N55)

Eräs naisopettajan kertoi pohtivansa ongelmallisia tilanteita öisin. Tilanteet, jotka ovat jääneet vaivaamaan hänen mieltään, tulee käsitellä ja keskustella oppilaiden kanssa seuraavana päivänä.

Herää yölläkin ja miettii niitä asioita, että jos varsinkin niitä oppilaita et jos niiden kanssa on ollu jotain konfliktia. Seuraavana päivänä kun mä olin ensin tän miettinyt oikeen, et se jäi niin ku mua vaivaamaan, --- niin sitten mä palasin siihen ja olin niin ku kauheen onnellinen kun mulla oli tää idea, siihen mielessä kun mä menin siihen luokkaan --- (N49)

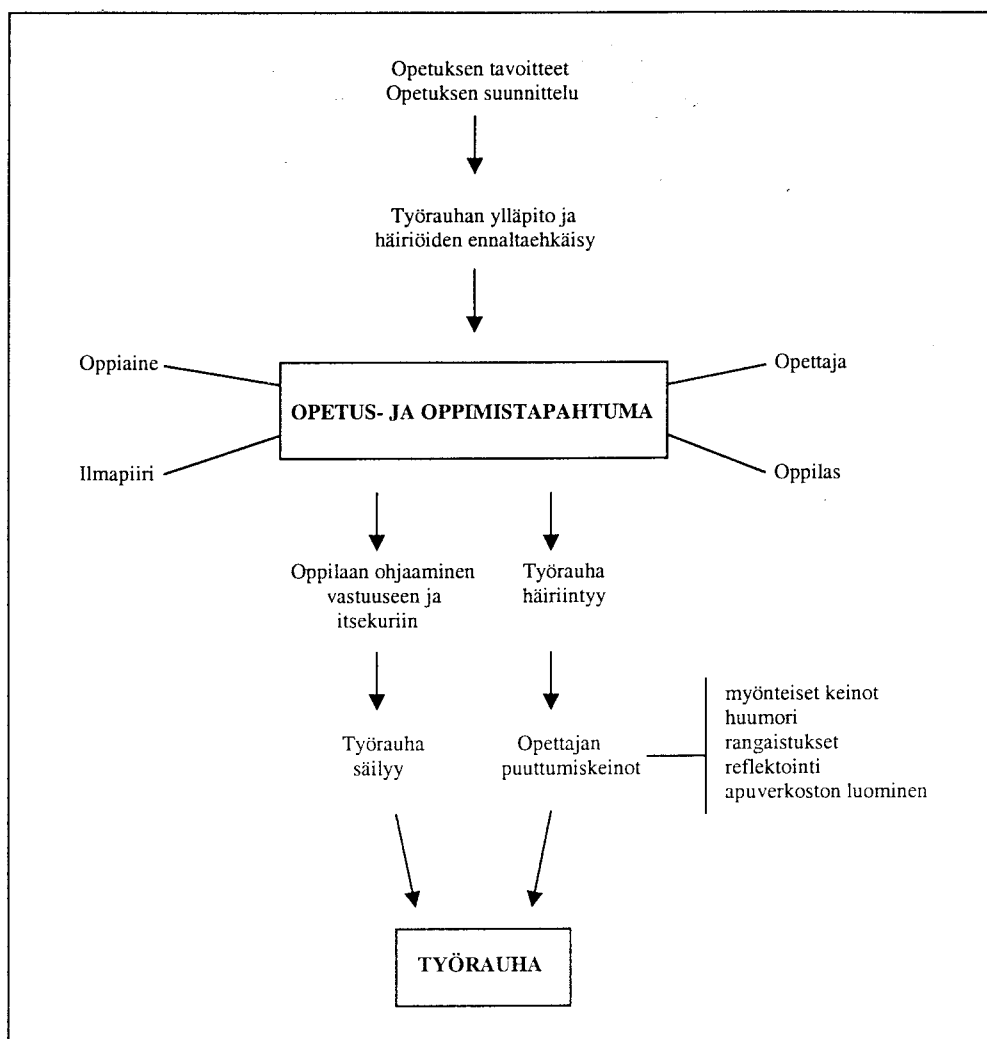
Oman työn ja oman toiminnan kriittinen pohtiminen ei ole suinkaan helppoa, sillä silloin kohdataan oma raadollisuus, heikkoudet ja epäonnistumiset. Näitä osin ikäviäkin asioita pohdittaessa ja kohdattaessa on ihmisellä mahdollisuus kasvaa ja löytää kehittymismahdollisuutensa. (Salo 2000, 47.) Oman toiminnan kriittisessä

arvioinnissa voi myös peilata omaa kokemushistoriaansa omaan toimintaansa, kuten eräs miesopettaja mietiskeli.

Omalta kouluajaltaan muistaa semmoset tavat, mitä ei ainakaan käytä. Siis johonka on itse törmännyt henkilökohtaisesti, esimerkiksi että opettaja on halventanut tai nimitellyt tai toiminut epäoikeudenmukaisesti.(M49)

Ayers (2001, 125) korostaakin kriittisyyden merkitystä. Jos opettaja ei koskaan tarkkaile toimintaansa kriittisesti, hänen ei myöskään tarvitse testata omia uskomuksiaan ja arvojaan, ja ajan myötä nämä arvot katoavat. Pian opettaja toimii juuri samalla tavalla kuin se opettaja, jota hän aikaisemmin väheksyi ja unohtaa ne syyt, joiden vuoksi alkujaan opettajaksi ryhtyi. (Ayers 2001, 125.)

Opettajalla on siis mahdollisuuksia ylläpitää työrauhaa ja puuttua sen häiriintymiseen opetustapahtuman aikana. Opettajalla on kuitenkin käytössään myös monia keinoja ennaltaehkäistä näitä häiriöitä, esimerkiksi kiinnittämällä huomiota suunnitteluun. Työrauhan saavuttamiseen vaikuttavat osatekijät opettajan näkökulmasta on koottu kuvioon 2.



KUVIO 2. Opettajan toimintakeinot työrauhaan pyrittäessä

7 ”IHAN EREHDYKSEN JA YRITYKSEN KAUTTA”

Opettajan työssä vastavalmistuneen ja kolmekymmentäkin vuotta työelämässä olleen opettajan työnkuva on lähes identtinen - molemmilla on oma luokka, jonka kanssa opiskellaan ja opitaan. Vastavalmistuneen opettajan taidot niin ainedidaktisesti kuin luokan hallinnan suhteenkin ovat kuitenkin varsin erilaiset kokeneeseen opettajaan verrattuna. Koulutus ja kokemus heijastuvat työn hallinnassa. Myös yhteistyö muiden opettajien kanssa sekä yhteiskunnan muutos vaikuttavat siihen, miten opettajan kokemus ja taidot työrauhakysymyksissäkin muokkaantuvat ja kehittyvät.

7.1 Työrauha opettajan uran alkutaipaleella

Opettajan ammatti poikkeaa monesta muusta ammatista Koskenniemen (1965, 23) mukaan siinä mielessä, että muissa ammateissa vasta-alkaja hoitaa aluksi yksinkertaisia työtehtäviä ja saa useimmiten töiden ohessa opastusta. Opettajan ammatin kohdalla on tilanne kuitenkin toinen, sillä aloittelija joutuu yhdellä kertaa monien vaikeiden ja haastavien tehtävien eteen ja hänen on toimittava luokassaan yksin heti ensimmäisestä työpäivästään alkaen. (Koskenniemi 1965, 24.) Haastattelussa opettajat kertoivat uran alkuvaiheessa jännittäneen, koska kokemusta ei ollut ja kaikki oli uutta. Lisäksi uuden opettajan ja koulun vanhojen ja kokeneiden opettajien keskinäinen suhde oli usein etäinen.

Ja tietysti jännitti se koko koulu, kun siellä opettajat oli jo opettajia, itse vasta oli just valmistunut, semmosena nuorena planttuna --- Mutta sen muistan koulun alottamisesta, että musta tuntu hirveen oudolta, kun kukaan ei neuvonut eikä ohjannut sua, kun sä tuut uutena ja outona. (N56b)

Nykypäivän tilanne on kuitenkin opettajien mielestä toisenlainen. Työtoverit auttavat mielellään kouluun tulevaa uutta opettajaa, eikä hänen tarvitse painia ongelmien ja kysymystensä kanssa yksin.

Että näin koulumaailmassa, nyt kun meille tulee uusia nuoria opettajia, niin kaikkihan neuvo, antaa ohjeita ja muuta. (N56b)

--- oon niin ku itte yrittäny aina sanoa, että niin kun nuoremmille opettajille, et jos sulla on jotakin, jotain ongelma, niin tota kyl, mä oon valmis kuunteleen --- ettei niin ku nuoret opettajat jäis ihan sillai yksistään ja kuvittelis et he on ainoita, jotka ei vielä niin ku hallitte tätä juttua. (N52)

Avusta huolimatta nuoren opettajan tilanne on vaikea sen vuoksi, että hänen on yhdellä kertaa hallittava koko opetustapahtuma; on oltava selvillä siitä, mitä on opetettava, miten tulisi opettaa, huolehdittava luokan työrauhasta, havainnoitava ja kuunneltava oppilaita sekä hallittava koulun arkipäiväiseen toimintaan liittyvät tehtävät. (Koskeniemi 1965, 23-24.) Eräs naisopettaja myönsi, ettei alkuvaiheessa huomiota riittänyt työrauhan pohtimiseen, vaan suurin osa huomiosta suuntautui opetussisältöihin.

Mä en varmaan silloin ajatellut sitä asiaa niin paljon --- mulla oli niin kun täys työ, et mä sain sen koko homman vedettyä, että...(N52)

Opettajien pohtiessa varhaisimpia kokemuksiaan luokanopettajan työssä, heijastui vastauksista selkeästi kaksi keskeistä tekijää. Toisaalta opettajilla oli suunnaton halu ja innostus päästä tekemään käytännön työtä opintojen päättyessä, mutta toisaalta oltiin epävarmoja omien taitojen ja toiminnan sekä työrauhan ylläpitämisen suhteen, koska kokonaiskuva koulun ja opettajan toiminnasta ei ollut vielä selkeästi hahmottunut.

Sitä oli niin intoa täynnä, et hei nyt mä saan soveltaa vähän näitä ihan yksikseni, et siel ei oo ketään muita kuin minä itse ja mä oon pomo. Mä en tiedä, et ei se oikeestaan vaikeelta tuntunut --- (N49)

Opettajan innostus vaikuttaa niin luokan toimintaan kuin ilmapiiriinkin monipuolisesti. Luukkainen (1998, 22) painottaa innostusenergian olevan tärkeä osa onnistumista. Opettajan innostumisella ja esimerkillä on hyvin merkittävä tehtävä myös oppilaiden innostumisessa (Luukkainen 1998, 22). Täten nuoren opettajan into

työtään kohtaan on varmasti yksi merkittävä tekijä myös työrauhakysymysten kokemisessa ja käsittelyssä.

Mä muistan vaan sen, että oli niin innostunut, se oli niin ihanaa kun oli ne omat oppilaat ja jotenkin semmonenkin tunne, että niihin ensimmäisiin ikioimiin oppilaisiin oli erityinen semmonen tunnelataus --- (N49)

Työrauhan ylläpitämistä vaikeutti työuran alkuvaiheessa opettajien mukaan se, ettei osattu vielä ennakoida luokkatilanteita.

Kyllä se oli vaikeempaa. Et sitä ei niinko, ehkä ei osannut siihen sillä lailla, sillä lailla suhtautua niin kuin nykyään, nykyään. Ei osannu ehkä ennakoida tarpeeks hyvin --- (N39)

Moni opettaja arvioi, ettei uran alkuvaiheessa osannut toimia tilanteen mukaan, jos jotain yllättävää sattui tunnilla. Humbreys ja Hyland (2002, 10) korostavat opettajan luovuuden ja mielikuvituksen merkitystä odottamattomissa tilanteissa. Tämä taito kehittyy asteittain opetuskokemuksen karttuessa (Humbreys & Hyland 2002, 11). Muistoja ylitsepääsemättömistä tilanteista ei opettajilla kuitenkaan ollut, vaan he olivat löytäneet keinot ratkaista vastaan tulleet ongelmat.

--- ei mulla oo ainakaan semmosta mielikuvaa jääny, että olis hirveesti tarvinnut komentaa. Ehkä nuorena kärsikin vähän semmosta jutustelua, jos sitä oli. (N56b)

Kokemattomuus heijastuu vastauksissa myös arkuutena sekä jännityksenä luokkatilanteissa.

Et sitä ehkä nuorempana oli ehkä hieman arkakin --- (N39)

Joo, kyllä mää sitä vähän jännitin ja, ja ehkä vois sanoo näin, että mää jopa vähän yllätyin, koska kun ei opiskeluaikana oltu siihen puututtu ja sitten silloin kuuskyltluvun lopussa sain ekanluokan, ison ekaluokan, niin tota... Kyllä se oli aika outo tilanne. (N55)

Ei se hankalalta tuntunu, koska ei mulla mitään semmosta muistoo oo jäänyt, mutta tota kyllä se tietysti jännitti, kun ensimmäistä kertaa menee itseksseen. (N56b)

Työuran alkuvaiheita muistellessaan opettajien huomio kiinnittyi yleiseen kasvatusilmapiiriin. Aikaisempina vuosikymmeninä vallinneet opettajan ja oppilaan selkeät roolit sekä kodin ja koulun yhteiset sävelet vaikuttivat osaltaan siihen, ettei työrauhaongelmia ilmennyt siinä määrin kuin ehkä myöhemmin työuran aikana.

--- ni kyl se oli siis ope oli etäisempi ja kyllä ne oli siis rauhallisempia ja kuunneltiin, et se oli erilaista--- (N56a)

--- ennen oltiin niin kun paljon enemmän niin, että tunnilla ollaan hiljaa --- ja silloin vielä niin ku arvostettiin varmaan kotoo käsin opettajaakin enemmän. (N52)

Kyllä siinä mielessä, että silloin 70-luvun puolivälissä tavallaan opettaja oli ehkä enemmän, enemmän uskottavampi siinä mielessä, että tavallaan koti pelasi koulun kanssa yhteen. (M49)

7.2 Työkokemuksen vaikutus työrauhaan

Kertyneet työvuodet ovat antaneet opettajille monenlaisia kokemuksia ja vaikuttaneet monipuolisesti siihen, miten nämä opettajat toimivat tällä hetkellä oppilaidensa kanssa. Kokemus on tuonut opettajille ennen kaikkea itsevarmuutta. Tätä itsevarmuutta on saatu myös työrauhan hallintaan, mikä heijastuu selkeästi heidän vastauksistaan. Tuli eteen mitä tahansa, niin kyllä siitä selvittää.

--- kokemuksen myötä on tullut se, että esimerkiksi tällöinen jos oppilaat kysyy jotain ja sanon, et ei. Niin, että en mää rupee neuvotteleen enää siinä vaiheessa, että ehkä nuorempana vähän enemmän anto periksi tavallaan ja neuvotteli jostakin asioista --- (N39)

Mutta kyllä mulla nyt sit taas on semmonen ajatus, että että kyllähän mä nyt niitten kanssa pärjään. (N52)

Myös Sääntti (1997, 41) havaitsi, että opettajat ovat pääsääntöisesti tyytyväisiä saavuttamaansa luokan hallintaan ja taitoihinsa työrauhan luomisessa, ja siten yleisemminkin luokkatyöskentelyyn.

Verratessaan nykyistä toimintaansa aikaisempaan opettajat toteavat rauhoittuneensa kohtaamaan oppilaita. Vastaantulevat tilanteet kyetään ratkaisemaan ja niiden selvittämiseen varataan riittävästi aikaa.

--- nuorena on helposti liian ankara tai semmonen ehdoton ja kiihkee ja muuta. Vanhempana sitten jotenkin tajuu paremmin asioiden suhteita, ehkä. (M52)

--- kyllä mä varmaan herkemmin heitin ulos ovesta silloin nuorena, etten mä alkanu ollenkaan niin ku selvitteleen sitä niin ku nyt, enkä ehkä olis saanutkaan sitä tilannetta hoidettua ihan niin helposti kun ny keskustelemalla. (N56b)

Ehkä näihinkin tilanteisiin kokemus on tuonut varmuutta. Nuorella opettajalla saattaa olla tarve ratkaista ongelmatilanteet mahdollisimman pian ja ongelmatilanteisiin suhtaudutaan toisinaan liiankin vakavasti.

Mä annan sen hälyn olla aikansa siinä, siitä tulee hirvee mekkala ja se on sitten häly ja sitten se pysäytetään. Mää luulen, että nuorempana niin, mä olin kauhuissani semmosesta hälystä, että hei mitä tässä pitää. (N55)

Nuorella opettajalla saattaa olla myös halua olla mukava oppilaitaan kohtaan, eikä välttämättä uskalleta käyttää riittäviä puuttumiskeinoja.

Voi olla, että voi olla nuori opettaja sen verran idealisti tavallaan, et se haluais niinkö ehkä olla vielä niinkö kiva opettaja, että ne (oppilaat) tykkäis. (N39)

Yhteiskunnan rakenne on muuttunut ja tämä muutos heijastuu myös luokkahuoneeseen ja opettajan omaan toimintaan. Opettaja joutuu yhä useammin suhteuttamaan niin omaa kuin oppilaidenkin toimintaa siihen, mitä ympäröivässä yhteiskunnassa tapahtuu.

Ehkä just tämmöset, että jossakin määrin on pakko tietysti joitakin asioita suvaita ja sallia toisella tavalla, vaikka tekis mieli sanoo, ettei saa tehdä niin. --- Ehkä tässä on joutunu sillai tinkiin niistä, mitä aikasemmin ajatteli. (N60)

Jonkun verran kattoo sitten vähän enemmän ehkä läpi ja ajattelee, et pitää kuitenkin elää niinkön ajassa ja hengessä, et pikkusen joustoo, ymmärtäen oppilaiden kotitilanteita --- on tarvinnut niinkö joustaa ja antaa periksi joistain asioista. (M49)

Kokemus tuo keinoja ennaltaehkäistä työrauhan häiriintymistä ja puuttua näihin häiriöihin, mutta toisaalta opettajakin ikääntyy samaan tahtiin kuin kokemusta kertyy. Vaikka nuorempana keinot saattavat olla vähäisemmät, niin toisaalta energiaa on enemmän näiden haasteiden kohtaamiseen. Opettajat arvioivatkin osaavansa arvostaa työrauhaa nykyään enemmän.

Kyllä mä annan sille (työrauhalle) vielä enemmän arvoo nyt, kun ehkä silloin ihan nuorena. (N60)

Mutta silloin niin kuin varmaa jakso, jakso niin kun enemmän --- et nykyään jo tän ikäsenä, niin ei kestä ehkä sitä melua niin... (N52)

Työrauhan arvostuksen lisääntyminen iän myötä voi heijastaa yleisemminkin työssä jaksamista. Santavirran ym. (2001, 42) mukaan opettajien iällä, työn kuormittavuudella ja uupumuksella näyttää olevan yhteyttä siten, että työnsä kuormittavaksi luokittelevat ja uupuneet opettajat ovat iältään vanhimpia. Vaikka tässä tutkimuksessa ei perehdyttykään työn kuormittavuuteen, vaikuttaa luokassa vallitseva työrauha kuitenkin osaltaan siihen, kuinka kuormittavaksi opettaja työnsä

kokee. Täten on ymmärrettävää, että opettajat kokevat jaksavansa vähemmän häilyä ja arvostavansa enemmän työrauhaa.

Saadessaan varmuutta omaan toimintaansa kokemuksen myötä, syntyy luokkatilanteisiin usein myös enemmän liikkumavaraa. Opettajan oma varmuus antaa enemmän tilaa oppilaille osallistua oppimiseen sekä vaikuttaa myös opettajan suunniteluun. Kuitenkin tässäkin on opettajien mielestä tärkeää muistaa, ettei opettaja luovu omasta vastuustaan ja roolistaan, vaan laajentaa luokan toimintaa yhteistyön suuntaan.

--- et kun antaa tilaa oppilaille --- että sitä mä vaan, et oonko mä sallinut näitä tilanteita aikasemmin. Et mä oon ollut aina se, joka sanoo. Tietysti katto se et opel on vastuu ja opella on hanskassa, mut musta on voinut tulla sillä tavalla enemmän että mä niin kun innostan niitä tuomaan esille --- (N56a)

Mutta että ei se menisi siihen, että lapset ohjaa opettajaa, että sillai kuitenkin täytyis se työnjako olla selvillä. Opettaja on kuitenkin se, joka osaa parhaiten ja tietää eniten --- (N60)

7.3 Yhteiskunnan muutoksen vaikutus työrauhaan

Yhteiskunta muuttuu koko ajan. Muutokset heijastuvat myös kouluun ja ovat vaikuttaneet luokanopettajienkin asenteisiin ja toimintaan. (Asanti 1994, 359.) Selkeimpänä muutoksena opettajat toivat esille yhteiskunnan muutoksen levottomammaksi. Tämä levottomuus näkyy luokassa muun muassa oppilaiden levottomuutena ja kärsimättömyytenä.

Tottakai sitten ittekin on niin kun vuosien kuluessa tajunnut sen, että maailman meno on muuttunut paljon levottomammaks ja että se tulee sinne luokkaan, että et täytyy sitten myöskin itte sietää vähän enemmän sitä yleistä rauhattomuutta. (N52)

Lapset ovat levottomia, yleisesti ottaen lasten levottomuus on ihan silmiinpistävä. --- että ehkä tämmönen on se ehkä kaikkein silmiinpistävin ero, että lapset ei tosiaankaan malta, ne ei malta odottaa --- (N60)

Oppilaat on muuttunut sillai kyllä niin kun tän yhteiskunnan yleisen kehityksen myötä niin levottomammaksi ja se on niin kun lisääntynyt se työrauhongelmat tai sen eteen pitää tehdä enemmän työtä opettajan. (M55)

Opettajat kokevat työrauhahäiriöiden määrän selvästi lisääntyneen ja ennen kaikkea syyksi nimetään juuri yhteiskunnan, ja sitä myötä myös lasten, kasvanut levottomuus. Ainoastaan yksi opettaja koki, ettei työrauhan määrä tai häiriöiden laatu ole hänen työuransa aikana muuttunut juuri lainkaan. Pikemminkin opettajan rooli on hänen mukaansa muuttunut pelkoa herättävästä autoritäärisestä opettajasta helpommin lähestyttäväksi henkilöksi.

Joku sanoo, et lapset on paljon rauhattomampia, ehkä ne on... mut eiks aina oo ollu --- Niin ihan samanlaisia oli silloin --- missä mä olin ennen. Se on niin luokasta kiinni. (N53)

Myös kasvatusajattelu muuttuu ja tuo uusia tuulia koulun arkeen. Työtavat ovat uudistuneet ja oppilaan rooli oppimisprosessin osana on voimakkaasti korostunut. Uudet työtavat tuovat muutoksia luokkahuoneen toimintaan ja vaikuttavat osaltaan työrauhan määrittelyyn ja muotoihinkin. Opettajat ovat joutuneet asennoitumaan tältäkin osalta uudella tavalla siihen, mitä kaikkea luokassa oppitunnin aikana voi tapahtua.

--- nythän se kuuluu työntekoon, että liikutaan ja joskus keskustellaan. Mä olisin varmaan ennen kokenu sen, että jos ne tekee ryhmätöitä niin silloin vaan kuiskimalla puhutaan, että kyllähän tietysti saa ihan tällä tavalla ääneen puhua --- (N56b)

Eräs naisopettaja esittää työrauhan häiriintyneen ja oppilaiden levottomuuden kasvaneen osaltaan näiden työtapojen muutosten seurauksena. Opetus on monita-

hoisempaa ja koulupäivän aikana oppilaat siirtyvät useaan otteeseen työskentelytilasta toiseen, toisinaan tunninkin aikana.

--- sekin tekee tiekkö semmosen kato, et aina ollaan, niin ku mennään ja tullaan --- Taas mennään toiseen luokkaan elikkä tää et on niin paljon tätä, niin voi myös luoda sen että lapsi on levoton ja se tulee ja menee koko ajan. Et sillan se taas vaatii opelta enemmän. (N56a)

Kotien suhtautuminen kouluun ja opetukseen on vuosien varrella muuttunut. Koulun rooli ja arvostus ovat heikentyneet, mikä vaikuttaa opettajien mukaan luokan toimintaan. Aikaisemmin koti ja koulu puhalsivat yhteen hiileen ja tukivat toisiaan lasten kasvatuksessa, mutta nykyään opettajat kokevat usein jäävänsä yksin. Soininenkin (1986, 95) toteaa, että kodin ja koulun välinen yhteistyö ymmärretään usein vain koulun velvollisuudeksi, vaikka se edellyttää aktiivisuutta molemmilta osapuolilta.

Kotona asia otettiin niinkö omaksi asiaksi myös, että näin ei toimita ja menetellä, et tämä on väärin, koulussa pitää toimia niin kuin opettaja sanoo. Nyt sitten taas tänä päivänä on tilanne se, että kodit ei välttämättä ymmärrä sitä, et miksi koulusta tulee tällasta viestiä ja mitä tää oikein merkitsee. (M49)

Myös Säntti (1997, 43) havaitsi, että opettajat kokevat koulun ja kotien välien kiristymisen suurena ongelmana. Ennen 1960-lukua ei opettajan yhteiskunnallista asemaa juuri kyseenalaistettu. Kriittinen keskustelu opettajasta ja koulusta alkoi vasta 1960-1970 -lukujen vaihteessa, jolloin yhteiskunnalliset muutokset peruskoulujärjestelmiseen toivat opettajan aseman uudelleen arvioitavaksi ja kyseenalaistivat viran myötä lankeavan luontaisen auktoriteetin. (Salo 2000, 39.)

Kyllä siinä tietysti on vähä niinkö otettu opettajalta aseita pois ja annettu ikään kuin kotien ymmärtää valvoa etujaan ja oikeuksiaan, että opettaja ei saa sitä, opettaja ei saa tätä. Että ehkä pikkusen on vesitetty sitä opettajuutta siinä mielessä --- (M49)

Salo (2000, 40) kuitenkin korostaa, ettei vielä 1990-luvullakaan opettajan ammatti-identiteetti ole riittävän selvä. Opettajan rooli on edelleen selvästi muutoksen alaisena ja opettajan työlle on luonteenomaista se, että hän tekee yhä enemmän työtään vuorovaikutuksessa muiden kanssa. Yhteistyö koulun ja sitä ympäröivän yhteisön, vanhempien, elinkeinoelämän, kulttuurin, sosiaali- ja terveydenhuollon kanssa antaa mahdollisuuksia oppimisen ja osaamisen edistämiseen. (Niemi & Tirri 1997, 65.)

7.4 Mistä keinot ovat tulleet?

Opettajien pedagogisesti, sosiaalisesti ja yhteiskunnallisesti laajentuneen työnkuvan tulisi näkyä opettajankoulutuksessa, jotta valmistuvilla opettajilla olisi riittävästi valmiuksia tulevaan työhönsä. Opettajien tulisi jo opiskeluaikana päästä näkemään koulua ja yhteiskuntaa koskevat muutosprosessit ja etsimään opettajan paikkaa yhteiskunnassa. (Niemi & Tirri 1997, 66.) Tämän näkökulman toi esille luokanopettajien poikkeuskoulutuksesta 1975 valmistunut naisopettaja pohtiesaan onko koulutuksesta ollut hyötyä työrauhaongelmien kohtaamiseen.

Mieti ny vähän! --- silloin mä muistan jo puhuttiin sitä, että kun annettais tietoo siitä, mitenkä niin kohdata lapsi, joka voi huonosti ja vanhemmat, jotka voivat huonosti. (N53)

Keinot, joilla opettajat puuttuvat työrauhahäiriöihin sekä pyrkivät niitä ennaltaehkäisemään, ovat muuttuneet työuran aikana. Opettajat olivat hyvin yksimielisiä oman koulutuksensa merkityksestä. Oikeastaan kukaan haastatelluista opettajista ei kokenut opettajankoulutuksen valmistaneen kohtaamaan luokkahuoneessa vastaantulevia työrauhan häiriintymiseen liittyviä pulmatilanteita.

En mä koulutuksessa oo kyllä mitään --- se oli niin kaukana käytännön työstä koulutus ainakin sinä päivänä kun mä oon. (N56b)

Mut ei välttämättä niinkön jostain käyttäytymistieteiden luentoja ynnä vastaavia, siellä puhutaan pohjakysymyksistä, peruskysymyksistä, jotka on sit-

ten maailmaa syleileviä, mut kyl se itse luokkatilanne on sitten se joka lopulta antaa mallia. (M49)

Luokanopettajakoulutuksessa ei käsitelty riittävästi jos lainkaan työrauhakysymyksiä, joten keinoja käytännön työhön ei koulutuksen koettu antaneen. Ayers (2001, 123) korostaa, että erinomainen opettajuus vaatii monipuolisia taitoja ja kokemuksia. Luokan hallinta ja työrauhan ylläpitämisen taito vaikuttavat tällaisilta taidoilta onnistuneen opettamisen kannalta. Hän kritisoi, että näiden taitojen merkitys opettajan työlle tiedostetaan harvoin opettajankoulutuksessa. (Ayers 2001, 123.) Opinnot ja työkokemus muilta aloilta ennen luokanopettajaksi valmistumista olivat erään naisopettajan mielestä kullannarvoisia eväitä luokanopettajan työtä aloittaessa.

--- mä olin silloin toiminu sekä tota lastentarhanopettajana että sitten myöskin näissä aikuisoppilaitoksissa --- että mä olin tavallaan joutunut semmosen prässin läpi meneen --- ne anto kuitenkin semmosen, jo semmosen jonkinlaisen valmiuden sitten aloittaa tässä varsinaisen koulun puolella. (N60)

Tutkimukseen haastateltujen opettajien kritiikki koulutusta kohtaan kohdistui useimmiten opettajankoulutuksen kyvyttömyyteen heijastella koulutodellisuutta, kuten Säänttikin (1997, 84) selvityksessään havaitsi. Opettajat kaipaavat koulutukselta käytännön valmiuksia tulevaan työhönsä, mutta akateeminen maailma pyrkii päinvastoin korostamaan abstrahointia ja kysymysten moniselitteisyyttä. Opettajakoulutuksen korostamat reflektointi ja analysointitaidot eivät tunnu auttavan opettajaa käytännön tilanteessa, jossa luokat ovat suuria ja tilanteet vaativat nopeita ratkaisuja. (Sääntti 1997, 83-84.) Vaikka tässäkin tutkimuksessa opettajat kritisoivat koulutustaan, Huovialan (1999, 60) tutkimus osoittaa opettajien tiedostavan, ettei luokan hallintaa voidakaan oppia koulutuksen aikana pelkän teorian kautta. Tätä heijastaa myös haastateltujen opettajien vastauksissa kerran toisensa jälkeen esiin noussut seikka, että käytäntö ja kokemus ovat parhaita opettajia.

Tärkeimpänä tekijänä kaikki opettajat korostivatkin työkokemuksen merkitystä koulutuksen sijasta. Luokassa vastaantulevat tilanteet antavat opettajalle keinoja ja valmiuksia oppilaiden kanssa toimimiseen.

Mä oon ne ihan itse, ei niitä mulla kukaan oo opettanut, ei mulle niitä OKL:ssa kukaan opettanut eikä, eikä missään. Ne on vuosien myötä tullut, ihan erehdyksen ja yrityksen kautta. (N55)

Se on semmonen juttu, että se opitaan käytännössä, käytännön työssä. --- että kyllä se on ihan tää elämäkoulu, joka näihin antaa niitä oppeja. (N39)

Ayers (2001, 122) korostaa, ettei opettaminen ole jotain, jota kerran opittuaan voi harjoittaa ilman ongelmia. Opetus riippuu kehityksestä ja kasvusta ja muovautuu jatkuvasti muuttuvissa tilanteissa (Ayers 2001, 122). Täten kokemuksen myötä kertyneiden taitojen voidaan tulkita helpottavan jokapäiväistä luokkatyöskentelyä, mutta silti jokainen tilanne on yksilöllinen ja vaatii paneutumista – kokemuksesta huolimatta.

Kantapään kautta kertyvän omakohtaisen kokemuksen ohella myös muiden opettajien kanssa jaetut kokemukset antavat avaimia luokkatilanteisiin, samoin kuin erilaiset jatkokoulutuskurssitkin. Huovialakin (1999, 59) havaitsi, että opettajat kokevat saavansa työtovereiltaan hyödyllisiä ideoita ja neuvoja. Myös elämäkokemuksen ja omien lasten todettiin auttaneen selviytymään ongelmatilanteista ja arvostamaan entistä enemmän työrauhaa ja hiljaisuutta.

Et kyllä se käytäntö, ja sitten myös mikä on, niin kyllähän muilta opettajilta kuulee hyviä jippoja tällaisiin tilanteisiin. (N39)

Ja jutellut tuota kollegoiden kanssa, joskus nuorempana enemmänkin, että miten sää oot tehnyt tollaissa ja tollaisissa tapauksissa. (M55)

--- saattaa olla, että kynnyks, kynnyks on vähän laskenut, että sitä nykyään kestää vähemmän meteliä, ihan näittenkin (omat lapset) takia. (N39)

Aho (1981, 102) tuo esille iän, virkaiän ja koulutuksen olevan yhteydessä työrauhahäiriöiden esiintymiseen. Häiriöitä esiintyy Ahon (1981, 102) mukaan nimenomaan nuorilla, vähän opettajankokemuksta omaavilla ja heikosti koulutetuilla opettajilla. Tutkimuksessa haastateltujen opettajien kokemusten valossa nämä havainnot tuntuvat perustelluilta. Opettajan ikä ja virkaikä vaikuttavat

siihen, kuinka paljon opettajalla voi olla kokemusta käytännön luokkatilanteista. Koulutus sellaisenaan ei vielä riitä, mutta jatkokoulutus lisää opettajan resursseja puuttua työrauhahäiriöihin. Tämän vuoksi ei olekaan yllättävää, että nuorilla ja vähän opettajakokemusta omaavilla opettajilla olisi enemmän työrauhahäiriöitä käsiteltävänä. Kuitenkaan vastavalmistuneen opettajan ei tästä tule masentua, sillä luokassa vastaan tulevat tilanteet harvoin ovat ylitsepäsemättömiä. Ja koska jokainen päivä tuo lisää kokemusta, niin valoa on todellakin luvassa tunnelin päässä, kuten yksi haastatelluista naisopettajistakin asian tiivistä.

Vaan et kyl se niin ku pitää vaistonvaraisesti ja kokemuksen kautta ehkä sit niin ku vähitellen oppia. (N52)

8 POHDINTA

Tutkimuksessa pyrittiin selvittämään opettajien käsityksiä työrauhailmiöstä, heidän käyttämiään työrauhaan liittyviä toimintakeinoja ja etsimään vastauksia siihen, miten luokanopettajat kokevat omien työrauhakäsitystensä ja käytännön keinojensa muuttuneen työuran aikana.

Työrauha koetaan kiinteäksi osaksi luokahuoneen toimintaa. Se ei ole opiskelusta erillinen kokonaisuus, vaan kiinteä osa oppimisprosessia sekä opettajan ja luokan vuorovaikutusta. Opettajien näkemykset ovat yhtenäisiä Ayerisin (2001, 11) kanssa, joka painottaa, että ajatus työrauhasta oppimisesta ja opettamisesta erillisenä tapahtumana on erheellinen myytti. Niin opettajan kuin oppilaidenkin kannalta työrauha nähdään ennen kaikkea rauhana työskennellä; opettajalla tulee olla rauha opettaa ja oppilaille oikeus saada rauha oppimiselle. Tämä rauha tarkoittaa monessa tilanteessa hiljaisuutta, mutta yhtä tärkeäksi opettajat kokevat avoimen ja kannustavan ilmapiirin merkityksen. Työrauha merkitsee keskittyntä toimintaa, joka käsittää myös työskentelyn ääniä. Täten hiljaisuus voi toisinaan korvaantua mukavalla pulputuksella, joka ei kuitenkaan ole työrauhan häiriö. Työrauha on tavoitteista toimintaa ja tekemistä, ei hiiskumatonta hiljaisuutta.

Opettajien työrauhan määrittelyistä löytyy perusteluja yhtyä aikaisemmin tässä tutkimuksessa (s.17) esitettyyn Erätuulen ja Puurulan määritelmään työrauhasta työskentelyrauhana. Työskentelyrauha huomioi paremmin sekä oppilaan että opettajan näkökulman työrauhaan. Ehdotettu käsitteenvaihdos vaikuttaa mielestämme toimivalta huomioiden täsmällisemmin nykypäivän luokahuoneessa tapahtuvan toiminnan. Työskentelyrauha sisältää ja tuo työrauha –käsitettä selkeämmin esille luokassa tapahtuvan toiminnan hallitun dynaamisuuden. Työskentelyrauha kuvaa toiminnan vuorovaikutuksellisuutta niin opettajan ja oppilaiden välillä kuin oppilaiden keskinäisissä suhteissakin. Työskentelyrauha mahdollistaa opetus- ja oppimistilanteiden kontekstin sekä erilaisten oppimistyylien ja –muotojen huomioonottamisen tarjoten kuitenkin sekä opettajalle että oppilaille mahdollisuuden keskittyä oppimiseen.

Työrauhamääritelmissä on selkeästi nähtävissä kasvatuskäsityksen muutos opettajan ylläpitämästä työrauhasta koko luokkayhteisön yhteiseksi vas-

tuukysymykseksi. Työrauha ei ole ainoastaan opettajan asia, vaan opettajat korostavat oppilaiden vastuuta onnistuneen työskentelyilmapiirin luomisessa ja ylläpitämisessä. Jotta tämä onnistuisi, on opettajien mielestä oppilaiden kypsyttävä kantamaan vastuuta omasta toiminnastaan kehittyvän itsekurin myötä.

Työrauhan häiriintymisen voidaan todeta olevan osa koulun arkipäivää. Opettajat kokevat työrauhan häiriintyvän luokassaan useita kertoja päivässä, joten kyseessä ei ole mikään satunnainen ongelma. Häiriöitä ei kuitenkaan koeta ylitsepääsemättömiksi, vaan niistä selvittää tilanteen mukaan. Tämä kuvastaa ennen kaikkea sitä, että opettajien kokemat työrauhahäiriöt ovat yleensä hyvin lieviä. Yleisimmin luokan työrauhaa häiritsevät kielelliset häiriöt. Päälle puhuminen, keskeyttäminen ja huutelu ovat osa jokapäiväistä luokkahuonearkea. Toinen yhtä suureksi koettu häiriöryhmä on erilaiset keskittymisongelmista johtuvat häiriöt, kuten levottomuus, kuuntelemattomuus ja oma touhuaminen tunnin aikana. Näiden häiriöiden suuren määrän voidaan nähdä heijastavan voimakkaasti ympäröivää yhteiskuntaa, joka tulee oppilaiden mukana luokkatilanteisiin. Yhteiskunta on nopeatempoinen ja vaatii jäseniltään jatkuvaa muuntautumista. Tämä heijastuu oppilaisiin lyhytjänteisyytenä ja jatkuvana toiminnan hakemisena. Keskittyminen koulussa vaadittavaan pitkäjänteiseen toimintaan on oppilaille yhä vaikeampaa.

Yleisenä ongelmana koetaan myös auktoriteetin kyseenalaistamisesta seuraavat tottelemattomuus ja negatiivinen suhtautuminen kouluun. Oppilaat kyseenalaistavat entistä useammin opettajan sanoman ja opettaja joutuu perustelemaan oikeuttaan olla luokan auktoriteetti. Kyseenalaistamiseen vaikuttaa yhteiskunnan tila sekä yleinen opettajien kasvatuserän pohtiminen ja uudelleenarvioiminen. Entistä kriittisempi asennoituminen opettajan työtä kohtaan koetaan usein raskaana. Ulkopuolinen kyseenalaistaminen vaatii opettajalta kriittisyyttä suhteessa omaan työhönsä, mutta tarjoaa samalla mahdollisuuksia ammatilliseen kehittymiseen. Opettajat kokevatkin reflektoinnin olevan yksi keskeisimmistä omaa toimintaa kehittävästä tekijöistä. Opettajat kokevat kyseenalaistamisen ja oman toimintansa lisääntyneen perusteluntarpeen toisinaan vaativana, mutta toteavat sen heijastavan myös oppilaiden aktiivisempaa otetta omaan oppimiseensa. Opettajat kokevat työnsä haasteellisemmaksi ja antavammaksi oppilaiden ollessa puheliaampia ja vilkkaampia kuin aikaisemmin.

Työrauhan häiriintyminen on aina seurausta jostakin, mutta vain harvoin pystytään työrauhahäiriöille nimeämään yksiselitteistä syytä. Häiriöiden

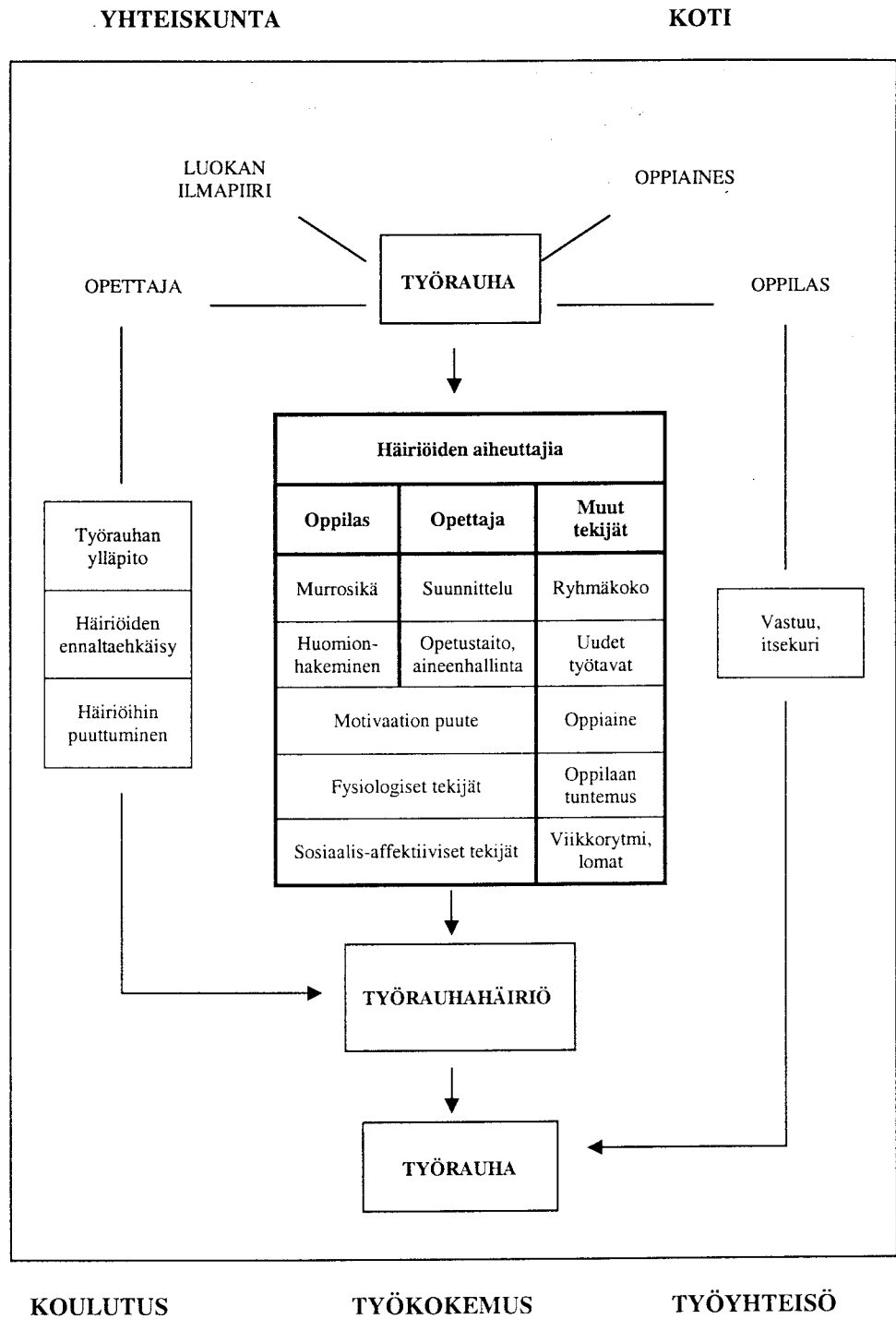
taustalta on löydettävissä erinäisiä tekijöitä, mutta ne vaikuttavat olevan sidoksissa toisiinsa, jolloin häiriö on usein seurausta usean tekijän yhteisvaikutuksesta. Opettajan ja oppilaan näkökulmasta häiriöitä voivat aiheuttaa muun muassa sosi-aalis-affektiiviset tekijät ja fyysiset tekijät sekä motivaation puute. Lisäksi opetta-jan aineenhallinta ja suunnittelu ovat häiriöille altistavia tekijöitä. Murrosikä ja huomion hakeminen ovat puolestaan oppilaskohtaisia häiriöiden aiheuttajia. Myös luokan fyysiset tilat ja oppiaine saattavat altistaa häiriöille.

Opettajien kokemusten pohjalta häiriöiden syyt voidaan jakaa kah-teen ryhmään. Syyt voivat olla sellaisia, joihin opettajalla on mahdollisuuksia puuttua omaa toimintaansa muuntamalla tai ohjaamalla oppilaiden käyttäytymistä. Toisaalta syyt voivat olla sellaisia, että opettajat kokevat, ettei heillä ole mahdolli-suutta vaikuttaa niihin. Tällaisia syitä ovat esimerkiksi suuret oppilasmäärät ja opetustilat, jotka ovat kunnallisen päätöksenteon kohteita. Syynä tällaiseen tuntee-seen saattaa olla opettajien alttius alistua liiankin kiltisti yleisen päätöksenteon sanelemiin puitteisiin. Jos opettajalla on mahdollisuus nähdä ongelmat ja syyt niiden taustalla, miksi hänellä ei ole uskallusta pyrkiä muuttamaan tilannetta? Mi-kään ei muutu murisematta.

Työrauhan ylläpitäminen ja häiriöiden ennaltaehkäisy ovat monesti tehokkaampia kuin jo ilmeneviin häiriöihin puuttuminen. Ylläpitäminen ja ennal-taehkäisy vaativat opettajalta monen yksittäisen osatekijän hahmottamista koko-naisuutena. Opettajat korostavat suunnittelun ja luokan ilmapiirin merkitystä, käyttävät erilaisia hyviksi havaitsemiaan niksejä ja painottavat oppilaiden oman vastuun ja toimivan yhteistyön merkitystä. Opettajat tuovat siis esille samat tekijät työrauhan onnistumisen takaamiseksi, joita Ayerskin (2001, 11) korostaa onnistu-neen yhteistyön kulmakivinä: oppilaat, ympäristön ja opetussuunnitelman. Puut-tuessaan häiriöihin opettaja luottaa omaan persoonaansa ja käytetyt keinot heijas-tavat selvästi hänen omaa luonnettaan. Usein opettajan työkokemuksen myötä löytämät keinot ovatkin toimivimpia, koska nämä ovat luontevimpia juuri hänen persoonalleen. Jokaisen opettajan tuleekin löytää omat keinonsa, mikä vaatii ai-kaa. Koska keinot puuttua häiriöihin ovat aina yksilöllisiä, ei voida kirjoittaa val-mista opasta siitä, miten työrauhahäiriöihin tulisi puuttua. Ilman tällaista teosta ei vastavalmistuneella opettajalla voikaan olla valmiina kaikkia keinoja hallita luo-kan työrauhaa. Työuraansa aloittelevan opettajan tuleekin antaa itselleen aikaa kerätä kokemusta ja sitä kautta löytää itselleen parhaat toimintakeinot.

Opettajat kokevat käsitystensä ja taitojensa kertyneen ja muokkautuneen ennen kaikkea työkokemuksen myötä. Ayerskin (2001, 11) toteaa, että onnistunut yhteistyö oppilasryhmän kanssa opitaan käytännön työssä. Koulutukselta opettajat toivovat enemmän käytännön antia, mutta toisaalta myönnetään, ettei siinä vaiheessa välttämättä osata tietoa sen enempää hyödyntää. Käytännön kokeilut ja omista virheistä oppiminen vaativat opettajalta kriittistä suhtautumista omaan toimintaansa, mutta ovat samalla opettajien mielestä parhaita keinoja löytää erilaisiin tilanteisiin parhaiten soveltuvat toimintakeinot. Omakohtaisten kokemusten ohella myös toisten opettajien kokemukset tukevat ja auttavat opettajaa työssään. Opettajien keskinäinen yhteistyö koetaankin hyvin keskeiseksi tekijäksi niin työrauhakysymyksissä kuin yleisemminkin työssä jaksamisessa. Suurin ero opettajan nykyisen toiminnan ja uran alkuvuosien välillä on kypsynyt itseluottamus. Enää ei tarvitse miettiä, selviääkö oppilaiden kanssa, vaan aina voi luottaa siihen, että tulee eteen minkälainen tilanne tahansa, niin keinot sen ratkaisemiseen löytyvät. Tämä itsevarmuus on ennen kaikkea työkokemuksen tulosta. Kokemus ilmenee taitona käyttää häiriötilanteissa erilaisia ratkaisumalleja ja kykyinä valita nopeasti tilanteeseen sopiva puuttumiskeino. Toisaalta kokemus on tuonut opettajalle kärsivällisyyttä odottaa tilanteen kehittymistä ennen kuin puuttuu siihen. Tämä antaa myös oppilaille tilaa pyrkiä ratkaisemaan itse konfliktitilanteita sekä kantamaan vastuuta luokan työrauhasta.

Työrauhailmiö on laaja kokonaisuus. Luodakseen työrauhaan kannustavan ja sitä arvostavan ilmapiirin opettajan tulee tiedostaa työrauhan monet tasot. Opettajan oma historia vaikuttaa keskeisesti työrauhaan, mutta opettajan tulee huomioida myös luokan oppilaiden aikaisemmat kokemukset ja taustat yhtä tärkeinä palapelin paloina. Koko työrauhapalapeli on koottu kuvioon 3.



KUVIO 3. Työrauhailmiö kokeneiden luokanopettajien näkökulmasta

Tutkimuksen tulokset osoittavat, että opettajankoulutus ei ole pystynyt tarjoamaan opettajille valmiuksia työrauhaongelmien ratkaisemiseen. Säntti

(1997, 88) kritisoikin opettajankoulutusta sen didaktisesta orientoituneisuudesta, jonka seurauksena opettajat pyrkivät ratkaisemaan niin kasvatusfilosofiset kysymykset kuin yhteiskunnalliset yhtälötkin edelleen didaktiikan keinoin. 1960-luvun ja 2000-luvun opettajankoulutuksessa ei tässä suhteessa ole tapahtunut suuria muutoksia. Opettajankoulutus tarjoaa runsaasti didaktista tietoa ja valmiuksia, mutta samaan aikaan luokanopettajaopiskelija pystyy suorittamaan maisterintutkinnon pohtimatta lainkaan työrauhan liittyviä kysymyksiä. Näitä asioita pohditaan vain satunnaisesti eri kursseilla tai harjoittelujaksoilla, mikäli opiskelija nostaa työrauhakysymyksen keskustelunaiheeksi. Yllättävältä vaikuttaa, että vaikka kentällä työrauhahäiriöt ovat jokapäiväinen ilmiö, joka vie toisinaan runsaastikin aikaa oppitunneilla, ei sitä kuitenkaan opettajankoulutuksessa sen enempää huomioida. Työrauhahäiriöiden lisääntynyt määrä ja niiden muotojen raaistuminen vaativat opettajalta enemmän taitoja. Tästä näkökulmasta voidaan esittää kritiikkiä opettajankoulutukselle, että se jättää yhden, kerran toisensa jälkeen tutkimuksissa (ks. esim. Niemi & Tirri 1997; Santavirta ym. 2001; Sääntti 1997) keskeiseksi havaitun opettajan työn osa-alueen lähes kokonaan huomiotta. Pelkkänä teoriapainotteisena kurssina ei työrauhakysymyksiin välttämättä pystyttäisi perusteellisesti paneutumaan, vaan se vaatisi jo opettajankoulutuksen aikana aktiivisempaa yhteistyötä kenttäkoulujen kanssa. Mahdollisuus suorittaa edes osa pidemmistä harjoitelluista kenttäkouluissa antaisi opiskelijoille monipuolisempia tilaisuuksia toimia opettajan roolissa erilaisissa työyhteisöissä.

Tutkimus on antanut meille, ja toivottavasti myös muille valmistuville opettajille, paljon ajatuksia. Kokeneet opettajat korostavat ennen kaikkea yrityksen ja erehdyksen tietä kohti työrauhaa. Jokainen on kokeillut erinäisiä ideoitaan käytännössä ja saanut runsaasti ajatuksia myös muilta opettajilta. Se, mikä parhaiten toimii, vaatii kokeilua. Koska tutkimuksessa on keskitytty kokemuksen vaikutukseen työrauhan ylläpitämisessä, nousee työkokemuksen merkitys ehkä korostetustikin esille. Kuitenkaan ei pidä ajatella, että ainoastaan työkokemus mahdollistaa työrauhan ylläpidon. Jokaisen oma persoona on alusta alkaen keskeinen työväline, jota tulee rohkeasti käyttää. Tutkimuksemme on antanut meille runsaasti ideoita käytännön opetustyössä kokeiltavaksi. Näiden kokeneiden opettajien jakamien kokemusten myötä olemme jo askeleen pidemmällä oman työrauhateoriamme rakentamisessa.

LÄHTEET

- Aarnos, E. 1998. Oppilas oman itsekontrollinsa rakentajana. Jyväskylän yliopisto. Chydenius-Instituutin tutkimuksia 5/1998.
- Aho, S. 1976. Peruskoulun työrauhahäiriöt ja niiden yhteydet eräisiin oppilas- ja ympäristömuuttujiin. Liedon työrauhakokeiluprojekti: raportti 1. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden laitoksen julkaisusarja A:42.
- Aho, S. 1980a. Liedon – Tarvasjoen työrauhakokeilu ja siihen liittyvä tutkimus. Helsinki: Kouluhallitus. Kokeilu- ja tutkimustoimisto.
- Aho, S. 1980b. Vanhempien asennoituminen kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön sekä tehostetun yhteistyön vaikutus oppilaiden työrauhahäiriöihin ja sosiaaliseen käyttäytymiseen. Liedon työrauhakokeiluprojekti: raportti 16. Turun yliopisto. Kasvatustieteen laitoksen julkaisusarja A:71.
- Aho, S. 1981. Opetustyön stressaavuus ja oppilailta esiintyvät työrauhahäiriöt. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden laitoksen julkaisusarja A:78.
- Aho, S. & Laine, K. 1997. Minä ja muut. Kasvaminen sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Helsinki: Otava.
- Ahola, T. & Hirvihuhta, H. 2000. Vääryydestä vastuuseen. Miten ohjata lapset ja nuoret ottamaan vastuu teoistaan. Helsinki: Opetushallitus.
- Alasuutari, P. 1999. Laadullinen tutkimus. 3. uudistettu painos. Tampere: Vastapaino.
- Arajärvi, P. & Aalto-Setälä, M. 1999. Opetuslainsäädännön käsikirja. Helsinki: Oy Edita Ab.
- Asanti, R. 1994. Koulu toimintakeskukseksi – haaste opettajille. Teoksessa J. Tähtinen (toim.) Opettajuuden eväät. Kirjoituksia oppimisesta, opetuksesta ja opettajankoulutuksesta. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja B:47, 359-362.
- Ayers, W. 2001. To Teach – The Journey of a Teacher. 2nd ed. New York: Teachers College Press.
- Birnik, H. 1998. Lärare- elevrelationen – ett relationistiskt perspektiv. Göteborg Studies in Educational Sciences 125.

- Bogdan, R.C. & Biklen, S.K. 1998. *Qualitative Research for Education. An Introduction to Theory and Methods*. 3rd edition. Boston: Allyn and Bacon.
- Booth-Butterfield, S. 1992. *Influence and Control in the Classroom*. Edina: Burgess Publishing.
- Bull, S.L. & Solity, J.E. 1987. *Classroom Management: Principles to Practice*. London: Croom Helm.
- Cowley, S. 2001. *Getting the Buggers to Behave*. London: Continuum.
- Creemers, B.P.M. & Reezigt, G.J. 1999. The Role of School and Classroom Climate in Elementary School. Teoksessa H.J. Freiberg (ed.) *School Climate. Measuring, Improving and Sustaining Healthy Learning Enviroments*. Philadelphia: The Falmer Press, 30-47.
- Docking, J. 1989. Elton's Four Questions: Some General Consideration. Teoksessa J. Neville (ed.) *School Management and Pupil Behaviour*. London: The Falmer Press, 6-26.
- Erätuuli, M. & Puurula, A. 1990. Miksi häiritset minua? Työrauhahäiriöistä ja niiden syistä oppilaiden kokemana. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 81.
- Erätuuli, M. & Puurula, A. 1992. Miksi häiritset minua? (2. osa) Opettajan näkökulma työrauhahäiriöihin yläasteella. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 106.
- Eskelinen, T. 1987. Koulun sosiaalipsykologiaa. Teoksessa A. Antikainen & P. Nuutinen (toim.) *Näkökulmia kasvatuksen ongelmiin ja tutkimukseen*. Helsinki: Yliopistopaino, 115-128.
- Eskola, J. 2001. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ik-kunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: Ps-Kustannus, 133-157.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.

- Freiberg, H.J. & Stein, T.A. 1999. Measuring, Improving and Sustaining Healthy Learning Environments. Teoksessa H.J. Freiberg (ed.) School Climate. Measuring, Improving and Sustaining Healthy Learning Environments. Philadelphia: The Falmer Press, 11-29.
- Himberg, L. & Jauhiainen R. 1998. Suhteita. Minä, me ja muut. Porvoo: Wsoy.
- Hirsjärvi, S. (toim.) 1983. Kasvatustieteen käsitteistöä. Helsinki: Otava.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 1985. Teemahaastattelu. 3. painos. Helsinki: Gaudeamus.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 1997. Tutki ja kirjoita. 1.-2. painos. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2000. Tutki ja kirjoita. 6. uudistettu painos. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.
- Holme, I. M. & Solvang, B. K. 1991. Forskningsmetodik. Om kvalitativa och kvantitativa metoder. Käänt. B. Nilsson. Lund: Studentlitteratur.
- Humbreys, M. & Hyland, T. 2002. Theory, Practice and Performance in Teaching: Professionalism, Intuition and Jazz. Educational Studies, Vol. 28, No.1, 5-15.
- Huoviala, E.-S. 1999. Dealing with the Problem of Pupil Misbehavior. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja B14.
- Kari, J., Remes, P. & Väänänen, J. 1980. Häiriöt ja häiriköt – koulun työnrauha tutkimuksen valossa. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Selosteita ja tiedotteita 160.
- Kari, J. 1986. Opetus- ja kasvatustyö ammattina. 1.-2. painos. Helsinki: Otava.
- Keltikangas-Järvinen, L. 1994. Hyvä itsetunto. 10. painos. Helsinki: WSOY.
- Kemppinen, P. & Rouvinen-Kemppinen, K. 1998. Tee jotakin toisin – toiminnallinen elämänhallinta. Vantaa: Kustannusvalmennus P. & K. Oy.
- Kiviniemi, K. Laadullinen tutkimus prosessina. 2001. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: Ps-Kustannus, 68-84.
- Koskenniemi, M. 1965. Taitava opettaja. Johdatus kansakoulunopettajan työhön. 3. painos. Helsinki: Otava.

- Koskenniemi, M. 1967. Opettamisen taito. Johdatusta toisen asteen koulun opettajan työhön. 4. tarkistettu painos. Helsinki: Otava.
- Kääriäinen, H. 1989. Oppilaantuntemus. Käsikirja varhaiskasvatukseen ja peruskouluun. Fin Lectura.
- Lahdes, E. 1977. Peruskoulun uusi opetusoppi. 3. painos. Helsinki: Otava.
- Lahdes, E. 1986. Peruskoulun didaktiikka. 1.-2. painos. Helsinki: Otava.
- Luukkainen, O. (toim.) 1998. Tulevaisuuden tekijät. Uuden opettajuuden mahdollisuudet. Jyväskylä: Atena.
- MacGrath, M. 1998. The Art of Teaching Peacefully. Improving Behaviour and Reducing Conflict in the Classroom. London: David Fulton Publishers Ltd.
- Madsen, C. H. Jr., Becker, W. C. & Thomas, D. R. 1968. Rules, Praise and Ignoring: Elements of Elementary Classroom Control. Journal of Applied Behavior Analysis Volume 1, 139-150.
- McMahon, C. 1994. Authority and Democracy. A General Theory of Government and Management.
- Moilanen, P. & Rähä, P. 2001. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: Ps-Kustannus, 44-67.
- Molnar, A. & Lindquist, B. 1994. Tavoitteena työrauha. Suom. T. Malinen. Opetus 2000. Porvoo: WSOY.
- Mäkelä, K. 1994. Kvalitatiivisen analyysin arviointiperusteet. Teoksessa V. A. Niskanen (toim.) Tieteellisten menetelmien perusteita ihmistieteissä. Opiskelijan opas. Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 154-169.
- Määttä, K. 1991. Opetustyön perusteet. Lapin yliopisto. Täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja n:o 33.
- Naukkarinen, A. 1999. Tasapainoilua kurinalaisuuden ja tarkoituksenmukaisuuden välillä. Oppilaiden ei-toivottuun käyttäytymiseen liittyvän ongelmanratkaisun kehittäminen yhden peruskoulun yläasteen tarkastelun pohjalta. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 149.

- Niemi, H. & Tirri, K. 1997. Valmiudet opettajan ammattiin opettajien ja opettajien kouluttajien arvioimana. Tampereen yliopisto. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A 10.
- Ojakangas, M. 1997. Lapsuus ja auktoriteetti. Pedagogisen vallan historia Snellmannista Koskenniemeen. Helsinki: Tutkijaliitto.
- Osborn, D.K. & Osborn, J.D. 1989. Discipline and Classroom Management. 3rd edition. Athens, GA: The Daye Press, Inc.
- Patrikainen, R. 1997. Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys luokanopettajan pedagogisessa ajattelussa. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja n:o 36.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994. 2000. 4. korj. painos. Helsinki: Opetushallitus.
- Perusopetusasetus 1998. 20.11.1998/852. Teoksessa H. Ranta (toim.) Opetustoimen lainsäädäntö 2001. Helsinki: Kauppakaari Oyj.
- Perusopetuslaki 1998. 21.8.1998/628. Teoksessa H. Ranta (toim.) Opetustoimen lainsäädäntö 2001. Helsinki: Kauppakaari Oyj.
- Pirhonen, E.-R. & Salo, R. (toim.) 1999. Opetustoimen lainsäädäntö ja niiden soveltaminen. Helsinki: Suomen Kuntaliitto.
- Puolimatka, T. 2001. Opetusta vai indoktrinaatiota? Valta ja manipulaatio opetuksessa. 1.-2. painos. Helsinki: Tammi.
- Puurula, A. 1984. Koulun työrauha kasvatussociologisenä ongelmana. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 18.
- Raivola, R. 1994. Onko opettaja säilyttävän tehtävänsä vanki? Teoksessa O. Luukkainen (toim.) Hyväksi opettajaksi. Kasvu ja kasvattaminen. Opetus 2000. Helsinki: Wsoy.
- Rintahaka, P. 1991. Lasten unihäiriöt ja niiden hoito. Duodecim, 107: 1564-1570.
- Robertson, J. 1989. Effective Classroom Control. Understanding Teacher-Pupil Relationships. 2nd edition. London: Hodder and Stoughton.
- Rosenqvist, A. R. 1929. Kurinpito ja kasvatus kodissa ja koulussa. Käsikirja vanhemmille ja opettajille. 2. uud. painos. Jyväskylä: Gummerus.

- Salo, P. 2000. Koululuokan työrauhahäiriöiden ehkäiseminen, käsittely ja korjaaminen. Tutkimus koululuokan hallintaa käsittelevistä oppisisällöistä kahdessa amerikkalaisessa oppikirjassa sekä niihin perustuvan kokonaismallin kehittelyä. Joensuun yliopisto. Savonlinnan normaalikoulun julkaisuja nro 3.
- Santavirta, N., Aittola, E., Niskanen, P., Pasanen, I., Tuominen, K. & Solovieva, S. 2001. Nyt riittää. Raportti peruskoulun ja lukion opettajien työympäristöstä, työtyytyväisyydestä ja työssä jaksamisesta. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 173.
- Soininen, M. 1986. Kodin ja koulun yhteistyöstä peruskoulun ala-asteella. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden julkaisusarja A:109.
- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1994. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. 1.-3. painos. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.
- Säntti, J. 1997. Opettaa vai kasvattaa? Selvitys pääkaupunkiseudulla työskentelevien luokanopettajien ammattiin sijoittumisesta, koulutuksen antamista valmiuksista ja täydennyskoulutuksen tarpeesta. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Vantaan täydennyskoulutuskeskus. Studia Paedagogica 12.
- Türnüklü, A. & Galton, M. 2001. Students' Misbehaviours in Turkish and English Primary Classrooms. *Educational Studies*, Vol. 27, No.3, 291-305.
- Turunen, K. E. 1999. Opetustyön perusteet. Jyväskylä: Atena Kustannus Oy.
- Turvatyöryhmän muistio. Opetusministeriön työryhmien muistioita 20:2000 Helsinki: Opetusministeriö.
- Tynjälä, J. & Liinamo, A. 1995. Kuinka koululaiset nukkuvat? Teoksessa L. Kannas (toim.) Koululaisten kokema terveys, hyvinvointi ja koulu-viihtyvyys. WHO-koululaistutkimus. Helsinki: Opetushallitus.
- Tynjälä, J. & Välimaa, R. 2000. Sovvanor och morgontrötthet bland unga. Teoksessa L. Kannas & B. Viking (red.) *Subjektiv hälsa, hälsovanor och skoltrivsel. Jämförelse mellan svesk- och finskspråkiga elever 1994-1998*. Jyväskylän yliopisto. Terveystieteiden laitoksen julkaisusarja 10/2000.
- Wragg, E. C. 1993. *Primary Teaching Skills*. London: Routledge.

Liite 2: Teemahaastattelurunko

I TYÖRAUHA JA SEN HÄIRIÖT

Mitä työrauha on opettajan näkökulmasta?

(Mitkä tekijät vaikuttavat opettajan työrauhaan?)

Koetko, että itselläsi on työssäsi riittävä työrauha?

Mitä työrauha on oppilaan näkökulmasta?

Onko työrauha samanlaista kaikille oppilaille?

Millaisia erot ovat?

Mistä erot johtuvat?

Miten selviät tilanteista, joissa oppilaat vaativat erilaista työrauhaa?

Onko työrauha erilaista eri luokka-asteilla?

Miten eroaa?

Millaiset asiat häiritsevät luokan työrauhaa?

Millaisissa tilanteissa työrauha häiriintyy?

Kuka tunneilla häiritsee?

Mitä syitä löydät häiriöiden taustalta?

Voiko opettaja olla häiriöiden aiheuttaja?

Miten?

Kuinka usein kohtaat työrauhahäiriöitä tunneillasi?

II TOIMINTA

Kun tunti häiriintyy, mikä on ensimmäinen reaktiosi?

Miten puutut työrauhahäiriöihin? ESIMERKKEJÄ

Eroavatko keinot puuttua häiriöihin luokka-asteen mukaan?

Miten?

Miksi?

Mistä koet saaneesi keinot ja taidot toimia häiriötilanteissa?

Koetko koulutuksesi varustaneen sinua työrauhahäiriöihin puuttumiseen?

Onko tilanteita, joissa tunnet epävarmuutta puuttuessasi häiriöihin? Millaisia?

Millaisissa tilanteissa olet jäänyt miettimään toimiesi seurauksia?

Keskusteletko työtovereidesi kanssa työrauhahäiriöihin liittyvistä asioista?

Millaisissa tilanteissa?

Onko ollut apua?

Jos et, niin miksi et?

Miten pyrit ylläpitämään työrauhaa?

Millainen olet työrauhan ylläpitäjänä?

Koetko, että sinulla on riittävä auktoriteetti luokassasi?

Mikä on mielestäsi oppilaan rooli työrauhan ylläpitämisessä? VASTUU

Onko luokassasi laadittu työrauhan säilyttämiseen liittyviä sääntöjä?

Millaisia?

Kuka säännöt on laatinut?

Tunnetko mielestäsi työrauhaongelmien ratkaisemiseen liittyvät lailliset puitteet?

Ovatko ne mielestäsi riittäviä?

Millaisia lisäkeinoja kaipaisit lain puitteissa?

III MUUTOS

Onko käsityksesi työrauhasta muuttunut työurasi aikana?

Miten käsityksesi on muuttunut?

Mikä on vaikuttanut tähän muutokseen?

Muistatko ajatuksiasi vastavalmistuneena opettajana,

tuntuiko työrauhan ylläpito vaikeammalta kuin nykyisin? Miten?

Miten oma toimintasi on muuttunut kokemuksen myötä?

Mikä on vaikuttanut muutokseen?

Ovatko työrauhahäiriöiden luonne muuttunut vuosien kuluessa?

Miten? Miksi?

Onko jotain sellaisia tilanteita tai asioita, jotka aikaisemmin koit häiriöinä, mutta nykyisin pidät sallittavana?

Yleinen kasvatusilmapiiri on kokenut muutoksen opettajakeskeisyydestä oppilas-keskeisyyteen. Onko muutos vaikuttanut työrauhailmiön määrittämiseen?

Miten?

Liite 3: Teemoittelupolkukartta

TYÖRAUHAHÄIRIÖT

- A1 möly, huutelu, suunsoitto, vitsit
- A2 keskittymättömyys: kääntää ja vääntää, hyörii ja pyörii
- A3 liikkuminen, vaeltelu
- A4 keskeyttäminen, puhuu päälle
- A5 touhuaminen, oma tekeminen: kirjelauput, piirtely, esineillä leikkiminen
- A6 tottelemattomuus, kieltäytyy tekemästä ohjeiden mukaan
- A7 juttelee kavereille
- A8 ei kuuntele
- A9 näykkiminen, ärsyttäminen, kinaaminen, kantelu
- A10 kiroilu, rumat sanat
- A11 järjestyssääntöjen rikkominen
- A12 työvälineet puuttuvat, hidas etsintä
- A13 tunteenpurkaus: itku, hermostuminen



B1 KIELELLINEN HÄIRINTÄ (A1, A4, A7, A10)

B2 KESKITTYMISONGELMAT (A2, A5, A8)

B3 TUNTEENPURKAUKSET (A13)

B4 LIIKKUMINEN JA VAELTELU (A3)

B5 TOTTELEMATTOMUUS (A6, A11)

B6 KIUSAAMINEN (A9)

B7 HUOLIMATTOMUUS (A12)

Liite 4: Työrauhahäiriöiden esiintyvyys

Opettaja	B1 Kielellinen Häirintä	B2 Keskitty- mis- ongelmat	B3 Tunteen- purkauk- set	B4 Liikkumi- nen ja vaeltelu	B5 Tottele- matta- muus	B6 Kiusaa- minen	B7 Huolimat- Tomuus
N39	2	4	-	-	1	-	-
N49	2	1	-	-	-	1	-
N52	3	3	-	1	1	-	1
N53	4	1	1	2	-	3	2
N55	2	2	-	1	-	-	-
N56a	3	2	-	2	-	-	-
N56b	4	5	2	2	1	-	-
N60	7	4	-	1	3	-	-
M49	1	2	-	1	2	2	-
M52	3	2	-	-	1	-	-
M55	4	2	-	2	-	-	-
Yhteensä	35	28	3	12	9	6	3

