



OULUN YLIOPISTO
UNIVERSITY of OULU

JOKELA, MILLA & VAINIKAINEN, HENNI

”KUN KAIKKI ON HILJAA TAI VÄHÄN PUHUTAAN NIIN ON HYVÄ
TYÖRAUHA” – Oppilaiden näkökulma työrauhaan kirjoitelmien perusteella

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA
Kasvatustieteiden ja opettajankoulutuksen yksikkö

Luokanopettajan koulutus

2014



Luokanopettajankoulutus		Tekijä Jokela Milla ja Vainikainen Henni	
Työn nimi "KUN KAIKKI ON HILJAA TAI VÄHÄN PUHUTAAN ON HYVÄ TYÖRAUHA" – Oppilaiden näkökulma työrauhaan kirjoitelmien perusteella			
Pääaine Kasvatustiede	Työn laji Pro gradu -tutkielma	Aika Joulukuu 2014	Sivumäärä 76 + 2
Tiivistelmä			
<p>Tutkimuksessa selvitettiin kuudesluokkalaisten oppilaiden käsityksiä hyvästä ja huonosta työrauhasta kirjoitelmien avulla. Tarkoituksena oli kartoittaa, miten oppilaiden käsitykset työrauhasta suhteutuvat työrauhaan liittyvään teoriaan ja aiemmin tehtyihin tutkimuksiin. Nykykäsitys työrauhasta on syntynyt jo 80-luvulla. Sen mukaan työrauhan kokeminen on subjektiivista ja määrittely tilannesidonnaista. Työrauhan tavoitteena on luoda hyvät lähtökohdat oppimiselle ja työskentelylle. Työrauha nähdään nykyään pikemminkin tavoitteiden saavuttamisena kuin hiljaisuuden vaatimuksena. Oppiminen ei välttämättä edes onnistu parhaiten hiljaisessa luokassa, vaan työskentelyn äänet voivat olla luokassa suotavia.</p> <p>Tutkimukseen osallistui erään Oulussa sijaitsevan koulun kaksi kuudetta luokkaa. Aineisto koostui yhteensä 35 oppilaan kirjoitelmasta. Tutkimus oli laadullinen ja lähestymistavaltaan fenomenografinen. Tutkimus kohdistui yhteen kouluun, joten kyseessä oli tapaustutkimus. Aineisto analysoitiin teoriaohjaavasti sisällönanalyysin menetelmällä.</p> <p>Aikaisempien tutkimusten mukaan useilla eri tekijöillä on vaikutusta työrauhaan ja monet eri syyt voivat aiheuttaa työrauhahäiriöitä. Keskeisiä työrauhaan vaikuttavia tekijöitä ovat opettaja, oppilas, opettaja-oppilas-suhde ja ilmapiiri. Tärkeimmät välineet työrauhan ylläpitämiseen ovat niitä, joita opettaja käyttää jo ennen kuin mitään ongelmia ehtii syntyä. Opettajan auktoriteetin rakentuminen on tärkeä työrauhan ylläpitämisessä. Opettajan auktoriteetin perustana ovat opettajan virka-asema, hyvät suhteet oppilaisiin ja hyvä opetus. Oppilailla on oltava myös mahdollisuus osallistua ja vaikuttaa heitä koskeviin asioihin. Kun oppilaiden annetaan tehdä valintoja ja nähdä myös niiden seuraukset, samalla heidän itsehallintataitonsa kehittyvät.</p> <p>Työrauhahäiriöiden syitä voidaan etsiä yhteiskunnasta, koulusta, kodista, opettajista, tovereista ja oppilaista itsestään. Työrauhahäiriöiden yleisimpiä aiheuttajia ovat opettajan puutteelliset opetus- ja ryhmänhallintataidot, heikot oppilaiden väliset suhteet, oppilaiden ja opettajan väliset ristiriidat ja mielekkään työskentelyn puuttuminen. Oppilaskohtaisia syitä työrauhahäiriöiden synnyssä ovat koulumenestys, sukupuoli, asenteet ja persoonallisuuden piirteet.</p> <p>Myös tässä tutkimuksessa nousi esille useita työrauhaan vaikuttavia tekijöitä, kuten opettaja, oppiaine ja työmuodot. Kuitenkin oppilaiden käsitys siitä, mitä hyvä työrauha tarkoittaa, vaikutti melko suppealta aineiston perusteella. Oppilaat liittivät hyvään työrauhaan tyyppillisesti rauhallisuuden, hiljaisuuden ja keskittymisen. Oppilaiden mukaan hyvä työrauha toteutuu usein silloin, kun he työskentelevät yksin. Opettajan rooli korostui huonoon työrauhaan liittyvissä kirjoitelmissa. Tutkimuksen tulokset osoittivat, että oppilaat odottavat opettajan huolehtivan työrauhan ylläpitämisestä. Tämä näkyi esimerkiksi siinä, että opettajan hetkellinen poistuminen luokasta saattoi oppilaiden mukaan johtaa työrauhan heikkenemiseen.</p> <p>Tutkimuksen tarkoituksena ei ollut pyrkiä tilastolliseen yleistettävyyteen, vaan nostaa esille oppilaiden erilaisia käsityksiä hyvästä ja huonosta työrauhasta. Tutkimuksen luotettavuutta lisäsi se, että sen eteneminen kuvattiin tarkasti ja tulokset raportoitiin huolellisesti.</p>			
Asiasanat auktoriteetti, työrauha, työrauhahäiriö			

SISÄLLYS

TIIVISTELMÄ

1 JOHDANTO	1
2 TYÖRAUHAN MÄÄRITTELYÄ	3
2.1 Yleistä	3
2.2 Lainsäädäntö ja opetussuunnitelma	4
2.3 Aiempia tutkimuksia työrauhasta	6
3 TYÖRAUHAAN VAIKUTTAVIA TEKIJÖITÄ	11
3.1 Oppilas	11
3.2 Opettaja	14
3.3 Oppilas-opettaja-suhde	19
3.4 Motivaatio, ilmapiiri ja kouluviihtyvyys	22
3.5 Oppimisympäristö ja opetusjärjestelyt	24
4 TYÖRAUHAHÄIRIÖT	28
4.1 Työrauhahäiriöistä yleisesti	28
4.2 Työrauhahäiriöiden syitä	30
4.3 Ennaltaehkäisy ja korjaaminen	32
5 METODOLOGIA	38
5.1 Laadullinen tutkimus	38
5.2 Fenomenografinen lähestymistapa	39
5.3 Tapaustutkimus	40
5.4 Aineistonkeruutapana kirjoitelmat	42
6 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	43
6.1 Tutkimusongelmat	43
6.2 Tutkimuksen kohderyhmä	43
6.3 Aineiston käsittely ja analyysi	44
6.4 Tutkimuksen luotettavuus	49
6.5 Tutkimuksen eettisyys	51
7 TUTKIMUSTULOKSET	53
7.1 Tulokuvauksen eteneminen	53

7.2 Hyvä työrauha	54
7.3 Huono työrauha	58
7.4 Muita tuloksia	62
7.6 Johtopäätöksiä	65
8 POHDINTA	68
LÄHTEET	72
LIITTEET (2)	

1 JOHDANTO

Tutkimme oppilaiden kokemuksia ja käsityksiä hyvästä ja huonosta työrauhasta. Valitsimme aiheen, koska työrauhaan liittyvä keskustelu on aina ajankohtaista. Keskustelua on kiihdyttänyt vuoden 2014 alusta voimaan astuneet lakimuutokset koskien koulujen kurinpitokeinoja ja työrauhaa.

Hyvä työrauha luokassa on hyvän oppimisympäristön ehdoton edellytys. Työrauhaongelmat vaikuttavat koulun perustehtävään eli oppimiseen. Tämän vuoksi hyvän työrauhan ylläpitäminen on erityisen merkittävää. Vastavalmistuneina opettajina tarvitsemme tietoa työrauhan edistämisestä ja siihen vaikuttavista tekijöistä. Koskenniemen ja Hälisen (1978, s. 243) mukaan moni työtään aloitteleva opettaja pelkää eniten juuri työrauhan ylläpitoon liittyviä hankaluuksia. Tämä näkemys pitää paikkansa varmasti vielä nykyäänkin.

Tutkimuksemme näkökulma on oppilaslähtöinen, koska oppilasta voidaan pitää aktiivisena toimijana, jolla on oikeus osallistua yhteisen oppimisympäristön kehittämiseen. Tämän vuoksi on tärkeää selvittää ja oppia ymmärtämään oppilaiden kokemuksia työrauhaan liittyen. Koulu on kuitenkin lähtökohtaisesti oppilaita varten oleva instituutio, jossa heidän mielipiteillään ja käsityksillään on oltava vaikutusta.

Erätuuli ja Puurula (1990, 1992) ovat tehneet merkittävää tutkimusta koskien työrauhaa. He ovat tutkineet sekä opettajien että oppilaiden kokemuksia työrauhasta. Timo Salovirta on yksi merkittävimmistä tämän hetken tutkijoista. Myös Opetushallitus on luonut toimintamalleja työrauhan edistämiseksi, esimerkiksi Työrauha tavaksi -oppaassa (2007). Viimeisin laajempi hanke on Työrauha kaikille -malli, jonka tarkoituksena on tuoda kouluille yhteisiä toimintatapoja ja ratkaisumalleja työrauhan edistämiseksi.

Työrauhan määrittelyssä on tapahtunut muutos viime vuosikymmenien aikana. Ennen työrauha nähtiin kurin käsitteen kautta. Nykyään siihen liitetään positiivisempia asioita, kuten ongelmanratkaisu, vaikuttaminen ja yhteistyö sekä sopimusten tekeminen oppilaiden kanssa.

Tutkimme saman koulun kahta 6.-luokkaa. Tarkoituksenamme on selvittää, miten oppilaat käsittävät hyvän ja huonon työrauhan, sekä millaisia kokemuksia he niihin liittävät. Vertaamme oppilaiden kokemuksia työrauhaan liittyvään teoretietoon ja selvitämme, mitä yhtäläisyyksiä ja eroavaisuuksia niissä on. Kiinnostuksen kohteena on erityisesti se, nouseeko oppilaiden kokemuksista ja käsityksistä uusia näkökulmia työrauhaan.

Pro gradu -tutkielmamme koostuu kolmesta osasta: teoreettisesta viitekehystä, tutkimuksesta ja tuloksista. Teoriaosassa määrittelemme työrauhaa ja esittelemme siitä tehtyjä aikaisempia tutkimuksia. Tätä kautta määrittyy se, mitä hyvällä työrauhalla tarkoitetaan teoretiedon valossa. Lisäksi käsittelemme työrauhahäiriöitä ja niiden syitä. Tutkimuksessamme huono työrauha määrittyy pitkälti työrauhahäiriöiden kautta. Tarkastelemme myös työrauhaan vaikuttavia asioita. Pyrimme käsittelemään työrauhaan vaikuttavia seikkoja mahdollisimman laajasti, jotta saamme hyvän pohjan tutkimusaineistomme käsittelylle. Tarkastelemiemme vaikuttajien lisäksi oppilaiden kotitaustalla on merkitystä siihen, miten oppilaat toimivat koulussa. Tässä tutkimuksessa keskitymme kuitenkin pääasiassa koulun vaikutusmahdollisuuksiin, minkä vuoksi emme käsittele esimerkiksi kotikasvatuksen merkitystä työrauhaan.

Tutkimuksemme perustuu laadulliseen lähestymistapaan, ja se on metodologialtaan fenomenografinen. Tutkimuksemme on tapaustutkimus, koska kohdejoukkona on yhden koulun kaksi luokkaa. Aineistonkeruutapana käytämme oppilaiden kirjoitelmia. Tutkimusosassa kerromme aineiston keruusta ja havainnollistamme, miten olemme analysoineet tutkimusaineistoamme. Lisäksi arvioimme tutkimuksemme luotettavuutta ja eettisyyttä. Tulososiossa esittelemme aineistossa esille tulleet oppilaiden käsitykset ja kokemukset työrauhasta.

2 TYÖRAUHAN MÄÄRITTELYÄ

2.1 Yleistä

Hyvä työrauha on toimivan oppimisympäristön lähtökohta. Työrauha-käsitteen suomalaiseen kasvatustieteeseen on tuonut Matti Koskenniemi. Hänen mukaansa työrauhan tuli liittyä oppilaan itsehallinnan kehittämiseen. (Koskenniemi & Hälinen, 1970, s. 246.) Hirsjärvi (1982, s. 196) määrittelee työrauhan koululuokissa vallitseviksi rauhallisiksi oloiksi ja häiriintymättömyyden tilaksi. Hänen mukaansa se edellyttää yhteisön kaikilta jäseniltä sisäistynyttä kurinalaista toimintaa. Se on subjektiivista, suhteellista ja muuttuvaa ja kunnioittaa yhteisön laatimia sopimuksia sekä ottaa huomioon opetustilanteet, opetusaineet, oppilaiden ikäasteen yhteisön jäsenten persoonallisuuden sekä koulua ympäröivän yhteisön vaikutteet.

Puurulan (1984, s. 40) mukaan työrauha tulisi nähdä kasvatuksen tuloksena pikemminkin kuin keinona. Erätuuli ja Puurula (1990, s. 16) sanovat, että työrauha syntyy tavoitteisen kasvatustapahtuman onnistuessa. Myös Salovaara ja Honkonen (2011, s. 130) mainitsevat, että työrauha on pikemminkin tavoitteiden toteutumista kuin hiljaisuutta. Työ tai oppiminen ei välttämättä edes onnistu parhaiten hiljaisessa luokassa, vaan työskentelyn äänet ja keskustelu voivat olla luokassa myös suotavia (Saloviita, 2007, s. 19). Hiljaisuuden ja työrauhan merkitys vaihtelee myös oppituntien mukaan (Erätuuli & Puurula, 1990, 1992).

Työrauhan kannalta on tärkeää, että yhteisön jäsenillä on yhteisiä sopimuksia ja päämääriä. Erätuulen ja Puurulan (1990, s. 16) mukaan työrauhassa on huomioitava kaksi seikkaa: 1. opettaja voi aiheuttaa häiriöitä (esimerkiksi epäpätevä opettaja) ja 2. hiljaisuus ei välttämättä ole sisäistyneen työskentelyrauhan merkki. Myös Salovaara ja Honkonen (2011, s. 130) toteavat, että työrauhaan liitetään edelleen hiljaisuuden käsite, vaikka sen vaatimus on viime vuosina vähentynyt. He muistuttavat, että hyvän työrauhan sijaan se voi kertoa passiivisuudesta tai pelosta ankaraa opettajaa kohtaan.

Erätuuli ja Puurula (1990, s. 15) huomioivat työrauhan määrittelyssä oppilaan ja opettajan näkökulman. Oppilaan kannalta työrauha nähdään *opiskelurauhana* tai *oleskelu-*

rauhana. Opettajan kannalta työrauha tarkoittaa virallisesti *opettamisrauhaa* tai kulisinomaista *näennäisrauhaa*. He huomauttavat, että mikään näistä ei muodosta yhteisvastuullista, koko luokalle selkiintynyttä *työskentelyrauhaa*. Puurula ja Erätuuli (Puurula 1984, s. 40; Erätuuli & Puurula, 1990, s. 15) pitävätkin opiskelurauhaa tai työskentelyrauhaa sopivampana terminä kuin työrauha.

Yhteistä kaikille edellä esitellyille määritelmille on se, että työrauha liitetään tavoitteiden toteutumiseen. Tavoitteen saavuttamiseksi valitaan sopiva työtapana, joka voi edellyttää keskustelua, puhetta ja toimintaa. Hyvä työrauha on siis tilannesidonnaista. Määritelmien mukaan työrauhan tavoitteena onkin luoda edellytykset hyvälle oppimisympäristölle. Tutkimuksessamme olemme kiinnostuneita siitä, miten oppilaat kokevat työrauhan oppitunteihin liittyvänä asiana, joten työrauhan määrittelyssä oppituntinäkökulma on keskeinen.

2.2 Lainsäädäntö ja opetussuunnitelma

Koulujen työrauhasta käydään jatkuvasti keskustelua, ja siitä ollaan huolissaan. Ratkaisuja on pyritty tekemään useilla lakimuutoksilla. Viimeisimmät työrauhan edistämiseen liittyvät muutokset koskettavat opettajan laajempia oikeuksia ylläpitää työrauhaa.

Perusopetusta koskevassa lainsäädännössä ei käytetä suoraan työrauhan tai työrauhahäiriön käsitettä. Perusopetuslaki koskettaa lähinnä äärimmäisiä tapauksia ja niiden ratkaisemista. Perusopetuslaissa käytetään kurinpidon käsitettä. Siihen liitetään muun muassa väkivallalta, kiusaamiselta ja häirinnältä suojaaminen, koulun omaisuuden asianmukainen käsittely ja koulun järjestyssääntöjen mukaan toimiminen. Opettajalla ja rehtorilla on keskeinen vastuu koulun kasvatuksellista toiminnasta ja turvallisuudesta (Holopainen, Järvinen, Kuusela & Packalen, 2010, s. 17.) Myös lakiteksteissä korostuu opettajan kasvatustehtävä tiedonvälitystehtävän rinnalla.

Opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2004) ei myöskään puhuta suoraan työrauhasta, mutta siinä on kuitenkin huomioitu työrauhan ylläpitäminen. Opetussuunnitelman osana tulee laatia suunnitelma, jossa kuvaillaan oppilashuollon tavoitteet ja keskeiset periaatteet. Siinä merkittävin kohta työrauhan kannalta on toiminta kouluyhteisön terveyden, hyvinvoinnin, turvallisuuden, sosiaalisen vastuullisuuden ja vuorovai-

kutuksen edistämiseksi. Toinen työrauhaa koskettava kohta käsittelee toimenpiteitä ja työn- ja vastuunjakoa ongelma- ja kriisitilanteiden ehkäisemiseksi, havaitsemiseksi tai hoitamiseksi. Tämä koskee esimerkiksi poissaolojen seuranta, kiusaamista, väkivaltaa ja häirintää. (Opetushallitus, 2004, s. 25.) Opetussuunnitelman perusteissa työrauha tulee esiin myös oppilaan työskentelyn ja käyttäytymisen arviointiin annetuissa ohjeissa. Esimerkiksi työskentelyn arvioinnissa otetaan huomioon, miten vastuullisesti oppilas työskentelee ja miten hän toimii yhteistyössä muiden oppilaiden kanssa. Käyttäytymisen arviointi kohdistuu siihen, miten oppilas ottaa huomioon toiset ihmiset ja ympäristön sekä noudattaa sääntöjä. (Opetushallitus, 2004, s. 264.)

Perusopetuslaissa on selkeästi määritelty oppilaan oikeudet ja velvollisuudet sujuvan koulutyöskentelyn, hyvän työrauhan ja turvallisuuden ylläpitämiseksi. Perusopetuslain (1267/2013, 29 §) mukaan opetukseen osallistuvalla on oikeus turvalliseen opiskeluympäristöön. Opetuksen järjestäjän tulee laatia opetussuunnitelman yhteydessä suunnitelma oppilaiden suojaamiseksi väkivallalta kiusaamiselta ja häirinnältä. Lisäksi opetuksen järjestäjän tulee hyväksyä järjestyssäännöt tai antaa muut koulussa tai muussa opetuksen järjestämisaikassa sovellettavat järjestysmääräykset, joilla edistetään koulun sisäistä järjestystä, opiskelun esteetöntä sujumista sekä koulu yhteisön turvallisuutta ja viihtyisyyttä. Perusopetuslain (1267/2013, 35 §) mukaan oppilaan on suoritettava tehtävänsä tunnollisesti ja käyttäytyvä asiallisesti.

Järjestyksen ylläpitämiseksi on tullut uusia säädöksiä, jotka helpottavat ongelmatilanteiden ratkaisuja. Uusien säädösten (1267/2013, 36 d §) mukaan rehtorilla tai koulun opettajalla on yhdessä tai erikseen oikeus työpäivän aikana ottaa haltuunsa oppilaalta kielletty aine tai esine tai sellainen esine tai aine, jolla oppilas häiritsee opetusta ja oppimista tai vaarantaa omaa tai toisen turvallisuutta. Jos tällaisen esineen hallussapito on ilmeistä, koulun opettajalla ja rehtorilla on työpäivän aikana oikeus tarkastaa oppilaan mukanaolevat tavarat, oppilaan hallinnassa olevat säilytystilat ja päällisin puolin hänen vaatteensa. Tällaisissa tapauksissa oppilaalle tulee ennen tarkastusta ilmoittaa tarkastuksen syy. Lain (1267/2013, 36 e §) mukaan oppilas saa valita toisen tarkastuksessa läsnä olevan täysi-ikäisen koulun henkilökuntaan kuuluvan henkilön.

Syksyllä 2016 on astumassa voimaan uusi valtakunnallinen opetussuunnitelma, jossa luonnollisesti huomioidaan edellä mainitut työrauhaa koskevat lakimuutokset. Lisäksi

tulevassa opetussuunnitelmassa käytetään työrauha-käsitettä, toisin kuin vuoden 2004 opetussuunnitelmassa. Vaikuttaa siltä, että uudessa opetussuunnitelmassa työrauhaa käsitellään laajemmin, ja hyvän työrauhan edistämisen nähdään olevan merkityksellisempää. Tämänhetkisen luonnosversion mukaan hyvää työrauhaa edistäviä tekijöitä ovat rauhallinen ja hyväksyvä ilmapiiri, hyvät sosiaaliset suhteet sekä ympäristön viihtyisyys.

2.3 Aiempia tutkimuksia työrauhasta

PISA -tuloksia vuosilta 2000 ja 2003

OECD:n kansainvälisen oppimistulostutkimuksien yhteydessä on tutkittu työrauhaan liittyviä kysymyksiä vuosina 2000 ja 2003. Suomen tilannetta kartoittavassa tutkimuksessa oli mukana yli 250 koulua. Tutkittavat henkilöt olivat 9. luokan oppilaita ja koulujen rehtoreita. Tässä tarkastellaan PISA-tuloksia Opetushallituksen julkaiseman Työrauha tavaksi -katsauksen (Holopainen ja muut, 2010) pohjalta.

Oppilaiden näkemyksiä kartoitettiin useilta alueilta. Väittämiin tuli ottaa kantaa asteikolla ”ei koskaan”, ”joillakin tunneilla”, ”useimmilla tunneilla” ja ”joka tunnilla”. Tutkimuksessa esitettiin muun muassa seuraavanlaisia väittämiä:

- Opettaja joutuu odottamaan kauan oppilaiden hiljentymistä.
- On hälinää ja epäjärjestystä.
- Tunnin alussa kuluu yli viisi minuuttia ennen kuin mitään tapahtuu.

Suomalaisoppilaat ovat kokeneet työrauhahäiriöitä selvästi kansainvälistä keskiarvoa enemmän. Esimerkiksi vuonna 2003 suomalaisista oppilaista 48 % arvioi, että matematiikan oppitunneilla on useimmiten tai aina hälinää ja epäjärjestystä. OECD-maiden keskiarvo oli 36 % ja Suomen luku (48 %) oli vertailumaiden korkein.

Huomionarvoista on kuitenkin se, että suomalaiskouluissa oli merkittäviä eroja keskenään sen suhteen, miten oppilaat ovat arvioineet työrauhatilannettaan koulussa. Holopaisen ja muiden (2010) esittämässä tulostaulukossa koulujen eroja on havainnollistettu vertailemalla parhaaseen ja heikompaan viidennekseen kuuluvia kouluja. Esimerkiksi väittämään ”Opettaja joutuu odottamaan kauan oppilaiden hiljentymistä” parhaaseen

viidennekseen kuuluvista kouluista vastauksen ”joka tunnilla” oli antanut vain 4 %, kun taas heikoimman viidenneksen luku oli 25,5 %. Merkittävä ero löytyi myös väittämästä ”Tunnin alusta kuluu yli viisi minuuttia ennen kuin mitään tapahtuu”. Tähän väitteeseen parhaan viidenneksen kouluista 23,1 % oppilaista oli vastannut ”Ei koskaan” ja vain 8,3 % väitti, että näin tapahtuisi ”joka tunnilla”. Heikoimpaan viidennekseen kuuluvissa kouluissa lähes joka kolmas (34,7 %) oppilas vastasi ”Joka tunnilla”.

Väittämään ”On hälinää ja epäjärjestystä” heikoimman viidenneksen koulujen oppilaista vain 1,9 % vastasi ”Ei koskaan” ja yli 60 % oppilaista oli sitä mieltä, että hälinää ja epäjärjestystä on useimmilla tunneilla tai joka tunnilla. Sen sijaan parhaaseen viidennekseen kuuluvien koulujen oppilaista vain 5,1 % vastasi, että hälinää ja epäjärjestystä on ”Aina” ja 14,4 % sanoo niitä esiintyvän ”useimmilla tunneilla”.

PISA – aineistojen perusteella voidaan yhteenvetona todeta esimerkiksi seuraavia asioita:

- Hyvään työrauhaan liittyvät myönteiset opettaja-oppilas-suhteet ja opettajan opimista tukeva toiminta.
- Opettajan autoritaariseksi koettu käyttäytyminen ei poista työrauhaongelmia. Sen sijaan sen on havaittu olevan yhteydessä huonoon työrauhaan.
- Ryhmäkoko, koulun koko tai sijaintialueen tyyppi eivät näy vaikuttavan siihen, kuinka paljon oppilaat kokevat työrauhaongelmia.

Muita tutkimuksia oppilaiden näkökulmasta

Puurula ja Erätuuli ovat tutkineet vuonna 1990 yläkoululaisten oppilaiden kokemuksia työrauhasta. Tutkimus on yksi laajimmista Suomessa tehdyistä työrauhaa koskevista tutkimuksista. Paitsi, että tutkittavien joukko on laaja (n=1192), tutkimuksessa kysyttiin työrauhaan liittyviä kysymyksiä erityisen seikkaperäisesti. Tämän tutkimuksen tuloksia esitellään tarkemmin työrauhahäiriöiden yhteydessä.

Naukkarinen (1999) on tutkinut väitöstyössään oppilaiden ei-toivottua käyttäytymistä koulussa. Naukkarisen (1999, s. 27) tutkimuksen mukaan oppituntien aikana häiriötä aiheuttivat oppilaiden mielestä myöhästely, riehuminen, sekä verbaalinen häirintä kuten kovaääninen ja luvaton juttelu. Oppilaat kertoivat myös toisiin oppilaisiin kohdistuvasta

ilki- tai väkivallasta, jota oli kiusaaminen, nimittely, toisten töiden sotkeminen ja terävillä esineillä pisteleminen. Oppilaiden mukaan lyhytaikaisten sijaisten oppitunneilla häirintä on yleistä.

Tutkimuksessa kävi ilmi, että häirintätapaukset liittyvät tavallisesti yhteen oppilaaseen. On tiettyjä oppilaita, jotka dominoivat oppituntia, hallitsevat häiriötilannetta ja tekevät toisten työn teon mahdottomaksi. Monet tutkittavat oppilaat olivat sitä mieltä, että häirinnästä johtuva työrauhan häirintä oli ärsyttävää ja kiusallista. Oppilaat kokivat huonon työrauhan vaikuttavan negatiivisesti opiskelumahdollisuuksiin ja kouluviihtymiseen. (Naukkarinen, 1999, s. 27 - 28)

Janhunen (2013) on tutkinut väitöskirjassaan *Kouluhyvinvointi nuorten tulkitsemana* 8.-9.luokkalaisten peruskoululaisten hyvinvointia heidän itsensä kokemana (n=461). Tutkimuksessa on pyritty selvittämään, mistä asioista ja tekijöistä oppilaiden hyvinvointi koulussa on riippuvainen. Tutkimuksen mukaan yli neljä viidesosaa vastaajista mainitsi ainekirjoituksessaan kurin, järjestykseen ja työrauhaan liittyviä asioita, jotka vaikuttavat hyvinvointiin koulussa. Janhusen mukaan oppilaat kokivat järjestyksen ja työrauhan olevan perusedellytyksiä sekä hyvälle oppimiselle että opettamiselle. Oppilaat olivat sitä mieltä, että kurin täytyy säilyä tunneilla.

Myös Janhusen tutkimuksessa kävi ilmi, että työrauhaongelmien aiheuttajiksi katsottiin usein häiriköivät oppilaat, joiden vuoksi muut joutuvat kärsimään. Oppilaiden mukaan opettajan tulisi puuttua enemmän dominoivien oppilaiden toimintaan ja opettajalla on oltava olemuksessaan auktoriteettia. Oppilaiden mielestä opettajan pitäisi osata ottaa ja sisäistää auktoriteettiasemansa, mutta toisaalta oppilaat näkivät toisissa oppilaisissa auktoriteetin kunnioituksen puutetta. (2013, s. 72 - 73.)

Kurittomuudella ja työrauhaongelmilla katsottiin myös olevan vaikutusta ilmapiiriin ja sitä kautta opiskeluuntoon ja oppimiseen. Yleinen kanta oli se, että kurittomuus on ikävä ja ärsyttävä asia. Oppilaiden mukaan liian suuret ryhmäkoot voivat aiheuttaa levottomuutta ja työrauhaongelmia. Oppilaille oli sellainen näkemys, että pienemmässä ryhmässä opettajilla olisi paremmat edellytykset luoda tiukempi ja syvällisempi kontakti oppilaisiinsa. (Janhunen, 2013, s. 73.)

Kinnunen on tutkinut pro gradu -työssään 4- ja 8-luokkalaisten oppilaiden kokemuksia työrauhasta vuonna 2008 (n=130). Kinnusen tutkimuksessa käy ilmi, että kaikenlainen juttelu oppitunneilla oli kaikista yleisin työrauhaa häiritsevä asia neljäsluokkalaisten oppilaiden mielestä. Toiseksi häiritsevimmäksi koettiin meteli ja melu. Näiden lisäksi neljännen luokan oppilaat olivat maininneet heitä häiritseviksi asioiksi muunkinlaiset ääntä aiheuttavat tekijät, kuten penaalin penkomisen tai luokan ulkopuolelta kuuluvat äänet. Muutamat oppilaat kokivat häiritseväksi luokassa metelin, jota esiintyy ennen opettajan saapumista luokkaan. Monia oppilaita häiritsi myös se, että joku oppilas saapui tai lähti luokasta kesken oppitunnin. Lisäksi matkapuhelimien soiminen tai tavaroiden heittäminen mainittiin usein häiritseviksi tekijöiksi.

Kuitunen ja Siekkinen (2010) ovat tutkineet opinnäytetyössään yläkoululaisten oppilaiden ja opettajien käsityksiä työrauhasta (n=195). Tutkimuksen mukaan 32 % oppilaista määritteli työrauhan olevan rauhaa opiskella. Työrauhaan katsottiin kuuluvaksi myös se, ettei häiritä toisia ylimääräisellä ääntelyllä tai riehumisella. Lähes viidesosa vastaajista oli sitä mieltä, että työrauhaan kuuluu se, että ollaan hiljaa tunnilla.

Kun oppilailta kysyttiin, mihin työrauha vaikuttaa eniten, annettiin yleisimmäksi vastaukseksi keskittyminen. Toiseksi eniten mainittiin oppiminen, ja kolmanneksi eniten sen ajateltiin vaikuttavan kouluviihtyvyyteen. Tutkimuksessa kävi ilmi, että oppilaat kokivat työrauhan puutteen vaikuttavan opettajien mielialaan ja käytökseen huonotuulisuu- tena, hermostuneisuutena, ärsyntyneisyytenä ja stressinä. Oppilaat olivat myös huomioi- neet puutteellisen työrauhan vaikuttavan tuntisuunnitelmiin ja opetuksen laatuun.

Oppilailta ja opettajilta oli kysytty myös sitä, kuinka he näkevät itsensä työrauhan anta- jina ja saajina. Sekä oppilaat että opettajat kokivat, että he antavat itse työrauhan pa- remmin kuin sitä saavat. Oppilaat olivat myös sitä mieltä, että opettajat eivät puutu tar- peeksi työrauhaa häiritseviin tekijöihin. Keskimääräisesti opettajat kokivat hyvän työ- rauhan tärkeämmäksi kuin oppilaat.

Suomessa työrauhaa on tutkittu erityisesti 70- ja 80-luvuilla. Taulukossa 1. on esitetty eri vuosikymmenien merkittäviä suomalaisia työrauhatutkijoita, joihin olemme viitan- neet tutkimuksessamme.

Taulukko 1. Aikaisempia työrauhatutkimuksia Suomessa.

	tutkija	aihe
1970	Gröhn (1970-luku)	Opettajien tavat ratkaista työrauhaongelmia
	Aho (1975–78)	Työrauhahäiriöiden ja sosiaaliseen käyttäytymiseen liittyvien ongelmien korjaaminen (Liedon työrauhaprojekti)
	Kari, Remes & Väänänen (1977)	Työrauhahäiriöt koulussa
1980	Hirsjärvi (1983)	Työrauhan käsitteen määrittely
	Puurula (1984)	Työrauha kasvatussosiologisena ongelmana
1990	Erätuuli & Puurula (1990, -92)	Oppilaan näkökulma työrauhahäiriöihin, Opettajan näkökulma työrauhahäiriöihin
	Naukkarinen (1999)	Oppilaiden ei-toivottu käyttäytyminen
2000	Salo (2000)	Työrauhahäiriöiden ehkäiseminen, käsittely ja korjaaminen
	Saloviita (2007)	Kokoavaa tutkimusta
2010	Kiiski, Närhi & Peitso (2011)	Työrauha kaikille -mallin vaikuttavuus

3 TYÖRAUHAAN VAIKUTTAVIA TEKIJÖITÄ

3.1 Oppilas

Lindh ja Sinkkonen (2009, s. 29) toteavat, että oppitunteihin liittyy selvä hierarkkinen organisaatio, joka oppilaan tulisi hallita. Etenkin koulun alkuvaiheessa nämä käytänteet eivät välttämättä ole vielä kaikille oppilaille selviä. Oppituntien ja koko koulupäivän kulkuun sekä sosiaaliseen käytökseen liittyy paljon erilaisia sääntöjä ja rutiineja, joita oppilaan on opittava noudattamaan. Oppilaan täytyy myös kyetä säätelemään omaa käyttöstään.

Koulun oppilaat ovat jäseninä erilaisissa ryhmittymissä, joista keskeisin on luokka (Koskenniemi & Hälinen, 1978, s. 85). Ryhmässä opiskelu edellyttää sen jäseniltä kärsivällisyyttä ja kykyä odottaa vuoroaan. Oppilaat kohtaavat luokkahuoneessa monenlaisia vaatimuksia oppimisen lisäksi. Oppilaan on muun muassa kyettävä työskentelemään yksilöllisesti, olemaan tarkkaavainen ja odottamaan, sekä kontrolloimaan itseään motorisesti ja verbaalisesti. (Lindh & Sinkkonen, 2009, s. 29.)

Kansasen (1991, s. 86) mukaan oppilaan tulisi olla koulussa subjekti eli aktiivinen ja vaikutusvaltainen yhteisön jäsen. Oppilaalla itsellään tulisi olla vastuu opiskelun edistymisestä, työrauhasta ja kouluviihtyvyydestä. Jos nuorista halutaan kehittyvän osallistuvia, toimivia, aktiivisia kansalaisia, heillä tulee olla mahdollisuus vaikuttaa myös koulussa työskentelyehtoihinsa.

Oppilaan itsehallinta

Jo työrauha-käsitteen suomalaiseen kasvatustieteeseen tuonut Matti Koskenniemi (Koskenniemi & Hälinen, 1970, s. 246) korosti, että työrauhan tulee aina liittyä oppilaan itsehallinnan kehittämiseen. Nykyään tämä on hyvin yleinen käsitys. Tavoitteena on kehittää oppilaan itsehallintaa ja muita sosiaalisia taitoja, jotta hän kykenee osallistumaan ja kuulumaan luokkayhteisöön. Saloviitan (2014, s. 24) mukaan oppilaat oppivat itsehallintaa, kun he voivat tehdä itsenäisesti erilaisia valintoja ja myös nähdä niiden seuraukset. Liiallinen ulkoinen kontrolli ja tiukka kuri voivat estää oppilaiden itsehal-

linnan kehittymistä. Kari (1988, s. 92) pitää oppilaan itsekuria jonkinlaisena ideaalina tavoitteena, mutta hänkään ei tarkoita, että hiljaisuus ja passiivisuus olisivat ihanteellisia piirteitä. Sen sijaan tavoitteeksi Kari näkee toiminnan, jonka dynaamisuus on hallittua.

Koskenniemi ja Hälinen (1978, s. 245 - 246) toteavat, että vastuuntunnon ja itsekurin kehittyminen edellyttää vapautta. He muistuttavat, että oppilaiden tulee oppia ottamaan huomioon myös toveriensa oikeus toimintavapauteen ja opiskelurauhaan. Koulun työ-
rauhasta huolehdittaessa voidaan samalla kehittää oppilaissa pyrkimystä itsehillintään ja sisäiseen kuriin, sekä käyttämään vapautta vastuuntuntoisesti ja asiallisesti. Toiminnan vapauden ja vastuun pitäisi kuulua jokaiselle kouluyhteisön jäsenelle (Kansanen, 1991, s. 86). Vaikka oppilaat olisivatkin itse tottuneet vastaamaan järjestyksestä, on opettajan valppaasti tarkkailtava heidän käyttäytymistään opetustilanteissa. (Koskenniemi & Hälinen, 1978, s. 252 - 253).

Vapaus on nykypäivänä vaikea asia. Lapselle ei saa antaa liian aikaisin liikaa vapautta, jolloin turvallisuutta luovat rajat unohtuvat. Toisaalta lapsen vapautta ei saa rajoittaa liikaa ylisuojelevalla asenteella. Lapsi tarvitsee luonnollista auktoriteettia, jotta hän pysyy myöhemmin saavuttamaan sisäisen vapauden ja itsenäisyyden. Vapauteen kasvun rinnakkaisena tavoitteena on kasvu sosiaalisuuteen ja vastuullisuuteen. (Paalasmaa, 2014, s. 171, 173.) Freinetin (1987, s. 33) mukaan työn organisointi luo järjestyksen ja kurin uuteen kouluun. Lapsilla pitää olla valinnanvaraa niin, että he voivat valita mieleisensä työn, jonka merkityksen he itse ymmärtävät. Freinetin ajattelussa lapset ja oppiminen itsessään luovat kurin. Oppilaiden vapautta rajoitetaan usein siksi, että sen pelättään johtavan kaaokseen ja epäjärjestykseen (Kansanen, 1991, s. 86). Koskenniemi ja Hälinen (1978, s. 247) toteavat kuitenkin, että vaikka oppilaiden kasvattaminen vapauteen lisääkin opettajan vaivaa ja työtä, työ on kiintoisaa ja vaihtelevaa. Heidän mukaansa opettajan ja oppilaiden väliset suhteet kehittyvät tällaisissa oloissa inhimillisiksi ja luotettaviksi.

Opettajan on käytettävä omaa harkintakykyään pohtiessaan omaa rooliaan luokan kulloisessakin toiminnassa. Toisinaan opettajan tukea ja aikuisen vahvaa läsnäoloa tarvitaan enemmän, toisinaan opettaja voi vetäytyä sivummalle ja antaa oppilaiden olla aktiivisia oppimisprosessissa. Erityisesti pienet oppilaat tarvitsevat sopivassa suhteessa vapautta ja turvallisia rajoja. (Paalasmaa, 2014, s. 168.) Myös Koskenniemi ja Hälinen

(1978, s. 247) toteavat, että aikuisen suorittaman ohjauksen ja oppilaiden lisääntyvän riippumattomuuden välillä tulee olla oikea tasapaino.

Pulkkisen mukaan luotettavuuden kehitys lapsessa edellyttää tunteiden säätelykyvyn kehitystä. Tunteiden säätely koskee sekä ulospäin ilmaistavia tunteita että sisäisiä tunnekokemuksia. Heikolla itsehallinnalla tarkoitetaan sitä, että tunteiden säätely on vähäistä. Tällöin tunteet saavat helposti ylivallan ja vaikeuttavat toimintaa. On tärkeää muistaa, että tunteiden ilmaisemisen vastakohta ei ole niiden tukahduttaminen, vaan niiden käsittely ja suuntaus myönteiseen toimintaan. Tällöin voidaan puhua vahvasta itsehallinnasta. (Pulkkinen, 2002, s. 67 - 69.) Jotta oppilas kykenee kehittämään luonnettaan, hänelle on annettava kokemuksia siitä, että on riippumaton ja itse vastuussa teoistaan (Koskenniemi & Hälinen, 1978, s. 246 - 247).

Pulkkinen (2002, s. 70, 67) toteaa, että tehokas tunteiden säätely helpottaa rakentavaa käyttäytymistä ristiriitatilanteissa. Rakentava käyttäytyminen sisältää yhteistoimintatapoja, omastaan jakamista ja vuorottelua, tavoitteen saavuttamisen keinoja, suuttumuksen käsittelyä ja muiden ajattelemista. Pulkkinen jakaa tutkimuksessaan itsehallinnan eri tasoihin sen mukaan, miten yksilö säätelee tunnetilojaan ja käyttäytymistään. Jaottelun mukaan yksilön toimintaa ohjaa itsesäätelyn taito silloin, kun yksilö samanaikaisesti häivyttää tunnetilan ja voimistaa käyttäytymistään tai ehkäisee kumpaakin prosessia. Ensin mainittu pyrkii rakentavaan käytökseen, ja huomioi eri osapuolten tarpeet. Tunnetilan häivyttämisen taito edellyttää tietynasteista kognitiivista kyvykkyyttä, minkä vuoksi sen käyttö lisääntyy vähitellen kun lapsi kehittyy. Jälkimmäinen puolestaan on mukautuvaa käyttäytymistä. Pulkkisen tutkimuksen mukaan sekä rakentava käyttäytyminen että mukautuva käyttäytyminen olivat yhteydessä siihen, että opettaja ja oppilaat pitivät lasta oppilaana, johon kaikki voivat luottaa. (Pulkkinen, 2002, s. 72–73.)

Temperamentti selittää oppilaiden välisiä eroja käyttäytymisessä ja siinä, miten he kokevat saman asian. Rothbart ja Derryberry (2005, s. 19) jakavat temperamentin reaktiivisuudessa ja itsesäätelyssä esiintyviin eroihin. Reaktiivisuus ilmenee toiminnan nopeudessa, ja itsesäätely kyvyssä ehkäistä toimintaa. Temperamentin kehittyminen liittyy osittain toiminnan tarkoituksellisen hallinnan kehittymiseen (Rothbart & Putnam, 2002, s. 36 - 39). Tällä tarkoitetaan kykyä hillitä esiin pyrkivä reaktio ja valita jokin toinen toimintatapa. Tämä mahdollistaa tarkkaavaisuuden keskittämisen haluttuun kohteeseen

ympäristön häiriöistä huolimatta. Tarkoituksellisen hallinnan kehitys on tärkeää yhteisön ja kulttuurin normien sisäistämisessä ja omatunnon muodostumisessa. Lapsen kasvuolosuhteilla on suuri merkitys tähän kehitykseen. (Pulkinen, 2002, s. 74 - 75.)

Kouluikään mennessä lapsen käyttäytymisen ja tunteiden säätelytaidot ovat jo melko pitkälle vakiintuneita. Sekä sisäisillä että ulkoisilla tekijöillä on vaikutusta lapsen itesäätelyyn. Heikko tunteiden säätely voi näkyä käyttäytymishäiriöinä, mutta tiukka säätelykään ei ole toivottavaa. Pulkkisen mukaan optimaalinen tunteiden säätely on joustavaa: ihminen voi käyttää omien toimintatapojensa ja tunteidensa säätelyssä tilanetajua. Tunteiden ilmaisun sopivuuteen vaikuttaa kulttuuri ja yhteisön normit. (Pulkinen, 2002, s. 82.)

3.2 Opettaja

Opettajat ovat ihmisinä ja suhtautumisessaan oppilaisiin erilaisia. Toiset ovat luonnostaan myötämielisiä ja sydämellisiä, toiset suhtautuvat viileän etäisesti kaikkiin oppilaisiinsa. Koskenniemen ja Hälisen (1978, s. 94) mukaan luokassa vallitsee kasvatukselle edullinen ilmasto, jos opettaja toimii tarkoituksenmukaisesti ja suhtautuu myötämielisesti oppilaisiinsa. Opettajien suhtautumisella eri tavalla erilaisiin oppilaisiin on havaittu olevan vaikutusta oppilaiden koulussa viihtymiseen. Esimerkiksi opettajien alemmat odotukset heikkojen oppilaiden suorituksia kohtaan saattavat olla itseään toteuttavia. (Lindh & Sinkkonen, 2009, s. 28.)

Sopimattomaan käyttäytymiseen liittyviin ympäristötekijöihin kohdistuvat tutkimukset ovat jo varhain antaneet tietoa siitä, että opettajan suhtautumisella oppilaisiinsa ja oppituntien piirteillä on merkitystä oppilaiden koulutyöhön sitoutumiseen. Häiriöitä ehkäisevinä ominaisuuksina esille ovat tulleet luokassa työskentelevien yhteisöllisyyden tunne, opetuksen sujuvuus ja sopiva tempo, opetuksen siltaaminen muuhun opetukseen ja opittuun, sekä opettajan valppaus, joka osaltaan ennalta ehkäisee mahdollisia työrauhan häiriöitä. Erityisesti silloin, kun oppilasaine on luokassa heterogeenista, opettajan olisi hyvä käyttää häiriökäyttäytymistä ennalta ehkäiseviä toimintatapoja. (Lindh & Sinkkonen, 2009, s. 20.)

Koskenniemen ja Hälisen (1978, s. 246) mukaan opettajan työrauhaa koskevat kannanotot ovat vankalla pohjalla silloin, kun hän selvästi tiedostaa työrauhan ja koulun tavoitteiden väliset suhteet. Ohjatessaan opetustilanteita opettajan tulee ottaa huomioon oppilaiden edellytykset ja vaikuttimet, vallitseva tilanne ja koulun tavoitteet. Gordon (2003, s. 68) toteaa, että opettajat joutuvat arvioimaan tarpeellista aktiivisuutta suhteessa liialliseen äänessä oloon. Opettajilta kuluu usein paljon aikaa ja energiaa äänenkäytön määrittelyyn ja ylimääräisen äänen kontrollointiin. Naukkarisen (1999, s. 29) tutkimuksien mukaan opettajan työ on koettu raskaaksi ja stressaavaksi juuri työrauhaongelmien vuoksi. Stressillä on todettu yhteys myös huonontuneisiin opettaja-oppilassuhteisiin, mikä luonnollisesti asettaa huonot lähtökohdat opettajien ja oppilaiden keskinäiselle yhteistyölle.

Lindhin ja Sinkkosen (2009, s. 20) mukaan tehokkailla ja pätevillä opettajilla on opetuksen alkaessa selkeä käsitys siitä, millaiset oppilaiden käyttäytymistavat ovat hyväksytyjä ja soveliaita. Rutiinit, ohjeet ja luokassa toimimisen säännöt tehdään alusta lähtien selviksi. Oppilaita tarkkailemalla ja tilanteisiin puuttumalla ehkäistään se, että epäasianmukaisesta käyttäytymisestä tulisi tapa. Kokenut opettaja osaa reagoida asianmukaisesti ja toimia joustavasti uusissa tilanteissa. Opettajan tulee antaa oppilailleen välitöntä, sekä yksilöllistä että yhteistä palautetta.

Määttä (1991, s. 139 - 141) esittelee kaksi käyttäytymistieteellistä teoriaa, jotka voivat olla opettajan ohjenuoria työrauhahäiriötilanteissa. Nämä ovat ehdollistamisteoria ja kenttäteoria. Ehdollistamisteorian keskeisenä periaatteena on toivottuna pidetyn käyttäytymisen vahvistaminen erilaisten sosiaalisten tai materiaalisten palkintojen avulla. Ei-toivottu käyttäytyminen puolestaan pyritään poistamaan joko jättämällä se huomiotta tai rankaisemalla siitä. Häiriökäyttäytymistä lisätään helposti sillä, että oppilas saa huomiota vain silloin, kun toimii väärin. Tarkoituksenmukaisempaa on antaa oppilaalle huomiota erityisesti silloin, kun hän toimii oikein. Eskelinen (1989, s. 117) huomauttaa kuitenkin, että oppitunnilla opettaja ei voi useinkaan jättää huomiotta häiriökäyttäytymistä. Kenttäteoriassa korostetaan sitä, että jokainen oppilas on yksilöllinen persoonallisuus ja on tärkeää yrittää löytää jokaisen oppilaan vahvat ja heikot puolet. Näistä tietenkin erityisesti vahvojen puolien hyödyntäminen opetuksessa on keskeistä.

Sirkku Aho (1980, s. 4) on todennut, että oppilaiden häiriökäyttäytyminen on voimakkaasti yhteydessä opettajan käyttäytymiseen. On siis selvää, että opettajat voivat ainakin jossain määrin vaikuttaa oppilaidensa käyttäytymiseen muuttamalla omaa käyttäytymistään. Opettajilla, jotka käyttävät paljon rankaisuluonteisia toimenpiteitä ja vain vähän positiivista kannustamista, esiintyy tavallisesti enemmän häiriöoppilaita. Tilanne on sama myös oppilaisiinsa välinpitämättömästi suhtautuvilla opettajilla. Oppilaiden mielestä tällaiset opettajat ovat usein lannistavia ja epäoikeudenmukaisia. (Määttä, 1991, s. 137 - 138.)

Koskenniemen ja Hälisen (1978, s. 243) mukaan moni työtään aloitteleva opettaja pelkää opetuksen hankaluuksista eniten juuri niitä, jotka liittyvät työrauhan ylläpitoon. Heidän mukaansa tuore opettaja voi toimia tyypillisesti kolmella eri tavalla. Opettaja saattaa ajautua sellaisiin järjestyksen ylläpitämisen keinoihin, jotka takaavat ulospäin moitteettomalta vaikuttavan työskentelyn luokassa. Toisissa tapauksissa vasta-alkava opettaja voi olla liian herkkä kaikkia oppilaiden toiveita ja mielitekoja kohtaan. Kolmantena tapauksena ovat ne opettajat, jotka pyrkivät antamaan oppilailleen täyden vapauden. Tämä tilanne on kuitenkin harvinainen ja yleensä tavallisempaa on, että oppilaat yrittävät itse ottaa itselleen vapauksia opettajan järjestyksen ylläpito yrityksistä huolimatta.

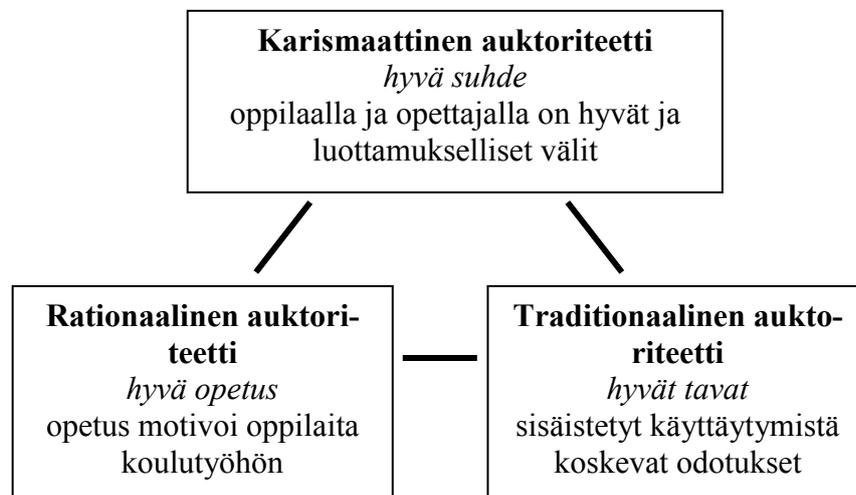
Opettajan auktoriteetti

Saloviitan (2014, s. 47) mukaan tärkeimmät välineet työrauhan ylläpitämiseen ovat niitä, joita opettaja käyttää jo ennen kuin mitään ongelmia ehtii syntyä. Työrauhan turvaamisen perusasioiksi hän listaa muun muassa opettajan auktoriteetin rakentumisen, hyvän opetuksen, myönteisen suhteen kehittämisen oppilaisiin, luokan fyysisen ympäristön sekä luokan sääntöjen ja rutiinien luomisen.

Opettajalla on auktoriteettia oppilaisiinsa silloin, kun he suostuvat toimimaan opettajan ohjauksen mukaisesti. Opettajien on pystyttävä toteuttamaan tahtonsa luokassa ja suositeltava oppilaat yhteistyöhön. Opettaja luo ja ylläpitää auktoriteettiasemaansa jatkuvasti oppilaiden kanssa käytävien neuvottelujen avulla. (Saloviita, 2014, s. 48.) Myös Puolimatka (1999, s. 226, 256) pitää mielekkäänä avointa vallankäyttöä, jolloin ei tar-

vitse turvautua peitettyihin ja manipuloivampiin vallankäytön muotoihin. Tällöin esteetän myös mahdollinen auktoriteetin väärinkäyttö.

Saloviita (2014) esittelee kirjassaan *Työrauha luokkaan* opettajan kolmen auktoriteetin mallin Weberin ja Haavion auktoriteettiluokittelua mukaillen. Saloviita on lisännyt luokitteluun selvennykset, jotka kertovat, mitä mikin auktoriteetti tarkoittaa käytännössä. Nämä kolme opettajan auktoriteetin muotoa ovat: 1. karismaattinen auktoriteetti eli hyvät suhteet, 2. traditionaalinen auktoriteetti eli hyvät tavat ja 3. rationaalinen auktoriteetti eli hyvä opetus. (Kuvio 1.)



Kuvio 1. Opettajan kolmen auktoriteetin malli.

Karismaattinen auktoriteetti liittyy oppilaiden ja opettajan välisiin hyviin ja luottamuksellisiin suhteisiin. Opettaja välittää oppilaistaan, mikä näkyy monista asioista, kuten eleistä ja ilmeistä ja siitä, että opettajalla on aikaa ja kiinnostusta kuunnella oppilaitaan. Oppilaat pitävät opettajastaan ja jopa ihailevat häntä. Karismaattinen auktoriteetti ei tarkoita kuitenkaan oppilaiden mielistelyä. Saloviita toteaa, että aikuinen pystyy parhaiten ohjaamaan lasta tai nuorta siten, että hän rakentaa hyvät ja luottamukselliset suhteet häneen. Opettajan huomio kiinnittyy luokassa usein häiriöön, mutta hyvä käytös jää huomaamatta. Jatkuva moittiminen ja negatiivisten asioiden esille nostaminen saattavat vain innostaa käytösongelmia. Opettajan olisikin siis tärkeää muistaa antaa runsaasti myönteistä huomiota toivottavasta käyttäytymisestä ja korjata käytösongelmat mahdollisimman huomaamattomasti. Lisäksi opettajan on tärkeää osoittaa luottamusta siihen,

että jokainen oppilas oppii, ja ottaa oppilaat mukaan päätöksentekoon. (Saloviita, 2014, s. 51 - 52, 64.)

Opettajaa on tapana totella jo hänen virka-asemansa ja aikuisuutensa vuoksi. Tällöin puhutaan *traditionaalisesta auktoriteetista*. Opettajalla on traditionaalista auktoriteettia silloin, kun oppilas noudattaa hänen antamaansa ohjetta sen takia, että ohjeen antaja toimii opettajan roolissa ja opettajan toimintakentässä. Traditionaalinen auktoriteetti ulottuu koulumaailman totunnaisten käyttäytymismallien alueelle, esimerkiksi opettaja voi pyytää oppilasta ottamaan pipon pois päästä. Oppilas tottelee, koska hän tietää kehotuksen liittyvät koulun sääntöihin, joita opettaja valvoo. Sääntöjen ja rutiinien avulla opettaja ulkoistaa oman vallankäyttönsä sovittuihin muotoihin, joista tulee itsestään selvyys. Ulkoiset määräykset muuttuvat oppimisen myötä vähitellen oppilaan sisäiseksi itsehallinnaksi. (Saloviita, 2014, s. 53 - 54.)

Rationaalinen auktoriteetti liittyy opettamisen tasokkuuteen ja opettajan asiantuntijuuteen. Oppilaalla on oppimiseen liittyviä tavoitteita, joihin opetuksen tulee vastata. Opettajan pitää motivoida oppilaita oppimaan. Kun opetus vahvistaa tai herättää kiinnostusta opiskeltavaan aiheeseen, oppilaat jaksavat paremmin sitoutua ja keskittyä koulutyöhön. Jos opetus on liian helppoa tai liian vaikeaa tai se etenee liian hitaasti tai sekavasti, oppilaat alkavat puuhailia omiaan luokassa. Nykyään hyvässä opetuksessa korostuvat oppilaitten ajattelutaidot, ongelmanratkaisu ja itsehallinta, autenttiset oppisisällöt ja yhteisöllisyys. (Saloviita, 2014, s. 55 - 56.)

Näiden kolmen auktoriteettimuodon ulkopuolelle jää pakkovalta eli käyttäytymisen ulkoinen kontrolli, johon kuuluu uhkailu ja pelon ilmapiiri. Tällöin opettaja käyttää opetuksensa tukena rangaistuksia ja palkkioita. Saloviita (2014, s. 56 - 57) muistuttaa, että pakolla aikaan saadussa järjestyksessä ei ole kysymys varsinaisesta työrauhasta. Oikea työrauha sisältää sen, että oppilaat hallitsevat itse omaa käyttäytymistään. Ulkoinen kontrolli saattaa jopa olla esteenä oppilaan itsehallinnan taitojen kehittymiselle. Kolmen auktoriteetin malli tarjoaa yksinkertaisen ja toimivan viitekehyksen ymmärtää ja kehittää työrauhaa luokassa (Saloviita, 2014, s. 58).

Puolimatkan (1999, s. 242) mukaan koulun toiminta edellyttää kahdenlaista auktoriteettia: tiedollista ja ohjaavaa. Tiedollinen auktoriteetti rajoittuu tietylle tiedon alueelle hen-

kilön pätevyyden mukaan. Koulussa tiedon alue on paljon laajempi kuin mitä kukaan yksityinen ihminen voi koskaan hallita. Opettajan on poimittava laajasta tietomäärästä oppilaan kannalta olennainen tieto. (Puolimatka, 1999, s. 235 - 236.) Ohjaava auktoriteetti liittyy ohjeiden tai määräysten antamiseen. Ohjaava auktoriteetti tekee järjestyneen työskentelyn luokassa mahdolliseksi ja auttaa näin ryhmän päämäärien saavuttamisessa. Auktoriteetilla ja sen kohteella voi olla joko samat tai erilaiset päämäärät. Jos päämäärät ovat erilaiset, auktoriteetti perustuu usein palkkioihin ja rangaistuksiin. Yhteisymmärrykseen perustuva auktoriteetti määritellään yleensä vaikutuskeinoksi, joka eroaa sekä pakottamisesta että suostuttelusta. (Puolimatka, 1999, s. 237.)

Nuutinen (1994, s. 108 - 109) esittelee väitöskirjassaan kasvatusteoreetikko Aukusti Salon tutkimuksia vallan ja kasvatuksen suhteesta. Salon mukaan lainsäädäntö ei säännöstele yksityiskohtaisesti kasvattajan vallankäyttöä, vaan sen soveltamisen muodot riippuvat kasvattajan persoonallisuudesta. Opettajan valta-asema perustuu siis siihen, että kasvattaja tietää tavoitteet ja näkee mahdollisuutensa vaikuttaa kasvatettaviin. Toisaalta myös kasvatettavat tiedostavat enemmän tai vähemmän sen, että kasvattajalla on häneen nähden tiettyjä oikeuksia. Kasvattajan persoonallinen vaikutus riippuu hänen rakkaudestaan ja taidostaan käyttää kasvatustaitoa. Pedagoginen rakkaus edesauttaa myönteisen auktoriteettiaseman syntymistä. Hyvä kasvattaja kunnioittaa lapsuutta ja luottaa kasvatettaviinsa. (Nuutinen, 1994, s. 108 - 109.)

3.3 Oppilas-opettaja-suhde

Koulun ydinsuhteena voidaan pitää opettajan ja oppilaan välistä suhdetta. Oppimisilmapiirin voidaan ajatella syntyvän juuri tästä opettajan ja oppilaan vuorovaikutuksesta. Paalasmaa (2014, s. 126) toteaa, että opettajan vastuulla on luoda toimiva oppimisympäristö, jossa hän toimii ohjaajan, tarkkailijan ja kasvattajan roolissa. Hänen mukaansa opettajakeskeisellä opetuksella on toisinaan paikkansa, mutta opettajan puhetta pitäisi kuitenkin olla paljon totuttua vähemmän. Paalasmaan (2014, s. 188) mukaan koulun ilmapiirissä tarvitaan nykyistä enemmän tilaa keskustelulle, aidolle kuuntelemiselle ja vuorovaikutukselle. Valmiin tiedon jakamisen sijaan luokkaan tulisi rakentaa aloitteellisuutta ja vastuullisuutta kehittävää vuorovaikutusta. (Paalasmaa, 2014, s. 126 - 127.)

Opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus pohjautuu pitkälti oppilaantuntemukseen. Opettaja on tavallinen aikuinen ihminen, joka on läsnä ja välittää. Välittävä ja kannustava oppimisilmapiiri on erittäin merkityksellinen oppimisen kannalta. Opettajan ja oppilaiden välisessä vuorovaikutuksessa on tärkeää molemminpuolinen kunnioitus ja arvostus. Opettajan välittäminen oppilaiden oppimisesta näkyy esimerkiksi siinä, että rohkaisee oppilaita keskusteluun ja pystyy vastaamaan oppilaiden tarpeisiin ja kiinnostuksen kohteisiin. (Viskari, 2003, s. 167.)

Naukkarisen mukaan (1999, s. 23) tutkimukset ovat osoittaneet, että suomalaisilla oppilailta on poikkeuksellisen kielteinen suhtautuminen opettajiin. Opettajien ja oppilaiden käsitykset esimerkiksi motivaatioon vaikuttavista tekijöistä ovat poikkeavia. Opettajien mukaan esimerkiksi huonoon koulumotivaatioon vaikuttavat oppilaan piirteet, toiminta ja kotiolot, kun taas oppilaat näkevät syyn pitkästytävässä opetuksessa ja suorituspelossa. Kuitenkin Koskenniemen ja Hälisen (1978, s. 94) mukaan jo 70-luvulla opettajan ja oppilaiden suhteessa on tapahtunut merkittävä muutos. Opettaja oli aiemmin oppilaitensa yläpuolella oleva kunnioitettu henkilö, jota oppilaiden oli vaikea lähestyä. Nykyään opettajan suhde oppilaisiin on välitön ja inhimillinen, ja oppilaat voivat helposti kääntyä opettajansa puoleen niin koulua kuin omaa elämää koskevilla asioilla.

Tiivistetysti voidaan todeta, että luokan ilmapiiri luodaan opettajan ja oppilaan välisellä vuorovaikutuksella. Ilmapiirin pitäisi Paalasmaan mukaan (2014, s. 127) olla mahdollisimman humaani, aidosti vuorovaikutteinen ja innostava. Se ei saisi korostaa liikaa valvontaa, sääntöjä ja tottelevaisuutta. Opettajan tulee kuitenkin olla aikuinen kasvattaja ja luoda yhteiset pelisäännöt luokan toiminnalle. Hänen tulee antaa tilaa oppilaiden toiminnalle, mutta samalla ohjata sitä oikeaan suuntaan. (Paalasmaa, 2014, s. 128.)

Ryhmäyttäminen ja dialoginen vuorovaikutus

Stenbergin (2011, s. 60) mukaan koulun perustehtävän eli opetus-opiskelu-oppimisprosessin onnistumiseksi pohjatyö täytyy tehdä huolellisesti. Tällä hän tarkoittaa ryhmän rakentamista ja ryhmän jäsenten hyvinvoinnista huolehtimista. Paalasmaa (2014, s. 188) toteaa yhteisöllisen hyvinvoinnin lisäävän myös yksilöllistä hyvinvointia. Turvallisen ilmapiirin rakentaminen eli ryhmäyttäminen vaatii aikaa, eikä se tule koskaan valmiiksi. Tämän vuoksi ryhmäytymisen tulisi kuulua kiinteästi jokapäiväiseen

koulutyöhön. Näin varmistetaan turvallisen ilmapiirin ja luottamuksen säilyminen luokassa.

Ryhmäyttämistä voidaan edistää esimerkiksi erilaisten pelien, leikkien ja yhteisten projektien avulla. Nämäkin keinot eivät kuitenkaan takaa ryhmäytymistä. Stenbergin mukaan tärkein tekijä on opettaja itse ja se, miten hän toimii luokassa. Opettajan tulee olla turvallinen ja dialoginen auktoriteetti. (Stenberg, 2011, s. 60 - 62.) Myös Paalasmaa (2014, s. 190) kannustaa dialogiseen vuorovaikutukseen. Tällä hän tarkoittaa esimerkiksi sitä, että tuetaan kyselemistä, ei hiljaa olemista. Lisäksi tulisi keskittyä vuorovaikutteisen ja innostavan ilmapiirin luomiseen. Opettajan pitäisi uskaltaa irrottautua tietoa välittävän auktoriteetin ja asiantuntijan roolista ja olla itsekin oppijana.

Stenbergin mukaan vuorovaikutuksen dialogisuus näkyy erityisesti siinä, että keskustelijoiden välillä vallitsee avoin kunnioitus ja luottamus. Luokassa uskalletaan jakaa kokemuksia ja oppia toinen toisiltaan. Stenberg toteaa, että aito oppiminen onkin mahdollista vain silloin, kun keskeneräisiä ajatuksia uskalletaan ihmetellä ääneen. (Stenberg, 2011, s. 67.) Stenbergin mukaan tarkoituksen mukainen työrauha saavutetaan, kun luokassa vallitsee turvallinen ja dialoginen ilmapiiri, jota opettaja omalla turvallisella ja dialogisella auktoriteetillaan ylläpitää (Stenberg, 2011, s. 68).

Kun lapsella on tunne yhteenkuuluvuudesta, hän sitoutuu ja motivoituu paremmin yhteistyöhön. (Koivula, 2010, s. 146) Salovaara ja Honkonen (2011, s. 108) toteavat myös, että oppimishalu ja -kyky rakentuvat turvallisuuden ja yhteenkuuluvaisuuden varaan. Turvallisen kouluyhteisön jäsenet tuntevat kuuluvansa ryhmään ja sitoutuvat sen tavoitteisiin ja arvoihin. Karlssonin (2003, s. 24 - 25) mukaan osallisuudella voidaan edistää oppilaiden aktiivisen oppijan asennetta. Todellisen osallisuuden kokemisen synnyttämiseksi on tärkeää, että lapsilla on mahdollisuuksia ja tilaisuuksia esittää omia ehdotuksia, jotka otetaan vakavasti. Salovaaran ja Honkosen (2011 s. 108) mukaan yhteinen toiminta muodostaa perustan kaikelle oppimiselle. Koulussa oppimiseen liittyy tavallisesti sosiaalinen aspekti, joka näyttäytyy sekä oppimisen sisällöissä että vuorovaikutuksessa.

Sosiaalinen aktiivisuus ja yksilön vaikutus- ja hallintamahdollisuudet ovat tutkimusten mukaan osoittautuneet tärkeiksi psyykkistä hyvinvointia, toimintakykyä ja terveyttä suojaaviksi tekijöiksi. Vaikutusmahdollisuuksien lisääminen vahvistaa myös kouluviih-

tyvyyttä. (Liinamo & Kannas, 1995, s. 119, 128.) Kuten edellä on todettu, näillä samoilla asioilla on merkitystä myös koulun oppimisilmapiiriin ja työrauhaan. Kansasen (1991, s. 86) mukaan myönteinen kulttuuri ja sosiaalinen ilmapiiri luovat turvallisuutta ja viihtyisyyttä. Salovaaran ja Honkosen (2011, s. 130) mukaan vastavuoroinen ilmapiiri ja oppilaiden osallisuus edistävät työrauhan säilymistä. Oppilaille pitäisi pyrkiä välittämään tunne huolta pitävästä ympäristöstä, jossa he osaltaan ovat mukana luomassa hyväksyvää ja avointa opiskeluilmapiiriä (Lindh & Sinkkonen, 2009, s. 19 - 20).

Oppilaiden tulisi ymmärtää myös yhteinen vastuu. Koululuokassa näkyvä vastuun ottaminen riippuu siitä, kuinka kypsä ja kehittynyt ryhmä on. Kypsyudesta kertoo esimerkiksi se, kuinka ryhmä kykenee ja haluaa ottaa vastuuta jäsenistään. Vastuunottamiseen ohjaaminen kiinteyttää luokkaryhmää ja oppilaita toisiinsa. On tavallista, että juuri aloittaneen luokan kanssa vastuuseen ohjaamisessa opettajan toiminta korostuu. Oppilaat asettavat suuria odotuksia opettajalle ja toisaalta hänen ratkaisujaan saatetaan kyseenalaistaa tai mitätöidä - opettajan toimintaa seurataan tarkasti. Alkuvaiheessa saavutettu luottamus opettajan ja oppilaiden välillä kuitenkin vahvistaa ryhmän toimintaa. (Ahola & Hirvihuhta, 2002, s. 57 - 58.)

Aholan ja Hirvihuhtan (2002, s. 59) mukaan ryhmä- tai luokkatasolla vastuun ottamista voi kehittää myös toiminnallisin menetelmin, joissa oppilaat kehittävät samalla muun muassa kuuntelun, kannustamisen ja yhteisvastuun taitojaan. Tällaiset menetelmät sopivat lukuvuosien alkuun ja vaiheisiin, joissa luokkahenki rakoilee. Toiminnallisia menetelmiä voi soveltaa myös työrauhan edistämiseen liittyvään toimintaan sellaisissa tilanteissa, joissa rauhattomuus on ilmeistä muun muassa luokkahengen hajanaisuuden vuoksi. Toiminnallisten menetelmien periaatteisiin kuuluu, että haasteet ovat sellaisia, joissa oleellista on koko ryhmän onnistuminen. Menetelmän säännöt on siis laadittu niin, että esimerkiksi toisten moittimisesta tulee etenemistä hidastava seuraamus ja toisaalta yksilövirheistä kärsii koko ryhmä.

3.4 Motivaatio, ilmapiiri ja kouluviihtyvyys

Oppilaiden motivointi on yksi opettajan olennaisimmista tehtävistä, ja motivaatio liittyy kaikkiin oppimiskäsityksiin (Kauppila, 2007, s. 135 - 136). Motivaatiolla on vaikutusta oppimishaluun ja sitä kautta myös haluun edistää työrauhaa (Salovaara & Honkonen,

2011, s. 114, 130). Salo (2009, s. 112) ja Byman (2006, s. 116) muistuttavat, ettei voida olettaa sekä opettajien että oppilaiden olevan kiinnostuneita kaikista opetussuunnitelman sisällöistä. Tällöin opettajan on kyettävä saamaan oppilas oppimaan ja kiinnostumaan aiheesta.

Stenberg (2011, s. 121) toteaa, että oppituntien ihannetilana voidaan pitää flow-tilaa, ja opettajan tulisi edistää sen syntymistä. Flow-tila liittyy sisäiseen motivaatioon ja oppimisen iloon. Kauppilan (2007, s. 142) mukaan sisäisellä motivaatiolla tarkoitetaan syvällistä kiinnostusta ja oppimistavoitteisiin sitoutumista. Oppimisella ja tekemisellä koetaan olevan merkitystä itselleen, jolloin motivoituminen on itseohjautuvaa. Asenne opiskeluun on myönteistä, ja omien ratkaisujen löytäminen vahvistaa motivaatiota.

Stenberg (2011, s. 121) lisää, että motivaation ja flow-tilan saavuttamiseen kuuluu toiminnan suuntaaminen. Sen vuoksi tavoitteiden tulee olla selkeät, ja niiden pitää olla saavutettavissa. Vaikka toiminnan ja tavoitteiden suunnittelu on opettajalähtöistä, oppilaiden kanssa tulee käydä keskustelua toiminnan tavoitteista, ja myös oppilaiden on hyvä olla suunnittelemassa toimintaa. Merkityksellistä on, että oppilaille tulee käsitys siitä, mitä, miten ja miksi tehdään. Toiminnan tulee olla suunniteltua ja organisoitua. Flow-tilan edistämiseksi luokassa tulisi vallita turvallinen ilmapiiri, jossa oppilaan ei tarvitse pelätä ja suunnata voimavaroja muuhun kuin itse asiaan. (Stenberg, 2011, s. 121.)

Repo-Kaarenon (2007, s. 25) mukaan ryhmä vahvistaa opiskelumotivaatiota sellaisissa tilanteissa, kun ryhmällä on yhteinen tavoite, jota kohti kaikki ponnistelevat ja jonka saavuttamiseen tarvitaan kaikkien panosta. Yhteinen tavoite ja turvallinen ryhmä kannustavat opiskelemaan silloinkin, kun oma kiinnostus ja motivaatio ovat vähissä. Kun ryhmätehtävät ovat kiinnostavia ja yksilön työpanosta tarvitsee muutkin kuin hän itse, oppimisesta tulee ryhmän yhteisöllinen prosessi. Määttä (1991, s. 55) laajentaa tätä käsitystä koskemaan koko koulua. Koulutyön motivaation parantamiseksi koulun pitäisi olla paikka, jossa sekä oppilaat että opettajat koskevat keskinäistä yhteenkuuluvuutta.

Hyvällä opiskeluilmapiirillä voidaan tarkoittaa tilannetta, jossa oppilaalla on mahdollisuus oppimiseen ja opettajalla tilaisuus suunnitella ja toteuttaa opetusta ja järjestyksen pidon lisäksi tavoitella tärkeitä kasvatuksen tavoitteita. (Lindh & Sinkkonen, 2009, s.

19.) Sigfrids (2009, s. 93) toteaa, että työrauha toteutuu turvallisessa ja viihtyisässä koulussa, missä oppiminen, opettaminen ja kasvaminen ovat mahdollisia toinen toistaan kunnioittavassa ja arvostavassa ilmapiirissä. Koulun ilmapiiri kuvastaa osaltaan sitä, millainen toimintakulttuuri koulussa vallitsee (Liinamo & Kannas, 1995, s. 109).

Lähes kaikissa tutkimuksissa on löytynyt yhteys positiivisen ilmapiirin ja oppilaiden vähenevien käyttäytymisen ongelmien väliltä. (Lindh & Sinkkonen, 2009, s. 138). Luokan ilmapiiriin ja kouluviihtymiseen keskeisesti vaikuttavia tekijöitä ovat opettaja-oppilassuhteet ja oppilaiden keskinäiset suhteet (Paalasmaa, 2014, s. 128; Kannas, Välimaa, Liinamo, Tynjälä, 1995, s. 144; Naukkarinen, 1999, s. 23). Karin, Remeksen ja Väänäsen (1980, s. 36) mukaan kouluviihtyvyys on luonteeltaan alaluokilla enemmän oppilaiden ”viihdyttämistä” ja yläluokilla puolestaan enemmän ”työssä viihtymistä”. He toteavat, että useimmat opettajat eivät pysty säilyttämään tasapainoa työrauhan ja viihtyvyyden välillä, vaan yleensä jompikumpi puoli korostuu.

Huhtasen (2011, s. 30) mukaan negatiivinen kouluilmapiiri ilmenee kiireenä, levottomuutena ja rauhattomuutena. Koskenniemi ja Hälinen (1978, s. 90) toteavat tiivistetysti, että mitä enemmän oppilaat tuntevat olevansa koulussa hyväksytyjä ja tarpeellisia, sitä myönteisempiä ovat heidän asenteensa koulua kohtaan, sitä kiinteämmin he tuntevat kuuluvansa yhteen ja sitä paremmin he viihtyvät.

3.5 Oppimisympäristö ja opetusjärjestelyt

Koulun ja jokaisen opettajan on järjestettävä toimintansa siten, että oppilaat saavuttaisivat opetukselle asetetut tavoitteet. Tavoitteiden saavuttamiseksi on valittava sopivat työtavat. Työtavoista voidaan käyttää myös käsitteitä opetusmuodot tai opetusmenetelmät. (Koskenniemi & Hälinen, 1978, s. 130; Lahdes, 1997, 293; Määttä, 1991, s. 95.) Lahdeksen (1997, s. 151) mukaan opetusmenetelmillä ja työtavoilla on kuitenkin vivahde-ero: edellinen kuvaa opettajan ja jälkimmäinen oppilaan näkökulmaa. Työtapoja on lukemattomia, ja sen vuoksi niitä on pyritty järjestelemään jonkin periaatteen kuten johtamisvastuun, etenemistavan, oppilaiden osallistumisasteen ja ajallisen keston perusteella.

Työtavat voidaan jakaa esimerkiksi *opettajakeskeisiin*, joissa opettaja panee työn alulle ja ohjaa sitä, *oppilaskeskeisiin*, joissa työn eteneminen ja joskus sen suunnittelukin on oppilaiden vastuulla ja *yhteistoiminnallisiin* muotoihin, joissa työnjako on yhteinen, eikä vastuunjako ole määritelty selvästi. (Koskenniemi & Hälinen, 1978, s. 134.; Uusi-kylä & Atjonen, 2005, s. 120 - 121.) Käytännössä opetuksen työtapojen valintaa tulisi ohjata kysymys siitä, miten opitaan eikä miten opetetaan. Opettajalla on oltava asiantuntemus ja taito valita kussakin opetus-oppimistilanteessa siihen parhaiten sopiva työtapaa laajasta mahdollisten pedagogisten lähestymistapojen joukosta. Määtän (1991, s. 95) mukaan paras opetusmenetelmä on se, joka saa aikaan parhaimmalla mahdollisella tavalla oppimisen.

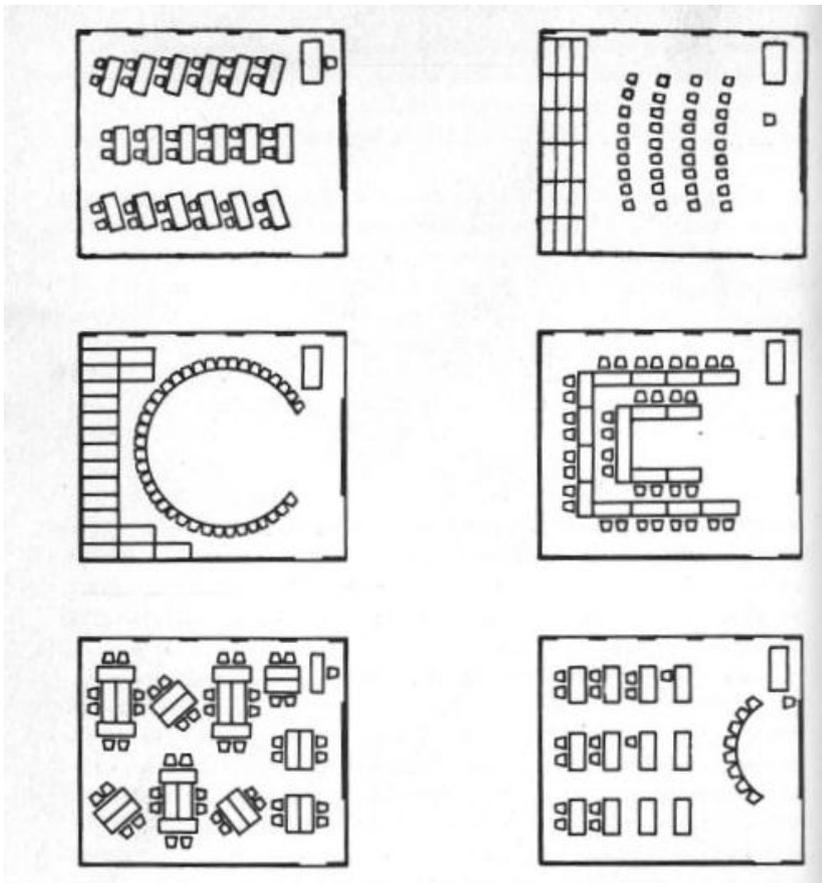
Oppimiseen tulisi tuoda taiteellista ja toiminnallista ulottuvuutta. Perinteisten ryhmätöiden ja esitelmien lisäksi tämä voi tarkoittaa oppiainerajat ylittäviä eheytettyjä projekteja, tietoteknologian hyödyntämistä ja muita oppilaita osallistavia työtapoja. (Paalasmaa, 2014, s. 127.) Näihin työtapoihin kuuluu luonnollisesti puheen sorina. Puhe ei ole näissä tapauksissa merkki huonosta työrauhasta, vaan aktiivisesta ja toiminnallisesta oppimisesta. On selvää, että kun oppimisessa käytetään uusia, monipuolisempia työtapoja, myös käsityksen työrauhasta on uudistuttava.

Tavoitteiden saavuttaminen ja erilaisten työtapojen käyttö edellyttävät toimivaa ympäristöä. Koulutyön ympäristö koostuu monista tekijöistä. Näitä ovat ainakin koulukiinteistö eri tiloineen, työn aikataulut ja tilojen käyttöä koskevat ohjeet sekä henkilöt joiden kanssa opettaja ja oppilaat ovat lähes päivittäin tekemisissä. Ympäristöön kuuluvat myös erilaiset virkistystauot, kuten välitunnit, kouluruokailu ja muu sosiaalinen toiminta. Tarkoituksenmukaiset toimintatilat ja niissä noudatettavat käyttäytymisen muodot edistävät myönteisen kasvatuksellisen ilmaston syntymistä. (Koskenniemi & Hälinen, 1978, s. 86, 88.)

Istumajärjestys on merkittävä työskentelyn sujumisen kannalta. Istumajärjestystä suunniteltaessa tulee ottaa huomioon tila, liikkuvuus, oppitunnin tarkoitus ja oppilaiden äänenkäyttö. Jos luokka on puhelias, on suositeltavaa järjestää oppilaat istumaan pareittain. Ryhmätöiden aikana oppilaat voivat asettua ryhmiksi. (Rogers, 1998, s. 203.) Työtapojen mukaan valitusta ryhmittelystä käytetään käsitettä *sosiaalimuoto*. (Koskenniemi & Hälinen, 1978, s. 139; Engeström, 1994, s. 126). Koskenniemen ja Hälinen (1978, s.

141) mukaan oppilaiden käyttäytyminen riippuu osittain myös siitä, millaiseen sosiaali-
seen muodosteeseen he kuuluvat. Tästä syystä sosiaalimuodolla on merkitystä myös
työrauhaan.

Engeströmin mukaan tavallisimpia sosiaalimuotoja ovat luokkaopetus eli frontaaliope-
tus, yksin tapahtuva työskentely ja pienryhmätyöskentely. Koskenniemi ja Hälinen
(1978, s. 139) esittävät sosiaalimuodot vielä konkreettisemmin sen mukaan, miten luok-
ka on järjestetty. (Kuvio 2.) Salovaara ja Honkonen (2011, s. 131) toteavat, että pöytien
järjestäminen eri tavoin edistää vuorovaikutusta, ryhmän hallintaa ja luokan turvalli-
suutta. Sosiaalimuotoja kannattaa vaihdella, ja ne on hyvä suunnitella aina etukäteen,
jotta työskentely sujuisi mahdollisimman mutkattomasti.



Kuvio 2. Opetuksen sosiaalimuotoja Koskenniemen ja Hälinen (1978, s. 139) mukaan. Vasemmalta oikealle ja ylhäältä alas: pöytärivistö, tuolirivistö, piiri, hevosenkenkä, ryhmiä ja puolipiiri luokan edessä.

Opettaja voi käyttää istumajärjestyksen ja sosiaalimuodon suunnittelussa apunaan myös oppilaita. Hän voi kysyä heiltä esimerkiksi kirjallisesti, kenen kanssa työskentely sujuu parhaiten. Opettaja lukee oppilaiden ehdotukset ja selvittää niiden avulla luokan ryhmädynamiikkaa ja luo näiden pohjalta istumajärjestyksen. Tällöin istumajärjestys on pedagogisesti mietitty, ja oppilaat ovat päässeet osallistumaan sen suunnitteluun. Nuoremmille oppilaille kalusteiden järjestäminen työskentelyä varten on myös käytännön harjunnan ja huolellisuuden harjoittelemista. (Rogers, 1998, s. 203.; Koskenniemi & Hälinen, 1978, s. 141.)

Vuoden 2002–2003 kouluterveyskyselyn tuloksien mukaan työrauhahäiriöillä vaikutti olevan voimakkain yhteys fyysisessä työympäristössä koettuihin puutteisiin, kuten työympäristön likaisuuteen ja ahtauteen. (Holopainen ja muut, 2009, s. 36 - 37). Joustavasti suunniteltu koulurakennus luo mahdollisuuksia monipuolisiin tilankäyttöjärjestelyihin. Monipuoliset tilat antavat enemmän virikkeitä oppimiseen ja kouluviihtyvyyteen. On tärkeää, että koulun tila tuntuu myös omalta tilalta, johon liittyvät kokemukset ja tunteet olisivat pääasiassa myönteisiä. (Gordon, 2003, s. 63.) Oppilaiden työskentelytilojen tulisi vastata opiskelun asettamia vaatimuksia, ja niiden tulisi olla myös esteettisesti miellyttäviä. Opiskelussa tarvittavien välineiden tulee olla hyvin saatavilla. (Koskenniemi & Hälinen, 1978, s. 252.) Oppilaat voivat osaltaan vaikuttaa myös luokkahuoneen viihtyvyyteen esimerkiksi siivoamalla jälkensä.

4 TYÖRAUHAHÄIRIÖT

4.1 Työrauhahäiriöistä yleisesti

Saloviitan (2013, s. 156) mukaan työrauhahäiriöt kannattaa jakaa niiden vakavuuden perusteella kolmeen luokkaan. Ensimmäiseen kuuluu usein esiintyvä ja kohtuullisen harmiton perushäly. Toinen häiriötyyppi koskee tahallista sääntöjen rikkomista. Tämä häiriötyyppi on astetta vakavampi mutta harvinaisempi. Kolmas tyyppi on vakavat käytöshäiriöt, joihin sisältyy väkivaltaisuutta, esineiden rikkomista ja opetuksen häiritsemistä. Saloviita laskee tähän luokkaan myös runsaat poissaolot ja koulutyöstä vetäytymisen.

Kari (1988, s. 93) käyttää sisäisten ja ulkoisten työrauhahäiriöiden käsitteitä. Sisäisellä hän tarkoittaa oppilaan persoonallisia käyttäytymisongelmia. Sisäisiin työrauhahäiriöihin liittyy usein ahdistuneisuutta ja minäkäsityksen heikkoutta. Sisäiset työrauhahäiriöt ovat yleensä vaikeammin havaittavissa, ja ne tavallisesti sivuutetaan työrauhakeskusteluissa. Ulkoisilla työrauhahäiriöillä taas tarkoitetaan selvästi näkyvää ja tunnistettavaa toimintaa, kuten luokassa liikkumista ja kaverin kanssa meluamista.

Ruohon (1996, s. 158) mukaan suomalainen perusopetus on vahvasti opetuskeskeistä, jolla hän tarkoittaa sitä, että opettaminen on toiminnan keskiössä. Oppiaineiden ja niiden opetuksen ympärille on kietoutunut toiminnan kontrolli. Perinteisesti opetuksessa ja oppimisessa on korostunut tiedollinen pätevyys. Tämän myötä erilaisuudelle asetetut rajat ovat muodostuneet varsin tiukoiksi, ja sen vuoksi keskimäärästä hiemankin poikkeava käyttäytyminen on tulkittu ongelmaksi.

Ruoho (1996, s. 158) näkee, ettei opettajilla ole ollut tarpeeksi mahdollisuuksia ottaa huomioon joustavasti oppilaiden yksilöllisiä kehitys- ja käyttäytymiseroja. Ruoho arvelee tämän olevan syynä sille, miksi oppilaat ohjataan sosiaalimuotoihin ja menettelyihin, jotka estävät oppilaan oman aktiivisuuden ja persoonallisuuden vapaata ilmentymistä. Ruohon mukaan tätä opetuskeskeistä tilannetta kuvaa työrauhan käsite, jolla luonnehditaan toiminnallisesti ja tavoitteiden saavuttamisen näkökulmasta hyvää oppimisympäristöä. Tässä hallinta- ja opetuskeskeisessä näkökulmassa työrauhan rikkomis-

nen voidaan tulkita oppimista haittaavaksi käyttäytymishäiriöksi, jota koululla on oppimistulosten saavuttamisen vuoksi oikeus ja velvollisuus kontrolloida.

Nykyisin on jo yleistä ajatella, että työrauhan ylläpitämistä ei saa erottaa kasvatuksesta. Tavoitteena on kehittää oppilaan itsehallintaa ja muita sosiaalisia taitoja, joiden avulla hän kykenee osallistumaan ja kuulumaan luokkayhteisöön. Työrauhan tarkoituksena on turvata tehokas oppiminen. Työrauhaongelma on näin ollen asia, joka haittaa tehokasta oppimista ja oppilaan itsehallinnan kehittämistä. (Saloviita, 2014, s. 24 - 25.) Koskeniemi ja Valtasaari (1965, s. 105, 108) huomauttavat, että työrauhan häiriintyminen ei sinänsä ole mitenkään normaalista poikkeava tapahtuma. Monet tekijät saattavat aiheuttaa häiriön. Olennaista on kuitenkin se, miten oppilaat suhtautuvat siihen. Jos oppilaat itse pitävät työrauhaa tärkeänä, työrauhaongelmista selvittää helpommin.

Levinin ja Nolanin mukaan (2004, s. 24) työrauhaongelmat ovat käyttäytymistä, joka 1) häiritsee opettamista, 2) loukkaa toisten oikeutta opiskella, 3) aiheuttaa psykologista tai fyysistä uhkaa ja/tai 4) tuhoaa ympäristöä. Saloviita (2014, s. 25 - 26) pitää tätä määritelmää hieman kapeana, sillä kaikki koulun järjestyshäiriöt eivät sen mukaan ole työrauhaongelmia, vaikka olisivatkin koulun sääntöjen vastaisia, kuten esimerkiksi pipon pitäminen päässä oppitunnin aikana.

C. M. Charles (2005, s. 3) määrittelee työrauhaongelmat hieman laajemmin ja ottaa mukaan yhteiskunnan lait ja normit, sekä oppilaan itseensä suuntautuvan käyttäytymisen, kuten tarkkaamattomuuden ja joutilaisuuden. Charlesin mukaan käyttäytyminen on työrauhaongelma, jos se 1) häiritsee opettamista tai oppimista, 2) uhkaa muita ja/tai 3) rikkoo yhteiskunnan moraalia tai lakeja vastaan. Saloviita (2014, s. 26) nostaa esille myös sen seikan, että joskus opettajastakin voi tulla työrauhaongelma. Tällä hän tarkoittaa esimerkiksi sitä, että opettaja tulee tunneille myöhässä tai ei puutu tehokkaasti luokassa esiintyviin häiriöihin.

Ahon tutkimuksen (1976, s. 17 - 18) mukaan kymmenen yleisintä työrauhahäiriötä olivat 1. toisten oppilaiden kanssa jutteleminen, 2. kuiskailu, 3. kääntyileminen tuolilla, 4. puhuminen luvatta, 5. keikkuminen tuolille, 6. tavaroiden kerääminen ennen tunnin loppua, 7. purukumin, karamellien tms. syöminen tunnilla, 8. piirtely kirjoihin tai muihin koulutavaroihin, 9. huolimattomuus ja 10. tirsunta. Tutkimuksessa selvisi myös, että

oppilaat arvioivat tovereillaan esiintyvän työrauhahäiriöitä huomattavasti enemmän kuin itsellään. Erätuuli ja Puurula (1990, s. 39 - 40) toteavatkin, että epäkohtelias käyttäytyminen ja päämäärätön toiminta oppitunneilla ovat yleisiä työrauhahäiriön muotoja.

Yleinen uskomus on, että työrauhaongelmat ovat lisääntyneet viime vuosina. Saloviita esittelee kirjassaan eri vuosikymmenien työrauhatilannetta muun muassa sanomalehti-uutisoinnin avulla. Esitys osoittaa, että käytöshäiriöitä on ollut aina. Muutoksia on kuitenkin tapahtunut lasten ja aikuisten välisissä suhteissa. Kaupungistuminen on murentanut agraarisen yhteiskunnan tiukkaa yhteisöllistä kontrollia, eikä aikuisilla ole enää samanlaista auktoriteettia kuin ennen. Saloviita kuitenkin toteaa, että kaupungistuminen ei riitä selittämään niitä muutoksia, jotka aina tuntuvat tapahtuneen vasta ”viime vuosina”. Saloviita syyttääkin osittain mediaa työrauhahäiriöiden kasvamisen paisuttelusta. (Saloviita, 2014, s. 29 - 32.)

4.2 Työrauhahäiriöiden syitä

Työrauhahäiriöiden syitä voidaan tarkastella monista näkökulmista. Kuten Ahokin (1976, s. 5) toteaa, työrauhan häiriintymiseen luokassa tai koulussa ei ole osoitettavissa yhtä ainoaa syytä. Mahdollisia syitä voidaan etsiä yhteiskunnasta, koulusta, kodista, opettajista, tovereista ja oppilaista itsestään. Määttä (1991, s. 135 - 136) esittelee kouluhallituksen (1973b) listaamia yhteiskunnallisista muutoksista johtuvia tekijöitä, joilla on vaikutusta työrauhan häiriintymiseen. Näitä ovat: 1. yhteiskunnan ja koulun arvojärjestelmien ja normien muuttuminen, 2. yhteiskunnan yleisen ilmapiirin muuttuminen, 3. kodin tilanteen ja taloudellisen aseman muuttuminen ja 4. kodin kasvatusotteen heikentyminen.

Sirkku Ahon (1980, s. 6) tutkimuksen mukaan työrauhahäiriöitä esiintyy eniten niissä luokissa, joissa oppilaiden väliset suhteet eivät ole kunnossa. Luokassa saattaa olla muutama dominoiva oppilas, tai oppilaiden välillä on joitakin ristiriitoja, joiden vuoksi kommunikaatio ei enää toimi. Myös Erätuulen ja Puurulan (1990, s. 39 - 40) tutkimuksessa selvitettiin luokkailmaston vaikutusta työrauhahäiriöiden esiintymiseen. Lähes puolet oppilaista oli sitä mieltä, että luokan heikko yhteishenki aiheuttaa työrauhahäiriöitä. Oppilaiden mukaan työrauhahäiriöihin vaikuttaa eniten opettaja, oppiaine ja luokan

ilmasto. Koskenniemen ja Valtasaaren (1965, s. 106 - 107) mukaan yksi eniten työrauhahäiriöitä aiheuttava tekijä on vaikea luokka, joka ei ole sulautunut yhteen.

Toinen tyypillinen häiriöitä aiheuttava seikka Ahon (1980, s. 6) mukaan on oppilaiden ja opettajan väliset ristiriidat. Tällöin yhteisymmärrys saattaa puuttua ja oppilaiden asema voi olla liian alistettu. Oppilaat eivät saa riittävästi vaikuttaa päätöksiin ja ilmaista omia mielipiteitään. Opettajan ja oppilaiden kokemukset työrauhahäiriöistä eivät välttämättä ole samanlaisia. Tämän vuoksi on aiheellista tarkastella molempien osapuolien kokemuksia työrauhasta (Puurula, 1984, s. 29).

Erätuuli ja Puurula (1990; 1992) ovat tutkineet opettajien ja oppilaiden mielipiteitä siitä, mistä häiriöt johtuvat. Tutkimuksissa he huomasivat, että molemmat osapuolet näkivät syyn toisissaan. Yleisin häiriötä aiheuttava tekijä oli oppilaiden vastauksien mukaan tietyt oppilaat, jotka häiritsivät oppitunneilla. Erätuuli toteaa, että tällainen tulos tukee aiemmin tehtyjä tuloksia. Esimerkiksi Puurulan (1984, s. 40) tutkimusten mukaan työrauhahäiriöitä syntyy, jos yhteisön jäsenet eivät noudata yhteisesti sovittuja sopimuksia. Koskenniemi ja Valtasaari (1965, s. 106 - 107) ovat puolestaan todenneet, että työrauhaongelmia aiheuttavat hankalat oppilaat, joilla on epätyytyttävä asema luokassa. Samansuuntaisia tuloksia on saatu myös tämän jälkeen; muun muassa Naukkarisen (1999) ja Janhusen (2013) väitöstutkimuksissa oppilaiden kokemukset antavat viitteitä siitä, että työrauhaa aiheuttavat tietyt oppilaat.

Huhtasen (2011, s. 172) mukaan oppilaan ongelmat ovat sidoksissa useisiin eri tekijöihin, joten ne johtuvat monesti monista muistakin kuin kouluun liittyvistä tekijöistä. Rogers (1998, s. 25) toteaa, että lapsen häiriökäyttäytymisen takana voi olla esimerkiksi tylsistyminen, epäkypsyys, oppimisvaikeudet, herkkä turhautuminen tai hankala tilanne kotona. Nykyään erityisesti erilaisten kotitaukujen vaikutus lapsen kykyyn selvitä koulussa on kasvanut. Koulun on kuitenkin opetustehtävän vuoksi huolehdittava siitä, että koulussa ilmenevät ongelmat ratkaistaan. Opetuksellisten keinojen avulla voidaan tukea oppimista, mutta ei poistaa esimerkiksi perhelähtöisiä syitä, jotka ilmenevät käyttäytymisen ongelmina koulussa. (Huhtanen, 2011, s. 172.)

Ahon (1980, s. 3) johtaman Liedon työrauhaprojektin mukaan oppilaskohtaisia syitä työrauhahäiriöiden synnyssä ovat koulumenestys, sukupuoli, asenteet ja persoonallisuus-

den piirteet. Koulumenestyksen ja käyttäytymisongelmien syy-seuraus-suhde on kaksisuuntainen. Vaikeudet oppimisessa voivat haitata lapsen psyykkistä kehitystä, mutta toisaalta psyykkisen kehityksen häiriöt vaikeuttavat oppimista. Mäntyniemen (1975, s. 38) tutkimuksessa kävi ilmi, että oppilaiden mielestä paremmin edistyneet häiritsivät vähemmän kuin heikommin edistyneet. Lisäksi pojat koettiin ryhmänä kaikilla kouluilla tyttöjä häiritsevimmiksi.

Atjonen ja Uusikylä (2005, s. 129) esittävät Desforgesin ajatuksia siitä, millaiset opettajan käyttäytymispiirteet ennustavat työrauhahäiriöitä. Desforgesin mukaan opettajan toiminnassa ja käyttäytymisessä voi olla useita työrauhahäiriöitä aiheuttavia tekijöitä. Negatiivinen asenne oppilaisiin, autoritaarinen ilmasto, ylireagoiminen, joukkorangais-
tukset, syyttely, opetuksen tavoitteisuuden puute, liiallinen toisto ja kertaaminen, harkitsemattomat tauot, yhteen oppilaaseen keskittyminen ja oppilaiden välisten erojen sivuuttaminen ovat käyttäytymispiirteitä, joita tulisi välttää edistääkseen hyvää työrauhaa.

Vaikka Desforges näkee oppilaiden toimijuuden merkitykselliseksi, hän kuitenkin korostaa sitä, että oppilaskeskeisessäkin opetuksessa täytyy pitää kiinni tavoitteista. Opetus ei myöskään saisi lähteä harhailemaan sivupoluille, eikä oppitunneilla saisi olla turhia keskeytyksiä. Opettajan tulisi myös tiedostaa luokan mahdollinen heterogeenisyys ja kyetä eriyttämään opetustaan siten, ettei vaadi kaikilta oppilailta samoja suorituksia. (Uusikylä & Atjonen, 2005, 129.) Kari ja muut (1980, s. 36) toteavat, että mielekkään työskentelyn puuttuminen saattaa olla yksi merkittävä työrauhahäiriöiden syy. Opettajat, jotka oppilaiden mielestä ovat onnistuneet työrauhan ylläpitämisessä, yleensä opettavat paitsi kiintoisasti myös vaativasti.

4.3 Ennaltaehkäisy ja korjaaminen

Työrauhahäiriöiden minimoimiseksi on pyrittävä ennaltaehkäisemään ja korjaamaan niitä aiheuttavia tekijöitä. Varhaisella puuttumisella pyritään tarttumaan pääasiassa oppimisvaikeuksiin, käyttäytymisen ongelmiin, kehityksen viivästymiin ja muihin koulunkäyntiin tai oppimiseen liittyviin ongelmiin. Varhainen puuttuminen on sekä ennaltaehkäisevää että korjaavaa, mutta pääpaino on ehkäisevässä työssä, jotta korjaaviin toimiin tarvitsisi ryhtyä mahdollisimman vähän ja harvoin (Huhtanen, 2011 s. 43.)

Kiiski, Närhi ja Peitso (2012, s. 11) näkevät työrauhahäiriöitä ennaltaehkäiseviksi toimiksi hyvän ja laadukkaan opetuksen. Opettajan vaikutuksesta työrauhaan ovat yhtä mieltä lukuisat eri kasvatustieteilijät, kuten Koskenniemi ja Valtasaari, Saloviita, Puuruola ja Erätuuli, sekä Atjonen ja Uusikylä. Koskenniemen ja Hälisen (1978, s. 252) mukaan oppilailla on oltava riittävästi monipuolista, tavoitteista ja tuloksiin johtavaa työtä. Lisäksi opetusmuotoja on hyvä vaihdella.

Kiiskan ja muiden (2012, s. 12) mukaan työrauhaongelmien ennaltaehkäisyssä, kohtaamisessa ja ratkaisemisessa on tärkeää turvallinen, osallistava ilmapiiri sekä hyvä opettajien välinen yhteistyö. He korostavatkin kollektiivisen pystyvyyden tunteen syntymisen merkitystä. Heidän mukaan kyse on pitkälti tahtotilasta, jossa uskotaan siihen, että työrauhaongelmia osataan käsitellä. Opettaja tarvitsee tietoa käyttäytymiseen vaikuttavista keinoista, tehokkaiksi todettuja toimintamalleja työrauhaongelmiin puuttumiseksi sekä motivaatiota sitoutua erilaisten ryhmien ohjaamiseen. Koulussa tulisi luoda systemaattisia toimintatapoja ongelmallisten ja haasteellisten tilanteiden kohtaamiseen, jotta opettaja ei jäisi yksin ongelmiensa kanssa. Tavoitteena tulisi olla toimintakulttuuri, jossa tavoitellaan kollegiaalista jakamisen ja yhteistyön kulttuuria myös sellaisilla koulutyön osa-alueilla, jotka koetaan hankalimmiksi. Yhteiset toimintamallit ovat tarpeen erityisesti yläkouluissa, joissa oppilailla on kaikkia aineita opettavan luokanopettajan sijaan joka oppiaineessa eri opettaja.

Karin (1988, s. 92 - 93) mukaan työrauhahäiriöihin johtavaa ulkoisesti häiritsevää käyttäytymistä voidaan ennaltaehkäistä tehokkaasti oppilaan kanssa kahden kesken käytyjen terapeuttiluontoisen keskustelun avulla. Keskustelujen avulla voidaan myös saavuttaa erinomaisesti keskinäinen yhteisymmärrys. (Kari, 1988, s. 93.) Myös Kiiski ja muut (2012, s. 68) pitävät merkittävänä puuttumiskeinoina kasvatustalusteluja. He korostavat kasvatustalusteluja keinoina saada oppilas kantamaan vastuunsa omasta käyttäytymisestään ja auttamaan oppilasta saavuttamaan käyttäytymiselle asetetut tavoitteet. Kiiski ja muut (2012, s. 68) toteavat Leviniin ja Nolaniin viitaten, että kasvatustalustelujen yhteydessä on hyödyllistä korostaa erityisesti hyvän käyttäytymisen myönteisten vaikutuksia. Heidän mukaansa jo niiden sanominen ääneen voi vähentää häiriökäyttäytymistä.

Työrauhaongelmien ratkaisemiseen voidaankin hyödyntää ratkaisukeskeisen terapian periaatteita, jotka mukautuvat Nolanin ja Levinin kaltaiseen ajatteluun. Ratkaisukeskeisyyteen kuuluu se, ettei keskitytä ongelmakäyttäytymisen syiden pohtimiseen. Ongelman ratkaisemisen kannalta ei (aina) ole välttämätöntä selvittää, mistä ongelma johtuu. Toimiva ratkaisu voi olla sellainen, joka ei millään tavalla liity alkuperäiseen toiminnan syyhyn. Olennaista on miettiä miten voidaan vakuuttua siitä, ettei esimerkiksi sama huono käytös pääse toistumaan riippumatta siitä, mistä se alun perin johtui. (Ahola & Hirvihuhta, 2002, s. 13 - 14.)

Ratkaisukeskeisyydessä valitukset ja ongelmat muutetaan tavoitteiksi ja etsitään sellaisia tapahtumia ja tilanteita, joissa on jo toimittu hyvin. Huomio ja kiinnostus kohdistuvat siihen, mitä silloin tehdään tai tehtiin eri tavalla tai miten onnistuminen on saatu aikaan. Onnistuneita tilanteita voidaan etsiä jopa tulevaisuudesta. Voidaan keskustella kuvitellusta tilanteesta, jossa ongelma on jo ratkennut. Tämän avulla voidaan tarkastella mukana olijoiden toiveita ja ideoita rakentavassa hengessä ilman syyllistämisvaihetta. (Ahola & Hirvihuhta, 2002, s. 13 - 14.)

Ahola ja Hirvihuhta (2002, s. 14) muistuttavat, että on kuitenkin huomioitava tarkasti, milloin ratkaisukeskeisten periaatteiden soveltaminen ei ole järkevää. Esimerkiksi työrauhahäiriötilanteissa, joissa on viitteitä kiusanteosta, ei voi laiminlyödä sen kohteena olevan henkilön tunteita ja kokemuksia tilanteesta. Loukkaantumisen ja kärsimyksen kokemukset on ensin kohdattava, ja tekijän täytyy ottaa vastuu teostaan. Vasta tämän jälkeen on syytä ryhtyä sopimaan jatkosta. Syiden selvittäminen voi myös joissakin tilanteissa olla hyödyllistä ja paljastavaa. Karin ja muiden (1980, s. 13) mukaan ulkoiset työrauhahäiriöt ovat usein seurausta sisäisistä työrauhahäiriöistä. Tällöin ongelma-keskeinen lähestymistapa, jossa pohditaan taustatekijöitä ja ongelman syitä, voi soveltua asian ratkaisemiseen paremmin.

Hellström (2008, s. 337) esittelee kirjassaan Gröhnin 1970-luvulla tekemää tutkimusta siitä, miten opettajan tulisi toimia tilanteessa, jossa työrauha häiriintyy. Hän pyysi opettajia kuvailemaan vihreille lomakkeille sellaisia työrauhaongelmia, jotka he olivat onnistuneet ratkaisemaan ja punaisille lomakkeille epäonnistuneita tilanteita. Näin muodostui kaksi listaa: onnistumiseen johtaneet keinot ja epäonnistumiseen johtaneet keinot. Tutkimus osoitti, että kun oppilaskeskeisistä toimenpiteistä siirryttiin opettajakes-

keisiin, epäonnistuminen oli todennäköisempää. Parhaimmin toimineita keinoja työrauhaongelmien ratkaisemiseksi olivat muun muassa kahdenkeskinen selvittely, työtehtävien muuttaminen ja salliminen. Huonoimmin toimineita keinoja olivat huomiotta jättäminen, luja huomauttaminen, rangaistus ja pakote.

Säännöt ja rutiinit

Kuten aikaisemmin opettajan kolmen auktoriteettimallin kohdalla todettiin, opettaja ulkoistaa oman vallankäyttönsä sääntöjen ja rutiinien avulla. Tällaiset ulkoiset määräykset muuttuvat vähitellen oppilaan sisäiseksi itsehallinnaksi. (Saloviita, 2014, s. 70, 73.) Laajasti katsoen säännöillä tarkoitetaan käyttäytymistä koskevia määräyksiä ja kieltoja, joita sovelletaan yleisesti tietyn yhteisön kaikkiin yksilöihin samalla tavalla.

Säännöt voidaan periaatteessa jakaa kolmeen tyyppiin: 1. *moraalisääntöihin*, joihin kuuluvat esimerkiksi toisten kunnioittamiseen liittyvät säännöt, 2. *sovinnaisuussääntöihin*, jotka säätelevät sosiaalista vuorovaikutusta ja 3. *varovaisuussääntöihin*, jotka koskevat turvallisuutta ja terveyttä. (Hännikäinen, 2006, s. 131 - 132.) Launosen ja Pulkkinen (2004, s. 14) mukaan sääntöjen tehtävänä on suojata ja ylläpitää niiden taustalla vaikuttavia arvoja. Gnagey (1968, s. 12) huomauttaa, että myös opettajan henkilökohtaiset arvot ja näkemykset vaikuttavat siihen, millaiset säännöt opettaja luo luokkaan. Pysyvät, kaikille yhteiset säännöt auttavat pitämään ryhmän koossa, mahdollistavat ryhmän toiminnan ja oppimisen sekä lisäävät yhteisvastuuta. (Hännikäinen, 2006, s. 133.)

Säännöt on yleensä kirjattu johonkin ylös, kun taas rutiinit opitaan käytännössä. Jokaisessa koulussa on omat sääntönsä, jotka koskevat kaikkia koulussa toimijoita. Koulun yhteisten sääntöjen lisäksi jokaisella opettajalla on omat luokkahuonesääntönsä, jotka on tärkeää luoda heti lukuvuoden alussa. (Saloviita, 2014, s. 75.) Gnageyn (1968, s. 9) mukaan opettajan tulee miettiä, mihin säännöillä halutaan vaikuttaa ja miten säännöistä voi tehdä vaikuttavia. Hänen mukaansa opettajat juurtuvat herkästi samoihin sääntöihin vuodesta ja tunnista toiseen. Opettajan tulisikin välillä päivittää sääntöjään.

Muutama hyvin harkittu perussääntö ja opettajan johdonmukainen toiminta lisäävät oppilaiden turvallisuuden tunnetta. (Koskeniemi & Hälinen, 1978, s. 252; Salovaara & Honkonen, 2011, s. 129). Myös Gnagey (1968, s. 9 - 10) on sitä mieltä, ettei sääntöjä

saa olla liikaa. Mitä enemmän opettaja laatii kieltoja tai sääntöjä, sitä enemmän hän joutuu puuttumaan asioihin, jotka eivät välttämättä vaatisi rangaistuksia tai erityisiä toimenpiteitä. Säännöt on parempi muotoilla kuvaamaan toivottua käyttäytymistä kuin sitä, mikä on kiellettyä – jonkin asian tavoittelu tuottaa enemmän tulosta, kuin se, että pyrkisi välttämään jotakin, kuten ei-toivottua käyttäytymistä. Sääntöjen luomisessa kannattaa huomioida luokan tyypillisimmät ongelmat. (Saloviita, 2014, s. 75; Gnagey, 1968, s. 11.)

Kun säännöt on luotu, opettajan tehtävänä on harjoittaa luokkaa niiden noudattamiseen. Sääntöihin sitoutumista helpottaa se, että oppilaat ovat saaneet olla mukana luomassa niitä. (Saloviita, 2014, s. 72 - 76.) Koskenniemi ja Hälinen (1978, s. 251 - 252) muistuttavat, että oppilaat eivät opi toivottuja käyttäytymisen muotoja yhtäkkiä, vaan he oppivat ne vähitellen kuten useimmatkin muutkin asiat. Opettajan on tärkeää varmistaa, että oppilaat ovat ymmärtäneet säännöt. Lahelma ja Gordon (2003, s. 18) nostavat esille sen seikan, että sääntöjen noudattaminen korostuu koulussa yleensä enemmän kuin oppilaiden itsenäiseen toimintaan kannustaminen. Heidän mielestään oppilaille saattaisi olla valmiuksia ottaa enemmän vastuuta työrauhasta.

Sääntöjen lisäksi opettajan on mietittävä, millaisia seuraamuksia sääntöjen rikkominen aiheuttaa. (Saloviita, 2014, s. 77). Sigfrids (2009, s. 104) toteaa, että seuraamusten ymmärtäminen luo oppilaille turvallisuutta ja motivoi heitä itsehallintaan. Koskenniemen ja Hälinen (1978, s. 250) mukaan on vaikeaa sanoa, missä menee ohjaamisen ja rankaisemisen välinen raja. Opettajan tiukka huomautus saattaa oppilaan mielestä tuntua rangaistukselta. Toisaalta taas rangaistukseksi tarkoitettulla toimenpiteellä ei aina ole vaikutusta oppilaan käytökseen. Yleensä sääntöjen opettelun alkuvaiheessa opettaja muistuttaa säännöistä usein. Opettaja voi käyttää apunaan myös itsetarkkailumenetelmiä, joilla oppilaat itse seuraavat omaa käytöstään ja arvioivat sitä. (Saloviita, 2014, s. 76.)

Koskenniemi ja Hälinen (1978, s. 255) pitävät niin sanottua luonnollista rangaistusta ainoana oikeana rangaistusmuotona työrauhaongelmissa. Tällöin rangaistus on teon välitön seuraus. Esimerkiksi jos oppilas vahingoittaa toisen oppilaan omaisuutta, hänen täytyy korvata se. Koskenniemi ja Hälinen (1978, s. 254) kuitenkin muistuttavat, että taitavimmallakaan opetustilanteiden hallinnalla ei voida satunnaisilta järjestyshäiriöiltä.

Heidän mukaansa niihin on suhtauduttava asiallisesti ja rauhallisesti, ja pyrkiä eliminoimaan ne mahdollisimman huomaamattomasti.

Sääntöjen lisäksi luokkaan tarvitaan rutiineja, joita noudatetaan rajatuissa tilanteissa. Rutiinit liittyvät esimerkiksi luokkatilassa liikkumiseen, oppituntien aloittamiseen, myöhästymisten ja poissaolojen käsittelemiseen ja luokan hiljentämiseen. Saloviitan mukaan juuri luokan hiljentäminen onnistuu parhaiten, kun sitä varten on luotu tietyt rutiinit. (Saloviita, 2014, s. 78.) On luonnollista, että oppilaiden äänenkäyttö lisääntyy, kun esimerkiksi otetaan tarvittavia tavaroita esille. Myös työskentelyyn sopivasta äänenkäytöstä voidaan tehdä rutiini. Erilaisissa työskentelytilanteissa sallittu äänenkäyttö vaihtelee. Sopiva äänenkäyttö harvoin luonnistuu kuin itsestään, vaan sitä on syytä harjoitella. Opettaja voi käyttää apunaan esimerkiksi erilaisia kuvia, jotka ilmoittavat sopivan äänentason. (Rogers, 1998, s. 206.)

5 METODOLOGIA

5.1 Laadullinen tutkimus

Tutkimuksemme pohjautuu laadulliseen tutkimustraditioon. Metsämuurosen (2001, s. 9, s. 14) mukaan laadullisella eli kvalitatiivisella tutkimuksella tarkoitetaan kokonaista joukkoa erilaisia tulkinnallisia tutkimuskäytäntöjä. Kvalitatiivista tutkimusta ei ole helppo määritellä selvästi, koska sillä ei ole teoriaa, joka olisi vain sen oma. Kvalitatiivisella tutkimuksella ei myöskään ole omia metodeja. Laadullinen tutkimus soveltuu hyvin esimerkiksi silloin, kun halutaan tutkia luonnollisia tilanteita, joita ei voida järjestää koetilanteeksi, eikä kaikkia vaikuttavia tekijöitä voida kontrolloida.

Laadullisessa tutkimuksessa ei ole hypoteesia, mikä tarkoittaa sitä, että tutkijalla ei ole ennakko-olettamuksia tutkimuskohteesta tai tuloksista (Eskola & Suoranta, 1998, s. 19.) Tutkijan on kuitenkin tiedostettava, että hänen aikaisemmat tietonsa ja odotuksensa vaikuttavat tutkimuksen tekoon. Sen vuoksi omat lähtökohdat on hyvä tehdä mahdollisimman selviksi. (Ahonen, 1995, s. 122.)

Varton (1992, s. 69) mukaan tulkinta on laadullisen tutkimuksen päämenetelmä ja sopii erityisesti yksittäisen ihmisen kokemusmaailman tutkimiseen. Tulkinnan yksinkertaisena ajatuksena kokemuksen tutkimisessa on oletus, että tutkittavat ilmiöt ovat sellaisenaan läsnä elämismaaailmassa, mutta ne eivät avaudu käsitteellistämislle ja ymmärtämiselle suoraan. Tämän vuoksi tutkijan on rajattava tämä kokonainen maailma siten, että hänellä on tulkittava aineisto ja tulkinnan periaatteet, joiden avulla hän pystyy saamaan esille sellaisen tiedon, joka käy käsitteellistettäväksi ja siis ymmärrettäväksi. (Varto, 1992, s. 70.) Kvalitatiivinen tutkimusote pohjautuu fenomenologis-hermeneuttiseen tieteenfilosofiaan. Laineen (2001) mukaan fenomenologisella ja hermeneuttisella tutkimuksella on kaksitasoinen rakenne: perustason muodostaa tutkittavan koettu elämä ja esiymmärrys ja toisella tasolla tapahtuu itse tutkimus, joka kohdistuu ensimmäiseen tasoon. Fenomenologis-hermeneuttisen tutkimuksen tavoitteena on käsitteellistää tutkittava ilmiö eli kokemuksen merkitys, tavoitteena on toisin sanoen tehdä jo tunnettu tiedetyksi. (Tuomi & Sarajärvi, 2002, s. 35.)

5.2 Fenomenografinen lähestymistapa

Kvalitatiivisen tutkimuksen yleisimpiä tiedonhankinnan strategioita ovat tapaustutkimus, etnografia, fenomenografia, grounded theory ja toimintatutkimus. Käytämme tutkimuksessamme fenomenografista tutkimusotetta. Fenomenografia sanana tarkoittaa ilmiön kuvaamista tai ilmiöstä kirjoittamista. Fenomenografian juuret ovat Ference Martonin 1970-luvulla Göteborgin yliopiston tekemissä tutkimuksissa. (Metsämuuronen, 2001, s. 16, 22.)

Fenomenografiassa käytetyistä käsitteistä monet kuten esimerkiksi ilmiö, elämismaailma ja kokemus on otettu fenomenologiasta. Niikko (2003, s. 12 - 15) toteaa, että fenomenografia on kiinnittynyt käyttämiensä käsitteiden kautta ontologisesti ja epistemologisesti fenomenologiaan. Kummankin lähestymistavan mukaan on olemassa vain yksi maailma ja todellisuus, joka koetaan ja ymmärretään eri tavoin. Maailmaa ja todellisuutta ei voida täysin kuvata sellaisenaan, vaan sitä on parasta tutkia ihmisten kokemuksen ja ymmärryksen kautta.

Fenomenografisen tutkimuksen lähtökohtana on, että ihminen on tietoinen olento, joka rakentaa itselleen käsityksiä ilmiöistä ja osaa kielellään ilmaista tietoiset käsityksensä. Fenomenografia tutkii näitä käsityksiä empiirisesti. Kiinnostuksen kohteena on erityisesti erilaiset tavat, joilla ihmiset käsittävät ympärillä olevan maailman (Ahonen, 1995, s. 116, 121 - 122.) Käsitys on kokemuksen ja ajattelun avulla muodostettu kuva jostain ilmiöstä. Käsitys ei kuitenkaan tarkoita samaa kuin mielipide, vaan se on pysyvämpi rakenne jostakin asiasta, johon ihminen aina peilaa uutta tietoa. (Ahonen, 1995, s. 117.) Sekä fenomenologia että fenomenografia jakavat näkemyksen kokemuksesta. Kummasakin kokemukset ovat sisäisiä suhteita subjektin ja todellisuuden, subjektin ja maailman välillä. Kokemusten pohjalta luodaan käsityksiä ja rakennetaan ajattelua.

Fenomenologiassa ja fenomenografiassa tarkastellaan ihmisen elämismaailmaa ulkopuolisen tarkkailijan näkökulmasta. Kuitenkin erona näissä lähestymistavoissa on se, että fenomenologiassa pyritään tutkimaan elämismaailmaa ihmisen omasta näkökulmasta käsin ja ymmärtämään asioiden sisäisiä merkityksiä yleensä. Fenomenologian tavoitteena on kehittää yksittäinen kokemuksen teoria käyttämällä tiettyä filosofista metodologiaa.

Fenomenografiassa puolestaan on tarkoituksena kuvata todellisuutta sellaisena kuin tietty joukko ihmisiä sen ymmärtää ja käsittää. (Niikko, 2003, s. 15 - 16.)

Fenomenografian kiinnostuksen kohteena on se, miten eri tavoilla voidaan kokea joitakin asioita. Tavoitteena on yleistää ja hierarkisoida näitä kokemisen tapoja. Vaikka ihmiset kokevat jotakin samaa, se voi kuitenkin saada erilaisia merkityksiä yksilöiden mielissä. Fenomenografiassa pyritään huomioimaan käsitysten kokonaisvariaatio, jota tutkimusanalyysistä saadut kategoriat heijastavat. (Niikko, 2003, s. 23.)

5.3 Tapaustutkimus

Saarela-Kinnusen ja Eskolan (2001, s. 161) mukaan tapaustutkimukselle on luonteenomaista, että yksittäisestä tapauksesta tuotetaan yksityiskohtaista tietoa. He toteavat, että tapaustutkimus ei ole menetelmä, vaan lähestymistapa. Olennaista on, että käsiteltävä aineisto muodostaa tavalla tai toisella kokonaisuuden eli tapauksen. Tapaus käsitteenä ei ole yksiselitteinen. Menetelmällisessä kielenkäytössä tapauksella tarkoitetaan tutkimuksen kohdetta, objektia. Syrjälän (1996, s. 10) mukaan sanaa tapaus voidaan käyttää puhuttaessa ihmisestä, ihmisjoukosta, yhteisöstä, laitoksesta, jostakin tapahtumasta tai laajemmasta ilmiöstä. Tapaus voi olla jossain suhteessa muista erottuva joko kielteisesti tai myönteisesti, tai ihan tavallinen arkielämän tapahtuma.

Tapaustutkimuksessa tutkimuskohteen valinta perustuu joko teoreettiseen tai käytännölliseen intressiin. Toisinaan tapauksen valintaan voivat vaikuttaa myös sattuma, satunnainen intressi tai saatavilla olo. (Saarela-Kinnunen & Eskola, 2001, s. 161.) Tutkija voi myös esittää joitakin kriteerejä, joita hän haluaa tutkittaviensa täyttävän. Tutkimuskohteen valintaan vaikuttaa se, pyrkiikö tutkimus olemaan mahdollisimman tyypillinen, kriittinen, ainutkertainen vai paljastava. (Syrjälä, 1996, s. 22 - 23.) Kun kasvatustieteessä puhutaan tapaustutkimuksesta, kiinnostuksen kohteena on tietyssä ympäristössä tapahtuva käytännön toiminta, kuten jokin tapahtumaketju tai esimerkiksi tietyn koulun tai luokan toiminta. (Syrjälä, 1996, s. 10.)

Aineistonkeruussa voidaan käyttää useita eri menetelmiä ja tyypillisesti tavoitteena on kuvailla jotakin ilmiötä. (Saarela-Kinnunen & Eskola, 2001, s. 159.) Tapaustutkimuksessa ilmiötä tutkitaan luonnollisessa ympäristössään. Aineiston hankinta on avointa ja

strukturoimatonta, koska tutkija on kiinnostunut siitä, miten tutkittavat itse jäsentävät omaa maailmaansa ja kokemuksiaan siitä. (Syrjälä, 1996, s. 13 - 14.) Tapaustutkimus voidaan ymmärtää myös keskeiseksi kvalitatiivisen metodologian tiedonhankinnan strategiaksi, jolloin lähes kaiken kvalitatiivisen tutkimuksen voidaan ajatella olevan tapaustutkimusta (Metsämuuronen, 2001, s. 18).

Syrjälä esittelee Ericksonin (1986) näkemyksen siitä, milloin kvalitatiivinen tapaustutkimus sopii erityisen hyvin käytettäväksi. Se soveltuu erityisesti silloin, kun kiinnostuksen kohteena on tietyissä tapahtumissa mukana olleiden yksittäisten toimijoiden merkitysrakenteet. Lisäksi tapaustutkimus on sopiva silloin, kun halutaan tutkia luonnollisia tilanteita ja saada tietoa tiettyihin tapauksiin liittyvistä syy-seuraus-suhteista. (Syrjälä, 1996, s. 12 - 13.)

Tapaustutkimus mahdollistaa induktiivisen päättelyn. Alussa tutkijalla voi olla jonkinlainen esiyymmärrys tutkittavasta asiasta, joka kuitenkin muuttuu tutkimuksen edetessä. Tutkimusaineiston tarkastelu tuo esiin tapausta kuvaavia käsitteitä ja yleistyksiä. (Syrjälä, 1996, s. 16.) Tapaustutkimuksessa tulee tehdä näkyväksi tutkimuksen etenemisprosessi, jotta lukijalle selviää, miten tutkimuksen johtopäätöksiin on päädytty. Samalla lukija voi arvioida tutkimuksen luotettavuutta. (Saarela-Kinnunen & Eskola, 2001, s. 160.)

Tapaustutkimuksessa tapauksen kokonaisvaltainen ymmärtäminen on tärkeämpää kuin yleistäminen. (Saarela-Kinnunen & Eskola, 2001, s. 163.) Tapaustutkimukseen liittyvä epistemologinen kysymys on: mitä voidaan oppia yhdestä tapauksesta? (Metsämuuronen, 2001, s. 18). Jos yleistämiseen kuitenkin pyritään, tavoitteena on analyttinen yleistäminen, jonka tarkoituksena on teorioiden yleistäminen ja laajentaminen. Tapauksen monipuolinen erittely ja onnistunut käsitteellistäminen antaa aineksia yleistettävyyteen. Saarela-Kinnunen ja Eskola (2001, s. 163) toteavatkin, että yleistykset kannattaa usein tehdä nimenomaan tulkinnoista eikä suoraan aineistosta.

Tutkimuksemme on tapaustutkimus. Tutkimuskohteena eli tapauksena on yhden koulun kaksi kuudetta luokkaa. Tavoitteenamme oli löytää mahdollisimman tyypillinen tutkimusjoukko. Pyrimme tekemään analyttistä yleistämistä tulkinnoistamme vertaamalla tuloksia aiempiin tutkimuksiin ja teoriaan. Saarela-Kinnusen ja Eskolan (2001, s. 163)

mukaan tutkimustulosten vertailu mahdollistaa tulosten yksittäistä tapausta laajemman hyödyntämisen, ja niinpä voidaankin puhua tulosten siirrettävyydestä.

5.4 Aineistonkeruutapana kirjoitelmat

Laadullisen tutkimuksen strategioissa voidaan käyttää yhtä tai useampaa aineiston hankinnan metodia. Näitä metodeja ovat esimerkiksi haastattelu, tarkkailu eli observointi, sekä kirjallisen materiaalin käyttö. (Metsämuuronen, 2001, s. 38.) Kirjallinen materiaali voidaan jakaa yksityisiin dokumentteihin ja joukkotiedotuksen tuotteisiin. Yksityisillä dokumenteilla tarkoitetaan esimerkiksi puheita, kirjeitä, muistelmia ja esseitä. Jos tutkimusaineistoksi valitaan yksityiset dokumentit, oletetaan, että kirjoittaja kykenee ja on parhaimmillaan ilmaistessaan itseään kirjallisesti. (Tuomi & Sarajärvi, 2002, s. 86.)

Valitsimme tutkimuksemme aineistonkeruumenetelmäksi oppilaiden kirjoitelmat, jotka kuuluvat yksityisiin dokumentteihin. Keräsimme aineiston erään Oulussa sijaitsevan peruskoulun kahdelta 6.-luokalta. Valitsimme tutkimusjoukoksi kuudennen luokan oppilaat, koska voidaan olettaa, että heidän kirjoitustaitonsa on kehittynein alakoulun oppilaista. Myös Aarnos (2001, s. 150) toteaa, että kirjoitelmat tutkijan antamasta aiheesta sopivat hyvän kirjoitustaidon omaaville lapsille eli noin kymmenvuotiaille ja vanhemmille.

Kirjoitelman tehtävänä oli selvittää oppilaiden kokemuksia hyvästä ja huonosta työrauhasta. Tehtävänantona oli: ”a) Muistele kokemuksiasi oppitunneilta. Kirjoita 2-3 esimerkkiä tilanteista, joissa mielestäsi oli hyvä työrauha. b) Muistele kokemuksiasi oppitunneilta. Kirjoita 2-3 esimerkkiä tilanteista, joissa mielestäsi oli huono työrauha.” Tutkimukseen osallistui 35 oppilasta. Koimme, että oppilaiden on helpompi ilmaista ajatuksiaan kirjoittamalla kuin kasvotusten tapahtuvassa haastattelussa. Kirjoitelmien avulla saimme kyseisen koulun kaikkien kuudennen luokan oppilaiden käsitykset mukaan tutkimusaineistoon. Jos olisimme valinneet haastattelun, tutkimusjoukkoa olisi pitänyt rajata.

6 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

6.1 Tutkimusongelmat

Tutkimuksemme tarkoituksena on selvittää, miten eri tavoilla kuudennen luokan oppilaat kokevat hyvän ja huonon työrauhan. Tarkoituksena on verrata oppilaiden kokemuksia keräämäämme teoriaan työrauhasta. Tutkimusongelmiksi muodostuivat seuraavat:

1. Millaisena 6-luokan oppilaat kokevat hyvän ja huonon työrauhan?
2. Nouseeko oppilaiden kokemuksista uusia tai poikkeavia asioita, jotka voivat monipuolistaa käsitystä työrauhasta?

6.2 Tutkimuksen kohderyhmä

Tarkoituksenamme oli tutkia keskikokoisen koulun kuudensia luokkia. Asetimme koulun kriteeriksi sen, että koulussa on kaksi kuudetta luokkaa. Tällaisella asetelulla ja kohderyhmällä pystymme vertailemaan kahden eri luokan oppilaiden käsityksiä ja kokemuksia työrauhasta samassa kouluympäristössä. Halusimme tarkastelun kohteeksi oppilasmäärältään keskiverto koulun. Lähestyimme valitsemiemme koulujen rehtoreita sähköpostilla. Lähetimme sähköpostien liitteinä kirjoitelmalomakkeen (katso liite 1) ja saatekirjeen opettajille (katso liite 2). Valitsimme tutkittavaksi koulun, jonka rehtori osoitti ensimmäisenä yhteistyöhalukkuutta. Tämän jälkeen olimme yhteydessä koulun 6-luokkien opettajiin ja sovimme tutkimusajankohdan. Opettaja oli pyytänyt oppilaiden vanhemmilta tutkimusluvan. Opettajien pyynnöstä tutkimus toteutettiin molemmissa luokissa yhtä aikaa. Sen vuoksi oli tarkasti sovittava, miten ohjeistamme oppilaat tehtävässä. Pidimme tärkeänä sitä, että oppilailta oli samanlaiset lähtökohdat kirjoitelman kirjoittamiseen.

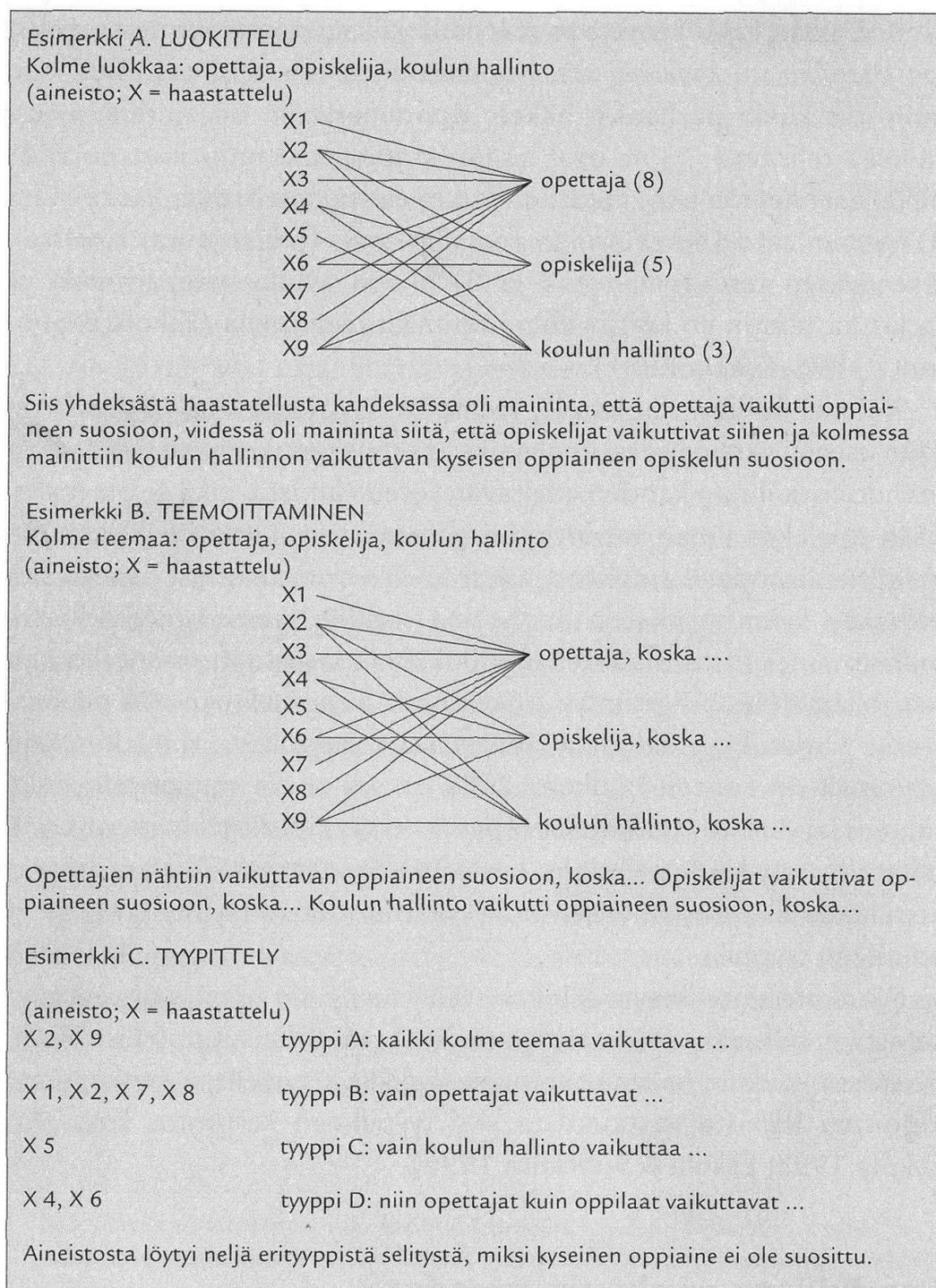
Valitsemassamme koulussa on noin 250 oppilasta. Toisessa tutkimusluokassa oli 17 oppilasta, joista tyttöjä oli 11 ja poikia 6, ja toisessa luokassa 18 oppilasta, joista tyttöjä oli 11 ja poikia 7.

6.3 Aineiston käsittely ja analyysi

Laadullisen aineiston analyysin tarkoitus on selkeyttää aineistoa ja sitä kautta tuottaa uutta tietoa tutkittavasta asiasta. Analyysillä pyritään tiivistämään aineisto kadottamatta sen sisältämää informaatiota. Analyysia on pidetty laadullisen tutkimuksen hankalimpana vaiheena muun muassa selkeiden työskentelytekniikoiden puutteen vuoksi. (Eskola & Suoranta, 2000, s. 137.) Myös Tuomi ja Sarajärvi (2000, s. 93) toteavat, että metodioppaissa annetaan mitä moninaisimpia analyysikuvauksia. Timo Laine on kuitenkin esittänyt jo vuosia sitten rungon laadullisen tutkimuksen etenemiselle. Tuomi ja Sarajärvi esittävät tämän rungon hieman muokattuna.

Ensimmäisenä laadullisen analyysin vaiheena on päättää, mikä aineistossa kiinnostaa ja luoda siitä vahva päätös. Seuraavaksi aineisto käydään läpi, ja siitä erotetaan ne asiat, jotka halutaan sisällyttää analyysiin. Tästä vaiheesta käytetään metodikirjallisuudessa nimitystä koodaaminen. (Tuomi & Sarajärvi, 2000, s. 94 - 95.) Koodaamisella on viisi tärkeää tehtävää. Ne ovat tekstin sisään kirjoitettuja muistiinpanoja (1), joiden avulla tutkija merkitsee aineistoon sen, mitä siinä hänen mielestään käsitellään (2). Koodaus auttaa aineiston kuvailussa (3) ja jäsennyksen testaamisessa (4). Koodimerkkien tehtävä on lisäksi toimia osoitteina, jotta aineiston eri kohdat löytyvät helpommin (5). (Sulkunen & Kekäläinen, 1992, 15 - 17.)

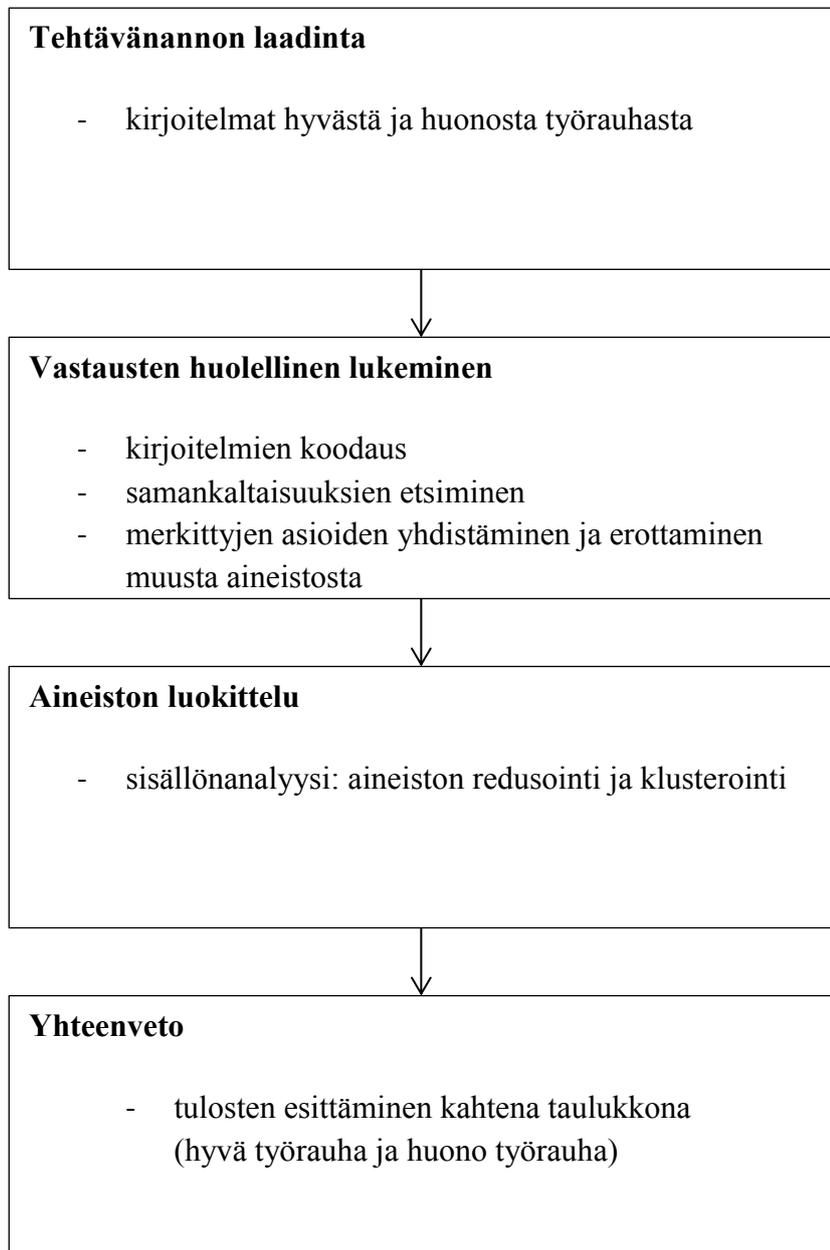
Kolmantena kohtana laadullisen aineiston analyysissä on *luokittelu*, *teemoittelu* tai *tyypittely*. (Tuomi & Sarajärvi, 2000, s. 95.) Käytämme tutkimuksessamme luokittelua. Luokittelua pidetään yksinkertaisimpana aineiston järjestämisen muotona. Sitä on pidetty jopa kvantitatiivisena analyysinä sisällön teemoin. Aineistosta voidaan määritellä luokkia ja laskea, montako kertaa jokainen luokka esiintyy aineistossa. *Luokittelu* eroaa *teemoittelusta* siinä, että *teemoittelussa* painotetaan sitä, mitä kustakin teemasta on sanottu. *Tyypittelyssä* puolestaan luodaan erilaisia tyyppejä aineiston pohjalta. Esimerkiksi tutkittavien erilaiset vastaukset voidaan tyyppitellä annettujen selitysten mukaan. Samankaltaiset tutkittavaan asiaan liittyvät selitykset yhdistetään omaksi tyyppikseen. (Tuomi & Sarajärvi, 2000, s. 95.) (Kuvio 3.)



Kuvio 3. Aineiston luokittelu, teemoittaminen ja tyypittely Tuomen ja Sarajärven (2000, s. 95) mukaan.

Lähdimme tutkimuksessamme liikkeelle tehtävänannon laadinnasta. Kun aineisto oli kerätty, merkitsimme kirjoitelmat kirjain-numero-koodeilla, mikä helpotti aineiston käsittelyä. Luimme kirjoitelmat useaan kertaan, teimme niistä muistiinpanoja ja etsim-

me samankaltaisuuksia, jotka merkitsimme värikynillä. Teimme aineistosta useita eri luokitteluja, joiden pohjalta valitsimme sopivimmat alaluokat. Näiden alle luokittelimme aineistosta ilmenneet käsitykset ja kokemukset. Kuvio 4 ilmenee tutkimuksemme etenemisjärjestys.



Kuvio 4. Tutkimuksen eteneminen.

Käytämme aineiston analyysitapana sisällönanalyysiä, joka on laadullisen tutkimuksen perusanalyysimenetelmä. Useimmat eri nimillä kulkevat laadullisen tutkimuksen analyysimenetelmät perustuvat tavalla tai toisella sisällönanalyysiin. Sisällönanalyysi on aineiston kuvausta, jossa merkityskokonaisuuksien jäsentäminen jo alkaa, eli sitä voi-

daan siis pitää jo valmistelevana tulkintana. Ala- ja yläkategorioiden luominen liittyy merkityskokonaisuuksien jäsentymiseen ja tulkintaan. (Tuomi & Sarajärvi, 2002, s. 93, 105.) Inhimillisten merkitysten tarkasteluun voidaan käyttää kahta erilaista analyysitapaa; sisällönanalyysia ja diskurssianalyysia. Nämä eroavat toisistaan siten, että sisällönanalyysissä etsitään tekstin merkityksiä ja diskurssianalyysissa analysoidaan, miten näitä merkityksiä on tuotettu. Osa sisällönanalyysilla toteutetuista tutkimuksista ja diskurssianalyysi perustuvat maailmasuhteeseen, jossa oleellista on näkymättömän ymmärtäminen. Oleellista on huomata, että kyse on todellisuuden tajuamisesta inhimillisenä ajattelutapana, ei totuuden kysymyksestä sinänsä. (Tuomi & Sarajärvi, 2002, s. 106.)

Sisällönanalyysin tavoitteena on kuvata aineiston sisältöä sanallisesti. Pyrkimyksenä on järjestää aineisto tiiviiseen ja selkeään muotoon kadottamatta sen sisältämää informaatiota. Analyysin pohjalta voidaan luoda selkeitä ja luotettavia johtopäätöksiä tutkittavasta ilmiöstä. Aineiston laadullinen käsittely perustuu loogiseen päättelyyn ja tulkintaan, jossa aineisto aluksi hajotetaan osiin, käsitteellistetään ja kootaan uudestaan kokonaisuudeksi. Laadullisen aineiston sisällönanalyysi voidaan tehdä joko aineistolähtöisesti, teoriaohjaavasti tai teorialähtöisesti. Tutkimuksessamme teemme sisällönanalyysiä teoriaohjaavasti. (Tuomi & Sarajärvi, 2002, s. 105 - 110.)

Ennen analyysin aloittamista sisällönanalyysissa tulee määrittää analyysiyksikkö, joka voi olla esimerkiksi yksittäinen sana tai lause. (Tuomi & Sarajärvi, 2002, s. 112.) Tutkimuksemme analyysiyksikkönä on ajatuskokonaisuus, joka voi muodostua useammasta lauseesta, esimerkiksi:

”Puolen ryhmän tunneilla, eli silloin kun puolet luokasta on englannin tunnilla ja puolet matikan tunnilla, työrauha on parempi, koska ryhmä jossa työskennellään on pienempi.”

Fenomenografisessa tutkimuksessa pyritään löytämään mahdollisimman paljon relevantteja merkitysluokkia kuvaamaan tutkimushenkilöiden käsityksiä. Ahosen mukaan merkityskategoriaan kuuluvien ilmaisujen määrä ei ole oleellinen kysymys, sillä laadullinen tutkimus kohdistuu yleensä niin pieneen määrään tutkimushenkilöitä, ettei merkityskategorioiden edustavuutta ikä- tai muussa vastaavassa ryhmässä voida määritellä. Kiinnostavin merkityskategoria saattaa olla tutkittavien joukossa hyvinkin marginaalinen, mutta se voi paljastaa oleellisen ulottuvuuden tutkittavassa asiassa. (Ahonen, 1995,

s. 127) Esimerkiksi omaan aineistoomme sisällytimme omaksi kategoriaksi ”Ruokailun jälkeen”, vaikka siihen liittyviä ilmaisuja oli suhteellisen vähän. Tähän valintaan osaltaan vaikuttaa omat käsityksemme ja kokemuksemme siirtymävaiheiden kuten ruokailun vaikutuksesta koulupäivän kulkuun.

Teoriaohjaava sisällönanalyysi etenee aineiston ehdoilla, kuten aineistolähtöinen analyysi (Tuomi & Sarajärvi, 2002, s. 116). Miles ja Huberman (1984) kuvaavat aineistolähtöisen laadullisen eli induktiivisen aineiston analyysia kolmivaiheiseksi prosessiksi, johon kuuluu 1) aineiston redusointi eli pelkistäminen, 2) aineiston klusterointi eli ryhmittely ja 3) abstrahointi eli teoreettisten käsitteiden luominen. Teoriaohjaava sisällönanalyysi eroaa kolmannessa vaiheessa siten, että siinä empiirinen aineisto liitetään teoreettisiin käsitteisiin. Aineistolähtöisessä analyysissä teoreettiset käsitteet muodostetaan aineiston pohjalta, kun teoriaohjaavassa ne tuodaan esiin valmiina, ilmiöstä ”jo tiedettyinä” asioina. (Tuomi & Sarajärvi, 2002, s. 110 - 111.)

Aineiston redusoinnissa eli *pelkistämässä* aineistosta karsitaan tutkimukselle epäolennainen pois. Esimerkiksi tutkimuksessamme etsimme aineistosta tutkimustehtävän kannalta olennaisia ilmaisuja ja merkitsimme ne numerokoodeilla. Aineiston klusteroinnissa eli *ryhmittelyssä* aineistosta koodatut alkuperäisilmaukset käydään läpi tarkasti, ja aineistosta etsitään samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia. Samaa asiaa tarkoittavat ilmaukset ryhmitellään ja yhdistetään luokaksi. Luokka nimetään sisältöä kuvaavalla käsitteellä. Näin syntyneet alaluokat ovat alustavia kuvauksia tutkittavasta ilmiöstä. Ne voivat perustua ilmiön ominaisuuksiin, piirteisiin tai käsityksiin. *Käsitteellistämässä* luokittelua jatketaan edelleen, niin kauan kuin se aineiston sisällön näkökulmasta on mahdollista. Siinä edetään siis alkuperäisinformaation käyttämistä kielellisistä ilmauksista teoreettisiin käsitteisiin ja johtopäätöksiin. Aineistolähtöisessä nämä käsitteet luodaan, teoriaohjaavassa ne otetaan viitekehyksestä valmiina. (Tuomi & Sarajärvi, 2002, s. 111 - 114.) Alla olevassa taulukossa (Taulukko 2.) on esimerkki siitä, miten luokitelimme aineistoamme. Taulukossa on esimerkit sekä hyvää että huonoa työrauhaa käsittelevästä aineistosta.

Taulukko 2. Esimerkki aineiston luokittelusta.

ALKUPERÄISILMAUS	PELKISTETTY ILMAUS	ALALUOKKA	PÄÄLUOKKA
”Opettaja pitää myös huolen työrauhasta yleensä aiktiukasti.” A16	Opettaja työrauhan ylläpitäjänä	Opettaja/sijainen	HYVÄ TYÖRAUHA
”Yksi oppilas huutelee ja meluaa, eikä työrauhaa ole. Keskittyminen on melkein mahdotonta.” A14	Oppilaan häiritsevä ääntely	Rauhattomuus	HUONO TYÖRAUHA

6.4 Tutkimuksen luotettavuus

Koska laadullinen tutkimus ei ole yksi yhtenäinen tutkimusperinne, Tuomi ja Sarajärvi (2002, s. 131 - 132) toteavat, että myös tutkimuksen luotettavuuteen liittyvistä kysymyksistä löytyy erilaisia käsityksiä. Laadullisen tutkimuksen luotettavuuskeskusteluissa herää kysymys totuudesta ja objektiivisesta tiedosta. Ensinnäkin jo se, että on olemassa neljä erilaista totuusteoriaa vaikuttaa luonnollisesti siihen, etteivät näkemykset totuuden luonteesta ole yhteneviä. Tämän vuoksi tutkimuksen luotettavuuskysymyksiin suhtaudutaan erilaisista lähtökohdista ja luotettavuuden määritelmä voi olla moninainen.

Tuomen ja Sarajärven (2002, s. 135 - 138) mukaan luotettavuus on mukana tutkimuksen kaikissa vaiheissa. Lisäksi tutkijan tulee antaa riittävästi tietoa siitä miten tutkimus on toteutettu. Tutkimuksen luotettavuuteen vaikuttaa myös tutkijan oman subjektiivisuuden tunnistaminen. Vaikka kvalitatiivisessa tutkimuksessa ei ole hypoteeseja, tutkijan aikaisemmat kokemukset vaikuttavat tutkimukseen. Tutkijan onkin syytä tiedostaa omat lähtökohtansa. (Eskola & Suoranta, 1998, s. 17 - 19.) Sarajärvi ja Tuomi (2002, s. 33) muistuttavat, että subjektiivisuudesta irtaantumiseen liittyy myös se, kuinka hyvin tutkija pyrkii ymmärtämään ja kuulemaan tiedonantajaa suodattamatta kertomusta itsensä kautta. Tutkijan tulisi siis pyrkiä puolueettomuuteen, jolloin esimerkiksi ikä, uskonto tai virka-asema ei saisi vaikuttaa havainnointiin ja tulkintaan. Laadullisessa tutkimuksessa myönnetään, että jossain määrin näin tapahtuu väistämättä. Objektiivisuuden tavoittelun

kannalta on kuitenkin tärkeää huomioida puolueettomuusnäkökulma luotettavuuspohdinnoissa.

Fenomenografiassa tutkimuksessa tutkimushenkilöiden määrä on pieni. Tutkimuksella ei tavoitellakaan tilastollista yleistettävyyttä, vaan tulosten yleisyyttä eli sitä, että käsityksiä tarkastellaan teoreettisella, universaalien käsitteiden tasolla. (Ahonen, 1995, s. 152.)

Fenomenografisen tutkimuksen luotettavuus perustuu aineiston ja johtopäätösten validiteettiin. Validiteetti ilmaisee sen, miten hyvin tutkimus mittaa sitä, mitä sen avulla oli tarkoitus selvittää. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2002, s. 213.) Aineiston ja johtopäätösten tulee vastata tutkittavan ajatuksia ja samalla niiden tulee liittyä tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin. (Ahonen, 1995, s. 152) Aineistoa ei saa ylitulkita. Tutkimuksessamme pyrimme tarkastelemaan vastauksia mahdollisimman objektiivisesti. Säilytimme oppilaiden kirjoitelmista nousseet ajatuskokonaisuudet, emmekä pilkkoneet niitä pienempiin osiin. Tällä halusimme varmistaa sen, että aineisto säilyy mahdollisimman alkuperäisenä eikä tutkittavan ajatus katoa.

Monet laadullisen tutkimuksen käytänteet edellyttävät, että tutkimuskohteen oletetaan olevan reaalisesti olemassa, mutta objektiivisen tiedon etsiminen sosiaalisesta todellisuudesta ei olisi silti mielekäästä. Esimerkiksi voidaan olettaa, että oppilaalla ja opettajalla on koulun arjesta tietty, ehkä erilainen, kokemus tai tulkinta, mutta kummankaan tulkintaa ei voida sanoa ”oikeaksi” tai ”vääräksi” suhteessa totuuteen. (Tuomi & Sarajärvi, 2002, s. 134.) Tutkimuksessamme olemme pyrkineet nostamaan esille kaikki aineistossa olleet käsitykset ja kokemukset työrauhasta arvottamatta niitä oikeiksi tai vääriksi.

Tutkimuksessamme oppilaiden ei tarvinnut mainita nimeään, eli he ovat voineet vastata rehellisesti. Korostimme oppilaille, että kenenkään henkilöllisyys ei tule tutkimuksessamme julki. Lisäksi huomautimme siitä, ettei tässä haeta ”oikeita vastauksia”. Kannustimme oppilaita vastaamaan omien kokemusten mukaan, koska halusimme tietää juuri oppilaiden käsityksiä hyvästä ja huonosta työrauhasta. Tämän vuoksi emme antaneet valmiita määritelmiä työrauhasta. Oppilaat saivat siis itse muodostaa oman käsityksensä kirjoitelmissaan.

Tehtävänannossa pyysimme tietoisesti oppilaita miettimään omia kokemuksiaan ja kertomaan niistä. Vaikka olimmekin kiinnostuneita myös käsityksistä, emme korostaneet sitä tehtävänannossa. Jos olisimme pyytäneet oppilaita kertomaan vain käsityksistään ilman heidän todellisia omakohtaisia kokemuksiaan, ajatukset olisivat saattaneet suuntautua enemmän siihen, mitä heidän odotetaan ajattelevan hyvästä ja huonosta työrauhasta. Tehtävänanto oli tässä suhteessa onnistunut, sillä oppilaiden kirjoitelmissa esille tulleet kokemukset vaikuttavat aidoilta.

Tutkimuksen luotettavuutta heikensi kuitenkin se, että oppilaat tuottivat aineistoa melko vähän. Tutkimuksen alustuksessa meidän olisi pitänyt enemmän korostaa perustelun merkitystä, ja ehkä laatia tehtävänantoon ajatuksia herättäviä kysymyksiä. Aarnoksen (2001, s. 150) mukaan hyvällä aiheella, apukysymyksillä ja hyvillä kehyskertomuksilla ohjataan kirjoittajan ajatuksia niin, että hän kertoo kokemuksiaan ja käsityksiään tasaisessa suhteessa. Pidimme kuitenkin ensiarvoisen tärkeänä sitä, että vastaustilanne ja lähtökohdat ovat mahdollisimman samanlaiset molemmille luokille. Tämän vuoksi esimerkiksi keskustelu oppilaiden kanssa olisi ollut luotettavuuden kannalta erittäin kyseenalaista – oppilaiden puheenvuoroja ja kysymyksiä olisi ollut mahdoton ennustaa.

6.5 Tutkimuksen eettisyys

Koska laadullisen tutkimuksen tyypillisiin piirteisiin kuuluu muun muassa se, että tutkimus on kokonaisvaltaista tiedonhankintaa ja aineisto kerätään luonnollisissa tilanteissa, on selvää, että tutkimuksessa tulee myös huomioida sen eettisyys. (Tuomi & Sarajärvi, 2002, s. 122.) Eettiset kysymykset ovat tärkeitä erityisesti kasvatustieteellisissä tutkimuksissa, koska niissä tutkimuskohteena on yleensä ihminen tai ihmisryhmä. (Soininen, 1995, s. 129.) Soinisen mukaan tutkijan täytyy pohtia, mitä eettisiä tekijöitä hänen tulee ottaa huomioon suunnitellessaan ja toteuttaessaan tutkimusta loukkaamatta kenenkään yksityisyyttä. Soinisen (1995, s. 129 - 130) mukaan tutkijan on huomioitava ainakin tutkittavan oikeus anonymiteettiin, salassapitoon, luottamuksellisuuteen ja tutkijan vastuuntuntoon.

Kun tutkimus kohdistuu yksilöihin, on kaikilla siihen osallistuvilla henkilöillä oikeus pysyä nimettöminä. Kenenkään identiteetti ei saa siis olla tunnistettavissa. Tutkimus ei saa sisältää selvää piirrettä tai ominaisuutta, jonka perusteella jonkin tutkimushenkilön

identiteetti olisi tunnistettavissa. Anonymiteetti on hyvä tuoda julki jo heti alussa, jotta turhat pelot poistuvat jo ennen tutkimustilannetta. (Soininen, 1995, s. 129 - 130.) Paitsi, että korostimme oppilaille sitä, että vastaukset annetaan nimettöminä, pyysimme oppilaita palauttamaan vastauspaperit tiettyyn paikkaan yhteen pinkkaan. Kun kaikki olivat vastanneet, sekoitimme paperit, jonka vuoksi emme voineet mitenkään tietää kuka oli antanut mitään vastauksia. Lisäksi kaikki oppilaat olivat meille tuntemattomia, joten emme voineet päätellä esimerkiksi käsialasta sitä, kuka oli kirjoitelman laatinut.

Aarnoksen (2001, s. 144) mukaan lapsia tutkittaessa on tärkeintä koko tutkimusprosessin ajan huolehtia lapsiystävällisyydestä ja etiikasta. Lupa tutkimuksen tekemiseen on saatava huoltajilta ja/tai opettajalta (Soininen, 1995, s. 130). Saimme luvat tutkimuksemme tekemiseen sekä opettajalta että huoltajilta. Tutkimukseen osallistuminen oli vapaaehtoista. Tutkimuksessamme ei selvitetty henkilökohtaisia asioita eikä tutkimusaihe ollut arkaluontoinen. Eettisten periaatteiden mukaan tutkittavalla on kuitenkin oltava oikeus kieltäytyä osallistumasta (Reynolds, 1987, s. 200).

Tuomen ja Sarajärven (2002, s. 129) mukaan tutkimuksen uskottavuus ja tutkijan eettiset ratkaisut kulkevat täysin yhdessä. Uskottavuuden perustana on hyvän tieteellisen käytännön noudattaminen, jossa erittäin tärkeää on se, että tutkija on itselleen ja lukijoilleen rehellinen. Hyvän tieteellisen käytännön loukkauksia ovat esimerkiksi plagiointi eli toisen työn esittäminen omanaan, puutteellinen viittaaminen aikaisempiin tutkimustuloksiin ja tutkimustulosten tai käytettyjen menetelmien huolimaton raportointi. (Tuomi & Sarajärvi, 2002, s. 129; Soininen, 1995, s. 130.) Tutkija ei saa myöskään kaunistella tai muuttaa tuloksia haluttuun suuntaan. Tutkimuksen puutteet tulee myös raportoida rehellisesti, eikä tutkija saa sortua turhaan selittelyyn. (Soininen, 1995, s. 131.)

7 TUTKIMUSTULOKSET

7.1 Tulostuvauksen eteneminen

Seuraavaksi esittelemme tutkimuksemme tuloksia. Olemme koonneet tulokset kahdeksi eri taulukoksi (Taulukko 3. ja Taulukko 4.). Olemme erotelleet tutkittavat joukkoihin A ja B luokkaryhmien perusteella. Nämä luokkaryhmät olemme jakaneet vielä tyttöihin ja poikiin. Näin muodostuu yhteensä neljä ryhmää (A tytöt, A pojat, B tytöt, B pojat). Teimme jaot siksi, että voimme tarkastella mahdollisia luokkien ja sukupuolien välisiä eroja. Tyttöjen ja poikien joukot eivät kuitenkaan ole määrällisesti vertailukelpoisia, sillä tyttöjä on yhteensä 22 ja poikia vain 13.

Kummassakin taulukossa on neljä eri alaluokkaa. Alaluokat on muodostettu aineistolähtöisesti, jonka vuoksi hyvän ja huonon työrauhan alaluokat poikkeavat hieman toisistaan. Samoja alaluokkia ovat ”opettaja/sijainen” ja ”oppiainekohtainen”.

Taulukkoon on merkitty jokaiseen alaluokkaan kuuluvien ilmausten lukumäärä ja sen perään sulkuihin niitä antaneiden oppilaiden lukumäärä. Esimerkiksi alaluokassa ”Hyvä työrauha yleisesti” A-luokan tyttöjen kohdalla ensimmäisenä oleva luku ”10” kertoo, kuinka monta siihen kuuluvaa ilmausta he ovat antaneet, ja suluissa oleva ”9” kertoo näitä ilmauksia antaneiden A-luokan tyttöoppilaiden määrän. Ilmauksien lukumäärä voi olla suurempi kuin oppilaiden lukumäärä, sillä sama oppilas on saattanut antaa useamman samaan alaluokkaan määritellyn ilmauksen. Oppilas on myös voinut antaa useaan eri alaluokkaan kuuluvia ilmauksia, ja hänet on laskettu kunkin alaluokan oppilasmääriin. Tämä selittää sen, että suluissa olevat oppilasmäärät yhteenlaskettuna on suurempi kuin kokonaisjoukko (esimerkiksi A tytöt $n=11$).

Aluksi käsittelemme hyvään työrauhaan liittyvää taulukkoa kokonaisuutena. Tämän jälkeen avaamme jokaisen alaluokan yksi kerrallaan. Kerromme millaisia ilmauksia luokkaan kuuluu, annamme niistä esimerkkejä ja peilaamme niitä teoreettiseen viitekehukseen. Sitten esittelemme huonon työrauhan taulukon. Tulostuvuus etenee samoin kuin hyvän työrauhan käsittelyssä.

Käsitlemme taulukoissa esitettyjen päätulosten ulkopuolelle jääviä tuloksia Muita tuloksia -osiossa. Muiden tuloksien yhteydessä esitämme myös taulukon, josta ilmenee kuinka oppiaineisiin liittyvät ilmaisut jakautuivat aineistossa. Lopuksi teemme johtopäätöksiä tuloksista, ja vastaamme toiseen tutkimuskysymykseemme eli pohdimme, monipuolistavatko tulokset yleistä käsitystä työrauhasta.

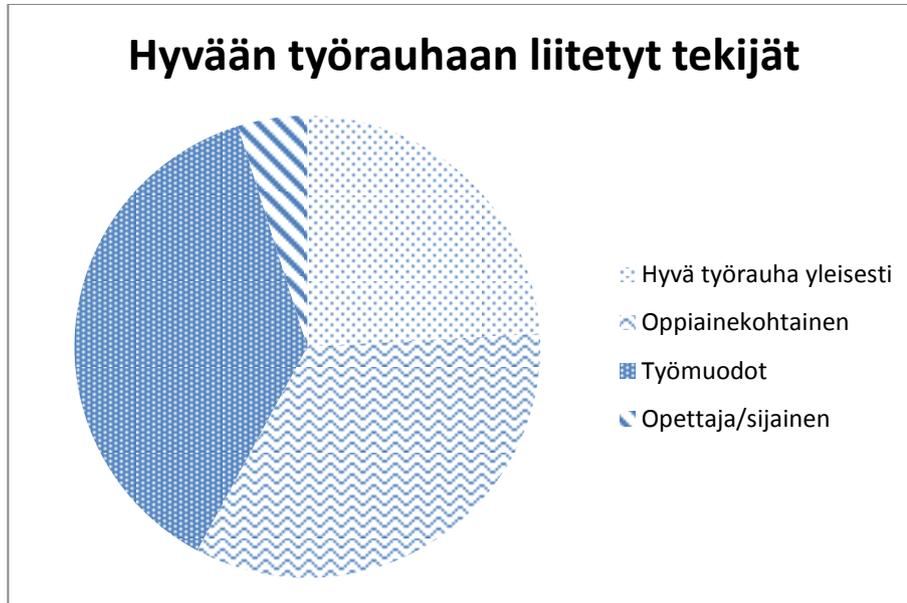
7.2 Hyvä työrauha

Jaoinme hyvään työrauhaan liittyvät ilmaukset neljään luokkaan: 1.hyvä työrauha yleisesti, 2. oppiainekohtainen, 3. työmuodot ja 4. opettaja/sijainen. Luokat muodostuivat sen mukaan, minkä tekijöiden kautta oppilaat kuvailivat työrauhaa. Taulukkoon 3 on koottu hyvän työrauhan alaluokat, niissä olevien ilmausten lukumäärät sekä niitä antaneiden oppilaiden lukumäärä.

Taulukko 3. Hyvän työrauhan alaluokat ja ilmausten esiintymismäärät, sekä suluissa niitä antaneiden oppilaiden lukumäärä.

ALALUOKKA	tytöt		pojat	
	A (n=11)	B (n=11)	A (n=6)	B (n=7)
Hyvä työrauha yleisesti (yht. 20) - hiljaisuus (9) - rauhallisuus (4) - keskittyminen (7)	10 (9)	3 (3)	5 (4)	2 (2)
Oppiainekohtainen	7 (5)	11 (8)	2 (1)	8 (4)
Työmuodot (yht. 30) - jakotunnit (3) - yksilötyöskentely (24) - pulpettijärjestys (3)	12 (8)	11 (8)	3 (2)	4 (4)
Opettaja/sijainen	2 (2)	1 (1)	0 (0)	1 (1)

Kuviosta 5 havainnollistuu vielä, miten huonon työrauhan alaluokat jakautuvat koko aineistossamme. Kuviossa on mukana kaikki taulukkoon luokitellut oppilaiden ilmaukset.



Kuvio 5. Ilmausten jakaantuminen alaluokkien kesken.

Useassa kirjoitelmassa työrauhaa kuvailtiin yleisellä tasolla. Tällaisia ilmauksia esiintyi aineistossa yhteensä 20 kappaletta. Tyypillisimmin oppilaat liittivät hyvään työrauhaan hiljaisuuden ja rauhallisuuden. Nämä puolestaan johtavat siihen, että tunneilla voidaan paremmin keskittyä. Taulukossa 3 näkyy tällaisten mainintojen jakauma. Salovaaran ja Honkosen (2011, s. 130) toteamus siitä, että työrauhaan liitetään edelleen hiljaisuuden käsite, näyttää toteutuvan aineistossamme.

”Kun oppitunneilla annetaan keskittyä ja tehdä rauhassa tehtäviä.” A12

”Kun saimme lukea kirjojamme, oli hiljaista ja rauhallista. Kukaan ei häirinnyt.” A14.

”Joskus kun kirjoitamme vaikka tarinaa, on kiva kun kaikki on hiljaa ja antaa keskittyä. Kukaan ei kuiskanut tai puhunut.” A12

Viisi oppilaista ei pitänyt hiljaisuuden vaatimusta täysin ehdottomana, vaan hiljainen jutustelu silloin tällöin on heidän mielestään sallittua. Tämän ei nähty vaikuttavan myöskään työrauhaan negatiivisella tavalla.

”Kun oppilaat puhuvat rauhallisesti ja hiljaa keskenään.” A1

”Kyllä välillä jutellaan kavereille mutta se ei haittaa keskittymistä yhtään.” A16

Edellisen kirjoittajan mielestä oppilaiden luonteella on myös vaikutusta työrauhaan. Temperamentti selittää oppilaiden välisiä eroja käyttäytymisessä ja siinä, miten he kokevat saman asian (Rothbart ja Derryberry, 2005, s. 19).

”Siinä ryhmässä on kyllä myös paljon rauhallisia oppilaita että työrauhan sujuminen riippuu myös oppilaitten luonteesta.” A16

Oppilaat yhdistivät hyvän työrauhan usein myös tietyn oppiaineen tuntiin. Oppiainemainintoja oli yhteensä 29. Yleisimmin mainittiin matematiikka, äidinkieli ja historia. Sopimattomaan käyttäytymiseen liittyviin ympäristötekijöihin kohdistuvat tutkimukset ovat osoittaneet, että oppituntien piirteillä on merkitystä oppilaiden koulutyöhön sitoutumiseen. (Lindh & Sinkkonen, 2009, s. 20.) Erätuuli ja Puurula (1990, s. 34) ovat tutkimuksessaan selvittäneet miten oppiaine vaikuttaa työrauhaan. Heidän tutkimuksensa mukaan oppiaineella on jonkin verran merkitystä työrauhaan. He kuitenkin toteavat, että oppilaat saattoivat yhdistää oppiaineen jollakin tavalla opettajaan ja hänen tapansa opettaa.

”Matikan tunnit ovat monesti rauhallisia.” B18

”Äikän tunneilla on yleensä hyvä työrauha varsinkin jos kirjoitetaan kaunoa.” B2

”Kun kaikki olivat äidinkielen tunnilla ja kirjoitimme tarinoitamme, kukaan ei puhunut paljoa ja saimme keskittyä.” A14

”Historian tunneillakin saattaa olla usein hyvä työrauha.” A16

”Oli matikan tunti, jolloin piti laskea tehtäviä. Kaikki istuivat hiljaa omalla paikallaan laskemassa.” A17

Kolmas hyvää työrauhaa määrittävä luokka on työmuodot. Työmuotoihin sisällytimme muun muassa ryhmän kokoon, työtapoihin ja sosiaalimuotoon liittyvät vastaukset. Ilmausten jakauma näkyy taulukossa 3. Tässä luokassa ilmauksia on yhteensä 30.

Yhteensä 13 vastauksessa mainittiin, että koetilanteessa on hyvä työrauha. Näissä vastauksissa heijastuu vahvasti myös se, että oppilaat liittyvät työrauhaan hiljaisuuden ja rauhallisuuden. Koetilanteissa on oletettavasti aina hiljaista.

”Fysiikan kokeessa kukaan ei puhunut tai melunnut sen jälkeenkään kun oli tehnyt kokeen.” A17

”Historian kokeen aikana oli hyvä työrauha, koska kaikki keskittyivät kokeen tekemiseen. Meidän luokassa on yleensäkin kokeitten aikana hyvä työrauha.” B2

Oppilaat mainitsivat myös muita yksilötyöskentelyyn liittyviä työtapoja, joissa on hyvä työrauha. Näitä olivat esimerkiksi kirjoitustehtävien tekeminen ja lukeminen.

”Tämä tunti jolla me tätä lappua kirjoitetaan, vaikuttaa jotakuinkin rauhalliselta, koska kaikki istuvat erillään, ja jokaisella on lappu nenänsä alla.” A13

”Kun kirjoitimme tarinoita vihkoon.” A2

Pulpettijärjestyksellä on myös vaikutusta työrauhaan oppilaiden mielestä.

”Luokassa pulpetit ovat erillään, joten ei ole niin helppo pälättää kavereille.” A16

”- - tai vaikka kokeessa kun me siirrämme pulpetit silloin saan paljon työrauhaa.” B14

Myös ryhmän koko vaikuttaa aineiston perusteella työrauhaan. Kolmessa kirjoitelmassa mainitaan, että ryhmätunneilla, joissa vain puolet luokasta on mukana, on hyvä työrauha. Yhden kirjoitelman mukaan myös oppilaiden poissaolot vaikuttavat hyvän työrauhan syntymiseen.

”Puolen ryhmän tunneilla, eli silloin kun puolet luokasta on englannin tunnilla ja puolet matikan tunnilla, työrauha on parempi, koska ryhmä jossa työskennellään on pienempi.” B12

”Kerran kun oli kolme poikaa sairaana.” B10

Neljäs hyvään työrauhaan liittyvä tekijä oppilaiden kirjoitelmien mukaan on opettaja tai sijainen. Opettajalla katsotaan olevan vaikutusta työrauhaan. Oppilaiden käsityksissä opettajan odotetaan pitävän huolen hyvästä työrauhasta. Useiden muidenkin tutkimusten mukaan opettajalla on vastuu työrauhan rakentumisesta. (Erätuuli & Puurula, 1990;

Janhunen, 2013.) Saloviita (2014, s. 47) listaa työrauhan turvaamisen perusasioiksi juuri muun muassa opettajan auktoriteetin rakentumisen ja luokan sääntöjen ja rutiinien luomisen. Koskenniemi ja Hälinen (1978, s. 252 - 253) muistuttavat myös, että vaikka oppilaat olisivatkin itse tottuneet vastaamaan järjestyksestä, on opettajan valppaasti tarkkailtava heidän käyttäytymistään opetustilanteissa.

”Englannin tunneilla on yleensä hyvä työrauha, koska opettaja on tarpeeksi tiukka ja englantia on useille vaikeampi aine, jolloin keskittyminen tunneilla on parempi.” B12

”Opettaja pitää myös huolen työrauhasta yleensä melko tiukasti.” A16

”Silloin kun opettaja on luokassa ja meillä on jotain tekemistä esim. joku tehtävä, niin on mielestäni hyvä työrauha.” A10

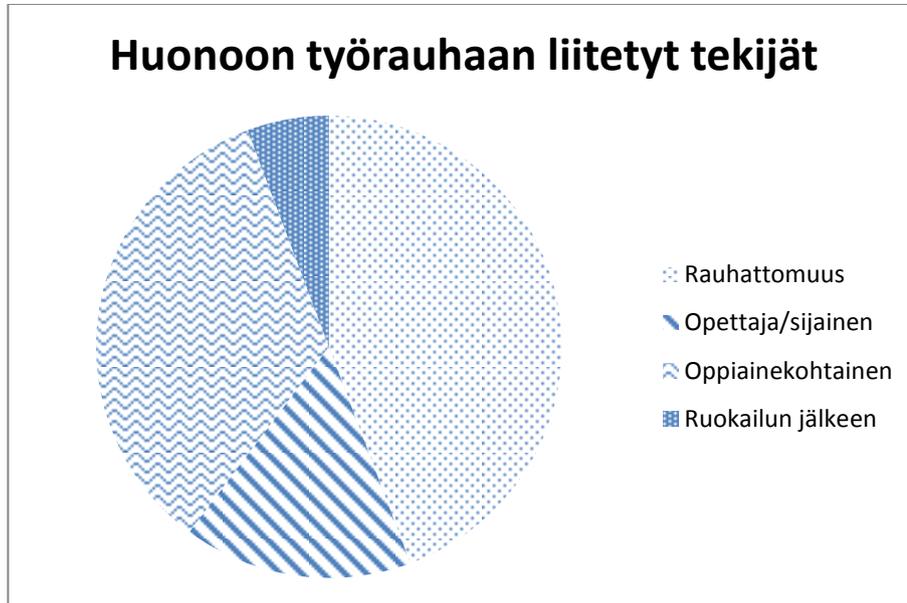
7.3 Huono työrauha

Jaoin huonon työrauhan liittyvät ilmiöt neljään luokkaan: 1. Rauhattomuus (melu, fyysinen häirintä ja juttelu), 2. Opettaja/sijainen 3. Oppiainekohtainen 4. Ruokailun jälkeen. Taulukkoon 4 on koottu huonon työrauhan alaluokat, niissä olevien ilmausten lukumäärät sekä niitä antaneiden oppilaiden lukumäärä.

Taulukko 4. Huonon työrauhan alaluokat ja ilmausten esiintymismäärät, sekä suluissa niitä antaneiden oppilaiden lukumäärä.

ALALUOKKA	tytöt		pojat	
	A (n=11)	B (n=11)	A (n=6)	B (n=7)
Rauhattomuus (yht. 40)	16 (8)	15 (9)	8 (5)	1 (1)
- melu (18)				
- fyysinen häirintä (10)				
- juttelu (12)				
Opettaja/sijainen	2 (2)	8 (6)	1(1)	3 (3)
Oppiainekohtainen	3 (3)	14 (9)	3 (2)	10 (6)
Ruokailun jälkeen	3 (3)	0 (0)	2 (2)	0 (0)

Kuviosta 6 havainnollistuu vielä, miten huonon työrauhan alaluokat jakautuvat koko aineistossamme. Kuviossa on mukana kaikki taulukkoon luokitellut oppilaiden ilmaukset.



Kuvio 6. Ilmausten jakautuminen alaluokkien kesken.

Molempien luokkien huonoon työrauhaan liittyvissä käsityksissä oli yhteensä 40 rauhattomuuteen liittyvää ilmaisua. Ilmausten tarkempi jakauma näkyy taulukossa 4. Yhteensä 17 tyttöä mainitsi rauhattomuuden, kuten melun tai fyysisen häirinnän, huonoon työrauhaan liittyvien kokemusten yhteydessä. Pojista kuusi liitti vastauksiinsa vastaavankaltaisia ilmauksia. B-luokan pojista vain yksi antoi rauhattomuuteen liittyvän ilmaisun, kun taas tytöistä yhdeksän. Aineistossamme ei tullut esille vakavampaa toiseen oppilaaseen kohdistuvaa fyysistä häirintää. Tutkimuksessamme viittaamme fyysisellä häirinnällä esimerkiksi luokassa liikuskeluun ja muuhun häiritsevään toimintaan, esimerkiksi kuminpalasten heittelyyn. Useassa kirjoitelmassa kerrottiin melun ja muun häiritsevän toiminnan vaikeuttavan keskittymistä. Myös Ahon tutkimuksen (1976, s. 17 - 18) mukaan lähes puolet tyypillisimmistä työrauhahäiriöistä liittyy sopimattomaan äänenkäyttöön. Saloviitan mukaan perushäly kuuluu vakavuudeltaan lievimpään luokkaan työrauhahäiriöissä. Tähän luokkaan kuuluvia ilmauksia tuli tutkimuksessa useita.

”Välillä jotkut eivät jaksakaan keskittyä niin se menee vähän jutteluksi.” B3

”Kaverukset juttelevat keskenään.” A14

”Monesti tunnilla ei ole saanut tehdä rauhassa tehtäviä, kun kaikki puhuu ja siirtyy paikasta toiseen.” A12

Tutkimuksemme aineisto osoitti, että Saloviitan työrauhahäiriöiden kolmijako ei aina sovellu käytettäväksi. Hirsjärven (1982, s. 196) määritelmän mukaan työrauhaan kuuluu subjektiivisuus ja lisäksi sen tulee ottaa huomioon erilaiset opetustilanteet. Näin ollen perushälyksi määriteltävä melu voidaan kokea joissakin tilanteissa erityisen häiritseväksi. Seuraavissa esimerkeissä puhutaan huutelusta ja melusta, joiden koetaan vaikeuttavan keskittymistä. Tällöin ei ole mielekästä puhua harmittomasta perushälystä. Tämä käy ilmi seuraavista oppilaiden esimerkeistä.

”Joskus kun olen tehnyt koetta pitempään kuin muut tai välitunnilla, niin ne, jotka tekivät kokeen nopeammin kuin muut alkoivat riehumaan ja puhumaan. Silloin ei voinut keskittyä.” A12

”Yksi oppilas huutelee ja meluaa, eikä työrauhaa ole. Keskittyminen on melkein mahdotonta.” A14

Noin kolmasosa (12) oppilaista mainitsi opettajan tai sijaisen huonoon työrauhaan liittyvissä kirjoitelmissa. Yhteensä kahdeksassa kirjoitelmassa kokemukset liittyivät tilanteisiin, joissa opettaja oli poistunut luokahuoneesta tai opettaja ei ollut paikalla.

”Jos opettaja lähtee luokasta.” B18

”Silloin kun ope lähtee luokasta alkaa yleensä se juttelu.” B3

”Jatkuvasti toistuva työrauhaa häiritsevä juttu on se, kun millä tahansa tunnilla, yleensä kumminkin matikan ja äidinkielen tunneilla, heti jos opettaja poistuu luokasta kaikki alkavat huudella keskenään, siirtyä kaverin viereen tai heitellä kumeja, yrittäen osua johonkin toiseen oppilaaseen.” B12

Toisaalta katsottiin, että opettajalla oli vastuu luoda tunnille työrauha. Opettajan pätevyydellä nähtiin myös olevan merkitystä. Kirjoitelmissa kerrotaan esimerkiksi sijaisopettajien hankaluuksista saada luokkaa hallintaan. Myös Naukkarisen (1999, s. 27 - 28) tutkimuksessa kävi ilmi, että oppilaiden mukaan lyhytaikaisten sijaisten oppitunneilla häirintä on yleistä. Opettajan ryhmänhallinnan ja opetustaidon on katsottu vaikuttavan kykyyn ylläpitää hyvää työrauhaa. (Saloviita 2014; Uusikylä & Atjonen 2005.)

”Nyt kun meillä on ollut sijaisia ja ne on pitänyt meille tunteja, on välillä ollut vähän huono työrauha kun ne ei oo saane meitä kuriin.” B2

”Kun oli sijainen, silloin kaikki puhuivat eikä suurinosa laskenut matikkaa.” B15

”Uskonnon tunti, meillä oli sijainen ja kaikki yritti vähän ärsyttää sitä. Ne huuteli kaikenlaista ja silleen.” B2

Huono työrauha yhdistettiin hyvän työrauhan tapaan myös tiettyihin oppitunteihin. Yhteensä 20 oppilasta liitti huonon työrauhan kokemuksiin yhden tai useamman oppiaineen. Oppiaineen mainitseminen oli yleisempää B-luokalla kuin A-luokalla. B-luokalla yhteensä 15 oppilasta mainitsi jonkin oppiaineen, A-luokalla vain viisi.

”Yleensä enkun tunneilla xD. Viime kuviksen tunnilla opekin joutui sanoma meille.” B 17

”Kerran enkun tunnilla.” B10

”Musiikintunneilla kaikki ovat aina aika levottomia ja juttelevat enemmän kuin laulavat ja soittavat.” B12

Neljäs huonoon työrauhaan valittu luokka oli ruokailun jälkeiset tilanteet. Ruokailun jälkeisiin tilanteisiin liittyviä huonon työrauhan ilmaisuja tuli vain toisen 6-luokan oppilailta. Kyseiseltä luokalta yhteensä viisi oppilasta kirjoitti näistä tilanteista.

”Kun piti lukea kokeeseen ruokailun jälkeen.” A5

”Kerran ruokailun jälkeen kun pojat riehuivat tunnilla hylly ja piano kaatui kaiken lopputuloksena.” A6

”Ruokailun jälkeen piti laskea tehtäviä, mutta suurin osa vain juoksi ympäri luokkaa ja huusteli.” A17

Taulukkoon 5 on listattu kaikki oppiaineet ja oppilaiden kirjoitelmissa ilmenneiden mainintojen lukumäärät sekä hyvän että huonon työrauhan osalta. Hyvään työrauhaan liittyvissä kirjoitelmissa matematiikka (8), äidinkieli (6) ja historia (5) mainittiin useimmin. Muihin oppiaineisiin annettiin 0-2 mainintaa. Huonon työrauhan kirjoitelmissa mainittiin useimmin englanti – yhteensä yksitoista kertaa. Matematiikka mainittiin kuusi kertaa ja kuvataide viisi kertaa.

Taulukko 5. Oppiainemainintojen lukumäärät oppiaineittain hyvään ja huonoon työrauhaan liittyen.

	HYVÄ TYÖRAUHA	HUONO TYÖRAUHA
äidinkieli	6	1
matematiikka	8	6
historia	5	-
liikunta	2	-
kuvataide	1	5
tekninen työ	-	2
tekstiilityö	1	1
musiikki	2	1
biologia	1	2
englanti	1	11
fysiikka	1	1
uskonto	-	1
<i>yhteensä</i>	<i>28</i>	<i>31</i>

7.4 Muita tuloksia

Aineistossa ilmeni myös useita huomionarvoisia ilmauksia, joita emme sisällyttäneet päätuloksiin. Tarkoituksemme on peilata tutkimustuloksia keräämme teoriatietoon työrauhasta, joten on olennaista myös nähdä, millaisia teemoja tai näkökulmia aineistosta ei nouse esille suhteessa teoriaan tai aiempiin tutkimuksiin.

Saloviitan (2014, s. 55 - 56) auktoriteettimallin rationaalisessa auktoriteetissa huomioidaan se, että tunnin aiheen kiinnostavuudella on vaikutusta oppilaiden motivaatioon ja sitä kautta hyvään työrauhaan. Motivaatioon ja aiheen kiinnostavuuteen liittyviä ilmaisuja annettiin aineistossa vähän. Kolmessa hyvään ja yhdessä huonoon työrauhaan liittyvässä kirjoitelmassa mainitaan kiinnostavan tehtävän, aiheen tai aineen vaikuttavan luokan työrauhaan.

”Matikan tunneilla kun kaikki tykkäsi siitä aiheesta niin oli niin hiljaista.” B14

”Yleensä ainakin meidän luokassa on ihan hyvä työrauha. Varsinkin silloin kun on jokin kiinnostava aihe.” B3

”Silloin kun opettaja on luokassa ja meillä on jotain tekemistä esim. joku tehtävä, niin on mielestäni hyvä työrauha.” A10

”Myös englannin ryhmätunneilla keskittyminen ei ole niin hyvä. Kukaan ei oikein tykkää enkusta joten ei jaksaisi keskittyäkään.” A16

Rationaalisen auktoriteettimallin tavoitteeseen kuuluu myös ikätasolle soveltuvan opetuksen ja oppimisen huomioiminen. Kahden oppilaan mukaan oppiaineen vaikeusasteella on vaikutusta hyvään työrauhaan. Toinen oppilas koki tehtävän vaikeuden parantavan työrauhaa, toinen taas tehtävien helppouden.

”Englannin tunneilla on yleensä hyvä työrauha, koska opettaja on tarpeeksi tiukka ja englanti on useille vaikeampi aine, jolloin keskittyminen tunneilla on parempi.” B12

”Muistan kun aina tehtävät ovat helppoja niin siinä on myös työrauha pystyn keskittyä niihin.” B14

Kirjoitelmissa huonon työrauhan aiheuttajiksi nähtiin useimmiten toiset oppilaat tai ”kaikki”. Tämänkaltaisia ilmauksia antoi yhteensä kaksitoista oppilasta. ”Kaikki” ei kuitenkaan aina tarkoittanut sitä, että itse kuuluisi siihen ryhmään.

”- - kaikki yritti vähän ärsyttää sitä. Ne huuteli kaikenlaista ja silleen.” B2

Yhdessä kirjoitelmassa osoitettiin, että syy oli tavallisesti eräässä tietyssä henkilössä. Yhdessäkään kirjoitelmassa ei mainittu ketään tyttöä nimeltä, eikä kukaan oppilas maininnut tyttöjen aiheuttavan huonoa työrauhaa. Molemmilta luokilta yksi tyttöoppilas kirjoitti poikien aiheuttavan huonoa työrauhaa. Toisen ryhmän pojista kaksi ilmaisi poikien aiheuttavan huonoa työrauhaa.

Kukaan oppilas ei kirjoittanut sellaisista kokemuksista, joissa olisi itse keskeisessä asemassa aiheuttamassa huonoa työrauhaa. Yhteensä kaksi oppilasta ilmaisi selkeästi osallisuutensa ”meihin” lukeutumalla.

”Sitten kerran aamunavauksessa, oiskohan ollu 4-5-luokalla, ja ope rages ihan hirveenä, eipä oo sen jälkeen huudeltu :D” B13

”Viime kuviksen tunnilla opekin joutui sanomaan meille.” B17

Hyvään työrauhaan vaikuttaviksi asioiksi koettiin myös monet poikkeuksellisina tai harvinaisempina pidettävät tilanteet koulussa. Kirjoitelmissa mainittiin muun muassa

kesäloman lähestyminen, vierailijoiden käynnit ja vappurieha. Myös tutkimuksemme tekotilanne oli huomioitu kirjoitelmissa.

”Kun kesäloma oli lähellä niin silloin yks tunti.” B10

”Jos joku tulee pitämään vaikka esitelmää jostakin muualta.” B16

”Myös silloin on hyvä työrauha jos kirjoitetaan jotain tarinaa/joku on tullut vierailemaan luokkaamme.” B15

”Viime viikon keskiviikkona meillä oli hyvä työrauha ja se liittyi varmaan vappuriehaan, joka oli aika outoa.” B11

”Tällä tunnilla on hyvä työrauha. Täällä ei meluta eikä puhuta turhaan.” A8

Työrauhan kokemisen subjektiivisuudesta kertoo se, että saman luokan oppilaat ovat luokkansa työrauhatilanteesta eri mieltä, mikä selviää seuraavista esimerkeistä:

”Yleensä ainakin meidän luokassa on ihan hyvä työrauha. - -” B3

”Ja usein tunneillamme on ihan hyvä työrauha.” B7

”No täällä on melkein joka tunti huono työrauha - -” B11

”Yleensä ei ole kovin hyvä työrauha, mutta olen tottunut siihen ja pystyn tekemään tehtäviä melussa.” B15

Luokan järjestäytymistilanteilla on myös vaikutusta huonon työrauhan syntymiseen.

”Kun oppilaat vaihtavat istumapaikkoja niin he alkavat puhua.” A1

”Jos meille arvotaan parit kukaan ei oo koskaan tyytyväinen ja kaikki vaan puhuu.” B16

”Matikantunnilla oli vapaampi tunti ja tehtiin ryhmissä kaikkia tehtäviä, kaikki puhu toisilleen kovaan ääneen ja oli hankalaa keskittyä.” B2

Keskittyminen koettiin tärkeäksi hyvään työrauhaan liittyvissä vastauksissa. Vastaavasti huono työrauha saattaa johtaa siihen, että luokassa ei voi kunnolla keskittyä. Syitä huonon keskittymiseen saattavat oppilaiden mukaan olla esimerkiksi väsymys tai yllättävät muutokset koulupäivän kulussa, kuten seuraavista esimerkeistä ilmenee:

”Välillä jotkut eivät jaksakaan keskittyä niin se menee vähän jutteluksi.” B3

”Yleensä päivän viimeisellä tunnilla keskittyminen herppaantuu, koska ollaan niin väsyneitä eikä jaksaisi enää kuunnella.” A16

”Englannin tunnilla joka oli sijoitettu musiikin tunnin päälle, ei kukaan pystynyt eikä halunnut keskittyä.” A13

7.6 Johtopäätöksiä

Oppilaiden vastauksista voidaan päätellä, että heidän käsityksensä hyvästä työrauhasta on melko suppea. Nykyään työrauhasta on vallalla paljon monipuolisempi ja ”hyväksyvempi” käsitys. Puheensorina ei välttämättä ole merkki huonosta työrauhasta, vaan tehokkaasta oppimisesta. Hiljaisuus ei enää nykykäsityksen mukaan tarkoita hyvää työrauhaa. Tämä käsitys näyttää kuitenkin olevan vielä tiukassa oppilaiden mielessä. Tämä näkyi tutkimuksessamme erityisesti siinä, että oppilaat mainitsivat koetilanteet sellaisiksi, joissa on hyvä työrauha. Perinteisissä koetilanteissa luonnollisesti hiljaisuuden vaatimus on ehdoton, mutta tätä ei suoranaisesti voida ymmärtää tarkoittamaan hyvää työrauhaa yleisesti. Oppilaat mainitsivat myös muita yksilötyöskentelytilanteita, joissa on hyvä työrauha. Tämä korostaa sitä, että hyvä työrauha mielletään yksin puurtamiseen.

Työrauhan kokemisen subjektiivisuudesta kertoo se, että esimerkiksi matematiikka oli mainittu sekä hyvän että huonon työrauhan yhteydessä. Erään oppilaan mielestä matematiikan tunneilla on ”aina” huono työrauha. Vain yksi oppilas hänen lisäkseen mainitsi matematiikan huonon työrauhan yhteydessä, kun taas neljä muuta saman luokan oppilasta oli kokenut matematiikan tunnit sellaisiksi, joissa on hyvä työrauha. Kirjoitelmien perusteella myös saman luokan oppilaat voivat kokea oman luokkansa työrauhan eri tavalla.

Vastauksista voi huomata, että moni oppilas on ajatellut asiaa oppiainekohtaisesti. Oppiainetaulukon perusteella voi tehdä johtopäätöksen, että useimmiten huono työrauha koetaan englannin tunneilla. Eräs oppilas totesi, ettei ”kukaan oikein tykkää enkusta” ja työrauha on siitä syystä huono. Englanti-oppiaineen kohdalla tällaiset ilmaisut vahvistavat sitä johtopäätöstä, että englannin tunneilla on koettu vallitsevan huono työrauha.

Tutkimus osoittaa, että opettajan läsnäolo on ratkaiseva tekijä hyvän työrauhan kannalta ja toisaalta opettajan poissaolo vaikuttaa huonon työrauhan syntymiseen. Useissa kirjoit-

telmissa tuli esille, että kun opettaja poistuu luokasta, työrauha heikkenee. Tästä voimme karkeasti päätellä, että työrauhan tavoittelusta ei ole onnistuttu saamaan yhteistä päämäärää luokassa. Puolimatka (1999, s. 237) toteaaakin, että auktoriteetilla ja sen kohteella voi olla joko samat tai erilaiset päämäärät.

Huonoon työrauhaan liittyvissä kirjoitelmissa nousi esille ruokailun jälkeinen aika. Ruokailut ovat päivän virkistystaukoja, jotka saattavat vaikuttaa oppilaiden käyttäytymiseen. Toisaalta ruokailun jälkeiset tilanteet saattavat olla sellaisia, joissa opettaja ei ole paikan päällä. Tämän suhteen olisi tärkeää tietää, ovatko ruokailujen jälkeiset ajat luokassa olleet osa varsinaisen oppitunnin jatkoa tarkkoine toimintaohjeineen, vai ovatko ruokailun jälkeiset hetket vapaampaa itseohjautuvaa työskentelyä (tai muuta toimintaa) ja välitunnin odottelua. Muutamissa kirjoitelmissa ilmausta oli tarkennettu kertomalla, että kyseisenä aikana olisi pitänyt tehdä tiettyä tehtävää. Voinee siis päätellä, että nämä siirtymätilanteet eivät ole välituntien kaltaisia vapaan toiminnan tiloja.

Toisena tutkimuskysymyksenämme oli selvittää, nouseeko oppilaiden kokemuksista uusia tai poikkeavia asioita, jotka voivat monipuolistaa käsitystä työrauhasta. Aineistossa esille nousseet työrauhaan vaikuttavat tekijät olivat osittain samoja, kuin mitä käsittelemme teoreettisessa viitekehyskäsityksessämme. Näitä tekijöitä olivat opettaja, oppilaan käyttäytyminen, motivaatio, työtavat ja sosiaalimuodot. Sen sijaan oppilaiden vastauksissa ei juuri huomioitu fyysisen ympäristön vaikutusta työrauhaan. Hyvän työrauhan kokemuksissa ei myöskään noussut esiin piirteitä esimerkiksi koulun työskentelykulttuuriin liittyvistä yhdessä laadituista säännöistä, ilmapiiristä ja kouluviihtyvyydestä. Tutkimuksen aineistosta ei noussut varsinaisia uusia näkökulmia työrauhaan. Jotkut työrauhaan vaikuttavat tekijät saivat kuitenkin tarkennuksia oppilaiden kirjoitelmissa. Opettajan vaikutuksesta työrauhaan eniten korostettiin sitä, että opettajan poistuminen luokasta johtaa työrauhan häiriintymiseen.

Aineistossa esiintyi vain joitakin eroja tyttöjen ja poikien ja eri luokkien kesken. Näistä huomattavimpia olivat huonoon työrauhaan liittyvissä kirjoitelmissa olevat rauhattomuuteen liittyvien ilmauksien määrät. B-luokan tytöistä lähes kaikki antoivat huonon työrauhan kirjoitelmien yhteydessä rauhattomuuteen liittyviä ilmauksia, mutta pojista vain yksi. B-luokan oppilaat liittivät jonkin oppiaineen työrauhaan useammin kuin A-luokan oppilaat. Tytöt ja pojat mainitsivat samoja oppiaineita. Mikään oppiaine ei

myöskään esiintynyt selkeästi useammin vain toisen luokan oppilaiden kesken. Tämän vuoksi oppiaineisiin liittyvässä tulostaulukossa on eroteltu vain hyvä ja huono työrauha. Ruokailun jälkeisissä tilanteissa oli myös eroa luokkien kesken. Ainoastaan A-luokan oppilaat kertoivat, että huonoa työrauhaa esiintyy ruokailun jälkeisissä tilanteissa.

8 POHDINTA

Tämän tutkimuksen myötä saimme käsityksen siitä, miten yhden koulun kuudennen luokan oppilaat ymmärtävät työrauhan. Tavoitteenamme oli tuoda esille oppilaiden erilaiset käsitykset aiheesta ja verrata niitä tutkimuksemme teoreettiseen viitekehykseen. Otsikkoon poimimamme yhden oppilaan ilmaus: ”Kun kaikki on hiljaa tai vähän puhutaan niin on hyvä työrauha” kuvastaa hyvin oppilaiden tyypillistä käsitystä hyvästä työrauhasta. Oppilaat liittivät hyvään työrauhaan usein hiljaisuuden, rauhallisuuden ja keskittymisen.

Työrauhaa ei enää nykyään nähdä hiljaisuuden vaatimuksena. Tärkeämpää on asetettujen oppimistavoitteiden saavuttaminen. Tavoitteet määrittelevät sen, millaiset oppimisympäristöt ja työmuodot johtavat parhaiten niiden saavuttamiseen. Käsitys oppimisesta – miten ja mitä on hyvä oppia – on muuttunut vuosikymmenten aikana. Ryhmätyöskentelytaitojen ja oppilaan aktiivisemmän toimijan roolin korostumisen myötä työtavat ovat vaihtelevampia ja monipuolisempia. Tällöin myös ajatus siitä, millainen oppimisympäristö ja työmuoto antavat oppimiselle mahdollisimman hyvät edellytykset, on ajan myötä muuttunut. Täysin hiljaista työskentelyä ei siis ole edes mielekästä vaatia. Muutokset on olennaista tiedostaa jo siitäkin syystä, että työrauhaan liittyvää tutkimusta osattaisiin tehdä järkevistä ja ajanmukaisista lähtökohdista.

Vaikka yleistä käsitystä työrauhasta teorian tiedon valossa voidaan pitää melko sallivana, tämä ei automaattisesti tarkoita sitä, että työrauha toteutuisi samalla tavalla myös käytännössä. Jo 80-luvulla esitettyjä työrauhan määritelmiä voidaan pitää yllättävänkin nykyaikaisina. Ne toimivat nykyisen työrauhakäsityksen perustana. Niiden mukaan työrauha on subjektiivista, tilannesidonnaista ja suhteellista. Uudemmissa työrauha tutkimuksissa ei ole annettu juurikaan uusia työrauhamääritelmiä. Kaikkien opettajien toimintatavat eivät välttämättä kohtaa vielä tänäkään päivänä 80-luvun ajatuksia työrauhasta. Voidaan päätellä, että käsitysten ja arvojen siirtyminen käytäntöön on hidaskäyttöprosessi. Oleellista olisikin pohtia, miten laajentunut käsitys työrauhasta saadaan tuotua käytäntöön. Oppilaiden kanssa ei ehkä usein käydä keskustelua siitä, mitä työrauha merkitsee. Esimerkiksi yhteistä tekemistä ja oppilaiden osallisuutta ei nosteta esiin hy-

vään työrauhaan vaikuttavina asioina. On mahdollista, että työrauha-käsitettä käytetään juuri niissä tilanteissa, kun opettaja (tai oppilas) haluaa, että luokassa on hiljaista.

Oppilaiden kirjoitelmissa työrauhaan keskeisimmiksi vaikuttaviksi tekijöiksi nähtiin opettaja, oppiaineet ja työmuodot. Monet oppilaat kertoivat työrauhan olevan huono silloin, kun opettaja poistuu luokasta ja he jäävät keskenään. Oppilaiden käsityksissä korostui siis se, että opettaja on luokassa työrauhan ylläpitäjä, eivätkä oppilaat ehkä osaa ottaa siitä itselleen tarpeeksi vastuuta. Oppilaat ovat kuitenkin huomioineet työrauhan heikkenemisen opettajan poistuessa, mikä kertonee siitä, että he itsekin ymmärtävät, ettei se saisi vaikuttaa työrauhaan.

Oppilaat mainitsivat kirjoitelmissaan useita eri oppiaineita. Kirjoitelmista ei voi päätellä, mitkä tekijät vaikuttavat siihen, että juuri kyseinen oppiaine on mainittu. Voi olla, että taustalla on yksittäinen kokemus oppiaineen tunnilta tai vain se, että oppiaine on tullut tutkimuksen tekohetkellä mieleen. Kuvataide oli mainittu huonoon työrauhaan liittyvissä kirjoitelmissa. Kuvataiteen tunneilla yleensä toiminnallisuus korostuu ja voidaan pohtia, onko oppiaineen tunneilla oikeasti ollut huono työrauha, vai onko kyseessä ollut vain vapaampaa työskentelyä salliva oppitunti. Kuitenkin esimerkiksi liikuntaa, oppiainetta, jossa syntyy ylivoimaisesti eniten puhetta ja toimintaa, ei mainittu kertakaan huonon työrauhan yhteydessä. Oppilaat siis jossain määrin ymmärtävät, että työrauhaan liittyy oppiainekohtainen tilannesidonnaisuus.

Oppilaiden kirjoitelmissa ei noussut selkeästi esille uusia työrauhaan liittyviä näkökulmia. Tähän tietenkin osaltaan vaikuttaa se, että kirjoittajat olivat noin 12-vuotiaita, eikä heidän käsityksiään voi suoraan verrata keräämäämme teoriaan. Kuitenkin he ovat arkensa asiantuntijoita, ja siinä mielessä arvokkaita informantteja.

Työrauhaa koskevissa tutkimuksissa on tutkittu enemmän yläkouluja kuin alakouluja. Tämä vaikuttaa jossain määrin siihen, millaista tietoa aikaisemmilla työrauhatutkimuksilla on saatu. Olemme peilanneet tutkimustuloksiamme sellaisiin tutkimuksiin, joissa tutkimus on kohdistunut yläkoulujen oppilaisiin. Koska meidän tutkimuksemme kohdistui alakouluun, ei kaikkien tulosten vertailu ole mielekäästä. Esimerkiksi oppiainekohtaisuus ei liity samalla tavalla alakoululaisten kokemuksiin kuin yläkoululaisten kokemuksiin. Kuten aiemmin totesimme, Erätuulen ja Puurulan tutkimuksen mukaan oppilaat

liittävät oppiaineen vaikutuksen kyseistä ainetta opettavaan opettajaan, kun taas alakoululaisilla on luokanopettaja, joka opettaa suurinta osaa kaikista aineista. Emme tiedustelleet opettajilta tarkemmin, mitä aineita he opettavat oppilaille.

Työrauhakäsitteen laajuudesta kertoo se, että uusista perusopetuslain lakimuutoksista, kuten oikeudesta poistaa oppilaalta uhkaa aiheuttava esine, puhutaan työrauhan edistämisen keinoina. Lainsäädännön muutokset työrauhan suhteen ovat kohdistuneet lähinnä uhkaaviin tilanteisiin, jotka eivät kosketa arkista luokkahuoneessa tapahtuvaa työskentelyä. Työrauhan tutkiminen on tärkeää juuri siitä syystä, että tuloksista saataisiin apukeinoja jokapäiväiseen koulunkäyntiin. Aikaisemmissa työrauhatutkimuksissa työrauhaa on tarkasteltu pääasiassa määrällisin keinoin. Määrälliset tutkimukset tuntuvat antavan melko samankaltaisia tuloksia, ja vastauksista nousee ehkä vain yleisimmät ajatukset esille. Laadullinen tutkimus ja pieni tutkimusjoukko voivat antaa yksityiskohtaisempaa tietoa työrauhasta.

Aiemmat tutkimukset osoittavat, että sekä oppilaat että opettajat arvostavat hyvää työrauhaa. Kummallakin osapuolella on vastuu työrauhan säilymisestä. Meidän tutkimuksessa oppilaat eivät suoraan ottaneet kantaa työrauhan tärkeyteen. Emme myöskään tutkineet opettajien käsityksiä ja kokemuksia työrauhasta. Tämän vuoksi emme voi vertailla opettajien ja oppilaiden käsityksiä ja kokemuksia työrauhasta, tai arvioida sitä, kuinka tärkeäksi tämän koulun kuudensien luokkien opettajat kokevat työrauhan verrattuna oppilaisiin.

Aina tutkimuksen teon jälkeen, on hyvä pohtia, missä onnistuttiin ja mitä olisi voitu tehdä toisin. Tutkimuksessa laadimme tehtävänannon tarkasti. Halusimme saada selville oppilaiden omat käsitykset aiheesta, joten tehtäväksi soveltui parhaiten avoin kysymys. Valmiit johdattelevat kysymykset olisivat saattaneet vaikuttaa oppilaiden käsityksiin. Oppilaat ovat kertoneet niistä asioista, joita heille on tullut mieleen. Tässä tapauksessa aineisto itsessään ohjasi mahdollisimman paljon sitä, miten sitä voitiin analysoida.

Olisimme voineet pyytää oppilailta perusteluja vastauksilleen, kuten mainitsimme jo tutkimuksemme luotettavuuden arvioinnissa. Tällöin oppilaiden kirjoitelmat olisivat ehkä olleet pitempiä ja kuvailevampia. Lisäksi olisimme voineet teettää myös opettajilla

pienen tutkimuksen, joka olisi helpottanut tulosten analysointia. Esimerkiksi ruokailun jälkeisistä tilanteista olisi kaivattu vielä lisätietoa.

Tutkimusjoukkona meillä oli yhden koulun rinnakkaiset kuudennet luokat. Varsinaisena tutkimustehtävänä ei ollut vertailla rinnakkaisluokkia keskenään, mutta halusimme erottaa luokat, jotta voimme havaita mitä mahdollisia eroja luokkien väliltä löytyy. Asetelman mielenkiintoisuutta olisi lisännyt se, jos tutkittavia kouluja olisi ollut kaksi. Tällöin olisi voinut havaita, onko rinnakkaisluokilla jotakin yhteistä, joka saattaisi olla peräisin koulun toimintakulttuurista. Tarkoituksena ei myöskään ollut verrata tyttöjen ja poikien eroja, mutta erottelimme myös ne tulostaulukoihin mahdollisten erojen havaitsemisen vuoksi. Tekemiemme vertailujen perusteella on kyseenalaista tehdä syvällisempiä ja ehdottomia johtopäätöksiä luokkien ja sukupuolten välisistä eroista. Todennäköisesti myös B-luokalla on oppilaita, joiden mielestä ruokailun jälkeen on vallinnut huono työrauha.

Tutkimuksemme on auttanut meitä tiedostamaan, millä asioilla on merkitystä työrauhan kannalta. Tutkimuksen aikana myös käsityksemme työrauhasta on avartunut. Jatkotutkimusmahdollisuutena olisi tarkastella lähemmin työrauhaa eri oppiaineiden tunneilla. Olisi kiinnostavaa selvittää, miten oppiaineen luonne vaikuttaa työrauhan laatuun. Mielenkiintoista olisi myös tutkia työrauhan taustalla vaikuttavia asenteita. Kuinka tärkeäksi oppilaat kokevat hyvän työrauhan? Miten he itse kokevat voivansa vaikuttaa siihen?

Työrauhahäiriöt eivät ole normaalista arjesta poikkeava ilmiö. Työrauhahäiriöitä esiintyy varmasti jokaisessa luokassa silloin tällöin. Tärkeintä on luoda luokkaan sellainen toimintakulttuuri, jossa hyvää työrauhaa arvostetaan, ja kaikki pyrkisivät edistämään sitä omalla toiminnallaan.

LÄHTEET

- Aarnos, E. (2001). Kouluun lapsia tutkimaan: havainnointi, haastattelu ja dokumentit. Teoksessa J. Aaltola, & R. Valli, *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1* (s. 144-157). Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Aho, S. (1976). *Peruskoulun työrauhahäiriöt ja niiden yhteydet eräisiin oppilas- ja ympäristömuuttujiin*. Liedon työrauhakokeiluprojekti: raportti 1. Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos. Julkaisusarja A: 42.
- Aho, S. (1980). *Liedon – Tarvasjoen työrauhakokeilu ja siihen liittyvä tutkimus*. Helsinki: Kouluhallitus. Kokeilu- ja tutkimustoimisto.
- Ahola, T., & Hirvihuhta, H. (2002). *Vääryydestä vastuuseen. Miten ohjata lapset ja nuoret ottamaan vastuu teoistaan?* Helsinki: Opetushallitus.
- Ahonen, S. (1995). Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen, & S. Saari, *Laadullisen tutkimuksen työtapoja* (s. 113-158). Helsinki: Kirjayhtymä Oy.
- Charles, C. M. (2005). *Building classroom discipline*. Lontoo: Pearson/Allyn & Bacon.
- Engeström, Y. (1994). *Perustietoa opetuksesta*. Helsinki: Valtiovarainministeriö.
- Erätuuli, M., & Puurula, A. (1990). *Miksi häiritset minua. Työrauhahäiriöistä ja niiden syistä yläasteella oppilaiden kokemana*. Tutkimuksia, 81. Helsingin yliopisto: Opettajankoulutuslaitos.
- Erätuuli, M., & Puurula, A. (1992). *Miksi häiritset minua. Opettajan näkökulma työrauhahäiriöihin yläasteella*. Tutkimuksia, 106. Helsingin yliopisto: Opettajankoulutuslaitos.
- Eskelinen, T. (1989). Koulun sosiaalipsykologiaa. Teoksessa A. Antikainen, & P. Nuutinen, *Näkökulmia kasvatuksen ongelmiin ja tutkimukseen* (s. 115-128). Helsinki: Yliopistopaino.
- Freinet, C. (1987). *Ihmisten koulu. Käytännön opas kansan koulun työvälineiden, opetusmenetelmien ja kasvatuksen järjestämiseen*. Suom. L. Oksanen. Helsinki: Elämäkoulu.
- Gnagey J. W. (1968). *The psychology of discipline in the classroom*. The psychological foundations of education series. New York: Macmillan Publishing Co., Inc.
- Gordon, T. (2003). Aika-tila-polut fyysisessä koulussa. Teoksessa E. Lahelma, & T. Gordon (toim.), *Koulun arkea tutkimassa: yläasteen erot ja erilaisuudet*. Helsinki: Helsingin kaupungin opetusvirasto.
- Hellström, M. (2008). *Sata sanaa opetuksesta. Keskeisten käsitteiden käsikirja*. Jyväskylä: PS-kustannus.

- Hirsjärvi, S. (toim.) (1982). *Kasvatustieteen käsitteistöä*. Helsinki: Otava.
- Hirsjärvi, S., Remes, P., & Sajavaara, P. (2002) *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi.
- Holopainen, P., Järvinen, R., Kuusela, J., & Packalen, P. (2010). *Työrauha tavaksi. Kohtaaminen, toimintakulttuuri ja pedagogiikka koulun arjessa*. Opetushallitus. Helsinki: Edita Prima Oy.
- Huhtanen, K. (2011). *Tehostettu tuki perusopetuksessa. Työvälineeksi pedagoginen ennakointi*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Hännikäinen, M. (2006). Yhteenkuuluvuuden tunne ja oppijoiden yhteisöksi kehittyminen. Teoksessa K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, A. R. Nummenmaa & H. Rasku-Puttonen, *Kasvatusvuorovaikutus* (s. 126–146). Tampere: Vastapaino.
- Janhunen, K-M. (2013). *Kouluhyvinvointi nuorten tulkitsemana*. Kuopio: Itä-Suomen yliopisto, Yhteiskuntatieteiden ja kauppatieteiden tiedekunta.
- Kannas, L., Välimaa, R., Liinamo, A., & Tynjälä, J. (1995). Oppilaiden kokemuksia kouluviihtyvyydestä ja kuormittuneisuudesta sekä koulukiusaamisesta Euroopassa ja Kanadassa. Teoksessa L. Kannas (toim.), *Koululaisten kokema terveys, hyvinvointi ja kouluviihtyvyys* (s. 131-149). Helsinki: Opetushallitus.
- Kansanen, A. (1991). Koulun kulttuuri koulun kehittämisen haasteena. Teoksessa H. Peltonen (toim.), *Kehittyvä kouluyhteisö* (s. 82-87). Helsinki: Opetushallitus.
- Kari, J. (1988). *Opetus- ja kasvatustyö ammattina*. Helsinki: Otava.
- Karlsson, L. (2003). *Sadutus. Avain osallistavaan toimintakulttuuriin*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kauppila, R-A. (2007). *Ihmisen tapa oppia. Johdatus sosiokonstruktiiviseen oppimiskäsitykseen*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kiiski, T., Närhi, V., & Peitso, S. (2012). *Työrauha kaikille. Toimintamalli työrauhaongelmien vähentämiseksi*. KUMMI 9 Eura: Niilo Mäki Instituutti.
- Koivula, M. (2010). *Lasten yhteisöllisyys ja yhteisöllinen oppiminen päiväkodissa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Koskenniemi, M., & Hälinen, K. (1978). *Didaktiikka*. Helsinki: Otava.
- Koskenniemi, M., & Hälinen, K. (1970). *Didaktiikka: lähinnä peruskoulua varten*. Helsinki: Otava.
- Koskenniemi, M., & Valtasaari, A. (1965). *Taitava opettaja: johdatusta kansakoulunopettajan työhön*. Helsinki: Otava.

- Kuitunen, J. & Siekkinen, H. (2010). *”Työrauha on rauhaa tehdä työtä.” Telakkakadun koulun työrauhaselvitys*. Humanistinen ammattikorkeakoulu.
- Lahelma, E., & Gordon, T. (toim.) (2003). *Koulun arkea tutkimassa: yläasteen erot ja erilaisuudet*. Helsinki: Helsingin kaupungin opetusvirasto.
- Laine, T. (2001) Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola, & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2* (s. 28-45). Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Levin, J., & Nolan, J. F. (2004). *Principles of classroom management: a professional decision-making model*. Boston: Pearson/Allyn and Bacon.
- Liinamo, A., & Kannas, L. (1995). Viihdynkö, pärjäänkö, selviänkö turvallisesti?: Koulunkäynti oppilaiden kokemana. Teoksessa L. Kannas (toim.), *Koululaisten kokema terveys, hyvinvointi ja kouluviihtyvyys* (s. 109-130). Helsinki: Opetushallitus.
- Metsämuuronen, J. (2006). *Laadullisen tutkimuksen käsikirja*. Helsinki: International Methelp Ky.
- Metsämuuronen, J. (2001). *Laadullinen tutkimuksen perusteet*. Metodologia -sarja 4. Helsinki: International Methelp Ky.
- Mäntyniemi, A-L. (1975). *Kouluilmaston ja luokkailmaston yhteys oppilaiden käyttäytymishäiriöihin oppitunneilla*. Työrauhatutkimus 3. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Julkaisuja 260.
- Naukkarinen, A. (1999). *Tasapainoilua kurinalaisuuden ja tarkoituksenmukaisuuden välillä. Oppilaiden ei-toivottuun käyttäytymiseen liittyvän ongelmanratkaisun kehittäminen yhden peruskoulun yläasteen tarkastelun pohjalta*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Niikko, A. (2003). *Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa*. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Nuutinen, P. (1994). *Lapsesta subjektiksi: tutkimus vallasta ja kasvatuksesta*. Joensuu: Joensuun yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunta.
- Paalasmaa, J. (2014). *Aktivoi oppilaasi*. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Perusopetuslaki 2013. 30.12.2013/1267. *Oikeus turvalliseen opiskeluympäristöön*.
- Pulkkinen, L. (2002). *Mukavaa yhdessä: sosiaalinen alkupääoma ja lapsen sosiaalinen kehitys*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Puolimatka, T. (1999). *Kasvatuksen mahdollisuudet ja rajat: minuuden rakentamisen filosofia*. Helsinki: Kirjayhtymä oy.
- Puurula, A. (1984). *Koulun työrauha kasvatussociologisena ongelmana*. Tutkimuksia, 18. Helsingin yliopisto: Opettajankoulutuslaitos.

- Repo-Kaarento, S. (2007). *Innostu ryhmästä: miten ohjata oppivaa yhteisöä*. Helsinki: Kansanvalistusseura.
- Reynolds, P. D. (1987). Yhdistetty säännöstö: Ihmisten käyttö tutkimuskohteina. Suom. Risto Hannula. Teoksessa K. Mäkelä (toim.), *Tieteen vapaus ja tutkimuksen etiikka* (s. 196-204). Helsinki: Tammi.
- Rogers, B. (1998). *You know the fair rule. Strategies for making the hard job of discipline and behaviour management in school easier*. Lontoo: Financial times Prentice hall.
- Rothbart, M. K., & Derryberry, D. (2005). Temperament in Children. Teoksessa C. von Hofsten, & L. Bäckman (toim.), *Social, developmental and clinical Perspectives: Psychology at the Turn of the Millennium* (s. 17-35). New York: Taylor & Francis e-Library.
- Rothbart, M. K., & Putnam, S. P. (2002). Temperament and emotion regulation. Teoksessa L. Pulkkinen, & A. Caspi (toim.), *Paths to successful development: personality in the life course* (s. 19-45). Cambridge: Cambridge University Press.
- Ruoho, K. (1996). Käyttäytymishäiriöt sekä lastentarhanopettajien ja erityisopettajien toimintaparadigmat. Teoksessa: K. Ruoho, & M. Ihatsu, *Käyttäytymishäiriöt nyt! Suomalaista tutkimusta käyttäytymishäiriöistä* (s. 157-199). Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Saarela-Kinnunen, M. & Eskola, J. (2001). Tapaus ja tutkimus = tapaustutkimus? Teoksessa J. Aaltola, & R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1: metodin valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle* (s. 158-169). Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Salovaara, R., & Honkonen, T. (2011). *Rakenna hyvä luokkahenki*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Saloviita, T. (2007). *Työrauha luokkaan. Löydä omat toimintamallisi*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Saloviita, T. (2014). *Työrauha luokkaan*. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Saloviita, T. (2013). *Luokka haltuun! Parhaat keinot toimivaan opetukseen*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Soininen, M. (1995). *Tieteellisen tutkimuksen perusteet*. Turku: Turun yliopiston täydennyskoulutus keskus.
- Stenberg, K. (2011). *Riittävän hyvä opettaja*. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Sulkunen, P., & Kekäläinen, O. (1992). *WPindex-laadullisen aineiston analyysiohjelma*. Helsinki: Gaudeamus.

- Syrjälä, L. (1996). Tapaustutkimus opettajan ja tutkijan työvälineenä. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen, & S. Saari, *Laadullisen tutkimuksen työtapoja* (s. 9-24). Helsinki: Kirjayhtymä oy.
- Tuomi, J., & Sarajärvi, A. (2002). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Uusikylä, K., & Atjonen, P. (2005). *Didaktiikan perusteet*. Helsinki: WSOY.
- Varto, J. (1992). *Laadullisen tutkimuksen metodologia*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Viskari, S. (2003). Pedagogisen rakkauden mahdollisuus. Teoksessa S. Vuorikoski, S. Törmä, & S. Viskari (toim.), *Opettajan vaiettu valta* (s. 155-177). Tampere: Vastapaino.

LIITE 2 Saatekirje opettajalle

Hyvä opettaja

TYÖRAUHAA KOSKEVA PRO GRADU -TUTKIMUS

Olemme luokanopettajaopiskelijoita Oulun yliopistosta ja teemme kasvatustieteen pro gradu -tutkielmaa liittyen luokkatilanteissa vallitsevaan työrauhaan. Haluamme selvittää tutkielmassamme, millaisia todellisia kokemuksia 6. luokan oppilailla on luokassa vallitsevasta työrauhasta ja oppimisympäristöstä. Tiedostamme hyvän työrauhan olevan perustavaa laatua oleva asia, joka mahdollistaa hyvän oppimis- ja työskentelyympäristön kaikille osapuolille. Ymmärrämme, ettei sen luominen ole itsestään selvää ja että oppilaiden huomioiminen, sekä oppilaiden panos, ovat merkittäviä asioita hyvän työrauhan rakentamisessa.

Tutkimus toteutetaan siten, että oppilaat kirjoittavat lyhyet kirjoitelmat hyvästä ja huonosta työrauhasta. Vastamiseen menee aikaa noin puoli tuntia. Tutkimus toteutetaan kevään 2014 aikana. Tarkoituksenamme on tulla itse paikan päälle kertomaan oppilaille, mistä tutkimuksessa on kyse, sekä ohjeistamaan muutoin tehtävässä. Mikäli teille sopisi paremmin, ettemme tule paikan päälle, sekin järjestyy. Tutkimukseen vastaaminen on luonnollisesti vapaaehtoista, mutta toivomme mahdollisimman monen osallistuvan tutkimukseen. **Kenenkään oppilaan henkilöllisyys ei paljastu, eikä tutkimuksessa olevien koulujen nimiä kerrota tutkimuksessa.**

Pro gradumme ohjaajana toimii Timo Pinola (KT, PkO, yliopistonlehtori) Oulun yliopistosta.

Vastaamme mielellämme kysymyksiin, joita tämän kirjeen myötä mahdollisesti heräsi.

Ystävällisin terveisin

Henni Vainikainen
s-postiosoite
p.xxx xxxxxxxx

Milla Jokela
s-postiosoite
p.xxx xxxxxxxx