

# TYÖRAUHAHÄIRIÖT NELJÄNNEN LUOKAN OPPILAIKEN KOKEMINA

Eeva-Liisa Kinnunen

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Kevät 2008

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

Kinnunen, E-L. 2008. Työrauhahäiriöt neljännen luokan oppilaiden kokemina. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma, 70 sivua.

## TIIVISTELMÄ

Tutkimus käsittelee oppitunneilla esiintyviä työrauhahäiriöitä keskittyen oppilaiden näkökulmiin ja kokemuksiin. Tutkimuksen tarkoituksena oli kartoittaa asioita, jotka oppilaat kokivat työrauhaansa häiritseväksi sekä ilmiötä, joita oppitunneilla useimmin esiintyi. Lisäksi tarkoituksena oli selvittää, miten oppilaat perustelivat oppitunneilla työrauhahäiriöksi luokiteltavaa toimintaansa. Näiden tehtävien kautta pyrittiin lisäksi löytämään ratkaisuehdotuksia siihen, kuinka työrauhahäiriöihin olisi tarkoituksenmukaista puuttua ja miten työrauhan saavuttaminen olisi mahdollista.

Tutkimusaineisto kerättiin kahdessa osassa, kahden erilaisen kyselylomakkeen kautta. Tutkimus toteutettiin syksyn 2007 ja kevään 2008 välisenä aikana Keski-Suomessa. Ensimmäiseen kyselylomakkeeseen vastasi yksi alakoulun 4. luokka sekä yksi yläkoulun 8. luokka (N= 46) ja toiseen kyselyyn osallistui ainoastaan neljännen luokan oppilaita (N= 84). Yleisimmiksi työrauhahäiriöiksi mainittiin jutteleminen oppitunnin aikana, oppituntien meteli ja melu sekä erilaisten äänien tuottaminen ja käytävällä liikkuvat ihmiset. Häiritsevät asiat olivat pääosin samankaltaisia sekä ylä- että alakoulun oppilaiden vastauksissa. Tytöt perustelivat eniten omaa käyttäytymistään avun tarpeella sekä oppitunnin sisältöön liittyvillä asioilla. Poikien perusteluista voimakkaimmin esille nousivat viihtymiseen liittyvät syyt. Työrauhaa tulee tutkimuksen mukaan luoda järjestelmällisesti alusta alkaen yhteistyössä oppilaiden kanssa. Luokan säännöillä sekä oppitunnin sisällöillä ja toimintatavoilla on suuri merkitys työrauhahäiriöiden ilmenemiseen. Oppilaiden on tärkeää tietää, miksi säännöt luodaan ja mitä niiden rikkomisesta seuraa.

Asiasanat: työrauha, työrauhahäiriö, alakoulu

## SISÄLLYS

1	Johdanto .....	5
2	Sosiaalistuminen.....	7
3	Mitä työrauha on?.....	9
3.1	Työrauha opettajan näkökulmasta.....	10
3.2	Työrauha oppilaan kannalta .....	11
4	Mitä työrauhahäiriöt ovat? .....	13
4.1	Sisäiset ja ulkoiset työrauhahäiriöt.....	14
4.2	Työrauhahäiriöitä aiheuttavat ristiriidat.....	15
5	Mistä työrauhahäiriöt johtuvat? .....	16
5.1	Opettajakohtaiset syyt.....	17
5.2	Opettajien näkemyksiä työrauhahäiriöiden syistä.....	18
5.3	Oppilaskohtaiset syyt .....	19
5.4	Oppilaiden näkemyksiä työrauhahäiriöiden syistä.....	20
5.5	Oppimisympäristöön liittyvät syyt.....	21
6	Kuinka työrauhan voi saavuttaa? .....	23
6.1	Työrauhahäiriöiden ennaltaehkäisy .....	23
6.2	Oppilaiden itsehallinnan kehittäminen.....	24
6.3	Koulun sääntöjen muodostaminen .....	24
6.4	Vuorovaikutuksen ja yhteistoiminnallisuuden lisääminen.....	25
6.5	Esiintyviin työrauhahäiriöihin puuttuminen .....	26
7	Tutkimuksen toteutus .....	28
7.1	Tutkimusongelmat .....	28
7.2	Laadullinen tutkimusmenetelmä.....	29
7.3	Tutkimusjoukon valinta ja lupa-anomukset.....	31
7.4	Aineiston kerääminen.....	31

7.5	Laadullisen aineiston analyysi .....	34
7.6	Tutkimuksen luotettavuus .....	36
8	Tulokset.....	39
8.1	Oppilaiden selitysten luokittelu .....	44
8.2	Juttelu oppituntien aikana luokkakavereiden kanssa .....	47
8.3	Äänien tuottaminen oppituntien aikana .....	47
8.4	Yleisiä selityksiä .....	48
9	Pohdinta.....	49
9.1	Jatkotutkimushaasteet .....	61
	Lähteet.....	62
	Liitteet .....	67

## 1 Johdanto

Koulujen työrauhaongelma on aihe, josta on keskusteltu vuosikymmenten ajan vaihtelevalla intensiteetillä ja josta jälleen keskustellaan nousevalla mielenkiinnolla. Luokkakokojen suuruus ja kiista siitä, kuuluuko kasvatusvastuu kodeille vai kouluille ovat erityisesti olleet esillä viimeaikoina. Kiivainta työrauhakeskustelu oli maassamme 1970–1980-luvuilla, jolloin asiaa puitiin runsaasti myös julkisuudessa. Ahon (1974, 1976, 1977, 1979, 1981) tuolloin toteuttamat tutkimukset olivat urauurtavia ja ne ovat edelleenkin merkittäviä tämän aihepiirin tutkijoille. Muutamien hiljaisten vuosien jälkeen kiinnostus työrauhailmiöön on viime vuosina jälleen herännyt (Huoviala 1999; Naukkarinen 1999; Salo 2000). Huoviala tutki opettajien näkemyksiä häiriökäyttäytymiseen puuttumisesta, Naukkarinen perehtyi yläkoulun oppilaiden sekä opettajien näkökulmiin työrauhahäiriöistä ja niiden korjaamisesta ja Salo puolestaan lähestyi aihetta vertailemalla kahta amerikkalaista oppikirjaa keskenään. Erätuuli ja Puurula (1990, 1992) selvittivät tutkimuksissaan ensin yläkoulun oppilaiden näkökulmia ja sen jälkeen opettajan näkemyksiä työrauhahäiriöistä. Aiheesta siis löytyy tutkimuksia, mutta yksi näkökulma puuttuu kokonaan: alakoulun oppilaiden kokemuksia ja näkemyksiä ei ole juurikaan tutkittu. Vaikka työrauhahäiriöitä on todettu eniten ilmenevän yläkoulun puolella (Kari, Remes & Väänänen 1980, 21), ei alakoululaisten näkemyksiä tulisi kuitenkaan laiminlyödä. Tarttumalla aiheeseen nyt, voidaan kenties vähentää tulevaisuuden työrauhahäiriötä myös yläkouluilla.

Mielestäni on tärkeää saada oppilaiden ääni kuuluviin ja pyrkiä ymmärtämään työrauhahäiriöitä heidän näkökulmastaan käsin. On olemassa tarpeeksi oppaita siitä, millaisia keinoja käyttämällä luokan työrauha on mahdollista saavuttaa, mutta onko olemassa oppaita, joissa työrauhaa pyritään rakentamaan oppilaiden kokemukset huomioon ottaen? Katson tarpeelliseksi tutkia oppilaiden käsityksiä ja näkemyksiä työrauhahäiriöistä ja selvittää aiheeseen liittyviä tekijöitä, sillä opettajan on helpompi ymmärtää oppilaiden toimintaa ollessaan tietoinen heidän tuntemuksistaan. Työrauhahäiriöihin puuttuminen ja tilanteiden korjaaminen helpottuu, kun opettaja pystyy vaikuttamaan suoraan ongelmien ytimeen. Myös Ahon (1976) mukaan työrauhahäiriöiden selvittäminen oppilaiden omien

sekä luokkatovereiden käsitysten perusteella on kannattavaa. Oppilaille kaikki esiintyvät työrauhahäiriöt ovat tasa-arvoisia, opettajan huomioidessa vain tiettytyyppiset häiriöt. Näen oppilaiden näkökulmien tutkimisen tärkeäksi myös siksi, että silloin esille todennäköisesti nousee asioita, joita opettajat eivät ehkä olisi osanneet huomioidakaan. Työrauha ja siten myös työrauhahäiriöt merkitsevät erilaisia asioita oppilaille ja opettajille. Aikuisten mielipiteitä ja näkemyksiä tutkittaessa ei ole mahdollista ymmärtää oppilaiden tilannetta täysivaltaisesti. Opettaja kyllä tuntee oppilaansa ja luokkansa, mutta oppilaiden ajatuksia ja tunteuksia hänellä ei ole mahdollisuutta nähdä. Kuinka toimivan työrauhan saavuttaminen on mahdollista, ellei tiedetä, mitä oppitunnin päähenkilöt, oppilaat, siitä ajattelevat?

Esittelen aluksi aiheeni kannalta keskeisimmät käsitteet, sosiaalistumisen, työrauhan sekä työrauhahäiriöt. Tarkastelen käsitteitä eri näkökulmista pyrkimyksenäni avata lukijalle mahdollisimman selkeästi ja syvällisesti niiden ulottuvuuksia. Käsitteiden avaamisen jälkeen esittelen yleisesti näkökulmia työrauhahäiriöiden ennaltaehkäisemisestä sekä niihin puuttumisesta. Tämän jälkeen kuvailen käyttämäni tutkimusmenetelmää sekä tutkimukseni toteutusta ja pohdin tutkimukseni luotettavuutta. Lopuksi esittelen saamani tutkimustulokset ja pohdin niiden merkitystä sekä yhteyttä aiempiin tutkimuksiin.

## 2 Sosiaalistuminen

Sosiaalistuminen on kiinteästi yhteydessä työrauhaan ja työrauhahäiriöihin, sillä ilman sosiaalista kasvua hyväksyttävä ja tarkoituksenmukainen toiminta toisten ihmisten kanssa on mahdotonta. Koulun sääntöjen ja toimintatapojen oppiminen ja niiden mukainen toiminta edellyttää yhteisöön sosiaalistumista, jossa keskeistä on juuri arvojen, normien sekä asenteiden omaksuminen (Mäntyniemi & Haikola 1975, 2). ”Kasvatus on sosiologisesti tarkasteltuna ihmisen sosiaalistumista siihen fyysiseen ja henkiseen kulttuuriympäristöön, jossa hän elää” (Antikainen, Rinne & Koski 2006, 35). Kykyjen kehitys eri persoonallisuusalueilla on mutkikasta, koska siihen on vaikutusta sekä yksilön sisäisillä että yhteiskunnallisilla asioilla (Kari 1990, 57–58). Lapsen sosiaalistaminen tapahtuu vuorovaikutuksessa eri-ikäisten ihmisten kanssa alkaen heti syntymän jälkeen kotiympäristössä ja jatkuen läpi elämän (Laine 2005, 125). Tehokkainta sosiaalistaminen lienee kuitenkin lapsuudessa, lapsen vasta etsiessä toimintatapojaan. Aikuisena käyttäytyminen on jo melko vakiintunutta, eikä siihen vaikuttaminen siten ole kovin yksinkertaista (Mäntyniemi & Haikola 1975, 3). Jotta ympäristössä selviytyminen olisi mahdollista, tulee yksilön omaksua yhteiselämän järjestykset, toimintatavat sekä tavat elää ja ajatella. (Antikainen, Rinne & Koski 2006, 12–13.) Kasvatuksella sekä kasvattajan antamalla tuella on merkittävä vaikutus siihen, että lapsesta kasvaa henkisesti tasapainoinen (Kari 1990, 58).

Oleellisen osan sosiaalistumisesta luovat arvopohjaiset, käskyistä ja kielloista sekä sallituista ja suositeltavista teoista koostuvat normit. Normien myötä yksilöiden toimintaa ja ajattelua yhdenmukaistetaan, tavoitteena toimivan yhteisön perustaminen. Suurin osa normeista sisäistetään itsestään selvinä ja siten ymmärretyksi tulemisen sekä toisten ymmärtämisen mahdollistuessa edellä mainitun tavoitteen toteutuminen helpottuu. (Antikainen ym. 2006, 26–27.) Oppilaan häiritsevä käyttäytyminen voidaan joissain tilanteissa nähdä sosiaalistumisen epäonnistumiseksi, jolloin koulun normien sisäistäminen ei ole onnistunut (Mäntyniemi & Hakola 1975, 28). Jotta koulun tavoitteet oppilaiden kasvattamisesta ja opettamisesta toteutuisivat, tulee niiden toiminnan olla hyvin suunniteltua ja perustua selkeisiin normeihin. Kasvatuksen ja koulutuksen normeja onkin

kirjattu muun muassa virallisiin asiakirjoihin, opetussuunnitelmiin sekä koulun järjestyssääntöihin. (Antikainen ym. 2006, 27.)

Sosiaaliset taidot ovat merkittävä osa jokapäiväistä elämäämme, sillä ihmisillä on sisäsyntyinen tarve liittyä toisten seuraan (Antikainen 1993, 116). Työrauhaongelmien määrä voisi olla vähäisempi, mikäli oppilaat todella tuntisivat toisensa ja harjoittelisivat yhdessä toimimista. Ryhmätaidot ovat tärkeitä, koska vertaisryhmän konfliktit sekä hylkäämiset ovat liian usein osana kouluväkivaltaa. Oppilaiden tulee oppia käsittelemään ongelmia rakentavasti ja luovasti, jotta yhdessä eläminen ja työskentely onnistuisivat turvallisesti ja tehokkaasti. (Schmuck & Schmuck 2001, 25). Yhdessä työskennellessään lapset tutustuvat toisiinsa ja siten havainnot ja käsitykset toisista lapsista tarkentuvat. Erilaisia ajatuksia, kokemuksia ja ryhmän näkökulmia käsitellessään lasten omat käsitykset laajenevat ja siten he muokkaavat omalla panoksellaan yhteisönsä kulttuuria. Vastuun kantaminen ja erilaisten yksilöiden hyväksyminen ryhmän jäsenenä on välttämätöntä. Yhdessä toimiminen auttaa lapsia ymmärtämään paremmin erilaisia asioita ja kehittämään vuorovaikutuksessa tarpeellisia ryhmätaitoja. (Hännikäinen & Rasku-Puttonen 2006, 14.)



### 3 Mitä työrauha on?

Työrauha on yksi tutkimukseni keskeisimmistä käsitteistä ja sen vuoksi pyrin käsitteen perusteelliseen määrittelyyn hyödyntäen aiemmissa tutkimuksissa esitettyjä määritelmiä. Esittelen aluksi työrauhaa yleisesti ja sen jälkeen tarkastelen työrauhaa tarkemmin, ensin opettajan näkökulmasta ja sitten oppilaiden näkökulmasta. Tarkoitukseni on avata tätä laajaa subjektiivista käsitettä tutkimukseni kannalta oleellisilta näkökulmilta.

Hirsjärvi (1983, 196) määrittelee työrauhan häiriintymättömäksi tilaksi, luokassa vallitsevaksi rauhalliseksi oloksi. Hirsjärven mukaan työrauha koulu yhteisössä edellyttää yhteisön kaikilta jäseniltä sisäistynyttä, kurinalaista toimintaa. Se on subjektiivista, suhteellista ja muuttuvaa ja se kunnioittaa yhteisön laatimia sopimuksia ja huomioi opetustilanteet, oppiaineet, oppilaiden ikäasteen, yhteisön jäsenten persoonallisuuden sekä koulua ympäröivän yhteisön vaikutteet. Määritelmän mukaan työrauha on olotila, jossa oppiminen mahdollistetaan suotuisilla olosuhteilla, jotka ovat erilaisia eri tilanteissa. Määritelmässä ei korosteta täydellistä hiljaisuutta vaan itsehallintaa sekä sopimusten noudattamista puolin ja toisin. Työrauhan merkitys on suuri, sillä sen kautta opetuksesta ja oppimisesta voidaan luoda kiinnostavaa ja haluttua (Arajärvi & Aalto-Setälä 2004, 157).

Työrauha on käsitteenä laaja ja sen vuoksi myös varsin haasteellinen tutkimuskohde. Erätuulen ja Puurulan (1990, 6) tutkimuksessa käsitteen monimutkaisuutta kuvaa hyvin määritelmä, jonka mukaan toisen häiritseväksi kokema asia ei välttämättä häiritse toista opettajaa lainkaan. Määritelmän puutteena kuitenkin on se, että siinä huomioidaan ainoastaan opettajien kokemukset. Eikö oppilaiden kokemuksilla ole väliä vai eivätkö he voi kokea työrauhahäiriötä opettajien tavalla? Myös Mäntyniemen ja Haikolan (1975) tekemässä tutkimuksessa keskitytään ainoastaan opettajien kokemuksiin. Tarkastellessa aihetta tällaisista näkökulmista, esille nousevat ainoastaan opettajien huomaamat ja heitä häiritsevät työrauhahäiriöt oppilaiden näkemysten jäädessä pimentoon kokonaan. Perusopetuslaissa (1998) on annettu oppilaan ja opiskelijan käyttäytymistä koskeva perussääntö: ”Oppilaan on suoritettava tehtävänsä tunnollisesti ja käyttäytyttävä asiallisesti”. Tämä ei kuitenkaan onnistu valaisemaan työrauha-käsitettä yhtään aiempaa

enempää. Kuinka määritellään asiallinen käyttäytyminen ja tunnollinen tehtävien suorittaminen?

### **3.1 Työrauha opettajan näkökulmasta**

Työrauha voidaan nähdä myös kasvatuksen tuloksena eikä keinona. Tällöin työrauha syntyy, kun tavoitteellinen kasvatustoiminta onnistuu. (Puurula 1984, 40.) Saloviita (2007, 20) on Puurulan kanssa samoilla linjoilla ja näkee opettajan ensisijaisesti kasvattajana, sillä oppilaita on tuettava kasvamaan yhteiskunnan vastuullisiksi jäseniksi. Myös perusopetuslaissa (1998) korostetaan oppilaiden kasvun monipuolista tukemista. Asetettujen tavoitteiden mukaisesti opetuksen tulee tukea oppilaan ihmisyyteen ja eettisesti vastuukykyiseen yhteiskunnan jäsenyyteen kasvua sekä antaa oppilaille elämässä tarpeellisia tietoja ja taitoja. (Arajärvi & Aalto-Setälä 2004, 41.) Opettajan työkenttä on laaja; ei riitä että oppilaat oppivat jakokulman tai välimerkkien käytön, vaan on huolehdittava myös heidän kokonaisvaltaisesta kasvustaan. Millaista on se kasvatusta ja opetus, jonka kautta työrauha saavutetaan? Riittääkö ihmissuhdetaitojen ja ristiriitojen ratkaisutaitojen kehittäminen, jotka Schmuck ja Schmuck (2001, 26) näkevät työrauhan mahdollistajina ja ongelmien selvittäjinä?

Työrauha-käsitettä on aiemmin käytetty ja käytetään jonkin verran vieläkin lähes synonyymina hiljaisuudelle. Kyseinen määrittely ei ole enää niin perusteltua, vaan nykyään työrauha ainakin pyritään ymmärtämään avarakatseisemmin. Käsitteen sisällön muuttumiseen on vaikuttanut suuresti opetusmenetelmien kehittyminen (Kari ym. 1980, 9). Esimerkiksi ryhmätöiden tekeminen aiheuttaa luokkaan liikettä ja ääntä, mutta kuitenkin kyse ei ole työrauhaongelmista. Hiljaisuus puolestaan voidaan saavuttaa uhkailemalla ja rankaisemalla, eivätkä oppilaat silloin välttämättä ole innokkaita opiskelemaan. (Puurula 1984, 39; Saloviita 2007, 19). Saloviidan mukaan tarvittaisiinkin työrauhaan liittyvä käsite, jossa työrauha ymmärretään enemmän kuin pelkästään häiriöiden puuttumiseksi (Saloviita 2007, 19–20). Yksittäistä käsitettä ei liene vielä olemassa, mutta mielestäni aiemmin kuvailemani Hirsjärven (1983) määritelmä vastaa Saloviidan ongelmaan kattavasti. Hänen määritelmässään työrauha on subjektiivista ja muuttuvaa sekä yhteisön sääntöjä noudattavaa. Hirsjärven määritelmä on ajanmukainen myös sisäisen kurin

korostamisen vuoksi. Koska käyttäytymisen ulkoista kontrollia on vähennetty, tulee yksilöiden pystyä kontrolloimaan omaa toimintaansa sisäisesti.

Erätuulen ja Puurulan (1990, 15) mukaan opettajan työrauha merkitsee virallisesti opettamisrauhaa, joka tarjoaa mahdollisuuden työn tarkoituksenmukaiseen tekemiseen. Työrauha voi kuitenkin olla jotain aivan muutakin – esimerkiksi näennäisrauhaa, joka tarjoaa opettajalle mahdollisuuden peittää oman välinpitämättömyytensä opettamiseen. Tällöin työrauha on eräänlainen kulissi, jonka taakse opettaja voi piilottaa oman salaisuutensa. Työrauhan kadotessa välinpitämättömyys paljastuisi, sillä opettajalla ei välttämättä olisi intoa korjata tilannetta. Työrauhan kokemiseen on vaikutusta myös opettajan persoonallisuudella. Aiemmin tehdyistä tutkimuksista ilmenee, että perinteitä vaalivat ja introvertit opettajat ilmaisevat eniten ongelmia opetuksessaan. Myös ikä vaikuttanee työrauhahäiriöiden suhtautumistapaan uran eri vaiheissa. (Erätuuli & Puurula 1992, 9–11 .)

### **3.2 Työrauha oppilaan kannalta**

Erätuulen ja Puurulan (1990, 15) mukaan työrauha merkitsee oppilaille opiskelurauhaa, mutta se voi tarkoittaa myös oleskelurauhaa. Oppilaille annetaan mahdollisuus häiriöttömään, omaehtoiseen opiskeluun sekä rauhassa olemiseen. Oleskelurauhalla tarkoitettaneen sitä, että oppitunneilla opiskelijalla on mahdollisuus rauhoittumiseen ja omien ajatusten käsittelemiseen välituntien hektisyyden vastapainoksi. Jotta kyseessä olisi niin sanottu luonnollinen työrauha eli ilman ulkoista pakkoa saavutettu tilanne, tulee oppilaiden itsehallinnan kehittymiselle antaa aikaa. Oppilaille on tarjottava mahdollisuus omien valintojen tekemiseen ja niiden seurausten näkemiseen (Saloviita 2007, 21). Opettaja antaa oppilaiden ottaa vastuuta tekemisistään olemalla kuitenkin itse läsnä tukemassa ja auttamassa tarvittaessa. Oppilaisiin luottaminen heijastuu opettajan toiminnasta ja se edesauttaa välittävän ilmapiirin luomista.

Luokan ilmapiiri vaikuttaa oleellisesti kouluviihtyvyyteen ja siten työrauhan kokemiseen: mikäli ilmapiiri on miellyttävä ja koulu tuntuu mukavalta, työrauhahäiriöitä ilmenee vähän. Oppilaiden kouluviihtyvyyteen vaikuttavat koulun ihmissuhteiden laatu, esimerkiksi ilmapiirin lämpimyys, iloisuus ja turvallisuus. Lisäksi suhteet toisiin oppilaisiin ja

opettajiin ovat tärkeitä. (Mäntyniemi 1975; Naukkarinen 1999, 23.) Salon (2000, 32) mukaan ilmapiiri ja työrauha voidaan mieltää samaksi asiaksi: kielteisessä ilmapiirissä mitä todennäköisimmin opitaan tavoitteisiin kuulumattomia asioita. Tuolloin luokassa voi kyllä olla rauhallista, mutta kyseessä on kuitenkin jokin muu kuin työrauha. Koulun ja luokan ilmapiirien ollessa suotuisia, voitaneen työrauhan toteutumisen olettaa olevan vaivatonta. Opettaja on se, joka aloittaa joko positiivisten tai negatiivisten suhteiden luomisen oppilaisiinsa. Positiivista suhdetta kehittäessä oppilaat ensinnäkin tutustuvat opettajaansa paremmin, mutta myös luottavat häneen enemmän. (Cothran, Kulinna & Garrahy 2002.) Turvallinen ympäristö luo puitteet antoisalle ja vapautuneelle toiminnalle, jolloin yksilö voi olla oma itsensä ja luottaa toisiin ihmisiin.

## 4 Mitä työrauhahäiriöt ovat?

Työrauhahäiriön rinnalla käytetään usein käsitettä työrauhaongelma, joka tarkoittaa sisällöllisesti samaa työrauhahäiriön kanssa. Työrauhahäiriö on käsitteenä vähintäänkin yhtä laaja kuin työrauha ja tästä johtuen esittelen luvun alussa useita työrauhahäiriöistä käytettyjä määritelmiä eri tutkimusten kautta. Määrittelyosuuden jälkeen kuvailen sisäisiä ja ulkoisia työrauhahäiriöitä, joiden kautta pyrin havainnollistamaan käsitteen laajuutta ja monitahoisuutta. Luvun lopuksi esittelen vielä Schmuckin ja Schmuckin (2001) neljä työrauhahäiriötä aiheuttavaa ristiriitaa, joiden katson liittyvän olennaisesti työrauhahäiriöiden selittämiseen.

Koulun työrauhahäiriöt ovat monentasoisia, vaihdellen pienestä pilanteosta hyvinkin vakavaan, jopa rikolliseen käyttäytymiseen (Erätuuli & Puurula 1990, 15). Naukkarinen (1999) käyttää työrauhahäiriöiden rinnalla käsitettä ei-toivottu käyttäytyminen ja katsoo sen voivan ilmentää ”*radikaalia poikkeamaa*” koulun kulttuurista. Tällöin sosiaalistuminen koulun kulttuuriin ei ole onnistunut ja seurauksena on toimiminen hyväksyttävän käyttäytymisen sääntöjä vastaan. Työrauhaongelma voidaan määritellä käyttäytymiseksi, joka 1. häiritsee opettamista; 2. loukkaa toisten oikeutta opiskella; 3. aiheuttaa henkistä tai fyysistä uhkaa sekä 4. tuhoaa ympäristöä tai omaisuutta (Levin & Nolan 2007, 21). Charles (2005, 3) määrittelee työrauhaongelman vielä heitänkin laajemmin. Hän kuvailee työrauhahäiriöksi käyttäytymisen, joka 1. häiritsee opettamista tai oppimista; 2. uhkaa tai pelottaa toisia tai 3. rikkoo yhteiskunnan käyttäytymisen moraalialueita, etiikkaa tai lakeja.

Lawrence, Steed ja Young (1985, 17) katsovat, että käyttäytyminen ei itsessään ole häiritsevää, vaan se koetaan häiritseväksi tiettyinä aikoina tietyissä paikoissa. Esimerkiksi kesken kielten oppitunnin on häiritsevää vaellella ympäri luokkaa, mutta draamatunnilla vaeltelu ei häiritse lainkaan, sitä jopa odotetaan. Englannin tunnilla on tiettyjen harjoitusten aikana suorastaan häiritsevää olla hiljaa, kun taas matematiikan tunnilla hiljaisuus harvoin häiritsee. Lawrence et al. (1985, 17–19) huomauttavat lisäksi, että sama toiminta voi merkitä toiselle henkilölle häiriötä, kun taas toinen kokee sen tervetulleeksi luovaksi toiminnaksi. He huomauttavatkin koulujen ja opettajien välillä olevan eroa siinä, kuinka he määrittelevät häiriön, missä he sitä havaitsevat ja kuinka he siihen reagoivat.

Useimmissa edellä esittelemissäni määritelmissä kuvaillaan ulkoisia työrauhahäiriöitä. Tavallisia käsitteeseen liittyviä kuvailuja ovat muun muassa opetuksen sekä toisten oppilaan opiskelun häiritseminen. Yleensä työrauhahäiriöiksi ajatellaan konkreettisesti havaittavissa olevia, näkyviä tai kuuluvia asioita. Ajattelutavassa ei ole mitään vikaa, sillä onhan tällaisten konkreettisten tilanteiden havaitseminen oppilaan sisäisten tekijöiden havainnointia helpompaa. Todellisuudessa työrauhahäiriö-käsite pitää kuitenkin sisällään paljon enemmän ja sen vuoksi esittelen seuraavaksi jaon sisäisiin ja ulkoisiin työrauhahäiriöihin.

#### **4.1 Sisäiset ja ulkoiset työrauhahäiriöt**

Ulkoisilla työrauhahäiriöillä tarkoitetaan selkeästi tunnistettavissa olevaa toimintaa: puhumista, liikkumista, nauramista, opettajan keskeyttämistä ja niin edelleen. Sisäiset häiriöt ovat oppilaaseen itseensä liittyviä tekijöitä. Tällaisia voivat olla esimerkiksi persoonallisuuteen liittyvät piirteet, kuten ujous tai sulkeutuneisuus. Sisäisiin työrauhahäiriöihin liittyy usein yksilön heikko minäkäsitys ja ahdistuneisuus (Kari 1990, 93).

1980-luvun alussa keskustelu koulujen työrauhahäiriöistä oli voimakasta ja tyypillistä sille oli syyllisen tai useiden syyllisten etsiminen. Työrauhahäiriöistä puhuttaessa kiinnitettiin yleensä huomiota ulospäin näkyviin häiriöihin ja unohdettiin kokonaan sisäiset häiriöt, oppilaiden persoonallisuushäiriöt, ahdistuneisuus, ujous ja niin edelleen. (Kari ym. 1980, 13.)

Ulkoisten häiriöiden havaitseminen on luonnollisestikin helpompaa kuin sisäisten häiriöiden. Useinkaan oppilaan omia ominaisuuksia ei välttämättä edes mielletä työrauhahäiriöihin kuuluviksi tai ilmenevien työrauhahäiriöiden perimmäisiksi syiksi. Sisäisiin työrauhahäiriöihin puuttuminen on tärkeää niiden vakavuuden vuoksi ja myös siksi, että ulkoiset häiriöt ovat niiden seurausta. Mikäli sisäiset työrauhahäiriöt saadaan ratkaistuksi, ratkeavat usein myös ulkoiset työrauhahäiriöt, joista koko muu luokka joutuu kärsimään. (Kari ym. 1980, 13.)

## 4.2 Työrauhahäiriöitä aiheuttavat ristiriidat

Schmuck ja Schmuck (2001, 274–276) kuvailevat teoksessaan erilaisia koulussa esiintyviä ristiriitoja, jotka he ovat jakaneet neljään osaan: Menetelmällinen ristiriita (procedural conflict), tavoiteristiriita (goal conflict), käsitteellinen ristiriita (conceptual conflict) ja ihmissuhderistiriita (interpersonal conflict).

Menetelmälliselle ristiriidalle on tunnusomaista erimielisyys toiminnoista, joita tulisi suorittaa tavoitteiden saavuttamiseksi. Näitä ristiriitoja esiintyy pääasiassa luokissa ryhmän sääntöjen ollessa epäselviä tai huonosti sisäistettyjä. Useimmat näistä ristiriidoista voidaan selvittää keskustelemalla luokan säännöistä yhdessä. (Schmuck & Schmuck 2001, 274.)

Tavoiteristiriidalle on ominaista erimielisyys arvoista tai asemasta. Esimerkiksi suositusta istumapaikasta taistelevat oppilaat ovat tavoiteristiriidassa. Tavoiteristiriita on tavallinen myös opettajan ja oppilaan välisissä suhteissa. Heidän voi esimerkiksi olla hankalaa keskustella suoraan tavoitteidensa erilaisuudesta. Schmuckin & Schmuckin (2001, 275) esimerkki selventää asiaa paremmin: opettaja on huolissaan oppilaan panostuksesta koulunkäyntiin. Oppilas itse on puolestaan huolissaan ikätovereidensa hyväksynnästä ja tahtoo sen vuoksi viettää enemmän aikaa heidän kanssaan. Aihetta käsiteltäessä opettaja todennäköisesti keskittyy keskustelemaan koulutyöskentelystä, sen tavoitteista ja laadusta. Hän ehdottaa oppilaalle tapoja koulumenestyksen parantamiseksi ja oppilas joko hyväksyy tai hylkää nämä ehdotukset. Todellinen ristiriita jää kuitenkin selvittämättä kokonaan, sillä varsinaista oppilaan ja opettajan tavoitteiden ristiriitaisuutta ei käsitellä lainkaan.

Käsitteellisille ristiriidoille tunnusomaisia ovat erimielisyydet ideoista, informaatioista, teorioista tai mielipiteistä. Ihmissuhderistiriidoille puolestaan on ominaista persoonallisten tyylien ja tarpeiden eroavaisuus. Neljästä esitellystä ristiriitatyypistä tämä on vaikeimmin käsiteltävissä. Valitettavaa onkin, että suurin osa koulun väkivaltatapauksista on lähtöisin ihmissuhderistiriidoista. (Schmuck & Schmuck 2001, 276.)

## 5 Mistä työrauhahäiriöt johtuvat?

Yläkäsitteen ymmärtämisen lisäksi on tärkeää tietää, mitkä tekijät vaikuttavat työrauhahäiriöiden syntyyn. Kuvailen luvun alussa työrauhaa häiritsevien oppilaiden määrää sekä työrauhahäiriöihin löydettyjä yleisiä syitä. Tämän jälkeen tarkastelen aihetta opettajien ja oppilaiden näkökulmasta, pyrkien selittämään kuinka he vaikuttavat työrauhahäiriöiden esiintymiseen ja millaisia näkemyksiä työrauhahäiriöiden syistä heillä tutkimusten mukaan on. Lopuksi määrittelen tutkimukseen liittyvän oppimisympäristökäsitteen ja esittelen sen vaikutuksia työrauhahäiriöihin.

Kari ym. (1980, 3) luettelevat suuren joukon yleisissä keskusteluissa mainittuja työrauhahäiriöiden syitä. Näitä ovat muun muassa kaupungistuminen, juurettomuus ja turvattomuus, perheiden hajoaminen, perhesiteiden löystyminen, vanhempien vuorotyö ja ajan puute lapsille, ”vapaa kasvatus”, työttömyyden pelko, television myöhäisohjelmat ja väkivaltaviihde sekä suuret opetusryhmät. On myös huomattu, että oppilaiden häiriökäyttäytymiseen vaikuttavat lisäksi muun muassa opettajan ja oppilaiden väliset suhteet, oppilaiden persoonalliset ominaisuudet, oppilaiden keskinäiset suhteet sekä kotikasvatus. (Kari ym. 1980, 30–31.) Useimmat näistä syistä sopisivat myös tänä päivänä esitetyiksi selityksiksi työrauhahäiriöihin. Etenkin vapaa kasvatus, vanhempien ajanpuute sekä suuret opetusryhmät ovat olleet runsaasti esillä ja on syntynyt mielikuva, että niistä on muodostunut ongelma vasta viimeaikoina. Koska samoista asioista on keskusteltu jo vuosikymmen sitten, voitaneen ilmiön ja siihen johtavien syiden olettaa olevan ajattomia. Syitä tarkastellessa silmiinpistävää on, että lähes kaikki niistä liittyvät tavalla tai toisella kotien kasvatukseen. Oppilaiden sisäisiä tekijöitä tai kouluympäristöön liittyviä tekijöitä ei ole esitelty lainkaan.

Työrauhaa häiritseviä oppilaita on noin 10 % ja heistä noin 3 % — 6 % häiritsee työrauhaa päivittäin (Erätuuli & Puurula 1990, 6). Saloviidan (2007, 33) mukaan vaikuttaa selvältä, ettei käytösongelmien takana ole yhtä ainoaa syytä, vaan useita selittäviä tekijöitä. Hänen mukaansa käyttäytymisongelmat kertovat erilaisista asioista, yksi vaikuttava tekijä on yhteiskunnan muuttuminen. Kaupungistuminen on aiheuttanut arvomaailman hajautumista ja muuttanut samalla ihmisten väliset suhteet etäisemmäksi. Tämä muutos on kuitenkin niin



suuri, ettei koululla tai opettajilla ole mahdollisuutta vaikuttaa siihen millään tavalla. Yhteiskunnan muutoksessa on muuttunut myös lasten asema siten, että heistä on tullut tasa-arvoisia aikuisten kanssa. Tämä puolestaan on aiheuttanut opettajan perinteisen auktoriteettiaseman heikentymisen ja muuttanut siten opettajan asemaa luokassa (Saloviita 2007, 33). Yhteiskunnan muutoksesta on seurannut monia erilaisia muutoksia suuntaan ja toiseen. Onko opettajan auktoriteettiaseman heikentyminen kuitenkin todellisuudessa niin huono asia? Tarvitseeko opettaja samanlaista valtaa ja auktoriteettiasemaa kuin aiemmin? Vanhoista tavoista pääseminen on mahdollistanut toimintatapojen uudistumisen ja edelleen, valtasuhteiden muutoksesta huolimatta, opettajalla on oikeus vallankäyttöön ja oppilaiden velvollisuus on totella (Erätuuli & Puurula 1990, 16). Opettajan lähentyessä oppilaita, on päästy eroon kurilla aikaansaadusta työrauhasta ja alettu rakentaa yhteistyöhön ja yhteisiin sopimuksiin perustuvaa työrauhaa. Tällä tavoin myös luokan ilmapiiriin vaikuttaminen on mahdollistunut.

### **5.1 Opettajakohtaiset syyt**

Häiriöt ovat aina olleet erityisesti nuorten ja kokemattomien opettajien ongelmana, eikä liene yllättävää, että lyhytaikaisten sijaisopettajien tunnilla työrauhahäiriöt ovat varsin tavallisia (Carter & Doyle 2006; Lawrence et al. 1985, 20–21; Naukkarinen 1999, 28). Kuitenkin häiriöt voivat olla ongelma myös kaiken ikäisille opettajille esimerkiksi tilanteessa, jossa he tulevat uuteen kouluun, eivätkä vielä ole oppineet koulun/luokan tapoja. Häiriöitä voi ilmetä myös ennen kuin opettajat ovat saavuttaneet oppilaiden luottamuksen. (Lawrence et al. 1985, 20.) Ahon (1981, 102) tutkimuksen mukaan oppituntien häiriökäyttäytymistä esiintyy etenkin silloin, kun opettajan kasvatustunteet ovat negatiiviset. Tutkimuksen mukaan tällaisille opettajille on ominaista ahdistuneisuus sekä vähäiset sosiaaliset kontaktit. Ongelmat eivät kuitenkaan vain poistu ajan kuluessa, ellei opettaja pyri tietoisesti vaikuttamaan niihin. Esimerkiksi opettajat, jotka ovat joustamattomia tai jotka ovat haluttomia tai kykenemättömiä hyväksymään ympäristön vaatimuksia, kärsivät työrauhaongelmista aina. (Lawrence et al. 1985, 20.) Oppilaiden merkityksettömiksi ja pitkästyttäviksi kokemien, ehkä vanhentuneidenkin opetuskäytänteiden seurauksena syntyy työrauhahäiriöitä. Oppilaiden turhautuminen on

luonnollista, mikäli opetusmenetelmät eivät muutu ja heidän odotetaan kuitenkin oppivan tehokkaasti ja enemmän yhä lyhyemmässä ajassa. (Levin & Nolan 2007, 47.)

Opettajan voidaan katsoa aiheuttavan työrauhahäiriöitä hänen toimiessaan siten, että oppilaiden oppiminen häiriintyy (Levin & Nolan 2007, 26). Esimerkiksi yhden oppilaan häiritsevää käytöstä selvitettäessä opettaja saattaa kuulustella oppilasta koko luokan edessä, vaikka asian voisi hoitaa kahdestaankin sillä aikaa, kun toiset työskentelevät. Opettajan aiheuttamaksi työrauhahäiriöksi voidaan katsoa myös tilannetta, jossa opettaja ei esimerkiksi pyri korjaamaan luokan häiriötilanteita tai laiminlyö opettamista käyttämällä opetusaikaa tehottomasti (Saloviita 2007, 23). Työrauhahäiriöihin puuttumatta jättämisestä voi esiintyä esimerkiksi rutinoituneella opettajalla, joka on ehkä useasti aiemmin yrittänyt vaikuttaa häiriöihin tuloksetta. Enää hän ei halua edes yrittää, koska ei ole aiemminkaan saavuttanut haluamaansa tulosta. (Erätuuli & Puurula 1992, 11.) Toisaalta on ymmärrettävää, ettei saman luokan kanssa toimiessa välttämättä riitä voimia päivästä saati vuodesta toiseen pyrkiä vaikuttamaan työrauhahäiriöihin ellei tuloksia saavuteta. Eikö opettajan kuitenkin tulisi aina uuden luokan saadessaan ehdottomasti pyrkiä työrauhahäiriöiden ehkäisemiseen ja siten työrauhan ylläpitämiseen? Toisen luokan kanssa aiemmin tehottomaksi todetut menetelmät saattavat uusien oppilaiden kanssa toimia ongelmitta.

## **5.2 Opettajien näkemyksiä työrauhahäiriöiden syistä**

Opettajat ja koulun muu henkilökunta näkevät häiriötilanteiden syyksi usein oppilaan, hänen kotiolojensa tai puutteet kotien kasvatuksessa (Naukkarinen 1999, 63; Erätuuli & Puurula 1992, 21). Näiden lisäksi opettajat mainitsevat työrauhahäiriöiden syiksi usein liian suuret opetusryhmät sekä luokan heikon yhteishengen (Erätuuli & Puurula 1992, 21). Myös oppilaat vanhempineen tunnustavat oppilaan ja hänen kotiolojensa merkittävän vaikutuksen, mutta sen lisäksi he näkevät häiriötilanteisiin liittyviä syitä myös opettajan ja koulun toiminnassa.

Erätuulen ja Puurulan (1990, 1992) tutkimuksissa opettajien ja oppilaiden kyselylomakkeet eivät olleet täysin samanlaisia. Opettajat eivät esimerkiksi joutuneet pohtimaan oman persoonallisuutensa vaikutusta työrauhahäiriöihin, mutta heidän tuli kuitenkin arvioida

omasta opetuksesta johtuvia syitä. Tästä huolimatta opettajien mainitsemat syyt olivat opettajasta riippumattomia ja opetuksesta johtuvat syyt nähtiin kaikkein pienimpinä työrauhahäiriöitä aiheuttavina tekijöinä (Erätuuli & Puurula 1992, 21). Opettajilla ei ole yksimielistä näkemystä työrauhaongelmien syntymiseen, eivätkä he myöskään kykene yksiselitteisesti määrittelemään työrauhaongelmia aiheuttavaa käyttäytymistä. Kuitenkin opettajat usein määrittelevät häiritsevät oppilaat tietynlaisiksi: laiskoiksi, motivoitumattomiksi, riidanhaluisiksi ja niin edelleen. (Levin & Nolan 2007, 22.) On havaittavissa, että eri osapuolten näkemykset eroavat toisistaan. Opettajat näkevät syyt oppilaista tai heidän kotioloistaan johtuviksi ja oppilaat puolestaan näkevät opettajan suurimmaksi syyksi työrauhahäiriöihin. Onko tilannetta mahdollista parantaa, jos osapuolet eivät halua tai kykene tunnistamaan kaikkia tilanteeseen liittyviä tekijöitä? Mikäli halutaan saavuttaa todellinen työrauha, tulee molempien osapuolien kyetä tarkastelemaan tilannetta objektiivisesti, sillä vain siten on mahdollista löytää todelliset syyt ja puuttua oikeisiin asioihin.

### **5.3 Oppilaskohtaiset syyt**

Lapsen käyttäytymiseen vaikuttavat kodin tapahtumat. Mikäli kotiasiat eivät ole kunnossa eikä lapsen fysiologisia ja emotionaalisia perustarpeita sekä turvallisuuden tarvetta ole tyydytetty, ilmenee koulussa käytöshäiriöitä. Esimerkiksi liian vähäinen uni vaikeuttaa keskittymistä koulutyöskentelyyn ja siten myös oppiminen vaikeutuu. (Saloviita 2007, 36.) Tynjälä ja Liinamo (1995, 89) toteavatkin, että ”jo nuoruudessa uni on eräs keskeinen hyvinvoinnin ja elämänlaadun osoitin, joka heijastaa fyysistä ja psyykkistä terveydentilaa”. Se on yksi ihmisen perustarpeista, jonka tyydyttäminen vaikuttaa hyvinvointiin ja mahdollistaa muiden tarpeiden tyydyttämisen. Riittävän pitkä ja virkistävä yöuni edistää nuoren koulutyötä, sillä oppiminen onnistuu parhaiten virkeänä (Tynjälä & Kannas 2004, 145). Mikäli lapsi kärsii unettomuudesta ja väsymyksestä, seuraukset voivat näkyä esimerkiksi levottomuutena, ylivilkkautena, keskittymättömyytenä, nukahtelutaipumuksena ja koulutyön vaikeutumisena (Rintahaka 1991). Perustarpeiden tyydyttämisen myötä kehittyy yksilön itsearvostus, jolla on merkittävä vaikutus ihmisen toimintaan sekä toisiin ihmisiin suhtautumiseen. Huonosta itsearvostuksesta tai itseluottamuksesta seuraa merkittävyyden tunteen puuttuminen, mikä on tyypillistä usein häiritseville oppilaille.

Tällaiset oppilaat eivät tyypillisesti ole pidettyjä tai hyväksytyjä opettajien, ikätovereidensa ja joskus edes vanhempiansa keskuudessa. (Levin & Nolan 2007, 64.)

Oppituntien häiritseminen voi johtua monenlaisista tekijöistä, esimerkiksi seuraavista asioista: Oppilaalla on oppimisvaikeuksia, oppilas haluaa ylimääräistä huomiota, oppilas tulee rikkinäisestä kodista, oppilas tarvitsee tiukempaa kuria, oppilaalla on huonot sosiaaliset taidot tai oppilas on yksinkertaisesti vain kyllästynyt tunnin kulkuun (Carter & Doyle 2006; Molnar & Lindquist 1994, 19). Mikäli oppilaan älylliset tarpeet eivät tule tyydytetyksi, saattaa seurauksena olla oppilaan kyseenalainen toiminta: tylsyyteen täytyy löytää jotain pirstystä (Moilanen 2004). Häiritsemistä voi aiheuttaa myös oppilaan tarve saada arvostusta, huolimattomuus ryhmäopetuksen aikana, kilpailunhalu, hermostuneisuus, turvattomuus tai impulsiivisuus (Lemlech 1989, 22). Syitä häiritsevään käyttäytymiseen löytyy vaikka kuinka paljon, mutta miten opettaja tietää, mikä käyttäytymisen todellinen syy on? Kaikkiin näihin edellä mainittuihin tekijöihin koulussa ei ole mahdollisuutta vaikuttaa. Jotta oikeat syyt saataisiin selville, tulee tutkia oppilaita ja pyrkiä selvittämään miksi he käyttäytyvät häiritsevästi.

#### **5.4 Oppilaiden näkemyksiä työrauhahäiriöiden syistä**

Oppilaat itse mainitsevat työrauhahäiriöiden syiksi muun muassa luokkailmaston, itsensä esille tuomisen, opettajan, fyysisen ympäristön, psyykkiset tekijät sekä koulumotivaation puuttumisen (Erätuuli & Puurula 1990, 39–40). Suurin osa vastaajista on sitä mieltä, että opettaja on suurin työrauhahäiriöiden aiheuttaja. Muun muassa hänen opetustavallaan sekä persoonallaan on vaikutusta työrauhahäiriöihin. Oppilaat mainitsevat ei-toivotun käyttäytymisen yhteydessä myös koulun säännöt sekä matematiikan tunnit. (Erätuuli & Puurula 1990; Naukkarinen 1999.) Naukkarisen (1999, 65) tutkimuksessa oppilaat kertovat ei-toivotun käyttäytymisen johtuvan näyttämisen tarpeesta, motivaatio-ongelmista, oppilaan ja/tai hänen perheensä tilanteesta, vaikeuksista kaverisuhteissa sekä yksilön luonteenpiirteistä. Tutkimuksessa oppilaat ilmeisesti pohtivat yleisesti syitä ei-toivottuun käyttäytymiseen. Vastauksia ei kuitenkaan voitane pitää täysin totuudenmukaisina, sillä voihan olla, ettei oletetuilla vastauksilla ole yhteyttä todellisuuteen. Vastauksissa esiintyneet näkökulmat eivät välttämättä liity häiritsevään käyttäytymiseen lainkaan.

Toisten käyttäytymiselle on helppo arvailla syitä, mutta omaa tilannetta miettiessä vastauksissa on usein ainakin pieni totuudensiemen.

Hoyn ja Weinsteinin (2006, 183) tutkimuksen mukaan hyvän opettajan tulee pystyä luomaan positiivinen suhde oppilaisiin, tekemään oppimisesta hauskaa sekä ylläpitämään järjestystä olematta kuitenkaan joustamaton. Mikäli nämä kriteerit eivät täyty, voidaanko olettaa, että kyseessä on huono opettaja ja sen seurauksena oppitunneilla esiintyy työrauhahäiriöitä? Jotta opettaja onnistuu täyttämään edellä mainitut kriteerit, tulee oppilaidenkin olla yhteistyöhaluisia ja antaa oma panoksensa työrauhan luomiseen. Kuten jo aiemmin on tullut esille, sosiaalisuus ja yhteistoiminta ovat merkittäviä tekijöitä työrauhan rakentamisessa. Jotta oppilaat todella sitoutuisivat ja työskentelisivät hyvän työrauhan saavuttamiseksi, tulee heidän ymmärtää, miksi se on tärkeää. Opettajan tulee pystyä osoittamaan, ettei työrauha riipu ainoastaan opettajan toiminnasta, vaan siihen on vaikutusta kaikilla luokan jäsenillä.

### **5.5 Oppimisympäristöön liittyvät syyt**

Sosiaalinen oppimisympäristö on tärkeä, koska sen muodostavat ihmiset, jotka ovat tekemisissä toistensa kanssa lähes jokaisella oppitunnilla. Erätuuli ja Puurula (1990, 18) katsovat opetusympäristöön kuuluvaksi opetustapahtuman fyysisen sekä sosiaalisen ympäristön. Fyysisenä ympäristönä toimii pääasiassa luokkahuone. Sosiaalisella ympäristöllä he tarkoittavat opettajaa sekä opetusryhmään kuuluvia oppilaita. Opetusympäristö onkin merkittävä osa tutkimusta, sillä työrauhahäiriöiden ilmeneminen saattaa olla erilaista eri opetusympäristöissä. Lawrence et al. (1985, 8, 10) huomauttavat, että häirinnän luonne vaihtelee sen mukaan, mitkä ovat koulun normit ja mitä oppilailta odotetaan. Heidän mukaansa häiriökäyttäytymisen lisääntyminen on suorassa yhteydessä yhteiskunnan väkivaltaisen käyttäytymisen lisääntymiselle.

Schmuck ja Schmuck (2001, 40) korostavat oppilaiden asemaa, sillä heidän mukaansa he ovat paljon enemmän kuin joukko yksilöitä. Oppilaat muodostavat ikätovereidensa kanssa järjestelmän, jossa he ovat riippuvuussuhteessa ja vuorovaikutuksessa keskenään ja jossa he pyrkivät kohti yleisiä tavoitteita. Oppilaat ovat vuorovaikutuksessa sekä muodollisesti että epämuodollisesti opettajan ja toistensa kanssa. Näistä oppilaiden ja opettajien yhteisistä

uskomuksista, oletuksista sekä arvoista muodostuu koulukulttuuri, joka voi sisältää alakulttuureja niin opettajien kuin oppilaidenkin keskuudessa. Alakulttuurit vaikuttavat siihen, kuinka kokonaisjärjestelmä toimii ja kuinka yksilöt tulevat toimeen toistensa kanssa. Esimerkiksi häiritsevästi käyttäytyvät oppilaat voivat kuulua alakulttuuriin. Valtakulttuurin ja alakulttuurin ristiriitaisuuksiin vaikuttaa muun muassa se, kuinka voimakkaasti kulttuurien uskomukset eroavat toisistaan ja kuinka tehokkaasti niitä puolustetaan. (Naukkarinen 1999, 18; Schmuck & Schmuck 2001, 40.)

Kilpailuhenkiset, vihamieliset ja ilmapiiriltään etäiset luokat aiheuttavat levottomuutta ja epämukavuutta sekä vaikeuttavat oppilaiden älyllistä kehittymistä. Luokat, joissa opettajat ja oppilaat tukevat toisiaan puolestaan helpottavat itsetunnon kehittymistä ja tyytyväisyyttä perusmotiiveihin. Tällaiset luokat tarjoavat oppilaille myös mahdollisuuksia käyttää älyllisiä kapasiteettejaan täysipainoisesti. Oppilaiden taito- ja pätevyystuntemukset sekä luokkatovereiden kanssa koetut voimakkaat ihmissuhteet lisäävät luokan tehtäviin osallistumista sekä positiivisia tunteita koulua kohtaan. (Schmuck & Schmuck 2001, 41.) Tarkoituksenmukaisella ja lapsen tarpeisiin vastaavalla oppimisympäristön luomisella on mahdollisuus vähentää häiriökäyttäytymistä (Levin & Nolan 2007, 35).

## **6 Kuinka työrauhan voi saavuttaa?**

Yksi tutkimusongelmistani liittyy työrauhan saavuttamiseen, josta on olemassa laaja kirjo erilaisia näkemyksiä. Esittelen tässä luvussa aiempien tutkimusten ja teorioiden kautta löytämiäni keinoja työrauhahäiriöiden voittamiseksi. Aluksi perehdyn työrauhahäiriöiden ennaltaehkäisemiseen kuvailemalla keinoja, joita käyttämällä työrauhahäiriöiden esiintymistä voidaan estää. Sen jälkeen esittelen menetelmiä, jotka on havaittu toimiviksi esiintyvien työrauhahäiriöiden käsittelyssä.

### **6.1 Työrauhahäiriöiden ennaltaehkäisy**

Kuten jo aiemmin on käynyt ilmi, ajan kulumisen ja yhteiskunnan muuttumisen myötä myös ihmisten toimintatavat ja käyttäytyminen ovat muuttuneet. Minimoimalla näiden sosiaalisten muutosten vaikutukset, opettajat voivat lisätä tehokkuuttaan ja opetukseen käytettävää aikaa. Opettajan tulee huomioida, etteivät oppilaat ajattele tai käyttäydy niin kuin vuosia sitten. Heiltä ei myöskään voi vaatia luottamusta pelkän arvon tai aseman perusteella, vaan luottamus on ansaittava. Näiden lisäksi opettajan on ymmärrettävä, että yhteiskunnan jatkuvat muutokset vaikuttavat myös oppilaiden elämään ja siten oman paikkansa etsiminen yhteiskunnassa saattaa tuntua heistä hankalalta. (Levin & Nolan 2007, 43.) Opettajan olisikin aina pyrittävä kunnioittamaan ja tukemaan oppilaitaan vaikeista hetkistä huolimatta.

Levinin ja Nolanin (2007, 56) mukaan työrauhahäiriöitä voidaan ehkäistä myös asianmukaisella oppimisympäristöllä, johon kuuluu muun muassa toimiva valaistus sekä ilmastointi. Näiden lisäksi luokkaympäristöllä on vaikutusta työrauhaan: mikäli oppilaat joutuvat istumaan tiiviisti vieretysten, häiriöiden mahdollisuus kasvaa. Oppilaille tulisikin siis olla riittävästi tilaa toimia. Istumajärjestyksen tulisi olla joustava, jotta erilaisten oppimistapojen ja -menetelmien toteuttaminen luokassa onnistuu. Istumajärjestystä suunnitteleamalla on mahdollista vaikuttaa oppilaiden osallistumiseen oppitunneilla. Esimerkiksi eritasoisten oppilaiden sijoittaminen eri puolille luokkaa voi lisätä oppilaiden osallistumista. Tehokkaan luokkajärjestyksen myötä opettajan on helpompi olla oppilaiden lähellä häiritsemättä kuitenkaan heidän toimintaansa. Näiden lisäksi myös oppilaiden ja

opettajien vireystilojen vaihteluiden on huomattu liittyvän työrauhahäiriöiden ilmenemiseen. Esimerkiksi ennen ruokatuntia oppilaat yleensä ovat kaikista levottomimpia, eivätkä välttämättä jaksa tai pysty keskittymään kunnolla. (Levin & Nolan 2007, 144–145.)

## **6.2 Oppilaiden itsehallinnan kehittäminen**

Työrauhan tavoittelemisen lisäksi on pyrittävä vaikuttamaan oppilaiden toimintaan siten, että he huomaavat käyttäytymisensä vaikutuksen myös koulun ulkopuolella. Tällöin pyrkimyksenä on kehittää oppilaiden itsehillintää ja sisäistä kuria sekä vapauden käyttämistä asiallisesti ja vastuuntuntoisesti. Työrauhan saavuttamisen lisäksi on tavoiteltava sisäisen kurin löytämistä. Pelkkä työrauhan saavuttaminen ei siis riitä. (Koskenniemi & Hälinen 1974, 246.) Oppilaan itsehallinta kehittyy, kun hänelle annetaan mahdollisuus tehdä erilaisia valintoja ja nähdä tekemiensä valintojen seuraukset. Voitaneen siis olettaa, että liian tiukka kontrolli ja rangaistukset ehkäisevät ja jopa estävät oppilaan itsehallinnan kehittymisen (Saloviita 2007, 21).

## **6.3 Koulun sääntöjen muodostaminen**

Schmuckin & Schmuckin (2001, 193) mukaan koulun säännöt ovat oleellinen osa työrauhan muodostamista. Säännöt kehittyvät vähitellen, oppilaiden oppiessa millainen käyttäytyminen on tarpeellista ryhmän toiminnan tehokkuudelle (Carter & Doyle 2006, Schmuck & Schmuck 2001). Alkuopetuksessa oppilaat tarvitsevat sääntöjä ja rutiineja turvallisuuden saavuttamiseksi ja siitä johtuen he yleensä noudattavatkin niitä sen enempää kyselemättä. Ylemmillä luokka-asteilla puolestaan oppilaat alkavat kyseenalaistaa ympäristöään ja vaativat siten selityksiä (Saloviita 2007, 41). Ryhmän sääntöjen tulee kehittyä vähitellen luokan ja opettajan yhteistyön tuloksena. Mikäli säännöt ovat ennalta määrättyjä ja ryhmän jäsenille merkityksellisiä, niitä ei noudateta. (Lemlech 1988, 32.) Sääntöjä ei kuitenkaan saa olla liikaa, jottei oppilaille tule oloa niiden noudattamisen mahdottomuudesta (Levin & Nolan 2007, 148).

Schmuck ja Schmuck (2001, 193) näkevät useimpien sääntöjen kehittyvän seuraavien asioiden tuloksena: 1. opettajan selkeä kannanotto; 2. kriittiset tapaukset luokan historiassa; 3. opettajan ensimmäisten kouluviikkojen aikana korostamat asiat ja 4. muilta luokilta



opitut rutiinit ja käyttäytyminen. Opettajan tulee mainita, mitä sääntöjen rikkomisesta seuraa ja toteuttaa seuraukset. Mikäli rangaistuksilla ainoastaan uhkaillaan, oppilaat eivät enää luota opettajaan, eivätkä kuuntele hänen ohjeitaan tai määräyksiään. (Cothran et al. 2000.)

Ihannetilanne on, että oppilaat mukautuvat sääntöihin ja pahinta puolestaan on sen, että oppilaat uhmaavat sääntöjä ja etsivät tapoja niiden rikkomiseksi. Opettaja voi auttaa oppilaita ryhmäsopimusten luomisessa etsimällä ja pyytämällä oppilaiden suostumusta sääntöihin. (Schmuck & Schmuck 2001, 206.) Kaikkien ryhmän jäsenien hyväksyessä säännöt ryhmä toimii tehokkaasti ja tuloksekkaasti (Lemlech 1988, 32).

#### **6.4 Vuorovaikutuksen ja yhteistoiminnallisuuden lisääminen**

Oppilaiden yhteistoiminnallisen, vastuullisen ja itsenäisen toiminnan edistämiseksi, opettajan on kyettävä hallitsemaan ryhmän käyttäytymistä siten, että suvaitsevan ja vuorovaikutteisen ympäristön syntyminen on mahdollista (Lemlech 1988, 29). Toisten ihmisten kanssa toimeen tuleminen on tärkeää, sillä työparin valitseminen ei aina ole mahdollista. Vaikka kaikkien ihmisten kunnioittaminen ja heidän seurassaan viihtyminen ei olekaan mahdollista, tulee yhteistyön tekemisen onnistua heidänkin kanssaan tavalla tai toisella (Moilanen 2004).

Saloviita (2007, 42) näkee useiden ongelmien johtuvan puutteellisesta opetuksesta ja hänen mielestään hyvä opetus onkin avaintekijä käyttäytymisongelmien ehkäisemisessä. Hyvä opetus kuulostaa hienolta, mutta kuinka se määritellään? Näen käsitteen suhteellisena, sillä se, mikä tarkoittaa toiselle hyvää ei sitä välttämättä ole toiselle. Naukkarisen (1999) tutkimuksessa henkilökunnan näkemys opetuksen kehittämisestä oli joustavuuden lisääminen vanhojen kaavojen toistamisen sijaan. Myös Cothranin et al. (2002) tutkimuksessa oppilaat mainitsevat, että opettajan tulee olla jämäkkä, mutta mukava. Tehokkaat opettajat suunnittelevat ja esittävät tunnin sisällön oppilaille siten, että he tietävät, milloin opiskellaan ja milloin pidetään hauskaa. Oppilaiden ja opettajan välisessä toiminnassa esiintyy helposti ongelmia näkemysten ristiriitaisuuksien vuoksi. Hoyn ja Weinsteinin (2006, 209) mukaan oppilaat luottavat opettajaan ja tekevät yhteistyötä hänen kanssaan vasta nähdessään, että tämä välittää heidän elämästään ja oppimisestaan. Opettajat

puolestaan ajattelevat, että oppilaiden tulee ansaita heidän luottamuksensa, huolensa ja kiinnostuksensa. Tällaisen oravanpyörän pysäyttäminen on hankalaa ja sen vuoksi sen syntyminen tulisikin pyrkiä estämään. Vaikeuksien välttämiseksi luokan säännöistä ja toimintatavoista tulisikin keskustella jo yhteistyön alkuvaiheissa. Opettajien tulisi nähdä yhteys hyvän opetuksen ja positiivisen luokkailmapiirin välillä. Panostamalla toimivien opettaja–oppilas-suhteiden luomiseen, oppilaat kokevat itsensä tasavertaisiksi niin toistensa kuin opettajankin kanssa. Tämä mahdollistaa toimivan vuorovaikutuksen syntymisen ja siten työrauhahäiriöiden vähenemisen.

### **6.5 Esiintyviin työrauhahäiriöihin puuttuminen**

Jotta voidaan täsmällisesti määritellä työrauhahäiriö tai sääntöjen rikkominen, täytyy sekä oppilaiden että opettajien olla tietoisia koulun säännöistä. Työrauhan ylläpitäminen sääntöjen avulla on mahdollista, mikäli säännöt hyväksytään yhteisiksi sopimuksiksi käyttäytymisestä. (Arajärvi & Aalto-Setälä 2004, 158.) Jotta työrauha on mahdollista saavuttaa ja häiriötekijät poistaa, tilanteet tulee hoitaa kaikkien osapuolten välisellä yhteistyöllä (Erätuuli & Puurula 1990, 62).

Sopimattomaan käyttäytymiseen on puututtava nopeasti ja ehkäistävä sen leviäminen. Auttaminen tai tilanteen analysoiminen häiriötilanteen aikana ei ole järkevää, vaan tärkeintä on lopettaa oppilaan häiritsevä toiminta ja palauttaa tilanne luokassa normaaliksi. (Lemlech 1988, 22–23.) Lawrence et al. (1985, 14) mukaan häiritsevään käyttäytymiseen puututaan liian usein aggressiivisesti ja kiivaasti, mikä on ennemminkin tuhoisaa kuin rakentavaa. Analyyttinen ja suunniteltu puuttuminen on toimivampi ja helpompi toimintamuoto myös opettajille, koska sen myötä opettajien ajoittain kokemia voimattomuuden tunteita on mahdollisuus vähentää. Oikeanlainen suhtautuminen häiritsevään käyttäytymiseen saattaa jo itsessään vähentää niiden esiintymistä. Opettajan antaessa oppilaille hyväksyntää ja kiitosta rangaistusten sijaan, työrauhahäiriöitä esiintyy erittäin vähän (Aho, 1980).

Ongelmatilanteiden selvittämiseen vaikuttavat sekä häiritsevä oppilas että muu luokka ja sen vuoksi opettajan tuleekin olla rauhallinen ja järkevä toimintaan puuttuessaan (Lemlech 1988, 22). Opettaja ei esimerkiksi saa näyttää omaa vihaansa häiritsijälle, vaan hänen tulee

ylläpitää aikuisen roolia ja pysyä rauhallisena. Oppilas rauhoittuu ymmärtäessään, ettei hän saavuta käyttäytymisellään mitään. Tilanteen rauhoituttua opettajan tulee keskustella tilanteesta kahdestaan häiriötä aiheuttaneen oppilaan kanssa. Keskustelun tarkoituksena on selvittää tosiasioita ja antaa oppilaan kertoa mitä tapahtui ja miksi. (Lemlech 1988, 23–24.)

Mahdollisuus nimetä ja puhua kokemuksistaan, turhautuneisuudesta, syyllisyydestä ja epäonnistumisesta, auttaa lasta ymmärtämään paremmin tunteitaan luokkatilanteissa (Carter & Doyle 2006). Kaikista toimivinta on ongelmatilanteen välitön selvittäminen positiivisin keinoin (Aho 1980). Usein häiritsevästi käyttäytyvät oppilaat eivät näe opettajia positiivisesti, eivätkä luota heihin. Tällaiset oppilaat eivät yleensä pidä myöskään koulusta eivätkä näe syytä siihen, miksi heidän tulisi muuttaa käyttäytymistään asialliseksi ja hyväksyttäväksi. Tämän vuoksi opettajan tehtävänä onkin ensisijaisesti luottamuksen rakentaminen. (Charles 2005, 47.)

## 7 Tutkimuksen toteutus

Pyrin kuvailemaan seuraavassa kappaleessa mahdollisimman tarkasti tutkimukseni eri vaiheita. Aluksi kerron käyttämästäni tutkimusmenetelmästä sekä sen ominaispiirteistä ja sen jälkeen esittelen tutkimusjoukkoni sekä käyttämäni aineistonkeruumenetelmän. Pyrin kuvailemaan eri aineistonkeruuvaiheet mahdollisimman selkeästi, jotta lukijan on helppo ymmärtää mitä tein missäkin vaiheessa ja siten arvioida, onko toimintani tarkoituksenmukaista. Kappaleen lopuksi kuvailen tekemääni aineiston analyysia sekä pohdin tutkimukseni luotettavuutta.

### 7.1 Tutkimusongelmat

Tutkimusaihe oli selvillä pääpiirteittäin jo prosessin alusta alkaen. Tekemäni kandidaatin tutkielman aihe liittyi levottomuuden ja työrauhahäiriöiden esiintymiseen. Selvitin observoimalla ja haastatteleamalla kuinka levoton käyttäytyminen ilmeni luokassa ja kuinka opettaja siihen reagoi. Täsmensin aihetta pro gradu -tutkielmaani siten, että valitsin tutkimusaiheekseni työrauhahäiriöt ja keskityin tutkimaan ainoastaan oppilaiden näkökulmia. Valitsin myös aineistonkeruumenetelmäksi erilaisen lähestymistavan.

Pyrin tutkimuksessani selvittämään mitä oppituntien työrauhahäiriöt ja siten myös työrauha oppilaille merkitsevät. *Tarkoitan työrauhahäiriöillä tässä tutkimuksessa tapahtumia tai tilanteita, jotka oppilaat kokevat omaa keskittymistään häiritseväksi ja jotka siten vaikeuttavat heidän opiskeluaan ja oppimistaan.* Työrauhahäiriöt vaikeuttavat oppilaan tarkoituksenmukaista toimintaa oppitunnilla ja saattavat siten heikentää opetetun asian omaksumista.

Taustateorioiden ja oman mielenkiinnon kautta päädyin seuraaviin tutkimusongelmiin:

1. Millaiset asiat oppilaat kokevat työrauhaansa häiritseviksi?
2. Millaiset työrauhahäiriöt ovat yleisimpiä?
3. Kuinka oppilas perustelee omaa häiritsevää käyttäytymistään?

#### 4. Kuinka työrauhahäiriöihin on mahdollista puuttua?

Tutkimuksen tarkoituksena on perehtyä työrauhahäiriöihin oppilaiden ajattelua ja kokemuksia kartoittamalla. Koen tärkeäksi sen, että oppilaat itse tuottavat vastauksen kysymykseen työrauhahäiriöistä. Esimerkkejä tai valmiita vastausvaihtoehtoja antamalla oppilaan ajatuksiin vaikutetaan liikaa ja siten tärkeitä työrauhaan vaikuttavia tekijöitä saattaa jäädä huomaamatta.

Olen keskittynyt tutkimuksessani ulkoisten häiriöiden käsittelemiseen osittain siksi, että niiden tutkiminen on sisäisten häiriöiden tutkimista yksikertaisempaa. Tähän rajaukseen vaikutti toki myös se seikka, että tutkimusaineistossani ulkoiset häiriöt nousivat sisäisiä häiriöitä useammin esille. Tämä johtunee siitä, että nuoret oppilaat eivät näe itsestä johtuvia tekijöitä työrauhahäiriöiksi. Ajattelun kehittymisen myötä lapsen kyky oman toiminnan arviointiin paranee ja siten oman toiminnan vaikutukset työrauhaan ovat helpommin havaittavissa. Tämän seurauksena oppilaat näkevät myös sisäiset häiriöt merkittävinä työrauhahäiriöiden muotoina. Ulkoiset häiriöt tuntuivat luontevammilta tutkimuskohteilta myös sen vuoksi, että niiden tutkiminen tuottaa tietoa häiriöistä, joihin puuttuminen konkreettisesti ja suhteellisen nopeastikin on mahdollista. Sisäisten häiriöiden tutkiminen vaatisi enemmän aikaa, sillä tutkijan tulisi luoda läheinen ja luottamuksellinen suhde tutkittavaan, jotta todellisten sisäisten häiriöiden käsittely mahdollistuisi. Sisäiset työrauhahäiriöt saattavat olla erittäin henkilökohtaisia ja siten niiden esille tuominen voi olla vaikeaa.

#### **7.2 Laadullinen tutkimusmenetelmä**

Laadullinen tutkimus tuottaa määrällistä tutkimusta yksityiskohtaisempaa ja rikkaampaa tietoa pienemmistä aineistoista. Tämä mahdollistaa tapausten sekä tutkittujen tilanteiden paremman ymmärtämisen, mutta vähentää tulosten yleistettävyyttä. (Patton 1990, Alasuutari 1995.) Laadullisella tutkimuksella pyritään kuvailemaan todellista elämää, ja siten kerätty aineisto ilmaistaan ennemmin sanoina kuin numeroina. Tarkoituksena on tutkimusjoukon näkemysten tarkka ymmärtäminen. (Bogdan & Biklen 2006; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2005.) Valitsin tutkimukseeni kvalitatiivisen lähestymistavan, sillä tarkoitukseni oli selvittää oppilaiden henkilökohtaisia näkemyksiä luokkansa

työrauhahäiriöistä sekä saada heidät itse arvioimaan omaa käyttäytymistään. Aineiston kerääminen laadullisesti tuntui järkevältä, sillä siten tutkittavilla oli mahdollisuus vapaasti kertoa näkemyksistään, eikä aluetta rajattu ennalta millään tavalla. Katsoin kyselylomakkeen ja varsinkin avoimen kysymyksen käyttämisen tarkoituksenmukaiseksi, sillä sen kautta on mahdollista ymmärtää vastaajien näkökulmat ilman, että niitä on ennalta määrätty kysymyskategorioiden kautta (Patton 1990, 24).

Patton (1990, 150) on jakanut laadulliset menetelmät viiteen eri tyyppiluokkaan: perustutkimukseen, sovellettuun tutkimukseen, summatiiviseen arviointiin, formatiiviseen arviointiin sekä toimintatutkimukseen. Kaikilla näillä luokilla on omat piirteensä ja ne ovat keskittyneet tietynlaisten tapausten tutkimiseen. Katson tutkimukseni sisältävän piirteitä sekä perustutkimuksesta että sovelletusta tutkimuksesta, koska tarkoitukseni on selvittää työrauhahäiriöiden ilmenemistapoja ja syitä sekä pyrkiä löytämään ratkaisukeinoja ilmeneviin ongelmiin.

Perustutkimus keskittyy useimmiten fysiikan, psykologian, biologian, maantieteen, taloustieteen tai sosiologian tieteenoille ja tarkoituksena on ilmiön ymmärtäminen ja selittäminen. Esimerkiksi kysymykset ”miksi yksilöt käyttäytyvät siten kuin käyttäytyvät?” ”Kuinka ihmiset käyttäytyvät, ajattelevat, tuntevat ja tietävät?” ovat tämän tyyppiluokan peruskysymyksiä. (Patton 1990.)

Sovelletun tutkimuksen tekijät työskentelevät ihmisten ongelmien parissa. Päämääränä tutkimuksessa on lisätä tietoisuutta ja auttaa ongelmien luonteen ymmärtämisessä, jotta ihmiset voivat tehokkaammin kontrolloida ympäristöään. Perustutkimuksessa lähtökohtana ovat akateemiset tieteenalat, mutta sovelletussa tutkimuksessa lähteenä ovat ihmisten kokemat ongelmat ja huolet. Päämääränä onkin tuottaa potentiaalisia ratkaisuja inhimillisiin ja yhteiskunnallisiin ongelmiin. Tyypillinen sovelletun tutkimuksen kysymys on esimerkiksi ”Kuinka yksilöt voivat tulla tietoiseksi, voivat kontrolloida ja muuttaa epätarkoituksenmukaisia asenteita ja käyttäytymistä?” (Patton 1990.)

### **7.3 Tutkimusjoukon valinta ja lupa-anomukset**

Tutkimukseeni osallistui yhteensä 104 oppilasta Keski-Suomen alueelta. Valitsin kyselyyn osallistuvat koulut niiden maantieteellisen sijainnin perusteella. Aikataulun sujumuuden ja kustannusten minimoimisen vuoksi koin tärkeäksi, että tutkimukseeni valikoituneet koulut sijaitsivat sopivan etäisyyden päässä. Vaikka koko tutkimus on suoritettu Keski-Suomen alueella, on tutkimuksessa mukana oppilaita varsin erilaisista kouluympäristöistä: suurehkoista kaupunkikouluista sekä pienen kunnan ainoasta koulusta.

Soitin marraskuun alussa yhdelle alakoulun ja yhdelle yläkoulun rehtorille esitelläkseni tutkimussuunnitelmani ja pyytääkseni lupaa tutkimuksen tekemiseen heidän kouluissaan. Molempien koulujen rehtorit antoivat suostumuksensa välittömästi, mutta pyysivät minua vielä lähettämään sähköpostilla kuvauksen tutkimuksestani heille nähtäväksi. Lähetin kouluille myös tekemäni tutkimuslupa-anomukset (Liitteet 1 ja 2), joissa oppilaiden huoltajilta kysyttiin lupaa oppilaan osallistumiselle tutkimukseen. Kyselyyn osallistuivat ainoastaan ne oppilaat, jotka palauttivat lupa-anomuksen allekirjoitettuna. Mikäli lupa-anomusta ei palautettu tai siinä oli kielletty tutkimukseen osallistuminen, oppilaat eivät vastanneet kyselyyn lainkaan. Aineistonkeruuseen liittyvän toisen kyselyn kanssa menettelin täsmälleen samalla tavalla. Erona ensimmäiseen kyselyyn oli se, ettei kyselyyn vastannut yläkoulun oppilaita. Keräsin aineiston marraskuussa 2007 (ensimmäinen kysely) ja tammikuussa 2008 (toinen kysely).

### **7.4 Aineiston kerääminen**

Punnitsin mielessäni pitkään aineistonkeruun erilaisia vaihtoehtoja. Varsinkin haastattelu ja kysely kamppailivat ajatuksissani. Molempiin menetelmiin liittyy paljon hyviä puolia ja ratkaisun tekeminen oli sen vuoksi haasteellista. Päädyin kuitenkin käyttämään kyselyä, sillä ajattelin sen sopivan paremmin oppilaiden kokemusten tutkimiseen. Ensinnäkin kaikki vastaavat samaan kyselyyn, samaan aikaan ja samassa paikassa. Haastattelussa oppilas sen sijaan olisi kahdestaan tutkijan kanssa ja lisäksi nauhuri tallentaisi koko ajan heidän keskusteluaan. Oppilaiden ei kyselyyn vastatessaan tarvitse jännittää tutkijaa, koska hänen ei tarvitse olla tutkijan kanssa kahdenkeskisessä vuorovaikutuksessa. Näen kyselyn etuna myös sen, että siihen voidaan vastata nimettöminä, eikä tutkija siten voi yhdistää vastauksia

oppilaisiin. Nimettömänä on mahdollisuus kertoa sellaisista vaikeista asioista, joista ei muuten haluaisi tai uskaltaisi puhua. Lisäksi asioiden ilmaiseminen kirjoittamalla lienee helpompaa kuin haastattelun kautta. Haastattelutilanne jo itsessään on niin normaalista poikkeava, että oppilaiden täytyy keskittyä sopeutuakseen uuteen tilanteeseen ja siten olennaisiakin asioita voi jäädä sanomatta. Haastattelussa myöskään tunnistamattomana pysyminen ei ole mahdollista. Tutkija ainakin näkee, kenen kanssa juttelee, vaikka ei tietäisikään nimeä.

Tein ensimmäisen kyselyn yhdelle neljännelle luokalle sekä yhdelle kahdeksannelle luokalle. Kyselyyn vastasi yhteensä 46 oppilasta, joista 26 oli neljäsluokkalaisia ja 20 kahdeksasloukkalaisia. Kyselyn tarkoituksena oli selvittää, millaiset asiat oppilaat kokevat työrauhaansa häiritsevinä. Kahdeksannen luokan oppilaiden vastaukset keräsin mielenkiinnosta: halusin selvittää, kokevatko yläkoulun oppilaat samanlaisia asioita häiritsevinä kuin alakoulun oppilaat. Toista kyselylomaketta suunnitellessani huomioin myös yläkoululaisten antamat vastaukset, mutta sen jälkeen keskityin tutkimuksessani ainoastaan alakoulun oppilaiden vastauksiin, koska luokanopettajana tulen työskentelemään heidän parissaan. Valitsin tutkimukseeni juuri neljännen luokan oppilaat, koska he ovat suurin piirtein alakoulun puolivälissä. Oppilaat eivät ole koulun nuorimpia, mutta eivät myöskään vanhimpia, eivätkä he ole vielä murrosiän kovimmassa pyöryksessä. Katson, että voin peilata heidän vastauksiaan varovaisesti sekä nuorempiin että vanhempiin alakoulun oppilaisiin.

Laadullisessa tutkimuksessa aineistoa ei kerätä vahvistamaan tai hylkäämään ennalta asetettua hypoteesia kvantitatiivisen tutkimuksen tavoin (Bogdan & Biklen 2006). Pysin tutkimuksessani löytämään aineiston kautta vastaukset tutkimusongelmiini, ennalta asetettuja hypoteeseja ei ollut. Käytin aineistonkeruumenetelmänä *informoitua kyselyä*, joka on yksi kontrolloidun kyselyn muoto. Informoidulla kyselyllä tarkoitetaan menetelmää, jossa tutkija jakaa lomakkeet henkilökohtaisesti kertoen samalla tutkimuksensa tarkoituksesta, selittäen kyselyä sekä vastaten mahdollisiin kysymyksiin (Uusitalo 1991, 91). Sen lisäksi, että jaoin tutkimuslomakkeet oppilaille, odotin paikalla niin kauan, kun he vastasivat ja keräsin lopuksi lomakkeet takaisin. Menetelmä sopi tutkimusaineistoni hankkimiseen hyvin, koska itselläni oli mahdollista ohjeistaa oppilaita



haluamallani tavalla ja saatoinkin olla varma, että kyselyyn vastasivat juuri ne henkilöt, joiden oli tarkoituskin vastata. Avoimien kysymysten huonoina puolina pidetään muun muassa sitä, että niihin jätetään helposti vastaamatta ja että niihin saatetaan vastata kysymyksen vierestä, jolloin vastaukset ovat myös hyödyttömiä (Valli 2001a, 111). Olemalla itse paikalla koko kyselyn ajan varmistin sen, että kaikki paikalla olijat saivat kyselylomakkeen ja vastasivat siihen saman tien. Tällä tavalla ei tullut mahdollisuutta siihen, että kyselylomakkeet unohtuisivat jonnekin, esimerkiksi pulpettiin, reppuun tai kotiin, ja niihin vastaaminen jäisi kokonaan. Koin hyväksi myös sen, että oppilaille järjestettiin tunnin alussa aikaa vastaamiseen. Tällöin kysely oli eräänlainen tuntiin kuuluva tehtävä ja siten kaikki käyttivät varatun ajan kysymyksen miettimiseen ja siihen vastaamiseen. Mikäli kyselyyn olisi vastattu esimerkiksi tunnin lopussa, tilanne olisi varmasti ollut päinvastainen. Tuolloin varsinaiset oppitunnin asiat olisi jo käsitelty ja kysely olisi saatettu kokea ylimääräiseksi tehtäväksi tunnin lopussa. Oppilailla olisi ehkä ollut myös kiire välitunnille, joten kyselystä olisi todennäköisesti yritetty päästä mahdollisimman nopeasti eroon.

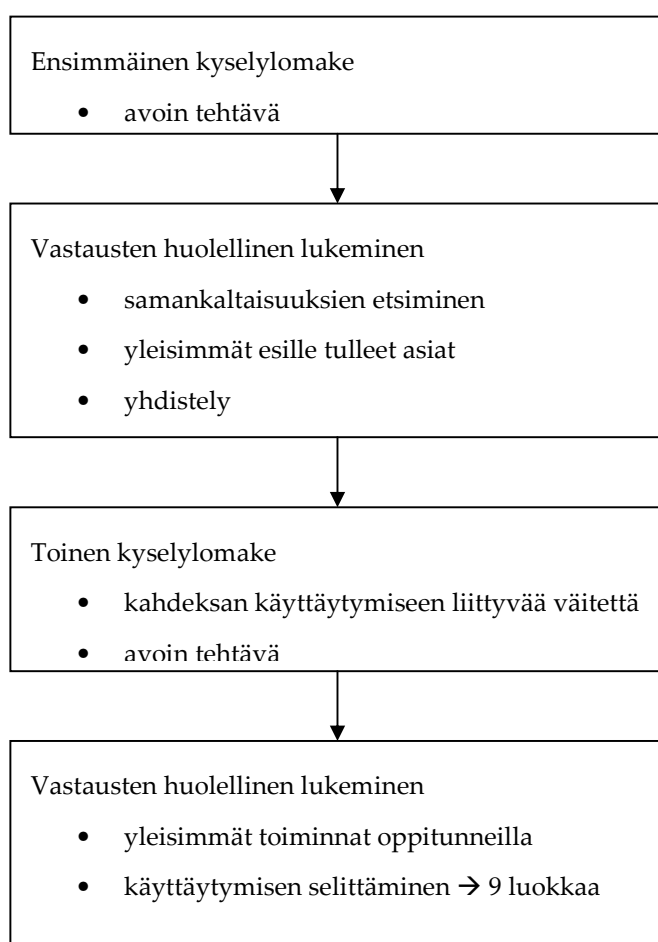
Kontrolloitu kysely sopii aineistonkeruumenetelmäksi hyvin, sillä sen avulla voidaan kerätä tietoa esimerkiksi tosiasioista, käyttäytymisestä, toiminnasta, tiedoista, arvoista, asenteista ja mielipiteistä (Uusitalo 1991, 92). Tutkimukseni tarkoituksena oli selvittää juuri näitä asioita: oppilaiden käyttäytymistä ja toimintaa sekä mielipiteitä ja siten myös arvoja jossain määrin.

Ensimmäisen kyselylomakkeen (Liite 3) kysymykset olivat avoimia, vastausvaihtoehtoja ei määritelty valmiiksi. Tällä tavoin oppilaita ei johdateltu vastaamaan tietyllä tavalla, vaan heidän oli vastattava kysymyksiin omien kokemustensa pohjalta. Avoimia kysymyksiä käyttämällä oli mahdollista selvittää oppilaiden henkilökohtaiset mielipiteet ja samalla sain myös selville, kuinka oppilaat ymmärsivät työrauhahäiriöt.

Toisen kyselylomakkeen (Liite 4) väitteitä muodostaessani jouduin yhdistämään ja muokkaamaan oppilaiden ensimmäiseen kyselyyn antamia vastauksia. Esimerkiksi neljännen luokan oppilaat olivat maininneet häiritseväksi asiaksi käytävällä liikkuvat ihmiset. Jätin tämän pois toisesta kyselylomakkeesta, koska käytävältä kuuluvat äänet ja

siellä tapahtuva liikkuminen on täysin riippumatonta luokan oppilaiden toiminnasta. On tärkeää tietää, että käytävällä tapahtuvat asiat häiritsevät oppilaita, mutta tutkimukseni kannalta tämä tieto ei kuitenkaan ollut oleellinen, koska käytävän tapahtumiin luokassa istuvalla oppilaalla ei ollut vaikutusta. Se, miksi käytävällä liikkuvat ihmiset nostettiin esiin niin monessa vastauksessa (8 vastauslomaketta), johtunee siitä, että luokassa, jossa kyselyn suoritin, oli suuret, verhottomat ikkunat käytävälle päin. Oppilaiden oli helppo seurata, mitä luokan ulkopuolella tapahtui ja toisaalta käytävällä liikkujat saattoivat helposti häiritä luokan oppilaita jäämällä ikkunan taakse katsomaan.

### 7.5 Laadullisen aineiston analyysi



Kuvio 1. Aineiston analyysin eteneminen

Laadullisen aineiston analysointi on koettu hankalaksi, koska vastaukset eivät ole systemaattisia eivätkä vakioituja (Patton 1990, 24). Analysoinnin haastavuuden vuoksi kirjoitetut tulokset sisältävät lainauksia aineistosta kuvatakseen ja vahvistaakseen esitettyjä tuloksia. Tutkimus aloitetaan oletuksella, että mikään ei ole merkityksetöntä vaan kaikki ovat mahdollisia vihjeitä, jotka helpottavat tutkittavan asian ymmärtämistä. (Bogdan & Biklen 2006, 5.) Alasuutari (1995, 29) kuvailee kvalitatiivisen analyysin vaativan absoluuttisuutta. Tällä hän tarkoittaa sitä, että kaikki tutkimusongelmaan liittyvät seikat tulee selvittää niin, etteivät ne ole ristiriidassa tulkinnan kanssa. Kvalitatiivisen aineiston analyysillä selkeytetään kerättyä aineistoa ja pyritään tuottamaan uutta tietoa tutkittavasta asiasta (Eskola & Suoranta 1998, 138). Analyysivaiheessa tehtävä aineiston tiivistäminen tulee suorittaa siten, että sen informaatioarvo kasvaa ja ettei mitään olennaista kuitenkaan jää pois (Eskola 2001, 146). Kvalitatiivisen tutkimuksen tekijät analysoivat aineistoa induktiivisesti, yleistäen tuloksia yksittäisestä tapauksesta laajempaan kokonaisuuteen (Bogdan & Biklen 2006, 6).

Aloitin ensimmäisellä kyselyllä keräämäni aineiston analysoinnin lukemalla aluksi vastaukset läpi useaan kertaan. Pyrin tutustumaan aineistoon mahdollisimman hyvin ja yritin siten löytää vastauksista samankaltaisuuksia. Aineistoon tutustuttuani poimin vastauksista yleisimmin esille nousseet asiat ja muodostin niistä erilaisia luokkia (esimerkiksi juttelu, äänen tuottaminen ja kännykän käsitteleminen). Näiden luokkien pohjalta kokosin väitteet toiseen kyselylomakkeeseen, jolla suoritin aineistonkeruun toisen vaiheen. Toinen kyselylomake sisälsi kahdeksan käyttäytymiseen liittyvää väitettä, esimerkiksi ”Juttelen oppituntien aikana luokkakavereiden kanssa” ja ”Keskeytän luokkakaverini työskentelyn esim. puhumalla hänelle tai tökkimällä häntä”. Neljäsluokkalaisten oppilaiden tuli arvioida omaa käyttäytymistään väitteiden mukaisesti neliportaisella asteikolla (1. usein, 4. ei koskaan). Kyselylomakkeessa oli myös yksi avoin kysymys, jonka tarkoituksena oli kerätä perusteluja väitteiden mukaiseen käyttäytymiseen.

Tutustuin toisen kyselyn vastauksiin lukemalla niitä huolellisesti. Kokosin väitteiden vastaukset sukupuolen mukaisesti taulukoiksi, joista näkyy selkeästi vastaajien lukumäärät kunkin väitteen ja vastausvaihtoehdon kohdalla. Avoimista vastauksista etsin aluksi tiettyyn toimintaan kohdistetut perustelut ja vertailin niitä sukupuolten välillä. Tämän

jälkeen kokosin perustelut, joita ei kohdistettu erityisesti mihinkään toimintaan ja pyrin löytämään myös niille mahdollisia selittäviä tekijöitä.

Lopuksi luokittelin avoimet vastaukset yhdeksään luokkaan, joiden kautta oppilaat käyttäytymistään perustelevat. Olen luonut näistä luokista sukupuolten mukaisesti kuviot 3 ja 4 (s. 45–46), joista ilmenee, kuinka paljon mitäkin toimintaa milläkin luokalla selitetään. Kuvioiden avulla pyrin havainnollistamaan mahdollisimman kokonaisvaltaisesti oppilaiden selitystapoja sekä avaamaan jonkin verran myös heidän ajatusmaailmaansa.

## **7.6 Tutkimuksen luotettavuus**

Tynjälän (1991) kuvailemat, alun perin Lincolnin ja Guban (1985) luomat, kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuuskriteerit koostuvat tulosten vastaavuudesta, tulosten siirrettävyydestä, tutkimustilanteen arvioinnista sekä objektiivisuudesta. Tarkastelen tutkimukseni luotettavuutta näiden kriteereiden pohjalta.

Tulosten vastaavuudella tarkoitetaan sitä, että tutkijan aineiston pohjalta tekemät johtopäätökset vastaavat todellisuudessa vallitsevaa tilannetta (Tynjälä 1991). Toisin sanoen tutkijan näkemysten tulisi vastata tutkittavien käsityksiä (Eskola & Suoranta 1998, 212). Triangulaatiolla, useiden eri menetelmien, tutkijoiden, aineistojen tai teorioiden käytöllä voidaan vahvistaa tätä tulosten vastaavuutta. Tämä perustuu siihen, että eri menetelmillä on erilaiset heikkoudet ja vahvuudet, eivätkä ne todennäköisesti tuota virheellistä tietoa samoissa kohdissa. Tulosten vastaavuutta voidaan parantaa esimerkiksi käyttämällä tutkimuksessa erilaisia laadullisia menetelmiä toistensa tukena. (Tynjälä 1991.) Keräsin tutkimusaineistoni kahdessa vaiheessa kyselylomakkeilla, jotka olivat luonteeltaan erilaisia, vaikka liittyivätkin samaan aiheeseen. Kyselyiden erilaisten näkökulmien vuoksi en voi verrata keskenään näiden kyselyiden tuloksia. Mikäli oppilaat olisivat toisessa kyselyssä arvioineet luokkatovereidensa käyttäytymistä, vertailujen tekeminen kyselyiden välillä olisi ollut jossain määrin mahdollista, sillä molemmissa kyselylomakkeissa olisi silloin keskitytty havaintuihin työrauhahäiriöihin. Kyselyiden tulosten vertaaminen keskenään ei ole mahdollista myöskään siitä syystä, aineistonkeruun ensimmäiseen vaiheeseen osallistuneista luokista toista ei tutkittu enää aineistonkeruun myöhemmässä vaiheessa. Toiseen kyselyyn vastasi myös enemmän oppilaita kuin ensimmäiseen kyselyyn.

Valitsin tämän toteuttamistavan tietoisesti, sillä tarkoitukseni oli saada alustavaa tietoa siitä, eroavatko eri-ikäisten oppilaiden näkemykset työrauhahäiriöistä. Toinen tärkeä päämäärä tutkimuksellani oli tarkastella oppilaiden näkemyksiä omasta toiminnastaan ja selvittää, kuinka he kykenevät perustelemaan omaa käyttäytymistään. Tuloksien vastaavuutta kohentavana seikkana voitaneen pitää sitä, että toinen kysely on kokonaisuudessaan luotu ensimmäisen kyselyn tulosten pohjalta.

Tutkimustulosten yleistettävyydellä tarkoitetaan kvantitatiivisessa tutkimuksessa mahdollisuutta soveltaa tuloksia laajempaan perusjoukkoon. Kvalitatiiviseen tutkimukseen kyseinen määritelmä ei kuitenkaan sovellu, vaan puhutaan ennemminkin tulosten siirtämisestä toiseen kontekstiin. Siirtämiseen vaikuttavia tekijöitä ovat muun muassa tutkimusympäristön ja sovellusympäristön samankaltaisuudet. (Tynjälä 1991.) Tutkimustulosten siirrettävyyden arvioinnin mahdollistamiseksi olen pyrkinyt kuvailemaan tutkimustani ja aineistoani mahdollisimman tarkasti. Kuvailen yksityiskohtaisesti tutkimusmenetelmien sekä tutkimusaiheen valintaa ja aineistonkeruun toteuttamista. Lisäksi selitän tarkasti aineiston käsittelyvaiheiden etenemisen ja analysoinnin. Raporttini sisältää muun muassa suoria lainauksia aineistosta, mikä auttaa tutkimusaineiston hahmottamisessa ja vahvistaa esittämiäni tuloksia. Yksityiskohtaisen kerronnan kautta pyrin mahdollistamaan sen, että lukijan on helppo ymmärtää kuinka olen tutkimuksessani edennyt ja minkä vuoksi olen tehnyt tietynlaisia ratkaisuja.

Tutkimustilannetta arvioitaessa tutkijan on huomioitava erilaiset tutkimukseen ja sen tuloksiin vaikuttavat, niin ulkoiset kuin tutkimuksesta ja ilmiöstä itsestäänkin johtuvat tekijät. Ennustamattomasti vaikuttavien ennakkoehtojuen huomiointi on myös oleellista. (Eskola & Suoranta 1998, 213; Tynjälä 1991.) Suoritin kaikki kyselyt oppituntien aluissa, joten oppilaat saattoivat vastata niihin rauhassa. Mielestäni tämä oli hyvä ratkaisu, sillä mikäli kyselyt olisi suoritettu oppituntien loppuissa, oppilailla olisi saattanut olla kiire välitunneille, eivätkä he olisi malttaneet keskittyä vastaamiseen. Oppilaat saivat vastata molempiin kyselylomakkeisiin nimettöminä, heidän tuli merkitä näkyviin ainoastaan sukupuoli. Uskon nimettömänä vastaamisen vaikuttaneen tutkimuksen luotettavuuteen sitä lisäävästi, sillä kyseisen menettelyn ansioista oppilaat saattoivat vastata rehellisesti, ilman huolta siitä, että vastausten vuoksi heitä esimerkiksi alettaisiin ”kuulustella”. Korostin

oppilaille etten mitenkään voi selvittää vastaajia tutkimuslomakkeiden perusteella. Tutkimuksen luotettavuutta parantanee osaltaan myös se, että en tuntenut tutkimukseen osallistuneita oppilaita ennalta. Oppilaiden ei siis tarvinnut pohtia reaktioitani vastauksiin ja heihin. Korostin oppilaille myös sitä, ettei kukaan muu minun lisäkseni näe heidän vastauksiaan. Painotin, etteivät edes luokanopettajat tiedä lomakkeiden sisältöä. Koin tärkeäksi näiden asioiden kertomisen varmistaakseni, että oppilaat vastaavat mahdollisimman rehellisesti.

Kaksi neljännen luokan oppilasta ei palauttanut tutkimuslupa-anomusta, eivätkä he siten voineet osallistua kyselyihin. Ensimmäistä kyselyä suorittaessani luokanopettaja antoi heille lisätehtäväksi ikkunakoristeiden tekemisen sillä aikaa, kun toiset vastasivat kyselyyn. Tämän seurauksena muutama kyselyyn vastaajista ilmaisi myös haluavansa askarrella. Lisätehtävän vaikuttaessa oppilaista niin houkuttelevalta, kaikki eivät välttämättä paneutuneet kyselyyn tosissaan, vaan vastasivat mahdollisimman nopeasti päästäkseen sen jälkeen askartelemaan. Toisen kyselyn kohdalla tällaisia tilanteita ei ilmennyt, vaan ne, jotka eivät voineet osallistua, odottivat rauhassa omalla paikallaan.

Toisen kyselylomakkeen avoin kysymys oli haasteellinen ja vastauksia lukiessani huomasin, että sitä olisi pitänyt avata tarkemmin. Oppilaat eivät selittäneet kaikkien työrauhahäiriöiksi määriteltyjen toimintojensa syitä ja siten toiminnan ja sen perustelun vertaileminen oli hankalaa. Esimerkiksi eräs tyttö arvioi puhuvansa oppitunneilla luokkakavereidensa kanssa melko usein. Avoimessa kysymyksessä hän kuitenkin kertoi ainoastaan sen, miksi käsittelee kännykkäänsä oppituntien aikana. En voinut tämän vuoksi verrata oppilaiden käyttäytymistä ja sen perustelemista suoraan keskenään.

## 8 Tulokset

Tarkastelen seuraavassa löytämiäni tuloksia. Koska tutkimusaineistoni koostuu kahdella eri kyselyllä keräämästä aineistosta, käsittelen myös tuloksia kahdessa osassa. Toisen kyselylomakkeen tulokset ovat kuitenkin tärkeämpiä, suuremman tutkimusjoukon vuoksi. Aluksi kuvailen ensimmäisellä kyselylomakkeella saavuttamiani tuloksia ja perehdyn vasta sen jälkeen toisen kyselylomakkeen tuloksiin.

### Oppilaiden vastaukset ensimmäiseen kyselyyn

Neljäsluokkalaisten vastauksissa kaikista useimmin työrauhaa häiritseväksi asiaksi mainittiin kaikenlainen juttelu oppitunnin aikana. Tämä nousi esiin muun muassa seuraavissa vastauksissa:

*”Kun toiset puhuvat, niin se häiritsee keskittymistäni. Kun työrauhaani häiritään, se on usein puhumista ja tavaroiden heittelemistä.”* (Poika 4.lk)

*”Minua häiritsee jotkut, jotka puhuvat, vaikka pitäisi olla hiljaa.”* (Poika 4.lk)

*”Minua häiritsee se kun jotkut pojat alkavat juttelemaan tunnilla— —.”* (Tyttö 4.lk)

*”Minua häiritsee jos joku rupeaa puhumaan kesken jonkun tehtävän. Minun työrauhaa häiritään yleensä matematiikan tunneilla, kun joku kysyy jotain tehtävää.”* (Poika 4.lk)

Toiseksi yleisemmäksi työrauhaa häiritseväksi asiaksi mainittiin oppitunnilla esiintyvä meteli ja melu:

*”Oppitunnilla minua häiritsee kaikki huudot ja äänet — —.”* (Poika 4.lk)

*”Mun työrauhaa häiritsee melu ja kun joku tulee kesken tunnin luokkaan — —.”* (Poika 4.lk)

*”Kova meteli luokassa häiritsee joskus — —.”* (Tyttö 4.lk)

*”Höpöttäminen, huutaminen, supitus ja kuminpalojen heittäminen. En pysty keskittymään työn tekoon kun korvat menee kaikessa huutamisessa ja naurussa— —.”* (Tyttö 4.lk)

Erilaiset äänet (naputtelu, penaalin kolistelu...) sekä käytävällä liikkuvat ihmiset mainittiin kolmanneksi yleisemmin.

*” – – Välillä jotkut juoksee käytävällä ja siitä kuuluu kova töminä.”* (Tyttö 4.lk)

*”Jos minua häiritään niin yleensä muidenkin työrauhaa häiritään. Minua häiritsee lähinnä vain jos joku kaivaa penaalia jne. – – ”* (Poika 4lk).

*” – – Penaalien kolina ja myös se että joku pelleilee ikkunassa.”* (Poika 4lk)

Lisäksi useissa vastauksissa mainittiin luokkaan tuleminen/luokasta lähteminen kesken oppitunnin, kännykän soiminen sekä erilaisten tavaroiden heittäminen. Muutama tyttö kertoi, että ennen opettajan luokkaan tulemista, luokassa on kova meteli, eikä silloin voi keskittyä juuri mihinkään. Yhtä oppilasta häiritsi kavereiden jatkuva liikkuminen luokassa.

Suurin osa kahdeksannen luokan oppilaista mainitsi metelöinnin häiritsevän työrauhaa. Toiseksi eniten vastattiin, että juttelu oppitunnin aikana häiritsee, kolmanneksi useimmin mainittiin kovaa puhumista ja neljänneksi useimmin huutaminen. Lisäksi työrauhahäiriöiksi mainittiin muun muassa häiritseminen kesken tehtävän tekemisen, opettajan päälle puhuminen sekä yllättävät äänet (mm. toisesta luokasta kuuluvat äänet). Tässä muutamia esimerkkejä vastauksista:

*”Keskittymistäni oppitunnilla häiritsee, kun muut pälyttävät omia juttujaan ja opettaja yrittää opettaa samaan aikaan– –.”* (Tyttö 8.lk)

*”Kova melu häiritsee– –.”* (Poika 8.lk)

*”Liika meteli häiritsee työrauhaa. Varsinkin, jos on huono päivä. Riippuu paljon siitä, kuka puhuu kovaan ääneen ja millä äänen sävyllä– –.”* (Tyttö 8.lk)

*”Tunnilla kun muut juttelevat vieressä, niin ei pysty keskittymään opetukseen ja alkaa itsekin jutella muiden kanssa– –.”* (Tyttö 8.lk)

Eri luokka-asteiden vastauksia verratessa kävi ilmi, että kahdeksannen luokan oppilaat osasivat kuvailla häiriöitä tarkemmin. Tämä tuli esiin muun muassa siinä, että useat heistä



erottelivat juttelun, kovaa puhumisen sekä huutamisen. He sisällyttivät työrauhahäiriöihin myös sisäisiä, itseen liittyviä asioita neljännen luokan oppilaita useammin. Kukaan neljännen luokan oppilaista ei maininnut suoraan sisäisiä työrauhahäiriöitä, mutta kahdessa vastauksessa oli piirteitä, joiden katsoin liittyvän sisäisiin häiriöihin:

*”Jos olen väsynyt minua häiritsee vain tosi kova meteli ja silloin en voi keskittyä– – .”*  
(Poika 4.lk)

*”Minua häiritsee kyselyt ja ei tuntiin kuuluvat aiheet. Sijaiset ja apulaiset. Minua ei häiritse huutaminen vaan sopimattomat asiat.”* (Poika 4.lk)

Kahdeksannen luokan vastauksissa sisäiseen työrauhahäiriöön liittyvät tekijät nousivat esiin useammin:

*”– –Keskittyminen on täysin kiinni siitä, mitä korvien välissä liikkuu. Rehellisesti, en jaksa keskittyä usein sen takia, että minulla on ongelmia kotona tai kavereiden kanssa.”* (Tyttö 8.lk)

*” – –Kun esim. kokeessa kuulee, että tosi moni kääntää jo sivua, niin jää miettimään, että pitäisi olla nopeampi ja ei enää mieli kysymyksiä huolella.”* (Tyttö 8.lk)

*”Esim. jos on matematiikkaa ja teen laskuja ja samalla ajattelen jotai ihan omia, niin keskittyminen laskemisessa huononee.”* (Poika 8.lk)

*” – – Omat ajatukset voivat joskus häiritä keskittymistä tunnilla käytäviin asioihin. Kun on väsynyt, ei jaksa keskittyä. Päänsärky.”* (Poika 8.lk)

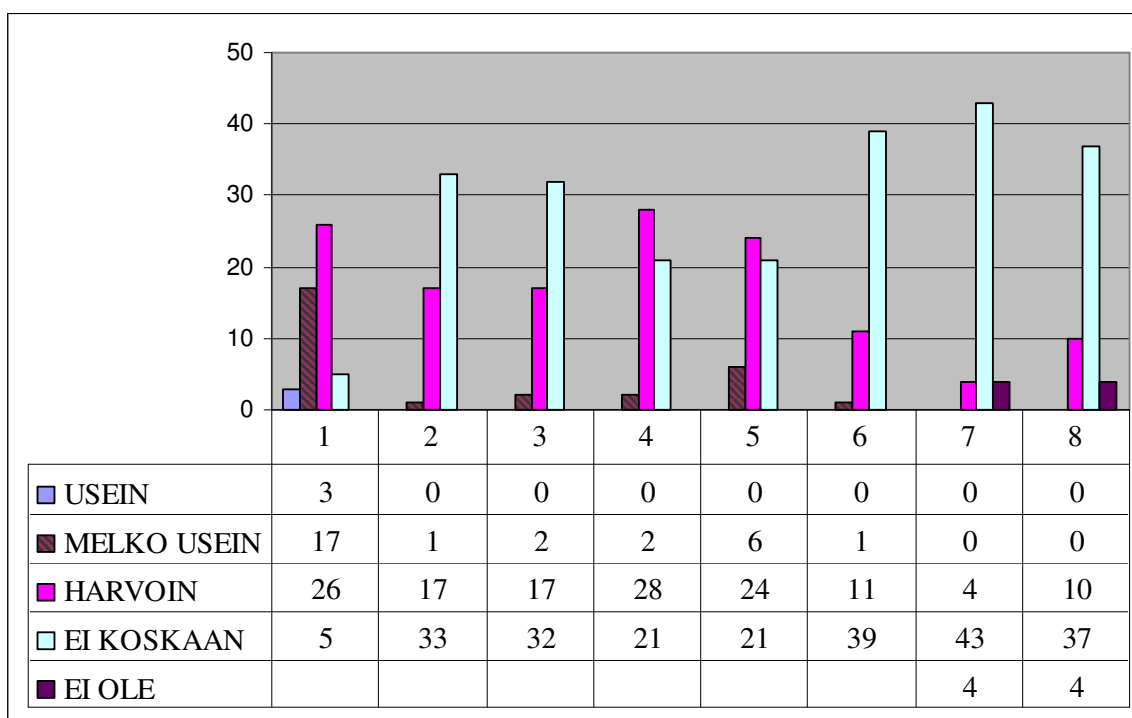
*”Kun on väsynyt, niin on vaikea keskittyä– –.”* (Poika 8.lk)

### **Oppilaiden vastaukset toiseen kyselyyn**

Toiseen kyselyyn vastasi yhteensä 84 neljännen luokan oppilasta, joista osa osallistui myös ensimmäiseen kyselyyn. Ohjeistin kaikki oppilaat samalla tavalla, jotta heillä oli mahdollisimman samankaltaiset lähtökohdat kyselyyn vastatessaan. Oman toiminnan arvioiminen sujui suurimmalta osalta vastaajista täysin ongelmitta, mutta kyselylomakkeen toinen osio, avoin kysymys koettiin hankalaksi. Oppilaat eivät ymmärtäneet, mitä siihen



TAULUKKO 2. Poikien vastaukset toisen kyselylomakkeen käyttäytymisväitteisiin 1–8 (N=51)



Jokainen kyselyyn osallistunut vastasi jokaiseen väitteeseen ja arvioi omaa käyttäytymistään määrätyllä asteikolla (1. usein 2. melko usein 3.harvoin 4. en koskaan). Kuten taulukoista 1 ja 2 nähdään, jutteleminen oppitunneilla (väite 1) näyttäisi olevan yleisintä. Tytöistä 25 myönsi juttelevansa harvoin koulutovereidensa kanssa kesken oppitunnin ja pojista 26 vastasi samalla tavalla. Pojista kuitenkin 17 myönsi juttelevansa oppituntien aikana melko usein, kun taas tytöistä vain 5 vastasi samoin. Tytöistä 3 ja pojista 5 eivät jutelleet koskaan oppituntien aikana luokkatovereidensa kanssa.

Seuraavaksi eniten oppitunneilla esiintyi luokkatoverin työskentelyn keskeyttämistä. Vastanneista tytöistä 16 kertoi keskeyttävänsä toverinsa työskentelyn harvoin. Pojista puolestaan 28 häiritsi harvoin luokkatoveriaan keskeyttämällä tämän työskentelyn. Pojista kaksi kertoi keskeyttävänsä luokkatoverinsa työskentelyn melko usein.

Kolmanneksi eniten vastaajat tunnistivat omasta toiminnastaan erilaisten äänien tuottamisen oppitunneilla. Tytöistä 12 kertoi tuottavansa ääniä harvoin oppituntien aikana.

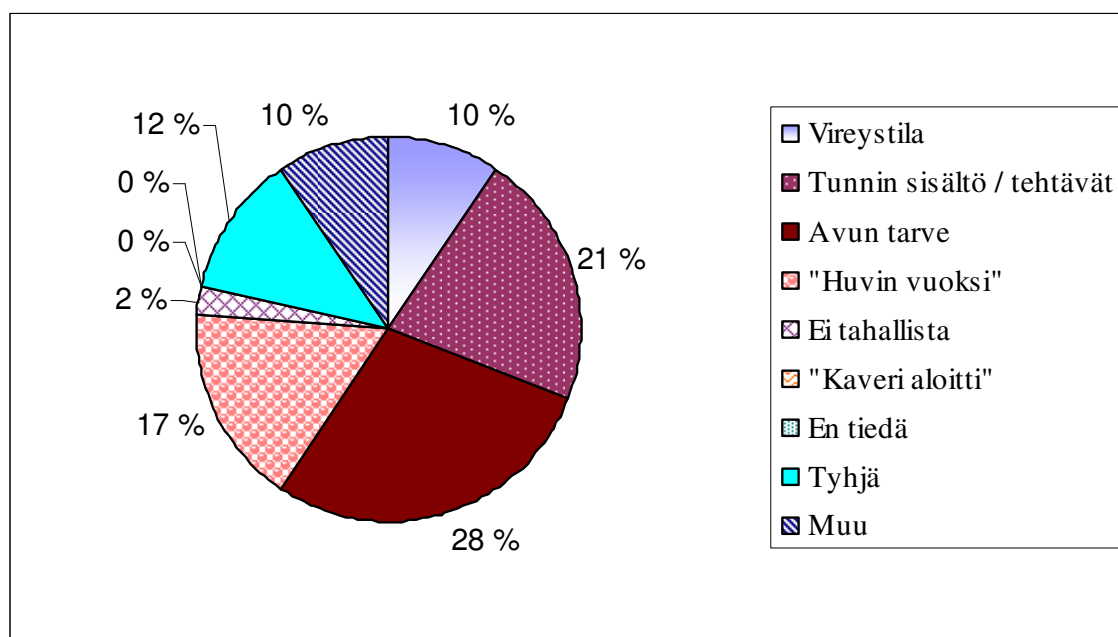
Pojista 24 vastasi samalla tavalla. Yksi tyttö ja kuusi poikaa myönsivät tuottavansa ääniä melko usein.

Kuten edellä olevista taulukoista voidaan huomata, tytöistä enemmistö vastasi jokaiseen väitteeseen ”ei koskaan”. Varsinkin väitteeseen numero kuusi (Heittelen kuminpalasia tai muita tavaroita oppituntien aikana) vastattiin useimmiten ”ei koskaan”. Ainoastaan yksi oppilas vastasi tässä kohdassa ”melko usein”. Poikien vastaukset jakautuivat tasaisemmin, mutta hekin vastasivat suurimpaan osaan kysymyksistä ”ei koskaan”. Toinen melko yleinen vastaus heillä oli ”harvoin”, joka oli yleisin vastaus väitteisiin 1, 4 ja 5. Lisäksi pojilla esiintyi kuudessa väitteessä myös vastausvaihtoehtoa ”melko usein”, kun taas tytöillä tätä esiintyi ainoastaan kahden väitteen kohdalla. Mistä tämä ero johtuu? Osaavatko pojat tunnistaa omat toimintatapansa tyttöjä paremmin vai ovatko pojat rohkeampia kertomaan totuuden? Vastaavatko tytöt niin, miten heidän mielestään kyselyyn tulisi vastata vai onko sukupuolten välillä käyttäytymisessä todella näin suuri ero?

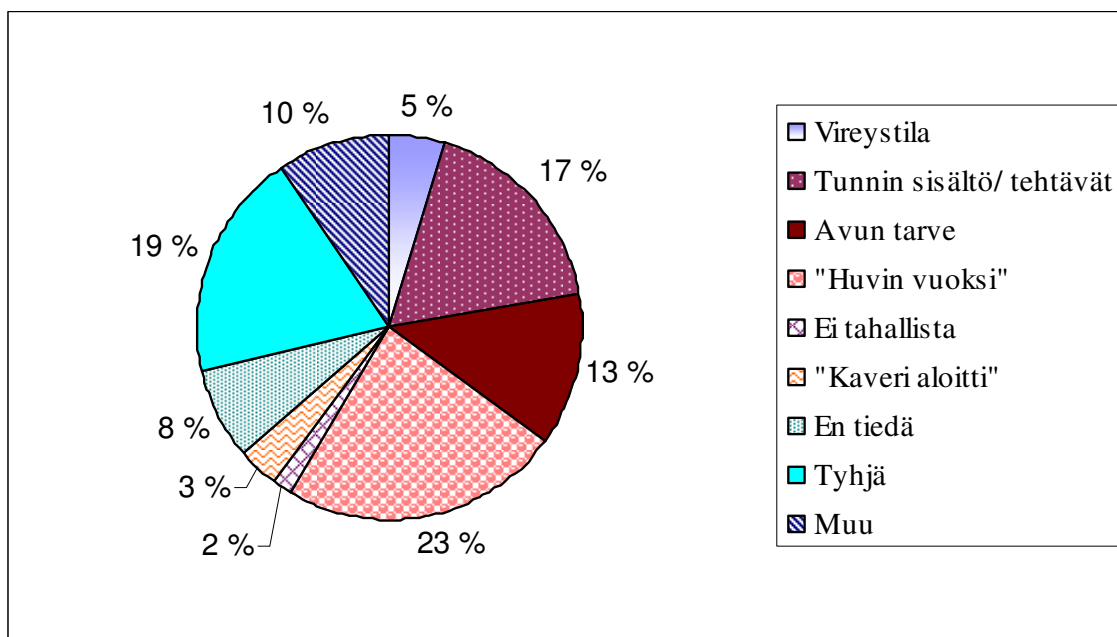
### **8.1 Oppilaiden selitysten luokittelu**

Avoimella kysymyksellä oli tarkoitus avata oppilaiden väitteisiin antamia vastauksia ja selvittää, miksi he käyttäytyivät tavalla/tavoilla, jotka määriteltiin työrauhahäiriöiksi. Halusin aluksi koota kaikki annetut perustelut yhteen ja tarkastella niitä kokonaisuutena. Sen kautta mahdollistui annettujen perusteluiden tarkempi analysointi ja oppilaiden käyttämien selitysten kokonaisvaltaisempi ymmärtäminen. Vaikka käyttäytymisen perusteluja kartoitettiin avoimella kysymyksellä, löytyi oppilaiden vastauksista paljon samankaltaisuuksia. Tämä mahdollisti aineiston luokittelun ja esittämisen graafisesti. Tekemäni luokittelun avulla aineiston kuvaileminen on tehokkaampaa ja siten tulosten ymmärtäminen helpottuu. Vallin (2001b) mielestä määrällinen tarkastelu sopii erilaisiin tutkimuksiin, ilman, että se aina tarkoittaa tilastotieteen menetelmien hyödyntämistä. Esimerkiksi kyselylomakkeen avoimia vastauksia käsiteltäessä, vastaukset voidaan luokitella luotujen teemojen mukaisesti ja tulokset esitellään taulukon, kuvioinnin tai tunnuslukujen kautta. Kuviot tarjoavat lukijalle visuaalisen kokonaiskuvan asiasta ja aineiston jakautumisesta. (Valli 2001b, 161; Eskola & Suoranta 1998, 165.)

Jaoin vastaukset yhdeksään eri luokkaan: vireystila, tunnin sisältö ja tehtävät, avun tarve, ei tahallinen toiminta, huvin vuoksi, kaveri aloitti, en tiedä, muu sekä tyhjä. Sisällytin vireystilaan väsymyksen, tylsyyden sekä levottomuuden. Tunnin sisältö ja tehtävät sisältävät maininnat oppitunnin tai oppiaineen tylsyydestä sekä siitä ettei tunnilla ole mitään tekemistä. Avun tarve tarkoittaa avun tarvitsemista molemmin puolin: oppilas voi tarvita sitä itse tai sitten kaveri on pyytänyt häneltä apua. Huvin vuoksi- kohta on sisällöltään laajin, se sisältää esimerkiksi mainintoja: *"Naputtelen kynällä huvikseni"*, *"Minulla on asiaa kaverille"*, *"Kerron kaverille vitsejä"* ja niin edelleen. Ei tahallista - kohta sisältää muun muassa maininnat *"En osaa olla hiljaa"* sekä *"Huudan vahingossa jos huudan"*. Kaveri aloitti -kohtaan sisällytin esimerkiksi maininnan: *"Koska kaveri pölisee minulle"*. Kohta "Muu" sisältää muun muassa seuraavanlaisia selityksiä: *"Välkkä on liian lyhyt"*, *"Mietin tehtävää"*, *"Käsittelen kännykkää, jos olen unohtanut laittaa sen äännettömälle"*.



KUVIO 3. Toiminnan perustelut, tytöt



KUVIO 4. Toiminnan perustelut, pojat

Pohdin aiemmin eroavaisuutta poikien ja tyttöjen oman toimintansa arvioinnin välillä. Vastausten mukaan poikien käyttäytyminen oli vaihtelevampaa kuin tyttöjen. Syitä tarkastellessa voitiin huomata, että pojat selittivät omaa käyttäytymistään tyttöjä heikommin. Kaiken kaikkiaan kuusi kyselylomaketta oli täysin tyhjiä avoimen kysymyksen osalta. Toiminnan perusteluita tarkastellessa merkitsin tyhjiksi useamman lomakkeen sillä perusteella, ettei kirjoitettu vastaus liittynyt millään tavalla henkilön toimintaan. Katsoin tyhjiksi esimerkiksi seuraavanlaiset vastaukset: *"Minun kännykkä aukeaa punaisesta luurista"*, *"En heitä kumin paloja melkein ikinä"* sekä *"Minä en tee ikinä mitään, mutta kolmannella luokalla meni huonommin"*.

Tytöt selittivät häiritseväksi luokiteltua käyttäytymistään eniten avun tarpeella. Vastanneita 12 (28 %) selitti toimintaansa siten, että oppituntien aikana puhuttiin, koska kysyttiin neuvoa luokkakaverilta tai koska neuvottiin itse luokkakaveria. Seuraavaksi suurin (21 %) perusteluiden alue oli *"oppitunnin sisältö ja tehtävät"*. Kolmanneksi eniten (17 %) vastauksia sisältyi luokkaan *"huvin vuoksi"*.

Pojilla suurin osa, 23 %, vastauksista sisältyi luokkaan ”huvin vuoksi” ja toiseksi eniten (19 %) oli tyhjiä vastauksia. Kolmanneksi suurin luokka heillä oli ”oppitunnin sisältö ja tehtävät”.

Tekemäni luokittelu sisälsi enemmän vastauksia kuin mitä vastauslomakkeita oli, sillä samassa lomakkeessa saatettiin mainita useita selityksiä käyttäytymiselle. Huomioin kaikki esitetyt perustelut, sillä juuri niiden etsiminen oli yksi tärkeä tutkimustehtäväni. Kyselylomakkeita oli yhteensä 84, mutta niistä poimimiani, luokitteluun sisällyttämiäni vastauksia oli yhteensä 105.

## **8.2 Juttelu oppituntien aikana luokkakavereiden kanssa**

Oppituntien aikana tapahtuvaa juttelua tytöt selittivät yleisimmin sillä, että he juttelevat, koska kysyvät apua kaverilta. Toiseksi yleisin selitys juttelulle oli, että mielessä on niin tärkeä asia, että se täytyy saada kerrotuksi kaverille, vaikka kesken oppitunninkin. Kolmanneksi yleisimmin tytöt selittivät juttelua siten, että he eivät jaksakaan tehdä tunnilla vaadittuja asioita sekä siten että oppitunti on tylsä tai heillä on muuten tylsää.

Poikien yleisin selitys juttelulle oli myös avun pyytäminen, kuten tyttöilläänkin. Toiseksi yleisimmin he selittivät jutteleminen sillä, että oppitunti on pitkästyttävä, mieleen tuli jokin kiva juttu, joka oli kerrottava tai pelkästään sillä, että oli asiaa kaverille. Kolmanneksi he kertovat, että juttelevat, koska on kiva jutella. Myös kaverin auttaminen mainittiin juttelemisen syyksi.

## **8.3 Äänien tuottaminen oppituntien aikana**

Tytöt kertoivat tuottavansa ääniä oppitunneilla, koska se on hyvää ajanvietettä, kun on tylsä tunti. Joku kertoi tuottavansa ääniä, hyräilevänsä jotain, jos joku musiikkikappale on jäänyt mieleen. Yksi tytöistä kertoi tuottavansa ääniä yleensä matematiikan tunneilla. Muita selityksiä olivat muun muassa se, että kyseinen toiminta auttaa asioiden miettimisessä sekä ääniä tuotetaan ihan vaan huvin vuoksi.

Poikien yleisin selitys äänien tuottamiselle oli tylsä oppitunti. Lisäksi he selittivät tätä sillä, ettei ole mitään tekemistä ja koska se auttaa tehtävän miettimisessä. Muita esiin tulleita

selityksiä olivat se, että on musikaalinen sekä se, että äänien tuottaminen on hyvää ajanvietettä.

#### **8.4 Yleisiä selityksiä**

Kahdessa poikien kyselylomakkeessa kirjoitettiin selityskohtaan pelkästään lause ”*välkkä on liian lyhyt*”. En pystynyt suoraan kohdentamaan, mihin käyttäytymiseen tämä oli selityksenä. Tarkoitettiinko välitunnin lyhyydellä sitä, että energiaa on vielä purkamatta oppitunnille tultaessa ja sen vuoksi oman käyttäytymisen kontrollointi heikkenee vai tarkoittiko se kenties sitä, että välitunnilla pitäisi olla pidemmän aikaa, koska oppiminen ei kiinnosta?

Eräs tyttö selitti luokkakavereiden kanssa juttelua sillä, että pitäisi päästä välitunnille. Tässä kommentti tarkoittanee sitä, että oppitunnilla on täytynyt keskittyä niin kauan, että tauko olisi jo paikallaan. Tällöin energia on kulutettu loppuun ja juttelu alkaa, koska enää ei jaksa keskittyä kunnolla.



## 9 Pohdinta

Perehdyn tässä luvussa yksityiskohtaisemmin saavuttamiini tuloksiin peilaten niitä aiempiin tutkimuksiin sekä taustateorioihin. Pohdin tuloksia asettamieni tutkimusongelmien järjestyksessä pyrkien vastaamaan jokaiseen ongelmaan mahdollisimman perusteellisesti. Lukemisen helpottamiseksi olen otsikoinut kappaleet tutkimusongelmien mukaisesti. Lopussa esittelen vielä muutamia jatkotutkimusaiheita.

### Millaiset asiat oppilaat kokevat työrauhaansa häiritseviksi?

Kirjoitetuista vastauksista näkyi, että jokainen tutkimuksen ensimmäiseen aineistonkeruuvaiheeseen osallistunut oppilas ymmärsi, mitä tarkoitin työrauhahäiriökäsitteellä. Kaikissa vastauksissa kuvailtiin tilanteita tai tapahtumia, joiden seurauksena oma keskittyminen häiriintyi tai työskentely keskeytyi. Esille nousi enimmäkseen ulkoisia työrauhahäiriöitä, mutta myös muutamia sisäisiä häiriöitä mainittiin. Vastauksista ilmeni myös se, että jokainen pohti omaa tilannettaan työrauhahäiriöitä kuvaillessa, eikä tuottanut vastausta ainoastaan miettimällä millaiset tilanteet voisivat mahdollisesti työrauhahäiriöitä aiheuttaa. Tämä ilmeni siitä, että vastaukset alkoivat usein sanoilla: ”*Minua häiritsee*” tai ”*Mun työrauhaa häiritsee*”. Nämä asiat olivat tutkimukseni kannalta tärkeitä, sillä tarkoitukseni oli saada oppilailta tietoa niistä asioista, jotka he kokevat omaa työrauhaansa häiritseväksi.

Oppilaiden vastaukset sisälsivät pääpiirteittäin samanlaisia asioita, mutta joukossa oli myös muutamia muista poikkeavia vastauksia:

*”Minua häiritsee – – muut opettajat, kun he tulevat käymään luokassa”.* (Poika 4.lk)

*”Minua häiritsee se että kaverit liikkuvat koko ajan luokassa”.* (Poika 4.lk)

Nämä yksittäiset vastaukset korostavat sitä, kuinka yksilöllistä työrauhan ja siten myös työrauhahäiriöiden kokeminen on. Oppilaat kokevat erilaiset asiat häiritseväksi, kuten eri tutkimuksissa on huomattu (Aho 1976; Erätuuli & Puurula 1990; Lawrence et al. 1984).

Saamieni tulosten mukaan oppilaiden työrauhahäiriöiksi määrittelemät asiat liittyivät suurimmaksi osaksi oppilaiden tai toisten luokkien opettajien toimintaan. Ainoastaan kaksi kahdeksannen luokan oppilasta vastasi, että oma opettaja häiritsi työrauhaa:

*”Se on häiritsevää, jos opettaja selittää jotain samalla kun yrittää keskittyä esim. kokeeseen tai lukea kappaletta.”* (Tyttö 8.lk)

*”Joskus opettajakin menee vähän liian nopeasti eteenpäin eikä ehdi tehdä mitään.”* (Poika 8lk.)

Kukaan neljännen luokan oppilaista ei suoraan kritisoinut omaa luokanopettajaansa tai hänen toimintaansa. Tulos oli hieman yllättävä, sillä Erätuulen ja Puurulan (1990) tutkimuksessa suurimmaksi työrauhahäiriöiden aiheuttajaksi nähtiin juuri opettaja. Samoin Naukkarisen (1999) tutkimuksessa opettaja mainittiin yhdeksi työrauhahäiriöiden syyksi. Samassa tutkimuksessa todettiin opettajan persoonallisuudella olevan vaikutusta oppilaiden kouluviihtyvyyteen: opettajan autoritaarinen käyttäytyminen nähtiin viihtyvyyttä sekä motivaatiota alentavana. (Naukkarinen 1999, 23.) Ahon (1976) tutkimuksen mukaan kuitenkin negatiivinen asenne auktoriteettiin ja opettajiin oli harvinaista. Edellä mainittujen tutkimusten välillä on kulunut aikaa useita vuosia, voidaanko päätellä, että ajalla on vaikutusta tuloksiin? Ainakin epävirallisesti on puhuttu paljon siitä, että aiemmin opettajia arvostettiin ja kunnioitettiin nykyistä enemmän. Oppilaiden kotiympäristöllä katsotaan olevan yhteys myös opettajaan suhtautumiseen, sillä kodissa luodaan perusta sille, kuinka vanhempiin ihmisiin ja opettajiin asennoidutaan (Aho 1976, 38). Myös Saloviita (2007, 33) viittaa tähän sanomalla, että arvomaailma on muuttunut kaupungistumisen seurauksena ja siten esimerkiksi opettaja ei voi nojata enää perinteiseen opettajan ja aikuisen rooleihin liittyvään arvovaltaan. Koulun ja opettajien arvostuksen muuttumiseen liittyyne osaltaan myös tiedon nopea leviäminen. Koulu ei ole ainoa paikka, josta tietoa on mahdollista saada, vaan rinnalle ovat tulleet lukuisat tekniset välineet sekä media. On mahdollista, että peruskoulun lopussa, miksei jo aiemminkin, lapset tietävät asioista vanhempiaan enemmän (Levin & Nolan 2007, 44–45). Sama ilmiö on varmasti nähtävissä myös kouluissa, etenkin silloin, kun henkilökunta on ikääntynyttä.

Tutkimuksessani oppilaat näkivät oman opettajansa pääosin juuri työrauhan ylläpitäjäksi. Tämä ilmeni muun muassa seuraavasta vastauksesta:

*”Kun opettaja ei ole vielä tullut luokkaan ja yrittää lukea jotain niin se on vaikeaa, koska on niin meluisaa ”.* (Tyttö 4.lk)

*”Joskus, kun opettaja ei ole vielä tullut luokkaan, luokassa on hirveä meteli”.* (Tyttö 4.lk)

*”Oppitunneilla on yleensä aika rauhallista - -”.* (Poika 4.lk)

Kun opettaja ei ollut luokassa, siellä oli meluisaa, eikä keskittyminen onnistunut. Vastauksista sai selvän mielikuvan siitä, että opettajan tullessa luokkaan, oppilaat rauhoittuivat ja meteli vaimeni. Työrauhan syntyminen oli mahdollista opettajan läsnä ollessa. Opettajilla on tärkeä merkitys työrauhahäiriöihin vaikuttaessa (Aho1976, 40; Bondy et al. 2007; Carter & Doyle 2006).

Vaikka tutkimukseni ensimmäiseen vaiheeseen osallistui oppilaita sekä neljänneltä että kahdeksannelta luokalta, heidän vastauksensa eivät sisällöllisesti juurikaan eronneet toisistaan ikäerosta huolimatta. Huomattavaa oli se, että yläkoululaiset kuvailivat häiriöitä tarkemmin ja he mainitsivat vastauksissaan useammin sisäisiä työrauhahäiriöitä. Esille tulleet ulkoiset työrauhahäiriöt olivat kuitenkin molempien ikäluokkien vastauksissa varsin samanlaisia. Voidaanko siis päätellä, että oppilaiden käyttäytymisessä on tapahtunut muutosta parempaan vai sattuiiko tutkimukseeni vain hyvätapaiset luokat? Työrauhahäiriöitä kartoittaneeseen alkukyselyyn osallistui ainoastaan pieni tutkimusjoukko. Tästä syystä saavuttamieni tulosten yleistäminen ei ole mahdollista, eikä siten myöskään voida tehdä johtopäätöksiä oppilaiden käyttäytymisen muuttumisesta.

Mikäli kysely olisi tehty laajemmalle joukolle, työrauhahäiriöiden kirjo olisi mahdollisesti voinut vielä laajentua. Erätuulen ja Puurulan (1990, 15) mukaan työrauhahäiriöt voivat vaihdella pienestä pilanteosta jopa rikolliseen käyttäytymiseen. Esimerkiksi Naukkarisen (1999) tutkimuksessa oppilaat mainitsivat oppitunnin häiriöiksi muun muassa *myöhästelyn, luokan oveen hakkaamisen & potkimisen, riehumisen, kiusaamisen, oppilaan nimittelyn, toisten töiden sotkemisen, terävillä esineillä pistelemisen ja kirjojen heittelemisen*. Tutkimuksessani ilmenneet häiriöt ovat luonteeltaan lieviä, eikä esille noussut ainuttakaan

kiusaamiseen tai rikollisuuteen viittaavaa asiaa. Erätuuli ja Puurula (1990, 59) toteavatkin vakavien työrauhahäiriöiden olevan harvinaisia kouluissa.

### **Millaiset työrauhahäiriöt ovat yleisimpiä?**

Oppilaiden vastauksista ilmeni, että he käyttäytyvät omien arvioidensa mukaan tunneilla häiritsevästi melko harvoin. Molempien sukupuolten lomakkeissa suurin osa käyttäytymisväitteiden vastauksista kertyi luokkaan ”ei koskaan”. Onko oman toiminnan arvioiminen hankalaa vai niin hyvin perusteltua, ettei sitä tunnisteta häiritseväksi? Häiriöitä kuitenkin voidaan olettaa ensimmäisen kyselyn perusteella olevan. Työrauhahäiriöistä on keskusteltu kauan ja aiheen pitkäaikaisesta esilläolosta on syntynyt mielikuva, että se on todellinen ongelma kouluissa. Koska suurin osa oppilaista käyttäytyy ainakin omasta mielestään hyväksyttävällä tavalla, ovatko vain muutamat luokan oppilaista työrauhahäiriöiden aiheuttajia? Toisaalta Ahon (1976,18) tutkimuksesta ilmenee, että oppilaat arvioivat itsellään esiintyvän luokkatovereitaan vähemmän työrauhahäiriöitä. Ilmeisesti oman käyttäytymisen arviointi koetaan toisen käyttäytymisen arviointia haasteellisemmaksi. Tämän perusteella voidaan arvela, että työrauhahäiriöitä olisi mahdollisesti havaittu enemmän, mikäli tehtävänä olisi ollut luokkatoverien käyttäytymisen arvioiminen. Tuloksiin vaikuttanee myös tutkimuksen toteuttamisympäristö, sillä yleinen käsitys on, että työrauhahäiriöitä ilmenee eniten kaupunkikouluissa. Tämän lisäksi koulujen koolla on yhteyttä työrauhahäiriöiden esiintymiseen: mitä suurempi kouluyksikkö, sitä enemmän työrauhahäiriöitä ilmenee (Mäntyniemi 1975, 29). Tutkimukseni on kokonaisuudessaan suoritettu Keski-Suomen alueella ja siihen on osallistunut oppilaita kaupunkikoulujen lisäksi myös pienestä maaseudun koulusta. Voitaneen olettaa, että tutkimuksen tulokset olisivat erilaisia, mikäli sama tutkimus toteutettaisiin esimerkiksi pääkaupunkiseudun kouluilla.

Oppilaiden arvioitua omaa käyttäytymistään kahdeksan käyttäytymiseen liittyvän väitteen kautta, luokissa näytti esiintyvän eniten juttelua luokkakavereiden kanssa, luokkatoverin työskentelyn keskeyttämistä sekä erilaisten äänien tuottamista. Jonkin verran oppitunneilla oli myös opettajan päälle puhumista, huutamista tai metelöintiä sekä kuminpalasten tai tavaroiden heittälyä. Erittäin vähän häiriöitä aiheutti matkapuhelimen käsittely tai sen

soiminen kesken oppitunnin. Ainoastaan neljä oppilasta kaikista vastaajista kertoi käsittelevänsä kännykkää harvoin oppituntien aikana. On havaittu, että oppilaiden iällä on vaikutusta esiintyvien työrauhahäiriöiden laatuun ja määrään, sillä oppilaiden vanhetessa lisääntyvät muun muassa auktoriteettien vastustaminen sekä oppilaiden negatiivinen suhtautuminen koulutyöhön ja opettajiin (Aho 1976, 5; Kari 1990, 92). Ilmeisesti neljännen luokan oppilaat ovat vielä niin nuoria, ettei heidän toiminnassaan kyseisiä työrauhahäiriön muotoja yleisesti ilmene.

Verratessani ensimmäisen ja toisen kyselylomakkeen vastauksia, huomasin, että oppilaat kuvailivat työrauhahäiriöiksi sekä tunnistivat omasta toiminnastaan yleisimmin lähes samat asiat. Ensimmäisen kyselylomakkeen vastauksissa yleisimmin mainittiin juttelu luokkakaverin kanssa oppitunnin aikana, melu ja meteli oppitunneilla sekä erilaisten äänien tuottaminen ja käytävällä liikkuvat ihmiset.

Kokosin kaikki kahdeksan toisen kyselylomakkeen väitettä ensimmäisen kyselylomakkeen avoimista vastauksista. Välttämättä kaikkia väitteiden asioita ei kuitenkaan mainittu toistuvasti ensimmäisessä kyselyvaiheessa. Kuten jo aineiston analyysivaiheessa kuvailin, yhdistelin ja muokkailin oppilaiden vastauksia toista kyselylomaketta suunnitellessani. Esimerkiksi luokkatoverin työskentelyn keskeyttäminen nousi avoimissa vastauksissa esille muutamia kertoja. Väitteiden muodossa sitä kuitenkin tunnsti tekevänsä huomattavasti useampi oppilas. Erot vastausten välillä johtunevat siitä, etteivät toisten työskentelyä keskeyttävät oppilaat välttämättä ymmärtäneet häiritsevänsä teollaan muiden työrauhaa, eivätkä he siten maininneet kyseistä toimintaa työrauhahäiriöistä kysyttäessä. Vasta luettuaan toiminnasta muodostetun väitteen, he huomasivat toimivansa kuvaillulla tavalla. Toki tuloksiin vaikuttaa myös se, että toiseen kyselyyn vastasi suurempi joukko kuin ensimmäiseen kyselyyn.

Aikaisempienkin tutkimusten mukaan verbaaliset ja motoriset työrauhahäiriöt ovat yleisimpiä oppitunneilla. Häiriöitä on kuvailtu esimerkiksi luvatta puhumiseksi, huuteluksi, juttelemiseksi, kuiskailuksi ja motoriseksi levottomuudeksi. (Aho 1976, Naukkarinen 1999.) Vaikka lievät työrauhahäiriöt ovat kouluissa melko tavallisia, koetaan ne kuitenkin usein varsin hankaliksi. Mäntyniemen ja Hakolan (1975) tutkimuksessa, jossa

työrauhahäiriöitä kartoitettiin pelkästään opettajan näkökulmasta, yleisimmiksi häiriöiksi mainittiin puhuminen ilman vuoroa, toisten häiritseminen ja keskeyttäminen, lyhyt tarkkaavaisuuden kesto, alisaavuttaminen sekä omalta paikaltaan liikkuminen ilman lupaa. Erityisesti maininnat lyhyestä tarkkaavuudesta sekä alisaavuttamisesta kertovat opettajien näkökulmasta. Oppilaiden vastauksissa nämä asiat tuskin olisivat nousseet esiin.

Verrattuani saavuttamiani tuloksia aiempiin tutkimuksiin, hämmästyin siitä, ettei esiin noussut luokassa liikehdinnän tai liikkumisen aiheuttamia häiriöitä. Oletin levottoman käyttäytymisen, luokassa tai paikalla liikkumisen, alusta alkaen olevan yksi suurimmista työrauhahäiriöiden aiheuttajasta. Istuvatko oppilaat kiltisti omilla paikoillaan koko oppitunnin ajan vai onko liikehdintä tai liikkuminen niin normaalia, ettei sitä mielletä työrauhahäiriöksi? Liikkumisen salliminen oppitunneilla on edistyksellistä, sillä siten oppilailla on mahdollisuus edes hetkeksi irtautua työstään. Liikkumisen mahdollisuus saattaa myös helpottaa työskentelyyn keskittymistä, sillä joillekin oppilaille paikalla istuminen on erittäin haasteellista ja uuvuttavaa (Levin ja Nolan 2007, 55).

Tutkimusten mukaan työrauhahäiriöitä saattaa aiheuttaa vain muutama luokan oppilaista. Tällöin suurin osa oppilaista käyttäytyy hyväksyttävästi, yhden tai kahden oppilaan ollessa hyvinkin levottomia. (Aho 1976; Erätuuli & Puurula 1990.) En pyrkinyt tutkimuksessani selvittämään häiritsevien oppilaiden määrää, mutta muutamien vastausten perusteella näyttäisi siltä, että häiritsijät olivat usein samoja henkilöitä:

*”Oppitunneilla on yleensä aika rauhallista, mutta jotkut siellä häiritsee melkein aina.”*  
(Poika 4.lk)

*”Jotkut ei osaa pitää suutaan kiinni joskus. Minusta se tapahtuu liian usein.”* (Poika 4.lk)

*”Minua ei häiritse lähes mikään muu, kuin joittenkin luokkalaisten jatkuva juttelu— . ”*  
(Tyttö 4.lk)

*”Jos esim. jotkut kolme oppilasta juttelee— . ”* (Tyttö 8.lk)

Opettajien ja oppilaiden näkemykset työrauhahäiriöiden esiintymisestä eroavat toisistaan paljon, mutta kuitenkin oppilaiden välillä eroa ei juuri ole. (Aho 1976; Erätuuli & Puurula

1990). Erätuulen ja Puurulan (1992) tutkimuksen mukaan oppilaat kokevat työrauhahäiriöt opettajia voimakkaammin, vaikka ne ilmeisesti kuitenkin häiritsevät enemmän opettajan opettamista kuin oppilaiden oppimista. Opettaja kiinnittävät roolinsa ja työnsä seurauksena huomiota tietyyppisiin häiriöihin, kuten luokan järjestystä häiritseviin sekä oppimisvaikeuksista kärsiviin oppilaisiin (Aho 1974, 37).

### **Kuinka oppilas perustelee omaa häiritsevää käyttäytymistään?**

Tytöt ja pojat perustelivat käyttäytymistään erilaisilla syillä. Vastaukset jakautuivat lähes ennako-oletukseni mukaisesti siten, että tytöt perustelivat toimintaansa oppimiseen tai oppitunnin sisältöön liittyen, poikien perusteluiden sisältyessä enimmäkseen luokkiin ”huvin vuoksi” ja ”tyhjä”.

Vastausten perusteella vaikutti siltä, että pojille oppimista tärkeämpää oli viihtyminen. Tällöin koulunkäynti oli heille tärkeämpää sosiaalisten tarpeiden tyydyttämiseksi kuin oppimiseen liittyvien tarpeiden täyttämiseksi. Opetusympäristön ja sosiaalisten suhteiden vaikutus koulunkäyntiin on normaalia, sillä koulussa käydään oppimisen lisäksi myös ystävien vuoksi (Erätuuli & Puurula 1990, 18). Myös asenteelliset vaikutukset koulunkäyntiin saattoivat olla poikien käyttäytymisen takana. Viitteitä tästä antoi vastausten runsas sijoittuminen ”huvin vuoksi” -luokkaan. Seuraavassa lainauksessa näkyy selvästi molemmat tekijät, viihtyminen ja negatiivinen asenne:

*”Juttelen kavereiden kanssa jos tulee joku kiva juttu mieleen. Erilaisia ääniä teen jos on tylsää ja ei kiinnosta”.* (Poika 4.lk.)

Ahon (1976,25) mukaan asenne- ja persoonallisuusmuuttujilla on yhteyttä työrauhaongelmiin. Hänen mukaansa toistuvasti häiritsevästi käyttäytyvää oppilasta voitaisiin yleistäen kuvailla pojaksi, jolla on negatiivinen asenne kaikkeen kouluun liittyvään ja joka hyväksyy itsensä ja luokkatovereidensa häiritsevän käyttäytymisen ja pitää jopa oppituntia piristävänä. Tähän hauskuuttamisen ja viihtyvyyden lisäämiseen saattaa olla vaikutusta myös televisio-ohjelmilla, jotka tarjoavat runsaasti erilaisia malleja ja elämäntyylejä (Levin & Nolan 2007, 50). Useissa ohjelmissa ja elokuvissa kavereiden kanssa hauskan pitämistä korostetaan: se on rohkea ja arvostettu, joka uskaltaa jättää

läksynsä tekemättä ja lähteä ulos. Viihdeohjelmista välittyy kuin huomaamatta asenne, että tehtävänsä tunnollisesti hoitava ja koulusta pitävä oppilas on ”nörtti” tai ”mamanpoika”. Samaistuvatko oppilaat näihin asenteisiin? Onko kunnioitettavampaa olla luokan pelle kuin tunnollinen ja kuuliainen oppilas? Tämän suuntainen asenne on ollut olemassa jo pitkään, sillä vanhan sanonnankin mukaan ”pojat ovat poikia”.

Tytöillä koulunkäynnin ensisijaisena motiivina puolestaan näyttäisi olleen oppiminen. He eivät halunneet tuottaa häiriöitä oppitunneilla ja mikäli toisen työskentely jouduttiin keskeyttämään, tarkoituksena oli neuvon kysyminen ja siten oman oppimisen varmistaminen. Vaikka tulos sinällään ei yllättänyt, hämmästyttävää oli se, että avun tarpeella perusteltiin omaa käyttäytymistä näin usein. Kokivatko oppilaat kaiken oppitunnilla tapahtuvan juttelun häiriöksi? Nykyään korostetaan paljon yhteistoiminnallisen oppimisen ja yhteistyön merkitystä, mutta onko kyseisten työskentelytapojen käyttäminen sittenkään mielekästä, mikäli ne aiheuttavat oppilaiden mielestä häiriöitä? Toki on mahdollista, että yhteistoimintaan ohjatessa oppilaat suhtautuvat eri tavalla avun pyytämiseen ja keskustelemiseen kuin itsenäisesti työskennellessään. Usein oppilaita kuitenkin kannustetaan hyödyntämään vertaisapua myös itsenäisen työskentelyn aikana. Käytäntö on osaltaan sosiaalisuuteen kasvattamista, sillä opettajien tulee huomioida vastuunsa kasvattajina (Saloviita 2007, Perusopetuslaki 1998) ja opettaa oppilaille taitoja, joita he tarvitsevat myöhemmässä elämässään. Molemmat, avun etsiminen ja yhteistyön tekeminen, ovat tärkeitä taitoja tulevaisuudessa. Selvitäkseen ongelmista, ihmisen tulee olla aktiivinen ja osata kysyä neuvoa kanssaihmisiltä.

Mikäli avun pyytäminen koetaan työrauhaa häiritseväksi, ymmärretäänkö kouluissa edelleen työrauha täydelliseksi hiljaisuudeksi? Eikö olisi tärkeämpää saada oppilaat ymmärtämään, että työrauhan tarkoituksena on oppimisen maksimointi? Mikäli oppilas ei selviydy tehtävistä itsenäisesti, avun pyytäminen on sallittua ja siihen kannustetaan. Apua saadessaan työn tekeminen helpottuu ja siten myös uuden oppiminen mahdollistuu. Avun pyytäminen luokkatovereilta on tärkeää myös siksi, koska usein ikätoveri kykenee selittämään asian riittävän yksinkertaisesti ja ymmärrettävästi. Joissain tilanteissa hänen selityksensä ymmärtäminen voi olla opettajan opetusta helpompaa.



Oppitunnin sisältö ja sen tehtävät oli perustelu, jota esiintyi molemmilla sukupuolilla. Työrauhahäiriöitä aiheutuu tehtävien ollessa liian helppoja tai liian vaikeita (Aho 1976, 35, Saloviita 2007). On todettu myös, että oppiaineella on merkitystä työrauhahäiriöihin. Esimerkiksi matematiikan- ja luonnontieteellisten aineiden opettajat raportoivat työrauhahäiriöistä muita aineenopettajia enemmän (Erätuuli & Puurula 1992, 31). Ilmeisesti opettajakeskeisten aineiden tunneilla on enemmän häiriöitä kuin oppilaskeskeisillä tunneilla. Muutamat oppiaineet nousivat esiin myös omassa tutkimuksessani oppilaiden toiminnan perustelujen yhteydessä. Vastausten perusteella ei kuitenkaan voida olettaa, että juuri matematiikan, käsityön ja kuvataiteen tunneilla esiintyisi eniten työrauhahäiriöitä, sillä muutamat oppilaat vain mainitsivat juttelevansa itse kyseisillä oppitunneilla. Vastauksista ilmenee, että oppilas häiritsee toisia kun hänellä ei ole mitään tekemistä tai kun tunti on tylsä.

Sukupuolten välillä oli havaittavissa eroja käyttäytymisen perusteluissa. Tytöt perustelivat toimintaansa ensin hyödyllä ja sitten huvilla kun taas pojilla nämä asiat olivat juuri toisinpäin. Päälimmäisenä poikien vastauksista välittyi kuitenkin tietynlainen välinpitämättömyys, mikä voi kuitenkin johtua myös kypsymättömyydestä: toimitaan ennen ajattelemista tai ajatellaan ensin itseä ja sitten vasta muita. Välinpitämättömyys voi johtua myös motivaation puutteesta: miksi täytyy käydä koulua ja miksi täytyy tehdä tehtäviä, ellei kiinnosta? Lehtinen, Kuusinen ja Vauras (2007, 180) mainitsevatkin, että: ”Motivaatio-ongelmista kärsiville oppilaille on usein tyypillistä sellaisten arvojen kieltäminen, joihin koulun tarjoamat palkkiot perustuvat”. Pohtimisen arvoista kuitenkin on se, onko näin voimakas motivoitumattomuus ominaista neljännen luokan oppilaille. Entä voisiko sosiaalistamisella olla vaikutusta tähän sukupuolten väliseen eroon? Antikainen ym. (2006, 38) väittävät, että eri sukupuolet sosiaalistetaan erilaisiin normeihin, rooleihin ja arvoihin. Heidän mukaansa tyttöjen kohdalla korostetaan sopeutuvuutta, kiltteyttä ja vastuunottoa ja poikien kohdalla puolestaan yksilöllisyyttä, aktiivisuutta ja rohkeutta. Väite kuulostaa mahdottomalta: eihän enää voida toimia tällä tavoin tasa-arvon ollessa yksi yhteiskuntamme merkittävimmistä tavoitteista. Kuitenkin, peilatessani tuloksia kyseiseen näkökulmaan, se näyttää pitävän paikkansa: pojat toimivat yksilöllisesti ja rohkeasti omia toimintatapojaan soveltaen ja tytöt ovat kilttejä ja vastuuntuntoisia ja häiritsevät ainoastaan silloin, kun tarvitsevat apua. Mäntyniemi ja Haikola (1975) saavuttivat tutkimuksessaan

samansuuntaisia tuloksia, sillä heidän mukaansa oppilaiden sukupuoli ja keskiarvo olivat tilastollisesti erittäin merkitsevästi yhteydessä oppilaiden häiritsevyyteen. Tytöt ja keskiarvoltaan hyvät oppilaat olivat kiltimpiä kuin pojat ja keskiarvoltaan huonot oppilaat.

Tulosissa eniten yllätti tyhjen vastauslomakkeiden määrä, sillä oletin jokaisen pystyvän selittämään tekemisiään ainakin jollain tasolla. Tyhjen vastausten määrään vaikutti varmasti osaltaan se, etteivät kaikki olleet ymmärtäneet avoimen kysymyksen merkitystä. Kuten jo aiemmin mainitsin, kyselylomakkeen avoin kysymys koettiin hankalaksi. Tyhjen vastausten määrään vaikutti tietenkin myös se, että osa oppilaista vastasi jokaiseen kahdeksaan väitteeseen ”en koskaan”. Eihän oman toiminnan perustelu ollut mahdollista, ellei koskaan tee mitään toisten työrauhaa häiritsevää. Edellä mainituista seikoista huolimatta tyhjiä lomakkeita oli mielestäni liikaa ja hämmästyttävää on se, että niitä oli runsaasti nimenomaan pojilla. Tämä on ristiriitaista tulosteni kanssa siinäkin mielessä, että tytöt vastasivat poikia useammin käyttäytymisväittämiin ”en koskaan”.

### **Kuinka työrauhahäiriöihin on mahdollista puuttua?**

Ei ole olemassa tyhjentäviä vastauksia oikeanlaiseen työrauhahäiriöihin puuttumiseen ja työrauhan saavuttamiseen. Mikäli lopulliset vastaukset olisi jo keksitty, eivät niin monet ihmiset painisi enää kyseisen ongelman kimpussa. Kun kysymystä pohtii tämän tutkimuksen tulosten valossa, näyttää tärkeältä, että työrauhaa rakennetaan alusta alkaen yhteistyössä oppilaiden kanssa. Opettajan tulee lähestyä oppilaita ja aloittaa turvallisen ja luotettavan luokkailmapiiirin luominen. Hänen tehtävänsä on myös selittää, mitä tehokas luokkatoiminta edellyttää ja kuinka se voidaan saavuttaa. Työrauhan sekä työrauhahäiriöiden määrittelyt ovat ehdottomia, sillä vain siten oppilaat ymmärtävät, mitä niillä tarkoitetaan. Tuloksieni perusteella oppilaat näkevät työrauhahäiriöt mekaanisesti kaikenlaisena ”ylimääräisenä” toimintana. Määrittelin työrauhahäiriöt tapahtumiksi tai tilanteiksi, jotka oppilaat kokevat omaa keskittymistään häiritseväksi ja jotka vaikeuttavat opiskelua ja oppimista. Avun pyytäminen ei mielestäni aina täytä näitä kriteereitä. Eikö juuri avun kysyminen edistä oppimista ja auta eteenpäin? Työrauhahäiriö olisi päinvastoin tilanne, jossa oppilas junnaa paikallaan hankalan tehtävän kanssa. Hän voi kyllä olla häiritsemättä muita, mutta ei etene tehtävänsä kanssa. Enemmän oppilaan oppimista

häiritsee joutilaana paikalla istuminen, kuin avun pyytäminen. Tietenkin asiaa voidaan myös tarkastella toisinpäin, avunantajan näkökulmasta. Hänen työrauhansa häiriintyy toisen keskeyttäessä ja kysyessä neuvoa, etenkin, mikäli keskeyttämistä tapahtuu useasti oppitunnin aikana. Voisiko kuitenkin toisen auttaminen saada aikaan muutakin kuin oman työrauhan häirintää ja keskeyttämistä? Eikö palaute omasta osaamisesta lisää itseluottamusta ja tyytyväisyyttä? Molemmat näistä ovat merkittäviä kouluviihtyvyyden ja työrauhan tekijöitä ja siten varsin arvokkaita tuntemuksia. Yhteistoiminnan periaatteiden mukaan kaverin auttamisen tulisi olla ennemminkin mukavaa antaa hyvä mieli. Voihan olla niinkin, että seuraavalla kerralla roolit kääntyvät toisin päin ja auttajasta tulee avun tarvitsija.

Luokan toimintatapojen selventämiseksi tulisi luokalla olla myös yhteiset säännöt. Jotta jokainen sitoutuisi mahdollisimman täysivaltaisesti niiden noudattamiseen, tulee ne luoda yhdessä. Oppilaiden ymmärtäessä sääntöjen tarkoituksenmukaisuuden, he näkevät niiden merkityksen ja käyttäytyvät siten hyväksyttävällä tavalla entistä suuremmalla todennäköisyydellä (Levin & Nolan 2007, 154.) Sääntöjä luodessa on tärkeää tarkkailla luokkaan kuuluvia henkilöitä ja miettiä, millaiset säännöt ryhmälle sopivat. Vanhojen rutiinien toistaminen ei ole paras mahdollinen vaihtoehto toimivan luokan luomisessa, sillä erilaisille ihmisille sopii erilaiset toimintatavat. Luokan yhteisten toimintatapojen olemassaolo on ehdotonta, sillä niiden kautta voidaan helpottaa arjen sujumista ja yhdessäoloa (Nolan & Levin 2007, 146). Sääntöjen olemassaolo ei yksin takaa työrauhaa, vaan niiden rikkomisesta seuraavilla rangaistuksilla on myös merkittävä vaikutus. Seuraukset voivat olla joko luonnollisia tai loogisia. Luonnolliset seuraukset syntyvät ilman kenenkään väliintuloa. Esimerkiksi huono koenumero on luonnollinen seuraus opiskelun laiminlyönnistä. Loogiset seuraukset puolestaan ovat tulosta toisen ihmisen määrätietoista puuttumisesta asiaan. (Levin & Nolan 2007, 150–151.) Opettajan tulisikin huolehtia sääntöjen rikkomisen seurausten laadusta ja tarkoituksenmukaisuudesta. Sääntöjen lisäksi oppilaiden on tunnustettava opettajan vallankäytön oikeus ja hyväksyttävä, että hänellä on tarvittaessa valta määrätä oppilaiden toimintaa (Moilanen 2004).

Yhteisten pelisääntöjen lisäksi oleellista tehokkaalle ja häiriöttömälle luokkatoiminnalle ovat erilaiset oppitunteihin liittyvät seikat, joista päävastuussa on opettaja. Kuulostaa korulauseelta sanoa, että oppituntien tulee olla hyvin suunniteltuja ja monipuolisia. Tutkimukseni mukaan kuitenkin näiden molempien vaatimusten tulisi toteutua. Useat oppilaat mainitsivat tylsän oppituntin vaikuttavan toimintaansa. Tämä ilmenee esimerkiksi seuraavista vastauksista:

*”Jaloilla tai käsillä rummuttelu on hyvää ajanvietettä, jos on tylsä tunti.”* (Tyttö 4.lk.)

*”Jos juttelen luokkakavereiden kanssa, se johtuu siitä, että osaan jo asian tai että – olen tehnyt jo pyydetyn asian.”* ( Tyttö 4.lk)

*”Juttelen luokkakavereiden kanssa jos on pitkästyttävä tunti.”* (Poika 4.lk)

Tylsä oppitunti voi tarkoittaa oppiainetta, jonka oppilas kokee tylsäksi tai kyseessä voivat olla tylsiksi koetut tehtävät. Tällöin ne ovat yleensä liian helppoja, eivätkä tarjoa älyllisiä haasteita oppilaille. Tehtävät voivat kuitenkin olla myös liian vaikeita, jolloin niiden suorittaminen tuntuu ylitsepääsemättömältä. Saloviidan (2007, 42) esille tuoma ”hyvä opetus” sisältää oppilaiden edellytyksiin sovitettun vaatimustason ja etenemisnopeuden huomioinnin. Opettajan tulee kyetä suunnittelemaan monipuolisia oppitunteja ja luoda tehtäviä, jotka tarjoavat riittävästi haasteita kaikille oppilaille. Aluksi tehtävä on varmasti vaikea, mutta oppilaiden tuntemisen myötä sen toteuttaminen helpottuu. Kun oppilas on kiinnostunut oppimisesta ja viihtyy koulussa, oppimisvaikeudet ja työrauhahäiriöt vähenevät (Kari 1990, 63). Tehtävien vaatimustason merkitys on oleellinen myös lapsen itsetunnon kehittymiselle, sillä jatkuvat epäonnistumiset ja huono koulumenestys voivat aiheuttaa tunteita omasta kyvyttömyydestä. Seurauksena tästä saattaa olla huono itsetunto sekä itseluottamus. (Lehtinen ym. 2007, 24.)

Näkisin, että työrauhan voi saavuttaa jämäkkyydellä sekä yhteistyön tekemisellä. Kuten aiemmissa tutkimuksissa on kerrottu, oppilaat kaipaavat turvallista ympäristöä ja luotettavaa sekä välittävää opettajaa (Hoy & Weinstein 2006; Cothran et al. 2002). Opettajan tulee olla tiukka ja joustava yhtä aikaa. Hänen täytyy kantaa vastuu luokan johtamisesta ja oikeanlaisten toimintatapojen noudattamisesta, mutta hänen tulee myös

välittää oppilaistaan ja olla kiinnostunut heidän elämästään luokan ulkopuolellakin (Cothran et al. 2002). Mitä aiemmin opettaja huomaa mahdolliset häiriöt ja pystyy tulkitsemaan erilaisia merkkejä sekä mitä nopeammin kykenee tekemään päätöksiä, sitä paremmat mahdollisuudet työrauhahäiriöiden voittamiseen hänellä on (Carter & Doyle 2006). Turvallisuus ei synny pelkällä periksi antamisella vaan päinvastoin, oppilaat tarvitsevat rajoja asettavan aikuisen, jonka toimintatapojen oikeellisuuteen he voivat luottaa.

### **9.1 Jatkotutkimushaasteet**

Olen keskittynyt tässä työrauhahäiriö-tutkimuksessani oppilaiden näkökulmien selvittämiseen ja ymmärtämiseen. Tutkimus tuotti paljon mielenkiintoista tietoa oppilaiden kokemuksista ja siitä, kuinka he kykenevät arvioimaan ja selittämään omaa käyttäytymistään. Saavuttamieni tutkimustulosten perusteella oppilaiden suorittama oman käyttäytymisen arviointi onnistui mallikkaasti ja mielenkiintoista olisikin seuraavaksi selvittää, kuinka oppilaat arvioivat luokkatovereidensa käyttäytymistä. Tutkimus tulisi tietenkin suorittaa samalle ikäluokalle, jotta olisi mahdollista vertailla tuloksia keskenään. Ahon (1976) mukaan oppilaat näkevät luokkatovereillaan enemmän häiriökäyttäytymistä kuin itsellään. Mielenkiintoista olisi myös selvittää, kohtaavatko oppilaiden ja luokanopettajan näkemykset työrauhahäiriöistä. Olisi kiinnostavaa tutkia, esiintyykö häiriöitä molempien mielestä yhtä paljon, millaisia useimmiten esiintyvät häiriöt ovat ja onko opettaja samaa mieltä oppilaiden käyttäytymisestä näiden suorittaman itsearvioinnin kanssa. Mielestäni työrauhahäiriöiden tutkiminen alakoulun puolella on tärkeää, sillä sieltä oppilaat siirtyvät aikanaan yläkouluun ja heidän mukanaan siirtyvät myös opitut käyttäytymistavat. Mikäli alakoulun tilanteeseen ei kiinnitetä huomiota, eikä pyritä löytämään keinoja työrauhaan puuttumiseksi, kuinka voidaan edes olettaa, että yläkoulussa oppilaiden tulisi osata käyttäytyä hyväksyttävästi?

## Lähteet

- Aho, S. 1974. Oppilailla esiintyvät käyttäytymishäiriöt ja kouluympäristö. Turun yliopisto: kasvatustieteiden laitos. Julkaisusarja B: 1.
- Aho, S. 1976. Peruskoulun työrauhahäiriöt ja niiden yhteydet eräisiin oppilas- ja ympäristömuuttujiin. Liedon työrauhakokeiluprojekti: raportti 1. Turun yliopisto: kasvatustieteiden laitos. Julkaisusarja A:42.
- Aho, S. 1977. Luokkailmaston yhteys oppilailla esiintyviin työrauhahäiriöihin. Liedon työrauhakokeiluprojekti: raportti 6. Turun yliopisto: kasvatustieteiden laitos. Julkaisusarja A:51.
- Aho, S. 1979. Luokan sosiaaliset tyypit. Liedon työrauhakokeiluprojekti: raportti 12. Turun yliopisto: kasvatustieteiden laitos. Julkaisusarja A:63.
- Aho, S. 1980. Peruskoulun työrauhahäiriöiden korjaaminen. Liedon työrauhakokeiluprojekti. Opettaja (75) 32–33.
- Aho, S. 1981. Opetustyön stressaavuus ja oppilailla esiintyvät työrauhahäiriöt. Turun yliopisto: kasvatustieteiden laitos. Julkaisusarja A:78.
- Alasuutari, P. 1995. Laadullinen tutkimus. Tampere: Vastapaino.
- Antikainen, A. 1993. Kasvatus, koulutus ja yhteiskunta. Helsinki: WSOY.
- Antikainen, A., Rinne, R. & Koski, L. 2006. Kasvatussosiologia. 3.uudistettu painos. Helsinki: WSOY.
- Arajärvi, P. & Aalto-Setälä, M. 2004. Opetuslainsäädännön käsikirja. Helsinki: Edita.
- Bogdan, R.C. & Biklen, S.K. 2006. Qualitative Research for Education. An Introduction to Theory and Methods. Fifth edition. Boston: Allyn & Bacon.

- Bondy, E., Ross, D. D., Gallingane, C. & Hambacher, E. 2007. Creating Environments of Success and Resilience: Culturally Responsive Classroom Management and More. *Urban Education*, 42, 326–348.
- Carter, K. & Doyle, W. 2006. Classroom Management in Early Childhood and Elementary Classrooms. Teoksessa C. M. Evertson & C.S. Weinstein. (toim.) *Handbook of classroom management. Research, practice and contemporary issues*. London: Lawrence Erlbaum, 373–406.
- Charles, C. M. 2005. *Building classroom discipline*. Eighth edition. Boston: Allyn and Bacon.
- Cothran, D. J., Kulinna, P.H. & Garrahy, D.A. 2003. ”This is kind of giving a secret away...”: Students’ perspectives on effective class management. *Teaching and Teacher Education*, 19, 435–444.
- Eräutuuli, M. & Puurula, A. 1990. Miksi häiritset minua. Työrauhahäiriöistä ja niiden syistä yläasteella oppilaiden kokemana. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 81.
- Eräutuuli, M. & Puurula, A. 1992. Miksi häiritset minua (2. osa). Opettajan näkökulma työrauhahäiriöihin yläasteella. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitoksen Tutkimuksia 106.
- Eskola, J. 2001. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita 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
- Hirsjärvi, S. 1983. *Kasvatustieteen käsitteistö*. Helsinki: Otava.
- Hirsjärvi, S. Remes, P. & Sajavaara, P. 2005. *Tutki ja kirjoita*. 11. painos. Helsinki: Tammi.

- Hoy, A. W. & Weinstein, C.S. 2006. Student and teacher perspectives on classroom management. Teoksessa C. M Evertson & C.S. Weinstein. (toim.) Handbook of classroom management. Research, practice and contemporary issues. London: Lawrence Erlbaum, 181–219.
- Huoviala, E-S. 1999. Dealing with the problem of pupil misbehavior. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja B14.
- Hännikäinen, M. & Rasku-Puttonen, H. 2006. Johdanto: Päiväkoti ja koulu vuorovaikutuksellisinä yhteisöinä. Teoksessa: K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, A. R. Nummenmaa & H. Rasku-Puttonen (toim.) Kasvatusvuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 11–16.
- Kari, J. 1990. Opetus- ja kasvatustyö ammattina. 1.–2. painos. Helsinki: Otava.
- Kari, J., Remes, P. & Väänänen, J. 1980. Häiriöt ja häiriköt. Koulun työrauha tutkimuksen valossa. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Selosteita ja tiedotteita 160. Jyväskylän yliopisto.
- Koskenniemi, M. & Hälinen, K. 1974. Didaktiikka lähinnä peruskoulua varten. 3. Painos. Helsinki: Otava.
- Laine, K. 2005. Minä, me ja muut sosiaalisissa verkostoissa. Helsinki: Otava.
- Lawrence, J., Steed, D. & Young, P. 1985. Disruptive children—disruptive schools? New York: Nichols Publishing Company.
- Lehtinen, E., Kuusinen, J. & Vauras, M. 2007. Kasvatuspsykologia. 2. uudistettu painos. Helsinki: WSOY.
- Lemlech, J. K. 1988. Classroom management. Methods and Techniques for Elementary and Secondary Teachers. Second edition. New York: Longman.
- Levin, J. & Nolan, J. F. 2007. Principles of classroom management. A Professional Decision-Making Model. Fifth Edition. Boston: Allyn and Bacon.



- Moilanen, P. 2004. Kunnioitus, valta ja hyvät tavat koulukasvatuksen arjessa. Teoksessa M. Itkonen, V.A. Heikkinen & S. Inkinen (toim.) Eletty tapakulttuuri. Arkea, juhlaa ja pyhää etsimässä. Jyväskylä: Opettajankoulutuslaitos, 435–454.
- Molnar, A. & Lindquist, B. 1994. Tavoitteena työrauha. Suom. T. Malinen. Opetus 2000. Porvoo: WSOY.
- Mäntyniemi, A-L. & Haikola, S-L. 1975. Vanhempien kasvatusasenteiden, opettajien opetusasenteiden ja kasvattajien välisen normikonfliktitilanteen yhteys oppilaiden käyttäytymishäiriöihin oppitunneilla. Kasvatustieteen tutkimuslaitoksen julkaisuja 254. Jyväskylän yliopisto.
- Mäntyniemi, A-L. 1975. Kouluilmaston ja luokkailmaston yhteys oppilaiden käyttäytymishäiriöihin oppitunneilla. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja. 260. Jyväskylän yliopisto.
- Naukkarinen, A. 1999. Tasapainoilua kurinalaisuuden ja tarkoituksenmukaisuuden välillä. Oppilaiden ei-toivottuun käyttäytymiseen liittyvän ongelmanratkaisun kehittäminen yhden peruskoulun yläasteen tarkastelun pohjalta. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Education, Psychology, and Social Research 149.
- Patton, M. 1990. Qualitative evaluation and research methods. 2nd ed. Newbury Park: Sage.
- Perusopetuslaki 1998. Suomen säädöskokoelma 628/1998.
- Puurula, A. 1984. Koulun työrauha kasvatussociologisena ongelmana. Helsinki: yliopistopaino.
- Rintahaka, P. 1991. Lasten unihäiriöt ja niiden hoito. Duodecim 107, 1564–1570.
- Salo, P. 2000. Koululuokan työrauhahäiriöiden ehkäiseminen, käsittely ja korjaaminen. Tutkimus koululuokan hallintaa käsittelevistä oppisisällöistä kahdessa amerikkalaisessa oppikirjassa sekä niihin perustuvan kokonaisuuden kehittelyä. Joensuun yliopisto. Savonlinnan normaalikoulun julkaisuja nro 3.

- Saloviita, T. 2007. Työrauha luokkaan. Löydä omat toimintamallisi. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Schmuck, R. A. & Schmuck, P. A. 2001. Group processes in the classroom. Eighth Edition. Boston: McGrawHill.
- Tynjälä, J. & Kannas, L. 2004. Koululaisten nukkumistottumukset, unen laatu ja väsyneisyys vuosina 1984- 2002. Teoksessa L. Kannas (toim.) Koululaisten terveys ja terveystäytyminen muutoksessa. WHO- koululaistutkimus 20 vuotta. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, terveystieteiden laitos, 141–178.
- Tynjälä, J. & Liinamo, A. 1995. Kuinka koululaiset nukkuvat? Teoksessa L. Kannas (toim.)Koululaisten kokema terveys, hyvinvointi ja kouluviihtyvyys. Opetushallitus, 89–107.
- Tynjälä, P. 1991. Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien luotettavuudesta. Kasvatus 22(5–6), 387–398.
- Uusitalo, H. 1991. Tiede, tutkimus ja tutkielma. Johdatus tutkielman maailmaan. Helsinki: WSOY.
- Valli, R. 2001a. Kyselylomaketutkimus. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 100–112.
- Valli, R. 2001b. Mitä numerot kertovat? Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 158–171.

## Liitteet

Liite 1: Tutkimuslupa-anomus rehtorille

TUTKIMUSLUPA

13.11.2007

Arvoisa Rehtori!

Olen Eeva-Liisa Kinnunen, neljännen vuosikurssin luokanopettajaopiskelija Jyväskylän yliopistosta. Teen Pro gradu -työnäni tutkimusta *työrauhahäiriöistä, niiden ilmenemisestä ja syistä*. Keskityn tutkimuksessani neljännen luokan oppilaiden näkemyksiin, koska tahdon saada tietoa nimenomaan alakoulun työrauhaan liittyvistä tekijöistä. Katson neljännen luokan oppilaiden olevan ikäluokka, jonka tuloksia voin varovaisesti peilata sekä alempiin että ylempiin luokkatasoihin.

Anon lupaa suorittaa tutkimus teidän koulussanne. Tutkimukseni koostuu kahdesta erillisestä kyselystä. Ensimmäisellä kyselyllä haluan selvittää, *millaisia tekijöitä oppilaat pitävät omaa työrauhaansa häiritsevinä*. Kokoan näistä vastauksista yleisimmin esille nousseet asiat pohjaksi toiseen kyselyyn. Toisessa kyselyssä oppilaiden tulee edelleen merkitä näkyviin ne asiat, jotka he kokevat omaa työrauhaansa häiritseväksi. Lisäksi oppilaiden tulee kertoa, *toimivatko he itse kuvailluilla tavoilla ja mikäli toimivat, niin miksi tekevät sillä tavoin*.

Ensimmäinen kysely tehdään yhdelle neljännelle luokalle sekä yhdelle kahdeksannelle luokalle. Tällä tavoin saan selville, kokevatko sekä alakoulun että yläkoulun oppilaat samanlaiset asiat työrauhahäiriöiksi. Toinen kysely suoritetaan ainoastaan alakouluilla, kerään aineistoa viideltä neljänneltä luokalta. Yksi tutkimukseen osallistuvista kouluista olisi teidän koulunne.

Tutkimus on täysin luottamuksellinen, eikä tutkimuksen missään vaiheessa tule esille koulujen nimiä, joissa tutkimus on suoritettu. Myöskään oppilaista ei tutkimuksessani käy ilmi muita tietoja kuin sukupuoli ja luokka-aste.

Mikäli teillä on kysyttävää tutkimuksestani, voitte ottaa yhteyttä minuun tai työni ohjaajaan, Marita Kontoniemeen.

## Liite 2: Tutkimuslupa-anomus vanhemmille

Hyvä Kotiväki!

Olen Eeva-Liisa Kinnunen, neljännen vuosikurssin luokanopettajaopiskelija Jyväskylän yliopistosta. Teen Pro gradu -työnäni tutkimusta *työrauhahäiriöistä, niiden ilmenemisestä ja syistä*. Keskityn tutkimuksessani neljännen luokan oppilaiden näkemyksiin, koska tahdon tietoa nimenomaan alakoulun työrauhaan liittyvistä tekijöistä. Katson neljännen luokan oppilaiden olevan ikäluokka, jonka tuloksia voin varovaisesti peilata sekä alempiin että ylempiin luokkatasoihin.

Tutkimukseni koostuu kahdesta erillisestä kyselystä. Ensimmäisellä kyselyllä haluan selvittää, millaisia tekijöitä oppilaat pitävät omaa työrauhaansa häiritsevinä. Kokoan näistä vastauksista yleisimmin esille nousseet asiat pohjaksi toiseen kyselyyn. Toisessa kyselyssä oppilaiden tulee edelleen merkitä näkyviin ne asiat, jotka he kokevat omaa työrauhaansa häiritseväksi. Lisäksi oppilaiden tulee kertoa, *toimivatko he itse kuvailluilla tavoilla ja mikäli toimivat, niin miksi tekevät sillä tavoin*.

Ensimmäinen kysely tehdään yhdelle neljännelle luokalle sekä yhdelle kahdeksannelle luokalle. Tällä tavoin saan selville, kokevatko sekä alakoulun että yläkoulun oppilaat samanlaiset asiat työrauhahäiriöiksi. Toinen kysely suoritetaan ainoastaan alakouluilla, kerään aineistoa viideltä neljänneltä luokalta. Yksi tutkimukseen osallistuvista luokista on lapsenne luokka.

Käsittelen kyselyt täysin luottamuksellisesti, eikä tutkimuksessani tule esille koulujen nimiä, joissa kyselyt on toteutettu. Kyselyihin vastataan nimettöminä, ainoastaan vastaajan sukupuoli merkitään näkyviin. *Toivon, että lapsenne voi osallistua kyselyyn ja antaa siten arvokkaan panoksen aineistonkeruussani*.

Mikäli teillä on kysyttävää tutkimuksesta, voitte ottaa yhteyttä minuun tai työni ohjaajaan, Marita Kontoniemeen.

-----

Lapseni \_\_\_\_\_

saa / ei saa osallistua tutkimukseen (rengasta oikea vaihtoehto)

\_\_\_\_\_

Huoltajan allekirjoitus ja päiväys



Liite 4: Kyselylomake 2

**KYSELYLOMAKE 2**Olen      tyttö       poika **1. Alla on lueteltu asioita, jotka koetaan työrauhaa häiritseväksi. Rastita jokaisesta väitteestä vaihtoehto, joka sopii omaan toimintaasi.**

		usein	melko usein	harvoin	en koskaan
1	Juttelen oppituntien aikana luokkakavereiden kanssa				
2	Huudan tai metelöin oppitunneilla				
3	Puhun opettajan päälle oppitunneilla				
4	Keskeytän luokkakaverini työskentelyn esim. puhumalla hänelle tai tökkimällä häntä				
5	Tuotan erilaisia ääniä oppituntien aikana: esim. kynällä naputtelu, hyräily, äänteleminen...				
6	Heittelen kuminpalasia tai muita tavaroita oppituntien aikana				

		usein	melko usein	harvoin	en koskaan	minulla ei ole kännykkää
7	Käsittelen kännykkääni oppituntien aikana					
8	Kännykkäni soi kesken oppitunnin					

**2. Kerro, minkälaisessa tilanteessa teet yllä mainittuja asioita ja miksi? (Miksi käsittelet kännykkää, miksi heittelet kuminpalasia, miksi juttelet luokkakaverin kanssa...)**


---



---



---



---



---



---



---



---



---



---