



Harjunpää Tiia

Alakoulun opettajien kokemuksia rauhallisen oppimisympäristön turvaamisesta

Pro Gradu- tutkielma
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA
Luokanopettajakoulutus
2022

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Alakoulun opettajien kokemuksia rauhallisen oppimisympäristön turvaamisesta

Pro Gradu- tutkielma, 51 sivua

toukokuu, 2022

Tämän pro gradu- tutkielman aiheena on rauhallinen oppimisympäristö. Tutkielman tavoitteena on saada selville, miten alakoulun opettajat määrittelevät rauhallisen oppimisympäristön sekä millaisia keinoja alakoulun opettajilla on turvata rauhallinen oppimisympäristö luokassa. Tutkielman tavoitteena on myös saada selville asioita, jotka luovat rauhattomuutta luokkaan ja tuoda ilmi opettajien kokemuksia avuttomuuden ja turhautuneisuuden tunteista työssään.

Tämä tutkielma on toteutettu laadullisena tutkimuksena. Tutkimukseen osallistui viisi alakoulun opettajaa, jotka ovat työskennelleet alalla vähintään vuoden ajan. Osallistujista kaksi oli erityisopettajia. Haastattelu oli teemahaastattelu, joka toteutettiin Teams-sovelluksella maaliskuussa 2022. Teemahaastattelu valikoitui tutkimuksen haastattelumuodoksi, sillä teemahaastattelussa tutkija pystyy tekemään tarkentavia kysymyksiä sekä kysymykset voidaan kysyä sekalaisessa järjestyksessä. Haastatteluiden jälkeen aineisto litteroitiin ja analysoitiin sisällönanalyysin avulla.

Tutkimukseen osallistuneet opettajat määrittelivät rauhallisen oppimisympäristön psyykkisenä sekä fyysisenä turvallisuutena. Alakoulun opettajien mielestä tärkeää on, että lapsella on turvallinen olo koulussa eikä kenenkään tarvitsisi pelätä kiusaamista. Tämän tutkimuksen tulokset osoittivat, että rauhattomuutta luokkaan voi syntyä ihan pienistäkin asioista, mutta tässä tutkimuksessa tärkeintä on kuitenkin ymmärtää, että oppilaiden levottomalle ja huonolle käytökselle on aina jokin syy. Yksikään lapsi ei käyttäydy levottomasti tai huonosti ilman käytöksen taustalla olevaa syytä. Tämän tutkimuksen avulla vasta valmistuneet opettajat saavat vinkkejä keinoista, joita alakoulun opettajat käyttävät turvatessaan rauhallisen oppimisympäristön omassa luokassaan. Tutkimuksen tarkoituksena ei kuitenkaan ole löytää keinoja poistaa kaikkia työrauhaongelmia kouluista.

Avainsanat: Rauhallinen oppimisympäristö, työrauha, työrauhaongelmat

1 Johdanto	4
2 Teoreettinen viitekehys	5
2.1 Työrauha ja sen ongelmat	5
2.1.1 Työrauhaongelmien syyt	7
2.2 Opettaja rauhallisen oppimisympäristön rakentajana	10
2.3 Rauhallisen oppimisympäristön turvaaminen	13
2.3.1 Opettajan auktoriteetti.....	13
2.3.2 Epäsuorat keinot.....	15
2.3.3 Sanalliset keinot.....	18
2.3.4 Keskustelu	23
2.3.5 Luottamus	24
3 Tutkimuksen toteutus.....	26
3.1 Aineiston keruu.....	26
3.4 Aineiston analyysi	28
4 Tulokset.....	29
4.1 Rauhallinen oppimisympäristö	29
4.2 Rauhattomuuden syyt luokassa.....	31
4.3 Rauhallisen oppimisympäristön turvaamisen keinot	35
4.3 Opettajien kokemukset avuttomuudesta ja turhautuneisuudesta	41
5 Johtopäätökset	45
6 Pohdinta.....	46
6.1 Luotettavuus ja eettiset kysymykset	48
6.2 Jatkotutkimusaiheet	49
7 Lähteet	49

1 Johdanto

Jokaisessa koulussa ja luokassa esiintyy rauhattomuutta (Gordon, 2006). Opetushallituksen vuonna 2009 teettämän selvityksen mukaan oppilaiden huono käytös on todella yleistä kouluissa (Rimpelä, Fröjd & Peltonen, 2010). Morrishin (2005), useiden muiden tutkijoiden ja viranomaisten mukaan työrauhaongelmat ovat jatkuva ongelma kouluissa, mutta opettajat voivat kuitenkin turvata rauhallisen oppimisympäristön oppilaille erilaisilla työtavoilla.

Perusopetuslain (1998) mukaan opetuksen järjestäjällä, koululla, on vastuu oppilaiden turvallisesta opetuksesta sekä siitä, että opetus on järjestetty määräysten ja sääntöjen mukaisesti. Kasvatuksella, opetuksella ja turvallisella koululla on Salovaaran ja Honkosen (2011) mukaan aina jokin päämäärä ja tavoite. Opetussuunnitelma, oppimisen arviointi sekä uudelleen suuntaaminen ovat kouluopetuksen tavoitteita (Salovaara & Honkonen, 2011). Koulun päätavoite on perusopetuslain (1998) mukaan tukea oppilaiden kasvua yhteiskunnan kansalaisiksi ja tarjota heille jokapäiväisen elämän tarpeellisia tietoja ja taitoja. Koulun tavoitteita tukevat yhdessä sovitut säännöt, päämäärät sekä toimintatavat (Salovaara & Honkonen, 2011).

Olen tehnyt luokanopettajan sijaisuuksia useamman vuoden ajan ja kohdannut paljon rauhattomuutta luokissa. Valitsin rauhallisen oppimisympäristön pro gradu- tutkielman aiheeksi, sillä haluan kuulla opettajien kokemuksia rauhallisen oppimisympäristön turvaamisesta. Vasta valmistuvana luokanopettajana kaikki informaatio jo alalla olevilta opettajilta on tärkeää. Tärkeää on kuulla mitkä asiat aiheuttavat luokissa rauhattomuutta ja miten sitä pyritään turvaamaan, jotta itse tulevana luokanopettajana pystyn ennaltaehkäisemään sekä puuttumaan työrauhaongelmiin tehokkailla toimintatavoilla.

Tämän Pro Gradu- tutkielman tavoitteena on selvittää miten alakoulun opettajat määrittelevät rauhallisen oppimisympäristön. Millaiset asiat luovat rauhattomuutta luokkaan sekä millä keinoilla sitä voidaan turvata luokissa. Tämän tutkielman yhtenä tavoitteena on myös saada selville, että millaiset asiat luovat opettajille avuttomuuden ja turhautuneisuuden tunteita. Tavoitteena on saada opettajien äännet kuuluviin avuttomuutta ja turhautuneisuutta luovista asioista. Rauhallisen oppimisympäristön luomiseen ei ole selvää, yksinkertaista ja nopeaa ratkaisua (Savage, Savage & Savage, 2010). Jos yksinkertainen ja nopea ratkaisu työrauhaongelmiin löytyisi, ei työrauhaongelmat olisi suuri turhautumisen lähde opettajille

(Savage et al., 2010). Tämän tutkielman tarkoitus on esitellä keinoja mitä opettajat käyttävät turvattaessa rauhallisen oppimisympäristön omaan luokkaansa, mutta ei löytää keinoja poistaa työrauhaongelmat kokonaan kouluista.

2 Teoreettinen viitekehys

Tässä pro gradu tutkielmassa käsitellään rauhallista oppimisympäristöä. Selvitetään, että millaisia keinoja opettajilla on turvata kaikille oppilaille rauhallinen oppimisympäristö sekä millaiset asiat koulussa aiheuttavat opettajille turhautumisen tunteita. Tämän tutkielman teoreettisessa viitekehyksessä rauhallista oppimisympäristöä lähestytään työrauhan kautta, sillä työrauha on elementti, joka mahdollistaa oppilaille rauhallisen oppimisympäristön ja sitä kautta rauhan oppia uusia asioita. Työrauhaongelmat voivat toimia rauhallisen oppimisympäristön kaatajina. Sen vuoksi tämän tutkimuksen teoreettisessa viitekehyksessä käsitellään yleisimpiä opettajien käyttämiä keinoja turvata rauhallista oppimisympäristöä työrauhaongelmien kautta.

2.1 Työrauha ja sen ongelmat

Työrauha on moniulotteinen käsite (Elo & Lamberg, 2018). Elon ja Lambergin (2018) mukaan tutkimus koulujen työrauhasta painottaa, että työrauha käsite on suhteellinen, muuttuva ja subjektiivinen. Työrauhaa tarkastellessa on kiinnitettävä huomiota kontekstiin, eli aikaan ja paikkaan milloin sitä tarkastellaan (Elo & Lamberg, 2018). Työrauhan määrittely riippuu usein opettajan omasta näkemyksestä (Holopainen, Järvinen, Kuusela & Packalen, 2009). Työrauhan ylläpitäminen ja sen toteuttaminen heijastelevat opettajan persoonallisuutta sekä näkemystä opetuksesta ja kasvatuksesta, niiden tavoitteista ja päämääristä (Holopainen et al., 2009). Keskeistä työrauhan käsitteessä on tarkastelun näkökulma. Opettajan kannalta työrauha voi tarkoittaa opettamis- ja työskentelyrauhaa, kun taas oppilaiden näkökulmasta kyse on enemmänkin oppimis- ja oleskelurauhasta (Holopainen et al., 2009). Tämän vuoksi opettajan antama määritelmä hyvälle työrauhalle ei myöskään aina vastaa oppilaiden tai muiden opettajien näkemystä hyvästä työrauhasta.

Työrauha- käsitteen taustalla on ajatus siitä, että oppilaan itsesäätelyn kehittyminen ja kehittäminen liittyvät työrauhaan (Elo & Lamberg, 2018). Tahkokallio (2018) määrittelee itsesäätelyn kyknä hallita omia tunteita ja tekoja. Kasvatus, jossa oppilas kehittää omia taitoja kuulua luokkayhteisöön, voidaan määritellä osittain työrauhana (Saloviita, 2014). Kasvatuksen tavoitteena on kehittää oppilaan sosiaalisia taitoja sekä itsehallintaa (Saloviita, 2014). Saloviidan (2014) mukaan sosiaalisten taitojen sekä itsehallinnan avulla oppilas pystyy kuulumaan luokkayhteisöön. Itsehallintaa oppilas voi oppia tekemällä itsenäisiä valintoja ja

näkemällä valintojen seurauksia (Saloviita, 2014). Ilman oppilaan omaa tilaa tehdä itsenäisiä valintoja kehitystä ei tapahdu (Saloviita, 2014). Tällöin työrauha saatetaan luoda ulkoisen kontrollin avulla, kuten opettajan antamilla rangaistuksilla (Saloviita, 2014).

Vanhassa kasvatustieteessä työrauha määriteltiin rauhalliseksi oloksi, joka vallitsee luokkahuoneessa ja täten työrauhaongelmat määriteltiin rauhattomuutena (Hirsjärvi, 1983). Tässä ajatuksessa ongelmallista on se, että luokkahuoneessa vallitsisi työrauha vain silloin, kun oppilaat olisivat hiljaisia ja liikkumattomia. Se on täysin luonnon ajatus puhuttaessa alakouluikäisistä lapsista. Lapsille luonnollista käyttäytymistä on halu liikkua, puhua ja tehdä (Saloviita, 2015). Nykyään kuitenkin täydellisen hiljaisuuden vaatiminen oppilailta on sivuutettu ja työrauha voidaankin käsittää asetettujen tavoitteiden ja tehtävien mukaisena toimintana (Holopainen et al., 2009). Kuitenkin aina keskustellessa työrauhan määrittelystä, hiljaisuuden käsite kumpuaa esille (Holopainen et al., 2009). Hiljaisuus ei aina ole luokkatilanteessa merkki hyvästä työrauhasta, sillä oppilaiden keskuudessa vallitseva hiljaisuus voi pahimmillaan kertoa passiivisuudesta tai pelosta opettajaa kohtaan (Holopainen et al., 2009). Hiljaisuuden sijaan työrauhan lähtökohtana voitaisiin pitää asetettujen tavoitteiden saavuttamista (Holopainen et al., 2009). Salovaaran ja Honkosen (2011) mukaan työrauha ei ole vain hiljaista työskentelyä. Turvallisessa ja rauhallisessa luokassa Salovaaran ja Honkosen (2011) mukaan on hyvä vuorovaikutussuhde motivoituneiden oppilaiden ja opettajan välillä. Salovaara ja Honkonen (2011) ovat kiteyttäneet hyvin työrauhan merkityksen lausahduksella: "Hyvän työrauhan merkki on se, että on kivaa tulla kouluun oppilaana tai opettajana."

Hyvällä työrauhalla on useita positiivisia vaikutuksia useiden eri tekijöiden kannalta (Kiiski, Närhi & Peitso, 2012). Hyvä työrauha luokkahuoneessa vaikuttaa opeteltaviin asioihin, oppilaisiin, oppitunnin kulkuun sekä opettajaan (Kiiski et al., 2012). Yksittäisen opeteltavan asian, kuten matematiikan jakokulman opetteluun, kannalta hyvän työrauhan ansiosta opettaja pystyy keskittymään opettamaan opiskeltavaa asiaa ymmärrettävästi (Kiiski et al., 2012). Opettaja pystyy hyvän työrauhan ansiosta myös käyttämään hyödyksi erilaisia opetustapoja, ja oppilaille jää hyvin aikaa harjoitella uutta opeteltavaa asiaa (Kiiski et al., 2012). Oppilaan kannalta hyvä työrauha edistää oppilaiden oppimista, sillä opettajan ei tarvitse koko ajan keskittyä reagoimaan oppilaiden levottomaan käytökseen (Kiiski et al., 2012). Myös oppilaiden työskentely hyvän työrauhan myötä voi muuttua tehokkaammaksi, joka auttaa jatko-opinnoissa pärjäämistä (Kiiski et al., 2012). Luokassa vallitseva rauhallinen

oppimisympäristö antaa opettajalle myös mahdollisuuden ohjata oppilaita helpommin ja tällöin myös opettaja jaksaa työtään paremmin (Kiiski et al., 2012).

Työrauhahäiriöistä voidaan puhua silloin, kun kasvuilmapiiri ei ole riittävän hyvä turvaamaan oppilaan oppimista (Elo & Lamberg, 2018). Hellströmin (2008) mukaan työrauhaongelmia syntyy, mikäli luokkayhteisö ei ole niin kutsussa terveessä työtilassa. Tällöin oppilaiden energia ei kulu koulutyöhön vaan se kuluu johonkin muuhun ei pedagogisesti tavoitteelliseen toimintaan (Hellström, 2008). Työrauha- käsitteen määrittelyn perusteella työrauhaongelma on jokin asia, joka estää tai haittaa oppilaan itsehallinnan kehittymistä tai tehokasta opiskelua (Saloviita, 2014). Levinin ja Nolanin (2010) määritelmän mukaan työrauhaongelma on käyttäytymistä, joka loukkaa muiden oppilaiden oikeutta opiskella, häiritsee opettajan opettamista, aiheuttaa fyysistä tai psykologista uhkaa sekä tuhoaa oppimisympäristöä. Charlesin ja Senterin (2011) mukaan oppilaan huono käyttäytyminen voi olla mitä tahansa käyttäytymistä, joka häiritsee opetusta ja oppimista, pelottelee tai uhkaa muita ihmisiä tai ylittää yhteiskunnan normit. Esimerkkejä tällaisesta huonosta käyttäytymisestä Charlesin & Senterin (2011) mukaan ovat muun muassa tarkkaamattomuus, luvaton liikkuminen, valehtelu, varastaminen, seksuaalinen häirintä ja aggressiivisuus. Levinin ja Nolanin (2010) määritelmä ei kuitenkaan ota huomioon kaikkia koulun järjestyshäiriöitä, kuten pipon käyttämistä luokassa. Määritelmän perusteella tällainen järjestyshäiriö ei lukeudu työrauhaongelmaksi, vaan pikemminkin koulun käyttäytymisnormin rikkomiseksi (Saloviita, 2014).

2.1.1 Työrauhaongelmien syyt

Työrauhaongelmien syyt voidaan jakaa yksilöllisiin tai ympäristöstä johtuviin syihin (Holopainen, et al., 2009). Yksilöstä peräisin olevat syyt ovat geneettisiä, neurologisia tai psyykkisiä, kun taas ympäristöstä johtuvat syyt liittyvät esimerkiksi opettajaan, oppimisympäristöön, yhteiskuntaan, kotiin ja kaveripiiriin (Holopainen et al., 2009). Työrauhaongelmien syiksi on noussut myös oppilaiden levottomuus, oppilaan psyykkinen oireilu, opetusryhmien koko, opettajan auktoriteetin heikkeneminen, oppilasryhmän heterogeenisuus sekä vanhemmuuteen liittyvät ongelmat (Holopainen et al., 2009). Työrauhaongelmat voivat Huhtasen (2011) mukaan johtua myös kouluun liittymättömistä tekijöistä. Koululla on oma opetustehtävänsä, jolloin koulussa ilmenevät ongelmat tulisi ratkaista koulussa (Huhtanen, 2011). Opettajien käytössä olevien pedagogisten menetelmien avulla oppilaan oppimista pystytään tukemaan, mutta työrauhaongelmien syiden alkuperiä, kuten perhelähtöisiä ongelmia, eivät pedagogiset menetelmäkään pysty ratkomaan (Huhtanen, 2011). Tässä tutkielmassa työrauhaongelmien syiksi esitetään yhteiskunnan muuttuminen,

lasten tarpeiden laiminlyönti, tunnustuksen hakeminen, opetuksen laatu sekä oppimisympäristö.

Yhtenä syynä koulun työrauhaongelmille on yhteiskunnan muuttuminen (Saloviita, 2014). Ennen kaupungistumista ihmisten elämäntapaan kuului kaikille yhtenäinen arvomaailma (Saloviita, 2014). Kaupungistumisen myötä ihmisten arvomaailmat ovat erkaantuneet ja myös ihmissuhteet ovat muuttuneet entisajoista paljon etäisemmiksi (Saloviita, 2014). Saloviidan (2014) mukaan aikuisten auktoriteettiasema on heikentynyt huomattavasti ja samalla opettajan auktoriteettiasema luokkahuoneessa on muuttunut. Nykyajan lapsista on tullut tasa-arvoisempia aikuisten kanssa ja entisajan perinteiset keinot työrauhan ylläpitämiseen on korvattu uusilla keinoilla (Saloviita, 2014). Lasten ja opettajien tasa-arvoistumista edistää osin myös media ja digitalisaatio (Saloviita, 2014). Median ja digitalisaation ansioista lapset usein saattavat tietää asioista enemmän kuin opettajat (Saloviita 2014).

Usein kysyessä opettajilta lasten työrauhaongelmien lähtökohdista, opettajat vastaavat syyksi kasvatustyön puutteet kotona (Saloviita, 2014). Useimmat oppilaat vastaavat kuitenkin melkein aina syyn olevan opettajassa (Saloviita, 2014). Opettajien luulot kotien kasvatustyön puutteista eivät ole täysin väärä, sillä Levinin ja Nolanin (2010) tutkimuksen mukaan haasteellisten oppilaiden perheissä havaittiin yhteneviä piirteitä. Yhteisiä piirteitä tällaisille perheille olivat muun muassa puutteellinen kasvatusta, välinpitämättömyys, perheen sisäiset kriisit sekä vuorovaikutusongelmat (Levin & Nolan, 2010). Tästä voidaan päätellä, että mikäli lapsen turvallisuus sekä fysiologiset ja emotionaaliset tarpeet eivät ole kotona turvattu, saattaa lapsi käyttäytyä koulussa huonosti ja häiritä koko luokan työrauhaa (Saloviita, 2014). Lasten tarpeiden, kuten turvallisuuden, arvokkuuden sekä joukkoon kuulumisen, täyttäminen on tärkeää koulussa kuin myös koulun ulkopuolella (Charles & Senter, 2011). Mikäli jokin näistä tarpeista jää täyttymättä, voi se näkyä oppilaassa levottomuutena, huonona käytöksenä tai hajamielisyytenä (Charles & Senter, 2011). Lasten emotionaalisten tarpeiden vuoksi turvallisuuden tunne koulussa on tärkeää (Saloviita, 2014). Huolenpito, luottamus sekä kunnioitus oppilaita kohtaan pitäisi välittyä jokaisen opettajan käytöksestä ja asenteista (Saloviita, 2014).

Yksi iso syy lasten käytöshäiriöille ja työrauhaongelmille on lasten liian vähäinen unen saanti (Saloviita, 2014). Lasten nukkumaanmenoaikaa siirtävät yhä enemmän televisio-ohjelmat, internet, pelit sekä videot (Saloviita, 2014). Lasten nukkuessa liian vähän oppiminen kärsii ja

vaikeudet keskittymisessä lisääntyvät (Saloviita, 2014). Saloviidan (2014) mukaan tästä seurauksen on lukuisat käyttöhäiriöt, jotka aiheuttavat työrauhaongelmia luokassa.

Lasten käyttäytymisongelmiin yhdistyy usein itsearvostuksen puute (Saloviita, 2014). Tunnustuksen hakeminen opettajalta voi esiintyä vallankäyttönä sekä huomionhakuisuutena (Saloviita, 2014). Oppilas on voinut luoda opettajan kanssa niin sanotun hiljaisen sopimuksen, jonka mukaan oppilas saa tehdä mitä vain, mikäli se ei häiritse muita (Saloviita, 2014). Aktiivisemmin valtaa käyttävä oppilas voi laittaa koko luokan sekaisin toimillaan (Saloviita, 2014). Tällöin vallankäyttäjä voi saada vallantunteen lisäksi myös oppilaiden ihailua (Saloviita, 2014). Tunnustuksen hakeminen opettajalta voi näyttäytyä myös jatkuvina kysymyksinä, levottomana toimintana tai ilman lupaa vastaamisena (Saloviita, 2014). Saloviidan (2014) mukaan tällaisilla toimilla oppilas pakottaa opettajan reagoimaan jollain tavalla omaan toimintaansa saadakseen opettajan huomion itseensä. Aluksi tällainen tunnustuksen hakeminen voi olla pieni ongelma muiden joukossa, mutta se voi vähitellen kasvaa, mikäli oppilas ei saa hakemaansa huomiota opettajalta (Saloviita, 2014). Opettajan jättäessä huomionhakuisen oppilaan huomioimatta, huomion hakemisen tavat kehittyvät ja alun perin pienestä ongelmasta voi syntyä koulun sääntöjä rikkova ongelma (Saloviita, 2014).

Työrauhaongelmat voidaan nähdä myös oppimisen ongelmina, jolloin ratkaisu voisi olla opetuksessa ja kasvatuksessa (Saloviita, 2013). Saloviidan (2014) mukaan käyttäytymisongelmiin, jotka liittyvät yhteiskuntaan, lapsen kehitykseen tai kotioloihin, eivät opettajat pysty paljoa vaikuttamaan. Opettaja kuitenkin pystyy aina vaikuttamaan siihen, miten hän opettaa (Saloviita, 2014). Useat työrauhaongelmat voivat johtua opetuksen puutteesta ja tällöin hyvä opetus onkin avaintekijä työrauhaongelmien ehkäisyssä (Saloviita, 2014). Hyvä opetus tarkoittaa sitä, että vaatimustaso on nostettu riittävän korkealle, ei kuitenkaan liian korkealle, ja uusien asioiden opetteluun etenemisvauhti on sopiva (Saloviita, 2014). Hellströmin (2008) mukaan hyvän opetuksen tunnuspiirteenä voidaan nähdä myös se, että oppilaan, opettajan sekä opetettavan asian väliset suhteet ovat hyvät. Hyvän opetuksen kriteerinä on myös se, että opettajan täytyy huomioida opetustilanteessa myös ne oppilaat, jotka eivät koko ajan ole viittaamassa tai osallistumassa muulla tavoin (Saloviita, 2014). Työrauhaongelmia syntyy myös silloin, kun oppilailla ei ole tarpeeksi tekemistä tai vaatimustaso on asetettu liian korkealle (Saloviita, 2014). Tällöin oppilaat turhautuvat ja alkavat tekemään muita juttuja, kuten häiritsemään muiden opiskelua (Saloviita, 2014).

Salovaaran ja Honkosen (2011) mukaan oppimisympäristö voi joko luoda tai estää koulussa viihtymistä, turvallisuuden tunnetta ja oppimista. Muokkaamalla oppimisympäristöä voidaan ehkäistä oppilaiden huonoa käyttäytymistä (Gordon, 2006). Luokan ympäristötekijöitä ovat muun muassa lämpötila, koko, valaistus sekä äänet (Salovaara & Honkonen, 2011). Oppilaiden oppimisympäristö voi olla yksi häiriökäyttäytymisen syy (Charles & Senter, 2011; Kiiski et al., 2012). Fyysisen epämukavuuden, kuten huonojen istuinten, lämpötilan tai huonon valaistuksen, vuoksi oppilaiden levottomuus luokassa voi lisääntyä (Charles & Senter, 2011).

Oppimisympäristön rikastuttaminen voi olla yksi keino ehkäistä oppilaiden huonoa käyttäytymistä (Gordon, 2006). Työrauhaongelmat johtuvat usein oppilaiden ikävystymisestä ja turhautumisesta (Gordon, 2006). Turhautuminen ja ikävystymien voivat johtua esimerkiksi siitä, että ollaan oltu samassa ympäristössä liian kauan, jolloin se alkaa tuntua ahdistavalta tai se ei enää oppimisympäristönä kiinnosta (Gordon, 2006). Oppimisympäristöä opettajat pystyvät rikastuttamaan monilla eri tavoilla, kuten soittamalla musiikkia, kutsumalla vierailijoita, koristelemalla luokkahuonetta tai käyttämällä audiovisuaalisia välineitä (Gordon, 2006). Pitää muistaa myös rikastuttamisen vastakohta, jolloin luokkahuoneesta poistetaan liiat virikkeet, jotta oppilaat, jotka kärsivät liiallisten virikkeiden paljoudesta, eivät aiheuttaisi oppimisympäristön vuoksi työrauhahäiriöitä (Gordon, 2006).

2.2 Opettaja rauhallisen oppimisympäristön rakentajana

Ihmisten käyttäytyminen ja sen ymmärtäminen ei ole yksinkertaista (Charles & Senter, 2011). Ihmisen käyttäytyminen on aina jostain opittua (Kiiski et al., 2012). Tämän teorian mukaan oppilaan toistuvalla käyttäytymisellä on aina jokin tarkoitus (Kiiski et al., 2012). Jotta oppilaan käyttäytymistä voisi ymmärtää, on tärkeää tietää, että oppilaan käyttäytyminen muodostuu fyysisten ja psyykkisten traumojen lisäksi kolmen tekijän vuorovaikutuksesta: synnynnäisistä taipumuksista, kokemuksista, arvoista ja tavoista elinympäristössämme sekä oppilaan kyvystä tehdä omia päätöksiä ja ajatella itsenäisesti (Charles & Senter, 2011).

Suurimpaan osaan työrauhaongelmista liittyy ympäristötekijöiden vaikutus (Saloviita, 2013). Ympäristötekijät, kuten kiusaaminen, perheolosuhteet ja yhteiskunnallinen tilanne, voivat vaikuttaa oppilaan käyttäytymiseen koulussa (Saloviita, 2013). Opettajat eivät voi olettaa, että oppilaiden kokemat kokemukset ja taustat eivät vaikuttaisi siihen, miten oppilas käyttäytyy koulussa. Esimerkiksi oppilas, joka kokee kiusaamista koulubussissa, ei välttämättä tule kouluun iloisena ja hyväkäytöksisenä. Aamulla tapahtunut kiusaaminen voi vaikuttaa koko koulupäivän ajan. Joka aamuinen kokemus kiusaamisesta vaikuttaa aivan varmasti oppilaan käyttäytymisen ja toimintaan. Oppilaat eivät yleensä valitse käyttäytyvänsä huonosti, sillä aina

oppilaan käytöksen taustalla on jokin asia, joka vaikuttaa oppilaan käytökseen. Opettajat eivät siis voi koulussa toimia robotteina, jotka yrittivät useilla keinoilla kitkeä oppilaista pois huonoa käyttäytymistä.

Useiden tutkimusten mukaan työrauhan syntymiseen sekä ylläpitämiseen vaikuttavat opettajan työskentelytavat luokassa, kunnioitus oppilaita kohtaan, opetustilanteiden työtavat sekä ammattitaito (Saloviita, 2014; Levin & Nolan, 2010; Charles & Senter, 2011). Ronald Morrishin (2005) mukaan luokassa vallitseva työrauha syntyy opettajan ohjauksella: sääntöjen asettamisella ja kertomalla oppilaille, millaista käytöstä heiltä odotetaan. Keskeisintä työrauhaongelmiin puuttumisen ja niiden ratkaisemisen kannalta on, uskoko opettaja työrauhaongelmien syiden olevan sellaisia, joihin hän voisi itse vaikuttaa omalla toiminnallaan (Holopainen et al., 2009). Opettaja voi omalla toiminnallaan vaikuttaa oppilaan käyttäytymiseen Charlesin ja Senterin (2011) mukaan neljällä eri tavalla. Ensimmäinen tapa on välttää tai pehmentää tietoisesti tekijöitä, joiden tiedetään altistavan huonolle käytökselle (Charles & Senter, 2011). Mikäli oppilaan huono käyttäytyminen on alkamaisillaan, voi opettaja yrittää lievittää oppilaan häiriötekijöitä, jolloin oppilaan käyttäytyminen voisi pysyä hyväksyttävien rajojen sisäpuolella (Charles & Senter, 2011). Oppilaan huonoon käyttäytymiseen opettajan kannattaisi reagoida sellaisilla tavoilla, jotka antavat oppilaalle keinoja korvata huono käytös hyvällä käytöksellä (Charles & Senter, 2011). Viimeisenä tapana opettaja voi käyttää arkipäiväisessä työssään tapoja, jotka auttavat kaikkia oppilaita käyttäytymään hyvin (Charles & Senter, 2011).

Koulussa opettajalla, mutta myös oppilaalla on vastuu omasta toiminnastaan ja käyttäytymisestään (Perusopetuslaki, 1998). Jokaisen oppilaan käyttäytymistä koskee sääntö Perusopetuslaissa, jonka mukaan oppilaan täytyy tehdä koulutehtävänsä tunnollisesti ja käyttäytyä asiallisesti (Perusopetuslaki, 1998). Oppilaiden asiallista käyttäytymistä määräävät koulun järjestyssäännöt sekä muut koulun järjestysmääräykset, joiden tehtävänä on edistää jokaisen oppilaan opiskelun esteetöntä sujumista, rauhallisuutta, turvallisuutta, järjestystä sekä oppilaiden viihtyisyyttä (Poutala, 2010). Työrauhan ylläpitämisessä vastuu on kaikilla koulun jäsenillä, niin oppilailla kuin opettajilla ja muulla henkilökunnallakin (Arajärvi & Aalto-Setälä, 2004). Opettajien toimivalla yhteistyöllä pystytään monin eri tavoin vaikuttamaan koulun työrauhaongelmiin poistamalla havaittuja esteitä hyvälle työrauhalle (Arajärvi & Aalto-Setälä, 2004).

Hyvän koulun tunnuspiirteenä pidetään työrauhan ylläpitämistä (Hellström, 2008). Työrauhan ylläpitämistä ei tule ymmärtää niin, että se toimii vain rangaistusten avulla (Arajärvi & Aalto-Setälä, 2004). Työrauhan ylläpitämisen tärkein keino on tehdä opetuksesta ja oppimisesta kiinnostavaa ja haluttavaa (Arajärvi & Aalto-Setälä, 2004). Jotta opetuksesta ja oppimisesta tulisi kiinnostava ja haluttu tekijä kouluissa, tulisi kaikessa toiminnassa vallita hyvä henki ja oppilaiden sekä koulun henkilökunnan tulisi viihtyä sekä tuntea oman toimintansa olevan tärkeää ja merkityksellistä (Arajärvi & Aalto-Setälä, 2004). Kouluissa haasteena on sellaisen toimintakulttuurin luominen, joka vahvistaisi kaikkien koulun aikuisten minäpystyvyyden tunnetta työrauhaongelmien ennaltaehkäisyssä, niiden kohtaamisessa sekä niihin puuttumisessa (Kiiski, et al., 2012). Riittävän tiedon sekä oikeanlaisen tahtotilan avulla koko koulun henkilökunta pystyy vahvistamaan omaa minäpystyvyytunnettaan käsitellä työrauhaongelmia (Kiiski et al., 2012). Työrauhaongelmien ehkäisyssä, kohtaamisessa ja niihin puuttumisessa opettaja tarvitsee oman ammattitaitonsa lisäksi tietoa oppilaan käyttäytymiseen vaikuttavista keinoista, tehokkaita toimintatapoja sekä motivaatiota sitoutua opettamaan erilaisia ryhmiä (Kiiski et al., 2012).

Luokan työrauhan rakentajana ja ylläpitäjänä opettaja on erittäin tärkeä tekijä (Holopainen et al., 2009). Työrauhaa korjaavien keinojen tavoite on keskeyttää levoton oppilas ja palauttaa oppilas toimimaan opettajan odotusten mukaisesti (Saloviita, 2014). Työrauhahäiriöiden korjaavat toimet tulee olla sellaisia, että ne eivät lisää työrauhahäiriöitä tulevaisuudessa (Saloviita, 2014). Saloviidan (2014) mukaan korjaavien toimien ollessa vääränlaisia, saattaa opettajalta saatu huomio toimia oppilaan käytöshäiriön vahvistajana. Opettajan ja oppilaan välistä valtataistelua täytyy pyrkiä välttämään (Saloviita, 2014). Opettajan ei ole joka kerta helppo päättää, puuttuako oppilaan huonoon käytökseen vai ei (Saloviita, 2014). Johdonmukaisuus sääntöjen noudattamisessa ja niiden rikkomisen huomauttamisessa on kultainen periaate kasvatuksessa, mutta sitä ei ole aina helppo noudattaa (Savage et al., 2010; Saloviita, 2014). Oppilaat testaavat aina opettajan rajoja (Saloviita, 2014). Mikäli opettajan rajat eivät ole selvillä oppilaille opettajan epäjohdonmukaisuuden vuoksi, opettajan rajoja testataan jatkuvasti (Savage et al., 2010).

Opettajan johdonmukaisuuteen vaikuttaa opettajan viireys ja mielentila, jotka vaihtelevat koko ajan (Saloviita, 2014). Esimerkiksi opettajan kysymykseen vastaaminen ilman viittaamista voi aiheuttaa reaktion opettajassa koulupäivän ensimmäisinä tunteina, kun taas iltapäivällä samanlainen käyttäytyminen ei välttämättä aiheuta opettajassa mitään reaktiota (Saloviita, 2014). Oppilaan käytöksen hyväksyminen tai hyväksymättömyys riippuu siis monesta asiasta,

eikä kukaan opettaja voi olla aina täysin johdonmukainen (Gordon, 2006). Opettajan epäjohdonmukaisuus voi oppilaista kuitenkin tuntua epäreilulta ja valheelliselta (Gordon, 2006; Savage et al., 2010). Ottaessa huomioon opettajan inhimillisyyden, oppilailta ja huoltajilla on oikeus luottaa siihen, että opettaja on looginen ja johdonmukainen kaikkia oppilaita kohtaan ja kaikkiin oppilaisiin pätevät samat säännöt ja käytännöt (Hallintolaki, 2003).

2.3 Rauhallisen oppimisympäristön turvaaminen

Tärkeimmät työkalut työrauhan ylläpitämiseen ovat keinot, joita opettajat käyttävät jo ennen kuin työrauhaongelmia syntyy (Emmer & Stough, 2001; Saloviita, 2014). Opettajat voivat estää työrauhaongelmia ennakolta pitämällä huolta perusasioista (Saloviita, 2014). Tällöin työrauhaongelmista esiintyy vain pieni osa, sillä suurin osa ongelmista on ehditty estämään ennenaikaisilla toimilla (Saloviita, 2014). Keskittymällä ongelmien ennaltaehkäisyyn ja puuttumalla ongelmiin mahdollisimman varhaisessa vaiheessa voidaan saavuttaa parhaimpia tuloksia (Kiiski et al., 2012). Tässä tutkielmassa rauhallisen oppimisympäristön turvaamiseksi ja työrauhaongelmien vähentämiseksi esitellään opettajan auktoriteetti, epäsuorat ja suorat keinot, keskustelu sekä opettajan ja oppilaan välinen luottamussuhde.

2.3.1 Opettajan auktoriteetti

Auktoriteetin omaavalla opettajalla on rooli, jota oppilaat kunnioittavat (Hellström, 2008). Tämän päivän yhteiskunnassa opettajan auktoriteetti perustuu erilaisiin asioihin kuin ennen (Saloviita, 2014). Opettajalla on auktoriteettia, kun opettaja saa oppilaat toimimaan ohjeidensa mukaisesti (Saloviita, 2014). Saloviidan (2014) mukaan opettajan täytyy saada oppilaat toimimaan yhteistyössä opettajan kanssa, jotta opetus koulussa onnistuisi. Yhteistyön luomisessa opettajaa on tukemassa oppilaiden perheet sekä koko yhteiskunta (Saloviita, 2014).

Tämän päivän kouluissa hyväksytään opettajan luonnollinen auktoriteetti (Pollari & Koppinen, 2010). Opettaja, joka omaa luonnollisen auktoriteetin, vaikuttaa oppilaisiin omalla persoonallaan ja persoonallisella auktoriteetillaan (Pollari & Koppinen, 2010). Opettajan vaikutus oppilaisiin perustuu kuitenkin pitkälti opettajan hallintaorientaatioon, jonka mukaan opettajan täytyy hallita oppilaidensa lisäksi myös opetettava asia, erilaiset ja vaihtuvat tilanteet luokassa sekä omat tunteensa (Pollari & Koppinen, 2010; Savage et al., 2010). Auktoriteetti voi pahimmassa tapauksessa perustua oppilaiden pelkoon opettajaa kohtaan (Hellström, 2008).

Asiantuntemukseen tai asemaan liittyvä valta liitetään usein auktoriteetin käsitteeseen (Hellström, 2008). Gordon (2006) jakaa auktoriteetin tietoon sekä vallankäyttöön perustuvaan auktoriteettiin. Gordonin (2006) tietoon perustuvan auktoriteetin omaava opettaja näyttäytyy

oppilaille viisaana hahmona ja tällaisella opettajalla on oppilaiden mielestä laaja näkemys asioista. Tietoon perustuvan auktoriteetin omaavan opettajan auktoriteetti on rakennettu asiantuntemuksen, tiedon ja kokemuksen varaan (Gordon, 2006). Tietoon perustuva auktoriteetti on siis joko ansaittu tai myönnetty, sillä se perustuu joko kuviteltuun tai todelliseen asiantuntemukseen, riippuen ihmisestä, joka sen määrittelee (Gordon, 2006; Savage et al., 2010). Oppilaat, jotka luulevat opettajallaan olevan tietoon perustuvaa auktoriteettia, tulevat usein pettymään huomattessaan, että opettaja ei olekaan niin viisas ja kaikkietävä, kuin he ovat luulleet (Gordon, 2006). Asia on tietenkin eri silloin, kun opettaja on ansainnut auktoriteettinsa oikealla viisaudella ja laajalla näkemyksellä asioista (Gordon, 2006). Ansaittu tietoon perustuva auktoriteetti ei vähene oppilaiden kasvaessa, vaan se saattaa jopa kasvaa ajan kuluessa (Gordon, 2006).

Gordonin (2006) toinen auktoriteetin muoto on vallankäyttöön perustuva auktoriteetti. Tällaisen auktoriteetin idea on siinä, että opettajalla on valtaa rangaista tai palkita oppilaita (Gordon, 2006). Valtaan perustuva auktoriteetti perustuu Gordonin (2006) mukaan siihen, että opettajalla on valtaa suoda oppilaille tiettyjä asioita, kuten palkintoja hyvästä käytöksestä ja opettajalla on valta myös rangaista oppilaita seuraamuksilla. Palkintoja, joita opettajat tässä tapauksessa käyttävät voivat olla esimerkiksi erityiset velvollisuudet ja etuoikeudet sekä sosiaaliset palkinnot, kuten huomio (Savage et al., 2010). Opettajan vallassa on kuitenkin paljon rajoituksia ja vaaroja, joten valtaa on mahdollista käyttää myös väärin (Gordon, 2006). Gordonin (2006) mukaan opettajan valta palkita oppilaita perustuu siihen, että oppilaat ovat riippuvaisia ensimmäisistä kouluvuosista lähtien opettajasta ja hänen antamistaan palkkioista. Lapset ovat riippuvaisia aikuisista, joten aikuisilla on paljon valtaa lapsiin (Gordon, 2006). Opettajan vallankäyttöön perustuva auktoriteetti kuitenkin vähenee mitä enemmän lapset kasvavat (Gordon, 2006). Pienten lasten kanssa opettajan palkinnot ja rangaistukset riittävät, mutta mentäessä alakoulun ylemmille luokille voi opettajan auktoriteetti vähentyä tai jopa kadota kokonaan (Gordon, 2006). Alakoulun ylemmillä luokilla opettavat opettajat voivat törmätä hankaluuksiin ja lasten kapinointiin yrittäessä käyttää vallankäyttöön perustuvaa auktoriteettia (Gordon, 2006). Mikäli opettaja päättää silti käyttää omaa valtaansa kapinoiviin oppilaisiin, opettajan valta ei kasvata eikä motivoi oppilasta käyttäytymään odotetulla tavalla, vaan valta vain pakottaa oppilaan käyttäytymään tällä hetkellä opettajan haluamalla tavalla (Gordon, 2006). Kapinoiva oppilas kuitenkin palaa käyttäytymään aiemmalla tavalla heti kun opettajan auktoriteetti siirtyy pois (Gordon, 2006). Tämän lisäksi valtaa käyttävä opettaja voi alkaa näyttäytyä oppilaiden silmissä kylmältä, epämiellyttävältä sekä epäystävälliseltä, vaikka

se ei opettajan tarkoitus olisikaan (Gordon, 2006). Opettajan sanoessaan, että oppilaat eivät kunnioita auktoriteettia, opettaja tarkoittaa sitä, että palkinnot ja rangaistukset eivät tehoa tai riitä oppilaisiin (Gordon, 2006). Näiden Gordonin auktoriteetti muotojen lisäksi opettajalla on auktoriteettia luonnollisesti myös virka-asemansa vuoksi (Hellström, 2008).

Työrauha pystytään Harjusen (2002) mukaan saavuttamaan opettajan pedagogisen auktoriteetin avulla. Pedagoginen auktoriteettisuhde perustuu kasvatukseen, ei opettajan vallankäyttöön (Hellström, 2008). Oppilaan ja opettajan vuorovaikutussuhde on olennainen osa pedagogisen auktoriteetin rakentumisessa (Hellström, 2008). Pedagogista auktoriteettia kukaan opettaja ei saa ilmaiseksi, vaan se rakennetaan tai ansaitaan (Hellström, 2008). Pedagogista auktoriteettia rakentaessaan opettajan täytyy lähteä liikkeelle perusajatuksesta eli halusta olla opettaja ja opettaa lapsia (Hellström, 2008). Opettajan täytyy tahtoa olla vastuun kantaja, sitoutua opetustyöhön sekä antaa itsestä paljon (Hellström, 2008). Opettajan täytyy myös tahtoa luoda ja rakentaa vuorovaikutussuhde oppilaisiin, jotta pedagoginen auktoriteetti voisi syntyä (Hellström, 2008). Hellströmin (2008) mukaan opettajan pedagoginen auktoriteetti suhde oppilaisiin mahdollistaa koulussa tapahtuvan oppimis- ja opetusprosessin.

Pedagoginen rakkaus tarkoittaa rakkautta symbolisessa merkityksessä (Hellström, 2008). Tuntiessaan pedagogista rakkautta opettaja rakastaa lasta sellaisena kuin hän nyt on ja ajatusta siitä, mitä kaikkea lapsesta voi vielä tulla (Hellström, 2008). Ihannetilanne opettajan ja oppilaan välisessä vuorovaikutussuhteessa on se, että opettaja tuntee pedagogista rakkautta oppilasta kohtaan ja oppilas arvostaa opettajaa (Hellström, 2008). Tällainen tilanne tarkoittaa opettajan kannalta sitä, että hänen on opeteltava tuntemaan pedagogista rakkautta vierasta, ehkä jopa huonosti käyttäytyvää, lasta kohtaan (Hellström, 2008). Jotta oppilas arvostaisi tai oppisi arvostamaan opettajaansa, täytyy opettajan antaa lapselle täysi syy kunnioittaa häntä (Hellström, 2008). Hellströmin (2008) mukaan opettajan täytyy pitää luokan säännöt johdonmukaisina, loogisina ja tarkoitusta edistävinä. Jotta oppilas voisi kunnioittaa opettajaansa, pitää oppilaan pystyä tuntemaan, että opettaja on luottamuksen arvoinen ja opettaja välittää hänestä (Hellström, 2008).

2.3.2 Epäsuorat keinot

Oppilaiden levottomuus voidaan laskea luokan normaaliksi taustahälyksi (Saloviita, 2014). Tällaisen niin sanotun luokan taustahälyn opettajat pystyvät taltuttamaan usealla keinolla, kuten tuntisuunnitelman muuttamisella, häiritsevien esineiden poistamisella, motivoinnilla, toiminnan suuntaamisella, oppilaan vapauttamisella, sijaisoppimisella, merkeillä ohjaamisella sekä hyvän käytöksen huomioimisella (Saloviita, 2014). Tässä tutkielmassa epäsuorina

keinoina työrauhaongelmiin esitellään luokan säännöt, hiljaisuusmerkki, rutiinit sekä äänettömät keinot. Sanattomat epäsuorat keinot tutkimuksen mukaan vähentävät noin 40 prosenttia kaikista työrauhahäiriöistä (Levin & Nolan, 2010).

Työrauhan turvaamisen yksi tärkeä vaihe on luokan yhteisten sääntöjen luominen jokaisen lukuvuoden alussa (Saloviita, 2015). Sääntöjen tarkoitus koulussa on selvittää koulun sisäistä järjestystä ja tehdä kaikille selväksi säännöt, joita koulun tavoitteellinen toiminta vaatii (Arajärvi & Aalto-Setälä, 2004). Säännöt on hyvä luoda oppilaiden kanssa yhdessä, sillä yhdessä luodut säännöt ymmärretään paremmin ja ne lisäävät oppilaiden opiskelumotivaatiota (Arajärvi & Aalto-Setälä, 2004; Salovaara & Honkonen, 2011). Opettajan täytyy tehdä oppilaille selväksi, millaista käytöstä hän oppilailta odottaa (Gordon, 2006; Savage et al., 2010; Saloviita, 2015). Luokan säännöt ovat tärkeitä, sillä niiden avulla opettajat pystyvät turvaamaan sujuvan, rauhallisen ja häiriöttömän opetus- ja oppimistapahtuman jokaiselle lapselle (Kiiski et al., 2012). Sääntöjen avulla jokaisen lapsen sekä koulun henkilökunnan jäsenen fyysinen ja psyykkinen turvallisuus pyritään takaamaan (Kiiski et al., 2012). Sääntöjä kannattaa pyrkiä luomaan vähän, jotta säännöt olisivat mahdollisimman tehokkaat ja opettaja ei joudu koko koulupäivää käyttämään sääntöjen noudattamisen tarkkailuun (Kiiski et al., 2012). Opettaja voi opettaa sääntöjä oppilaille keksimällä negatiivisia sekä positiivisia esimerkkejä (Kiiski et al., 2012). Esimerkkien kautta oppilaat oppivat, miten opettaja soveltaa sääntöjä eri tilanteissa ja miten sääntöjä käytetään oppilaiden käyttäytymistä tulkitessa (Savage et al., 2010; Kiiski et al., 2012). Hyvät säännöt ovat selkeät ja konkreettiset (Kiiski et al., 2012).

Ronald Morrish (2005) on varoittanut opettajia olettamasta, että lapsi tietää koulutaipaleen aloittaessaan, miten koulussa käyttäydytään ja millaista on vastuullinen käyttäytyminen. Paremmen työrauhan ja järjestyksen luokassa saavat aikaan ne opettajat, jotka jaksavat käyttää lukuvuoden alussa runsaasti aikaa luokan sääntöjen luomiseen sekä niistä kiinnipitämiseen (Emmer, Evertson & Anderson, 1980). Erään tutkimuksen mukaan työrauhaongelmat olivat jopa 28 prosenttia vähäisemmät luokassa, jossa panostettiin luokan sääntöihin ja niiden toteutukseen, kuin luokassa, jossa sääntöihin ei panostettu (Marzano, Marzano & Pickering, 2003).

Usein luokassa äänentaso voi nousta korkeaksi, esimerkiksi ryhmätöitä tehdessä. Tällöin opettajalla on hyvä olla käytössä jokin merkki, joka rauhoittaa ja hiljentää luokahuoneen (Saloviita, 2015). Tällöin opettajan ei tarvitsisi huutaa oppilaiden puheen päälle (Saloviita, 2015). Hiljaisuusmerkki tarkoittaa ennalta sovittua merkkiä, jonka nähtyään oppilas tietää

hiljentyä, rauhoittua ja lopettaa sillä hetkellä olevan tehtävän tekemisen (Saloviita, 2015). Hiljaisuusmerkkinä voi toimia esimerkiksi käden nostaminen ylös tai jokin oppilaiden kanssa yhdessä sovittu merkki, jonka oppilaat tunnistavat ja osaavat myös itse tehdä. Hiljaisuusmerkkiä voi käyttää hyödyksi opettajan lisäksi myös oppilaat, mikäli äänentaso nousee jonkun oppilaan mielestä liian korkealle eikä luokassa pysty keskittymään.

Työrauhan turvaamisen peruste on luokan toimintarutiinit, kuten hiljaisuusmerkki, joihin opettaja on luokkansa totuttanut (Saloviita, 2015). Luokan toimintarutiinit helpottavat esimerkiksi tunnin alkua ja loppua, koska silloin usein menetetään paljon opiskeluaikaa huonon suunnittelun vuoksi (Saloviita, 2015). Luokan toimintarutiinit kertovat esimerkiksi, että miten toimitaan, kun oppilas unohtaa tehdä läksyt, oppilas on pois koulusta tai oppilas on myöhässä (Saloviita, 2015). Toimintarutiinit kertovat oppilaille myös siitä, milloin saa lähteä pois pulpetilta, mitä tehdään tunnin alkaessa ja päättyessä, keneltä ja miten pyydetään apua sekä mitä tarvikkeita tarvitaan oppitunneille (Saloviita, 2015). Selkeät rutiinit tunnin alussa auttavat hyvän työrauhan luomisessa (Kiiski et al., 2012). Rutiinit, joita Kiiski, Närhi ja Peitso (2012) kehottavat ottamaan käyttöön ovat istumajärjestys, tervehtiminen, kuulumisten vaihtaminen, ohjeiden antaminen sekä tunnilla tarpeellisten välineiden ottaminen esille.

Oppilaan itsehallinnan kehittymiselle annetaan parhaiten tilaa soveltamalla keinoja, jotka rajoittavat oppilaan toimintaa vain vähän (Saloviita, 2014). Opettajan on käytettävä keinoja, jotka eivät provosoi oppilasta tai häiritse opetusta (Saloviita, 2014). Tällaisia keinoja ovat sanattomat vaikutuskeinot, eli vihjeärsykkeet, joita tässä tutkielmassa esitellään kolme. Opettajan valitessa väliintulokeinoa, kannattaa hänen myös valita toinen vaihtoehto, sillä mikäli ensin valittu toimintamalli ei tehoaisi oppilaaseen, voidaan ottaa helposti käyttöön uusi toimintamalli (Saloviita, 2014). Käyttäytymistä edeltäviä piirteitä voidaan sanoa vihjeärsykeiksi (Saloviita, 2014). Vihjeärsykkeet kytkeytyvät oppilaan oppimisen kautta käyttäytymiseen (Saloviita, 2014). Ärsykeistä, jotka ovat alun perin olleet neutraaleja, tulee vihjeärsykeitä, kun ne saavat aikaan tietyn reaktion oppilaassa (Saloviita, 2014). Esimerkiksi neutraalista ärsykkeestä, kuten vihreä valo, tulee vihjeärsyke, kun oppilaalle opetetaan, että vihreä valo liikennevaloissa tarkoittaa, että tien ylittäminen on turvallista (Saloviita, 2014).

Yksi opettajien käyttämä vihjeärsyke on ”pedagoginen katse” (Saloviita, 2014). Pedagoginen katse sisältää paljon sanattomia vaikutuskeinoja, kuten eleitä ja ilmeitä, joilla opettaja voi huomauttaa oppilasta huonosta käytöksestä (Saloviita, 2014). Pedagogisen katseen avulla oppilas saa tilaisuuden itse korjata käyttäytymistään (Saloviita, 2014). Usein pedagoginen

katse riittää ja oppilas itse ymmärtää korjata käytöstään (Saloviita, 2014). Erään tutkimuksen mukaan opettajan lähettämät ilmeet ja eleet korjaavat noin 14 prosenttia kaikista työrauhahäiriöistä (Levin & Nolan, 2010).

Toinen käytössä olevista vihjeärsykkeistä on opettajan fyysinen läheisyys (Saloviita, 2014). Oppilaan käyttäytyessä huonosti opettaja voi kävellä oppilaan luokse, jolloin pelkkä opettajan fyysinen läheisyys voi saada oppilaan rauhoittumaan (Saloviita, 2014). Opettajan fyysisen läheisyyden avulla oppitunnin pitäminen ei häiriinny ja häiriötä tuottanut oppilas saadaan toimimaan toivotulla tavalla (Saloviita, 2014). Fyysisen läheisyyden on tutkittu korjaavan noin 12 prosenttia kaikista työrauhahäiriöistä (Levin & Nolan, 2010).

Opettajan fyysistä läheisyyttä "voimakkaampi" vihjeärsyke on opettajan kosketus (Saloviita, 2014). Opettaja voi kosketuksellaan ohjata oppilasta esimerkiksi laskemalla käden oppilaan olkapäälle (Saloviita, 2014). Opettajan kosketus toimii yleensä hyvin, mutta tätä keinoa käyttäessä opettajan täytyy tuntea hyvin omat oppilaansa, sillä osa oppilaista ei pidä kosketuksesta lainkaan (Saloviita, 2014).

Oppilaan jäädessä riippuvaiseksi opettajan vihjeistä, oppilas ei pysty itsenäistymään (Saloviita, 2014). Tämän estämiseksi vihjeärsykkeiden käytön lisäksi on otettava käyttöön ylimääräisten ärsykkeiden häivyttäminen (Saloviita, 2014). Mikäli opettaja jatkuvasti esimerkiksi käy tunnin alussa kosketuksella ohjaamassa oppilaan omalle paikalleen, oppilas alkaa joka tunnin alussa odottamaan opettajan ohjaavaa kosketusta (Saloviita, 2014). Saloviidan (2014) mukaan vähitellen voi käydä niin, että oppilas tottuu opettajan vihjeärsykkeeseen ja ei pysty toimimaan enää itsenäisesti (Saloviita, 2014). Tällöin oppilas ei välttämättä enää osaa mennä omalle paikalleen tunnin alussa ilman opettajan kosketusta. jolloin on käynyt niin, että vihjeärsyke estää oppilaan itsehallinnan kehittymisen (Saloviita, 2014). Tällainen takertuminen opettajan antamiin vihjeärsykkeisiin on yleisintä esikouluikäisillä lapsilla (Saloviita, 2014). Vaihtelemalla merkkejä ja häivyttämällä niiden käyttöä vähitellen voi toivottu käyttäytyminen yleistyä (Saloviita, 2014). Esimerkiksi aiemmin käytetty opettajan kosketus oppilaan harteille voidaan korvata vähitellen opettajan käden osoituksella oppilasta kohtaan (Saloviita, 2014). Tutun vihjeärsykkeen voi siis vaihtaa toiseen ärsykkeeseen (Saloviita, 2014).

2.3.3 Sanalliset keinot

Opettajat pitävät yllä luokan työrauhaa hyvän opetuksen avulla sekä käyttämällä huomaamattomia keinoja (Saloviita, 2014). Kun huomaamattomat keinot eivät enää riitä, pitää opettajan ottaa käyttöön voimakkaampia keinoja (Saloviita, 2014). Saloviidan (2014) mukaan

suorat sanalliset keinot ovat usein toimivia ja niiden käytön avulla työrauhahäiriöt ovat pysäytettävissä nopeasti. Suorissa sanallisissa keinoissa on tiettyjä periaatteita, jotka on hyvä muistaa niitä käyttäessä: sanattomien keinojen suosiminen, yksityisesti ja lyhyesti puhuminen, henkilökohtaisuuksien ja provosoinnin välttäminen, hienovaraisuus sekä seuraamusten käyttöön varautuminen (Saloviita, 2014). Opettajan kannattaa aina ensisijaisesti käyttää hyödyksi sanattomia keinoja (Saloviita, 2014). Mikäli opettaja aina ensisijaisesti käyttää puhetta työrauhahäiriöiden poistamisen keinona, jää sanattomat keinot kokokaan hyödyntämättä (Saloviita, 2014). Sanalliset keinot myös keskeyttävät aina opetuksen, joten siksi olisi hyvä aina ensin kokeilla sanattomia keinoja (Saloviita, 2014). Sanalliset keinot voivat myös menettää tehonsa, mikäli opettaja käyttää niitä liian usein (Saloviita, 2014). Opettajan käyttäessä sanallisia keinoja oppilaaseen, pitäisi puheet pitää mahdollisimman yksityisinä, jotta oppilas ei koe tullessa nolatuksi koko luokan edessä (Saloviita, 2014). Esimerkiksi äänestä oppilasta ei saisi leimata häiriköksi, vaan hänelle voi vaan kertoa, että häiritset opetusta (Kiiski et al., 2012).

Yksityisyyden lisäksi opettajan olisi hyvä pitää sanallinen väliintulo lyhyenä, sillä liian pitkä sanailu yhden oppilaan kanssa häiritsee opetusta ja tällöin myös todennäköisyys oppilaan vastareaktiolle suurenee (Saloviita, 2014). Liian pitkä opettajan sanailu voi myös pahimmassa tapauksessa palkita lasta käytöshäiriöstä, sillä oppilas huomaa, että huonolla käytöksellä hän saa opettajan jakamattoman huomion itseensä (Saloviita, 2014). Saloviidan (2014) mukaan opettajan sanallisessa väliintulossa on myös syytä pitää puhe asiallisena ja välttää oppilaan henkilökohtaisuuksiin menemistä. Esimerkiksi kaverilleen juttelevaa oppilasta voi oppitunnilla muistuttaa, että tehtävät ovat jääneet kesken ja ohjata oppilas takaisin tekemään tehtäviä (Saloviita, 2014). Tällöin keskitytään siihen mitä oppilaan pitäisi tai ei pitäisi tehdä ja jätetään sanomatta mahdolliset mieleen tulevat adjektiivit huonosti käyttäytyvästä oppilaasta (Saloviita, 2014).

Sanallisessa väliintulossa on myös syytä huomioida, että oppilaan omat tunteet on pidettävä oppilaan omina ja tällöin opettaja voi keskittyä kontrolloimaan oppilaan tunteiden ilmenemismuotoja (Saloviita, 2014). Tämä tarkoittaa sitä, että oppilas saa tuntea olonsa esimerkiksi vihaiseksi, mutta opettajan tehtävä on ohjata oppilasta kohdistamaan ja näyttämään tunteensa oikealla tavalla, ei esimerkiksi lyömällä muita oppilaita (Saloviita, 2014). Saloviidan (2014) mukaan sanallisissa väliintuloissa opettajan on hyvä myös muistaa, että oppilasta ei saa koskaan provosoida käyttäytymään huonosti. Esimerkkejä provosoivista lauseista ovat: "Uskallappas tehdä se uudestaan" ja "Onko nyt hyvä mieli" (Saloviita, 2014). Sanallisia

väliintulo keinoja on lukuisia, mutta usein opettajan kannattaa ensin valita niistä kaikista hienovaraisimmat (Saloviita, 2014). Opettajan ohjauksen tulisi aina olla mahdollisimman kevyttä, jotta lapsi ei jäisi riippuvaiseksi opettajan ohjauksesta ja lapsi pystyisi itse ohjaamaan omaa käyttäytymistään (Saloviita, 2014). Sanallinen väliintulo on viimeinen keino, ennen kuin opettajan täytyy ottaa käyttöön seuraamukset (Saloviita, 2014).

Hienovaraisin sanallinen väliintulo on vihjeen antaminen oppilaille (Saloviita, 2014). Oppilaan häiritessä oppituntia opettaja voi keskittyä kiittelemään hyvin käyttäytyviä oppilaita, eikä kiinnitä huomiota ollenkaan huonosti käyttäytyvään oppilaaseen (Saloviita, 2014). Sijaisvahvistaminen on tällaista toimintaa (Saloviita, 2014). Sijaisvahvistamisessa huonosti käyttäytyvä oppilas oppii, kun opettaja antaa kiitoksia ja hyvää huomiota hyvin käyttäytyville oppilaille (Saloviita, 2014). Sijaisvahvistamisen avulla huonosti käyttäytyvä oppilas huomaa, että opettajan huomion saa vain käyttäytymällä hyvin (Saloviita, 2014).

Toinen hienovarainen sanallinen väliintulo on käyttää omassa puheessa huonosti käyttäytyvän oppilaan nimeä, jolloin kyseisen oppilaan huomio kohdistuu opettajaan (Saloviita, 2014). Saloviidan (2014) mukaan oppilaan nimen mainitsemisen lisäksi opettaja voi häiriötä aiheuttavalle oppilaalle antaa jonkin tehtävän tai kysymyksen, jolloin oppilas joutuu keskeyttämään häiriökäyttäytymisen ja keskittymään opettajaan. Esimerkki tällaisesta toiminnasta voisi olla tällainen: "Ottakaa esille matematiikan kirja, Pekka ottaa myös esille matematiikan kirjan".

Opettaja voi käyttää hienovaraisina vihjeinä myös retorisia kysymyksiä, joihin opettaja ei odota mitään vastausta oppilaalta (Saloviita, 2014). Oppilaan vaellellessa luokassa opettaja voi käyttää retorista kysymystä esimerkiksi näin: "Mikko, huomaatko, että et ole paikallasi, vaikka tunti on jo alkanut? Kaikki muut joutuvat odottamaan sinua". Tällöin opettaja kertoo oppilaalle millaista käytöstä hän odottaa oppilailta ja millaista haittaa oppilaan häiriökäyttäytyminen aiheuttaa muille oppilaille (Saloviita, 2014). Saloviidan (2014) mukaan retorisen kysymyksen tarkoituksena on muistuttaa oppilaita luokan säännöistä, mutta opettajan esittämä kysymys myös antaa tilaa oppilaalle ymmärtää itse käyttäytyvänsä huonosti.

Usein opettajat hämmästyvät huomattessaan, että vuorovaikutustilanteissa suurin osa viesteistä on niin kutsuttuja "sinäviestejä" (Gordon, 2006). Sinäviestiä käyttäessään opettaja huomaamattaan moittii oppilasta (Gordon, 2006). Sinäviesti kertovat usein opettajan negatiivisen arvion oppilaasta (Gordon, 2006). Sinäviestistä esimerkki voisi olla tällainen: "Nyt sinä lopetat tuon kaverin kanssa juttelun oppitunnin aikana!".

Thomas Gordon kertoi 1960- luvulla, että minäviestit ovat sinäviestien sijaan erittäin tehokas tapa puhua luokassa (Gordon, 2006). Thomas Gordonin mukaan opettajilla on tapana tarjota oppilaille turhan helposti valmiina olevia ratkaisuja huonoon käytökseen kieltojen ja varoitusten avulla (Gordon, 2006). Tämän vuoksi Gordon suositteleekin opettajille “minäviestien” käyttämistä työrauhaongelmien korjaamisessa (Gordon, 2006). Minäviestien avulla opettaja kertoo omista tunteistaan oppilaille ja tällöin vastuu tapahtuneesta jää opettajalle, sillä hän kertoo tapahtuman olleen hänelle ongelma (Gordon, 2006). Tällöin minäviesteistä voitaisiin käyttää nimitystä “vastuun ottavat viestit” (Gordon, 2006). Esimerkiksi oppilaan puhuessa kaverin kanssa samalla, kun opettaja opettaa kahden kertotauluja, opettaja voi kertoa työrauhaa häiritseville oppilaille miltä hänestä tuntuu, kun häntä ei kuunnella.

Minäviestin perusidean mukaan opettaja sanoo ensimmäisenä oppilaalle, mitä oppilas on tehnyt väärin, esimerkiksi: “Pekka puhut koko ajan minun kanssani samaan aikaan, kun yritän opettaa” (Saloviita, 2014). Toisena opettaja minäviestissään kertoo oppilaan huonon käytöksen seuraamukset, esimerkiksi: “Häiritset minun opetustani, mutta myös muiden oppilaiden oppimista” (Saloviita, 2014). Viimeiseksi minäviestissä opettaja kertoo oppilaille miltä oppilaan huono käytös opettajasta tuntuu, esimerkiksi: “... ja se tuntuu minusta todella ikävältä” (Saloviita, 2014). Opettaja ei anna minäviestien kautta oppilaalle suoraan vastausta siihen, miten oppilaan kuuluisi käyttäytyä (Saloviita, 2014). Minäviestit kertovat oppilaalle, että mikä hänen käytöksessään aiheuttaa häiriötä ja miksi (Gordon, 2006; Saloviita, 2014). Oppilaalle tärkeää on tietää, että opettaja keskittyy puheessaan vain oppilaan huonoon käyttäytymiseen jossain erityisessä tilanteessa, eikä oppilaan luonnetta tai muita henkilökohtaisia asioita arvostella (Gordon, 2006). Minäviestit antavat oppilaalle mahdollisuuden itse korjata omaa käytöstään, jolloin vältytään oppilaan ja opettajan väliseltä valtataistelulta (Saloviita, 2014). Mikäli oppilas ymmärtää, että hänen käyttäytymisensä aiheuttaa opettajalle ongelmia ja hänen käyttäytymisensä on ongelma, on oppilas halukkaampi muuttamaan omaa käyttäytymistään (Gordon, 2006). Minäviestit ovat hyviä opettajan ja oppilaan vuorovaikutussuhteen kannalta, sillä ne täyttävät kolme toimivan vuorovaikutuksen kriteeriä: minäviestit eivät vahingoita opettajan ja oppilaan vuorovaikutussuhdetta, niiden odotetaan tuottavan muutoshalua sekä minäviestit eivät arvioi negatiivisesti oppilasta (Gordon, 2006). Minäviestit toimivat kuitenkin aina vain silloin, kun opettajan ja oppilaiden välit ovat hyvät (Saloviita, 2014). Minäviestien on todettu saavan oppilaatkin viestimään toisilleen rehellisesti, joten voidaan sanoa, että oppilaat oppivat opettajien minäviesteistä toimivaa vuorovaikutusta (Gordon, 2006).

Opettajat, jotka ovat ottaneet minäviestit käyttöön, ovat huomanneet, että oppilaat reagoivat opettajan sanomisiin huomaavaisemmin (Gordon, 2006). Osa oppilaista saattavat jopa yllättyä saadessaan tietää miltä opettajasta tuntuu, kun luokassa esiintyy käytöshäiriöitä (Gordon, 2006). Minäviestejä käyttävät opettajat voivat näyttäytyä oppilaille aitoina ja haavoittuvaisina ihmisinä, jolloin oppilaat pystyvät hyvin samaistumaan opettajan turhautuneisuuteen käytöshäiriöitä kohtaan (Gordon, 2006). Usein ajatellaan, että opettajat aliarvioivat oppilaiden halun ottaa huomioon myös opettajien tunteet koulussa (Gordon, 2006). Todellisen minän, kuten haavoittuvaisuuden ja jopa epävarmuuden, näyttäminen oppilaille voi olla monille opettajille todella vaikeaa (Gordon, 2006). Todellisen minän näyttäminen voi pelottaa opettajia siitä syystä, että opettajat ovat huolissaan siitä, että todellisten tunteiden näyttämisen jälkeen oppilaat eivät välttämättä enää kunnioita heitä (Gordon, 2006). Tämän vuoksi sinäviestit ovat opettajalle turvallisin vaihtoehto, sillä sinäviestit piilottavat opettajan todelliset tunteet (Gordon, 2006). Gordonin (2006) mukaan minäviestit kuitenkin luovat läheisyyttä opettajan ja oppilaiden välillä ja voivat olla tehokas keino hyvän työrauhan rakentamisessa. Gordonin (2006) mukaan siis mikä tahansa, myös heikko, minäviesti on parempi kuin oppilasta syyllistävä ja arvioiva sinäviesti.

Opettaja voi käyttää sanallisia vaikutuskeinoja silloin, kun epäsuorat vaikutuskeinot on kokeiltu ja ne ovat osoittautuneet tehottomiksi (Saloviita, 2014). Suorien sanallisten keinojen huonona puolena on vastakkainasettelu opettajan ja oppilaan välillä, joka voi johtaa siihen, että oppilas haastaa opettajan auktoriteetin tai opettajan ja oppilaan välille voi syntyä valtataistelua (Saloviita, 2014).

Opettaja voi käytöshäiriöiselle oppilaalle kertoa mitä oppilaan pitäisi tehdä, jolloin opettajan ei ollenkaan tarvitsisi muistuttaa oppilasta käytösongelmista (Saloviita, 2014). Tällöin opettaja voisi esimerkiksi sanoa: "Jokainen menee nyt omalle paikalle istumaan". Tällöin voidaan välttää muistuttamasta oppilasta käytösongelmista ja opettaja puheellaan kertoo, mitä oppilaan pitäisi tehdä (Saloviita, 2014). Mikäli käytösongelma liittyy vain yhteen tai kahteen oppilaaseen, voi opettaja sanoa saman oppilaille yksityisesti (Saloviita, 2014). Usein opettaja kertoo käytöshäiriöiselle oppilaalle millaisia negatiivisia seuraamuksia hänen käyttöksensä aiheuttaa (Saloviita, 2014). Opettaja voi kuitenkin kääntää asian toisin päin ja kertoa oppilaalle, mitä hän voisi saavuttaa sillä, että hän toimisi yhteisten sääntöjen mukaisesti (Saloviita, 2014). Opettaja voisi esimerkiksi sanoa näin; "Pääsemme kaikki aloittamaan elokuvan katsomisen, kun jokainen oppilas rauhoittuisi omalle paikalleen". Opettaja puheessaan nostaa esille

positiiviset asiat, joita voisi seurata oppilaan hyvästä käytöksestä ja jättää kertomatta negatiiviset seuraamukset (Saloviita, 2014).

Sanallisista keinoista voimakkain on suora vaatimus tai käsky, jonka opettaja antaa oppilaalle (Saloviita, 2014). Käsky tai vaatimus tehoaa oppilaaseen parhaiten silloin, kun opettaja ottaa katsekontaktin oppilaaseen ja käyttäytyy ystävällisesti, mutta määrätietoisesti (Saloviita, 2014). Käsky tai vaatimus toimii parhaiten myös silloin, kun se on lyhyt sekä ytimekäs ja opettaja ei anna mahdollisuutta keskustella sen sisällöstä (Saloviita, 2014). Suorista sanallisista keinoista käsky toimii silloin, kun opettajalla ei välttämättä ole vielä auktoriteettia luokassa (Saloviita, 2014). Kun taas vaatimusta opettaja voi käyttää hyödykseen silloin, kun hän tietää omaavansa auktoriteetin kyseisessä luokassa (Saloviita, 2014).

2.3.4 Keskustelu

Hyvä keino kehittää oppilaan itsehallintaa on keskustella oppilaan kanssa (Saloviita, 2014). Huonosti käyttäytyvän oppilaan kanssa ei varmasti ole kokeiltu kaikkia keinoja, ellei opettaja ole ottanut oppilasta puheilleen (Saloviita, 2014). Opettajan käyttämien menetelmien tulee löytyä perusopetuslaista, mutta poikkeuksen tekee oppilaan kanssa käytävät kasvatuskeskustelut (Lahtinen, 2011). Keskustelut oppilaan kanssa ovat erittäin suotavia, sillä kahdenkeskinen keskustelu opettajan kanssa voi tukea oppilaan kasvua ihmisyyteen ja antaa oppilaalle elämässä tarpeellisia tietoja ja taitoja (Lahtinen, 2011). Opettajan ja oppilaan välisellä keskustella on ainakin neljä eri tavoitetta (Saloviita, 2014). Saloviidan (2014) mukaan ensimmäisenä tavoitteena on, että oppilaan täytyy tietää, että hänen käyttäytymisensä on ongelma ja sille täytyy löytyä ratkaisu. Toisena tavoitteena keskustelulle on, että sen pitäisi edistää oppilaan ja opettajan välistä myönteisen vuorovaikutussuhteen rakentumista (Saloviita, 2014). Kolmantena Saloviidan (2014) mukaan opettaja voi auttaa oppilasta ottamaan vastuuta omista ongelmistaan. Oppilaan ei täydy valmiiksi tietää miten ongelma ratkaistaan, mutta opettaja voi toimia apuna sen ratkaisemisessa (Saloviita, 2014). Neljäntenä tavoitteena Saloviidan (2014) mukaan on, että oppilaan ja opettajan välinen keskustelu auttaisi oppilasta löytämään ratkaisuja ongelmiinsa.

Keskustelu oppilaan kanssa voi olla ihan vain parin minuutin keskustelu (Saloviita, 2013). Keskustellessa oppilaan kanssa tärkeää on kuunnella, mitä oppilaalla on sanottavaa ja osoittaa oppilaille eleillä, että opettaja kuuntelee (Saloviita, 2013). Kahdenkeskisen, opettajan ja oppilaan välisen, keskustelun täytyy olla luottamuksellista (Pollari & Koppinen, 2010). Keskustelun aikana voidaan kysyä oppilaalta täydentäviä kysymyksiä ja tehdä yhteenvetoja oppilaan kertomasta (Saloviita, 2013). Kahdenkeskisessä keskustelussa opettajan pitää

varmistaa, että oppilas ymmärtää mitä opettaja puhuu ja mitä oppilas on tehnyt väärin (Saloviita, 2013). Oppilaalle voi keskustelun aikana kertoa mikä olisi kyseisessä tilanteessa ollut oikea toimintatapa ja miksi (Saloviita, 2013). Oppilaan käyttäytymisen ongelmaa selvittäessä oppilas on tärkeää ottaa mukaan pohtimaan ongelmanratkaisua (Saloviita, 2013).

2.3.5 Luottamus

Opettajan opettamisen lähtökohta on Harjusen (2006) mukaan oppilaiden kunnioitus. Opettajan ja oppilaan välinen luottamus on edellytys turvalliselle ja rauhalliselle oppimisilmapiirille (Pollari & Koppinen, 2010). Jokaisen lapsen kohdalla opettajan tehtävänä on rakentaa lämmin ja positiivinen suhde oppilaan ja opettajan välille (Saloviita, 2014). Tällaisella lämpimällä ja positiivisella opettajan ja oppilaan vuorovaikutussuhteella on merkittävä rooli luokan ilmapiiriin ja työrauhan ylläpitämiseen (Holopainen et al., 2009). Opettajan muilla yrityksillä parantaa luokkahuoneen työrauhaa ei ole suurta vaikutusta, mikäli opettajan ja oppilaiden suhde ei ole positiivinen ja lämmin (Savage et al., 2010). Gordonin (2006) mukaan opettajan ja oppilaan välinen suhde on pääpiirteiltään samanlainen kuin mikä tahansa muu ihmissuhde. Hyvässä ihmissuhteessa on Pollarin ja Koppisen (2010) mukaan luottamusta, avoimutta, selkeää viestintää ja tasavertaisuutta. Esimerkiksi opettajan ja hänen ystävänsä vuorovaikutussuhde ei pidä sisällään rangaistuksia, vallankäyttöä ja komentelua (Gordon, 2006). Tällöin myöskään opettajan ja oppilaan väliseen vuorovaikutussuhteeseen ei pitäisi kuulua rangaistuksia ja vallankäyttöä (Gordon, 2006). Oppilaan on pystyttävä luottamaan siihen, että vuorovaikutus opettajan kanssa on oppilaan odotusten mukaista, luottamuksellista, johdonmukaista sekä oikeudenmukaista (Pollari & Koppinen, 2010). Luottamus on Pollarin ja Koppisen (2010) mukaan lumipallon tapaan laajeneva ilmiö: luotettavat oppilaat ja opettajat lisäävät kaikkien luottamusta ja luottamuksen avulla myös luokan oppimisilmapiiristä tulee luottamuksellinen. Luottamuksellinen oppimisilmapiiri taas tuo oppilaille ja opettajalle turvaa, voimavarat eivät kulu siihen, että pitäisi miettiä kuka on luottamuksen arvoinen (Pollari & Koppinen, 2010).

Haastavan lapsen kohdalla opettaja saattaa salaa mielessään toivoa, että juuri tämä oppilas olisi jonkun toisen luokalla, mutta myös haastava lapsi ansaitsee lämpimän ja turvallisen opettajan (Saloviita, 2014). Huonosti käyttäytyvien oppilaiden taustalla on yleensä heikot kotiolut, jolloin ongelmat eivät rajoitu vain kouluun (Saloviita, 2014). Huonosti käyttäytyvien lasten kotona usein lasten tarpeet ovat jääneet ainakin osin täyttymättä (Saloviita, 2014). Puute huolenpidosta näkyy kouluissa epäluottamuksena aikuisia kohtaan (Saloviita, 2014). Kroonisesti huonosti käyttäytyviltä oppilailta puuttuu elämästään positiivisia roolimalleja, sillä

heidän elämässään ei välttämättä ole aikuisia, joista ottaa mallia etenkin sosiaalisesti vastuullisesta käyttäytymisestä (Saloviita, 2014).

Ristiriitatilanteissa oppilaan kanssa opettaja saattaa yrittää käyttää kontrolloivia keinoja haastavaa oppilasta kohtaan (Saloviita, 2014). Kontrolloivat keinot, kuten oppilaan rankaiseminen, kumpuavat usein opettajan omista psykologisista tarpeista (Saloviita, 2014). Lasten kontrollointi uhkailemalla ja palkkioita lupaamalla vie lapset takaisin varhaislapsuuteen, jolloin omasta käyttäytymisestä ei otettu mitään vastuuta (Gordon, 2006). Tällainen oppilaan kontrollointi estää lapsen itsehillinnän kehittymisen (Gordon, 2006). Mikäli opettaja huomaa, etteivät kontrolloidut keinot auta haastavaan oppilaaseen, voi opettajalle avautua uusia mahdollisuuksia (Saloviita, 2014). Auttaakseen haastavaa oppilasta pitää opettajan päästä yli negatiivisista tunteista ja ajatuksista kyseistä oppilasta kohtaan (Saloviita, 2014). Saloviidan (2014) mukaan vain lämmin ja positiivinen opettaja voi auttaa oppilasta saavuttamaan oman itsehallintansa. Kukaan ei voi omia tunteitaan muuttaa, mutta haastavaa oppilasta pitäisi opetella ymmärtämään (Saloviita, 2014).

Myönteisen ja lämpimän suhteen rakentamisen opettajan ja oppilaan välille voidaan aloittaa löytämällä haastavasta oppilaasta positiivisia piirteitä (Saloviita, 2014). Positiivisia piirteitä voi löytää esimerkiksi oppilaan harrastuksista tai kiinnostuksen kohteista (Saloviita, 2014). Löydetyt positiiviset piirteet ovat tarttumakohtia, joiden avulla opettaja voi alkaa rakentamaan turvallista ja myönteistä suhdetta haastavaan oppilaaseen (Saloviita, 2014). Opettajan löytäessä positiivisia piirteitä haastavasta oppilaasta, voi oppilas huomata, että opettaja onkin hänen puolellaan (Saloviita, 2014). Tällaista oppilas tuskin tulee heti huomaamaan, sillä hänellä varmasti on menneisyydessään paljon pettymyksiä eri ihmissuhteissa (Saloviita, 2014). Lapsen kokemat pettymykset ovat usein alkaneet jo kotoa ja oppilaan huono käyttäytyminen ei tee myönteisten ihmissuhteiden rakentamisesta helppoa (Saloviita, 2014). Useiden pettymysten jälkeen oppilaalle saattaa olla jopa helpompaa pitää etäisyyttä muihin, jotta tulevilta pettymyksiltä vältyttäisiin tulevaisuudessa (Saloviita, 2014). Turvallisempaa siis olisi käyttäytyä edelleen huonosti ja esittää "kovista", joten opettajan ystävällisyys voikin jopa ruokkia oppilasta käyttäytymään huonosti (Saloviita, 2014). Tällaisen oppilaan kohdatessaan opettajan täytyy pysyä johdonmukaisena ja kärsivällisenä (Saloviita, 2014). Oppilaan tuntiessa epäluuloa jokaista aikuista kohtaan, voi oppilaalla kestää huomata, että opettaja tekee poikkeuksen omissa oletuksissaan (Saloviita, 2014). Tämän huomattaessaan oppilaan käytös voi muuttua nopeasti positiivisempaan suuntaan (Saloviita, 2014).

3 Tutkimuksen toteutus

Tämän tutkielman tavoitteena on selvittää miten alakoulun opettajat määrittelevät rauhallisen oppimisympäristön sekä tuoda esille asioita, jotka luovat rauhattomuutta luokkaan.

Tavoitteena on myös selvittää keinoja, joita alakoulun opettajat käyttävät turvautessaan rauhallisen oppimisympäristön sekä tuoda ilmi alakoulun opettajien kokemuksia avuttomuuden ja turhautuneisuuden tunteista omassa työssään.

Tutkimuskysymykseni ovat:

1. *Miten alakoulun opettajat määrittelevät rauhallisen oppimisympäristön?*
2. *Millaiset asiat luovat rauhattomuutta koulussa ja millä keinoilla opettajat turvaavat rauhallisen oppimisympäristön?*
3. *Millaiset asiat luovat avuttomuuden ja turhautuneisuuden tunteita alakoulun opettajille?*

Tämä pro gradu- tutkielma on toteutettu laadullisena tutkimuksena. Laadullisessa tutkimuksessa aineistoa hankitaan yleisemmin haastattelemalla, kyselylomakkeella, havainnoimalla sekä käyttämällä hyödyksi valmista kirjallista materiaalia (Metsämuuronen, 2006; Tuomi & Sarajärvi, 2018). Laadullisen tutkimuksen tärkein piirre on se, että se tarkastelee ihmisten kokemuksia ja näkemyksiä (Puusa, Juuti & Aaltio, 2020). Laadullinen tutkimus tarkastelee yksittäisiä tapauksia, joten tarkoituksena ei ole yleistettävyyttä (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Laadullinen tutkimus on prosessi, jonka näkökulmat ja tulkinnat kehittyvät tutkijan mielessä koko prosessin ajan (Kiviniemi, 2018). Kari Kiviniemen (2018) mukaan laadullinen tutkimus on prosessi myös siinä mielessä, että laadullisen tutkimuksen työvaiheita ei voida jäsentää selkeiksi vaiheiksi, sillä esimerkiksi aineiston keruuta koskevat ratkaisut voivat muuttua ja selkiytyä tutkimuksen edetessä. Tämän tutkielman alkuvaiheessa tutkimuksen eri vaiheet olivat hiukan erilaisia verrattuna siihen, miltä ne loppujen lopuksi näyttivät. Tärkeintä tämänkin tutkimuksen prosessissa kuitenkin oli se, että tutkimuksen eri vaiheet muotoutuvat ja lopuksi liittyivät toisiinsa muodostaen ehjän laadullisen tutkimuksen.

3.1 Aineiston keruu

Haastattelu on yksi käytetyimmistä aineistonkeruumenetelmistä (Hirsjärvi & Hurme, 2008). Haastattelua voidaan pitää ihmisten välisenä keskusteluna, jonka tarkoituksena on saada tietoa tutkimuksen aihepiireistä (Eskola, Lähti & Vastamäki, 2018). Kun halutaan tietää ihmisten ajatuksista ja kokemuksista, helpointa ja yksinkertaisinta on kysyä sitä ihmiseltä suoraan (Eskola et al., 2018). Haastattelu aineistonkeruumenetelmänä antaa haastateltavalle mahdollisuuden tuoda esille paljon asioita ja mahdollisimman vapaasti (Hirsjärvi & Hurme,

2008). Haastattelu menetelmänä antaa myös tutkijalle mahdollisuuden tarvittaessa selventää ja syventää haastateltavan vastauksia (Hirsjärvi & Hurme, 2008; Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tämän tutkimuksen aineistonkeruumenetelmäksi valitsin haastattelun, sillä tässä tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita alakoulun opettajien ajatuksista ja kokemuksista.

Tämän tutkimuksen haastatteluksi valikoitui teemahaastattelu. Teemahaastattelun perusajatus on se, että tutkimusongelmasta valitaan keskeiset teemat, joita käsitellään haastattelussa (Hirsjärvi & Hurme, 2008; Eskola et al., 2018; Vilkka, 2021). Keskeisten teemojen avulla, joita tässä tutkimuksessa olivat rauhallinen oppimisympäristö ja sen turvaaminen sekä opettajien kokemukset avuttomuuden ja turhautuneisuuden tunteista, haastattelussa pyritään vastaamaan tutkimuksen tutkimuskysymyksiin (Hirsjärvi & Hurme, 2008; Vilkka, 2021). Teemahaastattelun yhtenä piirteenä pidetään myös sitä, että haastattelukysymykset voidaan kysyä sekalaisessa järjestyksessä, riippuen haastateltavan vastauksista (Eskola et al., 2018; Vilkka, 2021). Tähän tutkimukseen olin luonut haastattelurungon, joka sisälsi seitsemän kysymystä. Haastatteluissa kysymysten sisältö pysyi samana, mutta kysymysten järjestys saattoi vaihtua, riippuen haastateltavan vastauksista ja tutkijan mahdollisista lisäkysymyksistä. Haastattelun aikana saattoi käydä myös niin, että haastateltava itse oma aloitteisesti kertoi jo yhdestä tutkimuksen temasta, jolloin jokin haastattelurungon kysymyksistä saattoi jäädä väliin toiston minimoimiseksi. Täten teemahaastattelua toteuttaessa haastateltavan vastauksia täytyi kuunnella tarkasti, jotta haastattelusta sai irti mahdollisimman paljon.

Tässä pro gradu- tutkielmassa haastattelin yksilöhaastatteluina viittä alakoulun opettajaa, jotka ovat työskennelleet alalla vähintään vuoden ajan, sillä uskon, että tämän tutkimuksen tutkimuskysymyksiin ei välttämättä saa monipuolista ja kattavaa vastausta opettajalta, joka on vasta valmistunut. Mahdollisia haastateltavia lähdin keräämään lähettämällä haastattelukutsuja neljän eri koulun rehtoreille, jotka jakoivat kutsuani eteenpäin alakoulunsa opettajille. Haastattelukutsun lähetin myös Facebookin Alakoulun aarreaitta- ideoita ja oivalluksia opetuksen tueksi- ryhmään. Tutkimukseni haastateltavista kolme oli Facebookin kautta, yksi tutusta koulusta, jossa olen ollut aiemmin sijaisena ja yksi oli omien yhteyksieni kautta. Tutkimukseni haastattelut toteutettiin maaliskuussa 2022 Teams- sovelluksella. Tämän tutkimuksen haastattelut tehtiin etäyhteyksien välityksellä, sillä uskoin, että saan näin tutkimukseeni enemmän osallistujia. Etäyhteyden kautta tutkimukseen pystyi osallistumaan alakoulun opettajia muualtakin Suomesta sekä etäyhteys mahdollisti haastatteluiden järjestämisen terveysturvallisesti, ottaen huomioon nykyisen Covid- 19 viruksen.

Haastateltaville kerrottiin haastattelukutsussa sekä haastattelutilanteessa, että haastattelu on anonyymi, vapaaehtoinen, tutkimuksesta voi perääntyä missä vaiheessa tahansa sekä haastattelu nauhoitetaan ja litteroidaan. Tutkimukseen osallistuneille kerrottiin myös, että aineistoa tullaan käyttämään vain tähän tutkimukseen ja aineisto tuhoetaan huolellisesti tutkimuksen valmistuttua.

Haastattelut nauhoitettiin Teams sovelluksella sekä puhelimen Voice Recorder- sovelluksella. Haastattelut toteutettiin nopealla aikataululla, joten haastatteluja tehdessä päädyin siihen ratkaisuun, että toteutan kaikki viisi haastattelua ja teen litteroinnin vasta kaikkien haastatteluiden jälkeen. Haastatteluaineistot litteroitiin sanasta sanaan. Litteroinnissa ei kiinnitetty huomiota murre sanoihin eikä taukoihin, joita haastateltava saattoi pitää puheensa aikana. Haastattelut kestivät 18 minuutista 44 minuuttiin. Haastattelun pituuteen vaikutti mahdollisten lisäkysymysten esittäminen sekä haastateltavan innokkuus kertoa asioista monipuolisesti.

Tämän tutkimuksen haastattelukysymykset olivat:

1. *Millainen on sinun mielestäsi rauhallinen ja turvallinen oppimisympäristö?*
2. *Millaiset asiat mielestäsi mahdollistavat rauhallisen ja turvallisen oppimisympäristön?*
3. *Mitkä asiat mielestäsi horjuttavat rauhallista ja turvallista oppimisympäristöä?*
4. *Milloin koet avuttomuutta ja turhautuneisuutta työssäsi? (Millaiset tilanteet työssäsi luovat avuttomuutta ja turhautuneisuutta?)*
5. *Millaiset asiat koet työssäsi haastaviksi?*
6. *Millaisia keinoja sinulla on opettajana turvata rauhallista ja turvallista oppimisympäristöä?*
7. *Millaisia keinoja sinulla on opettajana kohdata haastavia tilanteita työssäsi?*

3.4 Aineiston analyysi

Tämän tutkimuksen aineisto on analysoitu sisällönanalyysin avulla. Sisällönanalyysi on laadullisen tutkimuksen perusanalyysimenetelmä (Tuomi & Sarajärvi, 2018).

Sisällönanalyysillä tutkittavasta ilmiöstä, tässä tapauksessa rauhallisesta oppimisympäristöstä, pyritään saamaan tiivistetty kuvaus (Tuomi & Sarajärvi, 2018).

Aineiston analyysin ensimmäisessä vaiheessa aineisto pelkistettiin eli karsittiin aineistosta pois kaikki epäoleellinen. Käytännössä värikoodasin jokaisen tutkimuskysymyksen omalla värillä ja alleviivasin aineistosta kohdat, jotka jollain tapaa voisivat vastata tämän tutkimuksen tutkimuskysymyksiin. Värikoodauksen jälkeen listasin aineistosta pelkistetyt

tekstikohdat neljän tutkimuskysymyksen alle. Näin saatiin aikaan konkreettinen lista siitä, millä tavalla tutkimukseen osallistuneet alakoulun opettajat vastasivat tämän tutkimuksen tutkimuskysymyksiin. Tässä vaiheessa lista koostui aineiston suorista lainauksista.

Aineiston pelkistämisen jälkeen aineistosta saaduista suorista ja pelkistetyistä lainauksista lähdin etsimään yhtäläisyyksiä. Tässäkin vaiheessa käytin apuna värikoodausta. Esimerkiksi toisen tutkimuskysymyksen kohdalla alleviivasin keltaisella sellaiset suorat lainaukset listasta, jotka kertoivat opettajan auktoriteetin olevan yksi keinoista, joita tutkimukseen osallistuneet opettajat käyttävät turvatakseen rauhallisen oppimisympäristön. Tällä tavoin jokaisen tutkimuskysymyksen alla olevista suorista lainauksista saatiin muodostettua ryhmiä, joille annoin nimen, joka kuvaa hyvin vastausten ilmiötä. Ryhmät siis koostuivat suorista lainauksista, joissa oli yhtäläisyyksiä. Tämän jälkeen ryhmistä muodostettiin teoreettisia käsitteitä, jotka kertoivat minulle, mitä haastatteluun osallistuneet alakoulun opettajat vastasivat tutkimuskysymyksiini. Osa ryhmittelyvaiheen käsitteistä jäi tämän tutkimuksen teoreettisiksi käsitteiksi.

4 Tulokset

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, miten alakoulun opettajat määrittelevät rauhallisen oppimisympäristön sekä tuoda esille asioita, jotka luovat rauhattomuutta luokkaan. Tavoitteena oli myös selvittää keinoja, joita alakoulun opettajat käyttävät turvatakseen rauhallisen oppimisympäristön sekä tuoda ilmi alakoulun opettajien kokemuksia avuttomuuden ja turhautuneisuuden tunteista omassa työssään. Tutkimuksen tulokset- osiossa käsittelem jokaisen kolmen eri tutkimuskysymyksen erikseen. Toisen tutkimuskysymyksen kohdalla tulososio jakautuu kahteen eri osioon. Ensimmäisessä osassa eritellä syitä luokan rauhattomuudelle ja toisessa kerrotaan mitä keinoja tutkimukseen osallistuneet alakoulun opettajat käyttävät turvatakseen rauhallisen oppimisympäristön. Tämän osion suorat lainaukset ovat esimerkkejä tutkimuksen aineistosta. Suoria lainauksia merkitsen tunnuksilla H1, H2, H3, H4 ja H5, jotka tarkoittavat haastattelunumeroita. Esimerkiksi H1 tarkoittaa haastattelunumero yksi.

4.1 Rauhallinen oppimisympäristö

Tämän tutkimuksen ensimmäisenä tutkimuskysymyksenä oli, että miten alakoulun opettajat määrittelevät rauhallisen oppimisympäristön. Tämän kysymyksen avulla halusin selvittää opettajien näkemyksiä siitä, millaisena he näkevät rauhallisen oppimisympäristön ja mitä se heille tarkoittaa. Muiden tutkimuskysymysten kannalta oli erittäin tärkeää tietää, mitä

opettajat tarkoittavat rauhallisella oppimisympäristöllä, sillä jokainen opettaja määrittelee sen omalla tavallaan (Holopainen et al., 2009).

Tutkimuksen aineistosta nousi selkeästi esille se, että alakoulun opettajat määrittelevät rauhallisen oppimisympäristön psyykkisenä sekä fyysisenä turvallisuutena. Neljä viidestä opettajasta kertoi, että heidän mielestään rauhallinen oppimisympäristö tarkoittaa sitä, että oppilaalla on psyykkisesti turvallinen olo koulussa ja oppilaan ei tarvitse pelätä kiusaamista.

“... kyllähän se on semmonen missä ois niinku jokaisella semmonen turvallinen olo, että on semmonen olo, että uskaltaa ensinnäki ihan olla siellä niinku rennosti...” (H1)

“ No se tarkoittaa sitä, että kun lapset tulee tähän luokkaan niin ne pystyy tuntemaan olonsa turvalliseksi ja sitte päästään siihen rauhoittumisen kautta siihen rauhalliseen työskentelyyn” (H4)

“... ei tarvii pelätä, ei tarvii niinku olla epävarma siitä, että pystyy luottamaan siihen et on paitsi turvallisia aikuisia niin myöski sitte pystyy niinku käytävillä ja välitunneilla muualla kulkemaan turvallisesti ja tulemaan kouluun turvallisesti, että ei tarvii pelätä sitä kiusataan tai tarvi pelätä, että sattuu sitte itselleen jotain tai sattuu kavereille jotain ...” (H2)

Haastateltavien alakoulun opettajien määritellessä rauhallista oppimisympäristöä toisena asiana psyykkisestä turvallisuudesta nousi esille se, että opettajat pitivät erittäin tärkeänä sitä, että jokainen oppilas pystyisi olemaan koulussa oma itsensä. Jokaisen oppilaan pitäisi olla kiva tulla kouluun ja jokaisen oppilaan pitäisi tuntea itsensä hyväksytyksi. Tämän seikan nostivat haastatteluisissa esille neljä opettajaa viidestä.

“ ... no se musta tarkoittaa sitä, että ensinnäki tämmönen sosiaalinen turvallisuus eli että saa olla oma itsensä, saa sanoa ja kysyä just niitä mietityttäviä asioita ja saa olla just se oma ittensä siellä...” (H5)

“...et pitäs olla et on kiva tulla kouluun, kiva oppia, vaikka joku asia oiski vaikee tai keljuttaa tulla tai on jotain muuta tämmöstä sälää siinä, mut se pohjavirta olis semmonen myönteinen ja et jokainen tuntis et hän on hyväksyty siihen ja et jos hän joutuu vaikeuksiin niin häntä autetaan koulussa tai jos hän töppää tai jotain pöljää tekee niin sekään ei ole maailman loppu, vaan niistä selviää, et se on musta kaikista tärkein” (H3)

Psyykkisen turvallisuuden lisäksi opettajat kertoivat rauhallisen oppimisympäristön tarkoittavan myös fyysistä turvallisuutta. Fyysisellä turvallisuudella alakoulun opettajat tässä

tutkimuksessa tarkoittivat fyysistä koskemattomuutta sekä luokkatilan ääniympäristöä. Alakoulun opettajat pitivät tärkeänä sitä, että jokainen oppilas pystyy luottamaan siihen, että välitunnilla sekä koulun käytävillä pystyy kulkemaan turvallisesti, ilman pelkoa siitä, että itselle tai kaverille sattuu jotain jonkin toisen oppilaan toimesta.

“... fyysinen turvallisuus ja koskemattomuus, että toiseen ei käydä käsiksi tai että ei kosketa toiseen ilman lupaa...” (H5)

Fyysisen koskemattomuuden lisäksi alakoulun opettajat määrittelivät rauhallisen oppimisympäristön luokan ääniympäristön mukaan. Silloin, kun luokassa oppilaat pystyvät keskittymään oppimiseen ilman liiallista melua, voidaan puhua rauhallisesta oppimisympäristöstä.

“... semmonen ääniympäristö, ettei tarvii esimerkiksi kuulosuojaimia käyttää koko aika...” (H2)

“... lapsille se tarkoittaa sitä, että ne saa keskittyä just siihen työskentelyyn ja jus siihen asiaan, et jos siellä on hirvee häly niin sit se keskittyminen herpaantuis koko ajan ja sitte tulis liikaa kuulokuormaa myös siihen...” (H5)

4.2 Rauhattomuuden syyt luokassa

Toisen tutkimuskysymyksen tarkoituksena on selvittää, että millaiset asiat luovat rauhattomuutta luokkaan alakoulussa. Tässä luvussa käsitellään toisen tutkimuskysymyksen ensimmäistä osaa eli rauhattomuuden syitä. Tähän kysymykseen aineistosta poimittiin kuusi yläluokkaa, jotka ovat pääsyitä rauhattomuudelle luokissa. Nämä kuusi luokkaa ovat oppilas, opettaja, koulun sisäinen rakenne, koti, sosiaaliset suhteet sekä fyysinen oppimisympäristö.

Opettajista neljä viidestä kertoi haastatteluissa, että yksi syy luokan rauhattomuuteen ovat yksittäiset oppilaat. Alakoulun opettajat kertoivat, että rauhattomuutta luokkaan luovat usein oppilaiden tunteet ja niiden hallinta, ei koulukuntoiset oppilaat sekä oppilaiden fyysiset tarpeet. Useat tutkimukseen osallistuneet opettajat kertoivat huomaavansa heti aamulla oppilaasta, mikäli oppilaalla on huono päivä ja ennustavansa päivästä tulevan rauhaton tämän vuoksi. Oppilaiden erilaiset tunteet, kuten turhautuminen, ja niiden hallitsemattomuus aiheuttavat luokissa tilanteita, jotka luovat luokkaan rauhattomuutta. Opettajien mukaan tilanteet tai asiat, jotka aiheuttavat oppilaille tunnemyrskyjä voivat olla hyvin pieniäkin asioita.

“Nii tota se on niinku se ensimmäinen et ku päästät sen sisään, näät niinku oppilaan nenän asennosta jo et okei tää päivä tulee menee huonosti” (H2)

“... perjantaina meni yheltä hermot, kun hän oli laittanu värityskuvan kopiokoneelle ja kopiokoneesta oli väri loppu, et me ei saatu printattua sitä ulos, vaan siinä vaiheessa meni sitte loppu päivä pilalle...” (H2)

Tässä tutkimuksessa kaksi opettajista työskentelevät tällä hetkellä erityisopettajana. Erityisopettaja opettaa päivittäin paljon lapsia, joilla on jokin lääkitys johonkin diagnoosiin. Molemmat erityisopettajat tämän kysymyksen kuullessaan nostivat esille ei koulukuntoiset oppilaat. Tämän tutkimuksen mukaan oppilaat, jotka eivät ole koulukuntoisia aiheuttavat valitettavasti rauhattomuutta luokassa. Ei koulukuntoisilla oppilailla tämän tutkimuksen erityisopettajat tarkoittavat oppilaita, joilla on jonkun diagnoosin vuoksi annettu lääke, mutta se on unohtunut ottaa, jolloin oppilaan käyttäytyminen voi olla esimerkiksi erityisen levotonta tai oppilaita, jotka kuuluisivat esimerkiksi sairaalakouluun, mutta sairaalakoulu paikkaa ei ole vielä saatu.

“on sovittu et mä en ota lasta kouluun, jos sillä ei oo lääkettä, mut ku ei sillä oo lääkettä, lääkkeet on loppunu, taas ei oo rahaa, lääkkeet unohtunu mummille...” (H2)

“... lapsilla keskittymisen tukena noita lääkitystä, jos ne on unohtunu antaa niinku tänä aamuna oli unohtunu, äitiki lähetti sitä viestiä ja kyllähän mä laittoinkin äidille sitä viestiä, että kyllä nyt näki heti ovesta ku tuli, että nyt on unohtunu...” (H4)

Mahdollisten lääkkeiden lisäksi oppilaiden fyysiset tarpeet, kuten väsymys ja nälkä, nousivat tutkimuksen aineistosta esille. Huonosti nukuttu yö tai aamupalan syömättä jättäminen olivat esimerkkejä tilanteista, jolloin yksittäinen oppilas voi levottomalla käytöksellään aiheuttaa luokkaan rauhattomuutta.

“...mullaki oli yks muksu viikonloppuna salibandy turnauksessa ja oli tullu vasta kymmenen aikaan sunnuntai iltana kotiin, penska oli menny nukkumaan vasta varti yli ykstoista ja sitte se oli kahentoista aikaan vielä katellu kelloa nii yllättäen se oli sit maanantai aamuna vähän väsyny ku se tuli kouluun ja sit se valitti sitä väsymystä koko päivän ja oli haluton tekemään yhtään mitään” (H2)

“... joskus on ollu jotaki näkkileipää tai muuta et jos ei oo syöny aamulla tai edellisenä päivänä kunnolla, että tämmösiä ihan fyysisiäkin ominaisuuksia voi olla siellä taustalla...” (H3)

Yksittäisten oppilaiden lisäksi rauhattomuutta luokkaan voi aiheuttaa myös opettaja. Tämän tutkimuksen alakoulun opettajat kertoivat huomanneensa, että opettajan suunnittelemattomat tai huonosti suunnitellut oppitunnit aiheuttavat rauhattomuutta luokassa. Mikäli opettaja tietää, mitä oppitunnilla on tarkoitus tehdä ja mitä hän oppilailta odottaa, ovat oppilaat myös todennäköisemmin rauhallisempia.

“... sit ku joskus ei oo kerenny oikein kattomaan, et mitä me ollaan tekemässä, että ei oikein itelläkään ihan tarkkaa käsitystä mitä ollaan tekemässä. Se aiheuttaa tosi helposti semmosta rauhatonta meininkiä siellä luokassa.” (H1)

Yksittäisen oppilaan käyttäytymiseen ja luokan rauhattomuuteen vaikuttaa tämän tutkimuksen aineiston perusteella myös oppilaiden perhetaustat ja kotona tapahtuneet asiat. Esimerkiksi viikonloppuna oppilaan kotona on saattanut tapahtua jotain, mikä on jäänyt oppilasta harmittamaan ja näin ollen huono mieli jatkuu myös koulussa. Yksi iso syy oppilaan levottomuudelle koulussa on se, että oppilaalla ei ole kotona samalla lailla sääntöjä ja rajoituksia kuin mitä koulussa on. Esimerkiksi voi olla, että lapsi saa kotona olla puhelimella rajattomasti, kun taas koulussa puhelimen käyttö on kiellettyä. Tällaiset suuret vaihtelut koti- ja kouluoloissa voivat aiheuttaa levottomuutta ja rauhattomuutta luokkaan. Myös vanhempien suhtautuminen opettajaan auktoriteettina voi vaikuttaa lapsen suhtautumiseen koulunkäyntiä kohtaan.

“... kun tullaan takaisin maanantaina kouluun, niin se on ihan äärimmäisen vaikeeta suurimmalle osalle. Eli kun se on kotona niin paljon vapaampaa viikonloppuna. Saa tehdä mitä ne haluaa, ne saa istua kuusi tuntia vaikka ja pelata tai ne saa syödä pitsaa milloin ne haluaa tai ne vetää kavereiden kanssa iltamyöhään siellä, tavallaan ei oo mitään sääntöjä. Niin sit se on maanantai aamuna hirveen hankala taas tulla siihen kouluun, kun ne tietää et niiden pitää istua siellä oman pulpetin ääressä ja niiltä vaaditaan et pitäis vähän kirjottaa ja pitäis ehkä vähän lukeekin...” (H2)

“... vanhempien suhtautuminen kouluun ja opettajaan ehkä auktoriteettina, et jos ne sanoo et se on vaan ämmä, ei sun tarvii totella sitä, niin se lapsihan on just sellanen, mut jos ne aattelee, että hyvä, että on jämakkyyttä, hyvä että saatte opiskella, niin se lapsiki toimii sit sen mukaan et se tosi vahvasti tulee myös kotoa, miten suhtaudutaan.” (H5)

Kolmas syy, mikä aiheuttaa tutkimuksen mukaan rauhattomuutta luokkaan on fyysinen oppimisympäristö. Opettajat kaipaavat lisää tiloja, jotta oppilaita voisi siirtää pienempiin ryhmiin työskentelemään. Lisätila ei olisi opettajien mukaan pahitteeksi myös silloin, kun

yksittäinen oppilas on levoton ja aiheuttaa rauhattomuutta luokassa. Tällöin oppilaan voisi siirtää rauhoittumaan ohjaajan avustuksella erilliseen tilaan, jotta muun luokan työskentely ei häiriintyisi. Tämän tutkimuksen alakoulun opettajien mukaan tilat eivät aina myöskään ole tarkoituksenmukaiset. Eräs opettaja esimerkiksi kertoi oppilaidensa joutuvan välillä opiskelemaan muun muassa käytävällä ja pukukopeissa. Tilojen puutos tai niiden ei tarkoituksenmukaisuus voi opettajien mukaan olla rauhattomuutta aiheuttava tekijä. Konkreettinen esimerkki luokan fyysisen oppimisympäristön vaikutuksesta rauhalliseen oppimisympäristöön on erään tutkimukseen osallistuneen opettajan mielipide opettajilla käytössä olevista työtuoleista, jotka liikkuvat pyörillä:

“... mun mielestä näitä pyörällisii konttorituoleja ei sais tuodakkaan kouluun... ne ei sovi meille, kun ne on vaarallisia, kun ne (oppilaat) ajaa varpaille niitä...” (H2).

Oppilaiden sosiaaliset suhteet ovat yksi suurimmista syistä luokan rauhattomuudelle. Oppilaiden väliset riidat sekä kiusaaminen niin koulussa kuin vapaa-ajallakin vaikuttavat jokaisessa luokassa. Opettajat kertoivat, että mikäli riitoja ei selvitetä ennen oppitunnin alkua, voi yksittäisten oppilaiden riidat aiheuttaa luokassa levottomuutta. Puhumattakaan kiusaamisesta, jota ei välttämättä ratkaista yhden keskustelun aikana ennen oppitunnin alkua. Nykyaikana oppilaiden riidat sekä myös koulukiusaaminen voivat alkaa sosiaalisessa mediassa tai jossain pelissä, jota useimmat lapset pelaavat internetissä. Eräs tutkimukseen osallistunut opettaja kertoi, että mikäli jossain pelissä on tapahtunut jotain kahden saman luokan oppilaan välillä, se voi hyvinkin vaikuttaa seuraavan koulupäivän sujumiseen.

“... sit on nää sosiaaliset suhteet, kun nykypäivänä lapsilla on whatsappit ja on sosiaalinen media ja on kaikki, niin siellä se kiusaaminen on tosi rajua... viikonloppuna oppilas menee pelaamaan jonneki pleikkapeliin, niillä on sit joku kaveri siellä samalla linjalla, joka tulee ja romuttaa niiden auton siinä pelissä, niin meillä on sit maanantai aamuna tappelu valmiina ennenku koulu on alkanutkaan...” (H2)

“... välituntitapahtumat tottakai, jos välitunnilla on tapahtunut jotain...” (H5)

Kuudentena syynä luokan rauhattomuudelle opettajat nostivat haastatteluisia esille koulun sisäisen rakenteen. Koulun sisäisellä rakenteella tässä tapauksessa tarkoitetaan koulun henkilökuntaa, resursseja, sekä oppilas ainesta eli luokkien oppilasrakenteita. Opettajat kaipaavat kasvaneiden ryhmäkokojen sekä inklusion myötä luokkiinsa ohjaajia. Ohjaajien vähäisyys koulussa voi välillisesti vaikuttaa luokan rauhattomuuteen. Varsinkin erityisoppilaiden kohdalla ohjaaja on elintärkeä ja sen puuttuminen näkyy erityisesti

erityisoppilaiden levottomuutena. Yhden oppilaan ollessa levoton, lähtee siihen usein myös muita oppilaita mukaan, jotka eivät muuten aiheuttaisi työrauhaongelmia. Tämän vuoksi ohjaaja rauhoittaa paljon luokan toimintaa ja ohjaajan puuttuminen teettää lisätöitä opettajalle.

“... mullaki tässä nykyisessä luokassa nii huomaa heti, että milloin on yks oppilas luokassa, joka on tietyllä oppitunnilla erityisopettajalla, niin kun hän tulee luokkaan, siihen pitää mun aina olla valmistautunut, että nyt on sellanen tunti, että hän on täällä luokassa, varsinkin silloin kun on sellanen vielä, että ei oo ohjaajaa...” (H1)

Toinen koulun henkilökuntaan liittyvä asia, joka nousi esille tämän kysymyksen kohdalla, oli opettajan vaihtuminen luokassa. Osa lapsista saa pitää saman opettajan koko alakoulunsa ajan, mutta on myös luokkia, joilla opettaja on saattanut vaihtua montakin kertaa. Opettajan vaihtuminen lisää rauhattomuutta luokassa. Uudella opettajalla on omat rajansa, jotka oppilaiden pitää hyväksyä ja tiedostaa. Uuden opettajan kanssa myös luodaan luokkaan sääntöjä, jotka saattavat olla hieman erilaiset mitä edellisen opettajan kanssa tehdyt säännöt. Oppilaat testaavat aina uuden opettajan rajoja, joten opettajan vaihtuminen aiheuttaa levotonta ja rauhatonta käytöstä luokassa.

“... heillä oli monella tosi iso sulattelu siinä ja kapinointi, et oli ekaluokasta lähtien opettanu tää sama opettaja, melkein neljä vuotta, niin hirvee testaus siinä, että meidänkö pitää nyt sua totella ja kahta kauheampi testaus sen jälkeen kun ne kuuli huhuja, että mä en oookkaan niillä enää syksyllä opettajana...” (H1)

4.3 Rauhallisen oppimisympäristön turvaamisen keinot

Tämän tutkimuksen toinen tutkimuskysymys on, että millaiset asiat luovat rauhattomuutta koulussa ja millä keinoilla opettajat turvaavat rauhallisen oppimisympäristön. Tässä luvussa käsitellään toisen tutkimuskysymyksen toista osiota eli keinoja, joiden avulla alakoulun opettajat turvaavat rauhallisen oppimisympäristön. Aineistosta nousi useita eri teemoja, joita tämän tutkimuksen alakoulun opettajat käyttävät turvatessaan rauhallisen oppimisympäristön omassa luokassaan. Nämä teemat ovat auktoriteetti, fyysinen oppimisympäristö, säännöt, projektit, oppilaan huomiointi, äänettömät keinot, henkilökunta, keskittymisen apuvälineet, havainnollistaminen, keskustelu, oppitunnin sisältö, myönteinen oppimisilmapiiri sekä oppilaiden fyysiset tarpeet.

Kolme viidestä opettajasta painottivat auktoriteetin merkitystä rauhallisen oppimisympäristön turvaamisessa. Tähän tutkimukseen osallistuneiden alakoulun opettajien mielestä on tärkeää,

että opettaja on uuden luokan kanssa aina ensin todella tiukka säännöistä ja rajoista, jotta oppilaat ymmärtävät, mitä heiltä odotetaan, millaiset säännöt luokassa pätevät ja millaiset opettajan rajat ovat. Kun opettaja kokee, että langat ovat niin sanotusti hänen käsissään, voi langoista hieman löysätä. Tutkimukseen osallistuneet opettajat pitivät myös hyvin tärkeänä sitä, että opettaja on jämäkkä, tasa-arvoinen ja turvallinen aikuinen kaikille oppilaille. Opettajan auktoriteettia pidetään siis yhtenä tärkeimmistä keinoista turvata rauhallinen oppimisympäristö.

“... mitä luokanopettajakoulutuksessa just opetettiin, että ensinnäki se, että kun sä alat uuden luokan kanssa niin aloita mieluummin liian tiukkana, kuin entä yrität sitte ruveta kiristelemään niitä nöyrejä...” (H1)

“... tasa-arvoisuus siinä, että jokainen menee niiden tiettyjen raamien mukaan mitä ollaan luokkaan luotu, että saadaan työskennellä rauhassa ja saadaan olla turvassa... et kyllä se turvallinen aikuinen se johtaja niin sanotusti luokassa tuo sen rauhan...” (H5)

Toiseksi tärkeäksi teemaksi alakoulun opettajat nostivat oppilaiden fyysisen oppimisympäristön. Opettajien mukaan muun muassa tilojen muuntelukykyisyys on tärkeä asia, mikäli halutaan vaalia rauhallista oppimisympäristöä luokassa. Opettajat kertoivat käyttävänsä eri tiloja hyödyksi esimerkiksi silloin, kun oppilas tarvitsee hetken omaa aikaa rauhoittuakseen tai siirtääkseen oppilaan työskentelemään toiseen tilaan ohjaajan avustuksella. Lisätila on tarpeellinen myös silloin, kun rauhallista oppimisympäristöä halutaan ylläpitää jakamalla oppilaita työskentelemään pienempiin ryhmiin.

“... mulla on nyt sellainen luokka, jossa mulla on keskellä perusluokka, tuolla on tuommonen toinen tla, et mulla on tosi hyvin sitä tilaa, et se on nyt se, joka mahdollistaa tosi paljon tätä työrauhaa tähän tilaan...” (H4)

“... itse toivoisin, että mulla ois enemmän just semmosii tiloja mihin mä voisin lähettää oppilaan rauhoittumaan, et mulla on portaiden alla kasa säkkituoleja ja tyynyjä mihin mä tiedän et ne (oppilaat) saattaa mennä, jos niillä on huono olo tai sit siihen luokan ulkopuolelle tasanteelle, siinä on yks pulpetti ja tuoli, et ne saattaa siinä tehdä hommia tai sitte vaan vaeltelee käytävillä niin kauan aikaa, että ne saa ajatukset kokoon...” (H2)

Tutkimukseen osallistuneista neljä viidestä korosti luokan yhteisten sääntöjen merkitystä rauhallisen oppimisympäristön turvaamisessa. Säännöt näiden opettajien luokissa ovat tiukkoja, mutta oppilaiden kanssa yhdessä sovittuja sääntöjä. On tärkeää, että oppilaat tietävät

mitä heiltä odotetaan ja millaisia sääntöjä luokassa on. Tämän vuoksi opettajat painottivat yhteisesti sovittuja sääntöjä, ei opettajan mielivaltaisesti päättämiä sääntöjä. Oppilaille on koulussa useita opettajia, joten tärkeää olisi myös se, että oppilasta opettavilla opettajilla olisi yhteneväiset säännöt. Yhteisesti sovitut säännöt olisivat hyvä olla myös esillä luokassa kaikkien oppilaiden nähtävillä. Eräs opettaja kertoi, että hänen aloittaessa työt uuden luokan parissa, olivat oppilaat todella vilttejä ja mitään sääntöjä ei luokassa ollut. Kun säännöt luotiin yhdessä ja ne allekirjoitettiin, oli sääntöihin ja allekirjoituksen merkitykseen helppo palata jälkikäteen luokan yhteisissä luokkakokouksissa.

“... me hyvin paljon keskusteltiin, pidettiin vähän luokkakokouksia, laadittiin yhdessä sääntöjä ja välillä allekirjoitettiin ne ja sit palattiin niihin sääntöihin ja oon pitänyt sitä yllä, että näitä te ootte nyt laatineet ja näitä me noudatamme...” (H5)

“... tää on kaikkien koulu, kaikkien luokka ja ei me voida työpaikallakaan tai missään muussakaan valita, että kuka minun työkaveri on, että täytyy vaan tulla toimeen ja kaikki hiljalleen mukautua niihin yhteisiin sopimuksiin” (H3)

Luokkien oppilasmäärien kasvaessa ja työrauhaongelmien lisääntyessä resurssien tarve on suuri. Tässä tutkimuksessa neljä alakoulun opettajaa kertoivat haastatteluissa, että yksi suuri keino turvata oppilaiden oppimisympäristöä on mahdollisen luokan ohjaajan olemassaolo. Yleisopetuksen puolella ohjaaja ei välttämättä ole paikalla joka tunti, mutta ohjaajan ollessa luokassa, on hän suuri apu rauhallisen oppimisympäristön turvaamisessa.

“... mulla on tässä työparina tosi hyvä ohjaaja... hän on myös yks tosi tärkeä tekijä siihen, että pitää sitä työrauhaa yllä...” (H4)

Näiden edellä mainittujen keinojen lisäksi kaikki viisi tähän tutkimukseen osallistunutta opettajaa painottivat muistamaan, että jokainen oppilas on yksilö, oma persoonansa. Opettajan on tärkeää tuntea jokaisen oppilaan taustat hyvin. Kaikille oppilaille eivät sovi kaikki keinot. Osa opettajan keinoista hillitä oppilaiden rauhattomuutta voivat toimia suurimmalle osalle, mutta aina luokasta löytyy vähintään yksi oppilas, joka tarvitsee yksilöllisiä keinoja, kuten tehtävien eriyttämistä tai sermien käyttöä pulpetin ympärillä.

“... mun pitää olla mietittynä, että ne hommat on sellasia, että hänelläki onnistuu... eli huomioida ne persoonat mitä siellä luokassa on...” (H1)

“... sitä ei voi oikeestaan sanoa mitkä ne keinot on, koska ne on kaikkien kohdalla yksilölliset keinot” (H2)

Tässä tutkimuksessa alakoulun opettajat kertoivat, että tärkeää rauhallisen oppimisympäristön turvaamiseksi on tietää, mitä jokaiselle oppilaalle kuuluu. Opettajat kertoivat aloittavansa jokaisen koulupäivän kuulumisten kyselemisellä. Tällä tavoin opettaja saa tietää, mikä oppilasta harmittaa joku asia tai esimerkiksi edellisenä päivänä on tapahtunut jotain, mikä saattaisi aiheuttaa kyseisenä päivänä oppilaassa rauhattomuutta. Joten jokaisen oppilaan huomiointi on todella tärkeä asia, jotta luokan rauhallinen oppimisympäristö pysyisi yllä.

“... mä alotan aina viikonlopun kuulumisilla niin mää vähän pystyn selvittämään, että mitä siellä on ollut, että onko ollu hyvä viikonloppu vai huono viikonloppu...” (H2)

“... oppilaan tuntemus, että tällaisessa ryhmässä on hyvä tietää sitten mikä voi liittyä tuohon lapsen käyttäytymiseen, miksi se käyttäytyy nyt tuolla tavalla ... ” (H4)

Rauhallisen oppimisympäristön jo ollessa historiaa, voi opettaja korjata tilannetta luomalla luokkaan jonkin projektin, jonka tarkoituksena olisi hillitä työrauhaongelmia. Projektin ideana on se, että oppilaiden käyttäytyessä hyvin, luokka saa jotain konkreettista hyvää takaisin. Esimerkiksi eräs tähän tutkimukseen osallistunut opettaja kertoi käyttävänsä hyväksi palkintomallia. Palkintomallissa oppilaille kerrotaan, millaista käyttäytymistä opettaja oppilailta odottaa ja tämän toteutuessa oppilaat saavan jonkun konkreettisen merkin onnistumisesta. Oppilaiden kerätessä tarpeeksi onnistumisia, saavat oppilaat jonkun palkkion hyvästä käyttäytymisestä, kuten herkkupäivän. Tällainen projektitoiminta saa oppilaat yhdessä käyttäytymään hyvin ja näin ollen nekin oppilaat, jotka usein ovat levottomia, pyrkivät käyttäytymään mahdollisimman hyvin ryhmäpaineen vuoksi. Tällaista projekti toimintaa ei voi koko ajan käyttää, mutta satunnaisina projekteina tällainen toiminta voi auttaa oppilaita käyttäytymään paremmin.

“... ota ihan kunnan porkkana, että ihan palkintotunti käyttöön, että me kerättiin hymynaamoja...” (H1)

Opettaja pystyy käyttämään konkreettisten keinojen lisäksi luokassa hyödyksi myös äänettömiä keinoja turvata rauhallista oppimisympäristöä. Äänettömillä keinoilla tässä tapauksessa tarkoitetaan opettajan pedagogista katsetta sekä opettajan fyysistä läheisyyttä ja kosketusta. Oppilaan käyttäytyessä huonosti tai aiheuttaen rauhattomuutta luokkaan, voi opettaja välittää oppilaalle mielipiteensä käyttäytymisestä opettajan pedagogisen katseen avulla. Ilmeiden avulla opettaja pystyy kertomaan oppilaalle useita eri viestejä ilman, että sanoja tarvitsee käyttää lainkaan. Usein oppilas tietää korjata käyttäytymistään jo silloin, kun opettaja katsoo oppilasta ilmeellä, jonka oppilas ymmärtää, Mikäli opettajan pedagoginen

katse ei toimi tai oppilas ei huomaa sitä, käyttävät opettajat hyödyksi opettajan fyysistä läheisyyttä. Oppilaan käyttäytyessä levottomasti ja aiheuttaen rauhottomuutta luokkaan, voi opettaja kävellä oppilaan viereen ja saada fyysisellä läheisyydellä oppilaan rauhoittumaan. Tutkimuksen opettajat myös kertoivat, että tuttuja oppilaita uskaltaa myös koskettaa esimerkiksi olkapäälle, jolloin oppilas varmasti ymmärtää, että nyt on aika rauhoittua. Eräs tutkimukseen osallistunut opettaja kuitenkin muistutti, että ennen oppilaan olkapäälle koskettamista täytyy olla varma, että oppilas ei ahdistu opettajan kosketuksesta.

“...yleensä ku päivä alkaa tai tunti alkaa, niin mä katseella kierrän kaikki oppilaat ja tavallaan otan siihen kontaktiin ja nää jo tietää, et nyt alkaa ja ne saattaa toisillekki sanoa et hei nyt (nimi) oottaa...” (H3)

“... jos siellä joku meinaa vipeltää, niin mää käyn maadottamassa hänet, ihan niin, että mä kosketan olkapäälle tai tuun siihen viereen seisomaan ...” (H3)

Tähän tutkimukseen osallistuneet opettajat kertoivat käyttävänsä avuksi luokassa erilaisia apuvälineitä, jotka auttavat oppilasta keskittymään ja näin ollen rauhoittumaan tehtävien tekemiseen. Apuvälineitä, joita alakoulun opettajat käyttävät ovat esimerkiksi kuulosuojaimet, sermit, pulpettien jalkakeinut, terapiapallot tuolien sijasta, kuulokkeet musiikin kuunteluun sekä purkka. Kaikissa luokissa ei ole mahdollista käyttää esimerkiksi jalkakeinuja pulpeteissa tai terapiapalloja tuolien sijasta. Keskittymisen apuvälineitä haastatteluissa nostivat esille erityisesti erityisopettajat, joilla on luokassa enemmän oppilaita, jotka tarvitsevat tämän kaltaisia apuvälineitä keskittyäkseen.

“... sermit ympärille ja kuulosuojaimet tai sitte saattaa kuunnella jotain musiikkia tai jotain muuta siinä, että rauhottuu tai sitte mä oon antanu purkkaa tunnilla, koska se auttaa keskittymiskykyyn...” (H2)

“... mä oon laittanu niihin (pulpetteihin) semmosia jalkakeinuja ja mulla ei oikeestaan oo tuoleja, mul on terapiapallot, nää motorisesti levottomat pystyy keskittyä niillä paremmin...” (H2)

Tähän tutkimukseen osallistuneiden opettajien mukaan havainnollistaminen on yksi asia, joka turvaa rauhallisen oppimisympäristön luokassa. Alakoulun opettajat kertoivat käyttävänsä luokassa muun muassa päiväjärjestystä sekä kuvatukia. Päiväjärjestyksestä oppilaat näkevät, mitä tulevan päivän aikana tapahtuu ja se usein käydäänkin oppilaiden kanssa läpi päivän

alkaessa. Opettajat kertoivat myös kirjoittavansa oppitunneilla tehtävänannon aina taululle, jotta vältyttäisiin rauhattomuudelta.

“... me käydään joka päivä aamulla se päivärakenne läpi, mulla on kuvat tukena, siel on tunnint ja sit jos meillä on jotain poikkeavaa, nii on siellä näkyvissä...” (H2)

Haastatteluihin osallistuneet alakoulun opettajat kertoivat keskustelewansa oppilaiden kanssa pitääkseen yllä rauhallista oppimisympäristöä. Opettajat keskustelvat työrauhan ylläpitämisestä koko luokan kanssa luokkakokouksissa tai oppilaan kanssa kahden kesken. Opettajat pitivät tärkeänä sitä, että oppilaiden väliset riidat keskustellaan heti välitunnin jälkeen ennen oppitunnin alkua, jotta oppitunnilla pystytään keskittymään oppimiseen.

“... ne (oppilaat) oli ihan hirveitä sillon kun menin tohon luokkaan, että me hyvin paljon keskusteltiin, pidettiin vähän luokkakokouksia...” (H5)

“... jos jotain tapahtuu nii sit me aina pysäytetään kaikki muu ja keskustellaan se asia läpi ja vasta sen jälkeen jatketaan...” (H2)

Oppitunnin sisällöllä on merkitystä rauhallisen oppimisympäristön turvaamisen kannalta. Oppitunnin sisällölliset keinot ovat esimerkiksi hyvin suunniteltu oppitunti, tehtävien eriyttäminen, aiheen vaihto sekä oppilaiden motivointi mieluisilla tehtävillä. Alakoulun opettajien mukaan opettajan hyvin suunnitellut oppitunnit luovat rauhallisuutta opettajaan ja täten myös oppilaisiin. Tehtävien eriyttämisellä pyritään antamaan oppilaalle hänen taitotasolleen sopivia tehtäviä. Tehtävien eriyttämisen avulla turhautuminen ja levottomuus tehtävien helppouden tai vaikeuden takia pyritään minimoimaan. Rauhallinen oppimisympäristö voi horjua, vaikka opettaja olisikin suunnitellut tunnin hyvin ja tehtävät olisivat eriytetty jokaiselle oppilaalle sopivaksi. Tällöin voi olla jopa ihan suotavaa vaihtaa aihetta. Esimerkiksi alun perin suunniteltu äidinkielen kieliopin tunti voi olla vaikeaa toteuttaa, mikäli luokan rauhallinen oppimisympäristö on kaatunut ja työrauhaongelmat loistavat olemassaolollaan. Tällöin voi olla suotavaa vaihtaa äidinkielen tunti liikunnan tunniksi ja lähteä ulos leikkimään.

“... jos on paremmin suunniteltu tunti nii se rauhoittaa heti sitä hommaa...” (H1)

“... motivaation kautta täytyy saada se homma etenemään, et tiedän, että sillon kun se tekeminen on lapselle mieluisaa niin silloinhan niiden on helppo toimia näiden ohjeiden mukaan ja rauhallisesti...” (H4)

“... kyllä siellä yleensä päädytään soveltaa aika pitkälle niitä aiottuja suunnitelmia, koska niiden asento on kertonut, että nyt ei ehkä kannata ottaa suomen kielen kielioppia, ku on ollu vähän raskas viikonloppu tai raskas edellinen ilta tai ei oo nukuttu edellisenä yönä, niin tota ne on just näitä tämmösiä tilanteita, että sit vaan okei no lukukirjaa tai sitte päädytään koodaamaan tai tekemään jotain mistä ne oikeesti tykkää, et saada se työrauha säilytettyä siellä ja ei tuu näitä konfliktitilanteita...” (H2)

“... pilkottu ne tehtävät sopivan kokoisiksi tehtäviksi jokaiselle, että ne huomioi sitten sen yksilöllisen jaksamisen...” (H4)

Positiivisuus ja hyvä yhteishenki luokassa luo rauhallista ilmapiiriä luokkaan. Opettajat määrittivät tässä tutkimuksessa rauhallisen oppimisympäristön psyykkisenä sekä fyysisenä turvallisuutena. Täten voidaan sanoa, että myönteinen oppimisilmapiiri tarkoittaisi samaa asiaa kuin rauhallinen oppimisympäristö. Tällöin voidaan ajatella, että luokassa vallitseva yhteishenki ja positiivinen ilmapiiri turvaa rauhallisen oppimisympäristön.

“Ja tämmönen positiivinen, mun mielestä on se konsti millä sitä rauhaa sinne luokkaan saadaan.” (H1)

Jokaisella ihmisellä on fyysisiä tarpeita ja kun ne ovat uhattuna ihmisestä tulee helposti levoton ja rauhaton. Oppilaiden fyysisistä tarpeista esimerkkeinä tässä tutkimuksessa nostettiin esille nälkä ja väsymys. Nälän tai väsymyksen yllättäessä opettaja voi halutessaan helposti ratkaista tilanteen ja turvata luokan rauhallisen oppimisympäristön. Tähän tutkimukseen osallistuneet opettajat kertoivat, että he antavat oppilaille nälän yllättäessä esimerkiksi näkkileipää ja väsyneelle oppilaalle annetaan mahdollisuus käydä hetki lepäämässä.

“... tarviitko ylimääräisen lepo hetken tai joskus on ollu jotaki näkkileipää tai muuta jos ei oo syöny aamulla tai edellisenä päivänä kunnolla, että tämmösiä ihan fyysisiä ominaisuuksia voi olla siellä taustalla...” (H3)

4.3 Opettajien kokemukset avuttomuudesta ja turhautuneisuudesta

Kolmannen tutkimuskysymyksen tavoitteena oli selvittää, että millaiset asiat luovat avuttomuuden ja turhautuneisuuden tunteita alakoulun opettajille. Tähän kysymykseen aineistosta nousi esille neljä teemaa, jotka ovat sääntöjen rikkominen, erityisoppilaat, koulun sisäinen rakenne ja vanhemmat.

Oppilaille samoista asioista sanominen monta kertaa oli yksi aineistosta esille noussut asia, joka aiheuttaa tämän tutkimuksen opettajissa turhautuneisuuden tunteita. Yleisin aihe, joista opettajat joutuvat oppilailleensa saarnaamaan on säännöt, joita rikotaan käyttäytymällä huonosti.

“... ku on joutunu ns sanasotaan vanhempien lapsien kanssa, esim just tällä hetkellä kuutosluokkalaisten, heillehän ei koulun säännöt päde...” (H5)

“... vaikka tällee kuluvan vuoden aikana, että ei välttämättä samoilla oppitunneilla, mut se että joku asia ei mene perille, vaikka siitä on puhuttu jo kuinka monta kertaa. Semmonen kyllä turhuuttaa...” (H1)

Alakouluissa yhtenä opettajien turhautumisen aiheena on oppilaiden väliset riidat ja niiden selvittely. Usean tutkimukseen osallistuneen opettajan mukaan oppilaiden riitoja, jotka tapahtuvat välitunnilla, joudutaan selvittämään joka päivä. Jokapäiväinen riitojen selvittely vie opettajan voimavaroja ja resursseja keskittyä esimerkiksi tuntien suunnitteluun ja se turhauttaa monia opettajia.

“... ei oo mitään mun lemppari hommaa oppilaiden riitojen selvittely, siis niitten semmosten pienten.” (H1)

“... välitunnilla tulee sitten aina melkein joku selviteltävä asia, siitä tulee kans ehkä semmonen turhautunu olo...” (H4)

“... just nää kaverisuhteet, mihin sä et millään lailla pysty oikeestaan puuttumaan, et kun ne on muotoutunu tyylii jo eskaritasolla, et sä pysty niinku alakoulunkaan myöhemmillä luokilla enää yhtään puuttumaan tai ohjailemaan niitä kaverisuhteita tai kertomaan et älä leiki nyt ton kaa tällä välkällä, te riitelle kuitenkin.” (H2)

Tämän tutkimuksen tuloksissa on aiemmin kerrottu, että ei koulukuntoiset oppilaat aiheuttavat valitettavasti rauhattomuutta luokassa. Inklusion myötä luokissa on yhä enemmän oppilaita, jotka eivät välttämättä ole koulukuntoisia, mutta esimerkiksi sairaalakoulu paikkaa ei ole saatu. Alakoulun opettajat ja erityisesti erityisopettajat kertoivat haastatteluissa, että lisätuen hakeminen yksittäiselle lapselle on yksi iso turhautumisen tunteita nostattava asia. Aina opettajaa tai oppilaan vanhempia ei oteta tosissaan lisätuen hakemisessa tai lisätukea ei ole mahdollista saada resurssien puutteen vuoksi.

Ei koulukuntoiset oppilaat, joilla on lääkkeet ottamatta syystä tai toisesta, turhauttavat opettajia todella paljon. Lääkitys on annettu oppilaalle, jotta hän pystyy olemaan koulussa ja keskittymään koulussa annettujen tehtävien tekemiseen. Ei koulukuntoisen oppilaan pitäminen koulussa vaikeuttaa opettajan työtä sekä myös muiden oppilaiden oppimista.

Kolmas erityisoppilaisiin liittyvä turhautumisen aihe on se, että erityisoppilaat jäävät valitettavan usein vaille muiden huomiota. Eräs opettaja kertoi, että yleisopetuksen opettajat eivät aina muista kertoa erityisluokille mahdollisista tulevista luokkaretkistä tai teemapäivistä. Näin ollen erityisluokan oppilaat saatetaan unohtaa täysin ja he jäävät paitsi monista kivoista koulun tapahtumista.

“... ilmiöviikot menossa niin sieltä (yleisopetuksesta) ei muisteta ilmottaa mulle, että ne ei pidäkkää integraatio tuntia tai et ne lähtee retkelle, johon periaatteessa meidän pitäis lähtee myös mukaan, mut me saadaan se tieto siinä vaiheessa kun me mennään koputtelemaan ovelle ja todetaan, että luokka on tyhjä, kuullaan et ne on lähteny retkelle tunti sitten, niin se tavallaan harmittaa myös mun oppilaiden puolesta, koska niillä ois pitäny olla se tunti ja niitten ois pitäny päästä sinne mukaan, mut sitte ne on tarkoituksella unohdettu...” (H2)

“... erään oppilaan asioissa jouduin ottamaan yhteyttä tuonne sosiaalitoimistoon ja on joutunu useammanki kerran niin siellä vaan vähän niinku palloteltiin, että no ei nyt tartte ja katellaan nyt ja kun mä sanoin, että kun tää ei enää kattelulla mee, että nyt tarvitaan jotain lapsen apua...” (H3)

Opettajien turhautumisen tunteen nostaa pinnalle resurssien puute kouluissa. Inklusion, työrauhaongelmien, työmäärän sekä ryhmäkokojen kasvamisen myötä opettajat kaipaavat lisätukea omiin luokkiinsa. Opettajien täydennyskoulutuksen ja ohjaajien tarve on tämän tutkimuksen mukaan huutava. Eräs opettaja ilmaisi huolensa siitä, että opettajien suuri työmäärä vie aikaa siltä tärkeimmältä, eli jokaisen oppilaan yksilölliseltä huomioimiselta.

“... meille vaan sanotaan lähikouluperiaate on tämä, teille tulee erityisoppilaita, mut ei tule rahaa, ei tule koulutusta, ei tule resursseja, ei tule mitään lisää...” (H5)

“... missä on resurssit, tällasta viestiä oon vienyt, no jollaki tapaa siihen on välillä saatu tänne jonku yksittäisen ohjaajan tunti ja satunnaisia lisää, mutta tavallaan silleen ei sitä resurssia oo siinä mielessä saanu sitä mitä mä aattelin, että tässä ryhmässä pitäis olla, nämä lapset sais sen tarvitsemansa tuen...” (H4)

“Puhutaan paljon integraatiosta ja inklusiosta, mut ku se on ihan sanahelinää, siitäki on tullu meille opettajille semmonen punainen vaate, että mahtava idea, mut ku et ei oo tota rahaa sitte sen toteuttamiseen nii sit se kääntyy tavallaan sitä tarkotusta vastaan.” (H2)

“... ite aina tunnen pistosia, että oppilasta kohti semmosta huomioimista jää tosi vähän aikaa ...” (H3)

Opettajilta kysyttäessä turhautuneisuutta aiheuttavista asioista huolestuttavasti nousi esille se, että monen opettajan mukaan esimies eli koulun rehtori ei anna tukea inklusion ja työrauhaongelmien tuomiin haasteisiin. Monen opettajan mukaan rehtorilta on turha edes odottaa tukea. Opettajat kertoivat kompensoivan esimiehen tuen puutetta juttelemalla ohjaajien ja kollegoiden kanssa työ- ja vapaa-ajalla.

“... meidän esimies ei anna tukea ennen kuin on liian myöhäistä...” (H5)

“... alueellisten erityisluokkien, tuettujen luokkien opettajat sai työnohjausta, mut siitä on luovuttu jo kauan kauan aikaa sitten, oppilashuoltoryhmään on ihan turha mennä, et mä vaan lähinnä tiedotan siellä et mitä meidän luokassa on menossa, mut ei sieltä tuu koskaan mitään ratkaisuja ja rehtorille on ihan turha mennä sanoo...” (H2)

Yksi turhautumisen lähde alakoulun opettajille on lasten vanhemmat. Vanhempia on monenlaisia, mutta tässä tutkimuksessa alakoulun opettajat nostivat esille kolme asiaa vanhemmista. Varsinkin erityisoppilaiden kohdalla opettajat toivoisivat, että vanhemmat ilmoittaisivat opettajalle, mikäli kotona on tapahtunut jotain mikä voi vaikeuttaa tulevan päivän sujumista tai lääkkeitä on jäänyt ottamatta. Erityislapsista puhuttaessa opettajat myös toivoisivat, että vanhemmat pystyittäisiin saamaan päivällä kiinni tarpeen vaatiessa. Opettajia turhauttaa myös se, että osa vanhemmista ei hyväksy sitä, että heidän lapsensa on rikkonut sääntöjä tai aiheuttanut muita työrauhaongelmia koulussa.

“... tulee koulupäivän kesken joku juttu, mikä sun pitäis tarkistaa, mut sä et oo saanu vanhempaa kiinni... sä lähetät vanhemmalle viis wilma viestii, pari whatsapp viestii, tekstiviestii, yrität soittaa, mut ku vanhempi ei reagoi millään tavalla tähän asiaan, niin ne on tosi turhauttavia asioita...” (H2)

“No siis semmoset vanhemmat esimerkiksi, jotka eivät näe heidän lastensa toimia ja sit ne lapset, jotka hyväksi käyttää sitä hyvin vahvasti, että vanhemmat ei usko mitä koulussa sanotaan, et me vaan kiusataan sitä muksuu...” (H5)

5 Johtopäätökset

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, miten alakoulun opettajat määrittelevät rauhallisen oppimisympäristön sekä tuoda esille asioita, jotka luovat rauhattomuutta luokkaan. Tavoitteena oli myös selvittää keinoja, joita alakoulun opettajat käyttävät turvatessaan rauhallisen oppimisympäristön sekä tuoda ilmi alakoulun opettajien kokemuksia avuttomuuden ja turhautuneisuuden tunteista omassa työssään.

Tämän tutkimuksen pääkäsitteen, rauhallisen oppimisympäristön, määrittely oli jokaisen tutkimukseen osallistuneen opettajan itse tehtävä. Tutkimukseen osallistuneet alakoulun opettajat määrittivät rauhallisen oppimisympäristön psyykkisenä ja fyysisenä turvallisuutena. Tässä pro gradu- tutkielmassa rauhallista oppimisympäristöä lähestyttiin työrauhan kautta. Saloviidan (2014) mukaan kasvatus, jossa oppilas kehittää omia taitoja kuulua luokkayhteisöön, voidaan määritellä työrauhana. Salovaaran & Honkosen (2011) mukaan hyvästä työrauhasta voidaan puhua silloin, kun oppilaalla on kiva tulla kouluun. Alakoulun opettajat kertoivat rauhallisen oppimisympäristön tarkoittavan esimerkiksi sitä, että jokainen oppilas tuntee olevansa tärkeä sekä kuuluvansa joukkoon ja jokainen oppilas uskaltaa olla oma itsensä. Mielestäni Saloviidan (2014) sekä Salovaaran ja Honkosen (2011) määritelmät työrauhasta kuvaavat juuri tämän tutkimuksen opettajien määritelmää rauhallisesta oppimisympäristöstä. Tämän vuoksi mielestäni on hyvin perusteltua lähestyä rauhallista oppimisympäristöä sekä rauhattomuutta luokassa työrauhan ja työrauhaongelmien kautta.

Tutkimuksen toisen tutkimuskysymyksen tavoitteena oli selvittää, että millaiset asiat luovat rauhattomuutta luokassa ja millaisia keinoja alakoulun opettajat käyttävät turvatessaan rauhallisen oppimisympäristön. Yhteneväisyyksiä tämän tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen kanssa oli useita. Holopaisen, Järvisen, Kuuselan ja Packalenin (2009) mukaan työrauhaongelmien syitä voivat olla esimerkiksi opettaja, oppimisympäristö, koti, oppilaan psyykinen oireilu, oppilasryhmän heterogeenisuus sekä kaverit. Tässä tutkimuksessa alakoulun opettajat kertoivat opettajan huonon tuntisuunnitelman, tilojen puutteen, oppilaiden kotona tapahtuneiden asioiden sekä sosiaalisten suhteiden luovan rauhattomuutta luokkaan. Myös oppilaan psyykinen oireilu sekä oppilasryhmien heterogeenisuus nousivat esille aineistosta vahvasti. Tutkimuksen viitekehyksessä keinoiksi esiteltiin opettajan auktoriteetti, epäsuorat sekä suorat keinot, keskustelu ja luottamussuhde. Tässäkin tapauksessa yhteneväisyyksiä aineiston ja teorian väliltä löytyi, sillä myös alakoulun opettajat puhuivat tämän kysymyksen kohdalla auktoriteetista, säännöistä, äännettömistä keinoista ja

keskusteluista oppilaiden kanssa. Harjusen (2020) mukaan työrauha voidaan saavuttaa luokassa opettajan pedagogisen auktoriteetin avulla. Tämän tutkimuksen alakoulun opettajien mukaan auktoriteetin omaava opettaja on jäykkä, tasa-arvoinen ja turvallinen aikuinen. Opettajan pedagogista auktoriteettia ei saada ilmaiseksi, vaan se täytyy rakentaa pala palalta (Hellström, 2008). Pedagogisen auktoriteetin omaava opettaja on looginen ja oikeudenmukainen myös luokan sääntöjen suhteen. Säännöt niin tutkimuksen teoreettisessa viitekehyksessä kuin aineistossakin nousivat myös vahvasti esille. Niin opettajat kuin tutkijatkin pitivät tärkeänä sitä, että luokan säännöt luodaan oppilaiden kanssa yhdessä, sillä sääntöjen omaksumisen kannalta on tärkeää, että jokainen luokan oppilas tuntee säännöt (Salovaara & Honkonen, 2011). Tärkeäksi seikaksi nousi myös se, että opettajan täytyy kertoa oppilaille, millaista käyttäytymistä hän heiltä odottaa. Oppilailta ei saa odottaa sitä, että he tietäisivät, kuinka koulussa kuuluisi käyttäytyä. Varsinkin kun jokaisella opettajalla on omat rajansa ja jokainen opettaja odottaa oppilailta eri asioita.

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli myös tuoda esille asioita, jotka luovat opettajille avuttomuuden ja turhautuneisuuden tunteita. Tämä kysymys eroaa hieman muista tutkimuskysymyksillä sillä, että tässä ei puhuta mitään rauhallisesta oppimisympäristöstä. Tämän kysymyksen ideana on se, että opettajat pääsevät kertomaan mieltänsä painavia asioita työstänsä. Kuitenkin tähän kysymykseen opettajat vastasivat, että heitä turhauttavat muun muassa sääntöjen rikkominen sekä erityisoppilaiden tuomat haasteet koulussa. Kumpikin näistä liittyy vahvasti rauhallisen oppimisympäristöön, sillä opettajat vastasivat käyttävänsä sääntöjä turvatakseen rauhallisen oppimisympäristön oppilaille. Erityisoppilaat nostettiin esille puhuttaessa rauhattomuutta luovista asioista. Tästä voidaan siis päätellä, että asiat, jotka luovat rauhattomuutta luokkaan, aiheuttavat päänvaivaa eli turhautumista opettajille. Turhautumista opettajille aiheutti myös koulun sisäinen rakenne sekä vanhemmat. Avuttomuutta ei juuri esiintynyt opettajien haastatteluissa.

6 Pohdinta

Tämän tutkimuksen aikana haasteenani on ollut se, että miten kirjoitan työrauhaongelmista ja niiden syistä ilman, että tulen syyllistäneeksi liikaa oppilaita. Tämän tutkimuksen teoreettisessa viitekehyksessä nostettiin esille useita eri syitä, jotka voivat olla huonosti käyttäytyvän lapsen käyttäytymisen takana. Niin aineistossa kuin teoreettisessa viitekehyksessäkin painotettiin sitä, että oppilaat eivät käyttäydy huonosti vain siksi, koska haluavat käyttäytyä niin. Oppilaan huomiointi ja hänen taustansa ymmärtäminen on yksi

keinoista, joilla opettajat turvaavat rauhallista oppimisympäristöä luokassa. Tämä tutkimus esittelee keinoja, joita opettajat käyttävät turvatessaan rauhallista oppimisympäristöä, mutta se ei pyri etsimään ratkaisuja työrauhaongelmien vähentämiseksi tai jopa poistamiseksi. Tämä tutkimus siis painottaa opettajien kertomuksia rauhallisesta oppimisympäristöstä unohtamatta oppilaiden syyttömyyttä näihin ongelmiin.

Tämän tutkimuksen yhtenä tavoitteena oli saada selville, että millaiset asiat luovat opettajille avuttomuuden ja turhautuneisuuden tunteita. Tutkimuksen tulokset vastasivat hyvin siihen, mitkä asiat luovat turhautuneisuuden tunteita, mutta avuttomuuden tunteita opettajat eivät oikeastaan nostaneet esille. Ajattelen syyn tälle olevan se, että ajattelin itse opettajien kokevan työrauhaongelmista avuttomuutta, mutta ei niinkään turhautuneisuutta. Tämä päätelmä johtaa ehkä juurensa omista työkokemuksistani opettajana ja siellä sattuneista työrauhaongelmista. Itselleni työrauhaongelmat tällä hetkellä aiheuttavat hieman avuttomuutta, joten huomaan nyt ajatelleeni alakoulun opettajien tuntevan tätä samaa tunnetta. Tämän kysymyksen siis olisi voinut kysyä niin, että millaisia tunteita työrauhaongelmat aiheuttavat sinussa opettajana.

Tämän tutkimuksen teoreettisessa viitekehysessä yksi tärkeä asia rauhallisen oppimisympäristön turvaamisessa ja työrauhaongelmien vähentämisessä oli oppilaan ja opettajan välinen luottamussuhde. Luottamussuhteen esittelin tutkimuksen teoreettisessa viitekehysessä, sillä se on useiden tutkijoiden, kuten Pollarin ja Koppisen (2010) mukaan yksi tärkeistä avaimista rauhallisen oppimisympäristön luomiselle. Tutkimuksen aineistossa oppilaan ja opettajan välistä luottamussuhdetta ei nostanut esille konkreettisesti kukaan opettajista. Tehdessäni omia hypoteesejani tutkimuksen tuloksista, ajattelin, että luottamussuhde olisi ensimmäinen asia, joka mainittaisiin haastatteluissa. Luottamussuhde oppilaan ja opettajan välillä oli kyllä aistittavissa useista opettajien vastauksista, mutta sitä ei sanallisesti tuotu kertaakaan esille. Luulen tämän johtuvan siitä, että oppilaan ja opettajan välinen luottamussuhde on opettajille itsestäänselvyys. Opettajat ehkä ajattelevat sen olevan edellytys kaikelle toiminnalle ja täten sitä ei nostettu erikseen esille haastatteluissa.

Inkluusio oli yllättävän iso ja merkittävä käsite tämän tutkimuksen aineistossa. Melkein jokainen haastatteluun osallistunut opettaja puhui inklusiosta ja sen tuomista haasteista rauhalliselle oppimisympäristölle. Inkluusio ei käsitteenä ollut esillä tämän tutkimuksen teoreettisessa viitekehysessä. Teoreettista viitekehystä lähdin luomaan tälle tutkimukselle työrauha käsitteen kautta. Missään vaiheessa itselleni ei tullut mieleen, että yksi iso tekijä

nykypäivänä luokan rauhattomuudelle voi olla inkluusio. Pohdin inkluusio käsitteen avaamista teoriaosuudessa silloin, kun huomasin, kuinka vahvasti se nousi esille aineistosta. Päädyin kuitenkin siihen lopputulokseen, että tämän tutkimuksen teoreettisessa viitekehyksessä en käsittele inkluusiota, sillä inkluusio käsitteenä on valtavan iso ja siihen liittyy paljon asioita, jotka olisivat olleet myös käsiteltävä. Tämän vuoksi pitäydyin työrauha lähtökohdassa.

Kysyttäessä alakoulun opettajilta rauhattomuuden syistä, monen opettajan vastauksissa tuli ilmi erityisoppilaat. Voidaan siis ajatella, että tähän tutkimukseen osallistuneiden opettajien mielestä erityisoppilaat ovat yksi syy luokan rauhattomuudelle. Minua ihmetytti tässä ajatuksessa se, että ajattelevatko opettajat niin, että erityisoppilaat eivät pystyisi toimimaan rauhallisesti ja käyttäytymään hyvin. Mielestäni kuka tahansa oppilas tai opettaja voi olla se tekijä, joka tuo rauhattomuutta luokkaan, ei vain erityisoppilaat.

6.1 Luotettavuus ja eettiset kysymykset

Haastattelukutsussa sekä haastattelutilanteissa jokaiselle tutkimukseen osallistuneelle opettajalle kerrottiin, mitä tässä tutkimuksessa tutkitaan, mihin tämän tutkimuksen aineistoa käytetään sekä mitä oikeuksia tutkimukseen osallistuvalla on. Tutkimukseen osallistuneen opettajan anonymiteettia sekä vapaaehtoisuutta painotettiin niin haastattelukutsussa kuin haastattelutilanteessakin. Tutkimukseen osallistuvalla kerrottiin, että hän saa missä vaiheessa tahansa lopettaa haastattelun sekä aineiston käyttö tutkimuksessa voidaan peruuttaa milloin vain. Tutkimukseen osallistuneille kerrottiin myös, että aineisto tullaan tuhoamaan huolellisesti tutkimuksen valmistuttua.

Tässä tutkimuksessa haastateltiin vain viittä alakoulun opettajaa, jotka olivat työskennelleet alalla vähintään vuoden ajan. Tämän tutkimuksen tarkoitus oli kertoa yksittäisten opettajien näkemyksiä rauhallisesta oppimisympäristöstä, jolloin yleistäminen ei ollut tämän tutkimuksen tarkoitus. Laajempi näkökulma tutkittavasta aiheesta olisi varmasti antanut paremman kuvan tutkimuskysymyksistä. Tämän tutkimuksen tuloksiin vaikutti osittain myös se, että kaksi viidestä osallistujasta oli erityisopettajia. Erityisopettajilla on varmasti paljon värikkäämpi kuva työrauhaongelmista, kuin yleisopetuksen opettajilla. Sen vuoksi voi olla, että tässä tutkimuksessa erityisopettajien vastausten värikkyyys ja samalla myös raadollisuus, puhuttaessa erityisoppilaista, vaikuttaa siihen, että tämän tutkimuksen tuloksissa puhuttiin paljon inkluusiosta, resurssien puutteesta sekä ei koulukuntoisten oppilaiden aiheuttamasta rauhattomuudesta. Tulokset olisivat voineet olla vähemmän värikkäämmät, jos osallistujina

olisivat olleet vain yleisopetuksen opettajia. Silloin erityisoppilaita ei olisi välttämättä nostettu niin isoksi syyksi rauhattomuuden synnylle luokassa.

6.2 Jatkotutkimusaiheet

Tässä tutkimuksessa osallistujina oli vain viisi alakoulun opettajaa. Kiinnostavaa olisi tehdä jatkotutkimus tästä samaisesta aiheesta, mutta isommalla otannalla. Isommalla otannalla tutkija saisi laajemman kuvan opettajien käsityksestä rauhallisesta oppimisympäristöstä. Mielenkiintoista olisi tuoda myös enemmän julki opettajien vaikeita tunteita liittyen opetustyöhön tai esimerkiksi inklusioon, mikä näytti olevan tässä tutkimuksessa yllättävän iso asia.

Tässä tutkimuksessa opettajat määrittelivät rauhallisen oppimisympäristön oppilaiden kautta. Opettajat toivat esille oppilaiden psyykkisiä ja fyysisiä turvallisuuden tunteita. Mielenkiintoista kuitenkin olisi kuulla tästä samasta aiheesta myös oppilaiden näkemys. Miten oppilaat itse määrittelisivät rauhallisen oppimisympäristön ja työrauhaongelmien syyt. Inklusio oli yksi iso käsite, joka kumpusi tämän tutkimuksen aineistosta. Niin kuin aiemmin sanoin, jätin inklusio käsitteen kokonaan tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen ulkopuolelle. Tämän vuoksi yksi jatkotutkimuksen aiheista voisi käsitellä inklusiota työrauhan näkökulmasta.

7 Lähteet

- Arajärvi, P. & Aalto-Setälä, M. (2004). *Opetuslainsäädännön käsikirja* ([Uud. laitos]). Edita.
- Charles, C. M. & Senter, G. W. (2011). *Building classroom discipline* (10th ed.). Pearson.
- Elo, S. & Lamberg, K. (2018). *Kiusaamisen ehkäisy sekä työrauhan edistäminen varhaiskasvatuksessa, esi- ja perusopetuksessa sekä toisella asteella. Loppuraportti*. Opetushallitus. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2018: 60
- Emmer, E. T., Evertson, C. M. & Anderson, L. M. (1980). *Effective classroom management at the beginning of the school year*. The Elementary School Journal, 80. (sivunumerot)??
- Emmer, E. T. & Stough, L. M. (2001). Classroom Management: A Critical Part of Educational Psychology, With Implications for Teacher Education. *Educational psychologist*, 36(2), 103-112. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3602_5

- Eskola, J., Lätti, J. & Vastamäki, J. (2018). Teoksessa Valli, R. & Aarnos, E. (2018). *Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 1, Metodien valinta ja aineistonkeruu : virikkeitä aloittelevalle tutkijalle* (5., uudistettu painos.). PS-kustannus.
- Gordon, T. (2006). *Toimiva koulu*. LK-kirjat.
- Hallintolaki (2003)*.
- Harjunen, E. (2002). *Miten opettaja rakentaa pedagogisen auktoriteetin?: Otteita opettajan arjesta*. Suomen Kasvatustieteellinen Seura.
- Harjunen, E. (2006). *Ihmisenä ihmiselle. Pedagoginen auktoriteettisuhde oppilaan kannalta katsottuna*. Teoksessa Ainedidaktiikan symposiumi & Lavonen, J. (2007). *Tutkimusperustainen opettajankoulutus ja kestävä kehitys: Ainedidaktinen symposiumi Helsingissä 3.2.2006. Osa 2*. Helsingin yliopisto.
- Hellström, M. (2008). *Sata sanaa opetuksesta: Keskeisten käsitteiden käsikirja*. PS-kustannus.
- Hirsjärvi, S. (1983). *Kasvatustieteen käsitteistö*. Otava.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2008). *Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Gaudeamus Helsinki University Press.
- Holopainen, P., Järvinen, R., Kuusela, J. & Packalen, P. (2009). *Työrauha tavaksi. Kohtaaminen, toimintakulttuuri ja pedagogiikka koulun arjessa*. Opetushallitus.
- Huhtanen, K. (2011). *Tehostettu tuki perusopetuksessa: Työvälineeksi pedagoginen ennakointi*. PS-kustannus.
- Kiiski, T., Närhi, V. & Peitso, S. (2012). *Työrauha kaikille: Toimintamalli työrauhaongelmien vähentämiseksi*. (1. P.). Niilo Mäki Instituutti.
- Kiviniemi, K. (2018). *Laadullinen tutkimus prosessina*. Teoksessa Valli, R. & Aaltola, J. (2018). *Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 2, Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (5., uudistettu ja täydennetty painos.). PS-kustannus.
- Lahtinen, N. (2011). *Oppilaan oikeudet ja vanhempien vastuu*. PS-kustannus.
- Levin, J. & Nolan, J. F. (2010). *Principles of classroom management: A professional decision-making model* (6th ed.). Pearson/Allyn and Bacon.

Marzano, R. J., Marzano, J. S. & Pickering, D. J. (2003). *Classroom management that works: Research-based strategies for every teacher*. Association for Supervision and Curriculum Development.

Metsämuuronen, J. (2006). *Laadullisen tutkimuksen perusteet*. Teoksessa Virtanen, J., Rantala, T., Remes, L., Benkö, S. S., Luoma, P., Karjalainen, T. P., . . . Metsämuuronen, J. (2006). *Laadullisen tutkimuksen käsikirja*. International Methelp.

Morrish, R. (2005). *What is real discipline?* www.realdiscipline.com (12.1.2022).

Perusopetuslaki (1998).

Pollari, J. & Koppinen, M. (2010). *Ketä kannattaa opettaa?* PS-kustannus.

Poutala, M. (2010). *Opettajan valta ja vastuu*. PS-kustannus.

Puusa, A., Juuti, P. & Aaltio, I. (2020). *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Gaudeamus.

Rimpelä, M., Fröjd, S. & Peltonen, H. (2010). *Hyvinvoinnin ja terveyden edistäminen perusopetuksessa 2009*. Koulutuksen seurantaraportit 2010: 1. Helsinki: Opetushallitus, Terveyden ja hyvinvoinnin laitos.

Salovaara, R. & Honkonen, T. (2011). *Rakenna hyvä luokkahenki*. PS-kustannus.

Saloviita, T. (2013). *Luokka haltuun! : Parhaat keinot toimivaan opetukseen*. PS-kustannus.

Saloviita, T. (2014). *Työrauha luokkaan*. PS- kustannus.

Saloviita, T. (2015). *Yhteistoiminnallinen oppiminen ja osallistava kasvatus*. PS-kustannus.

Savage, T. V. k., Savage, M. K. & Savage, T. V. (2010). *Successful classroom management and discipline: Teaching self-control and responsibility* (3rd ed.). SAGE.

Tahkokallio, K. (2018). *Uskalla olla lapsellesi aikuinen: Kuinka kasvatat lapsistasi onnellisia ja tasapainoisia*. Minerva kustannus Oy.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (Uudistettu laitos.). Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Vilkkä, H. (2021). *Tutki ja kehitä* (5., päivitetty painos.). PS-kustannus.