

**Alakoulun laaja-alaisten erityisopettajien näkemyksiä
työrauhasta pienryhmäopetuksessa**

Merja Marttinen

Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma
Kevätlukukausi 2018
Kasvatustieteen ja psykologian laitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Marttinen, Merja. 2018. Alakoulun laaja-alaisen erityisopettajien näkemyksiä työrauhasta pienryhmäopetuksessa. Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen ja psykologian laitos. 46 sivua.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, millaisia työrauhaongelmia alakoulun laaja-alaiset erityisopettajat kohtaavat pienryhmäopetuksessa. Lisäksi tavoitteena oli selvittää, millaisin keinoin erityisopettajat pyrkivät ennaltaehkäisemään ja ratkomaan työrauhaongelmia. Tutkimus toteutettiin laadullisena tutkimuksena, jossa aineisto kerättiin teemahaastattelujen avulla. Tutkimusjoukko koostui kuudesta alakoulun laaja-alaisesta erityisopettajasta.

Erityisopettajat näkevät työrauhan pienryhmäopetuksessa yleisesti hyvänä. Pieniä työrauhaongelmia, kuten ylimääräistä äänenkäyttöä ja välineiden puuttumista, esiintyy säännöllisesti, mutta haasteellisempia tilanteita harvemmin. Työrauhaongelmia lähestyttiin sekä oppilaan oppimisvaikeuksien että laajemman kokonaisuutta tarkastelevan näkökulman välityksellä. Sekä ennaltaehkäisyssä että työrauhaongelmien ratkaisemisessa korostui opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus, yhteistyö luokanopettajien kanssa sekä oppilaan aktiivisen osallisuuden vahvistaminen. Myös opettajan etukäteissuunnittelulla oli merkittävä ennaltaehkäisevä rooli.

Tutkimuksessa vahvistui kolmiportaisen tukijärjestelmän mukaisesti erityisopettajan merkittävä rooli työrauhan rakentajana. Erityisopettajat eivät työskentele erillään pienryhmässä, vaan pyrkivät aktiiviseen rooliin työyhteisössä. Samanaikaisopetus on keskeinen toimintamalli, jota kannattaa hyödyntää ja kehittää edelleen hyvänä opettajien välisen yhteistyön muotona.

Asiasanat: erityisopetus, työrauha, opettaja-oppilas - vuorovaikutus, sosioemotionaaliset haasteet

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ

SISÄLTÖ

1	JOHDANTO	4
2	TYÖRAUHAN RAKENTAMINEN PERUSOPETUKSESSA	7
	2.1 Työrauha-käsitteen määrittelyä.....	7
	2.2 Työrauha kolmiportaisessa tukijärjestelmässä.....	10
3	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	15
	3.1 Tutkimustehtävä ja -kysymykset.....	15
	3.2 Tutkimuskohde ja lähestymistapa	15
	3.3 Aineistonkeruu	16
	3.4 Aineiston analyysi	18
	3.5 Eettiset ratkaisut.....	19
4	TULOKSET	21
	4.1 Työrauhaongelmat pienryhmäopetuksessa	21
	4.2 Ennaltaehkäisy	24
	4.3 Ratkaisukeinot.....	27
5	POHDINTA.....	31
	5.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset.....	31
	5.2 Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimushaasteet.....	37
	LÄHTEET	39
	LIITTEET.....	46

1 JOHDANTO

Koulujen työrauhaongelmat ja oppilaiden haastava käyttäytyminen ovat herättäneet runsaasti keskustelua viime vuosina. Esimerkiksi vuonna 2013 Helsingissä eräässä koulussa sattunut välikohtaus, jossa opettaja poisti oppilaan ruokalasta voimakeinoja käyttäen (16.4.2013 Ilta-Sanomat). Sosiaalisessa mediassa huomiointiin laajasti myös Lahden yläkoulussa syksyllä 2016 oppitunnilla sattunut opettajan ja oppilaiden välinen sanaharkka (12.10.2016 Kotimaa). Sekä Helsingin että Lahden tapauksia värittivät oppilaiden kännyköillä ottamat livetaltioinnit. Nämä tapahtumat ovat omalta osaltaan lisänneet yhteiskunnallista keskustelua opettajan ammatista ja työn haasteista. Esimerkiksi Opetusalan Ammattijärjestön puheenjohtaja Olli Luukkainen painotti blogikirjoituksessaan 22.3.2017 työrauhan merkitystä koulutukselle ja suomalaisen yhteiskunnan tulevaisuudelle. Sanojen sijaan kuntien on ryhdyttävä konkreettisiin toimenpiteisiin työrauhaongelmien ennaltaehkäisemiseksi ja vähentämiseksi. Samansuuntaisesti kaksi viimeisintä opetusalan työolobarometriä korostavat, että kiusaaminen ja epäasiallinen kohtelu ovat lisääntyneet kouluissa. Erityisopettaja on yksi niistä, joka kohtaa oppilailta tulevaa epäasiallista sekä myös väkivaltaista käyttäytymistä. (OAJ 2017, 13 - 16; OAJ 2016, 19 - 21.)

Toisaalta viime vuosina tehtyjen kansallisten ja kansainvälisten selvitysten mukaan koulujen työrauha koetaan hyvänä sekä koulu turvallisena ja viihtyisänä paikkana. Erityisesti suomalaiset alakoulun opettajat kokevat hallitsevansa luokkansa hyvin. (Julin & Rumpu 2018, 4; Opetus- ja kulttuuriministeriö, OKM 2015, 37 - 38.) Opettajat kuitenkin näkevät oman peruskoulutuksensa olevan riittämätön antamaan valmiuksia työrauhakysymyksiin ja haastavimpien oppilaiden kohtaamiseen. Koulutusta kaivataan erityisen tuen tarpeessa olevien oppilaiden opettamisesta. (OKM 2015.)

Työrauhalla on merkittävä rooli koulujen perustarkoituksen, eli oppilaan oppimisen kannalta. Aikaisemmissa tutkimuksissa on havaittu, että työrauhalla ja tähän merkittävästi liittyvällä opettajan ja oppilaan välisellä vuorovaikutuksella on yhteys moniulotteisesti oppimiseen, hyvinvointiin, kouluviihtyvyyteen,

kouluun kiinnittymiseen ja yleisesti käyttäytymiseen koulussa (Lang, Marlow, Goodman, Meltzer & Ford 2013; Kautto-Knape 2012; Hamre & Pianta 2001; Ulmanen 2017, 61; Baker, Grant & Morlock 2008).

Varhaisten kouluvuosien käytöspulmat ennustavat myöhäisempiä käyttäytymisen haasteita. Varhainen puuttuminen on olennaisen tärkeää, koska samalla vähennetään kouluvaikeuksien kasautumisen riskiä. (Montague, Enders & Castro 2005; Hamre & Pianta 2001.) Luokanhallinnan ja työrauhan kysymykset korostuvat erityisesti niillä oppilailla, joilla on sosioemotionaalisia haasteita, koska heillä vaikuttaisi olevan suurempi riski oppimisen pulmiin ja kouluun kiinnittymiseen (Landrum, Tankersley & Kauffman 2003; Wagner, Kutash, Duchnowski, Epstein & Sumi 2005). Garwood ja Vernon-Feagans (2017) havaitsivat lisäksi, että hyvä luokanhallinta voi edistää oppimista pojilla, joilla on sosioemotionaalisia haasteita.

Kansainvälistä tutkimusta työrauhasta on tehty runsaasti. Painopiste on ollut yleisopetuksen ja luokanopettajan näkökulmassa sekä menetelmissä oppilaan käyttäytymisen ohjaamiseksi (esim. Caldarella, Williams, Hansen & Wills 2015; Castelli, Addimando & Pepe 2015; Horner, Sugai & Anderson 2010; Sorlie & Ogden 2015). Vastaavasti suomalainen työrauhatutkimus painottuu aikaisemmille vuosikymmenille, joista merkittävänä Ahon tutkimustyö 1970 ja -80-luvuilla (Aho 1974, 1976, 1977, 1979, 1981). Myöhempinä vuosikymmeninä aihetta ovat tarkastelleet muun muassa Erätuuli ja Puurula (1990, 1992), Naukkarinen (1999), Salo (2000) ja Saloviita (esim. 2014). Viime vuosina Savolainen on johtanut työrauhaan painottuvaa ProKoulu-projektia (ProKoulu 2018). Opinnäytetöitä, erityisesti pro graduja, työrauhasta löytyy runsaasti, joissa on korostettu myös erityisopettajan näkökulmaa (Kutinlahti 2000; Froidurot & Klemola 2015). Myös yläkoulut ovat olleet tarkastelun kohteena (Kautto-Knape 2012; Belt 2013).

Tutkimusta, jossa tarkasteltaisiin alakoulun laaja-alaisen erityisopettajan kokemuksia työrauhasta pienryhmäopetuksessa, ei juuri ole olemassa. Näin ollen on tarpeellista tutkia, millaisena työrauha näyttäytyy pienemmässä ryhmässä. Tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, millaisia työrauhaongelmia

erityisopettajat kohtaavat pienryhmäopetuksessa sekä millaisia ennaltaehkäiseviä ja korjaavia toimenpiteitä he käyttävät työrauhan rakentamisessa.

Esittelen aluksi tutkimuksen taustaa kuvaamalla keskeisen käsitteen työrauhan määrittelyn problematiikkaa sekä työrauhan rakentamista perusopetuksessa. Tämän jälkeen on metodiosuus, jossa kuvaan tarkemmin tutkimusmenetelmää, tutkimuksen toteutusta ja luotettavuutta. Lopuksi esittelen tulokset ja pohdin niiden merkitystä aiempiin tutkimuksiin.

2 TYÖRAUHAN RAKENTAMINEN PERUSOPETUKSESSA

Suomalaisessa perusopetuksessa oppimisen koulunkäynnin tuki rakentuu kolmiportaisen tukijärjestelmän pohjalle, joka tuli voimaan vuoden 2011 alusta perusopetuslain muutosten (642/2010) pohjalta. Lakimuutosta edelsi opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmän tekemä erityisopetuksen strategia 2007 sekä KELPO-hanke (Oja 2012, 9; Opetusministeriö 2007). Taustalla voidaan nähdä vaikuttaneen yleinen arvojen kehityskulku, esimerkiksi yksilöiden yhdenvertaisuuden ja tasa-arvon suhteen ja yksilön osallisuuden korostuminen (Oja 2012, 37). Salamancan sopimus (UNESCO 1994) on yksi merkittävistä kansainvälisistä sopimuksista, jossa painottui inklusiivinen opetus ja lähikouluperiaate. Tuen kolmiportaisuuden tavoitteena on auttaa kouluja kehittämään käytänteitä, jotka ottavat huomioon oppilaiden yksilölliset edellytykset oppia sekä vahvistavat inklusiivisia oppimisympäristöjä, jossa erityisopetus nivoutuu osaksi laadukasta perusopetusta. (Perusopetuslaki, POL 628/1998; Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, OPS 2014, 61; Huhtanen 2011, 74 - 75). Laaja-alaisen erityisopettajan näkökulmasta tuen kolmiportaisuus muodostaa toiminnan kehyksen, jonka puitteissa työrauhan rakentaminen ja oppilaan tukeminen tapahtuu.

2.1 Työrauha-käsitteen määrittelyä

Koulujen työrauhan voidaan ilmiönä nähdä karkeasti rakentuvan kahdesta osaluueesta: opettajan mahdollisuuksista keskittyä opettamiseen ja oppilaiden mahdollisuuksista keskittyä oppimiseen. Tässä tutkimuksessa erityisenä tarkastelun kohteena ovat alakoulun laaja-alaisen erityisopettajan näkemykset työrauhasta pienryhmätilanteessa.

Työrauha voidaan sanan itsensä perusteella käsittää tilanteena, jossa yksilöllä on mahdollisuus rauhassa keskittyä työskentelyyn. Koulun ja luokan työrauha liitettiin aikaisempina vuosikymmeninä vahvemmin hiljaisuuteen ja oppilaiden liikkumattomuuteen (Saloviita 2014, 22). Vuoden 1983 "Kasvatustieteen

käsitteistö” -kirjassa työrauhaa kuvataan ”häiriintymättömyyden tilana”, joka rinnastetaan samalla luokassa vallitseviin rauhallisiin oloihin (Hirsjärvi 1983, 196). Nykyään työrauha ei välttämättä tarkoita luokassa vallitsevaa täydellistä hiljaisuutta. Työskentelymuotoina painotetaan entistä enemmän vuorovaikutusta, yhteistoiminnallisuutta ja liikkuvuutta, mitkä luonnollisesti tarkoittavat luokkahuoneessa myös ääntä ja toimintaa (OPS 2014, 30).

Työrauhaa voidaan pyrkiä määrittelemään työrauhaongelman välityksellä. Levinin ja Nolanin (2007, 25 – 26) mukaan työrauhaa häiritsevä toiminta on käyttäytymistä, joka häiritsee opettamista, häiritsee toisten oikeutta oppimiseen, aiheuttaa psyykkisesti tai fyysisesti uhkaa tai tuhoaa omaisuutta. Huomioitavaa on, ettei määritelmä poissulje opettajaa ulkopuolelle, vaan myös opettajan voidaan nähdä omalla toiminnallaan aiheuttavan luokassa työrauhaongelmia, esimerkiksi myöhästyessään tunnilta tai toimiessaan tavalla, joka estää keskittymistä oppimiseen (Saloviita 2014, 25).

Työrauhan yksiselitteinen määrittely on haasteellista sen subjektiivisen luonteen vuoksi. Jokainen määrittelee työrauhaa hieman eri lähtökohdista, joita luovat muun muassa yksilön ikä, persoona, kokemustausta ja myös aikakaudelle yleiset kasvatuskäsitykset ja arvot. (Kutinlahti 2000, 9; Holopainen, Järvinen, Kuusela & Packalen 2009, 9.) Esimerkiksi oppilaiden ajatukset työrauhasta voivat poiketa opettajan näkemyksistä (Erätuuli & Puurula 1990, 58). Vastaavasti oppilaiden omat käsitykset työrauhaa häiritsevästä käyttäytymisestä voivat erota siitä, miten he uskovat vertaistensa ymmärtävän häiritsevän käyttäytymisen (Dursley & Betts 2015). Opettajien keskinäiset näkemykset työrauhaongelmista voivat myös vaihdella merkittäväällä tavalla (Nash, Schlösser & Scarr 2016). Eroa määrittelyyn syntyy muun muassa käsityksissä siitä, mitkä tekijät ymmärretään oppituntia häiritsevinä, kenen työskentely häiriintyy, mitä tekijöitä nähdään olevan oppilaan häiritsevän käyttäytymisen taustalla, kenen katsotaan olevan vastuussa häiriötilanteiden hoitamisesta sekä näkemyksissä siitä, miten häiriöitä voitaisiin ennaltaehkäistä (Belt & Belt 2017).

Käsitykset työrauhasta ja samalla hyvästä oppimis- ja opettamistilanteesta ohjaavat yksilön kokemuksia luokkatilanteista. Castelli ym. (2015) havaitsivat

omassa tutkimuksessaan, että opettajien käsitykset oppilaiden ei-toivotun käyttäytymisen syistä ohjasivat merkittävästi suhtautumista oppilaaseen. Jos oppilaan toiminnan taustalla ajateltiin olevan oppimisvaikeutta, opettaja suhtautui oppilaaseen empaattisemmin kuin silloin, jos oppilaan koettiin toimivan vapaaehtoisesti työrauhaa häiritsevällä tavalla. (Castelli ym. 2015.) Myös oppilaan näkemykset työrauhasta voivat vaikuttaa tuntikäyttäytymiseen. Dursley ja Betts (2015) huomasivat, että oppilaat, jotka suhtautuivat luokkahuoneen häiritsevään käyttäytymiseen vakavammin, kiinnittyivät enemmän positiiviseen käyttäytymiseen.

Työrauha voidaan nähdä osana luokanhallinnan kokonaisuutta ja näin ollen pysyvänä ilmiönä kouluarjessa. Perinteinen lähestymistapa luokanhallintaan on korostanut oppilaiden häiritsevän käyttäytymisen kontrolloimista, jossa ongelma on sijoitettu ensisijaisesti oppilaaseen (Naukkarinen 1999, 235 - 237). Käytännössä tämä on tarkoittanut behavioristiseen perinteeseen nojaavaa lähestymistapaa, jossa sanktiot etenevät portaittain, pienemmästä suurempaan, kuten varoituksen antamisesta luokasta poistamiseen. (Sullivan, Johnson, Owens & Conway 2014; Postholm 2013.) Näkökulmassa on korostunut oppilaan hallitseminen edellytyksellä oppimiselle (Sullivan ym. 2014). Monet oppilaan toivottua käyttäytymistä tukevat toimintamallit pohjautuvat behavioristiseen perinteeseen, kuten The Quiet Classroom Game, School-Wide Positive Behavior Support, SWPBS ja Class-Wide Function-related Intervention Teams, CW-FIT (Radley, Dart & Handley 2016; Sorlie & Ogden 2015; Conklin, Kamps & Wills 2017).

Behavioristisen lähestymistavan lisäksi työrauhaa ja luokanhallintaa voidaan tarkastella laajemman näkökulman välityksellä, jota kutsutaan myös ekologiseksi tai systeemiseksi lähestymistavaksi. Mallin mukaan yksilön toiminta nähdään osana eri ympäristöjä ja esimerkiksi oppitunnilla yksittäisen oppilaan sijaan korostetaan koko luokan merkitystä sosiaalisena järjestelmänä. (Bronfenbrenner 1979, 3 - 5; Postholm 2013; Tynjälä 1999, 104.) Opettajan näkökulmasta tämä tarkoittaa moniulotteisempaa ajattelua, jossa huomioidaan oppilaan lisäksi mahdolliset muut työrauhaan ja luokanhallintaan vaikuttavat tekijät. Näitä ovat esimerkiksi opettajan tietoisuus ja ymmärrys itsestään ja omasta

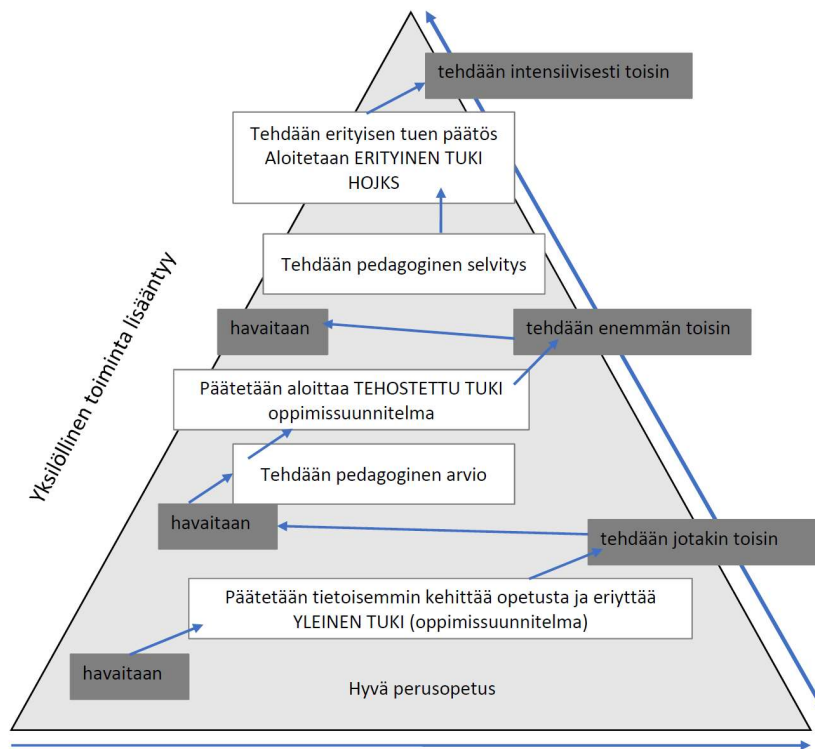
roolistaan, oppimisympäristö, erinäiset vuorovaikutussuhteet, luokan säännöt, oppilaiden motivaatio ja muun muassa oppilaan taustalla vaikuttavat sosiokulttuuriset kontekstit. (Belt & Belt 2017; Postholm 2013; McCready & Soloway 2010.)

Kognitiivisessa lähestymistavassa painotus on yksilön käsityksissä, uskomuksissa ja selitysmalleissa eli attribuutioissa. Taustalla voidaan nähdä konstruktivistinen oppimiskäsitys, jossa korostetaan oppilaan omaa aktiivista toimintaa. (Tynjälä 1999, 61, 100 – 101.) Oppilasta ohjataan tiedostamaan käsityksiä itsestään, tunteistaan ja vähitellen lisäämään omaa toiminnanohjaustaan (Jones 2000, 123). Kognitiivisessa näkökulmassa oppilas on aktiivinen toimija, jota osallistutetaan päätöksentekoon ja sitä kautta tuetaan yksilön taitojen kehitystä sekä työrauhan rakentumista. Vastuuta jaetaan oppilaalle, mikä voimaannuttaa sekä kiinnittää tehokkaammin työskentelyyn (Elias & Schwab 2006, 334 – 335). Sosioemotionaalisten taitojen, kuten tunnetaitojen ja itsetuntemuksen, harjoittelun on havaittu yleisesti olevan yhteydessä oppilaan koulukiinnittymiseen ja oppimiseen (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor ja Schellinger 2011; Manninen 2018).

2.2 Työrauha kolmiportaisessa tukijärjestelmässä

Kolmiportainen tukijärjestelmä asettaa oppilaan keskiöön, jossa tuen suunnittelu lähtee yksilöllisesti oppilaasta ja hänen tuen tarpeistaan käsin (Oja 2012, 48). Verattuna Yhdysvalloissa käytössä olevaan Response To Intervention - malliin (RTI), suomalainen tukijärjestelmä painottuu toimintaa ohjaavaksi rakenteeksi, jossa ei kuitenkaan tarkkaan määritellä, miten oppilaan tuki järjestetään (Björn, Aro, Koponen, Fuchs & Fuchs 2016). Toisaalta liikkuminen tuen eri asteilla on joustavaa ja kaksisuuntaista; tukimuotoja voidaan tarvittaessa lisätä tai purkaa (Oja 2012, 47). Työrauhan näkökulmasta kolmiportainen tukijärjestelmä korostaa yksilöllisiä ratkaisuja ja pyrkimystä löytää oppilaalle mahdollisimman hyvin oppimista ja kehitystä tukevat ratkaisut. Tarkastelun kohteena ei ole kuitenkaan pelkästään oppilaaseen kohdistuvat toimet, vaan painotus on kokonaisuudessa, jossa kiinnitetään huomiota tuen tarpeen mukaan esimerkiksi oppimisympäristöön ja pedagogisiin järjestelyihin (OPS 2014, 61).

Kolmiportaisen tuen mallia voidaan havainnollistaa kolmion avulla (Kuvio 1), jossa edetään alhaalta ylöspäin, yleisestä tuesta kohti erityistä tukea. Mitä korkeammalle edetään, sitä yksilöllisempää, intensiivisempää ja suunnitelmallisempaa tukea oppilaalle annetaan. (Lukimat-sivusto 2018; Ahtiainen ym. 2012, 26 Oja 2012, 47 mukaan.)



KUVIO 1. Kolmiportainen tuki (mukaillen Ahtiainen ym. 2012, 26, Oja 2012, 47 mukaan)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (OPS 2014) mukaan yleinen tuki on ensimmäinen oppilaalle tarjottava tuki, jota annetaan välittömästi tuen tarpeen ilmetessä. Toiminta ei edellytä erityisiä päätöksiä tai tutkimuksia, vaan tukeminen tapahtuu osana koulupäivää erilaisten pedagogisten ratkaisujen muodossa. Yleinen tuki käsittää kaikki tuen muodot, paitsi erityisen tuen päätöksen perusteella annettavan erityisopetuksen ja oppiaineiden yksilöllistämisen. Työrauhan rakentamisessa yleinen tuki voidaan nähdä laadukkaana perusopetuksena, jossa yksilön ja ryhmän tarpeet huomioidaan, opetusta eriytetään, opettajat, henkilöstö ja vanhemmat tekevät yhteistyötä, opetusryhmiä

muunnellaan joustavasti, annetaan tukiovetusta ja osa-aikaista erityisopetusta. (OPS 2014, 62 – 63.) Konkreettisia työrauhaa edistäviä toimenpiteitä voivat olla esimerkiksi istumajärjestyksen tai luokan yhteisten sääntöjen rakentaminen (Saloviita 2014, 71 – 72).

Yleisen tuen tasolla opettajalla on merkittävä rooli työrauhan rakentajana painottuen ennaltaehkäiseviin toimenpiteisiin. Etukäteisvalmistelut, tunnin struktuuri, säännöt ja tunnin sisältö ovat keskeisiä osa-alueita. (Nye ym. 2015; Sieberer-Nagler 2016; Kinnunen 2008.) Kiiski, Närhi ja Peitso (2012, 32 – 33) korostavat myös, että tunnin aloitukseen ja lopetukseen on kiinnitettävä erityistä huomiota, koska ne muodostavat oppitunnin ”henkiset seinät”. Opettajan valmisteluiden ja tuntirakenteen lisäksi oppilaiden sosioemotionaalisen kompetenssin, kuten sosiaalisten ja tunnetaitojen kehittämisen, on todettu vaikuttavan positiivisesti käyttäytymiseen sekä akateemiseen suoriutumiseen (Durlak ym. 2011).

Vuorovaikutus voidaan nähdä yhtenä työrauhaongelmia ennaltaehkäisevänä elementtinä, jonka välityksellä rakennetaan luokan ilmapiiriä ja oppimisympäristöä yleisen tuen tasolla. Aikaisemmissa tutkimuksissa erityisesti opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus on noussut merkitykselliseksi sekä työrauhaongelmien ennaltaehkäisyssä että korjaavissa toimenpiteissä (Baker ym. 2008; Pianta 2006, 704). Vuorovaikutuksen välityksellä oppilaalle syntyy tunnekokemuksia koulunkäynnistä, oppimisympäristöstä ja luokan ilmapiiristä. Vastavasti kokemukset ovat yhteydessä koettuun turvallisuuteen, mitkä yhdessä vaikuttavat koulukiinnittymiseen, koulusuoriutumiseen ja koulussa viihtymiseen. (Kautto-Knape 2012, 108 - 109; Salovaara & Honkonen 2011, 11 - 12.) Vuorovaikutukseen kytkeytyy näkemys positiivisesta vuorovaikutuksesta, mikä korostuu merkittävänä oppimisympäristöä ja hyvää ilmapiiriä rakentavana keinona lukuisissa työrauhaa ja luokanhallintaa tarkastelevissa tutkimuksissa (esim. Sorlie & Ogden 2015; Närhi, Kiiski, Peitso & Savolainen 2015; Nye ym. 2016). Suomessa käytössä ollut Prokoulu-malli on esimerkki koko koulun tasoisesta yleisen tuen toimintamallista, jossa painotetaan erityisesti oppilaalle annettavaa positiivista palautetta (Prokoulu 2018). Opettajan rooli työrauhan rakentamisessa ja

ennaltaehkäisyssä painottuu toisaalta selkeiden rakenteiden ja sääntöjen luomiseen, mutta samalla positiivisessa hengessä. Opettajan rooli on olla ”warm demander”, lämmin mutta vaativa. (Evertson & Weinstein 2006, 11.)

Jos oppilas tarvitsee säännöllisempää tukea koulukäyntiin tai samanaikaisesti useita eri tukimuotoja, on oppilaalle annettava tehostettua tukea (POL 628/1998). Pedagogisen arvion pohjalta oppilaalle laaditaan oppimissuunnitelma, jossa eritellään tarkemmin oppimisen tavoitteet, tuen muodot ja opetusjärjestelyt. Tehostetussa tuessa on käytössä kaikki tukimuodot, paitsi erityisen tuen päätöksen nojalla annettava erityisopetus ja oppiaineiden yksilöllistäminen. Yhteistyön merkitys sekä oppilaan että huoltajien kanssa korostuu. (OPS 2014, 63 – 64.)

Tehostettuun tukeen siirrytään, jos havaitaan, että huolimatta yleisen tuen toimenpiteistä, työrauhaongelmat jatkuvat oppitunneilla. Tukimuoto on hyvä mahdollisuus miettiä opetuksen järjestämistä uudelleen. Opettajien yhteistyön tiivistämisellä, esimerkiksi samanaikaisopetuksen kautta, voidaan luoda joustoa opettamiseen ja eriyttää opetusta yksilöllisempään suuntaan. (Huhtanen 2011, 110 – 120; Rytivaara 2011). Yksi ennaltaehkäisevä ja tehostetun tuen lähestymistapa on pyrkiä tunnistamaan oppilaat, joilla on riski koulunkäynnin haasteisiin. ”The Student Engagement Instrument” (SEI) on esimerkki menetelmästä, joka mahdollistaa laajemmankin oppilasmäärän koulukiinnittymisen tason tiedon keräämisen ja sitä kautta auttaa ennakoimaan mahdollisia kouluvaikeuksia ja rakentamaan sopivia interventioita (Appleton 2012).

Jos tehostetun tuen toimenpiteistä huolimatta oppilaalla on merkittäviä haasteita tunti-ilanteessa, esimerkiksi motivaation ja keskittymisen suhteen, on tukea tehostettava entisestään. Erityinen tuki otetaan käyttöön, kun oppilaan kasvun, kehittymisen ja oppimisen tavoitteiden saavuttaminen sitä edellyttää (OPS 2014, 65). Oppilaalle tehdään moniammatillisena yhteistyönä pedagoginen selvitys, jonka perusteella tehdään hallinnollinen erityisen tuen päätös. Oppilaalle laaditaan yhteistyössä vanhempien kanssa henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS), johon eritellään muun muassa

tavoitteet ja käytettävät tukimuodot. Myös mahdollisesti yksilöllistetyt oppiaineet kirjataan suunnitelmaan. (OPS 2014, 65 – 69.)

Kolmiportaisessa tukijärjestelmässä erityisopettajan rooli kasvaa tuen intensiteetin voimistuessa. Laaja-alainen erityisopettaja voi olla luonteva avainhenkilö oppilaan oppimisen tukemisessa antamalla säännöllisesti osa-aikaista erityisopetusta ja tiivistämällä yhteistyötä luokanopettajan kanssa. Aikaisemmissa työrauhaan ja luokanhallintaan keskittyneissä tutkimuksissa on havaittu, että opettajien välinen yhteistyö on hyvä vaihtoehto luokanhallinnan avuksi lisäten samalla joustavaa opetuksen järjestämistä (Rytivaara 2011; Närhi ym. 2015; Dahlgrén & Partanen 2012, 244). Työrauhaongelman painottuessa yhden oppilaan toimintaan, vaihtoehtona voi olla myös yksilöllinen interventio, jonka kautta tuetaan koulukiinnittymistä ja tuntityöskentelyn onnistumista (Miller, Dufrene, Sterling, Olmi & Bachmayer 2015; Saloviita 2014, 191).

Tuen kolmiportainen rakenne korostaa yhteistyön ja moniammatillisuuden merkitystä oppilaan kehityksen tukemisessa. Tarvitaan sekä pedagogista asiantuntijuutta että myös kollegiaalista yhteistyötä, jotta pystytään rakentamaan toimivia käytänteitä koulun sisällä. (Savolainen 2012.) Työrauhan näkökulmasta yhteisten toimintatapojen ja sääntöjen sopiminen luo yhtenäistä toimintakulttuuria, mikä edistää jaettua ymmärrystä pelisäännöistä ja oppilaiden käyttäytymiselle asetettavista odotuksista (Kiiski ym. 2012, 77). Oppilashuoltoryhmä on yksi merkittävä yhteistyön kanava, jossa voidaan yhteisöllisesti suunnitella sopivia tukimuotoja ja joka on samalla ennaltaehkäisevää toimintaa (Rönty & Rönty 2012, 74 – 75; Huhtanen 2011, 171).

Kolmiportainen tuki luo kehyksen laaja-alaisen erityisopettajan toimintaan perusopetuksessa ja näin ollen myös työrauhakysymykset nivoutuvat osaksi rakentunutta tukijärjestelmää. Tämän lisäksi yksittäisen opettajan toimintaa ohjaavat koulun toimintatavat ja opettajan oma käyttöteoria suhteessa työrauhaan: millaisena nähdään hyvä ja onnistunut oppitunti ja millaisin menetelmin oppilaiden toimintaa ohjataan? Tässä tutkimuksessa pyritään tuomaan lisäymmärrystä näihin kysymyksiin.

3 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

3.1 Tutkimustehtävä ja -kysymykset

Tutkimuksen tarkoituksena on kartoittaa erityisopettajien ajatuksia ja kokemuksia työrauhasta pienryhmäopetuksessa. Pienryhmällä tarkoitetaan tässä tutkimuksessa laaja-alaisen erityisopettajan antamaa osa-aikaista erityisopetusta erilisessä tilassa, jossa oppilaat käyvät vaihtelevasti, mutta ovat pääasiallisesti omassa luokassaan. Tavoitteena on kuvata, miten erityisopettajat ymmärtävät työrauhan ja millaisia työrauhaongelmia he kohtaavat pienryhmäopetuksessa. Tämän lisäksi tavoitteena on selvittää, miten erityisopettajat pyrkivät omassa työssään rakentamaan työrauhaa ennaltaehkäisevästi sekä ratkomaan tuntitilanteissa ilmeneviä ongelmia. Tutkimuksen avulla halutaan lisätä ymmärrystä työrauhan rakentumisesta kouluarjessa erityispedagogisesta näkökulmasta.

Tutkimuskysymykset:

1. Millaisia työrauhaongelmia alakoulun laaja-alaiset erityisopettajat kohtaavat pienryhmäopetuksessa?
2. Miten erityisopettajat pyrkivät ennaltaehkäisemään työrauhan häiriintymistä?
3. Miten erityisopettajat ratkovat työrauhaongelmia pienryhmäopetuksessa?

3.2 Tutkimuskohde ja lähestymistapa

Tutkimuksen aineisto koostuu kuudesta alakoulun laaja-alaisesta erityisopettajasta, joista kaksi toimi kaupunkikoulussa ja neljä pienemmissä maaseutukunnissa. Tutkimuksen kannalta oli mielekäästä saada sekä pienempien koulujen että isompien koulujen erityisopettajia, jotta erityisopettajien kokemustausta olisi mahdollisimman monipuolinen. Yksi haastateltavista oli yhtenäiskoulun ainoa erityisopettaja, jolla oli kaikki peruskoulun luokat. Toisilla haastateltavilla oli kohdennetut alakoulun luokat, joiden parissa he työskentelivät. Keskimäärin erityisopettajien pienryhmäopetuksessa kävi viikoittain 20 - 25 -oppilasta.

Tutkimuksen haastateltavista käytetään haastattelujärjestyksen mukaisesti lyhenteitä E1 (1. haastateltava) – E6 (6. haastateltava).

Tutkimus toteutettiin kvalitatiivisena eli laadullisena tutkimuksena. Haastateltavia oli määrällisesti vähän ja tutkimuskohde rajattiin tarkasti. Pattonin mukaan (2002, 7) tämä mahdollistaa kokonaisvaltaisemman syventymisen ilmiöön, mikä on ominaista laadulliselle lähestymistavalle. Tässä tutkimuksessa painotettiin yksilöiden käsityksiä, kokemuksia ja niiden välityksellä syntyviä merkityksiä, mitkä ovat samalla keskeisiä laadullisen tutkimuksen piirteitä (Stake 2010, 11; Moilanen & Räihä 2015, 52 - 53). Laadullisessa tutkimuksessa tavoitteena ei ole tuottaa yleistettävissä olevaa tietoa vaan perehtyä syvällisemmin tutkimuksen kohteena oleviin asioihin ja sitä kautta ymmärryksen lisääminen ilmiöstä. Keskeisenä tavoitteena on löytää mahdollisimman paljon informaatiota omaavat tutkittavat, joiden kautta saa monipuolista ja rikasta kuvausta aiheesta. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 33; Patton 2002, 14, 46.) Tähän tutkimukseen osallistui tutkittavia, joilla oli runsaasti työkokemusta ja sitä kautta paljon olennaista informaatiota.

3.3 Aineistonkeruu

Ennen aineistonkeruun aloittamista perehdyin tutkimuksen aihealueeseen ja teoreettiseen viitekehykseen mahdollisimman kattavasti. Prosessin myötä muodostui riittävä teoreettinen pohja, jonka kautta pystyin muodostamaan tutkimustehävän ja -kysymykset sekä valitsemaan aineistonkeruutavan. Viitekehykseen tutustumisen tukee tutkimuksen kannalta olennaiseen keskittymistä, esimerkiksi haastattelurungon teossa (Metsämuuronen 2006, 24 - 25). Haastateltavia lähestyin suoraan puhelimitse, mikä oli hyvä tapa tavoittaa ja saada nopea vastaus. Kaksi haastateltavista löytyi toisten haastateltavien välityksellä.

Tutkimuksen aineistonkeruumenetelmäksi valitsin haastattelun, mikä on yleinen menetelmä laadullisessa tutkimuksessa (Tuomi & Sarajärvi 2018, 83). Haastattelu mahdollistaa kurkistamisen pintaa syvemmälle ilmiöön ja on samalla väline tavoittaa paremmin toisen ihmisen näkökulma (Hirsjärvi & Hurme

2008, 11; Patton 2002, 341). Menetelmä on myös joustava, koska tutkijalla on mahdollisuus esittää selventäviä jatkokysymyksiä, oikaista väärinkäsityksiä ja tätä kautta syventää ymmärrystä haastateltavan ajatuksista (Tuomi ja Sarajärvi 2018, 85). Haastattelumenetelmät voidaan jakaa lomakehaastatteluihin, teema-haastatteluihin sekä syvähaastatteluihin strukturoinnin tason suhteen. Lomakehaastattelu on strukturoitu haastattelu ja syvähaastattelu avoin, eli täysin strukturoimaton haastattelu. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 87 – 88; Hirsjärvi & Hurme 2008, 44 – 45.) Tämän tutkimuksen menetelmäksi valitsin puolistrukturoidun teemahaastattelun. Koska tarkastelun kohteena oli opettajien ajatukset ja kokemukset, teemahaastattelu tuki hyvin tätä tavoitetta. Teemahaastattelussa aiheet ovat kaikille haastateltaville samat, mutta kysymykset ja niiden järjestys voivat vaihdella tuoden paremmin esille tutkittavien ääntä (Hirsjärvi & Hurme 2008, 48).

Haastattelurungon suunnitteluun käytin runsaasti aikaa ja perehdyin aihealueen muiden tutkimusten haastattelurunkoihin. Testasin haastattelurunkoa vertaistuen avulla, toisen opiskelijan kanssa, jotta kysymyksistä tulisi mahdollisimman hyödyllisiä tutkimuksen kannalta. Esitestaamisen kautta saadaan karsettua pois epäoleelliset kysymykset (Hirsjärvi & Hurme 2008, 72). Jokaisen teeman yhteyteen mietin kysymyksiä, joiden avulla voisin käsitellä aihetta haastateltavan kanssa. Huolellinen aihepiiriin tutustuminen ja ennakkoon mietityt kysymykset varmistavat, että haastattelussa tulee esitettyä tutkimuksen kannalta olennaisia kysymyksiä (Hirsjärvi & Hurme 2008, 68). Tämän lisäksi halusin antaa mahdollisimman paljon tilaa haastateltavien omille, teemasta herääville ajatuksille. Haastattelu rakentui tutkimuskysymysten mukaisesti kolmen teeman ympärille: työrauhaongelmat, ennaltaehkäisy ja ratkaisukeinot.

Toteutin kaikki haastattelut erityisopettajien työpaikoilla ja erillisissä huoneissa. Pyrin luomaan tilanteista mahdollisimman rentoja ja luontevia, jotta keskustelua syntyisi. Haastattelut kestivät 30 minuutista 51 minuuttiin, keskimäärin 40 minuuttia. Aloitin haastattelut taustakysymyksillä koulutuksesta ja työhistoriasta, joiden tavoitteena oli rikkoa jäätä. Avauskysymyksen kannattaa olla helppo, mistä haastateltavalle tulee tunne, että hän osaa vastata (Hirsjärvi & Hurme 2008, 107).

3.4 Aineiston analyysi

Toteutin aineiston analysoinnin aineistolähtöisen sisällönanalyysin avulla. Sisällönanalyysin keskeisenä tavoitteena on järjestää aineisto mahdollisimman tiiviiseen ja selkeään muotoon ilman, että kadotetaan informaatiota (Tuomi & Sara-järvi 2018, 122).

Ensimmäiseksi litteroin eli kirjoitin haastattelut puhtaaksi tietokoneella. Litterointi tapahtui muutaman kuukauden aikana ja mahdollisti pitkäkestoisen syventymisen aineistoon ja haastatteluiden läpikäynnin uudelleen. Litteroitua tekstiä tuli yhteensä 102 sivua (fonttikoko 12, riviväli 1,5). Tutustuin kirjalliseen aineistoon huolella. Samalla kirjoitin ylös ajatuksia ja pohdintoja, joita lukemisen myötä heräsi. Analyysiyksiköksi valitsin ajatuskokonaisuuden, joka saattoi sisältää yhden sanan tai useamman virkkeen tutkimustehtävän perusteella. Tämän jälkeen teemoittelin aineiston tutkimuskysymysten mukaisesti. Poimin aineistosta erilliseen tiedostoon samaan teemaan kuuluvat asiat. Teemoittelun aikana huomasin, että aihepiirit ovat lähellä toisiaan ja menevät osittain päällekkäin. Tarkastelin teemoja kuitenkin erillisinä osa-alueina, jotta saisin ilmiöstä kokonaisvaltaisemman kuvan.

Teemoittelun jälkeen pelkistin aineistosta poimitut alkuperäisilmaukset eli muotoilin niistä yksinkertaistetut ilmaukset. Vaihetta kutsutaan redusoinniksi (Tuomi & Hirsjärvi 2018, 123). Tämän jälkeen klusteroin eli ryhmittelin pelkistetyt ilmaukset erilliseen word-tiedostoon. Ryhmittelyssä aineistosta etsitään eroavaisuuksia ja yhteneväisyyksiä, joiden kautta aineisto on mahdollista jakaa eri luokkiin (Tuomi & Hirsjärvi 2018, 124). Pelkistetyistä ilmauksista muodostin alaluokkia, jotka rakentuivat yhdessä isommiksi yläluokiksi. Klusterointia seuraa aineiston käsitteellistäminen eli abstrahointi, jossa syntyneistä luokista johdetaan teoreettisia käsitteitä vastaamaan lopulta tutkimuskysymyksiin. Klusterointi katsotaan jo osaksi abstrahointia. (Tuomi & Hirsjärvi 2018, 125.) Taulukossa kaksi (Taulukko 2) on esitetty esimerkki analyysiprosessista yhden tutkimuskysymyksen osalta.

TAULUKKO 2 Esimerkki käsitteellistämisestä

Tutkimuskysymys: Miten erityisopettajat ratkovat työrauhaongelmia pienryhmäopetuksessa?

Pelkistetyt ilmaukset	Alaluokka	Yläluokka
Positiivisen vuorovaikutuksen avulla E6, Käydään tunnin jälkeen tilanne läpi oppilaan kanssa ja perustellaan omat ratkaisut E2	Vuorovaikutus	Oppilaan aktivointi
Aktivoidaan oppilaat itse ajattelemaan, mikä häiritsee työskentelyä E5, Annetaan oppilaille mahdollisuus itse miettiä, mikä on sopivaa ja ei-sopivaa toimintaa luokassa E5	Oppilaan osallistaminen	
Annetaan tilaa oppilaan tunteille E1, Annetaan tilaa oppilaan toiminnalle E1	Itseilmaisun tukeminen	
Ratkaisut oppilas- ja tilannekohtaisia E5, Oppilailla omat tavat rauhoittua E0	Yksilöllisyyden huomiointi	
Otetaan oppilaan viestit tosissaan E5, Pysin olemaan opettaja, joka kuuntelee E6	Joustava reagointi oppilaan viesteihin	
Houkutellaan oppilas työskentelemään E4, Autetaan liittämään oppiminen todelliseen elämään ja lapsen mielenkiinnon kohteisiin E2	Motivointi	Oppimisen mielekkyyden säilyttäminen
Annetaan oppilaan pitää taukoa ja jaloitella hieman E6, ohjataan ajattelemaan jotain muuta E5	Pidetään taukoja	
Vaihdetaan työskentelytapaa E4, Annetaan oppilaille jotain toiminnallista tehtävää E5	Työskentelymuodon vaihto	
Järjestetään oppilas fyysisesti erilleen toisista E1, Rauhoitetaan tilanne ensin E3	Tilanteen rauhoittaminen	Ryhmän hallinnan säilyttäminen
Tarvittaessa lähetetään muu ryhmä luokkaansa, jos yhdellä tunteet kuumenee E5, Kiinni pitäminen ja syliin rauhoittaminen E2	Turvallisuuden varmistaminen	
Positiivinen palaute mahdollisimman nopeasti ryhmän kuullen kun oppilas toimii hyvin E6, Ehdotetaan urakkaa ja pientä palkkiota lopussa E6	Ulkoinen motivaatio	Oppilaan toiminnan ohjaus
Selkeän rajan näyttäminen oppilaille E1, Jäädään tekemään välitunnille jos ei tunnilla saa aikaan E6	Rajojen asettaminen	
Vinkit työyhteisöltä E3, Esimiehen tuki E5	Kollegiaalinen tuki	Monialainen yhteistyö
Keskustellaan toisten kanssa, mitä voitaisiin tehdä E2, Puretaan tilanne yhdessä luokanopettajan kanssa tunnin jälkeen ja yhdessä pohditaan, mitä tehdään E2	Yhteistyö	
Ollaan yhteydessä tarvittaessa kotiin E5, Laitan viestin kotiin, jos on minun selvittävä tilanne E5	Vanhempien tiedottaminen	Yhteistyö kodin kanssa
keskustellaan vanhempien kanssa ja perustellaan heille toimintavat ongelmatilanteiden varalle E2, Yhteistyö kodin kanssa E4	Keskustelu vanhempien kanssa	

3.5 Eettiset ratkaisut

Tässä tutkimuksessa pyrin noudattamaan hyvän tieteellisen käytännön mukaisia periaatteita aiheen suunnittelusta ja teoriaan perehtymisestä lähtien. Huolellisuus, tarkkuus ja rehellisyys korostuivat tutkimusprosessin kaikissa vaiheissa, mitkä ovat keskeisiä elementtejä tutkimuksen luotettavuuden kannalta (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012, 6). Aikaisempaa aihepiirin tutkimusta

kartoitin laajasti, jotta tutkimustehtävästä rakentuisi mahdollisimman ajankohdainen ja toisi kenties lisäymmärrystä ilmiöstä. Haastattelun teemat syntyivät kirjallisuuteen syventymisen pohjalta. Tutkimuksessa mainitut muut tutkijat ja heidän työnsä mainitsin asianmukaisilla lähdeviittauksilla.

Eettisyyttä huomioin tutkittavien kohdalla monella tasolla. Haastattelu-pyyntöjen yhteydessä kerroin tutkimuksen aiheesta ja tavoitteesta. Ennen haastatteluja painotin osallistumisen vapaaehtoisuutta ja keskeyttämisen mahdollisuutta. Lisäksi varmistin etukäteen, että tutkittavat ovat tietoisia tutkimustietojen luottamuksellisuudesta sekä tutkittavien nimettömyyden suojauksesta. Tutkittavien suojan toteutumisen kannalta on olennaista, että osallistujat tietävät tutkimuksen tavoitteesta ja ovat selvillä oikeuksistaan (Tuomi & Sarajärvi 2018, 155 – 156). Haastateltavat merkitsin tutkimukseen koodeilla ja keräsin tietona ainoastaan koulutuksen, työvuodet ja haastattelujärjestyksen. Tunnistetiedon pyyhin pois litterointivaiheessa, samoin poistin haastattelut nauhurilta litteroinnin valmistuttua. Tutkimuksen julkaisemisen jälkeen hävitän tutkimusaineiston. Sosiaalisena vuorovaikutustilanteena itse haastatteluhetkessä pyrin reagoimaan tutkittavan viesteihin mahdollisimman hienovaraisesti. Toisen huomioiminen on olennaista haastattelun onnistumisen kannalta (Hirsjärvi & Hurme 2008, 94). Haastattelut sujuivat kokonaisuudessaan hyvin ja tutkittavat kertoivat rehellisesti ja vapautuneesti ajatuksiaan.

4 TULOKSET

Tutkimuksen tulokset jakaantuvat kolmeen teemaan tutkimuskysymysten mukaisesti: erityisopettajien kohtaamiin työrauhaongelmiin pienryhmäopetuksessa, ennaltaehkäisyyn sekä ratkaisukeinoihin.

4.1 Työrauhaongelmat pienryhmäopetuksessa

Haastatteluissa erityisopettajia pyydettiin kuvaamaan työrauhaongelmia, joita he kohtaavat pienryhmätilanteessa. Tulosten mukaan ongelmat voidaan jakaa kolmeen osa-alueeseen: yksilö- ja ryhmätason työrauhaongelmiin sekä opettajan aiheuttamiin ongelmiin. Näiden lisäksi haastatteluissa painottui pienryhmän hyvä työrauha.

Yksi tämän tutkimuksen keskeisimpiä havaintoja oli erityisopettajien yhteineväiset näkemykset pienryhmän hyvästä työrauhasta. Opettajat kokivat, että merkittävimmät ja haasteellisimmat työrauhaongelmat ilmenevät enemmän luokissa kuin pienryhmässä, jossa on kerrallaan vain vähän oppilaita: ”se on kuitenkin painottunut aina, et se on niin pieni se porukka, et siinä se ei tule samalla lailla esille kuin luokassa” (E4). Lisäksi erityisopettajat, jotka toimivat pienemmissä kunnissa, perustelivat työrauhaongelmien vähyyttä yleisesti pienillä oppilasmäärillä. Haastateltavat kokivat, että pienryhmätoiminnassa työrauhaongelmat ovat pienimuotoisia, kuten levotonta liikehdintää, kynän teroittamista ja ylimääräisen äänen tuottamista. Haasteellisia tilanteita pienryhmässä oli hyvin harvoin. Vastaavasti pienet työrauha-ongelmat koettiin hyvinkin yleiseksi.

Osa erityisopettajista korosti työrauhaongelmaa enemmän oppimisvaikeuden näkökulmaa ja oppilaan yksilöllisiä haasteita.

Se ei tule silleen esille työrauhana minun mielestä, vaan se on siinä oppimisvaikeutena (E4).

Mut mä en varmaan koe niitä heti ensimmäisenä kauheen ongelmalliseksi, ennemmin ne on mulle sellasia niinku, vaikka se, että on levottomuutta ja oppilas vaikka sanoo, et en

mä jaksaa kyllä enää, ja mitäs mä nyt tekisin ja tavallaan tulee semmosta, et huomaa et tää onkin työskennellyt kymmenen minuuttia aktiivisesti vaikka pieni oppilas jonkin tietyn tehtävän parissa, et se oppilas sanoo jo, et en mä jaksaa enempää, niin sehän on ihan totta (E5).

Opettajien kuvauksissa korostui oppilaslähtöisyys, jossa eteen tulevia tilanteita tarkasteltiin yksilön näkökulmasta. Työrauhaongelmien painottamisen sijaan opettajat ajattelivat, että oppilaan viestit on otettava tosissaan ja huomioitava oppilaan yksilöllisessä tukemisessa tuntitilanteen aikana. Keskittymisen ja motivaation haasteet koettiin yleisimmiksi oppilaiden toimintaan vaikuttaviksi tekijöiksi. Tuntitilanteessa nämä ilmenivät muun muassa lyhytkestoisena työskentelynä, motorisena levottomuutena ja haluttomuutena työskennellä.

Levottomuuteen sillä lailla, et mielellään lähetään, niinku jos asia ei ehkä kiinnosta, tai on ehkä vähän vaikeakin, et lähetään, et mulla on jano, mulla on vessahätä, mä haluan lähteä terottaa kynää (E3).

Ei se on lähinnä motivaatio, sitten se että tietysti, siinä tulee sellasta, että ei jaksaa, ei jaksaa (E4).

Työrauhaongelmana oppilaan yksilölliset pulmat ilmenivät siinä vaiheessa, kun oppilaan käyttäytymisen koettiin heikentävän toisten ryhmässä olevien oppilaiden mahdollisuuksia työskentelyyn. Opettajat kuvasivat tyypillisinä ongelmina ylimääräisen juttelun, hälinän ja yleisesti toisten häiriköinnin oman äänenkäytön avulla.

Harvemmin tapahtuvat haastavat työrauhaongelmat koettiin vaikeiksi selvittää sekä myös häiritsevän merkittävästi tunnin työrauhaa. Opettajien kuvauksissa haastavat tilanteet olivat yhden oppilaan aiheuttamia tapahtumia, joihin liittyi oppilaan voimakkaat tunnereaktiot ja kieltäytyminen työskentelystä. Oppilas saattoi myös lähteä pienryhmätilasta.

Lähti pois luokasta ja jätti kaikki tavaransa tuonne työpisteelle ja no, hänen kanssaan on tosi paljon tällasta taustaa, et hän sitten vaan lähtee lätkimään, et sehän rikko tosi paljon, ei muiden oppilaiden työrauhaa, mutta taas sitä mun keskittymistä niihin muihin oppilaisiin, koska en mä voi jättää sitä oman onnensa nojaan jos se poistuu luokasta ihan konaan (E5).

Edellä mainittu haastateltava kuvaa, että tilanteen haasteellisuus häiritsi ennen kaikkea hänen omaa keskittymistään tunnilla. Pääasiallisesti opettajat yhdistivät haastavimmat tilanteet yleisopetuksen luokkatilanteisiin, pienryhmässä niitä

ilmeni harvoin. Uhkaavaa tai aggressiivista käyttäytymistä opettajat eivät yhdistäneet ollenkaan pienryhmäopetukseen. Haastatteluissa opettajat halusivat kuitenkin painottaa, että pienryhmäopetus on vain murto-osa erityisopettajan työkentästä ja samanaikaisopetus on merkittävässä roolissa. Näin ollen erityisopettaja osallistuu luokissa ja pienryhmätilan ulkopuolella tapahtuvien työrauhaongelmien ratkaisuun: ”Ja sitten just et se vääristää, et kun ne ei tapahdu tässä tilassa vaan tuolla, mutta minä oon siellä” (E4).

Ryhmätasoisina työrauhaongelmina opettajat kuvasivat kahdenlaisia tilanteita: oppilaiden keskinäisiä riitoja tai vastaavasti oppilaiden keskinäistä juttelua. Esimerkiksi välitunnilla sattuneet tilanteet ja riidat saattoivat häiritä tunnin aloittamista. Vastaavasti haasteelliseksi koettiin, jos pienryhmään tuli yhtä aikaa kaksi puheliasta oppilasta, jotka häiritsivät toinen toistaan juttelemalla. Ongelmatilanteita saattoivat aiheuttaa pienryhmässä myös eritasoiset oppilaat, joiden työskentelytahti poikkesi merkittävästi toisistaan: ”mä yhen matikan tunnin mössäsin itse ihan täysin kun oli ihan väärä pari. Toinen oli niinku parempi matikassa, napsi sieltä vastauksia ja toinen jäi kelkasta, niin se meni semmoseks noikkeluks, et etkö sää” (E4).

Haastatteluissa nousi esille, että myös opettaja voi olla työrauhaongelman aiheuttaja. Jos opettaja ei ollut ehtinyt valmistella tuntia, saattoi se hidastaa tunnin aloittamista. Materiaalin tulostukset tunnin alussa aiheuttivat levottomuutta oppilaisiin sekä vaikeuttivat työskentelyn aloittamista. Opettajan oma ääni nähtiin myös työrauhaongelmana tilanteessa, jossa piti toistuvasti ohjata oppilasta korjaamaan tehtävää.

Kuvaukset työrauhaongelmista rakensivat samalla kuvaa siitä, millaisena erityisopettajat näkivät ihannetunnin pienryhmäopetuksessa. Yksi haastateltavista kuvasi onnistunutta tuntia seuraavalla tavalla:

Mä oon sanonu aina luokassa, että jos menee hyvin, että oli sellanen hyvä työn hyrinä. Eli silleen että näkee kaikki tekee vaikka ei oo hiiren hiljasta, että mä vieroksun sellasta luokkatuntia, jossa ollaan ihan hipi hiljaa. Että kukaan ei uskalla kysyä mitään, eikä uskalla liikkua suurinpiirtein, että niitäkin luokkia on. Et siinä pitäis, se tehtävä, mitä tehdään, tapahtua ja se edistyminen, ja siinä jokainen kokis onnistuvansa. Silloin musta tuntuis, et se ois onnistunu se tunti. (E4)

Opettajan mukaan tunti, jossa oppilaat ovat aktiivisia ja on liikettä ja ääntä, ei välttämättä tarkoita työrauhan puuttumista vaan voi olla merkki oppilaiden hyvästä työskentelystä. Haastateltavat painottivat, että keskeistä on oppilaiden kiinnittyminen työskentelyyn ja lisäksi kaikkien eteneminen tehtävissään.

4.2 Ennaltaehkäisy

Toisena tutkimuskysymyksenä oli, että miten erityisopettajat pyrkivät ennaltaehkäisemään työrauhan häiriintymistä pienryhmäopetuksessa. Opettaja-oppilas-vuorovaikutussuhde, tunnin valmistelu ja toteutus sekä monialainen yhteistyö muodostivat opettajien mielestä oppituntia kannattelevan rakenteen.

Erityisopettajien mukaan opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutuksen toimivuus oli lähtökohta tunnin onnistumiselle. Haastateltavat kuvasivat runsaasti, miten tärkeää on olla läsnä oppilaalle, kysellä kuulumisia ja rakentaa hyvää ilmapiiriä tunnille: ”niin mä alan siinä käytävässä jo kysellä vähän, että mitä kuuluu ja miten menee, et ne oppilaat ihan oikeesti huomaa, et kyllä mua kiinnostaa muukin kun vaan se, että, mites tää äng-äänne täällä tänään voi” (E5). Haastateltavat painottivat erityisesti positiivisen vuorovaikutuksen voimaa, jossa huumorin ja positiivisen ohjauksen kautta rakennetaan oppilaaseen luottamuksellista suhdetta. Erityisopettajien vastauksissa oli huomattavissa vahvana oppilaan arvostaminen yksilönä, mikä näkyi oppilaan huomioimisena sekä tunti-ilanteessa että vapaammissa kohtaamisissa oppilaiden kanssa: ”Et musta ne on niinku, oppilaat on ihan hirveen nokkelia kun niille antaa vaan sen mahdollisuuden ajatella” (E5).

Oppilaan yksilöllinen huomiointi korostui myös opettajien tavoissa eriyttää opetusta sekä oppilaan jaksamisen ja vireystilan huomioimisessa. Ennaltaehkäisevässä mielessä haastateltavat näkivät tärkeänä, että oppilaat tietävät, että saavat halutessaan pitää taukoa tai vaihtaa tehtävämuotoa. Erityisopettajat painottivat oppilaan aktiivisen toimijuuden tukemista, mikä ilmeni tutkittavien tavoissa perustella asioita oppilaille sekä osallistuttaa miettimään työrauhaa tukevia toimintatapoja tunneille. Oppilaiden osallisuuden vahvistamisen katsottiin

edistävän samalla opettajan ryhmänhallintaa: ”tavallaan et oppilaat ajattelee, et mulla on tässä oikeesti, ne on osallisia siihen, et sitähan se tarkoittaa. Niillä on tunne et mä voin vaikuttaa tähän mun omaan tekemiseeni ja silloinhan aikuinen on taas oikeesti et tää on mulla näpeissä” (E1).

Erityisopettajat kokivat tärkeänä olla läsnä mahdollisimman paljon koulun arjessa, eri tilanteissa ja erityisesti samanaikaisopetuksessa, jotta he oppisivat tuntemaan oppilaat ja heidän toimintaympäristönsä koulussa mahdollisimman hyvin. Oppilaantuntemus auttoi tunnin valmistelussa ja myös tunnin aikana oppilaan havainnoinnissa ja ohjauksessa.

...et kun oppii tuntemaan oppilaan niin oppii näkemään et kohta lähtee, et ennakoida siinä tunnin aikana sitä, et ei pelkästään se suunnittelu etukäteen vaan myös tunnin suunnittelu siinä tunnin aikana, et kun näkee, et nyt ei jaks enää olla paikoillaan niin siten et teepäs se, antaa.. tai saa jaloitella, purettua sen energian (E2).

Mitä paremmin oppilas tunnettiin, sitä paremmin pystyttiin joustavasti reagoimaan ja ohjaamaan oppilas erilaisen tehtävän pariin.

Vuorovaikutuksen lisäksi haastateltavat nostivat esille tunnin valmistelun ja toteutuksen tärkeyden ennaltaehkäisyn kannalta. Mitä paremmin tunti oli voitu suunnitella etukäteen, opettajalla oli tieto tulevista oppilaista ja materiaali sekä struktuuri oli tiedossa, helpotti tunnin aloittamista.

että pitäis niinku heti olla siinä valmiina ne asiat, et nyt jos käytetään jotain materiaalia tai muuta et ne on. Et ne villiintyy sitten siinä kohtaa, et jos kaikki ois jotenkin niinku valmiina siinä, et nyt harjotellaan tätä viiden kertotaulua ja olis niinku heti siinä se juttu, millä harjotellaan, et se suunnittelu on nyt se kaikkein tärkein ehkä siinä. (E2).

Pienryhmään tulevien oppilaiden valitsemista ja määrän arviointia etukäteen pidettiin tärkeänä: ”no kyllä maksimi, et hyöty oppilaalle, oppilaan etu, niin kyllä se viis alkaa olla jo maksimi sen yhden tunnin ajan, neljä on oikein hyvä” (E1). Opettajat näkivät pienten ryhmäkokojen olevan jo itsessään ennaltaehkäisevä elementti. Istumajärjestyksen miettiminen ennakoon oli yksi yleisimpiä ennaltaehkäisyn keinoja: ”et istumajärjestyksellä jo on oma, itse asiassa aika suurikin merkitys, varmaan suurempi mitä ollaan tuolla isommassa luokassa” (E3).

Haastateltavat kokivat, että opettajan valmistautumisen kautta oppilaat tulivat paremmin tietoiseksi tunnin kulusta, mikä helpotti heidän toiminnanohjaustaan ja kiinnittymistään työskentelyyn.

...struktuurit valmiina taululla, et hei nyt tietää, et siellä on vartti tietokoneella, esimerkiksi, sitten voi olla kirjaa tai jutustelua tai mitä nyt ikinä onkaan, mut ennakointi, et siellä on strukturi tehtynä joillekin oppilaille valmiina ja se helpottaa aina et oppilas tietää, mitä tuleman pitää (E1).

Strukturiin sisältyi sovitut säännöt ja koulun yleiset toimintatavat. Opettajat kuvasivat jonkin verran oppilaiden tarvetta kokeilla rajoja ja testata aikuista, ja tässä tunnin tutun rakenteen ja opettajan johdonmukaisen toiminnan katsottiin auttavan lopulta oppilasta noudattamaan ja hyväksymään säännöt.

...et tämä aika tehdään nyt tätä, et istutaan paikallaan ja tehdään näitä tehtäviä tässä. Et sitten niinku tehdään se, et pidetään ne johdonmukaisesti ne asiat, vaikka se voi siinä kohdalla olla, niin kun lapsi kokeilee niitä rajoja, mut kyllähän ne siitä vähitellen oppii, kun tää vain pitää tehdä näin, sitten jossain vaiheessa helpottuu tavallaan se asia kun laps oppii sen ymmärtämään, et nyt vaan tää aika on tehtävä ja siitä vaan ei voi luistaa millään lailla (E2).

Yleisesti opettajat pitivät hyvin tärkeänä tunnin jaksottamista osiin ja oppilaiden mahdollisuuksia pitää tarvittaessa pieniä taukoja ja vaihtaa tehtävämuotoja. Oppimisen mielekkyyden kannalta nähtiin tärkeänä, että tuntiin sisältyy vaihtelevia tehtäviä ja mukana on toiminnallisuutta.

Mut varmaan just silleen, et aineksina on yleensä se, että jotain toiminnallista ja sitten on sitä, että siirretään paperille jollain tavalla ainakin tai padille tai jonnekin muualle ja sitten tota [tauko] tietysti menee aika kauan yleensä siinäkin, että kun mietitään läksyjen kanssa, et varmaan vois aika monesti ajatella, et kolmeen tai neljään osaan jotenkin jakautuu se tunti (E6).

Erityisopettajat korostivat yhteistyön roolia sekä kodin että erityisesti työyhteisön kesken työrauhaongelmien ennaltaehkäisyssä. Yksi haastateltavista käytti ilmaisua ”et sitä palapeliä tavallaan yhdessä koota” (E2). Työyhteisöltä koettiin saatavan tarvittaessa tukea ja vinkkejä ja asia ilmaistiin usein niin, ettei tarvitse jäädä minkään asian kanssa yksin vaan asioita selvitetään ja rakennetaan yhdessä. Erityisesti luokanopettajien kanssa suunniteltiin etukäteen, ketkä oppilaat voisivat tulla yhtä aikaa ja samalla sovittiin tuntien sisällöstä. Yhteistyön yhtenä tärkeimpänä antina koettiin yhteisen linjan rakentaminen, minkä katsottiin auttavan myös työrauhan rakentamisessa pienryhmäopetuksessa. ”Et sillä tavalla vaatimukset on ainakin luultavasti varmaan hyvin linjassa sen oman luokan toiminnan kanssa, kun tuntee ne oppilaat riittävän hyvin ja on mukana niissä luokkatilanteissa samanaikaisopetuksessa” (E5). Samanaikaisopetus nähtiin hyvänä yhteistyön muotona, joka lisäsi erityisopettajien tuntemusta oppilaista ja

helpotti vaatimaan oppilailta samoja asioita, mitä luokanopettajat vaativat. Kodin kanssa tehtävä yhteistyö jäi haastatteluiden perusteella pienempään rooliin, mutta mainittiin taustalla vaikuttavana osatekijänä. ”Jos koti sanoo, että nämä asiat on tärkeitä ja tukee sitä, niin opetusta. Että kotona koetaan se tärkeäksi. Se oppiminen” (E4).

4.3 Ratkaisukeinot

Kolmantena tutkimuskysymyksenä oli, että miten erityisopettajat ratkovat eteen tulevia työrauhaongelmia pienryhmäopetuksessa. Analyysissä löytyi kolme keskeistä osa-aluetta: oppilaan toimijuuden vahvistaminen, opettajajohtoisuuden vahvistaminen ja yhteistyön tiivistäminen. Neljäntenä ulottuvuutena löytyi pienryhmän ulkopuoliset työrauhaongelmat, joka asettui ilmiönä tutkimuskysymyksen ulkopuolelle. Tämä huomioidaan kuitenkin tarkastelussa, koska teema lisää ymmärrystä tutkimuksen kohteena olevasta ilmiöstä.

Erityisopettajien kuvauksissa oppilas nähtiin työrauhaongelmien ratkaisemisessa aktiivisena toimijana, jonka kanssa asioista keskustellaan, kysytään mielipiteitä ja jota kuunnellaan. Asioiden perustelu ja keskustelu oppilaan kanssa nousi yhdeksi merkittävimmäksi ensimmäiseksi keinoksi ratkoa työrauhaongelmia niin pienempien kuin haasteellisimpienkin tilanteiden edessä.

Et jos mä sanon, et mun tunnilla ei sitten pidetä noita spinnereitä, niin mä koen, että mä en pääse sillä hyvään lopputulokseen, kun ei siinä oo mitään järkeä. Miks mä sanoisin vaan tolleen perustelematta sitä. Mä perustelen aika paljon kaikkee oppilaille (E5).

Keskustelun avulla oppilaat aktivoitiin aktiivisiksi ongelmanratkaisijoiksi pohtimaan ja miettimään itse, miksi toimitaan tietyllä tavalla.

Ja niinku just auttaa vaan oppilaita siihen, että mä saatan vaikka sanoa, et anna mulle se hetkeksi, et testataas toisin päin, et jos mä teen tälleen ja tästä kuuluu tämmönen ääni, niin käviks sulle niin, että pystyitkö sä jatkamaan tehtävää vai keskeytykö sulla tehtävä. Sitten ne vähän naureskellen, et no, ei tässä kyllä pysty työskentelemään. Et tavallaan siinä se on se keskustelu. Sittenhän tullaan hyvään ratkaisuun yleensä (E5).

Opettajat pyrkivät keskustelun välityksellä tukemaan oppilaan motivaatiota ja kiinnostumista työskentelyyn. Tilanteissa, joissa oppilas ei ollut kiinnostunut opiskelusta, oppilaan kanssa juteltiin ja yritettiin löytää oppilaan mielenkiinnon

kohteita ja yhteyksiä todelliseen elämään. Rauhoittava keskustelu nähtiin menetelmänä myös haastavammissa työrauhaongelmissa. Oppilasta ohjattiin ajattelemaan jotain muuta tai johdateltiin toisen tyyppisen työskentelyn pariin. Oppilasta saatettiin pyytää muistelemaan keinoja, mitkä hän on aikaisemmin todennut hyviksi keinoiksi rauhoittua.

Oppilaan toimijuutta työrauhaongelmien ratkaisemisessa tuettiin joustavilla ja yksilöllisillä ratkaisuilla tunnin aikana. Asioita ratkottiin tilanteen ja oppilaan tuen tarpeiden mukaan. Positiivisen vuorovaikutuksen ja oppilaan aktiivisen kuuntelun kautta oppilaan tunteisiin ja viesteihin pyrittiin reagoimaan joustavasti: ”Niin, et mä koitan mahdollisimman joustavasti reagoida siihen, pitää totena sitä, jos oppilas sanoo, et nyt mulla on vaikee keskittyä, et mää tein tätä hommaa jo näin pitkään, mä en jaks enempää” (E5). Työskentelymuodon vaihtamisella koettiin olevan suuri merkitys tilanteissa, joissa oppilaan levottomuus ja väsyminen lisääntyivät. Erityisopettajat painottivat erityisesti toiminnallisuuden lisäämistä hyvänä keinona tukea oppilaan kiinnittymistä työskentelyyn. Haastateltavien vastauksissa kuvastui vahvana ymmärrys oppilaita kohtaan siinä, että liian yksitoikkoinen työskentely ja paikallaan istuminen aiheuttavat luonnollisesti levottomuutta, mitkä on huomioitava opetuksen järjestämisessä.

Oppilaan toimijuuden vahvistamisen lisäksi opettajien vastauksissa rakentui kuva opettajan merkittävästä roolista ongelmatilanteiden ratkaisussa. Opettajajohtoisuus vahvistui tilanteiden haastavuuden mukaan:

Mut on mulla sekin, et sitten taas nyt riitti. Et nyt sää teet tän tehtävän, tai sitten välkän. Kiristys, uhkailu, se on sitten taas, se kyllä toimii. Yleensä mä lähen siitä, vähän niinku lempeästi, antaa liekaa vähän, huumorilla aika pitkälle vielä (E1).

Haastateltavien kuvauksissa nousi esille, että erityisopettajan on pitädyttävä johdonmukaisesti sovituisissa säännöissä ja rajat on oltava myös oppilaalla tiedossa: ”Häntä ei huvittanut tehdä hommia ja se että me on jouduttu tosi paljon laittamaan rajoja, et nyt siitä huolimatta, sulla on nyt työnteon aika” (E5). Vaihtoehtojen antaminen oppilaalle oli opettajan yleinen tapa vahvistaa omaa tilanteen hallintaa. Oppilaan ollessa haluton tekemään matematiikan tehtäviä opettaja antoi ehdotuksia joko tai, minkä mukaan oppilas sai tehdä päätöksiä. Lisäksi

urakat ja pienet palkkiot, kuten pelit, katsottiin sekä ennaltaehkäisevässä että työrauhaongelman ratkaisemisessa toimivana tapana kiinnittää oppilas työskentelyyn ja katkaista alkavat työrauhaongelmat. Urakassa lapsen kanssa sovittiin tietty tehtävämäärä, jonka jälkeen lopputunnista oppilaalla oli mahdollisuus tehdä jotain häntä kiinnostavaa. Erilaisten ennakkoon sovittavien palkitsemisjärjestelyiden katsottiin olevan erityisen hyviä oppilaiden kanssa, joilla oli enemmän tarkkaavuuden ja oman toiminnan ohjauksen pulmaa.

Ulkoisen motivaation hyödyntäminen oli yleinen tapa motivoida oppilaita:

...ja tuota niin, mä oon hirveen paljon käyttäny semmosia porkkanoita vähän tässä työssä, että sitten kun lapset tykkää sitten jostakin peleistä tai tämmöistä, et mä niinku sanon et meillä on urakka, et mä määrittelen sen ensin, et meidän urakka on tehdä nämä ja nämä tehtävät ja kun siihen päästään, niin sitten mulla on tuossa toisessa huoneessa laitettu joku ja sit pääsee sinne (E3).

Jonkin verran opettajat hyödynsivät oppilaan ohjaamista positiivisen palautteen antamisen kautta tai vastaavasti sammuttamalla epätoivottua käyttäytymistä. Jos oppilas onnistui toimimaan tuntitilanteessa toivotulla tavalla, opettaja pyrki huomioimaan tämän välittömästi.

ja sitten tavallaan siitä jatkan yleensä niin, et kun se hetkeks yleensä hiljenee, niin jatkan sillä, et yritän siihen perään niinku huomioida, että osaitpa nyt hienosti viitata ja huomautteko kun tuolla nyt Kalle osas hienosti muisti sen, ettei nyt puhunutkaan päälle (E6).

Haastavissa tilanteissa opettajan rooli tilanteen rauhoittajana korostui. Rauhallinen puhe ja käyttäytyminen olivat ensimmäisiä toimenpiteitä, joilla pyrittiin lisäämään tilanteen hallintaa. Harvinaisempana keinona oppilas ohjattiin rauhoittumaan luokan ulkopuolelle tai toiseen tilaan. Opettajien tavat ratkoa haastavimpia tilanteita vaihtelivat: osa opettajista koki parhaimpana vaihtoehtona lähettää hermostunut oppilas pois yhteisestä pienryhmätilasta ja vastaavasti osa erityisopettajista lähetti mieluummin muun ryhmän luokkaan, jotta pystyivät täysipainoisesti huomioimaan tunnekuohun vallassa olevan oppilaan. Pienten oppilaiden kanssa saatettiin joutua pitämään kiinni oppilaasta ja sulkemaan syliin oman ja toisten turvallisuuden takia.

et kyllähän se siinä kohalla varmasti sille lapselle voi olla kun sitä kiinni pidetään ennen sitä rauhottumista rajultakin tuntuva kun pidetään kiinni, mut toisaalta kun se lapselle selitetään, että se on sun oman turvallisuuden ja muitten, et sä rauhotut (E2).

Erityisopettajat nostivat yhteistyön merkittävään rooliin työrauhaongelmien ratkaisemisessa. Yhteistyötä tehtiin työyhteisön sisällä, erityisesti luokanopettajien ja toisten erityisopettajien kanssa sekä lisäksi vanhempien kanssa. Keskustelut luokanopettajien kanssa koettiin erityisen tärkeiksi keinoiksi haasteellisten tilanteiden selvittämisen kanssa. Tunnin tapahtumia käytiin läpi ja ratkaisua etsittiin yhdessä: ”et tavallaan se on sellasta yhdessä tekemistä. Et yhdessä ihmetellään, et mitäs tän kanssa vois nyt tehdä” (E2). Esille ei tullut tilannetta, jossa erityisopettaja olisi tarvinnut oppitunnin aikana pienryhmässä kollegan apua ongelmatilanteen selvittelyyn. Yhteistyön nähtiin lisäävään opettajien työhyvinvointia ja työssäjaksamista. Opettajat kokivat, ettei mahdollisten ongelmien kanssa jää yksin, vaan apua on tarvittaessa aina saatavilla.

Ja sitten tavallaan jaetaan niitä vinkkejä toistemme kanssa, et mitäs te, oot sä huomannu, mikä auttaa. Ja sitten joku sanoo, et hei, hän kokeili kerran semmosta ja se teki näin, että se että on se tuki siihen myös muilta, niin on tuota hirmu tärkeä tässä työssä ja jaksamisessa (E3)

Kodin kanssa tehtävää yhteistyötä haastateltavat erityisopettajat kuvasivat niukasti ja näkökulma painottui vanhempien tiedottamiseen. Mahdollisista ongelmista ilmoitettiin kotiin ja tarvittaessa vanhempien kanssa tavattiin ja keskusteltiin. Osa tutkittavista toi esille, että kaikista koulussa tapahtuvista tilanteista ei ollut välttämätöntä ilmoittaa kotiin, jos tilanne oli saatu koulussa selvitettyä.

Kaikki erityisopettajat kuvasivat myös pienryhmätilan ulkopuolisia työrauhaongelmia. Erityisopettajat eivät olisi halunneet rajata omaa työnkuvaansa erilleen muusta opetuksesta, vaan korostivat paljon pienryhmätilan ulkopuolista toimintaa. Opettajien kuvauksissa merkittävimmät yleisopetuksessa ilmenevät työrauhaongelmat koskettivat usein myös erityisopettajaa. Opettajien kanssa oli muun muassa sovittu etukäteen, että jos tietty oppilas menettää malttinsa, niin erityisopettaja kutsutaan paikalle: ”Tavallaan semmonen turvapuhelinsysteemi meillä tohon niinku on, että mä oon aina sanonut, että mä pidän työpuhelinta ihan koko päivän mukanani. Saa sitten soittaa jos on ihan semmonen hätätilanne” (E5). Erityisopettajat kuvasivat myös samanaikaisopetuksen ongelmatilanteita, joissa laaja-alaisen erityisopettajan rooli korostui tilanteen selvittäjänä.

5 POHDINTA

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli tutkia alakoulun laaja-alaisten erityisopettajien näkemyksiä ja kokemuksia työrauhasta pienryhmäopetuksessa. Erityisenä tarkastelun kohteena oli tutkia, millaisia työrauhaongelmia erityisopettajat kohtaavat, miten niitä pyritään ennaltaehkäisemään ja millaisia ratkaisukeinoja opettajat käyttävät itse tilanteissa.

5.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Tutkimuksen yksi keskeinen tulos oli alakoulun laaja-alaisten erityisopettajien kokemukset pienryhmäopetuksen hyvästä työrauhasta. Yhdeksi merkittäväksi syyksi nostettiin pienet ryhmäkoot. Haasteelliseksi koettuja työrauhaongelmia esiintyi harvoin. Vastaavasti pienet työrauhaongelmat olivat suhteellisen yleisiä, joista tyypillisimpiä olivat oppilaan haluttomuudet työskennellä, motorinen levottomuus, ylimääräinen äänenkäyttö ja puuttuvat välineet. Tulos on yhteneväinen viimeisimpien Suomessa tehtyjen työrauhaa arvioivien tutkimusten kanssa, joiden mukaan alakoulun luokanopettajat kokevat hallitsevansa luokkansa hyvin ja luottavat kykyihinsä saada oppilaat noudattamaan yhteisiä sääntöjä. Samalla havaittiin, että merkittävät työrauhaongelmat ovat harvinaisia ja pienemmät työrauhaongelmat, kuten tarvittavien välineiden puuttuminen, esiintyvät säännöllisesti kouluarjessa. (Sullivan ym. 2014; Julin & Rumpu 2018, 268; OKM 2015.)

Erityisopettajien kuvaukset haastavista tilanteista pienryhmässä ja erityisesti sen ulkopuolella vahvistavat OAJ:n (2016) selvityksen tuloksia, joiden mukaan erityisopettajat kohtaavat peruskoulussa eniten oppilailta tulevaa epäasiallista käyttäytymistä. Kuten yksi haastateltavista totesikin, usein erityisopettajan vastuulla on niiden oppilaiden oppimisen tukeminen, joilla on eniten esimerkiksi sosioemotionaalisia haasteita. Vaikka pienryhmäopetuksessa ei ilmene merkittäviä työrauhaongelmia, niin laaja-alainen erityisopettaja kohtaa työn muilla osa-alueilla säännöllisesti työrauhaongelmia. Erityisesti

haasteellisimmissa tilanteissa erityisopettajan vastuu niiden ratkaisijana työyhteisössä korostuu. Tulos vastaa kolmiportaisen tukijärjestelmän painottamaa kollegiaalisen yhteistyön tärkeyttä (Savolainen 2012; Opetusministeriö 2007, 56), mikä nousi tässä tutkimuksessa merkittävään rooliin työrauhan rakentamisessa. Erityisopettajat rakentavat omaa työtään vahvasti yhteistyössä toisten opettajien kanssa.

Tähän tutkimukseen osallistuneiden erityisopettajien mielestä työrauhaongelma on toimintaa, mikä häiritsee opettajan tai oppilaan keskittymistä työskentelyyn. Ongelmia voi aiheuttaa yhtä lailla oppilas kuin opettajakin, mikä on yhteneväinen Levinin ja Nolanin (2007, 25 – 26) määritelmän kanssa. Työrauhaongelmaa enemmän erityisopettajat korostivat oppilaan yksilöllisten tarpeiden ja mahdollisten oppimisvaikeuksien näkökulmaa, mikä ilmentää samalla kolmiportaisen tukijärjestelmän painotuksia oppilaan tuen rakentumisesta yksilöllisistä lähtökohdista käsin (Oja 2012, 48). Ajatukset työrauhaongelmien taustalla olevista syistä vaikuttavat siihen, miten oppilaaseen suhtaudutaan ja miten tilanteet ymmärretään (Castelli 2015; Belt & Belt 2017). Tässä tutkimuksessa erityisopettajat katsoivat pienryhmässä ilmeneviä työrauhaongelmia sekä yksilön näkökulmasta että myös kokonaisvaltaisemmin. Työrauhan ajateltiin rakentuvan monista eri elementeistä, joita ovat esimerkiksi opettajan rakentama vuorovaikutus ja pedagogiset ratkaisut. Tämänkaltaista systeemistä lähestymistapaa työrauhan ja luokanhallinnan rakentumiseen on korostettu myös aiemmissa tutkimuksissa (ks. Sullivan ym. 2014, 46; Postholm 2013; McCready & Soloway 2010; Belt & Belt 2017, 67; Jones 2000, 124).

Työrauhaongelmia määrittelemällä haastateltavat vastasivat samalla kysymykseen, millainen on hyvä pienryhmätilanne. Erityisopettajien mielestä onnistunut tunti ei tarkoita oppilaiden hiljaista työskentelyä vaan tärkeämpää on oppilaiden tavoitteellinen kiinnittyminen työskentelyyn, onnistumisen kokemukset sekä tehtävissä eteneminen. Keskeisessä roolissa on oppilaiden innostuneisuus ja aktiivisuus. Erityisopettajien näkemykset kuvastavat niin kutsuttua flow-tilaa (virtauskokemus), jossa yksilö uppoaa työskentelemään

keskittyneesti. Tilan saavuttaminen edellyttää oppilaan tasolle sopivia tehtäviä, eli toimimista lähikehityksen vyöhykkeellä. (Wertsch 1985, 67 - 68; Tynjälä 1999, 107.) Tutkittavien ajatukset oppimisprosessin luonteesta vastaavat samalla opetussuunnitelman mukaista ajattelua oppilaasta aktiivisena toimijana, joka oppii asettamaan tavoitteita sekä työskentelemään yksin ja myös yhteistyössä toisten kanssa (OPS 2014, 17). Oppilas nähdään konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaisesti aktiivisena tiedon rakentajana, jossa korostuu oppimisen sosiaalinen luonne yhteisöllisenä toimintana (Tynjälä 1999, 61, 148).

Tämän tutkimuksen perusteella voidaan todeta, että keskeiseen rooliin työrauhan ennaltaehkäisyssä nousee opettajan ja oppilaan vuorovaikutuksellinen kohtaaminen, mikä saa tukea myös aikaisemmasta tutkimuksesta (Baker ym. 2008; Pianta 2006, 704, Kautto-Knape 2012; Aho 1977, 27 - 29). Aktiivinen läsnäolo oppilaan kanssa, jossa kysellään kuulumisia, kuunnellaan oppilasta ja keskustellaan yhdessä, muodostavat tunnin onnistumisen kehyksen, jonka avulla oppilas kiinnittyy työskentelyyn. Vuorovaikutuksen välityksellä vahvistetaan sekä oppilaantuntemusta että oppilaan toimijuutta. Tutkimuksen erityisopettajien mielestä oppilaantuntemus on edellytys oman työn suunnittelulle ja oppilaan tukemiselle. Tämä mahdollistaa opetuksen eriyttämisen, mikä on havaittu keinoksi edistää luokan työrauhaa ja on yksi yleisimmistä kolmiportaisen tuen tukikeinoista (Julin & Rumpu 2018, 268; Opetus- ja kulttuuriministeriö 2014, 38).

Vuorovaikutus on yhteydessä oppilaan kokemuksiin sekä tunteisiin, joita Kautto-Knape (2012, 108) painottaa merkittävänä tekijänä koulussa viihtymiseen ja koulutyöhön kiinnittymiseen. Tunteet ja kokemukset, kuten koettu turvallisuus ja emotionaalinen tuki rakentavat oppilaan suhtautumista koulunkäyntiin, mikä näkyy välillisesti tuntityöskentelyssä ja tunnin ilmapiirissä. (Salovaara & Honkonen 2011, 11; Ulmanen 2017, 61; Aho 1977.) Vuorovaikutus voi tuottaa positiivisia tuntemuksia ja kokemuksia tai vastaavasti lannistaa negatiivisten kokemusten muodossa (Kautto-Knape 2012, 108). Opettajan harjoittama lämmin ja positiivinen vuorovaikutus luo oppilaalle tunteen, että häntä kuullaan ja hänet huomataan. Tämä voi edistää samalla sitoutumista koulunkäyntiin

(Baker ym.2008; Kinnunen 2008). Vastaavasti jos oppilas kokee, että hänellä ei ole vaikutusvaltaa häntä koskevaan päätöksentekoon ja opettajan ja oppilaan välillä vallitsee niin sanottu ”kylmä suhde”, niin asetelma voi aiheuttaa työrauhaongelmien ilmenemistä (Aho 1977, 27 – 29).

Opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutussuhteen lisäksi tunnin suunnittelulla ja toteutuksella on erityisopettajien mielestä yhteys työrauhaongelmien ilmenemiseen. Hyvä valmistautuminen tukee tunnin rakenteen ja pedagogisen sisällön vastaamista oppilaiden tarpeisiin sekä edistää opettajan läsnäoloa tuntitilanteessa. Tunnin selkeä rakenne, säännöt ja tavoitteet ovat erityisen tärkeitä oppilaille, joilla on enemmän oppimisen pulmia. Samankaltaisia havaintoja on tehty myös aiemmissa tutkimuksissa, joissa on korostettu tunnin struktuurin ja sääntöjen roolia työrauhan rakentamisessa. Johdonmukainen toiminta edistää oppilaan tietoisuutta siitä, mitä tunnilla tulee tapahtumaan ja mitä häneltä odotetaan. (Nye ym. 2016; Sieberer-Nagler 2016; Kinnunen 2008; Kiiski ym. 2012, 32 – 33.)

Erityisopettajien ja luokanopettajien välinen yhteistyö muodostaa merkittävän apuväliseen ennaltaehkäisyn näkökulmasta. Yhteistyön kautta erityisopettajat kokevat, että heidän on helpompi rakentaa työrauhaa edistäviä toimintatapoja, jotka ovat samalla yhteneväisiä luokanopettajan toiminnan kanssa. Yhteinen linja luo johdonmukaisuutta, minkä uskotaan näyttäytyvän myös oppilaille helpommin omaksuttavina yhteisinä pelisääntöinä (ks. Kiiski ym. 2012). Voidaan ajatella, että yhteistyö helpottaa opettajien yhteistä ymmärrystä siitä, mikä kaikki nähdään työrauhaongelmana ja vastaavasti mikä ei (ks. Nash ym. 2016; Belt & Belt 2017). Opettajien tiivis yhteistyö mahdollistaa joustavimmat opetusjärjestelyt ja opetuksen eriyttämisen (Savolainen 2012; Huhtanen 2011, 110 – 120; Rytivaara 2011). Tässä tutkimuksessa yhteistyö rajautui opettajien väliseen toimintaan ja esimerkiksi oppilashuoltoryhmä ei korostunut merkittävänä yhteistyön muotona. Aikaisemmissa tutkimuksissa on havaittu samankaltaisesti, että oppilashuolto-ryhmä painottuu kentällä korjaavien toimenpiteiden ja ongelmien ratkaisuun sen sijaan, että toiminta

keskittyisi ennaltaehkäisyyn (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2014, 66; Huhtanen 2011, 173).

Tutkimukseen osallistuneiden erityisopettajien tavat ratkoa työrauhaongelmia edustavat pääasiallisesti systeemistä ja kognitiivista näkökulmaa, jossa yhdistyy tilanteiden kokonaisvaltaisempi tarkastelu sekä oppilaan toimijuuden vahvistaminen. Yksittäiset työrauhaongelmat nähdään laajempina kokonaisuuksina, joihin vaikuttavat sekä oppilaan yksilölliset että muut toimintaan vaikuttavat tekijät, kuten opetuksen eriyttäminen. (Jones 2000, 119; Belt & Belt 2017, 67; Postholm 2013, 389; McCready & Soloway 2010.) Vuorovaikutuksellinen yhteistyö on keskeinen menetelmä, jonka välityksellä oppilasta aktivoidaan vaikuttamaan, tekemään valintoja ja ratkomaan ongelmia. Menetelmän hyödyllisyyttä tukee Ulmasen (2017, 61 - 62) tutkimus, jossa havaittiin, että oppilaan kokemukset vaikuttamisesta ovat yhteydessä siihen, miten merkitykselliseksi oppilas oman koulunkäyntinsä kokee. Tässä tutkimuksessa opettajat korostivat, miten tärkeää on, että oppilaat saavat halutessaan pitää taukoa tai vaihtaa toisen tyyppiseen tehtävään. Tämän katsottiin lisäävän oppilaan motivaatiota ja kiinnittymistä työskentelyyn. Mahdollisissa työrauhaongelmissa oppilas otettiin mukaan ratkaisemaan tilannetta. Sosioemotionaalisten taitojen, kuten tunnetaitojen ja sosiaalisten tilanteiden harjoittelun on havaittu edistävän oppilaan käyttäytymistä sekä olevan yhteydessä oppimiseen. Näkökulmassa korostuu vastuun antaminen myös oppilaalle, minkä katsotaan tukevan oppilaan sitoutumista koulutyöskentelyyn. (Durlak ym. 2011; Elias & Schwab 2006, 322, 334; Manninen 2018.)

Tutkimuksessa havaittiin, että erityisopettajat lisäävät tarvittaessa omaa ohjaustaan ja vahvistavat oppilaan toivotun käyttäytymisen tukemista, jos tilanne ei ratkea keskustelun avulla. Toiminnan taustalla voidaan nähdä käyttäytymispsykologinen lähestymistapa, jossa nähdään, että käyttäytyminen on opittua ja palvelee aina jotakin tarkoitusta. Ratkaisumenetelmät painottuvat palautteen antamiseen, seuraamusten toteuttamiseen sekä oppilaalle asetettavien tavoitteiden selkeyteen. (Kiiski ym. 2012, 26.) Monet käyttäytymisen ohjaamiseen tähtäävät ohjelmat nojautuvat behavioristiseen perinteeseen, jossa

korostuu opettajan rooli oppilaan toiminnan ohjauksessa (ks. Saloviita 2014, 191; Närhi ym. 2015; Conklin, Kamps & Wills 2017; Radley ym. 2016; Sorlie & Ogden 2015).

Harvemmin esiintyvät haasteelliset työrauhaongelmat koettiin vaikeina selvittää ja niihin haettiin mielellään taustatukea työyhteisöltä, tarvittaessa myös rehtorilta. Erityisopettajat eivät kuitenkaan kokeneet tarvitsevansa lisäkoulutusta. Yhteistyön katsottiin lisäävän merkittäväällä tavalla opettajan työhyvinvointia ja työssäjaksamista, koska oli tunne, ettei vaikeiden asioiden kanssa jää yksin. Havaintoa tukee uusi opetusalan työolobarometri (OAJ 2017, 33), jossa korostetaan erityisesti esimiehen merkitystä opettajan hyvinvointiin. Hyvällä johtamisella ja esimiestyöllä edistetään muun muassa työn hallintaa ja työtyytyväisyyttä. Opetussuunnitelma (2014, 62) korostaa myös kodin kanssa tehtävää yhteistyötä oppilaan tukemisessa. Tässä tutkimuksessa vanhempien rooli jäi kuitenkin marginaaliseksi. Kodin tehtäväksi jäi tiedon vastaanottaminen mahdollisista ongelmatilanteista, jotka ensisijaisesti pyrittiin kuitenkin hoitamaan koulun sisäisesti. Vanhempien kanssa järjestettiin tarvittaessa keskusteluhetki, jossa heitä pyrittiin sitouttamaan koulun tärkeiksi kokemuksiin arvoihin ja sitä kautta tukemaan samaa linjaa myös kotona.

Tutkimuksen perusteella voidaan todeta, että alakoulun laaja-alaisen erityisopettajan työ kolmiportaisen tuen järjestelmässä perustuu yhteistyöhön, mikä ilmenee erityisopettajien aktiivisena roolina pienryhmätilan ulkopuolella. Erityisopettajat kokevat oman ammattitaitonsa riittävän hyvin, eivätkä pidä työrauha-asioita erityisen kuormittavina tai työnsä merkittävänä osa-alueena. Haastateltujen näkemykset tuovat esille tärkeää viestiä siitä, miten suuri merkitys oppilaan kohtaamisella on kokonaisvaltaisesti koulunkäynnille. Tukemalla oppilaan toimijuutta ja ottamalla hänet keskusteluun mukaan välitetään samalla viesti, että tulee kuulluksi ja nähdyksi. Tämä lisää kiinnostusta työskentelyyn, rakentaa positiivista opettaja-oppilas -vuorovaikutusta sekä näkyy oppimishetkien työrauhaa kannattelevana ilmapiirinä.

5.2 Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimushaasteet

Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta vahvistaa tutkijan tarkka kuvaus tutkimusprosessista (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 232). Tässä tutkimuksessa luotettavuutta on pyritty lisäämään johdonmukaisella ja laajalla kuvauksella tutkimuksen kulun eri vaiheista, kuten aineistonkeruusta sekä analyysin toteutuksesta. Tulosten kuvaus on tehty mahdollisimman rikkaaksi aineistoesimerkkien avulla, jotta lukijalle välittyisi kuva tehtyjen päätelmien taustalla olevista perusteluista.

Sekä laadullisessa että määrällisessä tutkimuksessa on pyrkimys tuottaa rehellistä, tarkoituksenmukaista ja empiirisesti tuotettuja löydöksiä painottaen tutkijan neutraalisuutta (Patton 2002, 51). Tutkimustulosten pitäisi heijastaa tutkittavien ei tutkijan maailmaa (Hirsjärvi & Hurme 2008,18). Tähän pyritään muun muassa tiedostamalla oma rooli tutkijana ja siihen liittyvät ulottuvuudet. Tutkijan merkittävimpana työvälineenä voidaan nähdä hän itse, joka kerää aineiston, reflektoi ja raportoi. Samalla mahdollisuudet väärin tulkintoihin ja virheisiin kasvavat. (Patton 2002, 14, 51; Stake 2010, 15.) Tässä tutkimuksessa luotettavuutta lisättiin toteuttamalla kaikki haastattelut samalla teemahaastattelurungolla (ks. liite 1). Haastattelutilanteessa tutkija tiedosti oman roolinsa ja pyrki mahdollisimman neutraaliin toimintaan antaen tutkittavien kertoa tärkeiksi koemiana asioita. Litterointivaihe tehtiin huolella ja tuloksia ei ole tutkijan toimesta muutettu tai vääristelty vaan nämä pohjautuvat aineistoon.

Tutkimuksen vahvuutena ovat haastateltavat, jotka edustavat monipuolisesti laajalta alueelta, sekä isompien että pienempien paikkakuntien koulujen erityisopetusta. Tutkittavista erityisopettajista välittyi kuva ammatillisesti taitavista osaajista, joilla oli runsaasti työkokemusta. Haastateltavien asiantuntijuus mahdollisti rikkaan aineiston, jonka avulla tutkimuskysymyksiin vastaaminen oli mahdollista. Tutkimuksessa on näin ollen pystytty johdonmukaisesti tutkimaan sitä, mitä on luvattu (Tuomi & Sarajärvi 2018, 160). Tutkimusmenetelmän yksipuolisuus voidaan nähdä tutkimuksen rajoitteena. Lisäämällä triangulaatiota

monipuolisilla menetelmillä olisi kenties saatu vielä kattavampaa tietoa tutkittavasta ilmiöstä (Tuomi & Sarajärvi 2018, 167).

Jatkotutkimushaasteena olisikin tarpeellista tutkia monipuolisin tutkimusmenetelmin, esimerkiksi havainnoinnin kautta, samanaikaisopetusta, jossa on paikalla sekä erityisopettaja että luokanopettaja. Havainnointi toisi lisäymmärrystä luokanhallinnan, samanaikaisopetuksen ja samalla työrauhan kysymyksiin. Tässä tutkimuksessa haasteellisia työrauhaongelmia oli hyvin vähän, joten olisi perusteltua syventää edelleen ymmärrystä niistä tilanteista, joissa opettajat kohtaavat esimerkiksi aggressiivisesti käyttäytyviä oppilaita.

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. 1981. Opetustyön stressaavuus ja oppilailla esiintyvät työrauhahäiriöt. Turun yliopisto: kasvatustieteiden laitos. Julkaisusarja A: 78.
- Appleton, J. J. 2012. Systems Consultation: Developing the Assessment-to-Intervention Link with the Student Engagement Instrument. Teoksessa S. L. Christenson, A. L. Reschly ja C. Wylie (toim.) Handbook of Research on Student Engagement. New York: Springer, 725 - 742.
- Baker, J. A., Grant, S. & Morlock, L. 2008. The Teacher-Student Relationship As a Developmental Context for Children With Internalizing or Externalizing Behavior Problems. *School Psychology Quarterly* 23 (1), 3 - 15.
- Belt, A. 2013. Kun työrauha horjuu. Kotitalousopettajien käsityksiä työrauhahäiriöistä ja niiden taustatekijöistä. Oulun yliopisto. Oulun yliopiston tutkijakoulu 135.
- Belt, A. & Belt, P. 2017. Teachers' differing perceptions of classroom disturbances. *Educational Research* 59 (1), 54 - 72.
- Björn, P. M., Aro, M. T., Koponen, T. K., Fuchs, L. S. & Fuchs, D. H. 2016. The Many Faces of Special Education Within RTI Frameworks in the United States and Finland. *Learning Disability Quarterly* 39 (1), 58 - 66.
- Bronfenbrenner, U. 1979. *The Ecology of Human Development. Experiments by nature and design.* England: Harvard University Press.
- Caldarella, P., Williams, L., Hansen, B. D. & Wills, H. 2015. Managing Student Behavior with Class-Wide Function-Related Intervention Teams: An Observational Study in Early Elementary Classrooms. *Early Childhood Education* 43, 357 - 365.

- Castelli, S., Addimando, L. & Pepe, A. 2015. Exploring challenging classroom behaviors from teachers` perspective: a mixed- method study. *Current Issues in Personality Psychology*, 3 (1), 12 - 24.
- Conklin, C. G., Kamps, D. & Wills, H. 2017. The Effects of Class-Wide Function-Related Intervention Teams (CW-FIT) on Students` Prosocial Classroom Behaviors. *Behavioral Education*, 26, 75 - 100.
- Dahlgrén, O. & Partanen, P. 2012. Yhteisopettajuuden edut ja kulmakivet. Teoksessa S. Oja (toim.) *Kaikille kelpo koulu. Kolmiportaisen tuen toteuttaminen ja kehittäminen*. Jyväskylä: PS-kustannus, 227 - 251.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D. & Schellinger, K. B. 2011. The Impact of Enhancing Students` Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions. *Child Development*, 82 (1), 405 - 43.
- Dursley, L. & Betts, L. 2015. Exploring children`s perceptions of the perceived seriousness of disruptive classroom behaviours. *Educational Psychology*, 35 (4), 416 - 429.
- Elias, M. J. & Schwab, Y. 2006. From compliance to Responsibility: Social and Emotional Learning and Classroom Management. Teoksessa C. M. Evertson ja C. S. Weinstein (toim.) *Handbook of classroom management. Research, practice and contemporary issues*. New York and London: Routledge, 309 - 342.
- Erätuuli, M. & Puurula, A. 1990. Miksi häiritset minua. Työrauhahäiriöistä ja niiden syistä yläasteella oppilaiden kokemana. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 81.
- Erätuuli, M. & Puurula, A. 1992. Miksi häiritset minua (2. osa). Opettajan näkökulma työrauhahäiriöihin yläasteella. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitoksen Tutkimuksia 106.
- Evertson, C. M. & Weinstein C. S. 2006. Classroom Management as a Field of Inquiry. Teoksessa C. M. Evertson ja C. S. Weinstein (toim.) *Handbook of classroom management. Research, practice and contemporary issues*. New York and London: Routledge, 3 - 16.
- Froidurot, M. & Klemola, H. 2015. "Kaikki kohtaamiset jättävät jäljen". Erityisopettajien toimintatavat haastavissa vuorovaikutustilanteissa. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma.
- Garwood, J. D., Vernon-Feagans, L. & and the Family Life Project Key Investigators. 2017. Classroom Management Affects Literacy Development of

- Students With Emotional and Behavioral Disorders. *Exceptional Children* 83 (2), 123 – 142.
- Hamre, B. K. & Pianta, R. C. 2001. Early Teacher-Child Relationships and the Trajectory of Children's School Outcomes through Eighth Grade. *Child Development*, 72 (2), 625 – 638.
- Hirsjärvi, S. 1983. Kasvatustieteen käsitteistö. Helsinki: Otava.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2008. Tutkimushaastattelu: teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Holopainen, P., Järvinen, R., Kuusela, J. & Packalen, P. 2009. Työrauha tavaksi. Kohtaaminen, toimintakulttuuri ja pedagogiikka koulun arjessa. Helsinki: Opetushallitus.
- Horner, R. H., Sugai, G. & Anderson, C. M. 2010. Examining the Evidence Base for School-Wide Positive Behavior Support. *Focus on exceptional children*, 42 (8), 1 – 16.
- Huhtanen, K. 2011. Tehostettu tuki perusopetuksessa. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Ilta-Sanomat. 16.4.2013. Opettaja otti rinnuksista kiinni Alppilassa – lue Opetusviraston selvitys sanasta sanaan. Viitattu 3.5.2018 <https://www.is.fi/kotimaa/art-2000000603670.html>
- Julin, S. & Rumpu, N. 2018. Työrauhan ja turvallisen oppimisympäristön arviointi perusopetuksessa ja lukiokoulutuksessa. Julkaisut 6: 2018. Helsinki: Kansallisen koulutuksen arviointikeskus Karvi.
- Jones, D. 2000. Cognitive, behavioural and systemic approaches to coping with emotional and behavioral difficulties in children. Teoksessa P. Cooper. (toim.) *Understanding and supporting children with emotional and behavioural difficulties*. 2. uudistettu painos. London: Jessica Kingsley Publishers, 119-140.
- Kautto-Knape, E. 2012. Oppilasta lamaannuttava kouluvuorovaikutus. Aineistoperustainen teoria. Jyväskylän yliopisto. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 438.
- Kiiski, T., Närhi, V. & Peitso, S. 2012. Työrauha kaikille. Toimintamalli työrauhaongelmien vähentämiseksi. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti.
- Kinnunen, E. L. 2008. Työrauhahäiriöt neljännen luokan oppilaiden kokemina. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma.

- Kotimaa. 12.10. 2016. Opettaja kilahti oppilaille kesken oppitunnin Lahdessa – tilanne riistäytyi vihaiseksi sanaharkaksi, jossa ei solvauksiltakaan vältytty. Luettu 10.4.2018 <https://www.ess.fi/uutiset/kotimaa/art2309717>
- Kutinlahti, P. 2000. "Kun lehdissä sanotaan, että ei puututa, me kyllä puututaan". Erityisluokanopettajien puuttuminen oppilaiden ei-toivottuun käytäytymiseen. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Laki perusopetuslain muuttamisesta 642/2010.
- Landrum, T. J., Tankersley, M. & Kauffman, J. M. 2003. What is special about special education for students with emotional or behavioral disorders? *The journal of special education*, 37 (3), 148 – 156.
- Lang, I.A., Marlow, R., Goodman, R. Meltzer, H., Ford, T. 2013. Influence of problematic child-teacher relationships on future psychiatric disorder: population survey with 3-year follow-up. *The British Journal of Psychiatry*, 202 (5) 336 - 341.
- Levin, J. & Nolan, J. F. 2007. Principles of classroom management. A professional decision-making model. 5. painos. Boston: Pearson/ Allyn and Bacon.
- Lukimat-sivusto. 2018. Kolmiportainen tuen malli. Luettu 10.3.2018 <http://www.lukimat.fi/lukimat-oppimisen-arviointi/tietopalvelu/taustaa/kolmiportainen-tuen-malli#section-0>
- Luukkainen, O. 2017. Työrauhan suhteen aika ryhtyä sanoista tekoihin. Viitattu 17.1.2018 <http://www.oaj.fi/cs/oaj/OllinBlogi&contentID=1408918935459&keyword=ty%26ouml%3Brauha>
- Manninen, S. 2018. Kouluviihtyvyys ja siihen liittyvät tekijät peruskoulussa ja toisen asteen opinnoissa. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 612.
- McCready, L. T. & Soloway, G. B. 2010. Teachers' perceptions of challenging student behaviours in model inner city schools. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 15 (2), 111 – 123.
- Metsämuuronen, J. 2006. Metodologian perusteet ihmistieteissä. Teoksessa J. Metsämuuronen (toim.) Laadullisen tutkimuksen käsikirja. Helsinki: INTERNATIONAL METHHELP KY, 15 – 78.
- Miller, L. M., Dufrene, B. A., Sterling, H. E., Olmi, D. J. & Bachmayer, E. 2015. The Effects of Check-In/Check-Out on Problem Behavior and Academic Engagement in Elementary School Students. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 17 (1), 28-38.

- Moilanen, P. & Rähkä, P. 2015. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa R. Valli & Aaltola (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 52 – 73.
- Montague, M., Enders, C. & Castro, M. 2005. Academic and behavioral outcomes for students at risk for emotional and behavioral disorders. *Behavioral disorders*, 31 (1), 84 – 94.
- Nash, P., Schlösser, A. & Scarr, T. 2016. Teachers` perceptions of disruptive behaviour in schools: a psychological perspective. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 21 (2), 167 – 180.
- 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.
- Nye, E., Gardner, F., Hansford, L., Edwards, V., Hayes, R. & Ford, T. 2016. Classroom behaviour management strategies in response to problematic behaviours of primary school children with special educational needs: views of special educational needs coordinators. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 21 (1), 43 - 60.
- Närhi, V., Kiiski, T., Peitso, S. & Savolainen, H. 2015. Reducing disruptive behaviours and improving learning climates with class-wide positive behaviour support in middle schools. *European Journal of Special Needs Education*, 30 (2), 274-285.
- OAJ = Opetusalan ammattijärjestö. 2016. Opetusalan työolobarometri. OAJ:n julkaisusarja 4:2016. Tulostettu 17.1.2018 <http://www.oaj.fi/cs/oaj/julkaisut>
- OAJ = Opetusalan ammattijärjestö. 2017. Opetusalan työolobarometri. OAJ:n julkaisusarja 5:2018. Tulostettu 21.5.2018 <https://www.oaj.fi/cs/oaj/Opetusalan%20tyoolobarometri%202017>
- Oja, S. 2012. Oppilaan tuki. Teoksessa S. Oja (toim.) Kaikille kelpo koulu. Kolmiportaisen tuen toteuttaminen ja kehittäminen. Jyväskylä: PS-kustannus, 35 – 62.
- OKM = Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2015. Opetuksen ja oppimisen kansainvälinen tutkimus TALIS 2013. Tarkastelun kohteena alakoulun ja toisen asteen oppilaitosten opettajat ja rehtorit. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2015:4. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö. Tulostettu

- 15.1.2018 http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/75134/okm04_alkuosa.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Opetusministeriö. 2007. Erityisopetuksen strategia. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:47. Tulostettu 11.3.2018 <http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/handle/10024/79498>
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2014. Oppimisen ja hyvinvoinnin tuki. Selvitys kolmiportaisen tuen toimeenpanosta. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2014:2. Tulostettu 11.3.2018 <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/75235/okm02.pdf?sequence=1>
- OPS = Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2014. Viitattu 12.12.2017 http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- Patton, M. Q. 2002. *Qualitative Research and Evaluation Methods*. 3. painos. Thousand Oaks: Sage.
- Pianta, R. C. Classroom management and relationships between children and teachers: implications for research and practice. (toim.) 685 - 709. *Handbook of classroom management. Research, practice and contemporary issues*. New York and London: Routledge.
- POL = Perusopetuslaki 21.8.1998/628.
- Postholm, M. B. 2013. Classroom Management: what does research tell us? *European Educational Research Journal*, 12 (3), 389 - 402.
- ProKoulu. 2018. Luettu 1.5.2018 <http://www.prokoulu.fi/>
- Radley, K. C., Dart, E. H. & O'Handley, R. D. 2016. The Quiet Classroom Game: A Class-Wide Intervention to Increase Academic Engagement and Reduce Disruptive Behavior. *School Psychology Review*, 45 (1), 93 - 108.
- Rytivaara, A. 2011. Flexible Grouping as a Means for Classroom Management in a Heterogeneous Classroom. *European Educational Research Journal*, 10 (1), 118-128.
- Rönty, L.-I. & Rönty, S. Perusopetus -arvoista käytäntöihin. Teoksessa S. Oja (toim.) *Kaikille kelpo koulu. Kolmiportaisen tuen toteuttaminen ja kehittäminen*. Jyväskylä: PS-kustannus, 63 - 79.
- Salo, P. 2000. Koululuokan työrauhahäiriöiden ehkäiseminen, käsittely ja korjaaminen. Tutkimus koululuokan hallintaa käsittelevistä oppisisällöistä kahdessa amerikkalaisessa oppikirjassa sekä niihin perustuvan kokonaisu-mallin kehittelyä. Joensuun yliopisto. Savonlinnan normaalikoulun julkaisuja nro 3.

- Salovaara, R. & Honkonen, T. 2011. Rakenna hyvä luokkahenki. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Saloviita, T. 2014. Työrauha luokkaan. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Savolainen, H. 2012. Kolmiportainen tuen malli ja sen soveltaminen suomalaiseen kouluun. Tulostettu 10.3.2018 http://www.oph.fi/download/141203_Savolainen_Hannu_Kolmiportaisen_tuen_malli_ja_sen_soveltaminen_suomalaiseen_kouluun.pdf
- Sieberer-Nagler, K. 2016. Effective Classroom-Management & Positive Teaching. *English Language Teaching*, 9 (1), 163-172.
- Sorlie, M-A. & Ogden, T. 2015. School-Wide Positive Behavior Support-Noway: Impacts on Problem Behavior and Classroom Climate. *International Journal of School & Educational Psychology*, 3, 202-217.
- Stake, R. E. 2010. Qualitative Research. Studying how things work. New York: Guilford Press.
- Sullivan, A. M., Johnson, B., Owens, L. & Conway, R. 2014. Punish Them or Engage Them? Teachers' Views of Unproductive Student Behaviours in the Classroom. *Australian Journal of Teacher Education*, 39 (6), 43 - 56.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. 2012. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Tulostettu http://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf
- Tynjälä, P. 1999. Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Ulmanen, S. 2017. Miten kiinnittyä kouluun? Oppilaiden näkökulma koulutyöhön kiinnittymisen haasteisiin. Tampereen yliopisto. *Acta Universitatis Tamperensis* 2289.
- UNESCO. 1994. The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. Pariisi: UNESCO. Viitattu 5.4.2018 http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF
- Wagner, M., Kutash, K., Duchnowski, A. J., Epstein, M. H. & Sumi, W. C. 2005. The Children and Youth We Serve: A National Picture of the Characteristics of Students With Emotional Disturbances Receiving Special Education. *Journal of emotional and behavioral disorders*, 13 (2), 79 - 96.
- Wertsch, J. V. 1985. Vygotsky and the social formation of mind. England: Harvard University Press.

LIITTEET

Liite 1. Teemahaastattelu

TEEMAHAASTATTELU: Alakoulun laaja-alaisten erityisopettajien näkemyksiä työrauhasta pienryhmäopetuksessa.

Taustakysymykset

- Koulutus
- Työvuodet

Teema 1. Työrauhaongelmat

- Kuvaile, millainen on ihanteellinen oppitunti pienryhmäopetuksessa oppilaiden oppimisen kannalta. (esim. miten oppilaat toimivat, käyttäytyvät/ millaista vuorovaikutusta oppilaan ja opettajan välillä)
- Millaisia työrauhaongelmia kohtaat pienryhmäopetuksessa?
- Minkä verran kohtaat työrauhaongelmia?

Teema 2. Ennaltaehkäisy

- Miten pyrit ennaltaehkäisemään työrauhan häiriintymistä?
- Millaisia osa-alueita huomioit ennaltaehkäisyssä? (vuorovaikutus, tunteet, fyysiset tilajärjestelyt, pedagogiset ratkaisut, kollegoiden tuki ym.)

Teema 3. Ratkaisukeinot

- Mitä teet, kun työrauha häiriintyy?
 - oppilas käyttäytyy aggressiivisesti opettajaa/toista oppilasta kohtaan
 - ei halua työskennellä, ei rauhoitu, on levoton yms.
 - jokin muu työrauhaa häiritsevä tilanne
- Millaista tukea saat työyhteisöltä (luokanopettajat, rehtori, terveydenhoitaja, koulupsykologi ym.)?

- *Tarvitsetko omasta mielestäsi aiheeseen liittyvää lisäkoulutusta?*