

Manu Haukkala & Aleksi Reinikka

# **TYÖRAUHA OPPIMISEN PERUSTANA**

Alakoulun opettajien ajatuksia työrauhasta ja heidän käyttämistään työrauhaa edistävästä keinoista

Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta  
Kandidaatin tutkielma  
Joulukuu 2019

# TIIVISTELMÄ

Manu Haukkala & Aleksi Reinikka: Työrauha oppimisen perustana. Alakoulun opettajien ajatuksia työrauhasta ja heidän käyttämistään työrauhaa edistävästä keinoista  
Kasvatustieteiden kandidaatin tutkielma  
Tampereen yliopisto  
Luokanopettajakoulutus  
Joulukuu 2019

---

Tutkimuksemme tarkoitus oli selvittää opettajien ajatuksia hyvästä työrauhasta ja heidän käyttämistään työrauhaa edistävästä keinoista. Aiheeseen perehdyttiin keräämällä haastatteluin opettajien ajatuksia työrauhasta omassa luokassaan ja heidän luokkahuoneessa käyttämiään työrauhaa luovia ja edistäviä tapoja. Lisäksi selvitimme opettajien yleisiä näkemyksiä hyvästä työrauhasta.

Teoriaosuudessamme perehdytään lapsikeskeiseen kasvatukseen, työrauhan käsitteeseen, sekä opetusohjelman ja perusopetuslain kohtia viitaten työrauhaan. Tutkimuksemme on aineistolähtöinen tutkimus, eli haastatteluista saamamme aineisto ohjasi teoriaosuutemme muodostumista.

Itse aineistonkeruu toteutettiin yksilöhaastatteluin eräässä pohjanmaalaisessa alakoulussa syksyllä 2019. Haastattelut olivat puolistrukturoituja, eli haastateltavilta opettajilta kysyttiin samat kysymykset, mutta kysymysten järjestys saattoi vaihtua. Lisäkysymyksiä saatettiin myös esittää, mikäli opettajien vastaukset jäivät liian yleispäteviksi tutkimuksen kannalta. Aineisto analysoitiin teemoittelemalla.

Tutkimuksen tuloksista ilmenee, että työrauhahäiriöitä esiintyi jokaisen haastattelemamme opettajan luokassa. Työrauhaa ei käsitetty täydelliseksi hiljaisuudeksi luokassa, vaan hyvä työrauha oli opettajien mielestä tilanne, jolloin oppilas pystyi keskittymään työhönsä ilman häiriöitä. Keskeisimmiksi konkreettisiksi työrauhaa tukeviksi keinoiksi nousivat istumajärjestyksen tekeminen, tuntien suunnittelu, työrauhaa häiritsevän oppilaan nimen ääneen sanominen, sekä hetkellinen opetuksen keskeyttäminen.

Avainsanat: työrauha, työrauhaongelmat

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -ohjelmalla.

# SISÄLLYS

<b>1</b>	<b>JOHDANTO</b> .....	<b>4</b>
<b>2</b>	<b>TEOREETTINEN VIITEKEHYS</b> .....	<b>6</b>
2.1	LAPSIKESKEISEN KASVATUKSEN JA KURINPIDON HISTORIAA .....	6
2.2	OPETUSSUUNNITELMA JA LAINSÄÄDÄNTÖ.....	8
2.3	TYÖRAUHA KÄSITTEENÄ.....	9
<b>3</b>	<b>TUTKIMUSPROSESSI</b> .....	<b>12</b>
3.1	TUTKIMUSONGELMA JA -KYSYMYS .....	12
3.2	TUTKIMUSAINEISTO JA -MENETELMÄT.....	12
3.3	TIETEENFILOSOFISET LÄHTÖKOHDAT .....	14
3.4	AINEISTON RAJAAMINEN.....	15
<b>4</b>	<b>TULOKSET</b> .....	<b>17</b>
4.1	OPETTAJIEN AJATUKSIA TYÖRAUHASTA.....	18
4.2	KEINOJA TYÖRAUHAN LUOMISEEN.....	21
4.3	YHTEENVETO .....	28
<b>5</b>	<b>POHDINTA</b> .....	<b>30</b>
5.1	TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS .....	32
<b>6</b>	<b>LÄHTEET</b> .....	<b>34</b>

# 1 JOHDANTO

Suomessa koulun ja opettajan tärkeimmät tehtävät ovat opettaa ja kasvattaa lapsia. Näiden tehtävien täyttäminen voi tuottaa opettajalle haasteita, mikäli luokan työrauha ei ole kunnossa. Niin oppilaille, kuin opettajallekin on tärkeää pystyä työskentelemään hyvässä ja kannustavassa ympäristössä.

Tutkielmassamme perehdymme opettajien ajatuksiin hyvästä työrauhasta, sekä heidän käyttämiinsä työrauhaa edistäviin menetelmiin. Selvitämme millaisena opettajat pitävät luokkansa työrauhaa, mitä ajatuksia heillä nousee oppilaiden keskittymisestä ja työnteosta, sekä tuomme esiin konkreettisia työrauhaa edistäviä tapoja, joita opettajat käyttävät työssään. Aihepiirimme keskittyy siis työrauhaan luokissa. Tavoitteenamme ei ole selvittää kuinka paljon työrauhahäiriöitä luokissa esiintyy. Tutkimme opettajien ajatuksia heidän omien luokkiensa työrauhasta ja käytänteistä. Tutkimuksemme sijoittuu tieteenfilosofisesti hermeneuttiseen suuntaukseen.

Opettajien jaksamisesta työssä on ollut paljon keskustelua viime aikoina. Yhä useampi opettaja kokee työuupumusta ja kokee paljon stressiä työstään. Opetusalan työolobarometrin (2018) mukaan 43 prosenttia vastaajista koki erittäin usein tai melko usein työn aiheuttamaa stressiä. Tämä on melko huolestuttavaa. Opettajien työ on viimeisien vuosikymmenien aikana ollut isossa muutoksessa. Kasvatukselliset tavoitteet ovat lisääntyneet ja opettajat tekevät yhä enemmän hommia itse opettamisen lisäksi. Ovatko työrauhahäiriöt yksi syy opettajien jaksamattomuuteen? Työrauhahäiriöt vaikeuttavat koulujen arkea. Opettajalla menee luokassa aikaa ja energiaa erilaisiin häiriöihin puuttumiseen, ennaltaehkäisyyn ja käsittelyyn. Olisi tarvittavaa tehdä tutkimusta työrauhahäiriöiden vaikutuksista opettajien jaksamiseen. Meidän näkökulmamme on tuoda tietoisuuteen mahdollisia keinoja, joita haastattelemamme opettajat luokissaan käyttävät työrauhan ylläpitämiseen.

Tutkimuksessamme haastattelimme seitsemää opettajaa eräässä pohjanmaalaisessa koulussa. Litteroimme haastatteluista saamamme aineiston

ja käytimme saamamme aineiston analysointiin sisällönanalyysiä. Tutkimuksemme on aineistolähtöinen tutkimus, eli saamamme aineisto ohjasi teoreettisen viitekehuksemme luomista. Pyrimme haastatteluista poimimaan nostoja tutkimuskysymyksiimme, joita olivat: Mitä ajatuksia opettajilla on hyvästä työrauhasta? sekä millaisia keinoja opettajat käyttävät työrauhan luomiseen ja sen ylläpitämiseen?

Tutkimuksemme teoriaa ohjaa haastatteluissa esiin noussut työrauhan käsite, sekä lapsikeskeisen kasvatuksen näkyminen nykyisessä opetustyyliin. Näiden lisäksi nostimme teoriassamme esiin näkökulmia opetussuunnitelmasta ja perusopetuslaista. Näissä määritellään opettajalla käytössään olevat valtuudet luokanhallintaan.

## 2 TEOREETTINEN VIITEKEHYS

Aluksi tarkastelemme auktoriteetin ja kurinpidollisten toimien muutosta suomalaisen koulun historiassa. Tavoitteenamme on pohtia, kuinka opettajan auktoriteetti on ajan saatossa muuttunut ja kuinka nykyisessä lapsikeskeisemmässä pedagogiikassa auktoriteetti ilmenee. Lisäksi perehdymme kurinpidon historiaan ja selvitämme millaista teoriapohjaa opettajien kurinpidollisille toimille on tarjolla.

### *2.1 Lapsikeskeisen kasvatuksen ja kurinpidon historiaa*

Suomessa oppikoulujen kurinpitoon liittyi vahvasti ruumiillinen rangaistus. Oli normaalia rangaista oppilasta fyysisesti hänen rikkoessaan yhteisiä sääntöjä. Opettajan auktoriteetin muodostumiseen liittyi vahvasti opettajan valta puuttua oppilaiden häiriökäyttäytymiseen. Oppilaiden käyttäytymisen tulikin olla erittäin korrekta ja työrauha perustui hiljaisuuteen. (Syväoja 2004, 129.) Samaan aikaan 1800- ja 1900- luvun vaihteessa John Deweyn progressiivinen pedagogiikka alkoi syntyä ja sittemmin tulla käyttöön maailmalla. Deweyn pedagoginen näkemys oli lapsilähtöisempää, kuin siihen aikaan muutoin yleisesti koulumaailmassa käytössä olleet ajatukset. Deweyn ajatuksia pidetäänkin aikaansa edellä olleina. Monessa maassa onkin käytetty Deweyn ajatusmallia pohjana koululaitosta kehitettäessä. (Hytönen 1992, 22-24.)

John Dewey sanoo jo 1930- luvulla julkaistussa kirjassaan vapauden käsitteen olevan suuri ongelma koulumaailmassa. Lapsilla on oikeus olla älyllisesti vapaita ja huomioida opetusta vapaasti, mutta liikkumisen vapautta on rajoitettu. Hän kertoo, ettei koulutuksellisia ongelmia korjata vapauden kitkemisellä pois. Dewey sanoo vielä, että vapaus kytkeytyy kuitenkin itsekontrolliin ja itsekontrolli ympäröiviin olosuhteisiin. (Dewey 1938, 70, 77-78.) Huomattavissa on siis suuri ero suomalaisen 1800- 1900- luvun kasvatuksen ja Deweyn alulle laittaman lapsikeskeisen kasvatuksen välillä. Voidaan sanoa, että

Dewey oli oman aikansa edelläkävijä. Hänen ajatuksensa kiinnittyvät vahvasti nykyisinkin Suomessa käytössä olevaan lapsikeskeisempään kasvatukseen.

Ruumiillinen kuritus kiellettiin kouluissa 1914. Kuritusta pidettiin ajan henkeen sopimattomana ja lopullisesti se poistui suomalaisista kouluista 1930-luvulla. Auktoriteetti säilyi kuitenkin isossa roolissa opettajien ryhmänhallinnallisena välineenä aina 1960-luvulle saakka. Silloin vallalla oleva yhteiskunnallinen muutos toi muutosta myös arvomaailmaan ja perinteiseen vallankäyttöön. Oppilaita haluttiin mukaan koulujen päätöksentekoon ja demokratiaa pidettiin isona asiana myös kouluissa. (Saloviita 2007, 16.) Suomessa lapsikeskeinen pedagogiikka alkoi nostaa päätään 1980-luvun alkupuolella. Lapsikeskeinen kasvatusta oli pinnalla Yhdysvalloissa ja Englannissa jo paljon aikaisemmin, Suomessa alkoivat kuitenkin kokeilut lapsikeskeisemmästä kasvatuksesta vuodesta 1980 eteenpäin. (Hytönen 1992, 168.)

Juhani Hytönen (2008) avaa kirjassaan Cornel Hammnin ajatuksia lapsilähtöisestä pedagogiikasta. Hammnin mukaan lapsia tulisi kasvattaa yksilöllisesti ottaen huomioon jokaisen lapsen ainutlaatuisuus. Tämä onkin yksi lapsikeskeisen kasvatuksen ydinasioista. Koululuokkaa ei ajatuksen mukaan kasvateta luokkana, vaan yksittäisiä oppilaita oppilaina, ottaen huomioon heidän tapansa oppia ja kasvaa. Deweyn ajatus olikin tuoda opetukseen ja kasvatukseen uusia näkökulmia, esimerkiksi oppimista toiminnallisesti. (Kivirauma, Lehtinen, Rinne 2015, 200.) Näiden näkökulmien pohjalta lapsikeskeisyyttä pystyttiin kehittämään kouluissa.

Lapsikeskeinen kasvatusta Suomessa on siis melko tuore ilmiö. Välähdyksiä progressiivisesta ja lapsikeskeisestä pedagogiikasta on näkynyt jo aikaisemmin. Peruskoulu-uudistus 1970-luvulla on kuitenkin mahdollistanut tasa-arvoisemman koulutuksen ja opettajan koulutus on kehittynyt samalla. Näin uudet aatteet, kuten lapsikeskeinen kasvatusta, ovat yleistyneet myös Suomessa.

## 2.2 Opetussuunnitelma ja lainsäädäntö

Perusopetuksen opetussuunnitelmassa sanotaan, että oppimisympäristön tulee tukea oppilaan kasvua ja oppimista. Oppimisympäristön tulee olla myös turvallinen ja tukea hänen oppimismotivaatiotaan, uteliaisuuttaan ja aktiivisuuttaan. Opettajien tulee turvata oppilaille parhaat edellytykset oppia ja edetä opinnoissaan. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2004, 18.)

Turvallinen oppimisympäristö, opettajien velvollisuudet turvata edellytykset oppia ja kasvaa luetellaan myös perusopetuksen opetussuunnitelmassa 2014. Tämän lisäksi vuoden 2014 opetussuunnitelmaan on lisätty erittäin paljon oppilaiden turvalliseen oppimiseen liittyviä asioita. Esimerkiksi koulun tulee tarjota turvalliset puitteet osallistua, vaikuttaa ja rakentaa kestävää tulevaisuutta. Yhdenvertaisuus ja tasa-arvo nousevat myös esille perusoikeuksien ja osallistumisen mahdollisuuksien turvaamisen kautta. Vuoden 2014 opetussuunnitelmassa myös korostetaan aiemman tapaan oppimisen rauhan turvaamista. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014.)

Työrauhaa ei mainita 2004 opetussuunnitelman perusteissa kertaakaan. Uudempaan opetussuunnitelmaan työrauhan käsite on kuitenkin otettu mukaan. Työrauhasta sanotaan muun muassa: "Rauhallinen ja hyväksyttävä ilmapiiri, hyvät sosiaaliset suhteet sekä ympäristön viihtyvyys edistävät työrauhaa.", sekä "Hyvä työrauha sekä ystävällinen ja kiireetön ilmapiiri tukevat oppimista" (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014). On mielenkiintoista nähdä, kuinka työrauha on tuotu esiin vasta myöhemmässä opetussuunnitelmassa. Uudemmassa opetussuunnitelmassa puhutaan myös kasvatustilanteista ja kurinpidollisten keinojen käytöstä työrauhan vaikuttavina keinoina. Keskeisimpänä keinona nostetaan esiin opettajan antama ohjaus ja palaute. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014.) Opettajille on siis annettu jo opetussuunnitelman perusteissa keinoja työrauhan ylläpitoon. Onkin siis mielenkiintoista perehtyä siihen, mitä keinoja opettajilla arkielämässä on käytössä. Kasvatustilanteista kerrotaan sen olevan ensisijainen tapa puuttua oppilaan epäasialliseen käytökseen. Opetussuunnitelmassa viitataan perusopetuslakiin, jota käsittelemme seuraavaksi.



Perusopetuslaissa oppilaan velvollisuuksiksi on määritelty koulussa käyminen, tehtävien suorittaminen ja asiallinen käyttäytyminen. Näiden velvollisuuksien laiminlyönti voi aiheuttaa oppilaalle kurinpidollisia toimia. Perusopetuslaissa ensisijaiseksi toimenpiteeksi on määritelty kasvatuskeskustelu. Oppilas voi joutua kasvatuskeskusteluun, mikäli hän häiritsee opetusta, rikkoo koulun sääntöjä, kohtelee oppilaita tai henkilökuntaa epäkunnioittavasti. Kasvatuskeskustelussa perusopetuslain mukaan pyritään tarvittaessa selvittämään käyttäytymisen syyt ja seuraukset sekä keinot koulussa käyttäytymisen ja oppilaan hyvinvoinnin parantamiseksi. (Perusopetuslaki, 1998, 35§.)

Lisäksi perusopetuslaissa on määritelmä kurinpidosta. Kurinpidollisia toimia opettaja voi käyttää oppilaan häiritessä opetusta, rikkoessa koulun järjestystä tai hänen menetellessään vilpillisesti. Opettajalla on oikeus määrätä oppilas maksimissaan kahdeksi tunniksi jälki-istuntoon tai antaa hänelle kirjallinen varoitus. Oppilas voidaan myös erottaa koulusta maksimissaan kolmeksi kuukaudeksi. Oppilaalta voidaan myös evätä opetus jäljellä olevan työpäivän ajaksi. (Perusopetuslaki, 1998, 36§.) Kurinpidollisten toimien järjestyksestä ei ole kuitenkaan mainintaa. Opettajan vastuulle jääkin siis oppilaan häiritsevän teon vakavuuden määrittäminen ja siihen sopivan kurinpidollisen toimen käyttäminen.

### *2.3 Työrauha käsitteenä*

Tutkimuksessamme on olennaista tutkia luokkahuoneen toimintaa työrauhan käsitteen kannalta. Pyrimme selvittämään, mitä työrauhalla tarkoitetaan ja miksi hyvän työrauhan säilyttäminen luokkahuoneessa on oppimisen ja oppilaiden, sekä opettajan hyvinvoinnin ja jaksamisen kannalta tärkeää. Yksi tutkimuksemme kohteista on selvittää millaisilla keinoilla opettaja luo hyvän työrauhan luokkahuoneeseen ja millä tavoin hän ylläpitää sitä.

Työrauha tarkoittaa luokassa vallitsevaa rauhallista oloa eli häiriintymättömyyden tilaa. Työrauha koulu yhteisössä edellyttää yhteisön kaikilta jäseniltä sisäistynyttä kurinalaista toimintaa. Se on subjektiivista, suhteellista,

muuttuvaa ja kunnioittaa yhteisön laatimia sopimuksia. Hyvässä työrauhassa otetaan huomioon opetustilanteet, opetusaineet, oppilaiden ikäaste, yhteisön jäsenten persoonallisuus sekä koulua ympäröivän yhteisön vaikutteet. (Hirsjärvi 1983, 196.) Määritelmän mukaan työrauha muodostuu, kun yhteisön jäsenet noudattavat yhteisiä sääntöjä kaikissa tilanteissa ja luokassa ei esiinny häiritseviä tekijöitä.

Hyvän työrauhan tavoitteena on tukea oppilaiden oppimista (Opetussuunnitelma 2014, 30). Jos työrauhalla tarkoitetaan rauhallista ja hiljaista olotilaa luokassa, niin työrauhaongelmaksi voidaan nähdä rauhattomuus ja hiljaisuuden rikkoutuminen. Työrauhan tehtävänä on antaa oppilaille mahdollisuus saavuttaa jokaisella oppitunnilla asetettu oppimiseen liittyvä tavoite. (Saloviita 2007, 19-21.) Hyvän työrauhan takaaminen on siis tärkeää, jotta se voi toteuttaa tehtävänsä, eli tukea oppimista ja antaa oppilaalle mahdollisuus oppia uutta. Hyvä työrauha takaa oppilaille ja opettajalle myös turvallisen ja rauhallisen oppimisympäristön. Luokkahuonetyöskentely on kuitenkin muuttunut aikojen saatossa hyvin paljon ja opettajan luontainen auktoriteetti ei ole enää samanlainen itsestäänselvyys kuin aikaisemmin. Erilaiset opiskelutavat, kuten ryhmätyöskentely ovat lisääntyneet ja tämä vaatii opettajalta lisää töitä työrauhan muodostamiseksi.

Ryhmätyöskentely on yksi opetusmenetelmä, jolla voidaan pyrkiä saavuttamaan oppimiseen liittyvä tavoite oppitunnin aikana. Ryhmätyöskentelystä syntyy ääntä ja liikettä, mutta sitä ei tule pitää työrauhaongelmana. (Saloviita 2007, 19-21.) Työrauha ei siis välttämättä aina tarkoita täydellistä hiljaisuutta ja liikkumattomuutta. Etenkin nykypäivänä oppilaat osallistuvat aktiivisemmin opetukseen ja heillä on myös enemmän vapauksia luokassa. Monien koulujen luokissa saattaa olla esimerkiksi sohvia tai makuualustoja, joille oppilaat voivat mennä istumaan ja työskentelemään. Jo tämä lisää liikettä luokkahuoneeseen ja ryhmätyöskentelyn aikana liike ja ääni vain lisääntyvät.

Terveillä lapsilla ja nuorilla on taipumus vastustaa auktoriteetteja ja oppilailla saattaa olla halu hauskuuttaa tai miellyttää muita oppilaita opettajan kustannuksella (Hytönen 2008, 83). Oppilaat saattavat siis testata opettajan auktoriteettiasemaa saadakseen hyväksyntää ja huomiota vertaisiltaan luokkahuoneessa. Työrauha luonnollisesti häiriintyy tällaisissa tilanteissa ja

opettajan tehtävä on suunnata oppilaiden huomio uudelleen pedagogisiin tavoitteisiin. Salovaaran ja Honkosen (2011, 93) mukaan oppilaiden testatessa opettajaa, saattaa hän loukkaantua tai suuttua oppilaalle, mutta tämän jälkeen hänen on osattava auktorisoida itsensä uudelleen. Tätä yllättävään tilanteeseen sopeutumista opettajan kohdalla auttaa oman roolin tunnistaminen ja toiminnan suuntaaminen jälleen opetukseen ja työrauhan ylläpitämiseen.

Opettajan tehtävä on luokassa vastata luokan vuorovaikutuksesta ja sen tavoitteellisuudesta. Opettaja on nuorelle tärkeä, turvallinen ja pysyvä henkilö koko lukuvuoden ajan ja opettajan on ylläpidettävä tätä positiivista vuorovaikutusta. Opettajan on oltava aidosti läsnä olemalla kiinnostunut oppilasta ja välittävä, sekä siedettävä oppilaiden tunteenpurkauksia reagoimatta niihin samalla mitalla. (Salovaara & Honkonen 2011, 90-92.) Hyvän työrauhan pohjana on opettajan esimerkki ja hänen vuorovaikutuksensa oppilaiden kanssa. Ylläpitämällä positiivista vuorovaikutusta oppilaisiin ja olemalla aidosti kiinnostunut heidän opinnoistaan ja arjestaan, opettajan on helpompi lähteä rakentamaan hyvää työrauhaa luokkahuoneeseen. Jos oppilaat pelkäävät opettajan suuttumista tai eivät pidä hänestä, he saattavat reagoida häiritsemällä opetusta ja työrauhaa.

Luokassa vallitseva tunneilmasto vaikuttaa kaikkeen tilassa tapahtuvaan vuorovaikutukseen. Opetustilanteessa vallitseva tunneilmapiiri vaikuttaa oppilaiden ja opettajan osallistumiseen ja käyttäytymiseen, ja johon opettaja voi omaa toimintaansa säätelällä vaikuttaa merkittävästi. (Lehtinen, Vauras & Lerkkanen 2016, 242.) Oma toimintaansa muokkaamalla ja kyseenalaistamalla opettaja voi luoda positiivisempaa tunneilmastoa luokkahuoneeseensa, joka luonnollisesti edistää myös oppilaiden osallistumista ja työrauhaa. Oman käyttäytymisensä tunnistaminen on tärkeää opettajan roolissa, sillä hän on luokan auktoriteetti, joka ohjaa oppimistilanteita. Itsereflektion avulla opettaja pystyy pohtimaan omaa toimintaansa ja kehittymään pedagogina.

# 3 TUTKIMUSPROSESSI

## 3.1 Tutkimusongelma ja -kysymys

Tutkimuksessamme olimme kiinnostuneita opettajien ajatuksista työrauhasta, sekä sen ennaltaehkäisevistä ja ylläpitävistä keinoista. Tutkimustehtävämme on tutkia opettajien ajatuksia työrauhasta, sekä heidän käyttämistään työrauhaa ylläpitävistä keinoista. Tutkimme sitä millaisilla keinoilla opettajat luovat luokkaansa hyvää työrauhaa ja miten he ylläpitävät sitä. Olimme kiinnostuneita myös siitä, millaisilla keinoilla opettajat reagoivat työrauhahäiriöihin, kun niitä luokkahuoneessa ilmenee. Tutkimuksemme aiheen selkiinnyttyä, päädyimme määrittelemään tutkimuksellemme seuraavanlaiset tutkimuskysymykset:

1. Mitä ajatuksia opettajilla on hyvästä työrauhasta?
2. Millaisia keinoja opettajat käyttävät työrauhan luomiseen ja sen ylläpitämiseen?

## 3.2 Tutkimusaineisto ja -menetelmät

Tutkimuksemme edustaa kvalitatiivista eli laadullista tutkimusta. Kvalitatiivinen tutkimus voidaan karkeasti ilmaista nähdä aineiston ja analyysin muodon kuvaukseksi ei-numeraalisessa muodossa, toisin kuin kvantitatiivinen tutkimus. Näitä kahta tutkimustapaa onkin vertailtu hyvin usein, vaikka esimerkiksi haastattelulla kerättyä aineistoa voidaan analysoida molemmilla tavoilla. (Eskola & Suoranta 2014, 13-15.) Tutkimussuunnitelmaa muodostaessamme pohdimme pitkään, toteutammeko laadullisen vai määrällisen tutkimuksen, mutta lopulta päädyimme laadulliseen tutkimukseen, sillä koemme sen sopivan paremmin tutkimusasetelmaamme ja koemme sen myös henkilökohtaisesti mielekkäämmäksi ja kiinnostavammaksi.

Kvalitatiivisesta tutkimuksesta puhuttaessa usein pohditaan tutkimuksen arvioitavuutta ja toistettavuutta. Analyysin arvioitavuudella tarkoitetaan, sitä että tutkimuksen lukija pystyy seuraamaan tutkijan päättelyä ja, että hänellä on edellytykset tulkita tutkijan tulkintoja. Analyysin toistettavuudella taas tarkoitetaan sitä, että tutkija esittää luokittelu- ja tulkintasääntönsä siten, että toinen tutkija voi niitä soveltamalla toistaa samat tulokset. (Mäkelä 1990, 53.) Pyrimme selventämään mahdollisimman tarkasti tutkimuksemme eri vaiheet ja analyysitapamme, jotta tutkimuksemme arvioitavuus ja toistettavuus paranisivat.

Eskolan ja Suorannan (2014, 19) mukaan kvalitatiivisen tutkimuksen yhteydessä voidaan puhua aineistolähtöisestä analyysistä, jossa teoriaa lähdetään rakentamaan empiirisen aineiston pohjalta, meidän tutkimuksessamme haastattelujen pohjalta. Tutkimuksessamme suoritimme ensin aineistonkeruun, jonka jälkeen lähdimme rakentamaan teoriapohjaamme aineiston sisältöä analysoituamme.

Tuomen ja Sarajärven (2009, 108-112) teoksessa esitellään aineistolähtöisen sisällönanalyysin etenemistä, jonka mukaan aineisto ensin redusoidaan eli pelkistetään, jonka jälkeen se klusteroidaan eli ryhmitellään alateemoiksi ja lopuksi vielä yhdistetään yläteemoiksi ja kokoavaksi käsitteeksi. Seurasimme tutkimuksessamme tätä analyysitapaa soveltamalla sitä hieman vastaamaan paremmin tutkimuksemme tavoitteita. Toisen tutkimuskysymyksemme kohdalla kokosimme aineistosta esiin nousseista asioista kolme yläteemaa, ensimmäisen kysymyksen kohdalla kaksi. Nämä teemat avaamme tarkemmin tuloksia tarkastellessamme.

Analyysitavassamme käyttämämme luokittelutapaa voidaan kutsua myös teemoitteluksi. Aineiston teemoittelun avulla aineistosta voidaan nostaa esille tutkimusongelmaa valaisevia teemoja. Kun haastattelu on muutettu tekstimuotoon, aletaan etsiä tutkimusongelman kannalta olennaiset aiheet. Hyvin usein tematisoinnin jälkeen nousee esille sitaatteja, joita voidaan käyttää esimerkkeinä aineistoa kuvattaessa, kuten teemme tutkimuksessamme tuloksiamme esitellessämme. (Eskola & Suoranta 2014, 175-181.) Tutkimuksessamme esittelemämme sitaatit tukevat löytämiämme tuloksia ja johtopäätöksiämme.

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa hyvin yleisesti käytössä oleva aineistonkeruutapa on haastattelu. Haastattelun etuna on sen joustavuus, sillä

haastattelija pystyy käymään keskustelua informantin kanssa ja esittämään kysymykset siinä järjestyksessä kuin hän haluaa. Koska haastattelun tarkoituksena on saada informanteilta mahdollisimman paljon tietoa aiheesta, on perusteltua antaa heidän tutustua etukäteen ainakin haastattelun aiheeseen. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 71-73.) Haastattelut suoritimme puolistrukturoidulla haastattelulla. Saatekirjeessämme ja haastatteluaikoja sopiessamme esittelimme haastateltaville lyhyesti tutkimuksemme aiheen suurin piirtein millaisia kysymyksiä tulemme heille esittämään haastattelussa. Valmiita kysymyksiä emme esitelleet heille, sillä koimme, että tutkimuksen aiheeseen tutustuminen toimi riittävänä orientaationa.

Tutkimuksemme aineiston keräsimme Pohjanmaalla sijaitsevasta alakoulusta. Toinen meistä oli käynyt tätä kyseistä koulua nuoruudessaan ja on myöhemmin työskennellyt koululla myös sijaisena, joten koulu oli toiselle meistä ennestään jo hyvin tuttu. Tämä helpotti aineiston keräämistä siltä osin, että opettajia oli helppo houkutella osallistumaan tutkimukseemme ja haastatteluaikojen sopiminen sujui hyvin mutkattomasti. Tutkimuksellemme saattoi olla myös hyödyllistä, että pystyimme luomaan jo tietynlaisen ennakkokäsityksen itsellemme siitä, millainen kulttuuri koulussa vallitsee ja millaisia työtapoja koulun opettajat saattaisivat opetuksessaan käyttää.

### *3.3 Tieteenfilosofiset lähtökohdat*

Tieteenfilosofiset lähtökohdat antavat tutkimukselle raamit, tietynlaisen kehyksen. Tutkimuksessamme tämä lähtökohta on hermeneutiikka. Hermeneutiikassa on tarkoituksena lisätä tietämystä esimerkiksi yksilöistä, ryhmistä tai kulttuureista. Esiin nousee myös tilannekohtaisuus ja ainutlaatuisuus. (Siljander 2014, 84.) Tutkimuksemme tarkoitus ei ole luoda yhtä ainoaa oikeaa tapaa ajatella työrauhahäiriöistä tai niiden ehkäisystä, vaan tutkia haastattelemiemme opettajien ajatuksia näistä aiheista. Opettajien ajatusten pohjalta syvennämme tietämystä työrauhahäiriöihin liittyvistä kysymyksistä.

Tuomen ja Sarajärven (2009, 31) mukaan ihmistieteissä tyypillinen tutkimuskohde on "mielen konstruoima maailma". Tämä viittaa ihmisten ajatuksiin

ja heidän yksilöllisiin mielipiteisiinsä. Ihmistieteiden tutkimuskohteet ovat siis inhimillisten arvojen sävyttämiä. Ihmistieteellinen metodologia on filosofisesti usein liitetty hermeneutiikkaan. (Tuomi & Sarajärvi, 2009, 32.) Hermeneutiikassa tutkijan on mahdollista ymmärtää vain, kun hän asetta omat ennakkoodellytyksensä koetukselle (Gadamer 2004, 64). Tutkijoina meidän tulee siis tarkastella tuloksia ilman omia ennako-odotuksiamme ja keskittyttävä vain haastateltavien opettajien ajatuksiin.

### *3.4 Aineiston rajaaminen*

Laadullisessa tutkimuksessa ei pyritä luomaan tilastollisia yleistyksiä, vaan siinä voidaan pyrkiä kuvaamaan jotain tiettyä tapahtumaa tai ilmiötä, tai ymmärtämään tiettyä toimintaa. On tärkeää, että tutkimukseen osallistuu informantteja, joilla on paljon tietoa aiheesta tai paljon omakohtaista kokemusta. Siksi tutkimuksen informantteja ei tule valita satunnaisesti, vaan harkitusti, jotta he osaavat kertoa aiheesta. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 85-86.) Haastattelimme tutkimustamme varten alakoulun opettajia, joista yksi työskenteli erityisopettajana. Valitsimme juuri kyseiset opettajat informanteiksemme, sillä heillä kaikilla oli jo useiden vuosien työkokemus. He olivat hyvin motivoituneita kertomaan meille laajoista kokemuksistaan liittyen opettajan ammattiin ja luokan työrauhaan.

Haastattelimme tutkimukseemme seitsemää eri opettajaa tästä koulusta. Haastattelumme osallistui kuusi luokanopettajaa, joista neljä opetti yhtä ikäluokkaa ja kaksi opetti yhdysluokkaa. Lisäksi haastatteluun osallistui yksi erityisopettaja, joka työskenteli päivittäin eri kokoisten ryhmien ja eri ikäisten oppilaiden kanssa. Aineistossamme nousee esille erilaisia työrauhakeinoja laajalta alueelta, sillä haastateltavamme työskentelivät 1.-5.- vuosiluokilla. Lisäksi erityisopettajana työskentelevä haastateltava työskenteli välillä myös 6.-luokkien kanssa. Aineiston kerättyämme ja sitä analysoituamme, emme nähneet tarpeelliseksi alkaa rajaamaan aineistoamme esimerkiksi vuosiluokkiin 3.-5., sillä haastatteluissa esille nousseet keinot näyttäytyivät melko samanlaisina, eikä oppilaiden iällä tuntunut olevan juurikaan vaikutusta tämän tutkimuksen informanttien vastauksissa.

Laadullisessa tutkimuksessa aineiston riittävyttä pohdittaessa käytetään saturaation eli kylläntyneisyyden käsitettä. Käsite tarkoittaa tilannetta, jossa tutkimuksen informantit eivät tuota enää uutta sisältöä tutkimusongelmaan ja aineisto alkaa tällöin toistaa itseään. Tällöin aineiston pitäisi riittää tuomaan esille tutkimuksen kannalta selkeän peruskuvion. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 87.) Informantteja haastatellessamme huomasimme hyvin nopeasti, että heidän vastauksissaan nousevat esille hyvin samankaltaiset vastaukset ja haastateltuamme seitsemän opettajaa, totesimme aineiston saturaation olevan tarpeeksi hyvä tutkimusongelmamme kannalta. Pohdimme tässä vaiheessa erityisopettajan työskentelevän opettajan haastattelun rajaamista pois aineistostamme, sillä hän ei varsinaisesti työskentele samalaisissa luokkahuonetilanteissa, kuin muut opettajat. Hänen vastauksensa tukivat kuitenkin hyvin muiden informanttien esiin tuomia asioita, joten päätimme sisällyttää myös hänen haastatteluaan aineistossamme.



## 4 TULOKSET

Seuraavassa esittelemme tutkimuksemme kysymyksiin saamamme keskeisimmät tulokset. Pyrimme siis selvittämään miten opettajat rakentavat hyvän työrauhan, miten he reagoivat työrauhahäiriöihin, sekä miten opettajat pyrkivät estämään työrauhahäiriöitä luokassa. Ensimmäiseen tutkimuskysymykseen keräsimme opettajilta tulleita nostoja heidän yleisistä ajatuksistaan hyvästä työrauhasta ja siitä, millaisena he näkevät oman luokkansa työrauhan. Mielestämme opettajien omat näkemykset hyvästä työrauhasta auttavat myös ymmärtämään sitä, millaisin keinoin he työrauhaa omassa luokassaan rakentavat. Juuri näitä konkreettisia keinoja hyvän työrauhan ylläpitämiseksi luokassa pyrimme löytämään toisen tutkimuskysymyksemme kautta.

Toisen tutkimuskysymyksen tapauksissa jaottelimme opettajien käyttämät työrauhaa rakentavat ja työrauhahäiriöitä ehkäisevät keinot kolmeen pääteemaan; yksittäiseen oppilaaseen-, pieneen oppilasryhmään- ja koko luokkaan kohdistuviin keinoihin. Määrittelimme pienen oppilasryhmän käsittämään ryhmät, joissa on kahdesta viiteen oppilasta. Nostimme jokaisesta haastattelusta esiin nousseita ilmiöitä ja konkreettisia keinoja, joilla opettajat pyrkivät vaikuttamaan luokan työrauhan säilymiseen hyvänä.

Opettajille tekemissämme haastatteluissa tuli selkeästi esiin heidän luokassaan käyttämiään keinoja, sekä se millaisiin ryhmiin tai oppilaisiin nämä keinot keskittyvät. Aineistostamme ei kuitenkaan voi vetää johtopäätöksiä keinojen toimivuudesta, emmekä sitä pyrikään tekemään. Keskiössä tutkimuksessamme on kuvata ja teemoitella opettajien luokanhallintaan käyttämiä keinoja ja ymmärtää millaisia ryhmänhallinnallisia keinoja kukin opettaja luokallaan käyttää. Nostimme ensin esiin opettajilta nousseita mielestämme tärkeimpiä ajatuksia työrauhasta. Tämän jälkeen jaottelimme toiseen tutkimuskysymykseen keräämämme nostot yllä mainitulla tavalla kolmen

pääteeman alle. Lopuksi suoritamme yhteenvedon, jossa esittelemme analysointimme tärkeimmät tulokset ja johtopäätökset.

#### *4.1 Opettajien ajatuksia työrauhasta*

Opettajilta nousi haastattelussa esiin heidän yleisiä mielteitään siitä, millainen on heidän mielestään hyvä luokkahenki. Lisäksi jokainen opettaja kertoi mielipiteensä omassa luokassaan esiintyvistä työrauhahäiriöistä ja siitä, onko heidän omassa luokassaan hyvä työrauha. Kokosimme opettajien ajatuksia työrauhasta kahteen teemaan: 1) *Hyvää työrauhaa häiritsevät asiat* ja 2) *Hyvää työrauhaa edistävät asiat*.

1) *Hyvää työrauhaa häiritsevät asiat*. Kaikki opettajat kertoivat työrauhahäiriöitä esiintyvän ainakin joissain määrin heidän luokillaan. Nostimme haastatteluista esiin opettajien ajatuksia työrauhahäiriöiden yleisyydestä ja siitä, millaisia häiriöt luonteeltaan ovat.

Lähes puolet opettajista kertoi työrauhahäiriöitä esiintyvän päivittäin. Työrauhahäiriöiden esiintymiseen vaikuttaa moni asia, joten esimerkiksi opettajan käyttämistä työrauhaa edistävästä keinoista ei voi tämän perusteella tehdä johtopäätöksiä. Muiden opettajien puheesta kävi selväksi, että työrauhahäiriöitä esiintyy joko viikoittain tai silloin, kun koulupäivänä tapahtuu jotain erikoista. Lisäksi opettaja kaksi kertoo työrauhahäiriöiden keskittyvän tietyille luokille. Opettaja kaksi lisää työrauhahäiriöiden keskittyvän ryhmiin, eli kun opettajalla on vain pari oppilasta opetettavana, työrauhahäiriöt vähenevät. Opettaja kuusi kertoo luokallaan työrauhahäiriöiden keskittyvän todella pieneen osaan oppilaista:

Jos tietyt kolme kahdestakymmenestäviidestä on pois, niin yhdeksänkymmentäkahdeksan prosenttia työrauhahäiriöistä on pois.  
Opettaja 6.

Sama ei toistunut muiden opettajien haastatteluissa. On mahdollista, että muillakin luokilla työrauhahäiriöt keskittyivät vain pieneen osaan oppilaista.

Opettajat eivät välttämättä halunneet vain tuoda sitä esiin haastattelutilanteessa. Jokainen opettaja kertoi kuitenkin työrauhahäiriöitä esiintyvän luokassaan.

Häiriöiden luonteet vaihtelivat hieman. Opettaja neljä kertoo luokassaan olevan pieniä oppilaita ja heillä keskittyminen ei riitä koko oppitunniksi. Hän sanoo luokallaan olevan vilkkaita poikia ja työrauhahäiriöt ovatkin välillä sellaisia, että joku lähtee luokassa vain vaeltamaan. Opettajat viisi, kuusi ja seitsemän taas kertovat työrauhahäiriöiden olevan enemmän kaverin kanssa keskustelemista. Opettaja kolme sanoo vielä työrauhahäiriöiden liittyvän yleisesti oppilaiden käyttäytymiseen:

Vois sanoa, että hieman käyttäytymiseen liittyviä ongelmia, jos on hankala päivä, niin se aiheuttaa sitten tietynlaisia, mutta niistäkin päästään sitten aika äkkiä pois, varsinkin kun ohjaaja on paikalla niin pystytään aika äkkiä niinkun rauhottamaan.  
Opettaja 3.

2) *Hyvää työrauhaa edistävät asiat.* Hiljainen työskentely nousi useammalla opettajalla esiin haastatteluissa työrauhasta puhuttaessa. Opettajat kertoivat, ettei luokassa tarvitse olla jatkuvasti äänetöntä. Useimmilta opettajilta nousi kuitenkin esiin ajatuksia hiljaisesta työskentelystä. Hiljaisen työskentelyn nähtiin edistävän työrauhaa, sillä oppilaat keskittyivät paremmin opiskeluun, kun työskentely on hiljaista. Kaksi opettajaa totesi ohjeidenannon ja opettajan määräämän hiljaisen työskentelyn aikana vaativansa täyttä hiljaisuutta. Muiden opettajien ajatukset painottuivat enemmän siihen, että he vaativat hiljaisuuden olevan tasoa, jolloin kaikki pystyvät rauhassa keskittymään omaan työhönsä. Opettaja kuusi kertoi aloittavansa tunnin täydestä hiljaisuudesta, jolloin oppilaat rauhoittuivat jo ennen tunnin varsinaista alkamista:

Mä aloitan tunnin siitä, kun mä näen, että tuos on sen kans tekemistä koko ajan. Elikkä kaikki nousoo vanhaan malliin ylähän, mä odotan rauhassa että jokainen hiljentyy. Ja hyvä työrauha lähtee usein siitä, että jotkut huomaa sen, että rupee toinen toistaan komentamaan, että mun ei tarte välttämättä sanoa. Että mä olisin vaan hiljaa ja kattoo vaan sinneppäin.  
Opettaja 6.

Noin puolet opettajista korosti, että on tärkeää, että oppilas keskittyy omaan työhönsä. Myös toinen osa opettajista kuitenkin sivusi samaa aihetta kertomalla, että heidän mielestään on tärkeää, että oppilaat eivät häiritse muita ja, että luokassa on rauhallista. Näiden asioiden nähtiin edistävän hyvää työrauhaa.

Opettajat yksi, kolme, neljä ja viisi kertoivat, että he sallivat hiljaisen keskustelun, kunhan se ei häiritse muita oppilaita. Haastateltavat olivat yhtä mieltä siitä, että kun luokassa tehdään hiljaista työskentelyä, niin silloin oppilaat eivät voi puhua vaan heidän on keskityttävä omaan työhönsä. Yksi opettajista kuvaili asiaa seuraavasti:

Että tuota niin, kyllä joskus on sitten ihan sellasia niinkun tosi hiljasiakin hetkiä, että kaikki keskittyy siihen omaan työhön, mutta että tietyt jutut on sellasia, kun vaadin sitä ehdotonta hiljaisuutta. Muuten saa olla sellasta kevyttä puheensorinaa, työn ääniä.

Opettaja 1.

Haastateltavat korostivat haastatteluissa melko paljon oppilaiden työntekoon keskittymiseen liittyviä asioita, hyvästä työrauhasta puhuttaessa. Opettajien vastauksista nousi esille selkeästi se, että oppilaiden tulisi pystyä keskittyä omaan työhönsä etenkin silloin, kun opettaja on määrännyt työskentelyn olevan hiljaista. Opettajat kuitenkin korostivat, että pieni puheensorina tai hiljainen keskustelu ei haittaa, kunhan oppilaat keskittyvät työskentelyyn.

Myös luokan yhteishengen koettiin vaikuttavan paljon luokan työrauhaan. Opettajien puheesta kävi ilmi, että kun luokassa oli hyvä yhteishenki, niin työrauhakin pysyi paremmin hyvänä. Myös opettajan positiivisella suhtautumisella oppilaisiin ja rauhallisuudella nähtiin olevan vaikutusta luokan työrauhan ja yhteishengen muodostumiseen:

No ehkä se semmonen niinkun aikuisten rauhallisuus tavallaan tarttuu lapsiin ja sitten semmonen, että jos saa sen hyvän yhteishengen luotua. Aika paljon teetän sellasia ryhmäytymisjuttuja, että sitä kautta vaikuttaa aika paljon siihen, että huomioidaan sitten toiset, ettei metelöidä.

Opettaja 5.

## 4.2 Keinoja työrauhan luomiseen

Tehdyistä haastatteluista nousi esiin useita erilaisia työrauhahäiriöitä ennaltaehkäiseviä, työrauhahäiriön aikana käytettäviä ja jälkikäsitteleviä keinoja. Päätimme jakaa opettajien käyttämät keinot kolmeen pääteemaan 1) *Yksittäiseen oppilaaseen kohdistuvat keinot*, 2) *Pieneen oppilasryhmään kohdistuvat keinot* ja 3) *Koko luokkaan kohdistuvat keinot*. Määrittelimme pienen oppilasryhmän käsittämään kahden – viiden oppilaan kokoiset ryhmät. Emme pyri luetellessamme keinoja arvottamaan tai järjestämään niitä hyviin tai huonoihin keinoihin. Pyrimme tuomaan esiin opettajilta haastatteluissa nousseet konkreettiset keinot ja jakamaan ne yllä mainittuihin teemoihin.

Seuraavassa taulukossa esittelemme toisen tutkimuskysymyksemme tulosten teemoittelua. Taulukkoon on luotu pääteemat, joiden viereen on avattu ilmausten yläteemat. Viimeisenä taulukossa on pelkistetyt ilmaukset. Pelkistetyistä ilmauksista löytyy oppilaiden haastatteluista poimimamme konkreettiset työrauhaa edistävät keinot. Avaamme tulokset tarkemmin taulukon jälkeisessä kappaleessa.

**TAULUKKO 1.** Taulukko luomistamme pää- ja yläteemoista

Pelkistetyt ilmaukset	Ilmausten yläteemat	Pääteemat
<p>Oppilaan nimen sanominen ääneen. Oppilaaseen päin katsominen. Puhuttelu tunnin jälkeen.</p> <p>Kotiin yhteydessä oleminen. Wilma-merkinnät.</p> <p>Jälki-istunto. Oppilaan pitäminen aktiivisena. Positiivinen palaute.</p>	<p>Henkilökohtainen kontakti oppilaaseen.</p> <p>Vuorovaikutus kodin kanssa.</p> <p>Kurinpito ja vuorovaikutus oppilaan kanssa.</p>	<p>Yksittäisiin oppilaisiin kohdistuvat keinot.</p>
<p>Ohjaajat tukevat enemmän tiettyjä oppilaita. Haastavien ryhmien huomioiminen.</p> <p>Tiettyjen oppilaiden sijoittaminen tietyille istumapaikalle. Tukea tarvitsevien sijoittuminen luokassa. Pareittain ja ryhmissä istuminen.</p>	<p>Tuen kohdistaminen tietyille oppilaille.</p> <p>Luokan järjestys.</p>	<p>Pieniin oppilasryhmiin kohdistuvat keinot.</p>
<p>Hyvin suunniteltu tunti. Oppilaiden pitäminen aktiivisena. Luokan tunteminen</p> <p>Istumajärjestys. Ryhmittäin, pareittain tai yksittäin. Rutiinit.</p> <p>Hyvä yhteishenki. Yhteiset säännöt. Opettajan rauhallisuus ja esimerkki.</p>	<p>Valmistautuminen ja suunnittelu.</p> <p>Luokan järjestys.</p> <p>Luokan vuorovaikutus.</p>	<p>Koko luokkaan kohdistuvat keinot.</p>

1) *Yksittäiseen oppilaaseen kohdistuvat keinot.* Vaikka haastattelemamme opettajat eivät olleet saman luokka-asteen opettajia, löytyi heidän vastauksistaan yhtäläisyyksiä. Useamman opettajan puheesta nousivat seuraavat keinot: oppilaan nimen sanominen ääneen, tunnin jälkeen oppilaan kanssa

henkilökohtaisesti keskusteleminen, opettaja tai ohjaaja menee häiritsevän lapsen viereen ja se, että opettaja on yhteydessä oppilaan kotiin.

Neljä opettajaa mainitsi suoraan yhdeksi tavakseen sanoa työrauhaa häiritsevän oppilaan nimi ääneen. Kyseinen keino ei kaikissa tapauksissa tullut ensimmäisenä vaihtoehtona esiin, mutta sen mainittiin olevan tehokas tapa kiinnittää oppilaan huomio tekemäänsä työrauhahäiriöön luokassa. Esimerkkinä opettaja neljä sanoo puuttumisestaan työrauhahäiriöön seuraavaa:

Mä katton sinne niinku, et mä katton sinne (viittaa aiemmin mainitsemaansa häiriköivään oppilaaseen) ja yleensä ne sen tajuaa niinku, että "jaha" Se on ehkä sellaanen mitä nyt ehkä eniten, mutta eihän se nyt aina, että sitten sanon, että nyt hiljaa ja nyt ruvetaan niinku hommiihin.  
Opettaja 4.

Opettajan puheesta selviää oppilaan nimen nostamisen olevan seuraava askel oppilaaseen päin katsomisesta. Sama haastateltava kertoo pyrkivänsä myös välttämään äänensä korottamista ja kertoo oppilaan nimen sanomisen ääneen usein riittävän. Opettaja kaksi kertoo puuttumisestaan samaa:

Eli välitön puuttuminen ja yleensä mä puutun niinku henkilökohtasella tasolla sen lapsen nimellä.  
Opettaja 2.

Toisena keinona, jotka koskevat yksittäistä oppilasta, opettajat nostivat esiin henkilökohtaisen keskustelun tunnin jälkeen. Kyseinen keino tuli ilmi viidessä haastattelussa. Opettajat kuvailivat keinon olevan käytössä silloin, kun keinot luokahuoneessa eivät riitä. Opettajilla oli erilaisia käytänteitä asian kanssa. Esimerkiksi opettaja kaksi kertoo luokassaan olevan käytössä eräänlainen varoituskäytäntö:

Jos tulee häiriö, niin nimikirjaimen tai nimestä eka kirjain taululle ja jos tunnin aikana koko nimi tulee taululle, niin sit siitä seuraa jotain. Ja yleensä se jotain on se, et jäädään puhumaan sinne vaikka 5 minuutiks siitä työrauhasta ja siitä, että miks se on tärkeetä ja mitä sen lapsen mielestä siinä tilantees tapahtui.  
Opettaja 2.

Haastatteluista huomasin, kuinka opettajat mieluummin puuttuivat työrauhahäiriöihin ensin mainitsemaamme tavalla. Vaikka luokan ulkopuolella

keskusteluun nousi yksi kappale enemmän mainintoja, mainitsivat kaikki neljä opettajaa pyrkivänsä kitkemään työrauhahäiriöt pois jo ennen, kuin luokan ulkopuolista keskustelua jouduttiin käyttämään.

Useampi opettaja kertoi työrauhahäiriöitä vähentäväksi keinoksi sen, että opettaja tai ohjaaja menee lapsen viereen seisomaan. Tätä keinoa kertoi käyttävän neljä haastattelemaamme opettajaa. Kaikki opettajat kertoivat, että heillä on ohjaajia käytettävissä vähintään pari tuntia viikossa. Osassa tapauksista siis ohjaajan oli mahdollista mennä seisomaan lapsen viereen.

Neljä opettajaa myös kertoi yksittäiseen oppilaaseen kohdistuvista keinoista kotiin yhteydessä olemisen työrauhahäiriöitä ehkäiseväksi keinoksi. Opettajat olivat yhteydessä kotiin joko Wilman avulla tai suoraan soittamalla. Kyseinen keino onkin enemmän jälkikäsitteleviä keinoja, kuin työrauhahäiriön aikana tapahtuvaa välitöntä puuttumista. Opettaja neljä kertoo:

Yleensä se jotain on se et jäädään puhumaan sinne vaikka 5 minuutiks siitä työrauhasta ja siitä, että miks se on tärkeetä ja mitä sen lapsen mielestä siinä tilantees tapahtui. Mitä kannattais tehdä toisin tai jos se ei tehoa nii wilmamerkinät.

Opettaja 4.

Viimeinen useamman opettajan esiin tuoma keino oli jälki-istunto. Kyseistä keinoa kertoi käyttävän kolme opettajaa. Kaikki kertoivat jälki-istuntojen olevan kuitenkin harvinaisia. Jälki-istunnon luokittelimme yksittäiseen oppilaaseen kohdistuvaksi keinoksi, mutta yksi opettajista antoi mielenkiintoisen näkökulman asiaan:

Kyllä jälki-istunto on käytössä. Se on eri asia, miten se parantaa, mutta se on niinku se vaikuttaa enemmän niihin muihin, jotka on siinä rajoilla, että ne tietää ja näkee että se on seurauksena tästä.

Opettaja 6.

Kyseisestä kommentista huomaa, että jälki-istunto voitaisiin joissain tapauksissa luokitella keinoksi pieniä oppilasryhmiä kohtaan. Kyse on kuitenkin oppilaiden tuntemisesta. Joillekin oppilaille jälki-istunto voi olla hyvin henkilökohtaisesti vakava ja työrauhahäiriöitä poistava keino. Joillain luokilla ja oppilailla jälki-istunto voi vaikuttaa enemmän muuhun luokkaan ja näkyä koko luokan rauhoittumisena.



Näiden useammin mainittujen keinojen lisäksi yksittäiset opettajat nostivat esiin muutamia erilaisia keinoja. Mielestämme erinomainen keino tuli opettajalta kaksi, joka kertoi oppilaiden pitämisestä aktiivisina. Hänen mukaansa, mikäli luokalla on yksittäisiä oppilaita, joille on vaikeaa keskittyä häiritsemättä, opettajan olisi hyvä antaa mielekästä, muusta luokasta eroavaa tekemistä. Tällöin oppilas saisi muuta tekemistä häiritsemisen sijaan, eikä opettajalta menisi resursseja kurinpidollisiin toimiin. Hän myös kertoi seuraavaa apukeinoista aktiivisille lapsille:

Jos jollakin lapsella on tosi hankala istua vaikka paikoillaan, niin niin keksii siihen semmosia apukeinoja. Tai ylipäätään et jos se räpeltää kokoajan käsillä jotain, niin se yleensä kertoo mun mielestä siitä, että lapsi tarvii jotain sellaista ylimäärästä, ja sit antaa vaikka sinitarran käteen ja sanoa, että "Sä voit tätä räplätä, jos se auttaa sua vaan keskittymään".  
Opettaja 2.

Mielestämme tämä on erinomainen keino saada yksittäisten oppilaiden kohdalla työrauhahäiriöitä vähennettyä. Lapsilla voi välillä olla tarve tehdä jotain muuta samalla, kun he keskittyvät opettajan kuunteluun.

*2)Pieneen oppilasryhmään kohdistuvat keinot.* Tutkimuksessamme pieni oppilasryhmä on määritelty käsittämään ryhmät, joissa on kahdesta viiteen oppilasta. Useimmin opettajien puheesta tuli ilmi, etteivät työrauhahäiriöt keskity vain yhteen oppilaaseen. Silti pieneen oppilasryhmään kohdistuvia työrauhaa ylläpitäviä keinoja tuli esiin vain vähän.

Eniten mainintoja tuli tiettyjen oppilaiden paikoista istumajärjestyksessä. Olemme määritelleet istumajärjestyksen koko luokkaa koskevaksi työrauhaa edistäväksi keinoksi. Tästä huolimatta otimme tiettyjen oppilaiden paikat huomioon jo pieniin oppilasryhmiin kohdistuvissa keinoissa. Mainintoja tiettyjen oppilaiden paikoista istumajärjestyksessä tuli neljä kappaletta. Opettaja kuusi kertoo luokkansa istumajärjestykseen vaikuttavista tekijöistä seuraavaa:

Kyllä istumajärjestys on se on elänyt tässä syksyn aikana ja oon huomannu että sillä on vaikutusta, kun joku tietty ei oo jossain muitten kaverien ympäröimänä, vaan se onkin jossain nurkas. Ei välttämättä ihan siihen ensimmäisen tai sen viimeisen taakse ei sen tarte olla taakseppäin kääntyneenä.  
Opettaja 6.

Osa opettajista siis selkeästi ottaa muutamat oppilaat huomioon laatiessaan istumajärjestyksiä. Emme tutkimuksessamme tutkineet työrauhahäiriöiden syntymistä tai niiden keskittymistä luokassa. Tästä huolimatta on huomattavissa se, että opettajat ottavat osan oppilaista huomioon esimerkiksi istumajärjestysasioissa.

Opettajilta tuli mainintoja siitä, että ohjaaja tai opettaja on enemmän tiettyjen oppilaiden lähellä rauhoittamassa heitä. Kyseinen keino voitaisiin luokitella myös yksittäiseen oppilaaseen kohdistuvaksi keinoksi. Luokittelimme sen käsittämään kuitenkin pienet oppilasryhmät, sillä opettajat eivät haastatteluissa maininneet yksittäisiä oppilaita, joiden lähellä ohjaaja tai opettaja olisi. Esimerkkinä opettaja kuusi sanoo ohjaajan työstä seuraavaa:

Sieltä löytyy näitä caseja ja ohjaajakin on oppinut kattomaan että tietää että siinä apua ehkä niinkun nopeimmiten tarvitaan jonkun viereen.  
Opettaja 6.

Opettaja kertoo, ettei ohjaajaa ole pyydetty keskittymään vain tiettyihin oppilaisiin, vaan hänen tehtävänsä on olla avuksi kaikille oppilaille. Tästä huolimatta ohjaajan hommat keskittyvät useimmiten tiettyihin oppilaisiin.

Näiden nostojen lisäksi opettajille tekemissämme haastatteluissa nousi esiin yksittäisiä mainintoja eri keinoista, jotka suuntautuvat pieniin oppilasryhmiin. Opettaja seitsemän kertoi luokallaan muutaman oppilaan haluavan vain jutella opettajalle. Tämä voi tuoda opetustilanteessa työrauhahäiriöitä. Opettaja onkin ottanut käyttöön keinon, että hän jää välillä tunnin jälkeen puhumaan näiden oppilaiden kanssa asioista, joista oppilaat haluavat opettajalle kertoa:

Jotenki semmonen niinku yhdistävä tekiä musta tuntuu, että niillä on sellaanen kauhia aikuusen nälkä. Niinkun semmoonen, että huomakkaa mut. Niinku, että kauhiasti olis asiaa myös niinku ihan vaan mulle. Kaikki ummet ja lammet haluttaas selittää ja niinku, että nyt ei pysty, että nyt mennään tätä asiaa.  
Opettaja 7.

Viimeisenä nostona pienten oppilasryhmien keinoista nousi myös istumajärjestykseen liittyvä keino. Opettajalla kolme oli hieman erilainen näkökulma istumajärjestyksessä. Hän oli järjestänyt oppilaat niin, että enemmän tukea tarvitsevat oppilaat istuivat lähekkäin. Tällöin opettajan tai ohjaajan ei

tarvinnut liikkua paljon ympäri luokkaa, vaan he pystyivät keskittymään kerralla useampaan tukea tarvitsevaan lapseen.

Yhteensä kuusi haastattelemaamme opettajaa mainitsi työrauhahäiriöiden keskittyvän tiettyihin oppilaisiin luokillaan. Vaikka aineistossamme työrauhahäiriöt keskittyvät pieniin oppilasryhmiin, ei useita keinoja pienten oppilasryhmien työrauhahäiriöiden ehkäisyyn kuitenkaan tullut esiin. Yksittäisiin oppilaisiin keskittyvistä keinoista tuli useampia nostoja. Seuraavana esiteltäviä koko luokkaan vaikuttavia keinoja nousi esiin myös enemmän, kuin pieniin oppilasryhmiin kohdistuvia keinoja.

3) *Koko luokkaan kohdistuvat keinot.* Tutkimuksessamme koko luokkaan kohdistuvat keinot on määritellyt käsittämään ne keinot, jotka kohdistuvat yli kuuteen oppilaaseen kerralla. Opettajien puheesta nousi esille, että hyvin harvoin työrauhahäiriö koskee koko luokkaa kerralla. Useimmiten työrauhahäiriöitä aiheuttavat yksittäiset oppilaat tai pienet oppilasryhmät, mutta opettajat nostivat esille paljon koko luokkaan kohdistuvia keinoja, joilla he pyrkivät vaikuttamaan luokan työrauhaan.

Selkeästi eniten opettajat korostivat luokan istumajärjestyksen keinoja. Opettajat pitivät istumajärjestyksen suunnittelua tärkeänä tekijänä työrauhan luomisessa. Nostimme istumajärjestyksen merkityksen esille jo pienien oppilasryhmien kohdalla, mutta istumajärjestyksen suunnittelemisen nousi opettajien puheessa vielä suurempaan rooliin koko luokasta puhuttaessa. Opettajat olivat kokeilleet erilaisia istumajärjestyksiä, mutta lopulta jokainen niistä opettajista, joka oli kokeillut myös pareittain tai ryhmittäin istumista, oli todennut, että työrauha säilyy parhaiten, kun oppilaat istuvat yksitellen. Istumajärjestyksen laatiminen on koko luokkaan kohdistuva työrauhaa edistävä keino, mutta opettajien puheessa tuntui korostuvan yksittäisten oppilaiden sijoittaminen tietyille paikoille.

Yhteisten sääntöjen luominen korostui opettajien vastauksista. Useat opettajat mainitsivat yhteisten sääntöjen muodostamisen yhteistyössä oppilaiden kanssa ja piti tärkeänä, että niitä noudatettiin. Vastauksissa korostui se, että opettaja ei yksin luonut sääntöjä, vaan ne sovittiin yhdessä oppilaiden kanssa, jolloin myös he pääsivät vaikuttamaan päätöksiin. Säännöt saatettiin myös pitää esille luokassa, jotta oppilaita voitiin muistuttaa niistä:

Mut sitten on niinku meilläki luokas että... On ne niitten tekemät säännöt, että on sitten hyvä näyttää, että te ootte tehny tän ja niinku, että tää pitää nyt pitää tämä asia.

Opettaja 7.

Haastatellut opettajat pitivät hyvän yhteishengen luomista hyvänä keinona työrauhan luomiseen. Hyvän yhteishengen ei nähty rakentuvan itsestään, vaan korostettiin, että sitä täytyy rakentaa ja harjoitella yhdessä. Erilaiset ryhmäytymisharjoitukset nousivat esille yhteishengen luomisesta puhuttaessa. Ryhmäytymisharjoituksia pidettiin tärkeinä luokan yhteishenkeä ja työrauhaa ajateltaessa ja opettajat kertoivat myös oppilaiden innostuvan helposti harjoituksista. Eräs opettaja nosti esille KiVa Koulu-ohjelman materiaalit, joiden avulla hänen luokkansa oli kehittänyt yhteishenkeä:

No tossa aika paljon esimerkiksi tossa KiVa Koulu-kirjassa on semmosia, että mietitään hyviä asioita toisista ja mietitään mikä meidän luokassa on hyvää. Sitten mitä vois olla paremmin ja mitä minä voisin tehdä sille. Siinä on hyviä harjoituksia ihan noille pienillekin.

Opettaja 5.

Neljäs asia, joka nousi selkeästi esille koko luokkaa koskevista keinoista, oli tunnin hyvä suunnittelu. Tunnin perusteellinen suunnittelu nostettiin esille nimenomaan koko luokkaan kohdistuvista keinoista puhuttaessa. Oppilaiden aktiivisena pitäminen ja tehtävien vaihtelu ja monipuolisuus nähtiin työrauhaa ylläpitävinä keinoina. Kuitenkin myös rutiinien säilyttäminen, kuten tunnin aloituksen tai kotitehtävien tarkistuksen rutiinimaisuus nähtiin keinona, joka ylläpiti työrauhaa ja ehkäisi levottomuutta luokassa. Tunnin suunnittelu vaikuttaa helpottavan myös opettajan työtä, sillä vastauksista nousi esille, että kun on suunnitellut tunnin hyvin etukäteen, ei pääse syntymään tilanteita, joissa ei tiedä mitä tehdä.

### **4.3 Yhteenveto**

Kokoamme yhteenvetoon vielä mielestämme tutkimuksen tärkeimmän annin. Opettajilta nousi haastatteluissa esiin todella mielenkiintoisia ajatuksia ja keinoja

työrauhan ylläpitämiseen, joita ei olisi itse tullut ajatelluksi. Huomasimme työrauhahäiriöiden olevan hyvin yleisiä luokissa ja näiden haastattelujen tapauksissa ne keskittyivät enimmäkseen pieniin oppilasryhmiin.

Jokainen haastattelemistamme opettajista kertoi luokassaan tapahtuvat työrauhaa häiritseviä tapahtumia vähintään viikoittain. Lisäksi miltei jokainen kertoi työrauhahäiriöiden keskittyvän yhteen tai muutamaankin oppilaaseen.

Työrauhaa edistäviä tapoja opettajilta löytyi useita. Opettajille tehdyistä haastatteluista kokosimme keinot yksitälliseen oppilaaseen kohdistuviin, pieneen oppilasryhmään (2-5 oppilasta) kohdistuviin ja koko luokkaan kohdistuviin keinoihin. Keinot keskittyivät pääasiassa sanallisiin keinoihin.

Opettajat korostivat, ettei työrauha tarkoita välttämättä täysin äänetöntä oppimisympäristöä. Työstä saa lähteä ääntä, ellei sitä ole erikseen kielletty. Työrauha koettiin haastatteluissamme tilanteeksi, jossa oppilaat pystyvät keskittymään omaan työhönsä häiritsemättä muita.

# 5 POHDINTA

Työrauhan puuttuminen luokassa aiheuttaa haasteita lasten oppimiselle ja opettajan työlle. Nykyisin mediassa on käyty keskustelua opettajien hyvinvoinnista ja jaksamisesta. Ovatko nykyisin lisääntyneet työrauhahäiriöt yksi osatekijä opettajien uupumukselle? Kuten tuloksistamme huomaa, haastattelemiemme opettajien tapauksessa työrauhahäiriöitä ilmeni vähintään viikoittain. Tämä luo monenlaisia haasteita opettajan työlle. Tuntien suunnitteluun tulee panostaa entistä tarkemmin, oppilaiden kasvatus vie yhä enemmän aikaa opetukselta ja silti opetussuunnitelma vaatii vuosittaisten opetuksellisten tavoitteiden täyttymistä. Työrauhahäiriöt voivat siis ehdottomasti olla vaikuttava tekijä opettajien työssä jaksamiselle. Kyseistä aihetta olisikin mielenkiintoista selvittää jatkotutkimuksin.

Tutkimuksemme alkupuolella esittelimme lapsikeskeistä kasvatusta ja kurinpidon kehittymistä historiallisesti. Lapsikeskeinen kasvatusta ja esittelemämme John Deweyn ajatukset eivät varmasti suoraan ole käytössä sellaisenaan koulumaailmassa. Niiden vaikutusta nykyiseen opetusajatteluun voidaan kuitenkin pitää tärkeänä. Kurinpidon vähentyminen ja muuttuminen sanalliseen muotoon on saattanut osaltaan vaikuttaa työrauhahäiriöiden muodostumiseen. Uskomme kuitenkin sanallisista keinosta löytyvän tarpeeksi keinoja opettajille hyvän työrauhan luomiseen.

Haastatteluista poimimamme työrauhaa edistävät keinot ovat vain osa opettajilla käytössä olevista keinoista. Mietityttämään jäikin, mitä jos sanalliset keinot eivät toimi? Mielestämme opettajien työrauhaa ennaltaehkäisevät keinot ovat erittäin tehokkaita työrauhan luomiseen. Ryhmäytyminen, yhteiset säännöt, kiusaamisesta ja toisten häirinnästä puhuminen luokassa ovat keinoja tuoda luokan työrauhaa eteenpäin. Jatkossa olisikin tarpeellista selvittää näiden löytämiemme keinojen toimivuutta ja sitä, mikä keinoista toimii nykyisessä koulumaailmassa parhaiten. Mielestämme olisi myös tarpeellista testata

uudenlaisia keinoja työrauhan löytämiseksi luokkiin. Tutkimuksemme jättääkin ajattelemaan, voisiko asiat luokassa hoitaa vielä nykyistä paremmin. Olisiko nykypäivän opettajilla jonkinlainen mahdollisuus tuoda työrauha takaisin luokkiin.

Esittelimme alussa hieman myös opetussuunnitelman raameja työrauhaan, sekä perusopetuslakia. Näiden lisäksi opettajille tulee ulkopuolelta tietynlaiset puitteet, joiden mukaan hänen tulee luokassa toimia. Jokaisella koululla on omat tapansa ja tämän lisäksi opettajan työtä ohjaa lasten vanhempien vaikutus. Työrauhahäiriöiden kitkeminen ei siis kuitenkaan ole aivan yksiselitteisen helppoa. Jokaisella opettajalla on omat tapansa hoitaa luokissa tapahtuvat tilanteet näiden raamien puitteissa. Onkin mielenkiintoista ajatella, olisiko olemassa jotain yleispätevää tapaa hoitaa tilanteet, jotta opettajien ei tarvitsisi turvautua pelkästään omaan intuitioonsa toimia oikein näissä raameissa.

Kiinnostuksemme tutkimuksemme aiheeseen nousi alun perin pohtimalla, onko luokanopettajankoulutus valmistanut meitä riittävän hyvin kohtaamaan haastavia tilanteita luokkahuoneessa. Pohdimme myös sitä, onko koulutus antanut meille tarpeeksi tietoja ja taitoja hyvän työrauhan luomiseen ja ylläpitämiseen. Meidän mielestämme opettajankoulutuksessa ei keskitytä riittävästi luokanhallinnallisiin asioihin, kuten työrauhan luomiseen. Koemme, että valmiutemme ovat tällä hetkellä melko riittämättömät ja tätä ajatusta tukivat myös tietyt haastattelut, joissa opettajat nostivat esille sen, että ensimmäiset työvuodet ovat uudelle opettajalle monesti vaativimpia, sillä koulutus ei ole valmistanut heitä toimimaan oman luokan kanssa kokonaista lukuvuotta.

Haastateltujen opettajien luokkahuoneiden järjestykset erosivat melko paljon toisistaan. Toisissa luokissa oli sohvia ja makuualustoja, kun taas toisissa oli lähinnä vain perinteisiä pulpetteja. Emme tiedä, oliko tämä opettajien oma valinta, sillä emme kysyneet heiltä asiasta. Voimme kuitenkin olettaa, että opettajat pystyvät ainakin jonkin verran vaikuttamaan luokkahuoneensa kalustukseen ja pohdimmekin, että kuvastaako tällainen kahtiajakautuneisuus sitä, että osa opettajista suosii uusia, avoimempia oppimisympäristöjä ja osa taas perinteisiä ja tietyllä lailla vanhoillisia oppimisympäristöjä, joissa oppilaat istuvat omissa pulpeteissaan. Luokan järjestys kuitenkin heijastuu työrauhaan, sillä avoimet oppimisympäristöt luovat luonnollisesti enemmän ääntä ja liikettä. Tietyt opettajat myös suosivat opetuksessaan hyvin perinteisiä rutiineja, kuten se, että oppilaat nousevat seisomaan, kun opettaja saapuu tunnin alussa luokkaan.

## 5.1 Tutkimuksen luotettavuus

Laadullisessa tutkimuksessa arvioinnilla tarkoitetaan tutkimusprosessin luotettavuutta, kun taas määrällisessä tutkimuksessa luotettavuudesta on puhuttu mittauksen luotettavuutena. Lähtökohtana laadullisissa tutkimuksissa on tutkijan avoin subjektiviteetti ja sen myöntäminen, ettei tutkija ole irrallinen tutkimuksestaan, vaan hän on tutkimuksensa keskeinen tutkimusväline. (Eskola & Suoranta 2014, 209-211.) Tutkijan on siis tiedostettava olevansa osa tutkimusprosessia, eikä hän voi pitää itseään täysin irrallisena, sillä hän muodostaa itse tulkintoja aineistostaan.

Laadullisen tutkimuksen objektiivisuutta tarkasteltaessa tulee erottaa toisistaan havaintojen luotettavuus ja puolueettomuus. Puolueettomuutta voidaan pohtia miettimällä, pystyykö tutkija ymmärtää informantteja itsenään vai muovautuvatko heidän kertomuksensa tutkijan oman viitekehyksen, taustan ja ennako-oletusten läpi. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 135-136.) Koska tutkija on osa tutkimusprosessia, hänen on vaikeaa toimia täysin puolueettomasti. Tämän tiedostaminen voi kuitenkin auttaa tutkijaa toimimaan puolueettomasti.

Tutkimusprosessissamme olemme pyrkineet kuvaamaan kaikki tutkimusvaiheemme ja ajattelumme kaaren mahdollisimman selkeästi, jotta lukija ymmärtäisi, miten olemme edenneet tutkimuksessamme. On tärkeää kuvata tutkimuksen eri vaiheet tarkasti, jotta lukija ei saa vääriä käsityksiä toiminnastamme. Mielestämme onnistuimme muodostamaan tutkimusraportistamme melko loogisesti etenevän kokonaisuuden, jossa etenemme teoriapohjan esittelystä tutkimusprosessiin, ja vielä lopuksi tulosten esittelyyn ja johtopäätöksien pohdintaan.

Tutkimuksemme luotettavuutta saattaa jonkin verran heikentää työnjakomme tutkimusta tehdessämme. Aikataulullisista ongelmista johtuen jouduimme suorittamaan informanttiemme haastattelut siten, että vain toinen meistä pääsi paikalle haastatteluun. Tämä saattoi vaikuttaa siihen, että jotain tärkeää jäi esimerkiksi kysymättä haastatteluissa, vaikka seurasimme toki luomaamme kysymysrunkoa. Toinen haastattelijaj olisi myös saattanut esittää jatkokysymyksiä liittyen joihinkin muihin informanttien esille nostamiin aiheisiin.



Tutkimuksemme aikana työpanoksemme jakautui kuitenkin hyvin tasaisesti, vaikka haastattelut suorittikin vain toinen meistä. Analysoimme aineiston yhdessä ja myös teoriapohjamme kirjoitimme tasapuolisesti.

Tutkimuksen tulee olla eettisesti oikeellista ja toimia hyvän tieteellisen käytännön mukaisesti. Tutkimuksessamme olemme pyrkineet noudattamaan hyvää tieteellistä käytäntöä, emmekä ole loukanneet sitä esimerkiksi vähättelemällä muiden tutkijoiden osuutta, tulosten muokkaamisella tai puutteellisella raportoinnilla tai puutteellisella viittaamisella aikaisempiin tuloksiin. (Tuomi & Sarajarvi 2009, 125-132.)

# 6 LÄHTEET

Dewey J. 1938. Experience and Education: The 60th anniversary edition. West Lafayette, Indiana: Kappa Delta Pi 1998.

Eskola, J. & Suoranta, J. 2014. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. 10. painos. Tallinna: Vastapaino.

Gadamer, H-G. 2004. Hermeneutiikka: Ymmärtäminen tieteissä ja filosofiassa. Vastapaino: Tampere. Suomentanut Ismo Nikander.

Hirsjärvi, S. 1983. Kasvatustieteen käsitteistö. Keuruu: Otava.

Hytönen, J. 1992. Lapsikeskeinen kasvatustieteiden tutkimus. Juva: WSOY.

Hytönen, J. 2008. Lapsikeskeisen kasvatuksen ydinkysymyksiä. Helsinki: WSOY.

Kivirauma, J. Lehtinen, E. Rinne, R. 2015. Johdatus kasvatustieteisiin. Jyväskylä: PS-kustannus.

Lehtinen, E. Vauras, M. & Lerkkanen, M. 2016. Kasvatustieteiden tutkimus. PS-kustannus.

Mäkelä, K. 1990. Kvalitatiivisen analyysin arviointiperusteet. Teoksessa K. Mäkelä (toim.) Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Helsinki: Gaudeamus.

Opetusalan ammattijärjestö 2018. Opetusalan työolobarometri 2017. <https://www.oaj.fi/ajankohtaista/julkaisut/2018/opetusalan-tyoolobarometri/> (Luettu: 12.12.2019)

Perusopetuslaki. 1998. Oikeusministeriö, Finlexin. Edita Publishing Oy.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2004. Opetushallitus. Vammalan Kirjapaino Oy.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2014. Opetushallitus. Helsinki: Next Print Oy.

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

Saloviita, T. 2007. Työrauha luokkaan: löydä omat toimintamallisi. Ps-kustannus.

Siljander, P. 2014. Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen. Peruskäsitteet ja pääsuuntaukset. Tampere: Vastapaino

Syvöja, H. 2004. Kansakoulu suomalaisten kasvattaja: perussivistystä koko kansalle 1866-1977. Ps-kustannus.

Tuomi, J. Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. 5. painos. Jyväskylä: Tammi.

