



OULUN YLIOPISTO
UNIVERSITY of OULU

HAAPASALO, ANTTI & JÄRVELÄ, JUSSI

“KUN MAALAIJÄRKI LOPPUU, NIIN OTETAAN LAKIKIRJA KÄSIIN”

Kokoneiden opettajien ajatuksia työrauhasta ja sen muutoksesta

Kasvatustieteen pro gradu –tutkielma

KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA

Kasvatustieteiden ja opettajakoulutuksen yksikkö

Luokanopettajan koulutus

2015



Luokanopettajankoulutus		Tekijä/Author Haapasalo Antti ja Järvelä Jussi	
Työn nimi/Title of thesis ”KUN MAALAI SJÄRKI LOPPUU NIIN OTETAAN LAKIKIRJA KÄSIIN” – Kokeneiden opettajien ajatuksia työrauhasta ja sen muutoksesta			
Pääaine/Major subject Kasvatustiede	Työn laji/Type of thesis Pro gradu - tutkielma	Aika/Year Toukokuu 2015	Sivumäärä/No. of pages 64+2
Tiivistelmä/Abstract <p>Tutkimuksessa selvitettiin kokeneiden luokanopettajien käsityksiä työrauhasta, työrauhahäiriöistä, työrauhalainsäädännöstä, sekä kokemuksia näiden muutoksesta työuran aikana. Työrauhaa on tutkittu suomalaisittain aktiivisesti erityisesti 70-luvun lopussa ja 80-luvun alussa. Aikaisempien tutkimusten perusteella työrauha on käsitteenä vaikea, sillä opettajat kokevat eri asioita häiriöiksi. Työrauhan määrittely on subjektiivista. Muutos työrauhan suhteen on nähtävissä jo käytetyssä termistössä. Entisinä aikoina on puhuttu kurinpito-ongelmista ja opettaja on ollut tiedonjakaja. Nykyään kuri ymmärretään negatiiviseksi asiaksi, joka ei edistä oppilaan oppimista. Opettajan rooli on vaihtunut tiedonjakajasta oma-aloitteisesti toimivan oppilaan ohjaajaksi.</p> <p>Lainsäädäntöä työrauhaan liittyen on tarkennettu viimeksi vuonna 2014. Työrauhalainsäädäntöä on viime vuosina tarkennettu ottamaan entistä enemmän huomioon oppilaiden ja opettajien perusoikeuksia. Opettajan autoritääriset yksinvaltiaan keinot ylläpitää työrauhaa ovat poistuneet ja laki ottaa huomioon entistä enemmän yksilöiden oikeuksia. Suuntaus on sama opettajan ja oppilaiden välisissä suhteissa koululuokissa. Työrauhan rakentamiseen käytetään entistä enemmän oppilaslähtöisiä keinoja ja oppilaita otetaan mukaan luokan päätöksentekoon ja yhteisten sääntöjen sopimiseen.</p> <p>Tutkimus toteutettiin fenomenografisena tapaustutkimuksena. Tutkimuksen aineisto kerättiin haastattelemalla vähintään 10 vuotta luokanopettajana toimineita opettajia. Yhteensä tutkimukseen osallistui kuusi opettajaa, joista kolme oli miehiä ja kolme oli naisia. Tulosten kannalta sukupuolilla ei ollut oleellista merkitystä.</p> <p>Opettajat kokevat työrauhan tilaksi, jossa oppilaat voivat työskennellä vailla pelkoa ja häiriötekijöitä. Hyvän työrauhan edellytyksenä ei ole luokassa vallitseva hiljaisuus. Useat työskentelytavat korostivat keskustelua. Opettajien mielestä työrauha häiriintyy silloin, kun oppimista ei tapahdu. Työrauhahäiriöiden syyt olivat ensin opettajassa ja vasta sitten oppilaassa. Opettajat tarkastivat häiriötilanteessa ensin omaa käyttäytymistään tai tehtävänantoaan ennen kuin käänivät katseen oppilaasta johtuviin seikkoihin. Työrauhaa ylläpitäessään lainsäädäntö oli opettajilla taustalla vaikuttavana tekijänä, ei ensimmäisenä mielessä työrauhaan liittyviä ratkaisuja tehdessä.</p> <p>Opettajat pitävät oppilaita nykyään avoimempina ja reippaampina. Opettajat myös tuovat enemmän omaa persoonaansa mukaan ja ovat helpommin lähestyttävissä. Opettajien työtavat ovat yhteisöllisempiä ja opettamistapa ohjaavampi kuin ennen. Rangaistusmenetelmät ovat oppilaslähtöisempiä. Esimerkiksi jälki-istuntoa ei enää juuri käytetä, vaan tilalla ovat kasvatustieteiden keskustelut. Työrauhaan liittyvän lainsäädännön muutos koettiin hyväksi. Laki ottaa entistä enemmän huomioon yksilöiden oikeuksia.</p>			
Asiasanat/Keywords työrauha, työrauhahäiriö, työrauhalainsäädäntö			

Sisältö

1	JOHDANTO.....	1
2	TYÖRAUHAN MÄÄRITTELYÄ.....	3
2.1	Yleistä.....	3
2.2	Kurinpito vai työrauha?	4
2.3	Velvollisuuksia ja oikeuksia työrauhaan pyrittäessä.....	5
2.3.1	<i>Opettajan ja oppilaan velvollisuudet ja oikeudet</i>	<i>5</i>
2.3.2	<i>Lain suomat keinot työrauhahäiriöiden ehkäisyssä</i>	<i>6</i>
3	TYÖRAUHAHÄIRIÖ.....	12
3.1	Työrauhahäiriön määrittelyä.....	12
3.2	Opettajakohtaisia syitä.....	13
3.3	Oppilaskohtaisia syitä.....	14
3.4	Muita häiriötekijöitä.....	17
4	KEINOJA PAREMMAN TYÖRAUHAN SAAVUTTAMISEKSI.....	19
4.1	Opettajan luokanhallintataitojen vaikutus työrauhaan	19
4.2	Työrauhahäiriöiden ennaltaehkäisy	21
4.3	Työrauhahäiriöihin puuttuminen.....	25
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS.....	31
5.1	Tutkimusongelmat	31
5.2	Laadullinen tutkimusmenetelmä	32
5.3	Kohdejoukon valinta ja aineiston keruu.....	33
5.4	Aineiston analyysi ja tulosten esittäminen	35
6	TULOKSET.....	38
6.1	Opettajien käsitykset työrauhasta ja työrauhahäiriöistä	38
6.1.1	<i>Opettajien käsitykset työrauhasta.....</i>	<i>38</i>
6.1.2	<i>Opettajien käsitykset työrauhahäiriöistä.....</i>	<i>40</i>
6.1.3	<i>Opettajien käsitykset työrauhahäiriöiden syistä.....</i>	<i>41</i>
6.2	Opettajien käsitykset työrauhaan liittyvästä lainsäädännöstä	42
6.2.1	<i>Lainsäädännön vaikutus työskentelyyn</i>	<i>42</i>
6.2.2	<i>Opettajien ajatukset lainsäädännöstä</i>	<i>44</i>
6.3	Opettajien keinot ylläpitää työrauhaa.....	45
6.3.1	<i>Ennaltaehkäisevät keinot.....</i>	<i>45</i>
6.3.2	<i>Työrauhahäiriöön puuttuminen.....</i>	<i>47</i>
6.4	Opettajien ajatukset työrauhan muutoksesta.....	49
6.4.1	<i>Opettajien kokemukset työrauhan ja työrauhahäiriöiden muutoksesta.....</i>	<i>49</i>
6.4.2	<i>Opettajien työtapojen muuttuminen</i>	<i>52</i>

7	JOHTOPÄÄTÖKSET JA YHTEENVETO	54
7.1	Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys	58
8	POHDINTA.....	60
9	LÄHTEET.....	61

1 JOHDANTO

Tutkimuksessa tarkastelemme kokeneiden opettajien käsityksiä työrauhasta, työrauhalainsäädännöstä ja näissä tapahtunutta muutosta opettajien työvuosien aikana. Tutkimuksemme aihe sai alkunsa yli kaksi vuotta sitten kandidaatin työtä tehdessämme, jolloin pohdimme millaisia oikeuksia meillä olisi tulevana opettajina ylläpitää työrauhaa ja puuttua työrauhaa uhkaaviin häiriötekijöihin. Kandidaatin tutkielmassa tarkastelimme opettajan oikeuksia ja velvollisuuksia työrauhaa rakennettaessa ja päätös jatkaa samasta aiheesta pro gradu tutkimukseen oli luonnollinen.

Tutkimuksen näkökulma on opettajalähtöinen, koska työrauhan rakentaminen luokkaan on opettajan harteilla. Tulevana opettajina meitä kiinnostaa erityisesti tämä puoli. Teoriaosuudessa käsittelemme työrauhan käsitettä yleisellä tasolla ja korostamme opettajan keinoja rakentaa luokkaan parempaa työrauhaa. Työrauhan rakentamisessa auttaa opettajan tietoisuus lainsäädännön asettamista oikeuksista ja velvollisuuksista niin opettajille kuin oppilaillekin. Työrauhaan liittyvää lainsäädäntöä on viimeksi tarkennettu vuonna 2014, jolloin opettajille annettiin muun muassa oikeus ottaa oppilaalta haltuun vaarallisia tai häiritseviä esineitä (Perusopetuslaki, 1998/628). Tutkimuksen yhtenä tarkoituksena on selvittää, kuinka tarkoin opettajat ovat perillä lakiteknisistä oikeuksista ja velvollisuuksistaan sekä myös sen, mitä mieltä he ylipäättänsä lainsäädännöstä ja siihen tehdyistä muutoksista ovat.

Tutkimus pohjautuu kvalitatiiviseen tutkimusotteeseen. Tutkimuksemme on tapaustutkimus, sillä kohdejoukkona on pieni joukko kokeneita opettajia. Opettajat työskentelevät eri puolilla Suomea, mutta ovat tutkimuksemme kontekstissa joukko opettajakunnasta, joiden vastausten perusteella tutkimme työrauhaa ja työrauhahäiriöitä.. Tutkimukseen osallistui yhteensä kuusi vähintään 10 vuotta työelämässä ollutta opettajaa. Tutkimuksen aineisto on kerätty haastatteluina opettajilta käyttäen puolistrukturoitua teemahaastattelua. Miehiä ja naisia oli sama määrä, mutta emme ole syventyneet sukupuolten välisiin eroihin, sillä käsittelemme työrauhaan liittyviä ilmiöitä neutraalin opettajan näkökulmasta.

Toisessa luvussa määrittelemme työrauhaa käsitteenä ja tarkastelemme lainsäädännön asettamia oikeuksia ja velvollisuuksia sekä lain suomia keinoja työrauhahäiriöiden ehkäisyssä. Kolmannessa luvussa käsittelemme työrauhahäiriöitä ja niiden syitä. Neljännessä luvussa keskitymme työrauhan ylläpitämisen keinoihin. Missä määrin opettajan opetustyyli voi vaikuttaa työrauhaan ja minkälaisia ennaltaehkäiseviä keinoja opettajalla on käytössään. Myös työrauhahäiriöihin puuttuminen erilaisilla keinoilla voi edesauttaa hyvän työrauhan rakentamisessa. Viidennessä luvussa kerromme tutkimuksen toteutumisen eri vaiheet. Kuudes luku kattaa haastatteluista saadut tulokset, jotka on luokiteltu vastaamaan tutkimuskysymyksiimme. Seitsemännessä luvussa teemme yhteenvedon ja johtopäätökset saaduista tuloksista, sekä vertailemme näitä tekemäämme teoriaosuuteen. pohdimme myös tutkimuksen luotettavuutta ja eettisyyttä.

Tutkimuksen tarkoitus on selvittää kokeneiden opettajien käsityksiä työrauhasta, työrauhahäiriöistä, työrauhaan liittyvästä lainsäädännöstä, sekä näiden muutoksesta. Pyrimme selvittämään millä tavoin opettajat käsittävät työrauhan, millaisia keinoja he käyttävät ylläpitäessään työrauhaa sekä missä määrin opettajan ottavat huomioon ja ajattelevat laissa määrättyjä keinoja ja velvollisuuksia päivittäisessä työssään. Vaikka opettajilla on oikeus käyttää laissa säädettyä kurinpitovaltaa, niin työrauha tulisi ymmärtää muuksi, kuin rangaistuksen avulla ylläpidettävään tilaksi (Arajärvi & Aalto-Setälä, 2004, s. 157).

2 TYÖRAUHAN MÄÄRITTELYÄ

2.1 Yleistä

Työrauhan tai työrauhahäiriön käsitettä ei sellaisenaan löydy perusopetusta koskevasta lainsäädännöstä. Sitä sivuavat kyllä muun muassa seuraavat asiat: asianmukainen käyttäytyminen, opiskelun esteetön sujuminen, turvallinen opiskeluympäristö, oppilaitoksen järjestyssääntöjen noudattaminen, väkivallalta, kiusaamiselta ja häirinnältä suojaaminen ja oppilaitoksen omaisuuden asianmukainen käsittely. (Holopainen, Järvinen, Kuusela & Packalen, 2009, s. 17.)

Suomalaisittain aktiivisesti työrauhaa on tutkittu erityisesti 70-luvun lopussa ja 80-luvun alussa. Tutkijoille työrauha on käsitteenä vaikea, sillä ihmiset kokevat eri asioita häiriöiksi. (Etätuuli & Puurula, 1990, s. 6.) Hyvä työrauha rakentaa perustaa oppimiselle ja auttaa niin opettajia kuin oppilaitakin jaksamaan ja voimaan hyvin. Turvallisen koulun painopiste on työrauhan ylläpitämisessä sekä sitä estävien häiriöiden ennaltaehkäisyssä. Mallikkaan työrauhan merkkinä on se, että sekä oppilaan ja opettajan on mukava tulla kouluun. (Salovaara & Honkonen, 2011, s. 130–131.)

Hirsjärvi (1990, s. 196) kuvailee työrauhaa koululuokassa rauhalliseksi, vallitsevaksi oloksi; häiriintymättömyyden tilaksi. Kouluyhteisössä työrauha vaatii yhteisön kaikilta jäseniltä sisäistynyttä ja kurinalaista toimintaa. Tämän lisäksi se on suhteellista, subjektiivista ja muuttuvaa sekä kunnioittaa yhteisön laatimia sopimuksia ja huomioonottaa opetusaineet, opetustilanteet, oppilaiden ikäasteen, koulua ympäröivän yhteisön vaikutteet ja yhteisön jäsenten persoonallisuuden.

Opettajan ensisijainen tehtävä koululuokassa on rakentaa sinne ilmapiiri, joka mahdollistaa kaikille työnteon. Ilman työrauhaa ei ole mahdollista saada hyviä oppimistuloksia. (Saloviita, 2007, s. 13.) Toiminta koulussa on tavoitteellista ja jokaisella oppitunnilla pitäisi olla tavoite oppimiseen liittyen. Työrauhan tehtävä on palvella tuota tarkoitusta ja turvata se, että oppilaat voivat työskennellä tämän oppimistavoitteen saavuttamiseksi. (Saloviita, 2007, s. 21.)

Toimintakulttuuria koulussa on hyvä rakentaa työrauhaa tukevaksi. Kun koko koulu yhteisö sitoutuu työrauhan kehittämiseen, myös tulosta on odotettavissa. Oikeudet, säännöt ja jokaisen henkilökohtainen vastuu näiden toteuttamista ovat työrauhan kolme rakennuspalikkaa. Viihtyisän koulun ilmapiiri on myönteinen sekä toista kunnioittava ja arvostava. (Sigfrids, 2009, s. 109.) Toimintakulttuurin tulee olla myös vuorovaikutteinen ja avoin, niin koulun sisällä kuin kodin sekä yhteiskunnan kanssa ja myös lapsille on suotava mahdollisuus osallistua sen luomiseen ja kehittämiseen (Gellin, 2011, s. 36). Työrauha on mahdollista turvallisessa ja viihtyisässä koulussa, jossa oppiminen, opettaminen ja kasvaminen tapahtuvat toinen toistaan kunnioittavassa ja arvostavassa ilmapiirissä (Sigfrids, 2009, s. 93).

2.2 Kurinpito vai työrauha?

Työrauhan määritelmiin ovat vaikuttaneet yksilölliset näkemykset sekä aikakaudelle ominaiset arvot ja kasvatuskäsitykset. Työrauhan sijasta ennen puhuttiin koulukurista sekä kurinpito-ongelmista. Tässä ajattelussa painottui valvonta ja rangaistukset, jolloin myös oppilaiden velvollisuuksia painotettiin oikeuksia enemmän. Kouludiskurssia pidetään nykyisin autoritaarisen ja opettajalähtöisen kasvatuskulttuurin ilmentymänä. (Holopainen ym., 2009, s. 9.)

1800-luvulla suomalainen kasvatus luotti kuriin. Ihanteena pidettiin yksilön tottelevaisuutta sekä kunnioitusta esivaltaa kohtaan. Opettaja oli varaukseton auktoriteetti, joka opetuksensa ohella vahti oppilaita. 1900-luvun alussa käsitys kurista muuttui. Reformipedagogiikan näkemyksen mukaan lapsi oli opetuksen lähtökohta. Kuri muuttui näin vapautta kehittävistä ilmiöistä sen haitaksi. Rangaistuksia jouduttiin tästä huolimatta aika ajoin käyttämään, tosin niihin nojautuminen saattoi herättää ajatuksen epäpätevästä opettajasta, joka ei kykene saavuttamaan sellaista oppilaiden kunnioitusta ja arvovaltaa, jolla järjestyksen saisi ylläpidettyä. (Ahola & Hirvihuhta, 2000, s. 9.)

Vuosituhanneksen lopussa opettajan rooli muuttui hiljalleen tiedon jakajasta oma-aloitteisesti toimivan oppilaan ohjaajaksi. Samalla kuitenkin vapautteen ja vastuuseen liittyvät kysymykset ovat nousseet puheenaiheeksi, sillä useat opettajat ovat tunteneet itsensä neuvottomiksi rauhattomissa luokkatilanteissa. Kun huomataan, etteivät lapset ja nuoret ole ottaneet tarpeeksi vastuuta, toteuttavat aikuiset usein edellistä tiukempaa kuria. Tämän

seurauksena kuitenkin uhma ja mielipide-erot saattavat kuitenkin vain kasvaa. (Ahola & Hirvihuhta, 2000, s. 9–10.)

Saloviidan (2007, s. 9) mukaan järjestyksen saa luokassa aikaan oikealla ja väärällä tavalla, joista väärä tapa on luokan pitäminen hiljaisena rangaistusten ja uhkailun avulla. Tämän sotilaallisen komento on hänen mukaansa yhtä haitallinen kuin itse työrauhan puute, sillä se haittaa sekä kouluaineiden että sosiaalisten taitojen oppimista. Oikea tapa perustuu oppilaiden kunnioittamiseen, onnistuneeseen opetukseen sekä johtamistaitoihin.

Jos työrauha saavutetaan ulkoisen, kuten esimerkiksi rangaistusten avulla, se haittaa oppilaan kehitystä. Näin entisaikojen opettajahirviö, joka hiljensi luokan uhkailulla ja huutamisella, ei saavuttanutkaan työrauhaa, vaan pelkästään pelokkaan vaikenemisen. (Saloviita, 2007, s. 21.)

Esimerkiksi ryhmätyöskentely luo luokkaan runsaasti liikettä ja ääntä, mutta tällöin kyse ei ole välttämättä työrauhaongelmista. Hiljaisuuden voi saada tilanteessa luokkaan uhkailun ja rankaisemisen avulla, mutta vaikka hiljaisuus saavutetaankin, voivat oppilaat olla haluttomia opiskelemaan. Luokassa voi olla häiriintymättömän rauhallista, vaikka kukaan ei oikeastaan opiskelisiakaan mitään. (Saloviita, 2007, s. 19.)

2.3 Velvollisuuksia ja oikeuksia työrauhaan pyrittäessä

2.3.1 Opettajan ja oppilaan velvollisuudet ja oikeudet

Rehtoreilla ja opettajilla on harteillaan vastuu kasvatuksellisesta toiminnasta koulun sisällä. Lainsäädäntö kuitenkin asettaa velvollisuuksia myös oppilaille, sillä vastuu työrauhasta on koko kouluyhteisöllä eli myös oppilailla. Perusopetuslaki (1998/628) säätää, että

Oppilaan tulee osallistua tässä laissa säädettyyn opetukseen johon hänet on otettu, jollei hänelle ole erityisestä syystä tilapäisesti myönnetty vapautusta.

Oppilaan on suoritettava tehtävänsä tunnollisesti ja käyttäytyttävä asiallisesti.

Säädöstä tukee opettajille ja rehtoreille lain sallimat rangaistuskeinot, joita voidaan käyttää oppilaan rikkoessa velvollisuuksiaan vastaan. (Arajärvi & Aalto-Setälä, 2004, s. 159.) Koulutuksen järjestäjän hyväksymissä järjestyssäännöissä tarkennetaan näitä velvollisuuksia ja Lainsäädännön mukaiset järjestyssäännöt sitovat oppilaita (Lahtinen & Lankinen, 2010, s. 313).

Opetussuunnitelman perusteet (Opetushallitus, 2004) on valtakunnallinen kehys, jonka pohjalta opetuksen järjestäjän on laadittava paikallinen opetussuunnitelma. Opetussuunnitelman tehtävänä on määrittää niin oppimis- kuin kasvatukselliset tavoitteet. Pohjimmiltaan yhtenäinen opetussuunnitelman perusteet antaa kuitenkin opettajille suhteellisen vapaat kädet toteuttaa asetettuja tavoitteita. Vastuu asiasisällöistä on aina opettajalla. Sigfrids (2009, s. 99) toteaa, että vaikka kouluissa on oltava säännöt opetussuunnitelman mukaan, niin ongelmaksi usein muodostuu se, että ne elävät vain paperilla. Oppilaille mainitaan vallitsevista säännöistä, kun haaste onkin siinä, että oppilaat sekä henkilökunta sisäistäisivät kyseiset säännöt ja tietäisivät rikkomusten seuraukset.

Työrauhahäiriö voi myös johtua siitä, että oppilaalla on vaikeuksia omaksua opittavia asioita, jolloin oppilas turhautuu (Saloviita, 2007, s. 42). Opetussuunnitelma takaa oppilaalle tällöin oikeuden tukiopetukseen. Tukiopetus sisältää yksilöllistä ohjausta, tehtäviä sekä ajankäyttöä ja on aloitettava heti, kun ongelmia oppimisessa havaitaan.

Laki takaa oppilaille oikeuden turvalliseen opiskeluympäristöön (Perusopetuslaki, 1998/628). Turvallisuuden tunne sisältää henkisen sekä fyysisen oppimisympäristön. Opetuksen järjestäjän velvollisuutena on taata, että opetustilat ja välineet ovat turvallisia. Toisaalta on huolehdittava myös oppilaiden turvallisuudesta henkistä ja fyysistä väkivaltaa kohtaan. (Lahtinen, 2011, s. 248.)

2.3.2 Lain suomat keinot työrauhahäiriöiden ehkäisyssä

Opetuslainsäädännön käsikirjassa Arajärvi ja Aalto-Setälä (2004, s. 157–158) toteavat, että työrauhaa ei tule ajatella pelkkänä sääntöjen ja rangaistusten uhalla ylläpidettävänä tilana, joilla taataan opetuksen järjestys. Tärkein ja kestävin työrauhan ylläpitämisen menetelmä on tehdä opetuksesta kiinnostavaa. Oppilaiden mielenkiinnon suuntautuessa opetukseen,

työrauha palvelee suoraan oppimistuloksia. Häiriötilanteissa työrauhan ylläpitämiseksi oppilaitoksella on oikeus käyttää laissa ja säännöksissä määriteltyjä kurinpidollisia keinoja.

Vanhan kansan viisauden mukaan lasten lahjonta ja uhkailu on kasvatuksen kulmakiviä. Lainsäädäntö ei kuitenkaan näiden käyttöä opetuksessa mahdollista. (Lahtinen 2011, s. 268.) Samoin ruumiillinen kurittaminen kiellettiin jo vuonna 1914 (Arajärvi & Aalto-Setälä, 2004, s. 158). Perusopetuslain suomat valtuudet opettajalle tai rehtorille kurinpidollisissa asioissa on todettu pykälässä 36 (Perusopetuslaki, 1998/628).

Rangaistusta annettaessa on aina pyrittävä selvittämään totuudenmukaisesti, onko oppilas todella syyllistynyt tekoon. Rikkeen tulee olla tuottamuksellinen tai tahallinen, sillä jos oppilas ei miellä tapahtumaa rikkeeksi tai kyseessä on piittaamattomuuteen liittymätön vahinko, ei voida puhua rangaistavasta teosta. (Arajärvi & Aalto-Setälä, 2004, s. 158).

Opettaja voi lain puitteissa määrätä opetusta häiritsevä oppilas poistumaan luokkahuoneesta jäljellä olevan oppitunnin ajaksi. Häiritsevällä käytöksellään oppilas rikkoo opetuslaissa hänelle säädettyä velvollisuutta asiallisesta käyttäytymisestä (Perusopetuslaki, 1998/628). Lainsäädäntö takaa kaikille oikeuden opetukseen, joten yksittäisen oppilaan ei voida sallia häiritä opetusta ja näin vaarantaa muiden oppilaiden oikeuden toteutumista. Luokasta poistettu oppilas tulee järjestää valvonnan alaiseksi, sillä luokasta poistaminen ei siirrä opettajan velvollisuutta oppilasta kohtaan. Aina oppilas ei opettajan poistumismääräystä noudata. Tällöin opettajalla tai rehtorilla on oikeus poistaa oppilas kyseisestä tilasta, esimerkiksi tarttumalla oppilasta kädestä ja toistamalla määräys. Mikäli oppilas tällaisessa tilanteessa pyrkii tekemään vastarintaa ja estää määräyksen toteutumisen, laki sallii opettajan tai rehtorin käyttää sellaisia välttämättömiä voimakeinoja, joita voidaan pitää puolusteltavina, ottaen huomioon tilanteen uhkaavuus, oppilaan ikä sekä tilanteen kokonaisarviointi. Voimankäyttövälineiden käyttö on kuitenkin kouluhenkilökunnalta kielletty tilanteesta riippumatta. (Lahtinen, 2011, s. 276–278.)

Voimakeinojen käyttäminen on aina poikkeuksellinen ja valitettava tilanne. Pääsääntönä on suullinen kehote oppilaan poistamista vaativissa tilanteissa (Arajärvi, P. & Aalto-Setälä, M., 2004, s. 165). Ennalta tehtyjen linjausten ja ohjeistuksien merkitys korostuu, sillä kyseiset tilanteet usein vaativat nopeaa puuttumista. Selkäytimessä oleva toimintamalli helpottaa arvostelukykyä, mitä keinoja voi tilanteessa käyttää. Mahdollisten

jatkotoimenpiteiden ennaltaehkäisemiseksi tulisi myös vanhemmilla olla tieto, missä tilanteissa ja millä keinoilla oppilas voidaan poistaa luokasta. Lahtinen (2011, s. 280) ottaa esille tapausesimerkin, jossa opettaja oli päivän aikana joutunut poistamaan luokasta häiritsevän oppilaan kahdesti, sekä ottanut lakin pois oppilaan päästä. Oppilaan huoltaja oli nostanut syytteen opettajaa vastaan pahoinpitelystä. Vaikka käräjäoikeus totesi opettajan toimivan lainsuomin valtuuksin ja syytteet hylättiin, niin kodin ja koulun yhteistyö olisi voinut estää kyseisen tapauksen. Arajärvi ja Aalto-Setälä (2004, s. 165) toteavat voimankäytön ongelmallisuuden käyttäjälle itselleen. Voimakeinojen liioittelusta säädetään rikoslaissa 4 luvun 6 §:ssä, jonka perusteella voimakeinoja voidaan käyttää vain, kun niitä voidaan pitää puolustettavina tilanteen kiireellisyyden ja tärkeyden huomioon ottaen. Tulkinta on kuitenkin erittäin tilannekohtainen, sillä päätöksen voimakeinojen tarvittavuudesta tekee opettaja tai rehtori usein hektisessä tilanteessa. Vaikka voimakeinojen käytössä ylitettäisiin säädetyt rajat, niin rangaistusvastuusta voi olla vapaa. Tämä edellyttää painavia perusteluja sille, että muunlaisella menettelyllä ei olisi voinut toimia yllättävässä tilanteessa. (Rikoslaki, 1889/39.)

Perusopetuslainsäädäntö antaa opettajalle mahdollisuuden poistaa oppilas luokasta, mutta ei oikeutta estää oppilasta poistumasta oppitunnilta tai koulun alueelta. Oppilas voi niin päättäessään poistua koulusta, rikkoen hänelle laissa määrättyä velvollisuutta osallistua perusopetukseen (Perusopetuslaki, 1998/628), mutta opettajan kädet ovat tilanteessa sidotut. Poikkeus tähän on tilanne, jossa oppilaan tai jonkun muun turvallisuus vaatisi poistumisen estämisen hätävarjeluna. Koulun keinot näihin tilanteisiin ovat ennaltaehkäisevässä toiminnassa. (Lahtinen, 2011, s. 281.)

Perusopetuslain mukaan (Perusopetuslaki, 1998/628) koulun järjestyssääntöjä rikkova tai muuten käytöksellään häiritsevä oppilas voidaan määrätä jälki-istuntoon enintään kahdeksi tunniksi tai hänelle voidaan antaa kirjallinen varoitus. Jälki-istunto on lainsäädännössä porrastettu tunnilta poistamista ankarammaksi ja kurinpidollisia toimenpiteitä, kuten kirjallista varoitusta tai määräaikaista erottamista, lievemmäksi (Lahtinen & Lankinen, 2010, s. 315). Lahtinen (2011, s. 291) toteaa, että koulun järjestyssäännöistä tulisi käydä ilmi seikat, jotka ovat vakavuudeltaan sitä luokkaa, että jälki-istuntoa voi saada. Oppilaalla ja huoltajalla on oikeus tietää, kuinka vakavina erilaisia sääntörikkomuksia pidetään. Jälki-istunnosta päättää aina opettaja ja ennen sen määräämistä on yksilöitävä toimenpiteeseen

johtava teko ja kuultava oppilasta. Huoltajalle on aina ilmoitettava oppilaan teko ja siitä seurannut rangaistus. (Lahtinen, 2011, s. 285.)

Vuoden 2014 alusta on perusopetuslakiin kirjattu, että häiriköivä oppilas voidaan määrätä enintään kahden tunnin pituiseen kasvatukseen keskusteluun. Kasvatukseen keskusteluun joutumisen perusteet ovat oppilaan häiriköivä tai epäkunnioittava käyttäytyminen. Käytännössä kasvatukseen keskusteluun johtavat rikkeet ovat samoja, kuin mitä voidaan pitää jälki-istunnon määräytymisellä. Kasvatukseen keskustelussa pyritään löytämään oppilaan käyttäytymiseen johtavat syyt ja parantamaan oppilaan hyvinvointia koulussa. Kasvatukseen keskustelusta tulee aina tehdä kirjallinen raportti. Myös huoltajalle on aina ilmoitettava ja tarjottava mahdollisuutta osallistua kasvatukseen keskusteluun. Kyseisen menetelmän voi määrätä rehtori tai opettaja. (Perusopetuslaki, 1998/628.)

Oppilaan osallisuus opetukseen voidaan evätä enintään jäljellä olevan työpäivän ajaksi Perusopetuslaki, 1998/628). Rehtorilla on tähän valtuus (Perusopetusasetus, 1998/852), mikäli oppilaan väkivaltainen tai uhkaava käytös vaarantaa hänen itsensä tai muiden turvallisuuden tai opetustyö kärsii kohtuuttomasti oppilaan häiriöiden takia. Opetuksen epääminen on aina poikkeustilanne ja sitä käytetään turvatoimenpiteenä tilanteessa, jossa 1) oppilas vaarantaa muiden turvallisuuden tai jossa 2) oppilas häiritsee opetusta tai siihen liittyvää toimintaa kohtuuttomasti. Tämän valtuuden käyttämistä linjattaessa tulee harkita, milloin voi loppupäivän opetuksen epääminen tulla kysymykseen kohdan 1 mukaisessa tilanteessa ja milloin kohdan 2 tilanteessa pelkkä tunnilta poistaminen ei riitä. Huomioitava on myös se, että oppilasta ei saa jättää ilman valvontaa epäämisen jälkeen (Perusopetuslaki, 1998/628.)

Koulun kurinpidollisia rangaistuksia ovat kirjallinen varoitus, sekä määräaikainen erottaminen enintään kolmeksi kuukaudeksi (Perusopetuslaki, 1998/628). Kirjallinen varoitus on toiseksi ankarin rangaistusmuoto, joka luokitellaan kurinpitotoimenpiteeksi. Tämä tulee tehdä rangaistusta annettaessa myös selväksi oppilaille sekä huoltajalle. Ennen varoituksen antamista on kuultava niin huoltajaa kuin oppilastakin. Hallinto-oikeudet ovat kumonnet varoituspäätöksiä, joissa on ollut kuulemisen suhteen muotovirheitä. Tästä syystä kuuleminen on tehtävä hallintolain mukaisesti ja opetuksen järjestäjän on kyettävä todentamaan, että sen mukaan on asiassa toimittu. (Lahtinen, 2011, s. 293)

Määräaikainen erottaminen on suhteellisen harvinaista. Lahtinen (2011, s. 295) tuo esille Opetushallituksen tekemän tutkimuksen (Rimpelä, ym. 2010), jonka mukaan vain 5 prosenttia Suomen kouluista on käyttänyt määräaikaista erottamista rangaistustoimenpiteenä. Kyseisen kurinpitörangaistuksen tiukat muotomääräykset, sekä prosessin hitaus ja kankeus ovat suurelta osin syynä siihen, miksei keinoa käytetä. Enemmän pyritään löytämään ratkaisu yhdessä huoltajan kanssa. Byrokraattisten seikkojen lisäksi määräaikaisen erottamisen hankaluutena pidetään sitä, että erotettua oppilasta kohtaan opetuksen järjestäjällä säilyy velvollisuus järjestää opetusta. Opetuksen on oltava sellaista, että oppilas ei jää jälkeen omasta vuosiluokastaan eikä ole vaarassa jäädä luokalle erottamisen takia. Olivat järjestelyt minkälaiset tahansa, niin oppilaan tehtävien edistymistä tulee seurata ja varmistaa, ettei hän jää jälkeen. Aikaa vievän prosessin, ja erinäisten elinten, joiden on oltava mukana määräaikaisen erottamisen päätöksenteossa, takia on kuultu tapauksia, joissa huoltajaa on pyydetty anomaan oppilaalle lomaa toimittamaan määräaikaisen erottamisen virkaa. Lain mukaan tällainen ei kuitenkaan ole mahdollista, sillä koulu ei voi kieltää oppilasta tulemasta kouluun, saati tehdä omia, säännöistä poikkeavia rangaistusmenetelmiä.

Oppilas voi häiritä oppituntia monin eri tavoin ja joskus on tarve puuttua oppilaan toimintaan muilla kuin rangaistuskeinoilla. Tänä päivänä esimerkiksi matkapuhelimet ovat oppilaille arkinen esine ja se saattaa häiritä oppilaan oppimista. Oppilaalla voi myös olla hallussaan jokin muu esine, joka häiritsee tai on vaaraksi muille. Perusopetuslaissa (1998/628) todetaan, että koulussa ei saa pitää hallussa oman tai muiden turvallisuuden vaarantavia esineitä tai aineita, jonka hallussapidolle ei ole hyväksyttävää syytä. Opettaja voi pyytää oppilasta luovuttamaan kyseisen esineen opettajalle vapaaehtoisesti tiedostaen sen, että opettajalla tai rehtorilla on oikeus ottaa haltuun 29 §:n 2 momentin mukainen kielletty esine, jonka huomataan häiritsevän oppimista tai opetusta. Oppilaan tehdessä vastarintaa välttääkseen esineen haltuun ottamisen, on opettajalla tai rehtorilla oikeus käyttää välttämättömiä voimakeinoja saadakseen esineen tai aineen haltuunsa. Voimakeinoja käytettäessä on otettava huomioon oppilaan ikä, tilanteen vakavuus ja vastarinnan uhkaavuus ja keinoja on pysyttävä pitämään puolustettavina tilanteen kokonaisarvion kannalta. Voimakeinojen käyttäminen esineen tai aineen ottamiseen koskee turvallisuutta uhkaavia esineitä tai aineita, sekä sellaisia, jotka häiritsevät opetusta tai oppimista. (Perusopetuslaki, 1998/628.)

Edellä mainittu oikeus esineiden ottamisesta opettajan tai rehtorin haltuun on suhteellisen uusi asetus, sillä se on tullut voimaan vuoden 2014 alusta ja on seurausta Opetusalan ammattijärjestön, Suomen rehtoreiden, Opsian sekä Suomen vanhempainliiton tekemästä esityksestä hallitukselle, joka antaa opettajalle mahdollisuuden tutkia oppilaan tavarat. (Perusopetuslain muutosesitys, 2012). Ennen tämän asetuksen voimaantuloa opettaja pystyi ainoastaan pyytämään oppilasta luovuttamaan kyseisen esineen opettajalle vapaaehtoisesti. Kyse oli kuitenkin vain oppilaan vapaasta tahdosta, sillä ainoastaan poliisilla oli oikeus henkilöetsintään, vaikka opettaja olisi tiennyt oppilaalla olevan hallussa turvallisuutta uhkaava esine tai aine. (Lahtinen, 2011, s. 298–299.)

3 TYÖRAUHAHÄIRIÖ

3.1 Työrauhahäiriön määrittelyä

Työrauhahäiriöissä koulussa on kyse monimutkaisesta ilmiöstä. Syitä häiriöihin on etsitty niin oppilaista, opettajista ja opetusjärjestelyistä kuin kodeista ja yhteiskunnastakin. Hiljattain pohdinnoissa ovat painottuneet mm. oppilaiden psyykkinen oireilu ja levottomuus, opetusryhmien koko ja heterogeenisuus, vanhemmuuteen liittyvät vaikeudet sekä opettajan auktoriteetin heikkeneminen. (Holopainen ym., 2009, s. 20.)

Perimmältään koulun työrauhahäiriöt johtuvat koulun virallisten tavoitteiden ja lasten vapaan itseilmaisun välillä vallitsevasta peruuttamattomasta ja luonnollisesta vastakohdasta. Näin ollen työrauhaongelmat eivät tule koskaan katoamaan koulusta. Oikeilla työtavoilla opettaja kykenee rajaamaan häiriöt kohtuullisiksi ja saamaan aikaiseksi ilmapiirin, jossa työnteko on kaikille mukavaa. (Saloviita, 2007, s. 10.)

Saloviita (2007, s. 22) nostaa esille myös Levinin ja Nolanin (2004) määritelmän, jonka mukaan työrauhaongelma on käyttäytymistä, joka joko häiritsee opettamista, loukkaa toisen oikeutta opiskella, aiheuttaa psykologista tai fyysistä uhkaa tai tuhoaa ympäristöä. Määritelmä on siinä mielessä kapea, että koulun kaikki järjestyshäiriöt eivät sen mukaan ole työrauhaongelmia, vaikka ne voivatkin olla koulun sääntöjen vastaisia. Jos oppilas esimerkiksi on luokassa pipo päässä, ei tämä välttämättä riko yhtäkään edellä luetelluista kohdista. Näin kyse ei ole siis työrauhaongelmasta, vaan opettajan tai koulun antamien käyttäytymisnormien noudattamatta jättämisestä. Tämän määritelmän mukaan myös opettajaa voi pitää työrauhaongelmana. (Saloviita, 2007, s. 22.) Näinpä olemmekin jakaneet työrauhaongelmat seuraavissa luvuissa kolmeen kategoriaan: opettajakohtaisiin, oppilaskohtaisiin sekä syihin, jotka ovat näistä riippumattomia.

Lawrencen (1997, 1998) määritelmässä työrauhahäiriö on käyttäytymistä, joka vakavasti häiritsee opetusta tai koulun normaalia arkea. Häiriö on tapahtuma, joka vaikuttaa suoraan opetukseen tai kouluun. Ongelmaksi tälle määritelmälle muodostuu se, että kysyttäessä opettajilta esimerkkejä tällaisesta käyttäytymisestä, opettajat vastasivat, että riippuu miten määritellään vakavasti opetusta häiritsevä käyttäytyminen. (McManus, 1995, s. 4-5.)

Saloviita (2007, s. 23) tuo esille Charlesin (2005) määritelmän, jonka mukaan käyttäytyminen on työrauhaongelma, jos se häiritsee opettamista tai oppimista, uhkaa muita tai rikkoo yhteiskunnan lakeja vastaan. Tämä määrittää työrauhaongelman laajemmin kattamaan myös yhteiskunnan lakeja ja normeja, sekä ottaa huomioon oppilaan häneen itseensä vaikuttavan käytöksen, kuten esimerkiksi tarkkaamattomuuden ja joutilaisuuden.

3.2 Opettajakohtaisia syitä

Opettaja on häiriöksi työrauhalle esimerkiksi silloin, kun hän on myöhässä oppitunnilta, käyttää paljon aikaa muuhun kuin tunnin tavoitteiden saavuttamiseen tai ylläpitää kuria sellaisilla tavoilla, jotka estävät oppilaan itsehallinnan kehittymistä. Opettajasta tulee työrauhaongelma myös silloin, kun hän ei tarpeeksi tehokkaasti puutu luokassa ilmeneviin häiriöihin ja näin ollen hukkaa aikaa, joka on käytettävissä oppimiseen. Mikäli häiriöitä ilmenee, ne olisi korjattava niin, että tämä häiritsee mahdollisimman vähän muiden työskentelyä luokassa. (Saloviita, 2007, s. 22–23.)

Luokassa tulee eteen tilanteita, jolloin opettajalla on mahdollisuus ivata, nolata ja tehdä oppilas naurunalaiseksi. Opettajalla on tiedossa oppilaiden heikkoudet ja hän voi sopivilla sanakäännteillä loukata oppilaan itsetuntoa. (Järvelä, Keinänen, Nuutinen & Savolainen, 2004, s. 4.) Huumoria käytettäessä opettajan on siis noudatettava äärimmäistä tarkkuutta ja varovaisuutta.

Työrauhaan vaikuttava tekijä, joka on opettajan omissa käsissä, on hänen opettamistapansa. Hyvä opetus on yksi käyttäytymisongelmien ehkäisemisen avaintekijöistä, monet työrauhahäiriöt kun johtuvat nimenomaan puutteellisesta opetuksesta. Saloviita tuo esille Brophyn (1988) tutkimuksen, jonka mukaan ne opettajat, jotka panostavat opetukseen joka on tehokasta, saavat parempia tuloksia aikaan pelkästään auktoriteettia ja järjestystä korostaviin kollegoihin verrattuna. Hyvän opetuksen tuntomerkkejä on opetuksen vaatimustason sovittaminen oppilaiden edellytyksiä silmälläpitäen sekä sopivan etenemisvauhdin ylläpitäminen luokassa. Mikäli oppilaat turhautuvat tai heillä ei ole tekemistä, heidän huomionsa kiinnittyy muualle. Opettajan

täytyy myös pystyä saamaan kaikki oppilaat mukaan toimintaan, jotta huomio ei keskittyisi vain parhaiten motivoituneiden kanssa työskentelyyn. (Saloviita, 2007, s. 42.)

Saloviita mainitsee Brouwersin ja Tomicin (2000) tutkimuksen, jonka mukaan eri syistä johtuva opettajan uupuminen vähentää kykyä ylläpitää luokan järjestystä. Tämä aiheuttaa opettajalle jälleen lisää uupumusta, jolloin seurauksena vois syntyä noidankehä, jossa opettajan uupumus ja luokassa tapahtuvat työrauhahäiriöt ruokkivat toinen toistaan. (Saloviita, 2007, s. 29–30.) Eri elämänalueen ongelmat voivat vaikuttaa siihen, että opettajan on hankala kokea onnistumisia koulutyön osalta (Höistad, 2003, s. 154).

Uransa alkuvaiheilla olevilla opettajilla on tavallisesti vaikeuksia ylläpitää järjestystä, joka johtuu siitä, että luokkaympäristö on pullollaan samanaikaisia tapahtumia. Ennen kuin opettaja saa opetustyön tehtävät automaation tasolle, kuormittavat luokkaympäristön haasteet liialti lyhytmuistia. Muutaman ensimmäisen opetusvuoden aikana opettaja ei kykene tarkkailemaan oppilaiden toimintaa riittävän tarkkaan voidakseen puuttua häiriötekijöihin. Kokenut opettaja pystyy myös asettamaan useita tehtäviä oikeaan tärkeysjärjestykseen ja ennakoimaan toimintansa seurauksia, mihin aloitteleva opettaja ei välttämättä kykene. (Saloviita, 2007, s. 30.)

Opettajan on pyrittävä kaikissa tapauksissa säilyttämään itsehillintänsä, sillä sen puutteen seurauksena voi tapahtua ajattelemattomia ja karkeasanaisia kiukunpurkauksia, jotka voivat pelästyttää ja tehdä aroiksi hiljaiset oppilaat. Varttuneemmissa oppilaissa moiset purkaukset voivat tämän lisäksi aiheuttaa myös naurua ja pilkkamielialaa. (Haavio, 1969, s. 44.)

3.3 Oppilaskohtaisia syitä

Oppilaiden käytösongelmat ovat yleisimpiä opettajien huolenaiheisiin kuuluvia asioita koulussa. Nämä työrauhaongelmat ovat tosin myös oppilaille kiusaksi. (Saloviita, 2007, s. 9). Koulussa työrauhaongelmia kuvaillaan usein yksilön sisällä oleviksi, puutteista ja menneisyydestä johtuviksi asiantiloiksi. Esimerkiksi aggressiivinen murrosikäinen määritellään tavallisesti yksilöksi, jolla on jokin vaje tai häiriö, jokin psyykinen ongelma tai joka on kokenut menneisyydessään jotakin, joka selittää tämän käytöksen. (Molnar & Lindquist, 1994, s. 9.)

Maslow (1987, s. 56–58) esittelee tarvehierarkian, jossa tarpeet ovat seuraavanlaiset alimmasta tasosta ylimpään: fysiologiset tarpeet, turvallisuuden tarpeet, yhteenkuuluvuuden ja rakkauden tarpeet, arvonannon tarpeet ja itsensä toteuttamisen tarpeet. Maslowin mukaan nämä tarpeet ovat tärkeysjärjestyksessä siten, että ylemmän tason tarpeet eivät ole ajankohtaisia ennen kuin alemman tason tarpeet saadaan tyydytettyä. Mikäli alemman tason tarpeita ei saada tyydytettyä, ei yksilö ole myöskään kiinnostunut työskentelemään ylemmällä tasolla sijaitsevien tarpeiden hyväksi.

Koulunkäynnin kohdalla merkittävää tässä on se, että uusien asioiden oppiminen on juuri itsensä toteuttamista, joka sijaitsee siis hierarkian huipulla. Tämä tarkoittaa myös sitä, että kaikkien muiden asioiden pitäisi olla kunnossa, jotta oppilas saattaa kiinnostua koulutyöstä. (Saloviita, 2007, s. 35.)

Fysiologisia tarpeita eritellessä uni on se, joka on nykyisin ajankohtainen ongelma koulutyössä. Mikäli lapset nukkuvat liian vähän, on heidän tällöin haastava keskittyä koulussa ja sen seurauksena oppiminen kärsii. Tämän myötä alkaa ilmetä myös käytösongelmia sekä huonotuulisuutta. (Saloviita, 2007, s. 36.)

Maailman terveysjärjestön WHO:n teettämän tutkimuksen mukaan keskimäärin viidesosa 13-vuotiaista koululaista nukkui arkipäivisin vähemmän kuin seitsemän tuntia yötä kohden (Tynjälä & Kannas, 2004). Nukkumaanmenoajan myöhäisemmäksi siirtymistä on edesauttamassa useita eri tekijöitä, kuten informaatioteknologian mukanaan tuomat virikkeet, esimerkiksi internetin mahdollistama verkkopelaaminen ja TV-ohjelmat, jotka ovat myös nuorten keskuudessa suosittuja. Nuoret haluavat myös viettää ystäviensä kanssa enemmän aikaa iltaisin, eikä heidän biologinen kellonsakaan käy samaan tahtiin 24-tunnin kellon kanssa. (Tynjälä & Kannas, 2004, s. 7.)

Lapsen perustarpeet saattavat olla myös koulussa uhattuna. Suomalaisessa koulussa fyysiset edellytykset, joihin lukeutuu esimerkiksi puhtaus, lämpö, valo, ilmastointi, riittävät tilat ja meluttomuus, ovat useimmiten kunnossa. Lapsille tarjottu ilmainen kouluruoka mahdollistaa myös sen, ettei nälkä pääse haittaamaan oppimisprosessia. (Saloviita, 2007, s. 36.) Kiusaaminen on myös yksi uhkista. Suomessa on kuitenkin kehitetty kiusaamisen vastaisia toimintamalleja, joiden tehokkuutta on tieteellisesti tutkittu (Salmivalli, 2003, s.

6). Kiusaamisen vaikutus on myös huomioitu perusopetuslaissa, jonka mukaan kouluissa tulee laatia suunnitelma siitä, miten oppilaat saadaan suojattua häirinnältä, kiusaamiselta ja väkivallalta (Perusopetuslaki, 1998/628). Tästä huolimatta monissa tapauksissa jätetään puuttumatta kiusaamiseen, vaikka tästä oltaisiin koulussa tietoisia. Osasyynä voi olla se, että aikuiset eivät koskaan hahmota kiusaamiseen laajuutta. (Mäntylä, Kivelä, Ollila & Perttola, 2013, s. 13, 22). Monien lasten kanssa työskentelevien mielestä kiusaamista tapahtuu, mutta sen huomioiminen on vaikeaa esimerkiksi sen hiljaisen luonteen vuoksi. Valtaosa kiusaamisesta on erittäin hienovaraista ja keskittyy aikuisten selän taakse. Ympäristöön ei usein välity merkkejä kiusaamisesta. (Höistad, 2003, s. 9).

Kehityksen häiriöt ovat yksi tekijä, joka vaikuttaa oppilaan käyttäytymiseen luokassa. Työrauhaongelmat, joita oppilas aiheuttaa, saattavat tällöin johtua esimerkiksi itsehallinnan ja sääntöjen tavallista verkkaisemmasta oppimisesta. (Saloviita, 2007, s. 41.)

Saloviita (2007, s. 38) tuo esille Stanley Coopersmithin (1967) teorian, jonka mukaan itsearvostus on neljän eri tekijän summa. Näitä tekijöitä ovat merkityksen kokeminen, pätevyys, valta ja hyve. Merkityksen kokeminen tulee siitä, että henkilö kokee olevansa tärkeä toisille ja hyväksyty. Pätevyys tarkoittaa sitä, että hallitsee ikäkaudellensa tyypillisiä tärkeitä asioita. Valta on taas sitä, että henkilö kykenee vaikuttamaan erilaisiin hänelle tärkeihin asioihin ympäristössään. Hyve taas merkitsee sitä, että täyttää yhteisön moraaliset vaatimukset.

Saloviita (2007, s. 38) tuo esille Levinin ja Nolanin (2004) käsityksen, jonka mukaan käyttäytymisongelmiin tuntuu koulussa usein liittyvän se, ettei kaikki näistä itsearvostuksen osatekijöistä ole päässyt toteutumaan. Heikennystä merkityksen kokemisessa voi aiheuttaa esimerkiksi se, että haastavasti käyttäytyvät oppilaat eivät välttämättä ole suosittuja kaveripiireissään, opettajiston keskuudessa tai edes kotona. Pätevyyden puutteet saattavat ilmetä näin esimerkiksi sosiaalisten taitojen vajavaisuutena sekä huonona koulumenestyksenä. Nämä kaikki seikat saattavat yhdessä vaikuttaa siten, ettei hyveen komponenttikaan pääse toteutumaan normaalisti. Näin itsearvostuksen osatekijöistä on jäljellä enää valta, joka joutuu itsearvostuksen yhtälössä korvaamaan muita puutteellisia osatekijöitä. Näin nuoren, jolla on käyttäytymisongelmia, voidaan ymmärtää pyrkivän hallitsemaan ympäristöään, koululuokkaa, ja näin saada omaa itsearvostustaan vahvistettua.

Opettajakohtaisissa syissä mainittu huumorin negatiivinen puoli ei kouluelämässä rajoitu pelkästään opettajien toimintaan. Oppilaatkin mieluusti parodioivat opettajan erilaisia puutteita ja koettavat löytää opettajan mallikelpoisesta kuoresta jonkin särön ja puutteen, josta sitten saisivat naljailtavaa asiaa. (Järvelä ym., 2004, s. 4.)

Aina järjestyshäiriön syy ei kumpua oppilaan halusta tieteen tahtoen toimia väärin tai hyppiä opettajan nenille vain kiusanteon vuoksi. Vaikka säännöt olisivat tarkoin määritelty, niin oppilailla on usein tarve selvittää, mitkä ovat säännön rikkomisesta saadut seuraukset. Rikkomalla sääntöjä oppilas voi saada selville yksittäisen opettajan reaktion rikettä kohtaan sekä sen, kuinka hän tulee kohdelluksi verrattuna muihin oppilaisiin. Yksilöllä on tarve saada käsitys yhteisön johdonmukaisuudesta ja ennustettavuudesta. (Englander, 1987, s. 8.)

3.4 Muita häiriötekijöitä

Yhtenä selityksenä koulun työrauhan häiriintymisessä on muutos yhteiskunnassa. Tämä on tietysti sellainen tekijä, johon koulu ei pysty suoraan vaikuttamaan. Tiukka yhteisön kontrolli liittyi aikanaan maaseutumaiseen elämäntapaan yhtenäisen arvomaailman lisäksi. Nykyinen kaupungistuminen on merkinnyt tämän vanhan arvomaailman hajautumista ja samalla ihmisten väliset sosiaaliset suhteet ovat muuttuneet etäisemmiksi. (Saloviita, 2007, s. 33.)

Aikuisilla ollut perinteinen auktoriteettiasema on heikentynyt ja samalla muuttanut opettajan asemaa luokassa. Opettaja ei voi samalla tavalla nojautua perinteiseen arvovaltaan, joka on liittynyt aikuisen ja opettajan rooleihin olennaisesti. Lapsista on tullut yhä enemmän tasa-arvoisempia aikuisten kanssa, mikä on positiivinen asia. Työrauhan puolesta se kuitenkin tarkoittaa sitä, että perinteisiä keinoja sen ylläpitämisessä täytyy korvata uusilla. (Saloviita, 2007, s. 33.) Vapauteen liittyvät kysymykset vastuusta ovat näin samalla nousseet puheenaiheeksi, kun monet ovat todenneet rangaistusmahdollisuudet rajallisiksi ja tehottomiksi ja tätä kautta opettajat ovat tunteneet itsensä keinottomiksi levottomissa luokkatilanteissa (Ahola & Hirvihuhta, 2000, s. 9).

Koululla on nykyään myös kilpailijoina erilaisia tiedon lähteitä. Useat oppilaat hankkivat asenteita ja tietoa eri nykymedioista, kuten internetistä ja televisiosta. Alkaakin olla tavallista, että oppilailla on joistain asioista enemmän tietoa kuin opettajallansa. (Saloviita, 2007, s. 33–34.) Tiedon jakamisen lisäksi koululla on muitakin yhteiskunnallisen tason tehtäviä. Koulu valikoi oppilaita eri jatko-opintoihin ja tuleviin yhteiskunnallisiin asemiin elämässä. (Antikainen, Rinne & Koski, 2000.) Jos tässä kilpailussa oppilas jää heikoille, saattaa hän kokea, että koululla ei ole hänelle mitään tarjottavaa. Näin he saattavat etsiä keinoja omien tavoitteiden saavuttamiseen muualta kuin koulusta. (Saloviita, 2007, s. 34.)

Holopainen ym. (2008, s. 23) mukailevat Kämpin ym. (2008) ajatuksia, joiden mukaan kouluviihtyvyyttä pidetään työrauhan säilymisen kannalta tärkeänä asiana. Tähän vaikuttavat esimerkiksi ilmapiirin lämpimyyden, ihmissuhteiden laatu, turvallisuus ja iloisuus, sekä oppilaiden ja opettajien väliset suhteet. Muita kouluviihtyvyyden tekijöitä ovat fyysinen oppimisympäristö, sukupuoli, ikä, koulumenestys, elämäntyyli ja sosioekonominen asema.

4 KEINOJA PAREMMAN TYÖRAUHAN SAAVUTTAMISEKSI

4.1 Opettajan luokanhallintataitojen vaikutus työrauhaan

Oppilaiden haastavan käytöksen näytellessä pääosaa päivittäisessä kanssakäymisessä opettajan ja oppilaiden välillä, on haastavaa luoda sellainen oppimisympäristö, jossa jokainen oppilas saisi aina tasavertaiset mahdollisuudet oppimiseen. Järjestyshäiriöt vievät aikaa ja estävät opettajia antamasta korkealaatuista opetusta oppilaille. Koulut joutuvat ponnistelemaan luodakseen tietynlaisen tasapainon, joka hyödyttää kaikkia ja ottaa samalla huomioon yksilöiden tarpeet. (Morgan & Ellis, 2011, s. 18).

Opettajan yhtenä olennaisimpana taitona pidetään oppilaiden kohtaamisen taitoa. Tämän lisäksi opettaja tarvitsee työssään organisointi- ja ryhmänjohtamistaitoja. Näissä keskeistä on kyky luoda kodin ja koulun välille tasavertainen kumppanuus, sekä kyky luoda ja ylläpitää positiivisia henkilösuhteita luokan sisällä. Opettajan on myös tärkeää tiedostaa, että konfliktit ovat osa kasvattajan työn arkea, joten niitä tulee oppia ratkaisemaan. Tärkeimpänä taitona pidetään kykyä ylläpitää työrauhaa. Opettajalta edellytetään kykyä ylläpitää järjestystä ja opettaja, joka tähän ei kykene, koetaan uhkaksi koulun tehokkaalle toiminnalle. (Blomberg, 2008, s. 15, 71).

Saloviita (2007, s. 9, 70) toteaa hyvän opetuksen olevan lähtökohta luokan hyvälle järjestykselle. On reilua oppilaita kohtaan tarjota vastineeksi koulun pelisääntöjen noudattamisesta jotain heille tärkeää annettavaa. Mielekkään oppimisen mahdollisuuden tarjoavat hyvin suunnitellut, kiinnostavat ja vaihtelevat oppitunnit. Oppilaiden suhtautuminen on myönteisempi opettajaa kohtaan, kun tämä osoittaa luottamusta heitä kohtaan. Luottamuksen voi osoittaa esimerkiksi ottamalla oppilaat mukaan koulunkäyntiä koskevaan päätöksentekoon. Rangaistusten ja normien oikeutuksen pohtiminen yhdessä on tärkeää myös moraalikasvatuksen kannalta. Niin opettajat kuin oppilaat oppivat arvostamaan ja arvioimaan toisten näkemyksiä. (ks. Vuorikoski, Törmä & Viskari, 2003, s. 95; Höistad, 2003, s. 162).

Salo (2009, s. 112) tuo esille Kansasen (1999) näkemyksen opettajan innostuneisuuden merkittävästä vaikutuksesta luokan työrauhaan. Aina löytyy tietenkin sisältöä, joka ei ole

opettajan tai oppilaiden mieltymyksissä yhtä arvokasta ja mielenkiintoista, kuin joku toinen aihe. On siis epärealistista ajatella, että kaikilla tunneilla oppilaat olisivat motivoituneita opiskellessaan opetussuunnitelman sisältöjä. Kurinalaisuuden ja suostuttelun näkökulmat ovat esillä väistämättä, sillä kouluopiskelua ei voi perustaa kokonaan mielenkiintoon ja harrastuksiin. Tässä korostuu opettajan ja oppilaiden välinen vuorovaikutus oppimistilanteissa.

Vuorovaikutuksen merkityksestä kirjoittaa myös Saloviita (2007, s. 9-10), jonka mukaan lähtökohta myönteisen auktoriteetin kehittymiselle on myönteinen suhde oppilaisiin. Myönteistä suhdetta on rakennettava osoittamalla aitoa kiinnostusta oppilaita kohtaan ja kohdeltava heitä oikeudenmukaisesti ja kunnioittavasti. Hyvä suhde oppilaisiin on se perusta, jonka avulla oppilaita voi ohjata käyttäytymisen itsehallintaan sen sijaan, että luokan järjestys olisi pidettävissä vain ulkoisten rangaistusten avulla. Gordon (2006, s. 37) toteaa, että kurinpidon hoitaminen rangaistuksilla, verbaalisella uhalla, syytelyllä ja oppilaiden nolaamisella ei toimi, sillä vallankäytön menetelmät aiheuttavat yleensä oppilaissa vastustusta ja kapinaa ja niillä saavutettu muutos käyttäytymisessä ei useimmiten kestä kovin pitkään. Oppilas on valmis hyväksymään jaetun vastuun ja kurinpidon, mikäli opettaja täyttää lapsen implisiittisen odotuksen ihmisseläisyydestä ja oppilaista välittämisestä (Aarnos, 2003, s. 44).

Opettajan on syytä muistaa, että hänen ja oppilaan välisiin suhteisiin voivat vaikuttaa opettajan ennalta luomat asenteet ja odotukset oppilasta kohtaan. Opettajan suosiossa olevat oppilaat usein aistivat olevansa pidettyjä samoin kuin epäsuosiossa olevat oppilaat aistivat olevansa vähemmän pidettyjä. Tämä voi johtaa siihen, että kategorioidut oppilaat alkavat käyttäytyä ennako-odotusten mukaisesti. Pidetyt oppilaat pyrkivät olemaan opettajalle mieliksi ja epäsuosiossa olevat käyttäytyvät tavalla, joka vahvistaa opettajan epämieltyä. (Brophy & Good, 1974, s. 120.)

Kannustavan palautteen antamisella pelkän negatiivisen ja häiriöitä korjaavan palautteen sijasta on luokan ilmapiiriin kannalta huomattava merkitys. Opettajakin voi oppia reagoimaan luokan käyttäytymiseen ainoastaan nalkuttamisen kautta, mikä voi johtaa ikävään kierteeseen. Tämä voi pahimmillaan johtaa siihen, että oppilaat ja opettaja ovat etääntyneet henkisesti niin kauaksi toisistaan, että yhteistyö ja oppimisen tavoite ovat

mahdottomia. Onkin syytä keskittää energiaa suurimmaksi osaksi positiivisten käyttäytymismallien vahvistamiseen. (Bull & Solity, 1987, s. 24-25.)

McLaughlin (1991, s. 182) toisin mainitsee, että yksi keskeisimmistä jännitteistä onkin se, kuinka opettaja voi pitää huolta oppilaista ylläpitäen samalla kontrollia. Erityisesti noviisiopettajille myönteisen, välittävän suhteen luominen oppilaisiin on haastavaa. Pyrkimykset välittää oppilaista voi mennä ristiin toiveen kanssa saada arvovaltaisen ammattilaisen asema. Erilaiset konfliktit luokassa aiheuttavat sen, että opettajan on harkittava uudelleen, mitä tarkoittaa oppilaista huolehtiminen.

Luokkahuone on yhteisö, jossa tuen ja auttamisen ilmapiiri kehittää oppilaiden vastuunottokykyä sekä sosiaalisia taitoja (Saloviita, 2007, s. 10). Luokkayhteisössä esiintyy kuitenkin väistämättä joskus häiriöitä, joka on täysin inhimillistä, ja yleensä häiriöt koetaan negatiivisiksi (Blomberg, 2008, s. 26). Opettajassa nämä tilanteet voivat herättää voimakkaita tunteita, joka on sekin täysin inhimillistä. Oleellista on opettajan toiminta tällaisissa tilanteissa. Pystyykö opettaja toimimaan asiallisesti ja rauhallisesti haastavaa oppilasta kohtaan ja tätä nolaamatta. (Sigfrids, 2009, s. 101).

4.2 Työrauhahäiriöiden ennaltaehkäisy

Työrauhan ylläpitämisen tärkeimmät välineet ovat ne, joita on käytetty jo ennen ongelmien syntyä (Saloviita, 2007, s. 45). Työrauhan eteen ovat työt aloitettava jo heti kouluvuoden alussa tai se kostahtuu myöhemmin. Sigfrids (2009, s. 92) kysyy, kuinka monella koululla on selkeät, yhteiset säännöt ja työrauhakäytännöt. Säännöt ovat olemassa, mutta riippuen opettajasta, niiden soveltaminen useimmiten vaihtelee huomattavasti ja ne elävät lähinnä tiedotteessa, joka on lähetetty oppilaiden vanhemmille, sekä asetettu mahdollisesti koulun seinälle. Koulussa, jossa ei kiinnitetä tarpeeksi huomiota työrauhaan, leviää luokan ulkopuolinen sekasorto helposti luokkiin. Vastavuoroisesti luokan sisäinen levottomuus leviää kouluun ruokkien näin itseään. Ihannetilanne on se, missä koulun ja luokan yhteiset säännöt ovat yhdessä opeteltuja ja selkeitä, seuraamukset välittömiä ja ennakoitavissa. Täten luokissa ja koko koulussa toteutuu työrauha, joka on seurausta turvallisuuden tunteesta ja viihtyisyydestä, missä opettaminen, oppiminen ja kasvaminen ovat mahdollisia toisia kunnioittavassa ilmapiirissä. (Sigfrids, 2009, s. 92–94). Stenberg (2011, s. 67) korostaa myös keskustelevan ilmapiirin luomaa turvallisuuden tunnetta. Hänen mukaan

turvallisuus on parhaimmillaan sitä, ettei omia ajatuksia tarvitse puolustaa muiden ajatuksia vähättelemällä, eikä täten myös itse tarvitse pelätä vähättelyn kohteeksi joutumista.

Opettajien ja oppilaiden välille sääntöjen valvonta ja säännöt itsessään aiheuttavat monenlaisia kohtaamisia, mutta ne usein mielletään välttämättömiksi jokaisessa yhteisössä. Käyttäytymiseen ohjaavien normien puuttuessa yhteisö kokee itse tarpeen niiden luomiselle. Säännöt asettavat rajat käyttäytymiselle ja tuovat tätä kautta turvallisuuden tunnetta. (Cantell, 2010, s. 174). Myös Paasivirta (2011, s. 13) toteaa, että välittävän ja turvallisen ilmapiirin luomisella ehkäistään suurin osa kouluissa ilmenevistä ristiriitatilanteista. Voi olla, että opettajakunnalla on erilaisia tulkintoja laadituista säännöistä. Säännöistä olisi hyvä keskustella opettajien kesken, jotta kaikki olisivat niihin sitoutuneita. Sääntöjä on vaikea perustella oppilaille, mikäli opettajan oma käsitys on ristiriitainen ja epäselvä. Koulu yhteisössä tulisikin olla yhtenäinen käsitys sääntöjen noudattamisesta ja toimintatavoista. On huomionarvoista, että lasten käsitykset laadituista säännöistä voivat olla hyvin mustavalkoisia ja tiukkoja. Nuoren pohtiessa näkemyksiään sekä arvojaan on tällainen ajattelu hyvin yleistä. (Cantell, 2010, 175, s. 180–181).

Sääntöjen noudattamista tarkkaillessa on otettava huomioon myös se, että sosiaaliset taidot voivat olla ryhmässä eri tasolla. Tällöin sosiaalisessa vuorovaikutuksessa tapahtuu helposti häiriöitä ja ristiriitoja. Vuorovaikutukselle voidaan määritellä sääntöjä ja normeja, mutta todellinen ongelma voi olla se, etteivät oppilaat osaa käyttäytyä toisella tavalla. Näin häiriön syynä saattaa olla pikemminkin sosiaalisten taitojen hallinta, kuin sääntöjen noudattaminen tai noudattamatta jättäminen. Opettajan on näin ollen hyvä pitää huoli, että oppilaat oppivat itsehallintaa sekä tarpeellisia ryhmätyötaitoja. (Saloviita, 2006, s. 63.)

Opetussuunnitelman perusteiden mukaan tavoitteena on rakentaa oppimisympäristö, jossa vallitsee kiireetön, avoin, rohkaiseva ja myönteinen ilmapiiri, josta on vastuussa niin opettaja kuin oppilaatkin. Oppimisympäristön on tuettava oppilaiden kasvua ja oppimista ja oltava turvallinen psyykkisesti, fyysisesti ja sosiaalisesti. (Opetushallitus, 2004). Turvalliseksi koettu koulu, jossa opettajat ovat oppilaiden hyvinvoinnista kiinnostuneita, on tärkeää oppilaiden emotionaalisten tarpeiden kannalta. Huolenpito, kunnioitus ja luottamus oppilaita kohtaan tulisi välttää opettajin asenteista. Lisäksi nuoret etsivät itselleen aikuisia roolimalleja, joita he jäljittelevät. Oppilaita kohtaan annettu myönteinen

huomio voi olla ensiarvoisen tärkeää. Opettajilla on asemansa puolesta paljon roolimallin ominaisuuksia; ovathan he johtajia koulussa. Jäljittelyn johdosta opettaja voi vaikuttaa työrauhaan jo paljon omalla esimerkillään ja käytöksellään, kun oppilaat imevät itseensä opettajansa hyvää, kannustavaa ja luottavaista asennetta. (Saloviita, 2007, s. 37, 66).

Työrauhahäiriöiden ennaltaehkäisyssä tärkeä elementti on hyväntahtoinen ja empaattinen huumori. Huumorin positiivisena vaikutuksena on levottomuuden ehkäiseminen ja kannustus sekä aktivointi hyviin suorituksiin. Huumorikäytön salliminen poistaa liiallista virallisuutta samalla rakentaen avointa kommunikaatiota. (Järvelä, Keinänen, Nuutinen & Savolainen, 2004, s. 3.) Molnar ja Lindquist (1994, s. 49) ovat myös huumorin käyttämisen kannalla. Heidän mukaansa vakavuus usein ehkäisee ajatusten luovuutta ja joustavuutta ja tilanteissa, joissa on aikaisemmin kiristely hampaita niskat jäykkinä, huumorin löytäminen jo sinällään vaikuttaa myönteisesti asioihin. Huumorin tuomiseen ei pitäisi ryhtyä aivan suoraan, sillä se vaatii hienotunteisuutta ja tarkkaa henkilöhavaintoa. Järvelä ym. (2004, s. 18) viittaavat Stebbinsiin (1982), jonka mukaan opettajalla tulisi olla huumorinkäytön sosiaalisen prosessin perustiedot hallussaan, sillä huolimattomasti käytettynä se saattaa huonontaa oppilaan ja opettajan välejä. Parhaimmillaan ohjeet ja viestit toisaalta saadaan paremmin perille huumorin avulla, mikä vähentää vihamielisyyttä, ylläpitää mielenkiintoa, lievittää jännitystä ja auttaa muistamaan opittavia asioita.

Aarnos (2003) on tutkinut, tutkimuksessaan Oppilas oman itsekontrollinsa rakentajana, oppilaiden itsekontrollin sekä opettajan opetustyylin vaikutusta työrauhaan. Parhaimmillaan täysin sisäisen itsekontrollin omaavan oppilaan motiivina toimia ja käyttäytyä asiallisesti toimii hänen ”sisäinen äänensä” ja omatunto, kun taas vastakohtana on oppilas, jonka motiivi on ulkoinen kontrolli eli opettaja, rangaistukset ja palkinnot ja säännöt. Ilmiönä kontrollin kehittyminen siirtyy ulkoisesta sisäiseen oppilaan kehittymisen ja kasvamisen myötä. Itsekontrollin kehittymisestä puhuessa voidaan hyvin yleistää oppilaisiin, sillä tutkimus tukee suuntausta, jonka mukaan sukupuoli ei ole suurta merkitystä. (Aarnos, 2003, s. 18, 28).

Opettajan opetustyyli ja hänen antamat ohjauskokemukset määrittävät suurelta osin oppilaan itsekontrollin kehittymisen lapsuudessa. Jokaisella opettajalla on yksilöllinen suhtautuminen ja vaatimustaso oppilaiden käyttäytymiseen ja opettajat painottavat kielellistä ja ei-kielellistä ohjausta yksilöllisesti. Itseään elein ja huumorin avuin ilmaiseva

opettaja saa usein kiitosta, kun taas pelkkään ääneen keskittyvä joutuu helposti käyttämään uhkauksia tai koventamaan ääntään. (Aarnos, 2003, s. 42.) Horppu (1995, s. 83–84) havaitsi tutkimuksessaan opettajien nöyryyttävän oppilaita julkisesti käyttäen oppilaan tekemää virhettä esimerkkinä muulle luokalle ja nauraen oppilaan virheelle tai temperamenttipiirteelle. Käytössä oli myös nöyryyttäviä rankaisutapoja, kuten julkinen rikkomuslista tai luokassa seisottaminen. Tutkimuksessa kävi ilmi oppilaiden vastustavan julkisia rangaistuskeinoja. Kova, oppilasta nöyryyttävä ulkoisen kontrollin käyttäminen ei mahdollista lapsen sisäisen kontrollin kehittymistä, sillä esimerkkien kaltainen toiminta ahdistaa oppilaita (Aarnos, 2003, s. 42). Edellä mainittujen keinojen käyttäminen voi johtaa myös oppilaiden itsepäiseen kieltäytymiseen oppimasta (Gordon, 2006, s. 25). Yleistä on myös, että opettaja käyttää energiaansa nuhtelemalla koko luokkaa, vaikka paremman tuloksen saisi puuttumalla yhden oppilaan käytökseen. (Aarnos, 2003, s. 42–43).

Lasten itsek kontrollin kehitystä opettaja tukee kohdistamalla ohjausta aina lapsi- ja tilannekohtaisesti. Oppilaille tulee tarjota tilaa omille päätelmille sekä käyttämällä ohjauksessaan rakentavia tapoja aina kun se on mahdollista. Edesauttaakseen niin sisäisen kuin ulkoisen kontrollin omaavia oppilaita, opettajan tulee ottaa huomioon tapa, jolla esimerkiksi nuhtelee. Tilanteessa, jossa luokassa on riehuva porukka ja opettaja kohdistaa nuhtelunsa yleisesti häiriön suuntaan, mutta ei huomaa, että nuhtelun alaisena on myös oppilas, joka ei ollut osallisena häiriöön. Sisäisen kontrollin omaavasta lapsesta voi tulla arempi ja ahdistuneempi, kun taas ulkoisen kontrollin oppilas taantuu kehityksessään ja voi ilmentää sitä aggressiivisuutena. Täten suggestiivinen ja oppilaiden omaa itsek kontrollia kehittävä opettaja edistää työrauhan säilymistä ja ennaltaehkäisee mahdollisia häiriöitä. (Aarnos, 2003, s. 53–54).

Ennakoivaa luokanhallintaa edustavat keinot, jotka pyrkivät estämään mahdolliset häiriökäyttäytymiset. Opettajat usein hallitsevat luokkatilaa järjestämällä pöytiä, järjestämällä aktiviteetteja välittömästi oppilaan tullessa luokkaa ja suunnittelemalla tunnit siten, että ylimääräistä aikaa ei jää välttääkseen potentiaaliset ongelmatilanteet. Tilanteessa periksi luokkaan voi järjestää esimerkiksi lukutilan mukavalla penkillä tai paljon ryhmätöitä teettävä opettaja voi asettaa pulpetit ryhmätöitä edistäviin asetelmiin. Tunteja seuraava näkee päivittäin tilanteita, joissa opettaja on suorassa kontaktissa oppilaaseen tavoitteena kontrolloida oppilaan käyttäytymistä, sekä edistää hänen oppimista. Opettaja

tekee kuitenkin työtä luokanhallinnan eteen jo ennen kuin oppilaat saapuvat luokkaan. (Manke, 1997, s. 63–64.)

Saloviita (2007, s. 72–73) kertoo myös luokkajärjestyksen vaikuttavan työrauhaan. Opettajalla, jolla on jo tietoa oppilaistaan voi vaikuttaa mahdollisiin häiriötekijöihin jo oppilaiden istumajärjestyksellä. Tavoitteeksi kannattaa ottaa eritasoisten oppilaiden sijoittaminen tasaisesti ympäri luokkaa ja häiriökäytöksiset toisistaan erilleen. Mikäli aikoo käyttää ryhmiä, olisi niiden hyvä olla heterogeenisia, jolloin joka ryhmästä löytyisi niin tyttöjä ja poikia sekä eritasoisia oppilaita. Pohjakaava tulee olla soveltuva opettajan omaan opetustyyliin. Tähän prosessiin on hyvä ottaa myös oppilaat mukaan. Kuuntelemalla heidän ehdotuksiaan ja toiveitaan, opettaja osoittaa samalla luottavansa heihin ja antaa arvoa heidän mielipiteilleen, luoden myönteistä ilmapiiriä.

4.3 Työrauhahäiriöihin puuttuminen

Yksittäisten konfliktien ratkominen kuuluu koulun arkipäiväiseen toimintaan, eikä kaikkia tapauksia ei viedä eteenpäin vanhempien tai oppilashuoltoryhmän käsiteltäviksi. On tärkeää erottaa oppilaan hyvinvoinnin kannalta merkitykselliset asiat. (Mäntylä ym., 2013, s. 21). Päättös siitä, pitäisikö johonkin käyttäytymiseen puuttua vai ei, ei ole koskaan helppo. Johdonmukaisuus on välttämätöntä työrauhan ylläpidossa, mutta sitä ei ole aina helppo noudattaa käytännön tilanteissa. Opettajan vireystila vaihtelee koulupäivän mittaan ja eteen saattaa tulla tilanteita, jolloin aamulla hyväksytään jokin, mikä taas iltapäivällä kielletään. Oppilaat ovat sääntöjen vaihtelusta tarkkoina. (Saloviita, 2007, s. 89.)

Tapahtuman (esimerkiksi oppilaan hitaus koulutyössä) saama merkitys määrää ulkoista toimintaa (nuhtelu, hymy). Molnarin ja Lindquistin esimerkissä oppilas nousee pulpetistaan, kävelee kynänteroittimelle ja aloittaa kynän teroittamisen. Kasvattajan reaktio tapahtumaan määräytyy kuitenkin kasvattajan omaan tulkintaan tapahtuman luonteesta. Onko kyseessä mahdollisesti osoitus uhmasta, mielenkiinnosta tai hajamielisyydestä? Eri mahdollisuudet herättävät opettajassa erilaisen reaktion ja juuri opettajan reaktio määrittelee sen, millaisen luonteen tilanne saa. (Molnar & Lindquist, 1994, s. 18). Erilaisia luokassa esiintyviä häiriötekijöitä kannattaa kirjata muistiin ja pohtia mihin niistä haluaa puuttua. Tällainen muistilista auttaa parantamaan johdonmukaisuutta sekä helpottaa mahdollisten väliintulojen suunnittelua. (Saloviita, 2007, s. 90.)

Molnar ja Lindquist (1994, s. 18) tuovat esille Millerin (1985) näkemyksen, jonka mukaan havaintomme tilanteesta rakentuu tarkkaavaisuudesta, odotuksista, taustakokemuksista ja aistimuksistamme. Aistiminen tapahtuu biologisesti, mutta niiden tulkinta ja odotuksemme niistä pohjautuvat ennalta koetuissa vuorovaikutustilanteissa syntyneen mallin mukaan. Miller toteaa havaitsemisen olevan aiempien kokemusten perusteella rakentuva aktiivinen prosessi.

Aarnos (2003, s. 44) tuo esille Noddingsin (1986) näkemyksen, jonka mukaan opettaja opettaa lapsille huolenpitoa toisista ja huolehtii oppilaista neljällä tavalla: dialogilla oppilaiden kanssa, tukemalla oppilaita, luokkakäytännöissä ja hoivaavilla toimenpiteillä. Työrauhahäiriöiden ennaltaehkäisevistä toimenpiteistä huolimatta niitä ilmenee väistämättä ja niihin on puututtava. Sigfridsin (2009, s. 102–103) mukaan hyvänä peruseriaatteena häiriötilanteissa on se, ettei lähde oppilaan kanssa väittelemään, oli syy millainen tahansa. Rauhoittumisajan, sekä muistutuksen ja vaihtoehdon antaminen on yleensä hyvä. Lähtökohtana on myös keskittyminen itse ongelmaan, eikä oppilaan mahdollisiin sivuelementteihin, kuten huokailuun yms., paitsi tietenkin vihamieliseen käyttäytymiseen tai erittäin huonoon kielenkäyttöön, joihin on puututtava. Sanalliset keinot kannattaa pitää myös mahdollisimman lyhyinä, ainoastaan häiriköivään oppilaan yksityisesti kohdistettuna ja hienovaraisina (Saloviita, 2007, s. 104).

Häiriön korjaamisen tulisi kuitenkin tapahtua niin, että se tuottaisi mahdollisimman vähän häiriötä muiden luokassa olevien työskentelylle (Saloviita, 2007, s. 23). Tässä oivallisia ovat epäsuorat, sanattomat keinot. Ilmeet ja eleet kertovat oppilaalle ilman sanoja heidän käyttäytymisestään löytyvän korjattavaa. Jos se ei auta, voi hyödyntää fyysistä läheisyyttä joko astumalla askeleen kohti häiriötä aiheuttavaa oppilasta, tai tulla aivan tämän viereen seisomaan. Jos ei tämäkään auta, voi opettaja ohjata kevyellä oppilaan kosketuksella hänet takaisin työskentelyn pariin. (Saloviita, 2007, s. 97–98.) Toisaalta näitäkin keinoja kannattaa käyttää vaihtelevasti ja pikkuhiljaa vähentäen, jotta oppilas ei jäisi riippuvaiseksi opettajan antamista vihjeistä (Saloviita, 2007, s. 99).

Ristevirta (2007, s. 241–243) kutsuu opettajan työrauhan palauttamiseen käyttämiä puheenvuoroja työrauhavuoroiksi. Ehdottomat ja jyrkät työrauhavuorot voivat olla uhka oppilaiden kasvoille ja näiden noudattaminen muodostuu pakoksi. Suostutteleva ja

yhteistyöhön ohjaava työrauhavuoro on helpommin noudatettavissa ja haluttu lopputulos eli työrauhan palauttaminen saavutetaan helpommin.

Saloviita (2007, s. 94–95) nostaa esille myös menetelmän, jota hän kutsuu sammuttamiseksi. Kun levottomalle oppilaalle ei anneta huomiota hänen levottomasta käyttäytymisestään, käyttäytymisen pitäisi loppua hiljalleen. Mikäli tämä huomioidaan, päättyy ei-toivottu käyttäytyminen vahvistamiseen. Ongelma tässä on se, että aina ei voi olla varma siitä, mitkä asiat pitävät ei-toivottua käyttäytymistä yllä. Sammuttamisen käyttöä kannattaa kuitenkin harkita esimerkiksi silloin, kun opettaja arvelee, että oppilas hakee käytösongelmallaan huomiota.

Yhteistyösuuntautuneisuudeksi Molnar ja Lindquist (1994, s. 33) kutsuvat kykyä nähdä ongelmakäyttäytyminen mielekkäänä toisen näkökulmasta käsin. Syitä pohdittaessa sille, miksi oppilas ei muuta käyttäytymistään, tämä tarjoaa myönteisen vaihtoehdon. Monille kasvattajille vastarinta on käsitteenä tuttu, negatiivinen tapa selittää muuttumatonta käytöstä. Yhteistyö sitä vastoin rohkaisee astumaan toisen kenkiin ja etsimään käytökselle myönteisiä merkityksiä ja tarkoituksia. (Molnar & Lindquist, 1994, s. 33, 36.)

Molnarin ja Lindquistin (1994, s. 29) näkevätkin luokan ja koulun ekosysteemeinä. Ajatus luo ongelmanratkaisuun ja häiriöihin puuttumiseen toiveikkaan näkökulman, sillä ajatuksen mukaan, opettajan käyttäytyminen ja asenteet – osana systeemiä – vaikuttavat kaikkiin niihin yksilöihin, jotka ovat samassa kokonaisuudessa mukana. Opettaja voi toisin sanoen puuttua ja vaikuttaa häiriöön muuttamalla omaa käytöstään ja lähestymistapaa, eikä niinkään pakottamalla oppilasta muuttumaan.

Jos epäsuorat keinot kuitenkin osoittautuvat tehottomiksi, voi opettaja käyttää entistä suurempaa puhetta, jolloin hän turvautuu avoimeen vallankäyttöön. Tällöin etuna on puheen suurempi tehovoima, mutta toisaalta taas haittana syntyvä vastakkainasettelu, joka voi johtaa epäsuoraan vastarintaan tai auktoriteetin haastamiseen. (Saloviita, 2007, s. 107.) Suora käsky tai vaatimus on voimakkain sanallinen keino. Tämän saa parhaiten tehoamaan, kun opettaja katsoo oppilasta silmiin ja käyttäytyy varmasti, mutta silti ystävällisesti. (Saloviita, 2007, s. 109.)

Jos yhteisiä sääntöjä rikotaan, on joskus ainoana vaihtoehtona rankaiseminen. Rangaistuksilla kasvatukseen on kuitenkin useita huonoja ominaisuuksia. Ne herättävät oppilaissa vastarintaa sekä heikentävät myös oppilaiden ja opettajan välistä suhdetta. Rangaistuksia käytettäessä olisi hyvä muistaa, että myös positiivisen suhteen rakentamiseen käytettäisiin aikaa. Rangaistukset eivät myöskään sisällä toimintamalleja, jotka saisivat oppilaan omaksumaan oikean toimintatavan, eivätkä ne paranna oppimismotivaatiota. Oppilaille kannattaakin puhua rangaistuksen sijasta seuraamuksista ja teon hyvittämisestä. Oppilaan on helpompi hyväksyä hyvittäminen kun hän ymmärtää, että seuraamus on tulosta hänen omasta käyttäytymisestään eikä vain opettajan tapa kostaa. (Saloviita, 2007, s. 111–112.) Käytösseuraamusta määrättäessäkin opettajan tulisi pitää tyyneys ja todeta seuraamus neutraalisti ja toteavasti, ilman suuttumusta (Saloviita, 2007, s. 118). Mikäli opettaja toimii väärällä tavalla, esimerkiksi suuttuu, tulisi hänen palata asiaan ja kyetä pyytämään anteeksi oppilaalta sekä myöntää virheensä. On hyvä muistaa, että opettajalla voi olla oma subjektiivinen tulkinta tapahtumien kulusta ja inhimillisyyden nimissä väärinkäsityksiä voi sattua. (Cantell, 2011, s. 232.)

Perinteisenä rangaistustapana koulussa on käytetty jälki-istuntoa ja siihen liittyviä ohjeistuksia löytyy perusopetuslaista. Menetelmää ei kuitenkaan ole välttämätöntä käyttää ja monet koulut ovat korvanneet sen eri keinoilla, sillä niiden on huomattu olevan osin tehotomia. Ensimmäisellä kerralla jälki-istunto voi aiheuttaa oppilaassa katumusta ja häpeää, mutta useamman kerran toistuesssa tavasta tulee tuttu ja nämä tuntemukset häviävät. Perusajatuksena tässä rangaistuksessa on, että oppilas istuu hiljaa määritellyn ajan, mutta rangaistusta ollaan viemässä toiseen suuntaan, jossa omista teoista vastuun kantaminen tapahtuu keskustelun kautta. Nuori joutuu tilanteeseen, jossa hän joutuu sekä pohtimaan että perustelemaan tekojensa seurauksia ja tämä on monille selvästi haastavampaa kuin hiljaa pysyttely. (Cantell, 2010, s. 182–185.)

Sääntöjen rikkomisen sovittamiskeinoksi opettajat ovat ehdottaneet kasvatustieteilijöiden tai jälki-istuntojen lisäksi työpalvelua, joka yksinkertaisimmillaan tarkoittaa esimerkiksi rikotun tavaran korjaamista tai sotketun tilan siivoamista. Kotoa ajatus on luultavasti monelle oppilaalle tuttu, mutta koulusta ei niinkään. Koulun tavaroihin kohdistuu ilkeävaltaa helpommin siksi, että niitä ei mielletä yhtä arvokkaiksi kuin henkilökohtaisia tavaroita. Työpalvelu lisää ymmärrystä koulun tavaroiden arvokkuudesta sekä siitä, että ne ovat kaikkien yhteisiä. (Cantell, 2010, s. 186.) Toisaalta pelkät rangaistukset eivät poista

häiriökäyttäytymistä, vaan ainoastaan hidastavat niiden ilmestymistä. Yksi keino saavuttaa pidempiaikaisia tuloksia on yhdistää rangaistus ja palkinto. Rangaistus kertoo oppilaalle sen, mitä ei saa tehdä, kun taas palkinnolla, esimerkiksi kehulla ja kannustuksella, annetaan kuva siitä, kuinka tulisi toimia. (Clarizio, 1980, s. 130.) Kehun ja kannustuksen tulee olla jatkuvaa, sillä kertaluontoinen palkinto oikein toimimisesta voi unohtua. Jos hyvään käytökseen liittyvää kannustusta jatketaan, niin oppilas todennäköisesti käyttäytyy jatkossakin halutulla tavalla. (Englander, 1987, s. 164, 170.)

Kiusaaminen on aktiivisesti pyrittävä lopettamaan heti kun se on huomattu, eivätkä aikuiset voi uskotella itselleen, että kiusaaminen loppuisi itsestään. Lapsen myöhemmälle kehitykselle juuri pitkään jatkunut kiusaaminen on riskitekijä. Kiusaamiseen puuttuminen on tärkeää niin kiusatun kuin kiusaajan kannalta. Se lisäksi, että kiusaajan toimintatapaa saadaan muutettua, annetaan samalla esimerkki siitä, että kaikki ansaitsevat kunnioittavan kohtelun – pidimmepä henkilöstä tai emme. (Salmivalli, 2010, s. 30–31.) Yksi keino oppilaiden välisiä riita- ja kiusaamistilanteita selvittäessä on myös vuonna 2000 Suomessa käynnistynyt vertaissovittelumenetelmän kehittäminen, joka tarkoittaa sitä, että oppilaiden joukossa olisi muutama vertaissovittelija, jotka tulisivat selvittämään mahdollisia pienimuotoisia konflikteja oppilaiden itsensä kesken, myönteisesti ja rakentavasti, ilman aikuisen väliintuloa. Konfliktin osapuolet tekevät lopulta sopimuksen, ja tämän sopimuksen toteutumista seurataan. (Gellin, 2011.) Vertaissovittelussa ketään ei syytetä tai rangaista, vaan mietitään yhdessä toimintatapoja ja ratkaisuja siihen, miten käytöstä muutetaan parempaan ja myönteisempään suuntaan (Gellin, 2011, s. 25).

Häiriöön puuttumisen tarkoituksena on päästä siitä eroon. Opettajan reaktio voidaan nähdä osana ongelmaa ja sitä ylläpitävänä tekijänä, mikäli muutosta ei tapahdu. Tällöin on aina kokeiltava jotain muuta. Jotta pulma ratkeaisi, on jommankumman tai molempien seuraavista tapahduttava: 1) ongelmallinen käytös muuttuu hyväksyttäväksi tai 2) tulkinnan tapahtumasta on muututtava niin, ettei sitä pidetä ongelmana. Jälkimmäisen selventämiseksi Molnar ja Lindquist (1994) esittävät esimerkin erään esikouluopettajan kokemuksesta. Ryhmässä oli oppilas, joka alkoi opettajan mukaan käyttäytyä ongelmallisesti, mikäli ei saanut ohjatun toiminnan loputtua tehdä sitä mitä halusi. Oppilas alkoi mököttää ja tätä saattoi jatkua kymmenen minuuttia. Mökötyksen jälkeen hän valitsi muuta tekemistä. Opettaja kuuli, että oppilaan edellisessä päiväkodissa oli ollut käytössä ns. aikalisä-tekniikka. Opettaja ymmärsi, että oppilas ei mököttänyt, vaan piti aikalisää

valitessaan jotain muuta tekemistä. Näin ongelmalliseksi koettu käytös lakkasi häiritsemästä opettajaa, kun hän näki sen uudella tavalla. (Molnar & Lindquist, 1994, s. 16, 31, 33.)

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

5.1 Tutkimusongelmat

Kiinnostuksemme työrauhaa ja sen pohjalta tehtävää tutkimusta kohtaan kumpusi kolmantena opiskeluvuotenaamme, kun olimme tekemässä kandidaatin tutkimusta aiheesta ja työrauha nousi valtakunnallisesti otsikoihin Helsingissä Alppilan koulussa vuonna 2013 tapahtuneen välikohtauksen myötä. Tuon tapahtuman myötä nousivat keskusteluun myös opettajan oikeudet työrauhan ylläpidossa ja lainsäädäntöön tehtiinkin muutoksia heti samana vuonna. Muutokset tulivat voimaan alkuvuodesta 2014.

Työrauhasta kertovaa kirjallisuutta on runsaasti, mutta halusimme työrauhan ylläpitoon tarkoitettujen ohjeiden lisäksi tutkia opettajien käsityksiä työrauhasta ylipäättäen. Tämän lisäksi tutkimuksessa selvitetään opettajien perehtyneisyyttä ja ajatuksia lainsäädännön suhteen sekä sitä, ovatko tutkittavien opettajien ajatukset ja kokemukset työrauhasta kokeneet työuran aikana jonkinlaisia muutoksia. Kun keskiössä ovat opettajien omat arkipäivän kokemukset, voi tulokseksi saada erilaisia ajatuksia verraten iltapäivälehtien lööpeissä näkyviin puheenaiheisiin.

Tutkimuksen tarkoituksena olikin perehtyä työrauhaan nimenomaan opettajan näkökulmasta, joten oppilaiden ajatuksia ja mielipiteitä ei tässä tutkimuksessa käsitellä lainkaan. Pääpaino on yksittäisten opettajien ajatuksissa, käsityksissä ja kokemuksissa. Koska halusimme tutkia opettajien ajatuksia liittyen työrauhan mahdolliseen muutokseen, valitsimme kohdejoukoksemme työelämässä jo pidemmän aikaa olleet opettajat, jotta tutkittavilla olisi jotain konkreettista vertailupohjaa pidemmältä aikaväliltä.

Tutkimusta ohjasivat seuraavat tutkimusongelmat:

1. Mikä käsitys opettajilla on työrauhasta ja työrauhahäiriöstä?
2. Mikä käsitys opettajilla on lain asettamista oikeuksista ja velvollisuuksista?
3. Mitä keinoja opettajat käyttävät ylläpitäessään työrauhaa?
4. Kuinka ajatukset työrauhasta ovat muuttuneet työuran aikana?

5.2 Laadullinen tutkimusmenetelmä

Tutkimusotteemme on laadullinen eli kvalitatiivinen. Koska halusimme haastatella yksityiskohtaisesti opettajia, selvittää heidän käsityksiään ja kerätä heidän kokemuksiaan, oli valinta laadullisen tutkimuksen tekemisestä helppo. Kvalitatiivinen tutkimusote on silloin erityisesti sopiva, kun kiinnostus kohdistuu tapahtumissa yksityiskohtaisiin rakenteisiin eikä näiden yleisluontoiseen jakaantumiseen (Syrjälä, 1994, s. 12-13).

Oletimme, että opettajien kokemukset ja näkemykset työrauhasta voivat olla monenkirjavia, joten laadullinen tutkimus tätä ajatusta vasten on sopiva tutkimusmenetelmä. Laadullisessa tutkimuksessa kuvataan lähtökohtaisesti todellista elämää ja pyrkimyksenä on kaiken kaikkiaan ennemminkin löytää tai paljastaa tosiasioita kuin todentaa jotain jo olemassa olevia väittämiä. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2009, s. 161.) Subjekiivisuuden korostaminen on esillä tutkimuksen arvokysymyksenä. Subjekiivisuus liittyy havaintoihin, tulkintoihin ja käsitteisiin, eikä objektiivisuutta edes haluta. (Tuomi & Sarajärvi 2002, s. 148.)

Olemme pyrkineet myös säilyttämään tutkittavien näkökulmat mahdollisimman alkuperäisenä, jotta heidän niin sanottu ”äänensä” pääsisi kuuluviin. Se on yksi laadullisen tutkimusmenetelmän tyypillinen piirre (Hirsjärvi ym., 2009, s. 164). Tämä on onnistunut laajojen teemahaastatteluiden, näiden litteroinnin ja litteroidun aineiston tarkan analyysin kautta. Kaiken kaikkiaan laadullinen tutkimusmenetelmä tuntui päivän selvältä vaihtoehdolta oman tutkimuksemme kohdalla.

Opetuksen ja oppimisen tutkimisessa luonteva lähestymistapa on tapaustutkimus. Tapaus on valittu rajallinen kokonaisuus, esimerkiksi tietyssä ympäristössä toimivien ihmisten käsitykset tarkastelun kohteena olevasta ilmiöstä. Tapaustutkimuksen piirteisiin kuuluu elävä ja systemaattinen kuvailu ja tulkinta ilmiön laadusta. Kuvailun lisäksi siinä pyritään löytämään myös selityksiä. (Syrjälä, 1994, s. 10-13.) Tutkimuksemme on tapaustutkimus. Tapauksena tarkastelemme kokeneiden luokanopettajien käsityksiä työrauhasta, työrauhahäiriöistä ja näiden muutoksesta.

Tutkimuksessamme on fenomenografisia ja fenomenologisia piirteitä. Fenomenografialla tarkoitetaan ilmiöstä kirjoittamista ja ilmiön kuvaamista. Tarkoituksena on tutkia sitä,

kuinka maailma ihmisten tietoisuudessa rakentuu ja miten se ilmenee. Fenomenografiassa keskiössä ovat ihmisten käsitykset asioista, jotka voivat luonnostaan olla hyvin erilaisia riippuen esimerkiksi henkilön sukupuolesta, iästä tai kokemuksista. Tärkeää on ymmärtää kokemusten olevan muuttuvia. Ilmiönä kokemus on dynaaminen. (Metsämuuronen, 2006, 108; Ahonen, 1994, s. 116.)

Fenomenografisen tutkimuksen vaiheisiin kuuluu Ahosen (1994, 115) mukaan neljä vaihetta. Ensimmäisessä vaiheessa tarkastelun kohteeksi otetaan ilmiö tai käsite, josta esiintyy erilaisia käsityksiä. Toisessa vaiheessa perehdytään ilmiön tai käsitteeseen liittyvään teoriaan. Kolmannessa vaiheessa kerätään aineisto esimerkiksi haastatteluilla ja neljännessä vaiheessa jäsennetään haastatteluista saadut vastaukset vastaamaan tutkimuksen tavoitteena oleviin kysymyksiin.

Siinä missä fenomenografisen tutkimuksen ymmärtämisen tarkoitus on kokemuksen moninaisuus, niin fenomenologiassa ytimenä on kokemuksen rakenne. Fenomenologiassa pyritään ymmärtämään ja kuvaamaan ilmiötä sellaisena kuin se on. Tutkimuksen kiinnostuksen kohteena on se, kuinka ihmisen tajunnassa rakentuu ulkoinen maailma. Koska fenomenologian tutkimuskohteena on kokemus, soveltuu se kaikkeen tutkimukseen, jossa käsiteltävänä on subjektiivinen kokemus. Toisaalta se vaatii kokemuksen määrittelyä sen verran, että kokemus on suhde subjektin, kohteen ja toiminnan välillä. (Metsämuuronen, 2006, s. 154–166.)

5.3 Kohdejoukon valinta ja aineiston keruu

Määritelmäksi kokeneeksi opettajaksi valitsimme vähintään kymmenen vuoden työkokemuksen omaavat opettajat. Valinnan perustelemme sillä, että perusopetuslaissa tapahtuneet konkreettiset muutokset työrauhaa käsittelevissä kohdissa ovat tapahtuneet vasta hiljattain. Jo kymmenen vuoden kokemuksella opettajat pystyvät tekemään vertailuja uransa alkuaikoina ja tänä päivänä vaikuttaviin tekijöihin erityisesti työrauhaan liittyvissä asioissa.

Tutkimukseen osallistui kuusi luokanopettajaa ja sukupuolijakauma on tasan puolet miehiä ja naisia. Tutkimuksen tarkoituksena ei ole vertailla miesten ja naisten käsitysten eroavaisuuksia. Halusimme selvittää opettajien käsityksiä työrauhasta ja sen muutoksesta,

emmeä kokeneet sukupuolta merkitykselliseksi. Opettajien maantieteellistä sijaintia emme myöskään kokeneet merkitykselliseksi. Yleisten käsitysten saamiseksi haastateltavat opettajat työskentelevät eri puolilla Suomea.

Taulukko 1. Kohdejoukko

Haastattelujoukko	Sukupuoli	Ensimmäinen työvuosi	Työkokemus
N1	nainen	2004	10 vuotta opettajana
N2	nainen	1989	26 vuotta opettajana
N3	nainen	2000	16 vuotta opettajana
M1	mies	1998	16 vuotta opettajana
M2	mies	1986	29 vuotta opettajana
M3	mies	1985	29 vuotta opettajana

Tutkimuksen aineisto kerättiin helmi-maaliskuussa 2015. Aineiston pääkeruumenetelmänä toimi teemahaastattelu (liite 1), joka on puolistrukturoitu haastattelumenetelmä (Hirsjärvi & Hurme, 2011, s. 47). Halusimme saada selvitettyksi opettajien käsityksiä ja kokemuksia mahdollisimman yksityiskohtaisesti, joten teemahaastattelu sopi hyvin aineistonkeruumenetelmäksi. Haastattelu menetelmänä sopii käytettäväksi, kun halutaan esimerkiksi kuvaavia esimerkkejä (Hirsjärvi & Hurme, 2011, s. 36.)

Haastattelu voi olla strukturoitu, puolistrukturoitu tai avoin (Metsämuuronen, 2006, s. 112). Vaikka haastattelumme oli kohtalaisen strukturoitu ennalta määritellyine kysymyksineen, etenivät haastattelut myös hetkittäin vapaalla tyylillä pomppien aiheesta ja kysymyksestä toiseen haastateltavan vastauksien perusteella. Samalla tavalla haastattelutilanteessa jätettiin myös esittämättä joitain kysymyksiä, mikäli niihin oli saatu vastaus jo aiemmin haastateltavan puheessa. Tämä on tyypillistä teemahaastatteluille (Hirsjärvi & Hurme, 2011, s. 47-48). Strukturoitu haastattelu sopii sellaisiin tilanteisiin, jossa haastateltavat ovat melko yhtenäisen ryhmän edustajia tai aineiston keräämisessä nopeus on valttia. (Metsämuuronen, 2006, s. 114). Strukturoitu rakenne näyttäytyy tarkoissa kysymyksissä ja puolistrukturoitu haastattelun etenemisessä teemojen kautta. Testasimme haastattelulomakkeen ja tulimme siihen tulokseen, että muutoksia ei ollut tarve tehdä.

Osa haastatteluista tehtiin kasvotusten ja osa tehtiin tietokoneen kautta Skype-videopuheluohjelman avulla, sillä haastateltavat asuivat eri puolilla Suomea. Haastattelut äänitettiin tai tallennettiin videona, joka oli mahdollista Fraps-kuvankaappausohjelman avulla. Skype on ladattavissa ilmaiseksi internetistä ja Fraps-ohjelma ostettavissa.

Kysymysten teossa täytyi noudattaa erityistä tarkkuutta, sillä jos tutkittavat henkilöt tulkitsevat kysymykset eri tavoin, saattavat vastauksetkin olla eriäviä, mikä vääristäisi tutkimuksen tuloksia. Osin tämän tilanteen pystyi välttämään haastattelutilanteessa siten, että jos huomasi haastateltavan ymmärtäneen kysymyksen väärin, oli mahdollisuus tarkentaa kysymystä uudelleen, jotta saatiin tutkimuksen kannalta oleellinen vastaus. Kyselylomakkeilla aineistoa kerätessä tällaista mahdollisuutta ei olisi, jolloin ei voitaisi aina olla täysin varmoja siitä, ovatko haastateltavat ymmärtäneet kysymykset oikealla tavalla ja millä tavoin he ylipäättään ovat tutkimukseen suhtautuneet (Hirsjärvi ym., 2009, s. 195).

Aiheita tai kysymyksiä ei kerrottu haastateltaville etukäteen, jotta saataisiin vastauksista ja ajatuksista mahdollisimman aitoja. Esimerkkinä tästä toimii se, etteivät opettajat päässeet tutustumaan ennalta perusopetuslain lakipykäliin, joista haastattelussa tiedusteltiin. Aihepiiri ja teema esiteltiin haastateltaville vasta juuri ennen haastattelutilannetta.

5.4 Aineiston analyysi ja tulosten esittäminen

Laadullisen aineiston analyysiin on useita keinoja, mutta pääperiaate tyylin valitsemiselle on siinä mielessä helppo, että on valittava analyysitapa, joka vastaa tutkimusongelmiin parhaiten (Hirsjärvi ym., 2009, s. 224). Tuomen ja Sarajärven (2009, s. 93-95) mukaan yleisin perusmenetelmä laadullisen aineiston analyysissä on sisällönanalyysi, jota voi käyttää niin yksittäisenä metodina kuin väljänä kehyksenä. He korostavat myös, että usein puhutaan induktiivisesta tai deduktiivisesta päättelyn logiikasta, joka tarkoittaa käytännössä etenemistä yksittäisestä yleiseen tai päinvastoin.

Ensimmäiseksi aineiston käsittelyssä purimme tehdyt haastattelut nauhalta. Kirjoitimme ylös sananmukaisesti kaiken puheen, mitä haastateltavat kertoivat. Pois jätimme ylimääräisiä äännähdyksiä ja täytesanoja kuten ”hmm” tai ”öö”. Tutkimuksessamme

pyrimme selvittämään asiasisältöjä, joten äännähdyksillä tai äänenpainoilla ei ole tulosten kannalta merkitystä.

Luokittelimme haastatteluaineiston tutkimusongelmiemme pohjalta. Luimme haastatteluja läpi ja siirsimme sellaisia sitaatteja tutkimusongelmien alle, jotka mielestämme liittyivät kyseiseen ongelmaan. Tämän jälkeen muodostimme vielä kategorioita tutkimuskysymysten alle ja pilkoimme niihin kerättyjä sitaatteja pienempiin osiin. Tällä tavoin saimme jäsenneltyä kerätyn aineiston helpommin tulkittavaan muotoon. Tässä aineiston luokittelun ja teemoittelun vaiheessa päätimme lisätä alkuperäisten kolmen tutkimusongelman seuraan vielä yhden uuden, sillä kerätyn aineiston perusteella se oli järkevää ja pystyimme näin pilkkomaan saadun aineiston järkevämmäksi. Kategorioiden luomisen jälkeen keskityimme kyseisten luokkien alle kerättyihin lainauksiin ja pelkistimme lainaukset tarkoittamaan sanotun ydintä. Erottelimme erikseen jokaisen haastatellun ja teimme jokaisesta alaotsikon mukaisesta luokasta taulukot (taulukko 2.) Näiden perusteella pystyimme huomaamaan vastauksien yhtäläisyydet ja eroavaisuudet ja pysyimme aloittamaan vastausten kirjoittamisen auki.

<p>M1</p> <ul style="list-style-type: none"> • Perimä • Oppitunnin aiheet/kiinnostavuus • Opettajan persoonasta johtuva oppilaiden tahallinen ärsyttäminen • Säännöt (kuinka laadittu/miten noudatetaan) ja näiden johdonmukaisuus • Luokkahenki 	<p>M2</p> <ul style="list-style-type: none"> • Epäkiinnostava aihe (opettajan vika) • liika opettajan tuputtaminen (ei anna oppilaiden itse touhuta ja löytää) • opettajan persoona • jos opettaja lähtee luokasta, eivätkä oppilaat tiedä missä hän on 	<p>M3</p> <ul style="list-style-type: none"> • oppilaan motivaation puute • inklusio (erityistarpeessa olevia oppilaita sijoitetaan yleisluokkiin) • opettaja ohjeistaa liian paljon • lähtee mukaan oppilaiden tunnemyllerrykseen
<p>N1</p> <ul style="list-style-type: none"> • Erityisesti lomien jälkeinen levottomuus • syöminen • iltapäivällä levottomuus kasvaa • opetus puuduttavaa/tylsää 	<p>N2</p> <ul style="list-style-type: none"> • tunnin rakenne [voi olla huono] • opettajan ohjeidenanto ja maltaako opettaja olla keskeyttämättä oppilaiden työtä • oppilaan vireystaso • aamupäivä/iltapäiväasia • oppilaaseen liittyvää erityistä hankaluutta 	<p>N3</p> <ul style="list-style-type: none"> • Opettajan ohjeistus voi olla huono • lapsi ei ole syönyt / nukkunut • sairas / erityisstudentarpeessa oleva oppilas • opettaja itse pilaamassa työrauhaa vaatimalla asioita, joita oppilaat eivät tiedä

Taulukko 2. Opettajien käsitykset työrauhahäiriöiden syistä.

Eri opettajille on lähtökohtaisesti erilainen käsitys työrauhasta ja työrauhahäiriöistä, sekä kokevat ajan myötä tapahtuvia muutoksia yksilöllisesti, joten tulosten esittäminen ja analyysi aineiston kuvaamisella on perusteltua. Keskityimme tulosten kuvaamisessa löytämään kategorioiden alle muodostetuista taulukoista yhtäläisyyksiä ja eroavaisuuksia, sekä paikoin vertaamaan saatuja vastauksia teoriaosuudessa esille tulleisiin asioihin. Tarkempia vertailuja kirjoittamaamme teoriapohjaan teemme johtopäätöksissä ja yhteenvedossa.

6 TULOKSET

6.1 Opettajien käsitykset työrauhasta ja työrauhahäiriöistä

6.1.1 Opettajien käsitykset työrauhasta

Koska työrauhan käsitettä ei sellaisenaan löydy perusopetuksesta koskevasta lainsäädännöstä, on haastateltavienkin kuvailu työrauhasta täten hyvin subjektiivinen. Kaikkien haastateltujen opettajien vastauksissa toistuivat kuitenkin ajatukset siitä, että onnistunut työrauha on sellaista, missä oppilaiden työnteko ja oppiminen mahdollistuu ja jossa ei esiinny tekijöitä, jotka estäisivät tämän toteutumisen. Työnteon mahdollistumista työrauhan määritteessä korostaa myös Saloviita (2007, 13), jonka mukaan hyvät oppimistulokset eivät ole ilman työrauhaa mahdollisia.

”[Työrauha on] sellanen, että luokassa kaikki oppilaat pystyy työskennellä.”
(N1)

”Työrauha on tila [...] että ei tartte pelätä minkäänlaista ulkopuolista tai muuta seikkaa joka estäis työskentelyn.” (M1)

Viisi haastateltavaa kuudesta toivat esille yhtenäisen ajatuksen siitä, että ihannetilanteessa työrauhatilassa jokainen saisi toteuttaa itseään sekä opiskella ja olla omana itsenään. Tätä edesauttava tekijä oli neljän opettajan vastauksessa se, että ilmapiirin pitäisi tuntua turvalliselta ja sellaiselta, ettei oppilaan tarvitsisi jännittää opettajaa tai toisia oppilaita. Yksi näistä viidestä opettajasta piti huumorin osuutta myönteisen ilmapiirin rakennuspalikkana olennaisena.

”[Työrauha on] semmonen, että kenenkään ei tarvis pelätä tai jännittää tai että jokainen uskaltaa olla sellainen kun on ja vois luottaa siihen että riittää semmosena kun on.” (N3)

”[...] kenenkään oppilaiden ei tarvitse jännittää toisiaan eikä opettajaa [...]” (M3)

Puolet (3/6) opettajista korostivat myös sitä, ettei työrauha välttämättä tarkoita syvää hiljaisuutta luokassa, vaan työrauha on eri oppilaiden kohdalla hyvin yksilöllistä. Toiset oppilaat pärjäisivät hieman meluisammassa ja vapaammassa tilassa, jossa liikkuminen on mahdollista, toisten oppilaiden taas vaatiessa rauhallisempaa, stabiilimpaa ja hiljaisempaa tilaa. Kaikkien tarpeet olisi silti jollain muotoa hyvä huomioida, sillä toisille syvässä hiljaisuudessa työskentely vaikuttaa haastavalta tilalta työskennellä. Tämän vuoksi ihanteellisen työrauhailmapiirin kuvaileminen tai toteuttaminen ei vaikuta yksiselitteiseltä.

”[...] sitten tulee työskentelyrauha, mutta sen ei täydy olla täysin hiljaista että riittää että lapset on koko ajan työn touhussa.” (N2)

”Jollekin sopii sellanen vähän railakkaampi meno mutta pittää olla myös mahollisuus niillä jotka eivät voi keskittyä siinä metelissä tai mölyssä niin suodaan se mahdollisuus siihen.” (M2)

Kukaan haastatelluista opettajista ei käyttäisi ”työrauha”-sanan sijasta sanaa ”kuri” kuvaillessaan luokkaan rakennettavaa, toivottua työskentelyilmapiiriä. Kuri miellettiin negatiivisena, vanhanaikaisena ja pelottelevana asiana, joka ei sovellu kouluun. Kolme opettajaa korosti myös sitä, että onnistunut työrauha kumpuaisi muualta kuin nimenomaisesti kurista. Tätä ajatusta tukee myös Arajärvi ja Aalto-Setälä (2004, s. 157-158).

”Mä ehkä haluan vähän olettaa että ihmiset osaa käyttäytyä vaikka oonkin tiukka tarvittaessa.” (N1)

”Kuri ei kuulu kouluun. Se on negatiivinen sana. Se herättää negatiivisia tunteita ja työrauhaa ei välttämättä eikä sitä voi edes ylläpitää kurilla.” (M3)

”Kurihan on sitä että joku määrittelee mitä saa sanoa ja mitä saa tehdä ja kurihan on iha eri asia. Ei se oo työrauhaa.” (N3)

”Ei se kuri oo täällä koulussa ei se oikein tänne sovi. Olkoot siellä armeijassa.” (M2)

6.1.2 Opettajien käsitykset työrauhahäiriöistä

Opettajat kokivat työrauhahäiriöksi pääsääntöisesti käytöstä, joka häiritsee opetusta tai oppimista, tai ei liity kumpaankaan edellä mainituista. Häiritsevimmäksi koettiin oppilaan äänekäs käyttäytyminen, johon sisältyy asiaankuulumaton keskustelu, ylivilkkaudesta johtuva hälinöinti tai hölpötys ja muiden päälle huutaminen.

”[...] oppilaita jotka eivät odota vuoroaan, häiritsevät tällä omalla käyttäytymisellä opetusta ja muitten lasten toimimista ja oppimista.” (M1)

”Jonkinasteista sellaista jatkuvaa oppitunnin häiritsemistä, johon kuuluu tällainen muitten päälle puhuminen muitten keskeyttäminen, se jatkuva asiaan kuulumaton keskustelu liikehdintä, äännähtely ynnä muut.” (M3)

Oppilaan liikehdintää tai luokassa liikkumista ei itsessään koettu työrauhahäiriöksi, sillä monesti opettajien työtavoista tai luokan järjestyksestä johtuen luokan sisäisiä siirtymiä pidettiin normaaleina, osana työtapaa.

”No tota iha ensimmäinen paikalta pois lähtö ei oo mikään iso juttu luokassa. Meillä on työpöydät ja tuolit eikä oo mitään pulpettisysteemiä, että sellasta luontaista liikkumista on luokassa paljon.” (N2)

Liikkuminen on työrauhahäiriö vasta silloin, kun liikkuminen ei edistä oppilaan kyseistä tehtävää ja näin ollen estää oppilaan oppimisen. Asiaankuulumattomassa liikehdinnässä on myös ainekset levittää levottomuutta ja häiritä luokan muiden oppilaiden työskentelyä.

Muita tekijöitä, jotka opettajat mieltävät työrauhahäiriöiksi, ovat oppilaan aggressiivinen käytös, kiusaaminen, kykenemättömyys odottaa omaa vuoroaan ja omin luvun luokasta poistuminen. Viimeisenä mainittu on työrauhahäiriön lisäksi turvallisuusriski niin oppilaalle kuin opettajallekin.

6.1.3 Opettajien käsitykset työrauhahäiriöiden syistä

Työrauhahäiriöiden syistä opettajat kertoivat poikkeuksetta ensimmäisenä opettajan oman toiminnan olevan potentiaalinen katalyytti työrauhahäiriöille. Huonosti suunniteltu tunti, heikot ja epäselvät ohjeet ja opettajan malttamattomuus antaa oppilaiden itse ratkoa tehtäviä koettiin suurimmaksi syyksi työrauhahäiriöiden syntyyn.

”Varmaan suurin syy työrauhahäiriöön on se että oppilasta ei kiinnosta se asia mitä ollaan käsittelemässä. Siinä pitää opettajan vaan kattoo peiliin.”
(M2)

”No ensimmäisenä sen opettajan on katottava peliin” (M3)

”Ei oo varmoja toimintamalleja, lapsi ei tiää mitä pitää tehdä. Ei tiää rooliaan, mitä hänen pitää täällä osata ja jotenki hätääntyy siitä. Tai ei oo tuttua ja turvallista. Ohjeet on huonoja.” (N3)

Epäselvistä ohjeista oppilas voi jäädä epätietoisuuteen, kuinka tulee toimia ja tämä voi mahdollistaa työrauhahäiriökäyttäytymisen. Myös liiallisesta ohjeistuksesta oppilas voi mennä hämmennyksiin, eikä ole enää varma mitä ohjetta tulee nyt noudattaa. Myös yhteisten pelisääntöjen sopiminen ja niiden johdonmukaisuus voi olla työrauhahäiriön syynä. Vaikka yhteiset pelisäännöt ovat yhdessä sovittu, niin opettajan epäjohdonmukainen tulkinta voi aiheuttaa levottomuutta ja sekaannusta oppilaissa (Englander, 1987, s. 8).

Opettajat eivät kokeneet omaa toimintaansa työrauhahäiriöksi, vaan työrauhahäiriöiden syyksi. Opettajat kokevat oman heikon toimintansa toimivan työrauhahäiriökäyttäytymisen alullepanijana tai ainakin madaltavan kynnyistä häiriökäyttäytymiselle. Haastatteluissa tuli mielenkiintoisesti esille naisopettajien vastauksissa oppilaan nukkumisen ja syömisen merkitys työrauhahäiriöiden syyksi.

”Monesti huomaa kyllä sen, että jos on kauheen levoton, niin kysyn että ootko syönyt aamiaista, no enpä ole.” (N1)

Usein levottomalta ja häiritsevältä oppilaalta kysyttäessä käytöksen syytä paljastuu, että oppilas ei ole esimerkiksi syönyt aamupalaa, valvonut myöhään tai molempia. Ratkaisuna tilanteeseen oppilaalle voidaan tarjota mahdollisuus omien eväiden syömiseen, jos sellaiset ovat mukana ja käsillä olevaan tehtävään voidaan palata seuraavalla tunnilla.

Kaksi haastateltavaa mainitsi myös oppilaaseen kohdistuvan erityisen hankaluuden. Inklusion myötä entistä useampia erityistarpeessa olevia oppilaita mukautetaan yhteisopetukseen, jolloin luokassa voi olla jopa useampia erityishuomiota vaativia oppilaita, mutta opettajalle ei välttämättä ole resursseja heitä jokaisella tunnilla huomioida.

6.2 Opettajien käsitykset työrauhaan liittyvästä lainsäädännöstä

6.2.1 Lainsäädännön vaikutus työskentelyyn

Oppivelvollisuuteen ja sekä oppilaan oikeuksiin ja velvollisuuksiin liittyvää lukua perusopetuslaissa on muutettu ja tarkennettu viime kerran vuonna 2013 ja lait ovat tulleet voimaan alkuvuodesta 2014 (Perusopetuslaki, 1998/628). Jokainen opettajista kertoi työrauhan ylläpitoa ohjailevien lakipykäliden olevan jollain tasolla tuttuja ja hallinnassa, mutta vain kaksi miesopettajaa koki pykäliden olevan ehdottoman varmasti hallinnassa. Muiden neljän kohdalla lait eivät olleet täysin tuttuja. Pääpiirteittäin lainsäädäntö koettiin tutuksi vähintään oppilaisiin liittyvien oikeuksien ja velvollisuuksien osalta.

”No osittain ehkä [lainsäädäntö on tuttu]. Väittäisin että ihan kaikkeen en oo tutustunut viime aikasiin.” (M1)

”Enhän mä varmaan tarkkaan tiijä mitä jossakin lukee mutta suunnilleen mä tiedän ehkä mitä oikeuksia kuitenkin on.” (N1)

”Kyllä olen [tietoinen lainsäädännöstä], niitä ollaan aina käsitelty meillä opettajankokouksissa.” (M2)

Lakien vaikutus omaan päivittäiseen työhön koettiin suurimmalta osin enemmän tai vähemmän taustalla vaikuttavaksi eikä niinkään alati mielen päällä vaikuttavaksi seikaksi. Vain kaksi opettajaa koki lain vaikuttavan päivittäiseen työhön, joskaan ei työtapoihin.

Neljä opettajaa koki miettivänsä asioita pikemminkin käytännön kautta ja yhdistävänä tekijänä kolmen opettajan haastattelussa toistui sana ”maalaisjärki”.

”Otan huomioon [lakipykäliä]. Pakkohan se on. Millä määreillä sen määritellään että miten paljon. Joo kyllä jatkuvasti.” (M3)

”Ehkä menen enemmän maalaisjärjellä.” (N2)

”No sanotaanko näin niin kun yks vanha eläkkeellä oleva opettaja sano että sitten kun maalaisjärki loppuu niin otetaan lakikirja käsiin.” (M1)

Lainsäädäntö koettiin kaikkiaan ohjaavaksi ja viitoittavaksi tekijäksi, mutta suurimmalla osalla painoi vaa’assa enemmän päivittäisessä tekemisessä käytännöllisyys. Kaksi opettajaa myönsi suoraan tekevänsä ratkaisuja luokkatilanteissa jonkun muun kuin lakikirjan kautta, mikäli se oli työrauhan ylläpitämisen kannalta perusteltua.

” Mutta sit taas toisaalta kun mulla on toka luokka niin se on kuitenkin silti sen verran äidillistä touhuu että en mä sitten ajattele että mitähän nyt lakikirja tässä vaiheessa sanoo.” (N1)

” Kyllä ne [lait] varmasti siellä takaraivossa on, mutta sillon kun teen jotain työrauhaan liittyviä ratkaisuja niin en ensimmäiseksi ajattele jotain tiettyä lakipykälää.” (N2)

Kaikki haastatellut opettajat yhtä lukuun ottamatta olivat jossain vaiheessa uraansa olleet tilanteessa, jossa he olivat kokeneet epävarmuutta siitä onko heidän toimintansa ollut lakia rikkovaa tai aivan kaikkien lain pykälien mukaan edennyttä. Huomionarvoinen seikka on se, että jokaisen viiden opettajan esimerkkitalanne epävarmuudesta oli koettu aivan erilaisessa työrauhaan liittyneessä tilanteessa. Tilanteita olivat työuran alkuun liittyvä kokemattomuus, salassapitovelvollisuus, fyysinen kontakti, sanaharkka oppilaan kanssa sekä tavaroiden takavarikoiminen.

Epävarmuutta tuovat tilanteet koettiin pääsääntöisesti kuitenkin sellaisiksi, joissa muu toimiminen ei olisi ollut mahdollista, jotta esimerkiksi turvallisen opiskeluympäristön

takaaminen oppilaille olisi mahdollista. Yksi haastatelluista kertoi kokeneensa epävarmuuden tunteen hermostuessaan oppilaille.

”No ehkä joku tämmönen tota salassapitovelvollisuusjutut on ehkä sellasia että on saattanu kollegan kanssa jotain kimurantteja asioita keskustella. Sitten saattaa niitä mieltä että voikohan näistä nyt ollenkaan puhua.” (M1)

”Liittyy oikeestaan siihen fyysiseen kiinnipitämiseen tai jopa oppilaan kantamiseen missä ainakin niikun sellasessa tilanteessa toivois että olis joku todistaja tai muukin aikuinen todistamassa tilannetta että miks niin tehtiin.” (N1)

”Sillon kun tietää että oppilaalla on repussa esimerkiksi vaarallista, teräseita räjähdysaineita tai huumausaineita niin tällasessa tilanteessa ei välttämättä toimi se repun tai tavaroiden takavarikointi niin että siinä on joku toinen katsomassa sitä repun tyhjentämistä.” (M3)

6.2.2 Opettajien ajatukset lainsäädännöstä

Yleisellä tasolla työrauhaan liittyvää lainsäädäntöä pidetään tällä hetkellä hyvänä. Lainsäädännön koetaan lisäksi kehittyvän parempaan suuntaan erityisesti opettajan oikeusturvan kannalta, joka paikoin on riittämätön. Laki ottaa opettajien mielestä nykyisin entistä enemmän huomioon sekä oppilaiden kuin opettajien perusoikeuksia. Lainsäätäjien toivotaan lisäksi olemaan enemmän tekemisissä opettajien arjen kanssa. Lainsäädännön kehittyminen parempaan suuntaan koetaan opettajan konkreettisista keinoista ylläpitää työrauhaa luokassa. Viimeisimpinä lisäyksinä opettajan oikeus ottaa oppilaalta vaarallisia tai opetusta ja oppimista häiritseviä esineitä, sekä kasvatust keskustelua pidetään positiivisena asiana.

” No ehkä nyt viimesimmät muutokset näissä että saa reppuun vilkasta onko siellä kiellettyjä välineitä tai kiellettyjä aineita niin ne on hyvä suuntaus [...]Kyllä minä pärjään näillä laeilla ja asetuksilla loistavasti.” (M1)

Kritiikkiä lainsäädäntö sai lisääntyneellä byrokratialla, joka tuo opettajille lisää ylimääräistä työtä. Osa opettajista kokee jokaisen yksittäisen tilanteen raportoinnin sekä dokumentoinnin raskaaksi ja stressaavaksi. Osansa kritiikistä sai myös oppilaiden ja vanhempien entistä tietoisempi käsitys oikeuksistaan, mutta epätietoisuus velvollisuuksista ja vastuista.

”[...] nykyään oppilaiden vanhemmat tietää hyvin omat oikeutensa mutta ei oikeestaan omia velvollisuuksia tai vastuutaan ajattele. Ehkä se kuuluu vähän tähän nyky-yhteiskuntameininkiin muutenkin.” (N1)

”Siihe lainsäädäntöön toivoisin että mahdollisimman kevyeksi se kirjaaminen että se byrokratian pyörittäminen menee jo hätävarjelman puolelle että kaikesta pitää olla dokumentit todisteena.” (M3)

Resurssien riittämättömyys joillekin lain suomista työrauhaa ylläpitävistä keinoista koettiin ongelmaksi. Opettaja voi kokea olevansa voimaton tilanteessa, jossa oppilaan oman tai muiden turvallisuuden ja oppimisen kannalta olisi hyvä poistaa häiriköivä oppilas luokasta, mutta valvottua tilaa, jonne oppilaan voisi lähettää ei ole saatavilla. Koulujen resurssit ovat rajalliset ja vaikka luokasta poistaminen on mainittu sallituksi keinoksi perusopetuslaissa (Perusopetuslaki, § 35 2 mom.), niin todellisuudessa kyseistä keinoa ei voi aina käyttää.

”Jos [oppilas] käyttäytyy muita kohtaa uhkaavasti tai muuten häirihtee, niin monesti opettaja joutuis nostaa kädet pystyyn. Et voi laittaa sitä luokasta minnekään, se on yksi. Paikkaan missä on valvonta koko aika.” (M2)

6.3 Opettajien keinot ylläpitää työrauhaa

6.3.1 Ennaltaehkäisevät keinot

Opettajien työrauhahäiriöiden ennaltaehkäisevät keinot vastaavat hyvin vahvasti samoja asioita, joita olemme käsitelleet teoriaosuudessa (ks. luku 4.2). Ensimmäisenä keinona opettajat pitävät selkeitä, yhteisiä pelisääntöjä, joiden puitteissa toimitaan. Yhdessä opettajan ja oppilaiden kanssa sovitut säännöt sallituista tavoista toimia motivoivat

oppilaita paremmin noudattamaan niitä. Oppilaalle voi olla vaikeaa vain noudattaa ylhäältä tulleita määräyksiä, mutta kun on ollut itse mukana luomassa pelisääntöjä, niin noudattaminenkin on helpompaa. Kun oppilaat tiedostavat nämä, niin he osaavat ennakoita omaa käyttäytymistään ja toteutuva työrauha on seurausta turvallisuuden tunteesta ja viihtyvyydestä.

”Yhteisillä pelisäännöillä, luokan säännöt on laadittu ja niitä sopivin väliajoin aina päivitetään ja käydään läpi”. (M1)

”Opettaja ei latele niitä sääntöjä vaan oppilaat ite päättää ja miettii ja pohtii, että millä tavalla siinä luokassa mukavinta työskennellä ja kaikilla olis ne samat oikeudet opiskella siellä tilassa.” (M2)

”--- kerrataan aina kaikki säännöt miten siellä ollaan. Mitä ei saa tehdä, mutta myös mitä saa tehdä.” (N1)

Säännöistä puhuessaan haastateltavat mainitsivat vain luokan sisällä sovitut yhteiset toimintatavat. Useat tutkijat (Sigfrids, 2009; Paasivirta, 2011; Cantell, 2010) puhuvat myös koulun yhteisesti sovittujen sääntöjen johdonmukaisesta noudattamisesta. Haastateltavat opettajat näyttävät pitävän koulun yhteisiä pelisääntöjä itsestäänselvyytenä, jotka ovat kaikkien tiedossa, tai sisällyttävät ne luokan yhteisiin sääntöihin.

Toiseksi yleisimpänä ennaltaehkäisykeinona opettajat pitävät tunnin huolellista ja hyvää suunnittelua. Oppilaiden ollessa motivoituneita tunnin aiheesta ja innokkaina mukana vähentää työrauhahäiriöitä. Myös tunnin rakenteelliset tekijät eli yhden tunnin aikana olevat erilaiset toimintatavat, kuten hiljaisen työn ja toiminnallisen työn sekoitukset auttavat oppilaita keskittymään ja estävät täten työrauhahäiriöitä. Yksi opettaja kertoi laittavansa joskus klassista musiikkia tai oppilaiden tuomaa musiikkia työskentelyn taustalle soimaan rauhoittaakseen työskentelyä.

”Vaihtelevia tunteja. Paljon sitä, että työskentelyjaksot ei ole liian pitkiä, että ihan jo yhden oppitunnin sisällä on useampaa tekemistä.” (N2)

”Suunnittelemalla ne tunnrit niin että mä tiän että mitä kelleki lapselle kannattaa ja miten se oppii parhaiten ja mitkä on ne parhaat keinot päästä siihe lopputulokseen että kaikki tietäis edes sen keskeisen oppisisällön verran.[...] . Miten jokainen sais niitä hyviä oppimiskokemuksia.” (N3)

Perinteisenä ennaltaehkäisevänä keinona työrauhahäiriöiden syntyyn on luokan tarkkaan mietitty istumajärjestys. Opettajalla on paljon tietoa kustakin oppilaasta ja voi yksinkertaisilla istumajärjestyksen muutoksilla ennaltaehkäisemään mahdollisia häiriöitä. Tämä tuli esille myös haastateltavien vastauksissa. Istumajärjestyksellä pelaaminen heijastuu suoraan luokan työrauhailmapiiriin.

6.3.2 Työrauhahäiriöön puuttuminen

Työrauhahäiriöiden korjaamisen ja niihin puuttumisen tulisi tapahtua sillä tavoin, että tämä toisi mahdollisimman vähän häiriöitä muille luokassa oleville oppilaille, jolloin sanattomat keinot ovat oiva apukeino (Saloviita, 2007, ks. luku 5.3). Haastateltujen opettajien vastauksissa on kuitenkin huomattavissa se, että lueteltaessa keinoja puuttua työrauhahäiriöön, korostuivat vastauksissa lähinnä keinot, jotka pysäyttävät selkeästi luokan toiminnan tai vähintäänkin kiinnittävät oppilaiden huomion puuttumisen ajaksi. Kaksi haastateltavaa mainitsi erikseen keinot, jotka ovat sanattomia. Toinen opettaja kertoi käyttävänsä ”paha opettajakatsetta” tai koskettamista oppilaan huomion kiinnittämiseksi, kun taas toinen kertoi reagoivansa hanakasti oman opetuksensa tai tehtävätyyppien muuntelemiseen tarpeen mukaan.

”Katse on tosin yksi opettajan valttikortti. Sellanen piinaava katse. Jos ei henkilö itse tajua niin ympärillä tajutaan ja ruvetaan ehkä tökkimään että huomaaksä.” (N1)

”No jos se on itseni aiheuttama hehe tai jotakin typeriä tehtäviä ni pyrin tietenki tekemään niistä motivoivampia ja parempia seuraavalle tunnille tai heti välittömästi siinä vaihan tehtävätyyppiä jos hoksaan että ei tämä iske yhtään.” (N3)

Saloviidan mukaan häiriötekijöiden kirjaaminen muistiin auttaa parantamaan johdonmukaisuutta sääntöjen noudattamisessa sekä väliintulojen suunnittelussa (Saloviita, 2007, s. 90). Kolmella opettajalla oli käytössään jonkinasteinen muistutuslista, johon työrauhahäiriöitä aiheuttavien oppilaiden nimiä merkattiin ja tämän lisäksi listat olivat useimmiten oppilaiden näkyvillä toimimassa konkreettisenä muistutuksena siitä, kuinka lähellä mahdollinen rangaistus on. Kaksi opettajista korosti vielä oppilaiden olevan hyvin motivoituneita listojen tarkkailussa.

”Minulla on sellanen mölätyslista johon merkkään sinne jokasen huomautuksen ja oppilaat tietysti tietää että tietyssä vaiheessa kun omalla kohalla se lista täyttyy niin siitä seuraa sitten rangaistus.” (M1)

”[...] sellasen seitsemänportaisen taulun ikään kuin ja siinä on pyykkipojalla kaikkien luokan oppilaiden nimet. Sitten jos käyttäytyy tunnilla hyvin niin siinä systeemissä pääsee kohoamaan ylöspäin. [...]Sitten jos alkaa mennä hermo niin sitten mä alan siirtelemään siellä niitä pyykkipoikia ja katon että koska huomaa, että sulle tulee kohta Wilma-viesti.” (N1)

Cantellin (2010, s. 182–185) mukaan kasvatuskeskustelun hyvä puoli verrattaessa esimerkiksi jälki-istuntoon on se, että nuori joutuu sen myötä pohtimaan ja perustelemaan tekosiansa sekä niiden seurauksia. Kukaan opettajista ei maininnut antavansa oppilailleen jälki-istuntoa, mutta kaikki haastatellut opettajat yhtä lukuun ottamatta kertoivatkin käyvänsä oppilaiden kanssa kahdenkeskisiä keskusteluita, mielellään vielä mahdollisimman rivakasti tapahtuneen häiriköinnin jälkeen. Keskustelut mainittiin kuitenkin aina sellaisiksi, jotka käytiin oppilaan kanssa kahden kesken.

”Jos se tosissaan häiritsee tuntia ja opettajaa niin jään tämän oppilaan kanssa tunnin jälkeen juttelemaan että miks hän teki sillä tavalla ja mikä on vialla. Eikö kiinnostaa asia vai onko kotona jotain ongelmia.” (M2)

” [...] mikäli toiminta jatkuu, niin otan luokan ulkopuolelle ja keskustelen kahden kesken, että mikä tässä nyt mättää.” (M3)

Jokainen opettaja mainitsi siirtävänsä oppilaan tarvittaessa ulos luokkatilasta, mikäli se on työrauhan ylläpitämisen kannalta välttämätöntä. Aina luokasta siirtämistä ei pidetty suoranaisena rangaistuksena, vaan sillä annettiin levottomalle oppilaalle mahdollisuus tehdä töitä tilassa, jossa hän ei häirinnyt luokan muita oppilaita. Yhdessä haastattelussa ei käynyt ilmi se, onko luokasta siirretty oppilas järjestetty valvonnan alaiseksi, mikä on perusopetuslain mukaan välttämättömyys, jos oppilas katsotaan parhaaksi siirtää luokan ulkopuolelle (Perusopetuslaki, 1998/628).

”Vähän niinku aasinsillan kautta voi päästä työskentelemään luokan ulkopuolella olevalle pöydälle ja silloin käytännössä niin että nyt sun on varmasti helpompi työskennellä tässä.” (N2)

”Toisessa luokassa, missä opetan teknistä työtä, niin jouduin poistamaan erään oppilaan luokasta kun hän oli jo vaarakseen itelle ja muille. Siinäkin pitää ottaa huomioon että poistamisessa luokasta niin pitää ite seurata mukana. Onneksi mulla oli siellä avustaja jonka pystyin jättämään muiden kanssa.” (M2)

6.4 Opettajien ajatukset työrauhan muutoksesta

6.4.1 Opettajien kokemukset työrauhan ja työrauhahäiriöiden muutoksesta

Aivan ensimmäiseksi aineistosta oli huomattavissa se, että jokainen naisopettaja koki työrauhaongelmien viime vuosina lisääntyneen, minkä lisäksi lapset koettiin entistä impulsiivisemmiksi ja levottomammiksi.

”Oisko ne ehkä vähän levottomampia.” (N1)

”[Työrauhahäiriöt] Lisääntyneet ja muutamina viime vuosina tosi paljonki lisääntyneet.” (N2)

”Levottomuus on lisääntyny tosi paljon, ne on paljon levottomampia ja lyhytjännitteisimpiä ja jotenki impulsiivisempia ja impulsiivien vietävissä.” (N3)

Miesopettajat eivät taas huomanneet työrauhahäiriöiden lisääntyneen tai lasten käyttäytymisen kokonaisuutena huonontuneen, tosin yksi miehistä mainitsi joidenkin oppilaiden kohdalla tätä nykyä käyttäytymistapojen jääneen oppimatta kouluun tullessa, minkä koettiin tuovan lisätyötä, jotta oppilaat saataisiin oppimaan esimerkiksi ryhmässä toimimisen taitoja. Voidaankin pohtia, ovatko työrauhahäiriöt tosiaan olleet laskussa näiden henkilöiden kohdalla, vai onko iän tuoma kokemus saanut ne tuntumaan helpommilta käsitellä ja sitä kautta vaikuttamaan lähes kadonneilta.

”Mul on käyny ehkä sillä tavalla että ne on nyt viime vuosien aikana vähentynyt. Mulle on sattunut tässä ilmeisesti hyviä luokkia jotka on ollu suhteellisen rauhallisia.” (M1)

”Sitten on valitettavasti nykyisin myös oppilaita joilla sellaset käyttäymistavat on jääny siellä kotona oppimatta. Ne eivät edes välttämättä tiedä tullessaan kouluun että miten siellä pitäis olla.” (M2)

”Työrauha saatto silloin ensimmäisinä vuonna tuottaa ongelmia, silloin oli enemmän työrauhaongelmia. Mutta nykyellään työrauha ei ole minulle enää ongelma.” (M3)

Kaikki opettajat kokivat oppilaiden tulleen rennommiksi ja läheisemmiksi opettajaa kohtaan. Haastateltavat kuvailivat oppilaiden tulevan helpommin jutustelemaan asioistaan opettajalle, eikä opettajan nähty enää olevan samanlainen pelottava auktoriteetti kuin ennen. Opettajasta on haastateltavien omien kokemusten perusteella tullut läheisempi aikuinen, jonka kanssa oppilaiden on helpompi keskustella aremmistakin aiheista.

”Ehkä he ovat pikkasen lähemmäs uskaltaneet tulla.” (M1)

”Oppilaat ei nykyään ehkä... on ehkä vähän rennompia opettajan suhteen.” (N1)

”[...] jos ne on noita pienempiä niin nehän pittää opettajaa sillä tavalla meikäläistä jo melkein kohta ukkina täällä. Ei ne edes sellaselle vanhalle miehelle kehtaa olla ilkeitä [...]” (M2)

”[...] eikä koeta että se opettaja olisi tosi ylhäällä oleva auktoriteetti.” (N2)

”Nykyssä oppilaat alkaa pitää semmosen vanhana höperönä ukkona heheh.” (M3)

”Vielä silloin ku alotin ni olin selkeesti semmone aikuine jota vähä ehkä jopa pelättiin.” (N3)

Puolet opettajista mainitsi lapset tätä nykyä myös avoimemmiksi ja kaksi tämän lisäksi vielä reippaammiksi.

”Lapset on nykyisin avoimempia kaikelle jutustelulle.” (N2)

”[...]lapsista on tullu semmosia avoimempia ja ne tulee reippaammin sanomaan, mutta myös vähän semmosia turhankin lörppöjä [...]” (N3)

”Nykyisin oppilaat on avoimempia ja reippaampia ja niillä on sellanen... jokatapauksessa ne on paljon reippaampia.” (M3)

Kaksi haastateltavista kokivat alati yleisemmäksi tulleet matkapuhelimet ongelmaksi työrauhan suhteen, joskaan ei ylitsepääsemättömäksi, silloin kun säännöt niiden suhteen tehdään selväksi. Molemmat opettajista pitivät matkapuhelimia jossain määrin myös hyödyllisinä vanhempien ollessa niiden avulla helpommin tavoiteltavissa. Toinen haastateltavista huomautti pienten oppilaiden kohdalla esimerkiksi kännykällä pelaamisen olevan kuitenkin hyvin olematonta.

”Ainakin kännykät on se yks juttu mitä ei niikun ihan hirveesti vielä silloin ollu lapsilla käytössä. [...]Ainoo ongelma mikä niillä kännykän suhteen on et ne unohtaa laittaa äänettömälle mutta siinäkin niillä on lähinnä paniikki että

apua mä en muistanu laittaa tätä pois päältä. Tai mä en oikeestaan muistakaan että mistä tää laitetaan. Ei siin voi oikein vihanen olla.” (N1)

”Kenties tiedän että joissakin luokissa on kännyköitten kanssa ongelmia mutta nekin saa sovittua kun sopii oppilaiden kanssa miten niitä käytetään.” (M2)

6.4.2 Opettajien työtapojen muuttuminen

Työvuosien karttuessa opettajat ovat jättäneet taaksensa ankarat kurinpitomenetelmät ja pyrkineet luomaan työrauhaa rakentavalla keskustelukulttuurilla. Äärimmäisen hiljaisuuden vaatiminen, uhkailu ja muut vallankäytönmenetelmät ovat hyvin pitkälti korvautuneet pehmeämmillä keinoilla, kuten yksilöllisesti häiriköivän oppilaan kanssa keskustelemalla ja levittävän luokkaan rauhallisuutta opettajan omalla rauhallisella käytöksellä.

”Ehkä niistä on tullu enemmän sellasia lapsilähtösiä, että yrittää aika pitkälle neuvottelulla [...]” (N2)

”Nyt en enää käskytä.” (M3)

Jälki-istunnot ovat usealla jääneet kokonaan pois käytöstä. Yksi haastateltava mainitsi, että jälki-istuntoja ei ole käytetty koko koululla enää useaan vuoteen ja kaksi muuta kertoi itse jättäneensä jälki-istunnot menneisyyteen. Cantell (2010, s. 182–185) mainitseekin, että pitkällä tähtäimellä jälki-istunnot eivät tehoa kovin hyvin. Jälki-istuntojen tilalle ovat tulleet kasvatust keskustelut, jotka pohjautuvat nykyään tyypilliseen keskustelukulttuuriin. Ajallisesti kasvatust keskustelujen voidaan ajatella olevan jälki-istuntoja, mutta pyrkimyksenä niissä on selvittää oppilaan häiriökäyttäytymisen taustat.

”Enne annettii lapsille jälki-istuntoa. Mutta eihä meidän koululla oo annettu jälki-istuntoa annettu vuosikausiin. Ensinnäki on ne kasvun portaat ja sitte on kasvatust keskustelut.” (N3)

Muutosta on tapahtunut myös opettajien omassa käytöksessä, eikä vain toimintatavoissa. Hälinän sietokyky on keskimäärin kasvanut, eikä hiljainen työskentely enää ole työrauhan toteutumisen vaatimus. Samoin opettajat tuovat omaa persoonaansa enemmän esille verrattuna ensimmäisiin työvuosiin. Tämä johtunee siitä, että ensimmäisinä työvuosina opettajan aikaa ja energiaa kuluu pysyvien toimintamallien luomiseen ja uuden opetteluun.

”[...] se semmonen täyden hiljasuuden vaatiminen ni on täs vuosien varrella et sitä en enää edes tavoittele, että kukaan ei sais jutella mitään tai kukaan ei sais liikkua missään [...]” (N2)

”Ehkä sitä omaa persoona on uskaltanu tuoda enemmän ja enemmän siihen ja sitten tuohon keskusteluun on semmonen että alkuaikoina ehkä yritti liiankin tiukkaan niin sanotusti laatia niitä lakipykäliä ja sääntöjä hyvinkin tiukasti siinä.” (M1)

Lisääntynyt ja kehittyneempi tekniikka antaa opettajalle yhä uudempiä tapoja toteuttaa opetustaan, ennaltaehkäistä ja ylläpitää työrauhaa. Nykyisellään tunneista voi rakentaa tekniikan avulla entistä monipuolisempia ja modernimpia, mikä osaltaan voi ylläpitää oppilaiden mielenkiintoa ja motivaatiota. Kodin ja koulun välisenä yhteydenpitokeinona Wilma-järjestelmä on helpottanut monien opettajien työtä. Helppo ja nopea väylä oppilaiden vanhempiin toimii ennaltaehkäisevänä keinona työrauhahäiriöissä, sillä oppilaat ovat tietoisia järjestelmän nopeudesta ja toimivuudesta. Wilman ohella sähköpostit ja matkapuhelimet ovat tuoneet helpotusta yhteydenpitoon vanhempien kanssa.

”Nykyään kaikki viestit kirjoitetaan Wilmaan.” (N1)

”Saatto olla ettet saanu oppilaan vanhempaa kiinni millään. Saatoit soittaa viikkokausia, etkä saanut vanhempaa puhelimeen. Sitten mä en oo tehny ikinä töitä, että olisin kotoa soittanut vanhemmille. Mun työaika oli loppunu niin en oo soitellu. Wilma on helpottanu yhteydenpitoa paljon, ja toki kännykät ja sähköposti.” (M2)

7 JOHTOPÄÄTÖKSET JA YHTEENVETO

Tässä luvussa tarkastelemme tutkimuksemme keskeisimpiä tuloksia. Keskitymme niihin teemoihin, jotka nousivat selkeimmin aineistosta esille. Peilaamme tuloksia samalla myös teoriaosuudessa käsiteltyyn kirjallisuuteen ja niissä esitettyihin käsityksiin.

Opettajien käsityksissä työrauhasta selkeimmin nousi esille ajatus siitä, että työrauha on jokin tila, jossa kaikki pystyvät työskentelemään. Vaikka työrauha sinänsä onkin suhteellisen subjektiivinen käsite, oli selkeästi huomattavissa, että olivat ajatukset sen toteutumisesta ja tavoista ylläpitää sitä mitkä tahansa, lopputulos oli sama: kaikille on tarjottava yhtäläinen mahdollisuus työskennellä ja toteuttaa itseään häiriöttä. Saloviita (2007, s. 13) korostaa myös työnteon mahdollistavaa ilmapiiriä työrauhan määrittelyssään. Salovaaran ja Honkosen (2011, s. 130–131) mukaan oppimisen perusta rakennetaan hyvälle työrauhalle.

Vaikka 1800-luvulla suomalainen kasvatus onkin vielä luottanut kuriin, on 1900-luvulle siirryttäessä kuri muuttunut vapautta edistävästä ilmiöstä lähinnä sen haitaksi. Nykyisin opettaja nähdään ja mielletään oma-aloitteisen oppilaan ohjaajana. (Ahola & Hirviuha, 2000, s. 9.) Myös kaikki haastattelemamme opettajat kokivat kurin negatiiviseksi asiaksi, sellaiseksi joka ei kouluympäristöön sopisi. Kukaan opettajista ei halunnut rinnastaa työrauhaa kuriin, mistä voidaan päätellä, että ainakaan omaa työrauhaa ylläpitäviä menetelmiä ei mielletä ”kurinpalautukseksi” vaan lähinnä positiivisemmista ja oppilaslähtöisemmistä lähtökohdista kumpuaviksi menetelmiksi. Toki nämäkin näkemykset omista työskentelytavoista ovat subjektiivisia, mutta ainakin mielipideilmasto käsitettä ”kuri” kohtaan on erittäin negatiivinen.

Saloviita (2007, s. 22) on tuonut esille Levinin ja Nolanin (2004) määritelmän, jonka mukaan työrauhahäiriö on sellaista käyttäytymistä, joka esimerkiksi joko häiritsee opettamista tai loukkaa toisen oikeutta opiskella. Kun haastatellut opettajat kuvailivat työrauhaa tilana, joka mahdollistaa työnteon, oli määritelmä työrauhahäiriöstä oikeastaan hyvin looginen ja edellä mainittua käsitystä mukaileva: työrauha koettiin käytökseksi, joka häiritsee opetusta ja oppimista tai ei liity kumpaankaan näistä. Useimmiten häiritsevämpänä koettiin äänekäs käyttäytyminen, johon liittyi asiaankuulumaton

keskustelu, ylivilkkaudesta johtuva hälinöinti ja muiden päälle huutaminen. Luokassa tapahtuvaa liikkumista tai liikehdintää ei itsessään pidetty työrauhahäiriönä, sillä se saattoi olla osa työtapaa ja luokan sisäisiä siirtymiä. Työrauhahäiriöksi tämä liikehdintä luettiin vasta silloin, kun se ei palvellut käynnissä olevaa työskentelyä.

Suhtautuminen työrauhan ylläpitoa viitoittavaan lainsäädäntöön oli ammatillisessa mielessä suhteellisen vakavaa: opettajista kukaan ei halunnut rikkoa oppilaiden oikeuksia. Käytännön tasolla työelämässä tämä ei kuitenkaan näkynyt työtä ohjaavana seikkana vaan ainoastaan taustalla vaikuttavana tekijänä. Asioita haluttiin miettiä käytännön kautta ”maalaisjärjellä”. Silti esimerkiksi oppilaan oikeuteen saada turvallinen oppimisympäristö (Perusopetuslaki, 1998/628) suhtauduttiin asiaankuuluvalla pieteteillä. Epävarmuutta lähes kaikki opettajat olivat lainsäädännön toteutumisen kohdalla kokeneet. Tilanteet olivat kuitenkin olleet sellaisia, jossa käytetyt toimintatavat koettiin ainoaksi mahdollisuudeksi esimerkiksi juurikin taata turvallinen oppimisympäristö jokaiselle luokassa olijalle, myös mahdolliselle häiriköijälle itselleen.

Lainsäädäntöä pidettiin tällä hetkellä yleisellä tasolla hyvänä ja lakiin tehdyt viimeaikaiset muutokset koettiin hyvään suuntaan eteneväksi, tästä esimerkkinä Perusopetuslakiin tehty muutos siitä, että opettajalla tai rehtorilla on oikeus ottaa haltuun kielletty tai opetusta häiritsevä esine tai aine oppilaalta (Perusopetuslaki, 1998/628). Lisääntynyt byrokratia koettiin kuitenkin raskaaksi, minkä lisäksi silti joissain yksittäisissä tilanteissa resurssit työrauhan ylläpitämiseksi koettiin riittämättömiksi.

Työrauhahäiriöitä ennaltaehkäisevinä keinoina ensimmäiseksi nousivat esille luokan yhteiset pelisäännöt. Tärkeäksi tekijäksi sääntöjä laadittaessa mainittiin se, että oppilaiden tulisi olla aktiivisesti mukana sääntöjen suunnitteluprosessissa, jotta niiden noudattaminen on mielekkäämpää kuin tilanteessa, jossa kaikki pelisäännöt ovat saneltu niin sanotusti ”ylempää”. Vaikka useat tutkijat (Sigfrids, 2009; Paasivirta, 2011; Cantell, 2010) ovat esittäneet ajatuksia myös koulun yhteisesti sovittujen sääntöjen johdonmukaisesta noudattamisesta, nousi haastatteluissa esille lähinnä luokan kanssa sisäisesti sovitut säännöt. Joko haastatellut opettajat liittävät nämä luokan yhteisiin sääntöihin tai sitten koulun yhteisiä pelisääntöjä pidetään itsestänselvyytenä.

Sääntöjen lisäksi suurimmaksi ennaltaehkäiseväksi keinoksi nostettiin oppitunnin huolellinen ja hyvä suunnittelu. Työrauhahäiriöiden syitä luetellessa opettajat nostivatkin esille ensimmäiseksi oman opetuksen laadun vaikutuksen luokan työrauhaan, ennen kuin pureutuivat oppilaskohtaisiin syihin. Myös Haavion (1969, s. 21) mukaan kiinnostava ja kaikkia oppilaita jatkuvasti toiminnassa pitävä opetus turvaa luokkaa työrauhahäiriöiltä ja toimii näin lähtökohtana hyvälle järjestykselle luokassa. Kolmantena tehokkaana ennaltaehkäisevänä keinona mainittiin istumajärjestys, jolla nähtiin olevan suora vaikutus luokan työrauhailmapiiriin.

Luetellessaan menetelmiä, joilla haastatellut opettajat puuttuvat työrauhahäiriöihin, keskittyivät he lähinnä keinoihin, jotka usein irtaannuttavat huomion luokan tavanomaisesta toiminnasta hetkeksi. Tämä ei välttämättä tarkoita sitä, etteivätkö he sanattomia keinoja työrauhahäiriöön puuttuessa käyttäisi, mutta niitä ei jostain syystä haastattelussa kovin paljoa ilmennyt. Sanattomia keinoja Saloviidan (2007, s. 97–98) mukaan voi olla esimerkiksi oppilaille osoitetut eleet ja ilmeet. Myös Robertson (1989, s. 26) nostaa esille sanattoman katsekontaktin tehon luokanhallintatilanteissa.

Yleisimmin luetellut menetelmät puuttua työrauhahäiriöön olivat kasvatust keskustelu sekä häiriköivän oppilaan siirtäminen luokasta. Kasvatust keskustelut haluttiin käydä mahdollisuuksien mukaan pian tapahtuneen häiriköinnin jälkeen ja ennen kaikkea oppilaan kanssa kahden kesken. Kasvatust keskustelu on tätä nykyä myös kirjattu Perusopetuslakiin ja oppilaan kanssa käyty kasvatust keskustelu on kirjattava ja siitä tulee ilmoittaa oppilaan huoltajille (Perusopetuslaki, 1998/628). Kahdenkeskinen kasvatust keskustelu vaikuttaa hyvältä menetelmältä, sillä Horpun (1995, s. 84) tutkimuksen mukaan oppilaat toivoivat opettajan nuhtelevan mieluummin henkilökohtaisesti kuin julkisesti.

Työrauhan ylläpitoon liittyvän lainsäädännön vaikutusta omaan päivittäiseen työhön pidettiin suhteellisen pienenä, vain kaksi opettajaa mainitsi lain vaikuttavan päivittäin omaan työskentelyyn, joskaan heidänkään kohdalla laki ei vaikuttanut käytössä oleviin työtapoihin. Opettajat suhtautuivat lainsäädäntöön enemmän käytännön kautta ja se koettiin lähinnä ohjaavaksi ja viitoittavaksi tekijäksi.

Huomionarvoista oli se, että oppilaan siirtämistä luokasta ei pidetty aina rangaistuksena vaan se nähtiin mahdollisuutena sille, että kaikki saavat mahdollisuuden työskentelyyn

luokassa koskien myös luokasta siirrettyä oppilasta, joka näin saattaa jatkaa opiskelua luokan ulkopuolella. Tällöin on kuitenkin otettava huomioon se, että luokasta siirretty oppilas on myös järjestetty valvonnan alaiseksi (Perusopetuslaki, 1998/628).

Opettajien ajatukset työrauhan muutoksesta työuriensa aikana jakautuivat mies- ja naisopettajien kesken. Jokainen naisopettaja koki jossain määrin työrauhahäiriöiden lisääntyneen, kun taas miesten osalta työrauhahäiriöt eivät tuntuneet kasvaneen verrattuna työuran alkuaikoihin ja jopa jossain suhteissa työrauhaa ei koettu enää edes niin suureksi ongelmaksi kuin ensimmäisinä työvuosina.

Syytä tähän voi olla useita, mutta voihan olla myös niin, että vuosien aikana tullut kokemus oli saanut työrauhahäiriöt tuntumaan mitättömämmiltä tutkittavien miesopettajien silmissä, sillä jokainen oli kuitenkin törmännyt työrauhahäiriöihin jossain määrin myös lähivuosina ja yksi mainitsi jopa poistaneen erään oppilaan luokasta vain muutama viikko ennen haastattelutilannetta. Voidaan päätellä, että työrauhahäiriöt eivät ole miesopettajien kohdalla aivan täydellisesti kadonneita, mutta pitkän työuran tuoma kokemus on helpottanut niiden käsittelyä. Blombergin (2008) tutkimuksessa mainitaan juuri noviisiopettajien ensimmäinen vuosi emotionaalisesti raskaaksi, joten tämä voi heijastua myös siihen, millä tavalla esimerkiksi työrauhahäiriöihin suhtaudutaan.

Kaiken kaikkiaan opettajat kokivat oppilaiden tulleen läheisemmäksi heitä kohtaan verrattuna työuran alkuun. Haastateltavien näkökulmasta oppilaat kokivat opettajan läheisemmäksi aikuiseksi ja tälle on helpompi tulla kertomaan henkilökohtaisia asioita kuin aiemmin. Opettajaa ei näin tunnuta pitävän enää pelottavana ja etäisenä auktoriteettina, vaan tähän suhtaudutaan rennommin kuin haastateltujen opettajien ensimmäisinä työvuosina, mikä näkyy tutkittavien kohdalla osaksi työrauhahäiriöiden ilmenemisenä, mutta myös avoimempana keskusteluilmapiirinä. Syytä tähän ei voida varmaksi sanoa, mutta joka tapauksessa tuntuu siltä, että haastatelluilla opettajilla ja heidän oppilaidensa väliltä löytyy luottamus- ja vuorovaikutussuhde. Kun toimiva vuorovaikutussuhde on syntynyt, on oppilaiden helpompi tulla kertomaan opettajalle omista asioistaan ja esimerkiksi koulukiusaamistilanteista (Salovaara & Honkonen, 2011, s. 23).

Opettajien työtavoissa vuodet ovat näkyneet sillä tavoin, että ankarat kurinpitomenetelmät ovat jääneet taakse ja työrauhaa on pyritty luomaan rakentavalla keskustelukulttuurilla. Äärimmäinen hiljaisuuden vaatiminen, uhkailu ja muut vastaavat menetelmät käyttää valtaa ovat korvautuneet pehmeämmillä keinoilla, häiriköivän oppilaan kanssa käytävällä yksilöllisellä keskustelulla ja rauhallisemmalla käytöksellä. Luokassa tapahtuvaa hälinääkin tunnutaan kestävän paremmin kuin aiemmin. Myös jälki-istunnot ovat käytännössä jääneet kokonaan käytöstä ja näiden tilalle ovat tulleet kasvatust keskustelut. Cantell (2010, s. 182–185) mainitsee, että pitkällä aikavälillä jälki-istunnot eivät tehoa järin hyvin. Tämän lisäksi Saloviidan (2007, s. 111) mukaan oppilaat kokevat jälki-istunnot usein tehottomina.

Kehittyneen teknologian koettiin lisäksi auttavan työrauhan ylläpitämisessä. Mielenkiintoisten, motivoivien ja vaihtelevien oppituntien järjestäminen on teknologian avulla helpompaa ja tämän lisäksi nykuteknologia on mahdollistanut helpomman yhteydenpidon oppilaiden huoltajiin muun muassa sähköpostin ja kännyköiden myötä. Myös oppilaat tiedostavat yhteydenpidon tehokkuuden, mikä osaltaan toimii ennaltaehkäisevänä keinona työrauhahäiriöiden synnyn estämisessä.

7.1 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta on aina hankala arvioida. Missä määrin voidaan pitää luotettavana tutkimusta, joka perustuu yksilöiden henkilökohtaisiin käsityksiin ja ajatuksiin. Osaltaan luotettavuutta voidaan parantaa kertomalla tutkimuksen vaiheet läpi. Tulkinnot ja päätelmät on pystyttävä todentamaan, jossa auttaa esimerkiksi tutkimusselosteen rikastuttaminen suorilla lainauksilla. (Hirsjärvi ym., 2009, s. 232.) Haastattelukysymyksiä emme antaneet valmiiksi opettajille, sillä haastateltavat olisivat voineet yrittää perehtyä kysyttäviin teemoihin vain tätä tutkimusta varten. Yksi haastateltavista pohti tätä seikkaa haastattelun jälkeen. Hän totesi nyt vastanneensa juuri siten, kuin ajattelee asioista. Jos kysymykset olisivat olleet etukäteen saatavilla, niin vastaukset olisivat ehkä olleet sellaisia, kuin hän kuvittelee, että millaisia tuloksia haluaisimme.

Tutkimuksen eettisyyttä arvioidessa olemme ottaneet huomioon tutkimusryhmän pienen koon. Pienestä näytteestä johtuen olemme jättäneet pois kaikki viittaukset opettajien

paikkakuntiin ja nimiin, koska käsittelemämme tutkimuksen aihe liikkuu työrauhaan liittyvien lakien ympärillä. Halusimme saada autenttisia käsityksiä opettajien ajatuksista työrauhaan ja sen lainsäädäntöön liittyen ja jotkut saaduista tiedoista ja opettajien keinoista eivät täysin noudata lakia. Vaikka tutkimuksessa ei tullut esille opettajien ylilyöntejä, niin henkilöiden identiteetin suojaamisen kannalta päätös häivyttää mahdolliset paikkatiedot ja nimet on perusteltu.

Sitaatteja käyttäessämme olemme merkinneet näkyviin sukupuolen ja numeron, joten lukija voi tehdä päätelmiä kokonaiskuvasta, kuinka tietty haastateltava ajattelee. Opettajien maantieteellisen sijainnin moninaisuudesta johtuen tällä ei kuitenkaan mielestämme vaaranneta opettajien identiteettiä.

Lupa-asioissa olemme ottaneet yhteyttä suoraan opettajaan ja kysyneet suostumusta tutkimukseen. Koska käsitelimme yksittäisten opettajien käsityksiä ilmiöstä ympäri Suomen, niin emme kokeneet tarpeelliseksi ottaa yhteyttä erikseen koulujen rehtoreihin. Tätä edesauttoi se, että käytimme haastateltavien opettajien etsimiseen omia kontakteja ja haastateltavista neljä kuudesta olivat meille ennalta tuttuja. Osaltaan se voi myös edesauttaa tutkimuksen luotettavuutta arvioidessa, sillä opettajat kertoivat ajatuksiaan hyvin luottamuksellisesti.

8 POHDINTA

Tutkimusprosessi oli kokonaisuutena mielenkiintoinen. Tiesimme jo varhain jatkavamme pro gradu -tutkimusta kandidaatintyömme pohjalta, joten työhön tarttuminen oli suhteellisen vaivatonta aihealueen ja kirjallisuuden ollessa jo ennestään tuttua. Tämän lisäksi työrauhan tutkiminen ja kokeneiden opettajien ajatusten kerääminen oli mielestämme kiinnostavaa, mikä motivoi meitä työskentelemään rivakassa tahdissa.

Suurimmat ongelmakohdat tulivat haastattelulomaketta tehdessä sekä tutkimusaineiston analyysia aloittaessa. Emme osanneet aivan ensimmäiseksi ottaa huomioon sitä, kuinka laaja ja perinpohjainen haastattelulomakkeen pitäisi olla, jotta aineisto ei jäisi vajavaiseksi. Yrityksen ja erehdyksen kautta olimme kuitenkin tyytyväisiä lopputulokseen. Tarkoin suunniteltu ja toteutettu haastattelulomake helpotti suuresti haastattelutilanteita, joissa emme törmänneet minkäänlaisiin ongelmiin.

Myös analyysivaihe tuntui ensin haastavalta. Tutustuttuamme aiheita käsittelevään kirjallisuuteen ja päästessämme alkuun aineiston analyysissä, alkoi työskentely edetä hyvin nopealla tahdilla. Haastattelujen analysointi oli loppujen lopuksi yksi tutkimuksen mielenkiintoisimmista ja mielekkäimmistä vaiheista.

Oli kiinnostavaa huomata, kuinka kokeneet opettajat suhtautuivat työrauhaan. Käsitteet ja toimintatavat häiriötilanteissa mukailivat tutkimaamme teoriaa. Ylimääräinen nipotus oli työvuosien aikana jäänyt opettajilla syrjään, minkä lisäksi haastatteluista paistoi rento, mutta silti ammattimainen sävy. Jatkotutkimuksia ajatellen olisikin mielenkiintoista vertailla kokeneiden opettajien ajatuksia työrauhan osalta suhteessa vastavalmistuneisiin opettajiin. Samasta aihealueesta voisi myös kerätä kattavamman aineiston, jossa haastateltavia olisi esimerkiksi kymmeniä. Tällöin suurempi aineisto voisi tuoda tarkempia ja yksityiskohtaisempia tuloksia.

9 LÄHTEET

- Aarnos, E. 2003. Oppilas oman itsekontrollinsa rakentajana. Jyväskylän yliopisto. Chydenius-instituutin tutkimuksia 5.
- Ahola, T. & Hirvihuhta, H. 2000. Vääryydestä vastuuseen. Opetushallitus.
- Ahonen, S. 1994. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.
- Antikainen, A., Rinne, R. & Koski, L. 2006. Kasvatussosiologia. Helsinki: WSOY.
- Arajärvi, P. & Aalto-Setälä, M. 2004 Opetuslainsäädännön käsikirja. Helsinki: Edita.
- Blomberg, S. 2008. Noviisiopettajana peruskoulussa. Aloittelevien opettajien autenttisia kokemuksia ensimmäisestä opettajavuodesta. Helsinki: Yliopistopaino.
- Brophy, J. & Good, T. 1974. Teacher-student relationships. New York: Holt, Rineheart and Winston
- Bull, S. & Solity, J. 1987. Classroom management: Principles to practice. New York: Croom Helm
- Cantell, H. 2010. Ratkaiseva vuorovaikutus. Pedagogisia kohtaamisia nuorten kanssa. Juva: PS-Kustannus
- Cantell, H. 2012. Vaikeat vanhemmat, kurjat kollegat? Ratkaiseva vuorovaikutus aikuisten kesken. Juva: PS-Kustannus
- Clarizio, H. F. 1980. Toward positive classroom discipline. New York: John Wiley & Sons
- Gellin, M. 2011. Sovittelu koulussa. Juva: PS-kustannus.
- Englander, M. 1987. Strategies for classroom discipline. New York: Praeger Publishers
- Erätuuli, M. & Puurula, A. 1990. Miksi häiritset minua. Työrauhahäiriöistä ja niiden syistä yläasteella oppilaiden kokemana. Helsinki: Yliopistopaino.
- Gordon, T. 2006. Teacher Effectiveness Training. suom. Savolainen, M. Toimiva Koulu. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Haavio, M. 1969. Opettajapersoonallisuus. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Hirsjärvi, S. (toim.) 1990. Kasvatustieteen käsitteistö. Keuruu: Otava.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2011. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Tallinna: Gaudeamus.

- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita. Hämeenlinna: Kariston Kirjapaino Oy
- Holopainen, P., Järvelä, R., Kuusela, J. & Packalen, P. 2009. Työrauha tavaksi. Kohtaaminen, toimintakulttuuri ja pedagogiikka koulun arjessa. Helsinki: Edita.
- Horppu, R. 1995. Parental and school influence on elementary school students'. Developing conceptions of teacher authority. Helsinki: Yliopistopaino
- Höistad, G. 2003. Mobbing och människovärde. Suom. Korpela, S. 2003. Irti kiusaamisen kierteestä. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino
- Järvelä, H., Keinänen, A., Nuutinen, P. & Savolainen, E. 2004. Huumori opettajan työvälineenä. Joensuun yliopisto. Savonlinnan opettajankoulutuslaitos. <http://sokl.uef.fi/verkkojulkaisut/opehuumori/opehuumori.pdf> [luettu 25.3.2013].
- Kannas, L. & Tynjälä, J. 2004. Koululaisten nukkumistottumukset, unen laatu ja väsyneisyys vuosina 1984–2002. <http://users.jyu.fi/~jtynjala/terv101/Tynjala-Kannas-2004-alkuperainen-sis-liitteet.pdf> [luettu 23.3.2013].
- Lahtinen, N. 2011. Oppilaan oikeudet ja vanhempien vastuu. Juva: PS-kustannus.
- Lahtinen, M. & Lankinen, T. 2010. Koulutuksen lainsäädäntö käytännössä. Tallinna: Tietosanoma.
- Manke, M. P. 1997. Classroom power relations. Understanding student-teacher interaction. London: Lawrence Erlbaum Associates
- Maslow, A. H. 1987. Motivation and personality. New York: Harper & Row.
- McManus, M. 1995. Troublesome behavior in the classroom: Meeting individual needs. New York: Routledge
- McLaughlin H. J. 1991. Reconciling care and control: authority in classroom relationships. *Journal of Teacher Education* 42 (3).
- Metsämuuronen, J. (toim.) 2006. Laadullisen tutkimuksen käsikirja. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Molnar, A. & Lindquist, B. 1994. Tavoitteena työrauha. Porvoo: WSOY
- Morgan, Nicola S. & Ellis G. 2011. A Kit Bag for Promoting Positive Behaviour in the Classroom. London: Jessica Kingsley Publishers
- Mäntylä, M., Kivelä, J., Ollila, S. & Perttola, L. 2013. Pelastakaa koulukiusattu!. Sastamala: Vammalan Kirjapaino
- OAJ. Kouluille saatava uusia keinoja työrauhan turvaamiseksi. http://www.oaj.fi/portal/page?_pageid=515,5155954&_dad=portal&_schema=PORTAL [luettu 4.4.2013].

OPS 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Opetushallitus

Paasivirta, R. 2011. Rehtorin, ylikomisarion ja työsuojelupäällikön saatesanat. Teoksessa Kyllönen, T. & Rickman, A. (toim.) Henkilöturvallisuus koulussa. Vaarallisen käytöksen ennakointi ja hallinta. Juva: PS-kustannus.

Perusopetusasetus. 1998/852

Perusopetuslain muutosesitys. 2012. Opetusalan ammattijärjestö, Suomen rehtorit, Opsia & Suomen vanhempainliitto.
http://www.oaj.fi/pls/portal/docs/PAGE/OAJ_INTERNET/01FI/05TIEDOTTEET/01KANNANOTOT/PPPERUSOPETUSLA%20MUUTOSESITYS%2011%206%202012.PDF [luettu 20.3.2013].

Perusopetuslaki. 1998/628

Poutala, M. 2010. Opettajan valta ja vastuu. Juva: PS-kustannus.

Rikoslaki. 19.12.1889/39

Ristervirta, J. 2007. Hei pojat lopettakaas nyt – opettajan työrauhavuorot oppitunnilla. Teoksessa Tainio, L. (toim.) Vuorovaikutusta luokkahuoneessa. Näkökulmana keskusteluanalyysi. Helsinki: Yliopistopaino.

Robertson, J. 1989. Effective classroom control. Understanding teacher-pupil relationships. London: Hodder & Stoughton.

Salmivalli, C. 2010. Koulukiusaamiseen puuttuminen. Kohti tehokkaita toimintamalleja. Juva: PS-Kustannus.

Salo, P. 2009. Opettaja pedagogisena johtajana. Teoksessa T. Saloviita (toim.) Meidän koulu. Keinoja työrauhan ja hyvän ilmapiirin saavuttamiseen. Juva: PS-Kustannus.

Saloviita, T. 2006. Yhteistoiminnallinen oppiminen ja osallistava kasvatus. Juva: PS-Kustannus

Saloviita, T. 2007. Työrauha luokkaan. Löydä omat toimintamallisi. Juva: PS-Kustannus.

Salovaara, R. & Honkonen, T. 2011. Rakenna hyvä luokkahenki. Jyväskylä: PS-Kustannus

Sigfrids, A. 2009. Viihtyisä ja turvallinen koulu. Teoksessa T. Saloviita (toim.) Meidän koulu. Keinoja työrauhan ja hyvän ilmapiirin saavuttamiseen. Juva: PS-kustannus.

Stenberg, K. 2011. Riittävän hyvä opettaja. Juva: PS-Kustannus

Syrjälä, L. 1994. Tapaustutkimus opettajan ja tutkijan työvälineenä. Teoksessa Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy

Vuorikoski M., Törmä S. & Viskari S., 2003. Opettajan vaiettu valta. Tampere: Kirjakas Ky

LIITE 1 Haastattelulomake

Teemme pro-gradu -tutkimusta työrauhasta. Viitekehyksenämme ovat työelämässä jo useampia vuosia toimineiden opettajien näkemykset työrauhasta ja sen ylläpitämisestä sekä näiden muutoksesta työuran aikana. Tämän lisäksi tutkimme samalla opettajien käsityksiä työrauhaan liittyvästä lainsäädännöstä. Haastateltavien anonymiteetti säilytetään, minkä lisäksi haastatteluäänitteet hävitetään tutkimuksen valmistuttua.

1. TEEMA: Mikä käsitys opettajilla on työrauhasta?

Haastattelukysymykset

1. Minä vuonna olet aloittanut luokanopettajan työt?
2. Kuinka monta vuotta olet tehnyt luokanopettajan töitä?
3. Kuinka määrittelet työrauhan?
4. Pitäisikö puhua työrauhasta vai kurista? Miksi?
5. Millainen on mielestäsi ihanteellinen työrauhailmapiiri?
6. Kuinka käsityksesi työrauhasta ovat muuttuneet uran aikana?
7. Millaisia asioita pidät työrauhahäiriöinä?
8. Mitä syitä työrauhahäiriöön voi olla?
9. Voiko opettaja olla työrauhahäiriön aiheuttaja? Miten?
10. Kuinka käsityksesi työrauhahäiriöistä ovat muuttuneet työurasi aikana?

2. TEEMA: Mikä käsitys opettajilla on lain asettamista oikeuksista ja velvollisuuksista?

Haastattelukysymykset

1. Oletko tietoinen työrauhaan liittyvistä lainsäädännöstä?
2. Kuinka paljon otat huomioon työrauhaan liittyvää lainsäädäntöä päivittäisessä työssäsi?
3. Millaisia lakipykäläiä otat huomioon ylläpitäessä työrauhaa?
4. Vaikuttavatko lait työtapoihisi? Millä tavoin?
5. Oletko kokenut koskaan epävarmuutta siitä, ovatko toimintatapasii lainmukaisia? Missä tilanteissa ja millaisia toimenpiteitä käyttäessä? (Kerro esimerkkejä ja perusteluita.)
6. Mihii suuntaan mielestäsi lainsäädäntö on menossa työrauhaan liittyen?
7. Millä tavoilla lakien muutokset ovat vaikuttaneet työtapoihisi?
8. Mitä mieltä olet nykyisestä työrauhaan liittyvästä lainsäädännöstä?
9. Mitä mieltä olet työrauhaan liittyvän lainsäädännön muutoksesta työurasi alussa?
10. Millaisia muutoksia toivoisit lainsäädäntöön tällä hetkellä?

3. TEEMA: Mitä keinoja opettajilla on ylläpitää työrauhaa?

Haastattelukysymykset

1. Millaisia ovat yleisimmät työrauhahäiriöt joihin törmäät luokassasi? (Miten työrauhahäiriöt ovat muuttuneet työurasi aikana?)
2. Millä tavoilla ennaltaehkäiset työrauhahäiriöitä? (Miten tavat ennaltaehkäistä ovat muuttuneet työuran aikana?)
3. Millä tavoilla puuttut työrauhahäiriöön? (Miten tavat puuttua ovat muuttuneet työuran aikana?)
4. Onko kynnys puuttua työrauhahäiriöön muuttunut, miten?
5. Millaisia seuraamuksia työrauhahäiriöllä on luokassasi? (Miten seuraamukset ovat muuttuneet työuran aikana?)
6. Mistä koet oppineesti keinoja työrauhan ylläpitämiseen (oma kokemus, työkaverit, oppilaat, asiaan perehtyminen, kirjallisuus, netti jne.)?
7. Millä tavoin oppilaiden suhtautuminen itseesi on muuttunut vuosien saatossa?
8. Millä tavoin oppilaiden käyttäytyminen on muuttunut vuosien saatossa?
9. Koetko tarvitsevasi täydennyskoulutusta työrauhaongelmien ratkaisemiseen? Millaista?