

Maria Tynjälä

”SIIHEN EI OO MITÄÄN SEMMOSTA TIETTYY OIKEETA VASTAUSTA VÄLTTÄMÄTTÄ”

Opettajaopiskelijoiden käsityksiä luokanhallinnasta,
työrauhasta sekä näiden opettamisesta
luokanopettajakoulutuksessa

TIIVISTELMÄ

Maria Tynjälä: ”Siihen ei oo mitään semmosta tiettyä oikeeta vastausta välttämättä” : Opettajaopiskelijoiden käsityksiä luokanhallinnasta, työrauhasta sekä näiden opettamisesta luokanopettajakoulutuksessa
Kandidaatin tutkielma
Tampereen yliopisto
Kasvatustieteiden tutkinto-ohjelma, luokanopettaja
Elokuu 2022

Työrauhaan ja luokanhallintaan liittyvät ongelmat nähdään yleisinä huolenaiheina opettajan työssä, etenkin nuorten ja kokemattomien opettajien toimesta. Luokassa esiintyvät työrauhahäiriöt vaikuttavat oppimisen ohella opettajien työtehokkuuteen, joten erilaisten luokanhallinnan menetelmien hallitseminen on opettajille tarpeellista. Vaikka muun muassa työrauhaa on tutkittu suomalaisessa kasvatustieteessä runsaasti, on luokanhallinnan tutkiminen opettajaopiskelijoiden ja luokanopettajakoulutuksen näkökulmasta jäänyt muutamia pro gradu -tutkielmia lukuun ottamatta vähäiseksi. Näistä syistä halusin tutkielmassani syventyä tarkemmin luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiin, koskien luokanhallintaa, työrauhan ylläpitoa, sekä näiden opetettavuutta luokanopettajakoulutuksessa.

Tutkimukseni toteutettiin laadullisella tutkimusotteella ja aineistonkeruu tapahtui teemahaastattelun avulla. Haastattelut toteutettiin etäyhteydellä ja ne tallennettiin litterointia varten. Litteroinnin yhteydessä aineisto anonymisoitiin. Aineisto analysoitiin fenomenografista analyysia käyttäen. Analyysin tuloksena muodostuivat kolme luokanhallintaa ja opiskelijoiden käsityksiä luonnehtivaa kategoriaa, jotka ovat luokanhallinnan ominaisuudet, luokanhallinta opettajan toimintana, sekä luokanhallinta opittavana ja opetettavana ilmiönä.

Opiskelijat käsittivät luokanhallintaa sille tyypillisten ominaisuuksien, sekä opettajan toiminnan kautta. Luokanhallinta nähtiin toimintana, jolla on tiettyjä ominaisuuksia ja vaikutuksia, kun taas työrauha käsitettiin luokanhallinnasta seuraavaksi, kontekstisidonnaiseksi tilaksi. Luokanhallinnan opettaminen näyttäytyi opiskelijoiden käsityksissä sekä mahdollisena että haasteellisena, ja käytännön harjoittelu nähtiin tähän parhaiten soveltuvana tapana. Myös käsitykset koskien koulutuksesta saatuja luokanhallinnallisia valmiuksia jakautuivat kokemuksiin valmiuksien karttumisesta, sekä omien taitojen keskeneräisyydestä. Kaiken kaikkiaan omat taidot näyttäytyivät opiskelijoille toistaiseksi keskeneräisinä, ja opinnoilta kaivattiin enemmän tukea luokanhallintataitojen kehittämiseen. Toisaalta luokanhallintataitojen nähtiin karttuvan parhaiten vasta työelämässä.

Avainsanat: luokanhallinta, työrauha, luokanopettajakoulutus, käsitykset

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -ohjelmalla

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	4
2	TEOREETTINEN VIITEKEHYS	6
2.1	Työrauha	6
2.2	Luokanhallinta	8
2.3	Luokanopettajakoulutus	13
3	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	15
3.1	Tutkimustehtävä ja -kysymykset	15
3.2	Laadullinen tutkimus	16
3.3	Aineiston keruu	16
3.4	Fenomenografinen analyysi	18
4	TULOKSET	20
4.1	Luokanhallinnan ominaisuudet	20
4.2	Luokanhallinta opettajan toimintana	25
4.3	Luokanhallinta opittavana ja opetettavana ilmiönä	28
5	POHDINTA	33
5.1	Tutkimustulosten tarkastelua ja johtopäätöksiä	33
5.2	Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus	36
5.3	Jatkotutkimusideoita	38
LÄHTEET	39
LIITTEET	42
	Liite 1: Teemahaastattelurunko.....	42
KUVIOT		
KUVIO 1.	LUOKANHALLINNAN KATEGORIAT	20

1 JOHDANTO

Tutkimukseni pääasiallisena tavoitteena on nostaa esiin luokanopettajaopiskelijoiden joukossa vallitsevia erilaisia käsityksiä liittyen luokanhallintaan ja työrauhan ylläpitoon, näiden opettamiseen luokanopettajakoulutuksessa sekä koulutuksen tarjoamiin luokanhallinnallisiin valmiuksiin. Lisäksi sivuan opiskelijoiden käsityksissä esiintyviä eroavaisuuksia.

Oppilaiden käytösongelmat ovat opettajien yleisiä huolenaiheita, ja luokassa vallitseva järjestyksen puute häiritsee oppimista. Luokan järjestyksestä on pääasiallisessa vastuussa aina opettaja. (Saloviita, 2014, s. 11) Koska opettaja on vastuussa kaikesta luokan toiminnasta, ovat oppilaita oppimistavoitteita kohti suuntaavat luokanhallinnan keinot ovat opettajille tarpeellisia (Salo, 2009, s. 119). Ammattitaidon lisäämisen rooli opettajien työrauhahäiriöistä johtuvan stressin ja loppuunpalamisen ennaltaehkäisyssä on tiedostettu jo Erätuulen ja Puurulan (1990) toimesta. Etenkin nuoret ja kokemattomat opettajat kokevat työrauhaongelmat raskaiksi. (Erätuuli & Puurula, 1990, s. 6–7) Lisäksi Levin ja Nolan (2014, s. 36) toteavat luokassa esiintyvien työrauhahäiriöiden vaikutukset opettajien työtehokkuuteen ja uran pituuteen. Näin ollen luokanhallinnan ja työrauhan käsittely olisi tarpeellista jo luokanopettajakoulutuksessa, jotta vastavalmistuneiden opettajien siirtyminen työelämään kävisi sulavammin.

Huolimatta siitä, että työrauhaa on tutkittu suomalaisessa kasvatustieteessä melko runsaasti, niin opettajien kuin oppilaidenkin näkökulmasta, jäävät silti opettajaopiskelijoita ja heidän näkemyksiään koskevat tutkimukset vähemmälle. Käsitykset luokanhallinnasta ja työrauhasta, sekä näiden opetus luokanopettajakoulutuksessa kuitenkin vaikuttaisivat kiinnostavan opiskelijoita itsejään, sillä aiheesta on tehty jonkin verran pro gradu –tutkielmia (ks. Riihimäki & Niittumäki, 2006; Mäkelä & Viherkorpi, 2015). Haluankin tutkielmani myötä nostaa enemmän esiin opettajaopiskelijoiden käsityksiä luokanhallinnasta, työrauhasta, sekä luokanopettajakoulutuksen tarjoamista luokanhallinnallisista

valmiuksista, ja näin ollen antaa tilaa opiskelijoiden omille näkemyksille. Kuulemalla opiskelijoiden näkemyksiä edellä mainittuihin ilmiöihin ja koulutukseen liittyen, voidaan pyrkiä määrittämään, olisiko opettajankoulutusta syytä kehittää suuntaan tai toiseen, jotta se valmistelisi opiskelijoita tehokkaammin kohti opettajien työtodellisuutta.

2 TEOREETTINEN VIITEKEHYS

2.1 Työrauha

Työrauhan määritelmä elää niin vallitsevien kasvatuskäsitysten kuin yksittäisten opettajien mukana, joten kaiken kattavaa määritelmää on lähes mahdotonta saavuttaa (Holopainen ym., 2009, s. 9). Käsitteen suomalaiseen kasvatustieteeseen toi vuonna 1944 Matti Koskenniemi (Saloviita, 2014, s. 24). Hirsjärven (1992) toimesta työrauha määritellään koululuokan häiriintymättömäksi ja rauhalliseksi olotilaksi, joka edellyttää kaikkien osapuolten toimintaa. Se edellyttää yhteisten sääntöjen kunnioittamista, mutta on samalla subjektiivista ja esimerkiksi opetustilanteen ja oppilaiden ikätason huomioivaa. (Hirsjärvi, 1992, s. 196) Lisäksi työrauhaa on määritellyt muun muassa Saloviita (2009), jonka mukaan työrauhan ajatellaan yleisesti olevan osa kasvatusta ja enemmän kuin vain hiljaisuutta. Sen tavoitteena on kehittää oppilaan itsehallintaa ja valmiuksia osallistua ja olla osana luokkayhteisöä. Itsehallinta taas kehittyy, kunhan oppilaat saavat tarpeeksi vapautta tehdä omia valintoja ja nähdä niiden seuraukset. Työrauhan tehtävänä onkin varmistaa, että oppilailla on edellytykset työskennellä saavuttaakseen tunneille asetetut oppimistavoitteet. (Saloviita, 2014, s. 24)

Myös Lehtomäki ja Mikkilä-Erdmann (2018) näkevät työrauhan toimivan edellytyksenä oppimistavoitteiden saavuttamiselle sekä tätä edistävälle vuorovaikutukselle. Opetustapahtuma on opettajan ja oppilaiden välistä moniulotteista vuorovaikutusta, ja kaikkien osapuolten toiminta vaikuttaa siihen. Tämä vuorovaikutus on oleellinen osa työrauhan syntyä. (s.11.) Myös Salon (2009) mukaan työskentelyn sujuminen riippuu pitkälti opettajan ja oppilaiden välisestä vuorovaikutuksesta, ja työrauhalla voidaan viitata opettajan rakentamaan, opetustapahtuman mahdollistavaan ympäristöön (s. 112).

Koskenniemi ja Hälinen (1970, s. 246) itse nostavat esiin oppilaan itsehallinnan kehittämisen tärkeänä työrauhan elementtinä. He näkevät

työrauhan tärkeimmiksi edellytyksiksi monipuolisen ja tavoitteellisen työskentelyn, moninaiset opetuksen muodot, resurssien ja opiskelun tavoitteiden vastaavuuden sekä säännönmukaisuuden. Tällöin opetuksessa tulisi huomioida oppilaiden taso, sen tavoitteellisuus sekä monipuolisten opetusmetodien käyttö. Lisäksi on tärkeää, että luokassa on muutamia erilaisiin tilanteisiin soveltuvia sääntöjä, joiden toteutumista opettaja valvoo johdonmukaisesti. Vaikka oppilaat omalta osaltaan osallistuvat työrauhan ylläpitoon, pääasiallinen vastuu lankeaa kuitenkin opettajalle. (Koskeniemi & Hälinen, 1970, s. 252–253)

Hirsjärven (1992, s. 196) mukaan työrauha on luonteeltaan subjektiivista, jolloin yksilöt kokevat sen eri tavoin. Työrauhan käsitteen suhteellisuutta ovat pohtineet muun muassa Erätuuli ja Puurula (1990), joiden mukaan eri opettajat kokevat oppilaiden toiminnan eri tavoin. Lisäksi työrauhaa voidaan tarkastella sekä opettajan että oppilaan näkökulmasta, sillä molemmat osapuolet tarkastelevat työrauhaa yksilöllisistä lähtökohdistaan käsin. Opettajalle työrauhan voidaan katsoa merkitsevän rauhaa opettaa ja toimia opettaja ilman, että tämän huomio kiinnittyy tilanteen kannalta epäolennaiseen. Sen sijaan oppilaan kannalta työrauha merkitseekin koulussa vallitsevaa oppimisrauhaa, sisältäen tehtävien suorittamiselle ja kotimatkoille varatun ajan. (Erätuuli & Puurula, 1990, s. 2, 6, 15) Työrauha ei myöskään säily tilanteesta toiseen samanlaisena, vaan muun muassa Hirsjärven (1992, s. 196) mukaan se on opetustilanteet, oppiaineet, ikätasot, yksilöt ja yhteisön huomioiva muuttuva tila. Näin ollen työrauhan merkitys vaihtelee sen mukaan, kuka sitä määrittelee ja minkälaisessa tilanteessa.

Levin ja Nolan (2014) määrittelevät työrauhaongelman tai vastaavasti työrauhahäiriön (*discipline problem*) sellaiseksi toiminnaksi, joka häiritsee opetustapahtuman kulkua, laiminlyö toisten oikeutta opiskeluun, aiheuttaa fyysistä tai psykologista vaaraa tai vahingoittaa ympäristöä. Määritelmä ei kuitenkaan rajaudu koskemaan pelkästään oppilaita, vaan myös opettajan tulisi huomioida oma vaikutuksensa työrauhaongelmien syntyyn. (s. 23, 28) Opettaja voi vaikuttaa työrauhaan negatiivisesti esimerkiksi myöhästelemällä, laiminlyömällä oppimistavoitteita tai oppilaiden itsehallinnan kehittymisen ehkäisevillä kurinpitotoimilla. Opettaja voi omalta osaltaan myös aiheuttaa työrauhahäiriöitä, mikäli hän ei puutu luokassa ilmeneviin ongelmiin työskentelyä häiritsemättä. Saloviita (2014) huomauttaa, ettei Levinin ja Nolanin (2014)

määritelmä katso esimerkiksi koulun järjestyssääntöjen vastaista toimintaa työrauhahäiriöiksi. (Saloviita, 2014, s. 25–26) Charlesin (2005, s. 3) laajemman määritelmän mukaan työrauhahäiriönä voitaisiin pitää myös opetusta ja omaa oppimista häiritsevää, muita uhkaavaa sekä yhteiskunnallisia normeja rikkovaa käytöstä. Opetustapahtuman näkökulmasta työrauhahäiriön voidaan katsoa hankaloittavan oppimistavoitteiden saavuttamista (Erätuuli & Puurula, 1990, s. 5). Luokassa esiintyvät työrauhahäiriöt vaikuttavat Levinin ja Nolanin (2014, s. 34) mukaan kielteisesti opetus- ja oppimisympäristöön, häiriöiden tyypistä, kestosta ja esiintymistiheydestä riippuen.

Työrauhaongelmat ovat yleisyydestään huolimatta Saloviidan (2014) mukaan yleensä suhteellisen lieviä, ja useimmiten kyse on lasten normaalista käyttäytymisestä käyttäytymisongelmien sijaan. Tottelemattomuus, opettajan haastaminen ja väkivaltaisuus sen sijaan luokitellaan ongelmakäyttäytymiseksi. (Saloviita, 2014, s. 27–28) Saloviidan (2013) mukaan vakavuudeltaan työrauhahäiriöitä esiintyy kolmenlaisia. Yleisin näistä on perushäly, joka on suhteellisen normaalia oppilaiden toimintaa. Seuraavaan häiriöiden asteeseen lukeutuu tahallista opettajan uhmaamista sekä sääntöjen laiminlyöntiä. Vakavimmat käytöshäiriöt taas sisältävät aggressiivista käytöstä ja opetuksen vakavaa häiritsemistä. (s. 156)

Varsinaisia työrauhahäiriöitä ovat luetelleet esimerkiksi Madsen ym. (1968) sekä edellä mainitun pohjalta Aho (1976). Ahon (1976) soveltama työrauhahäiriöiden luokitus sisältää yhdeksän eri häiriötyyppiä, joita ovat 1. verbaalinen häirintä kuten ilman puheenvuoroa puhuminen, 2. motorinen häirintä kuten ylimääräinen liikehdintä ja paikalta poistuminen 3. lievät ja vakavat fyysiset kontaktit toisiin oppilaisiin, 4. melun aiheuttaminen esineellä sekä tavaroiden heittäminen, 5. purukumin syöminen tunnilla 6. tunnepurkaukset, 7. huolimattomuus kuten myöhästely, tehtävien laiminlyönti ja puutteellinen osallistuminen, 8. opettajan vastustaminen sekä 9. opetuksen kannalta epäoleellinen toiminta.

2.2 Luokanhallinta

Evertson ja Weinstein (2006) määrittelevät luokanhallinnan (*classroom management*) sellaiseksi opettajan toiminnaksi, jolla tämä pyrkii luomaan oppimista ja sosio-emotionaalisten taitojen kehittymistä tukevan

oppimisympäristön. Näin ollen luokanhallinnan pääasialliset tehtävät ovat oppimisen mahdollistavan ympäristön ylläpito, sekä oppilaiden sosiaalisten ja moraalisten taitojen kehittäminen. Myös esimerkiksi Lehtomäki ja Mikkilä-Erdmann (2018, s. 11) tulkitsevat luokanhallinnaksi edellä mainitun määritelmän pohjalta opettajan työrauhahäiriöihin vaikuttavan tai vaikuttamaan pyrkivän viestinnän. Evertson ja Weinstein (2006) toteavat luokanhallinnan olevan ilmiönä monitahoinen, ja kattavan paljon muutakin kuin sääntöjen laatimisen sekä oppilaiden käytöksen ohjaamisen palkitsemalla ja rankaisemalla. Heidän mukaansa luokanhallinta vaatii 1. luottavaisen suhteen muodostumisen opettajan ja oppilaiden välille, 2. ohjeiden antamisen ja jäsentelyn siten, että se mahdollistaa oppimisen, 3. oppilaita tehtävien pariin rohkaisevien metodien käytön, 4. oppilaiden sosiaalisten taitojen ja itsesäätelyn edistämisen, sekä 5. oppilaiden käytöshäiriöihin puuttumisen tilanteeseen soveltuvilla menetelmillä. Opettajan luokanhallinnan keinot nähdään yhtä tärkeinä kuin työrauha itsessään. (Evertson & Weinstein, 2006, s. 4–5)

Salo (2009) näkee tehokkaan kommunikoinnin, omien ja muiden tarpeiden ja tunteiden huomioon ottamisen sekä reiluuden ja selkeiden sääntöjen olevan hyvän luokanhallinnan piirteitä (s. 127). Tämä määrittelee luokanhallintaa Jonesin ja Jonesin (1990, s. 15–18) tehokkaan luokanhallinnan lähtökohtien kautta. Ensimmäinen näistä lähtökohdista liittyy tietoisuuteen luokanhallinnan teorioista, oppilaiden henkilökohtaisista tarpeista sekä ymmärrykseen oman toiminnan ja ongelmien välisestä suhteesta. Toinen lähtökohta on myönteisten opettaja-oppilas- sekä vertaissuhteiden ylläpitäminen, joka lankeaa pitkälti opettajan vastuulle. Kolmantena lähtökohtana nähdään laadukas, yksilöiden ja ryhmän tarpeisiin vastaava opetus. Viimeinen hyvän luokanhallinnan lähtökohta on ongelmien ratkominen auttaen oppilaita tarkastelemaan ja muokkaamaan itse omaa käytöstään. (Jones & Jones, 1990, s. 15–18; Salo, 2009, s. 118–120)

Edellä mainittujen lisäksi hyvälle luokanhallinnalle tyypillisiä elementtejä luettelee myös Kounin (1977), joka on tutkimuksissaan käsitellyt luokanopettajien eroavia tapoja puuttua työrauhahäiriöihin ja ennaltaehkäistä niitä. Kounin (1970) havaintojen mukaisesti opettajien toiminnan keskeisiä työrauhaan vaikuttavia ominaispiirteitä ovat muun muassa tämän kyky olla perillä luokan tapahtumista ja hallita monia luokan tapahtumia samaan aikaan. Muita hyvän luokanhallinnan piirteitä ovat esimerkiksi erilaisten siirtymien sujuvuus, sopivasta

opetustahdistista huolehtiminen sekä luokan vireystason ylläpitäminen esimerkiksi oppilaita osallistamalla. (Kounin, 1977, s. 76–124; Salo, 2009, s. 123–124)

Työrauhan ylläpito nähdään pitkälti luokanhallinnan yhtenä osa-alueena, ja järjestyksen ylläpitäminen luokassa kuuluu Blombergin (2008, s. 26) mukaan opetuksen ohella kiinteästi opettaja työtehtäviin. Koskenniemen ja Hälisen (1970, s. 253) näkemyksen mukaan työrauhan ylläpidossa on huomioitava samanaikaisesti koko luokan tavoitteet sekä yksittäisten oppilaiden tarpeet. Hyvän luokanhallinnan ja työrauhan ylläpidon kannalta opettajan on myös tarpeellista oppia erottamaan välitöntä huomiota vaativat työrauhahäiriöt, sillä ilman tätä tarkoituksenmukaisten toimintamallien luominen ja kommunikointi oppilaille sekä häiriöihin puuttuminen soveltuvin menetelmin ja johdonmukaisesti on mahdotonta (Levin & Nolan, 2014, s. 25).

Blomberg (2008, s. 26) toteaa opettajan tehokkaan konflikteihin puuttumisen ohella myös niiden ennaltaehkäisyn olevan luokanhallinnan kannalta tärkeää. Tästä huolimatta työrauhahäiriöihin puuttuminen niiden jo ilmettyä on opettajien useimmiten käyttämä menetelmä, ja häiriöiden syvällisempi ymmärtäminen ja niihin vaikuttaminen ennaltaehkäisevästi on harvemmin käytetty menettely (Jones & Jones, 2007; Salo, 2009, s. 118). Työrauhan ylläpitämisen keinoja on erilaisia, ja keinojen valinta riippuu opettajan käsityksistä koskien häiriöiden luonnetta ja oman toimintansa vaikutuksia (Holopainen ym., 2009, s. 50). Erilaisia työrauhan ylläpitämiseen tähtääviä lähestymistapoja jaottelevat muun muassa Levin ja Nolan (2014), joiden mukaan työrauhaa voidaan edistää ennaltaehkäisevillä ja korjaavilla keinoilla, sekä seuraamuksilla.

Ennaltaehkäisevät keinot ovat Saloviidan (2014, s. 47) mukaan opettajan tärkeimpiä keinoja työrauhan hallinnassa, ja usein häiriöitä on mahdollista ehkäistä kiinnittämällä perusasioihin huomiota etukäteen. Saloviita käsittelee työrauhahäiriöiden ennaltaehkäisyä opettajan kolmen erilaisen auktoriteetin kautta. Ensimmäinen auktoriteetin muoto on karismaattinen auktoriteetti, jolle tyypillistä on hyvien suhteiden ylläpitäminen, kiinnostuksen osoittaminen ja oppilaiden ansaittu kunnioitus. Hyvien opettaja-oppilassuhteiden ylläpitämisen keinoiksi Saloviita (2014) nimeää muun muassa mielenkiinnonkohteista keskustelun ja kiinnostuksen osoittamisen, oppilaiden toimintaan osallistumisen sekä oppilaiden tervehtimisen. Muita keinoja positiivisten suhteiden

ylläpitämiselle ovat esimerkiksi riittävä myönteinen palaute, kuunteleminen sekä itsehallinnan kehittäminen luottamusta osoittamalla. Traditionaaliselle auktoriteetille keskeistä on sosiaalisten normien ja roolien mukaiset toimintatavat ja periaatteet. Hyvillä toimintatavoilla tarkoitetaan oppilaiden sisäistämiä, jo lukuvuoden alussa opeteltuja yhteisiä sääntöjä ja rutiineja, sekä toimivaksi suunniteltua fyysistä oppimisympäristöä. Kun oppilaat osallistuvat sääntöjen laatimiseen, sitoutuvat ja oppivat noudattamaan niitä, ulkoiset määräykset etenevät hiljalleen kohti itsehallinnan kehittymistä. Kolmannelle, eli rationaaliselle auktoriteetille tyypillistä on laadukas ja motivoiva opetus, oppilaiden tavoitteiden täytyminen sekä koulunkäynnin koettu arvo. Hyvällä opetuksella Saloviita (2014) viittaa edellä mainittuihin Kouninin (1977) esittämiin työrauhahäiriöitä ennaltaehkäiseviin opettajan toiminnan ominaispiirteisiin. Tiivistetysti häiriöiden ennaltaehkäisemisen kannalta tärkeitä tekijöitä ovat hyvät suhteet, toimintatavat sekä opetus. Jo mainittujen tekijöiden lisäksi työrauhahäiriöiden syntymistä ehkäisevät toiminnan ennakointi ja siihen sopeutuminen, oppilaiden aktivointi, häiritsevien esineiden poistaminen, sekä erilaisten siirtymien sujuvuus. (Saloviita, 2013, s. 158–164; Saloviita, 2014, s. 47–84)

Kaiken jo mainitun lisäksi esimerkiksi Levin ja Nolan (2014, s. 206–207) luettelevat konkreettisia ennaltaehkäisyn keinoja, joita opettaja voi käyttää huomatessaan merkkejä työrauhahäiriöiden mahdollisesta synnystä. Tällaisia keinoja ovat oppitunnin muuttaminen tai keskeyttäminen, häiritsevien esineiden poisto, oppilaan huomion suuntaaminen tehtäviin tai mahdollisesti kevyempään tekemiseen, hyvän käytöksen tiedostaminen ja huomioiminen sekä luokan ohjailu merkkien avulla. (Levin & Nolan 2014, s. 206–207; Saloviita, 2014, s. 89–91)

Työrauhaongelmia esiintyy luokissa ennaltaehkäisevien menetelmien käytöstä huolimatta (Saloviita, 2014, s. 85), joten opettaja tarvitsee työssään myös jo ilmenneitä häiriöitä korjaavia toimintamalleja. Korjaavia menetelmiä käyttämällä opettaja puuttuu häiritsevään käytökseen ja oppilas saa muistutuksen hyväksytyistä toimintatavoista (Saloviita, 2013, s. 164). Korjaavien menetelmien käyttö on tehokkainta, kun puuttuminen on johdonmukaista (Levin & Nolan, 2014, s. 203). Sekä Saloviita (2013) että Levin ja Nolan (2014) jakavat korjaavat menetelmät sanattomiin ja sanallisiin keinoihin.

Sanattomien keinojen ansioksi Saloviita (2013, s. 164) nimeää sen, etteivät ne häiritse muuta toimintaa. Ne ohjaavat oppilaita muokkaamaan omaa

käytöstään tilanteeseen sopivaksi. Kolme sanatonta puuttumisen keinoa ovat Saloviidan mukaan ilmeet ja eleet, fyysinen lähestyminen sekä kevyt fyysinen kosketus. (Saloviita, 2014, s. 94) Levin ja Nolan (2014, s. 209–211) taas nimeävät sanattomiksi puuttumisen menetelmiksi suunnitellun huomiotta jättämisen, jolloin oppilas ei saavuta häiritsevällä käytöksellään opettajan huomiota, häiriön keskeyttämisen oppilaalle suunnatun merkin, kuten esimerkiksi katsekontaktin, pään pudistelun, tai eleen avulla, oppilaan lähestymisen sekä kevyen koskettamisen. Kuitenkin esimerkiksi kosketusta käytettäessä tulee olla tietoinen metodin rajoituksista. (Levin & Nolan, 2014, s. 211)

Sanallisia menetelmiä tulisi käyttää siinä tapauksessa, mikäli sanattomat keinot eivät riitä (Levin & Nolan, 2014, s. 216, 218; Saloviita, 2014, s. 97). Saloviidan (2014, s. 97–98) sekä Levinin ja Nolanin (2014, s. 218–219) mukaan sanallisten keinojen käytössä tulisi ottaa huomioon muun muassa palautteen pitäminen lyhyenä ja sen antaminen yksityisesti, hienovaraisuus ja henkilökohtaisuuksien välttäminen sekä varautuminen seurausten käyttöön. Lievin sanallisten keinojen muoto on vihjeiden antaminen esimerkiksi vahvistamalla muiden hyvää käytöstä, kiinnittämällä oppilaan huomio mainitsemalla tämän nimi, käyttämällä tilanteeseen soveltuvaa huumoria tai esittämällä retorisen kysymyksen ja tällä tavoin muistuttamalla säännöistä. Mikäli vihjeiden antaminen tuota haluttua vaikutusta, siirrytään kohti suoraa pyyntöä ja vaatimuksia. Näihin kuuluvat esimerkiksi minä-muotoiset viestit, joilla opettaja viestittää oppilaille omia tuntemuksiaan häiriöön liittyen, positiivisten ehtojen asettaminen ja ohjeen antaminen, suorat käskyt lopettaa häiritsevä toiminta, muistutukset luokan säännöistä sekä viestiä toistamalla. (Levin & Nolan, 2014, s. 216–227; Saloviita, 2014, s.97–103)

Useimmiten jo sanattomien ja sanallisten keinojen käyttö auttaa työrauhahäiriöiden hallinnassa, mutta toisinaan on myös seurausten käyttö tarpeen. Tällöin käytetään häiriön kannalta loogista seurausta. Seuraukset voidaan jaotella luonnollisiin seurauksiin, jotka ovat jatkumoa itse tekemisestä eivätkä vaadi opettajan puuttumista, järjestettyihin seurauksiin, jotka eivät ole suorassa yhteydessä tekoon, sekä loogisiin seurauksiin, jotka ovat läheisessä yhteydessä tekoon. Näistä tulisi suosia loogisten seurausten käyttöä. Opettajan tulisi olla johdonmukainen ja valmis toteuttamaan seuraamuksien, mutta samalla tarjota oppilaalle mahdollisuus korjata käytöstään. (Levin & Nolan, 2014, s. 227–

234) Seurausten käytöllä on myös mahdollisia haittavaikutuksia, kuten esimerkiksi oppilaan vastarinta, opettaja-oppilassuhteen heikkeneminen ja positiivista toimintaa edistävien toimintamallien puute. Seuraamuksia käytettäessä tulisikin varmistaa, että oppilaalle on tarjottu mahdollisuus korjata käyttäytymistään ja seuraus on yhteydessä tekoon. (Saloviita, 2014, s. 105–106)

2.3 Luokanopettajakoulutus

Työrauhan ylläpitäminen nähdään yhtenä opettajan tärkeimmistä tehtävistä, ja samalla suurena stressin aiheuttajana. Sen muuttuessa koko ajan haastavammaksi, on tärkeää, että sen kiinteä rooli osana opetusta tiedostetaan. (Blomberg, 2008, s. 15–16) Myös työrauhan ylläpitoon oleellisesti liittyvää vuorovaikutusta pidetään osana opettajan asiantuntijuutta, joten näiden huomioiminen luokanopettajakoulutuksessa olisi tärkeää (Lehtomäki & Mikkilä-Erdmann, 2018, s. 10). Edellä mainitun lisäksi Saloviita (2013, s. 38) toteaa opettajan luokanhallinnallisten kykyjen olevan yhteydessä luokassa esiintyviin käytöshäiriöihin. Opettajan peruskoulutuksen ideaaliksi nimetäänkin Holopaisen ja muiden toimesta (2009, s. 70) omien luokanhallintataitojen reflektointi jo opintojen aikana, ennen työelämään siirtymistä. Moilasen (2001) mukaan opettaja on itse vastuussa omien toimintatapojensa valinnasta, joten tämän tulisi oppia havainnoimaan ja arvioimaan erilaisia tilanteita ja niihin sopivia toimintamalleja valistuneesti. Tärkeänä nähdään muun muassa tilanteiden lukutaito, jotta oppilaan toimintaan puuttuminen voidaan tehdä soveltuvien keinoin. (Moilanen, 2001, s. 71)

Koulutuksella saavutetaan ideaalitulanteessa työelämässä tarvittavia konkreettisia taitoja tiedon ohella, ja mikäli näin ei käy, jää koulutuksen tarjoama arvo lähinnä symboliseksi (Rantala, Salminen & Säntti, 2010, s. 68). Blombergin (2008) mukaan opettajankoulutuksessa opiskelijoiden vuorovaikutustaitoihin, sekä kykyihin kohdata erilaisia oppilaita kiinnitetään huomiota etenkin opetusharjoittelussa. Tämän mukaan opetusharjoittelussa luokanhallinta ei ole kuitenkaan täysin harjoittelijan vastuulla, vaan loppujen lopuksi tästä vastaa ohjaava opettaja. Muun muassa tämän takia opettajaopiskelijat joutuvat vasta työelämässä kosketuksiin luokanhallinnallisen vastuun kanssa. (Blomberg, 2008, s. 15) Kuitenkin Rantalan ja muiden (2010, s. 63–66) mukaan

luokanopettajakoulutuksen opetusharjoitteluiden määrä suhteessa teoriaan on vähentynyt vuosikymmenten aikana. Blombergin (2008) mukaan opettajaopiskelijat tyypillisesti toivovat työrauhan ylläpitoa käsiteltävän opinnoissa enemmän, esimerkiksi erilaisten menetelmien ja keinojen kautta. Koulutus ja siihen sisältyvät luokkatilanteet koetaan irrallisiksi työtodellisuudesta. Kuitenkin samalla tutkimuksissa työrauhan ylläpito nähdään pitkälti riippuvaisena niin opetustilanteesta kuin yksilön ja ryhmän ominaisuuksista. Näin ollen kaiken kattavia keinoja luokanhallintaan on haasteellista tarjota, ja työrauhan ylläpitämiseen liittyvät taidot ja kyvyt saavutetaan vasta työelämässä. (Blomberg, 2008, s. 27, 55, 191–192)

3 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

3.1 Tutkimustehtävä ja -kysymykset

Eskolan ja Suorannan (2014, s. 19) mukaan saavuttaakseen ymmärrystä jostain ilmiöstä, tulee ottaa selvää siihen liittyvistä olettamuksista, ja sille annetuista merkityksistä. Tällöin, vaikka alkuperäisenä mielenkiinnonkohteenani olivatkin nimenomaan käsitykset koskien luokanhallinnan opettamista opettajakoulutuksessa, laajensin tutkimustehtäväni koskemaan myös käsityksiä luokanhallinnan ja työrauhan ilmiöistä itsessään.

Näin ollen tutkimukseni yhtenä päätavoitteena on selvittää kolmannen vuosikurssin luokanopettajaopiskelijoiden luokanhallintaan ja työrauhaan liittyviä käsityksiä. Kiinnostuksen kohteena ovat muun muassa millaisena opiskelijat näkevät edellä mainitut ilmiöt, mitä niiden katsotaan sisältävän ja millaisessa suhteessa käsitteiden katsotaan olevan toisiinsa nähden. Toisena tutkimuksen päätavoitteena on ymmärtää luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä luokanhallinnan ja työrauha opettamisesta luokanopettajaopinnoissa. Tällöin käsiteltäviä teemoja ovat näkemykset luokanhallinnan opettamisesta luokanopettajaopinnoissa nykyisellään, koulutuksen tarjoamista valmiuksista sekä luokanhallinnan opettamisen mahdollisuuksista yleisesti. Tutkimuksellani pyrin myös nostamaan esiin käsityksissä esiintyviä mahdollisia eroavaisuuksia yhden vuosikurssin sisällä. Näin ollen lopullisiksi tutkimuskysymyksiksi valikoituivat seuraavat:

1. Millaisia käsityksiä luokanopettajaopiskelijoilla on luokanhallinnasta ja työrauhasta?
2. Millaisia käsityksiä opiskelijoilla on luokanhallinnan opettamisesta luokanopettajakoulutuksessa?
3. Esiintyykö opiskelijoiden käsitysten välillä eroavaisuuksia?

3.2 Laadullinen tutkimus

Laadullisessa tutkimuksena tavoitteena ei ole yleistettävyys, vaan pikemminkin ilmiön kuvaaminen, tulkintojen tekeminen ja syvemmän ymmärryksen saavuttaminen. Kiinnostuksen kohteina ovat informanttien luomat merkitykset sekä näkemykset maailmasta, ja tutkimustulokset kuvastavat näitä käsityksiä tutkijan kautta suodatettuna. (Kananen, 2008, s. 24–25) Sille keskeistä on tutkittavien näkökulman esiin tuominen (Eskola & Suoranta, 2014, s. 16), informanttien näkemysten ymmärtäminen sekä ilmiön asettaminen kontekstiin (Hirsjärvi & Hurme, 2011, s. 22) Laadullinen tutkimus on luonteeltaan prosessinomaista (Kiviniemi, 2018, s. 73). Tutkimusotteelle ovat tyypillisiä tekstimuodossa olevat aineistot, kuten esimerkiksi litteroidut haastattelut. Laadullisessa tutkimuksessa tapausten määrä on usein pieni, mutta niiden analysointi on perusteellista ja aineistolähtöistä. (Eskola & Suoranta, 2014, s. 15–19) Valitsin tutkimukselleni laadullisen tutkimusotteen, sillä olen kiinnostunut nimenomaan opiskelijoiden henkilökohtaisista näkemyksistä ja niissä mahdollisesti esiintyvistä eroavaisuuksista, eikä tiedon näennäinen yleistettävyys ole tutkimukseni tavoitteen kannalta tarkoituksenmukaista. Syvemmän ymmärryksen saavuttaminen ja opiskelijoiden käsitysten esiin tuominen onnistuvatkin laadullisella tutkimusotteella luontevasti.

3.3 Aineiston keruu

Valitsin aineistonkeruun menetelmäksi haastattelun, sillä se on menetelmänä monipuolinen ja näin ollen sopii erilaisiin tutkimuksiin (Hirsjärvi & Hurme, 2011, s. 34). Haastattelu soveltuu aineiston keräämisen menetelmäksi sekä kvalitatiiviseen että kvantitatiiviseen tutkimukseen (Eskola & Suoranta, 2014, s. 13). Haastattelu valikoitui tutkimukseni aineiston keräysmenetelmäksi, sillä olen kiinnostunut kuulemaan opiskelijoiden omista ajatuksista mahdollisimman laajalti. Haastattelu tarjoaa informantille mahdollisuuden aktiivisesti tuoda esiin omia käsityksiään, ja mahdollistaa syventävien lisäkysymysten esittämisen, mahdollisen täsmennyksen sekä joustavuuden aiheiden käsittelyjärjestyksessä esimerkiksi kyselylomakkeeseen verrattuna (Hirsjärvi & Hurme, 2011, s. 35–36).

Tarkemmaksi haastattelumenetelmäksi valitsin teemahaastattelun. Teemahaastattelu etenee etukäteen päätettyjen teemojen ja kysymysten varassa, mutta on suhteellisen avoin. Haastatteluni on rakenteeltaan puolistrukturoitu, eli se sisältää jonkin verran ennakkoon suunniteltuja kysymyksiä, joiden muoto ja järjestys voivat kuitenkin vaihdella. Teemahaastattelun eduksi nimetään muun muassa mahdollisuus syventää informanttien vastauksia tarkentavilla kysymyksillä. (Hirsjärvi & Hurme, 2011, s. 47–48; Sarajärvi & Tuomi, 2018) Teemahaastattelu soveltuu hyvin tutkimusasetelmaani, sillä Hirsjärven ja Hurmeen (2011, s. 48) mukaan eteneminen teemojen varassa antaa informanteille mahdollisuuden ilmiöiden tarkasteluun omasta näkökulmastaan ja menetelmä itsessään korostaa informanttien luomien merkitysten ja tulkintojen keskeisyyttä. Avoin ja puolistrukturoitu haastattelu ovat tavallisimpia aineistonkeruun menetelmiä myös analyysimenetelmäksi valitsemalleni fenomenografiselle analyysille (Ahonen, 1994, s. 136). Koska tarkoitukseni on ymmärtää informanttien erilaisia käsityksiä luokanhallintaan, työrauhaan ja näiden opettamiseen liittyen, on teemahaastattelu avoimuudessaan hyvä vaihtoehto, sillä se antaa tarpeeksi tilaa informanttien omalle subjektiiviselle pohdinnalle sekä vastauksille.

Haastattelun tutkimuksessa neljää Tampereen yliopiston kolmannen vuosikurssin luokanopettajaopiskelijaa, tarkoitukseni nostaa esiin heidän käsityksiään liittyen luokanhallintaan, työrauhaan sekä luokanopettajakoulutuksen tarjoamiin valmiuksiin koskien edellä mainittuja teemoja. Haastattelun luokanopettajaopiskelijoita nimenomaan yhdeltä vuosikurssilta, sillä tällöin esiin nousevat mahdolliset erot ovat mahdollisimman vähän riippuvaisia opintojen vaiheesta. Kriteereiksi haastateltaville asetin kaikkien kandidaattivaiheen opetusharjoitteluiden suorittamisen, sillä halusin haastateltavilla olevan mahdollisimman paljon omakohtaista kokemusta erilaisista luokanopettajakoulutukseen sisältyvistä opinnoista sekä luokassa toimimisesta. Haastattelukutsun laitoin jakoon kolmannen vuosikurssin luokanopettajaopiskelijoiden yhteiselle viestintäkanavalle, ja haastateltaviksi valikoituivat minuun ensimmäisenä yhteyttä ottaneet ja kuvausta vastaavat opiskelijat. Haastattelut toteutettiin etäyhteyden välityksellä ja haastattelut tallennettiin litterointia varten.

Haastattelut litteroitiin suhteellisen sanatarkasti haastattelutallenteiden pohjalta. Tutkimuksen haastatteluaineisto litteroitiin peruslitteroinnin mukaisesti, jolloin teksti noudattaa informantin puhekieltä sanatarkasti, mutta esimerkiksi äännähdykset jätetään pois (Tietoarkisto, 2022). Hirsjärven ja Hurmeen (2011, s. 138) mukaan haastattelun litteroinnilla tarkoitetaan sen kokonaisvaltaista tai osittaista puhtaaksi kirjoittamista. Litteroinnissa on hyvä noudattaa haastatteluaineistoa mahdollisimman sanatarkasti, mutta tutkijan on myös tarpeellista harkita, mikä aines on tutkimuksen kannalta tarpeellista. Sanatarkka litterointi on tarkoituksenmukaista etenkin sitaateissa, mutta karkeampi litterointi on usein myös riittävää. (Kananen, 2008, s. 80)

3.4 Fenomenografinen analyysi

Analysoin keräämääni haastatteluaineistoa fenomenografisen analyysin keinoin. Fenomenografiassa tarkastellaan ihmisten erilaisia käsityksiä liittyen tutkittavaan ilmiöön. Sen pääasiallinen tavoite on kuvantaa, analysoida ja ymmärtää tutkittavien kokemuksissa ja käsityksissä ilmeneviä yhtäläisyyksiä ja eroavaisuuksia (Marton, 1981, s. 180). Fenomenografisessa tutkimuksessa ei kuvata todellisuutta sellaisenaan, vaan ihmisten subjektiivisten ja kontekstisidonnaisten kokemusten kautta (Kettunen). Fenomenografinen analyysi on yleisesti kasvatustieteissä käytetty, ja sen lähtökohtana on oletus ihmisten eroavista näkemyksistä tutkittavaan ilmiöön liittyen (Rissanen, 2006). Sen tarkoituksena ei kuitenkaan ole käsitysten tutkiminen yksilötasolla, vaan eroavaisuuksien löytäminen tietyn ryhmän sisällä (Huusko & Paloniemi, 2006, s. 165). Marton (1981) erottelee fenomenografian ja fenomenologian toisistaan muun muassa seuraavasti: fenomenologian mukaan koettua ei voi erottaa kokemuksesta itsestään, kun taas fenomenografiassa keskeistä on nimenomaan käsitysten ja subjektiivisesti koetun tutkiminen (s. 180–181). Omassa tutkimuksessani olen kiinnostunut nimenomaan luokanopettajaopiskelijoiden mahdollisesti eroavista käsityksistä liittyen luokanhallintaan, työrauhaan ja niiden käsittelyyn opettajankoulutuksessa, joten fenomenografinen analyysi on luonteva tapa lähestyä aihetta rajaamastani näkökulmasta.

Kettusen mukaan fenomenografiassa tavoitteena ei ole teorialähtöisten luokitteluiden hyödyntäminen ja testaaminen, joten tulkinnat ja kategorisoinnit

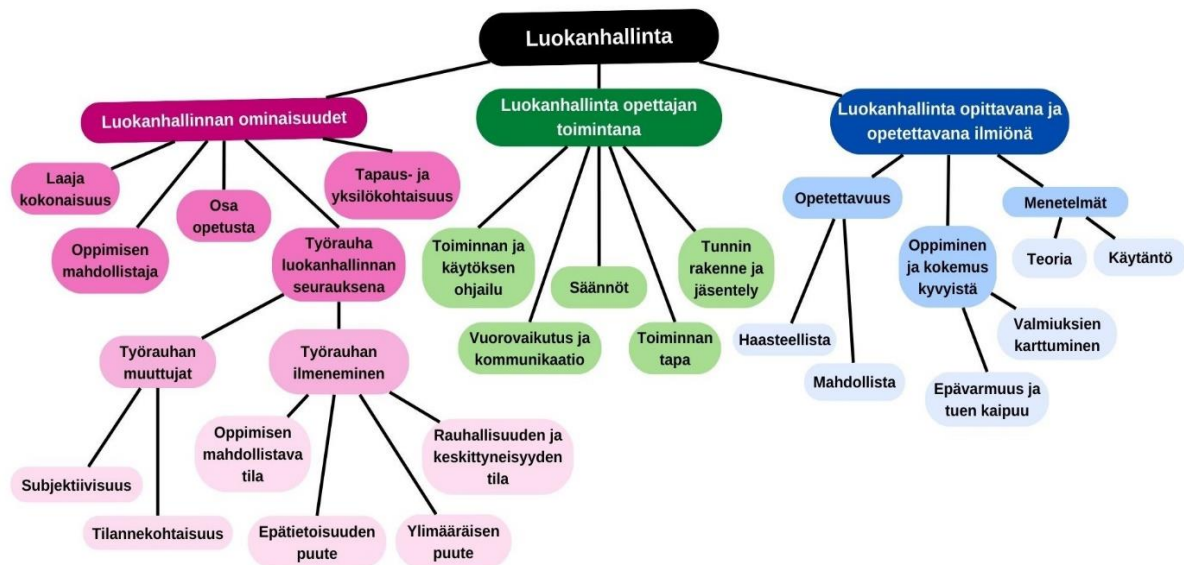
muodostuvat aineistolähtöisesti (Kettunen). Aineistolähtöinen lähestymistapa on tutkimusasetelmani kannalta luonteva, johtuen valitsemastani näkökulmasta sekä valmiiden teorioiden niukkuudesta. Tutkimustietoa liittyen luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiin luokanhallinnasta ja koulutuksen tähän tarjoamista valmiuksista on saatavilla melko niukasti, ja lähinnä pro gradu -tutkielmien muodossa. Näistä syistä johtuen analyysi on perusteltua pohjata suoraan aineistoon. Fenomenografiassa aineistot ovat usein pieniä ja kirjalliseen muotoon muunnettuja haastatteluja. Fenomenografinen analyysi asettaa aineistonkeruulle avoimuuden vaateen, jotta erilaiset kokemukset ja käsitykset voisivat nousta esiin vastauksista. (Kettunen; Huusko & Paloniemi, 2006, s. 163–164)

Fenomenografisessa analyysissä aineistoa ei käsitellä yksittäisten vastausten kautta, vaan niistä muodostuu kokonaisuus. Oleellisia eivät myöskään ole tiettyjen ilmausten lukumäärät (Ahonen, 1994, s. 127). Aineistosta löydettyjen merkitysten perusteella muodostetaan kategorioita, joilla kuvataan ilmiöön liittyviä käsityksiä. Analyysin ensimmäisessä vaiheessa etsitään merkitysyksiköitä, joita fenomenografiassa ovat erilaiset ajatuskokonaisuudet. Toisessa vaiheessa merkitysyksiköitä ryhmitellään yhtäläisyyksien ja eroavaisuuksien perusteella kategorioihin. Kategorioiden löytämisen jälkeen kuvataan niitä abstraktimmalla tasolla ja määritellään niiden välisiä suhteita. Kategoriat kattavat erilaisia käsitysten erityispiirteitä ja niitä kuvataan esimerkiksi lainausten avulla. (Huusko & Paloniemi, 2006, s. 166–168)

Oma aineiston analyysiprosessini alkoi litteroitujen haastatteluiden läpi käymisellä ja aiheeni kannalta oleellisten merkitysyksiköiden etsimisellä. Kun merkitysyksiköt löytyivät, ryhmittelin niitä samankaltaisuuksien perusteella alustaviin kategorioihin. Koska luokanhallinta, työrauha ja näiden opettaminen liittyivät aineistossa vahvasti toisiinsa, päätin muodostaa lopullisen analyysini luokanhallinnan käsitteen ympärille. Yhdistelin alustavia kategorioita keskenään välttääkseni päällekkäisyydet mahdollisimman tehokkaasti, ja lopulta muodostin kolme luokanhallinnasta polveutuvaa pääkategoriaa, alakategorioiden ja tutkimieni ilmiöiden välisiä suhteita määrittelemällä.

4 TULOKSET

Käsittelen luokanhallintaa, työrauhaa, sekä näiden opettamista yhtenä kokonaisuutena luokanhallinnan käsitteen kautta, sillä informanttien käsityksissä kaikki käsitteistä liitettiin enemmän tai vähemmän luokanhallintaan. Jaottelin informanttien kaikkia teemoja koskevat käsitykset lopulta kolmeen luokanhallinnan pääkategoriaan: luokanhallinnan ominaisuuksiin, opettajan toimintaan sekä luokanhallintaan opittavana ja opetettavana ilmiönä. Kaikki pääkategorioista jakautuvat useampaan alakategoriaan. Lisäksi esimerkiksi työrauhan käsitettä eritellään osana luokanhallinnan ominaisuuksia, sillä se nähtiin pitkälti luokanhallinnasta riippuvaisena informanttien toimesta.



KUVIO 1. Luokanhallinnan kategoriat

4.1 Luokanhallinnan ominaisuudet

Ensimmäinen luokanhallinta-käsitysten kategorioista liittyy luokanhallinnan ominaisuuksiin ja sille tyypillisiin piirteisiin, kuitenkin sisältämättä informanttien

käsityksiä luokanhallinnalle tyypillisistä konkreettisista toimintatavoista. Näissä käsityksissä luokanhallintaa selitettiin sille tyypillisinä nähtyjen ominaispiirteiden avulla. Kategoria sisältää käsitykset luokanhallinnan laajuudesta, sen roolista osana opetusta ja oppimista, sen tapaus- ja yksilökohtaisuudesta, sekä työrauhasta luokanhallinnan seurauksena.

Informanttien käsityksissä korostui näkemys luokanhallinnan käsitteen laajuudesta ja monitahoisuudesta. Myös muun muassa Evertson ja Weinstein (2006) mukaan luokanhallinta on ilmiönä moninainen ja kattaa oppilaiden käytöksen ohjailun ohella paljon muitakin elementtejä. Haastateltavat kokivat käsitteen sisältävän paljon muutakin kuin työrauhan ylläpidon.

Mun mielestä luokanhallinta on semmonen yksi iso kokonaisuus osana sitä opetusta – et tavallaan siihen voi liittyä ehkä tää työrauha sisältönä. (Informantti 1)

Mä luin näitä etukäteen ja pohdikelin sitä, et tavallaan se on montakin asiaa se luokanhallinta. – – Mä ensin ajattelin, että luokanhallinta tarkoittaa sitä, että jos siellä on vaikka just melua tai et siel on häiriötä aiheuttava oppilas ja poistetaan se oppilas. Sit mä aattelin, et se on paljon laajempikin asia se luokanhallinta, kuin pelkästään se, että poistat mahdolliset häiriöt sieltä oppitunnilta. (Informantti 2)

Blomberg (2008, s. 26) toteaa järjestyksen ylläpidon luokassa olevan kiinteä osa opettajan työtehtäviä. Myös parin aineistosta nousseen käsityksen mukaan luokanhallinta on kiinteä osa itse opetusta ja opettajan työtä.

Se [luokanhallinta] on tosi tärkeä osa sitä opettajan työtä. (Informantti 3)

Nyt sijaistaessa huomaa sen, et vaikka tietää paljon, et miten pitäis opettaa ja osaa ne sisällöt, mut sitten kun huomaa siellä, että siitä oppitunnista ainakin 50 prosenttia on sitä, että sä yrität pitää sen luokan sun hallinnassa ja työrauhan yllä. (Informantti 4)

Osa opiskelijoista näki luokanhallinnan hyvän oppimisen mahdollistajana. Tällöin oppilaiden oppiminen nähtiin seurauksena laadukkaasta luokanhallinnasta. Evertson ja Weinstein (2006) puolestaan näkevät yhdeksi luokanhallinnan tärkeimmistä tehtävistä oppimisen mahdollistavan ympäristön ylläpitämisen.

Opettaja ikään kuin hallitsee luokan käyttäytymistä niin, että se opiskelu tai se oppiminen on hyvää. Tai niin kun, että tapahtuu oppimista, niin silloin voidaan puhua luokanhallinnasta. Saadaan se luokka tekemään asioita, jotka edesauttaa oppimista. (Informantti 2)

Eihän siitä oppimisestakaan tuu mitään, jos se luokanhallinta ei oo kunnossa. (Informantti 3)

Yhtenä luokanhallinnan ominaisuutena opiskelijat näkivät sen tapaus- ja ryhmäkohtaisuuden. Toimivien luokanhallinnan keinojen nähtiin riippuvan paljolti opetettavasta ryhmästä, jolloin kaiken kattavia metodeja on haastavaa määrittää. Ryhmän lisäksi luokanhallintaan vaikuttavana tekijänä mainittiin oppiaine. Luokanhallinta voi yhden käsityksen mukaan myös kohdistua koko luokkaan, tai vain yksittäiseen oppilaaseen. Muun muassa Koskenniemen ja Hälisen (1970, s.253) mukaan työrauhaa ylläpidettäessä on samanaikaisesti otettava huomioon koko luokka sekä yksilöiden tarpeet.

Sen luokkahuoneen dynamiikka paljon sitä määrittää, että – – miten se luokka saadaan hallintaan ja miten sitä työrauhaa ylläpidetään. (Informantti 2)

Mut sit toisaalta mä mietin silleenki, et se on aina kans niin opettaja- ja ryhmäkohtaista se et mikä toimii. – – Ainakin itellä harjotteluissa varsinkin taito- ja taideaineissa, missä ei välttämättä ihan perinteisesti olla vaan sillä omalla pulpetilla, vaan enemmän liikutaan ja tehdään muualla, niin niissä sitä luokanhallintaa piti miettii erityisesti, et miten se ei lähe siihen et kaikki tekee ihan mitä sattuu ja haluaa. (Informantti 4)

Ja ehkä niinku se et niit tilanteita voi olla silleen et jotkut asiat koskettaa koko luokkaa, mut sitte taas ehkä osa vaan niinku osaa oppilaista, tai ehkä jopa yhtä oppilasta vaan. (Informantti 1)

Viimeiseksi luokanhallinnan ominaisuuksien alakategoriaksi muodostui työrauha osana luokanhallintaa ja sen seurauksena. Vaikka työrauhaa ei läpi käymissäni aikaisemmissa tutkimuksissa suoraan liitetty luokanhallinnasta seuraavaksi tilaksi, esimerkiksi Evertsonin ja Weinsteinin (2006) määritelmän mukaan luokanhallinnalla pyritään luomaan suotuisa oppimisympäristö, ja se sisältää paljon muutakin kuin käytöksen ohjailun. Samaisen määritelmän pohjalta Lehtomäki ja Mikkilä-Erdmann (2018, s.11) tulkitsevat luokanhallintaa opettajan viestinnäksi, jolla tämä pyrkii vaikuttamaan työrauhahäiriöihin. Haastattelemieni opiskelijoiden käsitysten mukaan työrauha on luokanhallinnasta riippuvainen ja on yksi sen sisällöistä. Osa opiskelijoista näki luokanhallinnan keinona työrauhan saavuttamiseen.

Ehkä vois aatella, että jos on hyvä luokanhallinta – – ja sä pystyt ikään kuin kontrolloimaan sitä toimintaa, niin sen kautta sä voit myös sitten luoda sitä työrauhaa sinne luokkaan. (Informantti 2)

Kyllä ne [työrauha ja luokanhallinta] varmaan niinku silleen liittyy toisiinsa, että se työrauha on jossain määrin riippuvainen siitä luokanhallinnasta. Että jos tavallaan sillä opettajalla ei oo minkäänlaista hallintaa siitä luokasta, – – niin silloin luultavasti ei oo sitä työrauhaakaan välttämättä. (Informantti 3)

Ehkä mä näkisin niin, että työrauha on vaan yks osa luokanhallintaa, et se ei oo se kaikki, et siihen liittyy tosi paljon muutakin. Mutta et se yks osa siitä luokanhallinnasta vois olla just se työrauha ja mitä se kulloinkin tarkoittaa ja miten se taataan siellä luokassa. (Informantti 4)

Jaoin työrauhan alakategorian vielä kahteen alempaan kategoriaan, joista ilmenevät informanttien käsitykset työrauhaan liittyen. Ensimmäinen näistä kategorioista on työrauhan ilmeneminen luokassa, johon liittyvät opiskelijoiden käsitykset liittyen työrauhan luokahuoneessa koettaviin ominaisuuksiin. Ensimmäinen näistä käsityksistä ilmeni kaikkien informanttien haastatteluissa, ja se käsittelee työrauhaa rauhallisuuden ja keskittyneisyyden tilana. Työrauhaa rauhallisena ja häiriintymättömänä tilana käsittelee myös muun muassa Hirsjärvi (1922, s.196). Käsitys ilmeni myös informanttien kuvaillessa huonoon työrauhaan liittyviä seikkoja.

Mä aattelen et työrauha on lähtökohtaisesti se hetki, kun pitäis ehkä itsenäisesti tehdä hommia ja keskittyä siihen omaan, eikä ehkä sit niin kun häiritä muita oppilaita. – – Aika usein varmaan siihen [työrauhaan] liittyy kuitenkin oleellisesti myös se hiljaisuus ja se keskittyminen siihen omaan tekemiseen. (Informantti 1)

No silloin olis aika hyvä työrauhatila, jos siellä olis semmonen rauhallinen oppimisympäristö ja kaikki keskittyis siihen oppimiseen ja siihen opiskeltavaan asiaan täysiä. (Informantti 2)

On niin kun se mahdollisuus oppilaalla siihen oppimiseen, et hän pystyy keskittymään. (Informantti 3)

Kaikki pystyy keskittyä siihen tekemiseen ja saa rauhan tehdä sitä. (Informantti 4)

Mites sitten, mitäs sisältyy sun mielestä sitten huonoon työrauhaan, jos se työrauha on huono? (Tutkija)

No silloin siellä luokassa on paljon – – semmosta et siel puhutaan muista asioista häiritsevästi. Niin, että se häiritsee muiden keskittymistä ja, ehkä just semmosta häiritsevää toimintaa ja äänenkäyttöä. (Informantti 4)

Lehtomäki ja Mikkilä-Erdmann (2018, s.11) näkevät työrauhan edellytyksenä oppimistavoitteiden saavuttamiselle. Myös informantit käsittivät hyvän työrauhan

tilaksi, joka mahdollistaa laadukkaan oppimisen. Vastakohtaisesti huonon työrauhan nähtiin hankaloittavan oppimista.

Kun saavutetaan työrauha, niin silloin kaikki oppilaat ikään kuin pystyy parhaiten oppimaan siinä tilanteessa. – – Huono työrauha on sit sellanen, että siellä just nimenomaan on – – toimintaa, mikä ei niin kun edesauta sitä oppimista. (Informantti 2)

Siel on semmonen rauha jokaisella ja mahdollisuus oppia. – – on niinku se mahdollisuus oppilaalla siihen oppimiseen. (Informantti 3)

Työrauha ilmeni opiskelijoiden käsityksissä myös tilana, jossa ei ole tilanteen kannalta mitään ylimääräistä. Ylimääräisen ja sallitun raja jäi kuitenkin haastatteluissa määrittelemättömäksi.

Ei oo semmosta ylimäärästä huutelua ehkä sitten muille henkilöille siel luokassa. (Informantti 1)

Miellän sen työrauhaksi, että ei oo semmosta niinkun epäolennaista ääntä hirveesti siellä luokassa. – – ei olis semmosta epäolennaista asiaa niin kauheesti siellä luokassa.

Mites sitten, mitäs sisältyy sun mielestä sitten huonoon työrauhaan? (Tutkija)

No silloin siellä luokassa on paljon semmosta ylimäärästä toimintaa, joka ei oo sitä sen tehtävän ohjeen mukaista. Semmosta et siel puhutaan muista asioista häiritsevästi. – – Että ei semmoset pienet, et joku vaikka poistuu vessaan tai kysyy opettajalta apua tai terottaa kynää, niin tämmöset toiminnat ei ehkä häiritse sitä, mut ehkä semmoset ylimääräset, jotka ei mitenkään liity siihen toimintaan mitä tulis tapahtua siellä luokassa. (Informantti 4)

Näiden lisäksi parin käsityksen mukaan huonon työrauhan piirteenä nähtiin epätietoisuus. Näin ollen hyvän työrauhan edellytyksenä nähtiin oppilaiden tietoisuus oppitunnin kulusta.

Heidän [oppilaiden] pitää tietää miten se oppitunti menee, koska silloin kun he tietää sen, niin silloin on helpompi asennoitua käyttäytymään. Et voidaan taas saavuttaa sitä työrauhaa. (Informantti 2)

Entäs sitten minkälainen olis sun mielestä sellanen huono työrauha? Mitä elementtejä siinä sit olis? (Tutkija)

No varmaan semmosta, että – – kukaan ei tiedä et mitä tulis tehdä.
(Informantti 3)

Toinen työrauhan alakategorioista koskee siihen liittyviä muuttujia. Näitä haastatteluista nousi kaksi kappaletta. Ensimmäinen koskee työrauhan kontekstisidonnaisuutta ja tilannekohtaisuutta. Hirsjärven (1992, s. 196) mukaan työrauha ei säily tilanteesta toiseen samanlaisena, vaan sen luonne muun muassa opetustilanteen, oppiaineen ja ikätason mukaan. Informantit näkivät työrauhan määritelmän vaihtelevan niin työskentelytapojen kuin toiminnan mukaan.

Vaihteleeko sun mielestä työrauhan käsitteen merkitys tilanteittain ja miten?
(Tutkija)

Nojoo, siis vaihtelee, et just riippuen siitä et mitä tehdään. Esimerkiksi et jos tehdään kirjan tehtäviä tai on joku lukutunti, niin silloin yleensä olis hyvä semmonen aika hiljanen ilmapiiri. Mut sitte taas, et jos tehdään jotakin paritöitä tai ryhmätöitä niin silloinhan on vähä niinkun väistämättä semmosta pientä puheensorinaa, kun pitää keskustella niiden luokkakavereiden kanssa. Et kyl se niinku riippuu siitä mitä tehdään aika paljolti.

Se ehkä tarkoittaa mulle sitä, että siellä luokassa on sellanen työympäristö, ja ehkä äänenvoimakkuus tulee ekana mieleen, mikä sopii siihen tilanteeseen. Et mä en ehkä näe sitä sellasena, et aina pitäis olla täysin hiljasta, että on työrauha, vaan se riippuu tosi paljon siitä, et mitä siellä tehdään. – – Että siihen mitä siellä on tavoitteena tehdä ja työskentelytapaan niin kun semmonen tarkoituksenmukainen äänenvoimakkuus ja toimintatavat, miten siel luokassa ollaan silloin. (Informantti 4)

Hirsjärvi (1992, s. 196) toteaa yksilöiden kokevan työrauhan eri tavoin, jolloin se on tilana subjektiivinen. Tilanteiden lisäksi informantit kokivat hyvän työrauhan määritelmän vaihtelevan myös yksilöiden välillä.

Siihen ei oo mitään semmosta tiettyä oikeeta vastausta välttämättä, et jollekin semmonen pieni joku taustahälinä voi olla semmonen hyvä asia ja sit joku taas ehkä vaatii sellasta ihan absoluuttista hiljasuutta. (Informantti 3)

Siel täytyy myös ottaa huomioon ihan niit yksilöitä, et jollakinhan saattaa olla semmonen, et pienikin joku muu ääni saattaa häiritä tosi paljon, että ehkä siin on sit hyvä huomioida se, että miten taataan et jokainen pystyy suoriutua rauhassa niistä tehtävistä. (Informantti 4)

4.2 Luokanhallinta opettajan toimintana

Toinen informanttien haastatteluissa esiintynyt käsitys liittyi luokanhallintaan opettajan toimintana. Tämä kategoria sisältää opiskelijoiden käsityksiä

luokanhallinnasta niin opettajan toimintana kuin luokan konkreettisina toimintatapoina. Kategoria sisältää käsityksiä luokanhallinnasta käytöksen ja toiminnan ohjailuna, vuorovaikutuksena ja kommunikaationa, sääntöjen laatimisena ja noudattamisena, tunnin rakenteen säätelynä sekä toiminnan tapana.

Osana käsityskategoriaa esiintyi näkemys luokanhallinnasta opettajan harjoittamana oppilaiden toiminnan ja käytöksen ohjaamisena. Evertsonin ja Weinsteinin (2006, s. 4–5) mukaan yksi luokanhallinnan edellytyksistä on käytökseen puuttuminen soveltuvilla menetelmillä. Opettajan kyky ohjata luokkaa nähtiin hyvän luokanhallinnan ja työrauhan edellytyksenä myös informanttien toimesta.

Luokan opettaja ikään kuin hallitsee luokan käyttäytymistä niin, että se oppiminen on hyvää. – – Jos on hyvä luokanhallinta ja sä pystyt ikään kuin kontrolloimaan sitä toimintaa, niin sen kautta sä voit myös sitten luoda sitä työrauhaa sinne luokkaan. (Informantti 2)

Se on sen opettajan tehtävä hallita sitä luokkaa. – – jos tavallaan sillä opettajalla ei oo minkäänlaista hallintaa siitä luokasta, niin silloin luultavasti ei oo sitä työrauhaakaan välttämättä. (Informantti 3)

Luokanhallinta nähtiin myös luokassa tapahtuvana opettajan ja oppilaiden välisenä vuorovaikutuksena ja kommunikaationa. Opettajan toimesta kommunikoinnilla tarkoitettiin esimerkiksi tehtävien ja siirtymätilanteiden ohjeistamista sekä odotusten ilmaisemista. Selkeän kommunikoinnin nähtiin edistävän työrauhaa. Myös Salo (2009, s. 127) toteaa selkeän kommunikoinnin olevan osa hyvää luokanhallintaa. Lisäksi Evertsonin ja Weinsteinin (2006, s. 4–5) mukaan tärkeitä ovat oppimisen mahdollistava ohjeiden antaminen, sekä luottavaisen suhteen muodostuminen.

Miten sä ymmärrät sen käsitteen ja mitä se sun mielestä vaikka sisältää? (Tutkija)

Ylipäätään ehkä ohjeiden antaminen ja et niitä noudatetaan. Ja esimerkiksi kaikki siirtymätilanteet et luokka pysyy kasassa. (Informantti 1)

Tavallaan – – kerrotaan oppilaille, että nyt seuraavaksi tehdään yksilötyötä, nyt voidaan olla puhumatta, äsken oli yhdessä oppimisen tilanne, se taas vaati puhetta. (Informantti 2)

Ehkä sit semmonen että niinku selkeät ohjeet ehkä lisää sitä, ja se että oppilaat tietää, mitä pitää tehdä ja miten. Nii sit varmasti se myös edistää sitä työrauhaa. (Informantti 4)

Ohjeistuksen ohella oppituntien jäsentely katsottiin Evertsonin ja Weinsteinin (2006, s.4–5) osaksi luokanhallinnan edellytyksiä. Oppituntien rakenne ja opettajan harjoittama oppituntien jaksottaminen käsitettiin osaksi luokanhallintaa myös informanttien toimesta. Parin käsityksen mukaan yhtenä opettajan luokanhallinnan keinona toimisi oppitunnin monipuolinen rakenne, joka sisältäisi hiljaisemmän yksilötyöskentelyn ohella myös esimerkiksi keskustelua.

Ikään kun jaksotetaan sitä oppituntia, niin että voi olla semmonen porina-kohta. Sitten tavallaan myös saadaan se luokka tekemään hommia rauhassa ja yksilötyötä ilman sitä puhetta sillon kun halutaan. Tavallaan sitten jaksotetaan niitä oppitunteja ja kerrotaan oppilaille, että nyt seuraavaksi tehdään yksilötyötä, nyt voidaan olla puhumatta, äsken oli yhdessä oppimisen tilanne, se taas vaati puhetta. (Informantti 2)

Opiskelijoista yksi näki myös luokan yhteiset säännöt ja toimintatavat luokanhallintaan liittyviksi seikoiksi. Sääntöjen katsottiin olevan yhteydessä parempaan työrauhaan ja luokanhallintaan. Tätä tukee myös esimerkiksi Salon (2009, s. 127) näkemys selkeistä säännöistä osana laadukasta luokanhallintaa. Salon ohella sääntöjen ja niiden noudattamisen merkitystä korostavat myös Koskenniemi ja Hälinen (1970, s. 252–253).

Miten sä saat opettajana ne kaikki oppilaat keskittymään siihen olennaiseen asiaan ja tekemään niiden ohjeiden mukaan, mitä sä oot antanu ja noudattamaan niitä luokan yhteisiä sääntöjä – – Jos tavallaan sillä opettajalla ei oo minkäänlaista hallintaa siitä luokasta, eikä oo niin kun vaikka käyty niitä yhteisiä pelisääntöjä luokan kanssa läpi, niin sillon luultavasti ei oo sitä työrauhaakaan välttämättä. (Informantti 3)

Konkreettisten keinojen lisäksi myös opettajan toiminnan ja luokanhallintakeinojen tapa käsitettiin osaksi hyvää luokanhallintaa. Tällä tarkoitettiin nimenomaan sitä, miten opettaja toimii luokassa ja hoitaa esimerkiksi ohjeistuksen. Näin ollen opettajan toiminnan ohella tärkeäksi nähtiin myös toiminnan tapa.

Ja mun mielestä se [luokanhallinta] on tavallaan sitä, et miten sä saat opettajana ne kaikki oppilaat keskittymään siihen olennaiseen asiaan ja tekemään niiden ohjeiden mukaan, mitä sä oot antanu ja noudattamaan niitä luokan yhteisiä sääntöjä. (Informantti 3)

Mä ymmärrän sen [luokanhallinnan] ehkä semmosena, että miten sitä ryhmää hallitaan, miten vaikka ohjeita annetaan, miten kaikki paikasta toiseen siirtymiset ollaan mietitty etukäteen, ja miten ollaan kontrollissa et mitä siellä luokassa ne oppilaat tekee ja miten. – – Ja näin et miten mä hallitsen sen tilanteen niin, että mä saan ohjeet annettua ja että se toiminta on semmosta tarkoituksenmukaista. Ehkä tämmösenä mä näkisin luokanhallinnan. (Informantti 4)

4.3 Luokanhallinta opittavana ja opetettavana ilmiönä

Kolmanneksi luokanhallintaan liittyviä käsityksiä selittäväksi kategoriaksi muodostui luokanhallinnan opettaminen ja oppiminen. Kategoria sisältää informanttien käsityksiä luokanhallinnan opettamisen mahdollisuuksista, tarkoituksenmukaisuudesta ja siihen soveltuvista menetelmistä, sekä omista luokanhallinnallisista valmiuksista.

Luokanhallinnan käsittelyn tarpeellisuus luokanopettajakoulutuksessa nousi esiin niin aiemmassa tutkimuksessa (ks. Blomberg, 2008, s. 15–16; Holopainen, 2009, s. 70; Lehtomäki & Mikkilä-Erdmann, 2018, s. 10–11; Moilanen, 2001, s. 71; Saloviita, 2013, s. 38) kuin informanttien käsityksissä. Käsitykset luokanhallinnan opetettavuudesta jakautuivat kahtia. Osa opiskelijoista piti luokanhallinnan opettamista mahdollisena ja tulevan ammatin kannalta tarkoituksenmukaisena.

On se [luokanhallinnan opettaminen] mun mielestä tarkoituksenmukaista, koska se on tosi tärkeä osa sitä opettajan työtä. – – Kyllä mä luulen, et sitä on, mahdollista opettaa. (Informantti 3)

Kyl mä koen, et sitä [luokanhallintaa] pystyy opettaa ja vois opettaa. Ja siihen varmasti löytyy myös jonkunlaista tutkimusta ja tämmöstä, mitä vois hyödyntää siinä opetuksessa, miten sitä meidän opinnoissa sit opetettais. (Informantti 4)

Tästä huolimatta luokanhallinnan opettaminen näyttäytyi informanttien käsityksissä myös haasteellisena opettajankoulutuksen puitteissa. Käsitykseen luokanhallinnan opettamisen haasteellisuudesta liitettiin usein myös ajatus luokanhallintataitojen kehittymisestä vasta työelämässä. Myös esimerkiksi Blomberg (2008 s. 27, 55, 191–192) tuo esiin luokanhallinnan tapauskohtaisuuden tuomat haasteet aihepiiriin käsittelyyn, sekä työrauhan ylläpitämiseen vaadittavien taitojen kehittymisen vasta työelämässä.

Onks sun mielestä mahdollista ylipäättään opettaa luokanhallintaa ja työrauhan ylläpitoa tarkoituksenmukaisesti luokanopettajaopinnoissa? (Tutkija)

Ei välttämättä ees oo mahdollista. – – mä tiedä, voiko sitä lopulta edes opettaa jonkun ulkopuolisen toimesta. (Informantti 1)

Sitä paljon kritisoidaan kun sitä [luokanhallintaa] ei käydä läpi, mutta toisaalta se on tosi vaikeeta käydä läpi ilman että on semmonen tapauskohtainen esimerkkiryhmä vaikka. – – Mä toisaalta luotan siihen et sit taas työelämässä mä tuun oppimaan paljo vielä. (Informantti 2)

Uskon ja toivon, et se tulee sit kokemuksen myötä, kun saa enemmän niitä työtunteja. Ja just harjottelussakin oli aika rajallinen määrä niitä oppitunteja missä sitä pysty harjotella. (Informantti 3)

Heillekin (ohjaaville opettajille) se on varmaan sit sen oman työn kautta muotoutunu ja kokemuksella, että mitkä he kokee hyväks oman luokan kanssa. (Informantti 4)

Informanttien käsityksissä luokanhallinnan opettaminen jakautui käytäntöön ja teoriaan. Käytännön oppiminen, kuten esimerkiksi harjoittelut, nähtiin luokanopettajaopinnoissa pääasiallisena luokanhallinnan opettamisen menetelmänä. Luokanhallinnan käsittelyn keinoiksi mainittiin muun muassa keskustelut harjoittelun ohjaavien opettajien kanssa sekä esimerkkien ja luokan toimintatapojen läpi käyminen harjoittelun yhteydessä.

Harkoissa sitte tämmösen ohjaavan opettajan kanssa käyty jotakin keskusteluita asiaan liittyen. (Informantti 1)

On annettu ihan vinkkejä, semmosia konkreettisia keinoja, että palkitaan oppilaita hyvästä työrauhasta tai että miten oppilaat saa hiljaseksi. Et tehdään jotain rytmitaputuksia tai oppilaat voi kerää jotain timantteja onnistumisista. – – Se on ollu lähinnä mun mielestä enemmän just semmosta käytännön juttuu, et on annettu niit vinkkejä et miten sä voisit ens tunnilla tehä eri tavalla et se luokanhallinta olis parempaa tai työrauha olis parempaa. (Informantti 3)

Harjotteluiden yhteyksissä ehkä niinkun myös ohjaavien opettajien kanssa sitä on tullu käytyä. – – Ehkä se on tullu sitä kautta, et ite on kysynyt esimerkiksi työrauhasta, että miten se hiljentyminen luokassa yleensä heillä tapahtuu, ja et onko heillä jotain vinkkejä – –. Sit taas toisaalta jos on vaikka jollakin liikuntatunnilla mennyt vähä niinku pieleen, niin ehkä sen jälkeen se opettaja on voinu antaa vinkkejä et miten sitä vois parantaa, sitä luokanhallintaa seuraavalle tunnille. (Informantti 4)

Luokanhallinnan opettaminen käytännön kautta nähtiin luontaiseksi tavaksi käsitellä aihetta opettajakoulutuksessa. Harjoitteluiden katsottiin olevan tähän paras väylä.

Et varmaan oikeesti harkat on se, ehkä jopa ainut oikee paikka oppii tota. (Informantti 1)

Harjoitteluissa se on se paras paikka käsitellä mun mielestä näitä teemoja. (Informantti 2)

Varmaan luontevin on just toi harjottelu, koska siinä sä oot oikeesti niiden oppilaiden kanssa tekemisissä ja siinä se tulee silleen luontevasti ilmi, että niillä ei aina ookkaan se paras mahdollinen keskittyminen tai kaikki jutut ei kiinnosta ja näin. (Informantti 3)

Liitin myös informanttien käsityksissä esiintyneet tapausesimerkit osaksi luokanhallinnan käsittelyä käytännön kautta. Osa informanteista näki tapausesimerkkien läpi käymisen mahdolliseksi tavaksi opettaa luokanhallintaa.

Et jos olis vaik joku semmonen paikka, mihin kerättäis vaikka tämmösii erilaisii kokemuksii eri tilanteista. Et miten on vaikka hallinnu tän tilanteen, et onks se vaikka onnistunu tai epäonnistunu. Semmosii kokemuksii muilta olis vaan tosi mielenkiintosta lukee tai kuulla. (Informantti 1)

Jotain tapausesimerkkejä, semmosia, että miten tässä tilanteessa toimitis työrauhan saavuttamisen edellyttämiseksi. (Informantti 2)

Informanttien käsitysten mukaan opinnot eivät ole juurikaan sisältäneet luokanhallinnan käsittelyä teorian kautta. Osa informanteista oli sitä mieltä, ettei opinnoissa ole harjoitteluja lukuun ottamatta käsitelty luokanhallintaa lainkaan, ja toisista taas aihetta olisi sivuttu hiukan myös teoriaopinnoissa.

Ei oikeestaan millään lailla noissa yliopistolla käydyissä, niinku tämmösissä teoreettisissa kursseissa. (Informantti 1)

Aika vähän mun mielestä on tuolla perusopinnoissa esimerkiksi käsitelty tai muuten. (Informantti 2)

Mulla ei tuu ihan hirveesti semmosia tilanteita mieleen, et niitä [luokanhallintaa ja työrauhaa] olis opinnoissa käsitelty. Ehkä jonkun verran monialaisissa, taito- ja taideaineiden kursseilla, niin kun liikunnat ja just käsityö ja tämmöset, mutta vähemmän ehkä muissa monialaisissa. Eikä ehkä muissa kursseissa tuu kauheesti mieleen, että sitä oltais käsitelty. (Informantti 4)

Toisaalta luokanhallinnan käsittely teorian kautta koettiin haastavaksi. Joissakin käsityksissä aiheen opettaminen teorian kautta näyttäytyi lähes mahdottomana.

Onks sun mielestä mahdollista ylipäättään opettaa luokanhallintaa ja työrauhan ylläpitoa tarkoituksenmukaisesti luokanopettajaopinnoissa? (Tutkija)

Ei välttämättä edes oo mahdollista. Et tietenkin voidaan vaikka näissä harkkojen yhteydessä tuntuunittelussa käyttää erikseen aikaa siihen, että keskittyy, että mitä asioita sä haluat vaikka tällä tunnilla nyt, et vaikka se työrauhan ylläpito, et sä oikeesti pidät sen jatkuvasti mielessä. Tavallaan suunnittelet sen tunnin niin, että pystyy tavallaan sitten sen mukaan toimimaan, mutta en mä tiedä, voiko sitä lopulta edes opettaa jonkun ulkopuolisen toimesta. (Informantti 1)

Vaikee niitä on käsitellä silleen abstraktisti teoriatasolla, koska ne on kuitenkin niin käytännön juttuja. (Informantti 2)

Tästä huolimatta luokanhallinnan opettaminen muutoinkin kuin harjoittelujen yhteydessä nähtiin tarpeellisena. Esiin nousi muun muassa luokanhallinnan opettaminen ainekohtaisesti.

Periaatteessa sehän liittyy jokaiseen oppiaineeseen, et voishan sitä niinku jokasella oppilaineella jotenkin käydä läpi, mutta sit taas tavallaan tuntuu, et on niin vähän aikaa per oppiaine, niin onko niissä sit aikaa käydä tota teemaa läpi. (Informantti 3)

Kyllä siis vois mun mielestä olla enemmän muillakin kursseilla – –. No just nois monialaisissa varmaan vois olla aina ainekohtaisesti, et mikä niissä saattais toimia. (Informantti 4)

Lisäksi yhden käsityksen mukaan luokanhallinnan käsittelyä voitaisiin suunnata kohti opettajien kykyä kohdata työrauhaongelmat tunnetasolla.

Ehkä mä mielummin suuntaisin sitä sellaseen opetukseen, että minkälaisia tunteita se voi sit herättää siinä opettajassa, jos ei saakaan sitä luokkaa hallintaan, koska ne on sit niitä semmosia kriittisiä tilanteita vaikka uran alussa. (Informantti 2)

Kategoriaan sisältyi myös vahvasti ajatus omista luokanhallinnallisista kyvyistä ja niiden koetusta karttumisesta opintojen aikana. Osa informanteista näki luokanhallinnallisten taitojensa ja valmiuksiensa karttuneen opintojen aikana, ja oli luottavaisella mielellä.

Kyllä koen saaneeni valmiuksia, koska on esitelty niitä erilaisia tilanteita, just miten kävikin ilmi. Niitten kautta sit on saanu valmiuksia ja semmosia vaihtoehtoja, miten toimia tietyissä tilanteissa. (Informantti 2)

Nojoo, jonkin verran, mutta en ehkä just tarpeeks tai niin paljon ku olisin niin kun kaivannu. – – Mutta kyllä noissa just joillain kursseilla koen et oon saanu neuvoja siihen. (Informantti 4)

Omat valmiudet nähtiin kuitenkin myös vielä keskeneräisenä ja luottamus omaiin taitoihin näyttäytyi heikkona. Taitojen kartuttamiseen oltaisiin myös kaivattu enemmän tukea opintojen aikana. Myös Blomberg (2008, s. 27, 55, 191–192) nostaa esiin opiskelijoiden kaipuun luokanhallinnan käsittelylle opinnoissa.

Musta jotenkin tuntuu, että aika jotenki vielä pohjilla ollaan, että ei oo todellakaan varma olo itellä. Et jos lähtisin nyt niit sijaisuuksia tekemään, niin se varmaan kuumottais sit tosi paljon, että osaako sitä luokkaa sitten hallita ja saada sitä työrauhaa vaik pysymään. (Informantti 1)

Mä niin kun koen, että en oo ihan täysin valmis niiden asioiden kaa. (Informantti 3)

Nyt sijaistaessa huomaa sen, et vaikka tietää paljon, et miten pitäis opettaa ja osaa ne sisällöt, mut sitten ku huomaa, että siit oppitunnista ainakin 50 prosenttia on sitä, että sä yrität pitää sen luokan sun hallinnassa ja työrauhan yllä. Niin siihen menee ainakin itellä tosi paljon vielä aikaa ja sit se vie sitä energiaa ja aikaa siltä kaikelta muulta. Niin olis kyllä kaivannu sit enemmän tukea. (Informantti 4)

5 POHDINTA

5.1 Tutkimustulosten tarkastelua ja johtopäätöksiä

Pyrin seuraavaksi vastaamaan alussa asettamiini tutkimuskysymyksiin saamieni tutkimustulosten valossa. Ensimmäisessä tutkimuskysymyksessäni pohdin, millaisia käsityksiä luokanopettajaopiskelijoilla on luokanhallintaan ja työrauhaan liittyen. Kuten tuloksista ilmenee, luokanhallinta nähtiin laajana ja monitahoisena ilmiönä, johon liittyy monenlaisia tulokulmia ja ominaisuuksia. Se näyttäytyi informanteille sekä kiinteänä osana itse opetusta ja oppimista, että erittäin tapauskohtaisena. Sitä tarkasteltiin myös opettajan toimintaan suuntautuvan näkökulman kautta. Huolimatta siitä, että informanttien käsitykset luokanhallinnan sisällöistä ja ominaisuuksista sisälsivät paljon samankaltaisia elementtejä, kävi käsityksistä ilmi myös luokanhallinnan määrittelemisen haasteellisuus, johtuen sen tilanne- ja yksilökohtaisuudesta. Työrauha käsitettiin sen sijaan luokanhallinnan osaksi ja sille alisteiseksi, ja monesti siitä seuraavaksi tilaksi. Se ilmeni käsityksissä myös niin ominaisuuksiensa, kuten keskittyneisyyden ja tietoisuuden, kuin siihen liittyvien muuttujien, kuten kontekstisidonnaisuuden ja yksilökohtaisuuden, kautta. Tiivistäisinkin informanttien käsitykset luokanhallinnasta ja työrauhasta seuraavasti. Luokanhallinta nähtiin toimintana, jolla on tiettyjä ominaisuuksia ja vaikutuksia. Työrauha taas nähtiin kontekstisidonnaisena tilana, joka on seurausta luokanhallinnasta ja riippuvainen sen laadusta. Kuten tulosluvusta käy ilmi, monet informanttien käsityksistä olivat linjassa myös aikaisemman tutkimuksen määritelmien ja havaintojen kanssa.

Toinen tutkimuskysymykseni koski luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä liittyen luokanhallinnan opettamiseen luokanopettajakoulutuksessa. Käsityksissä esiintyviä näkökulmia olivat pääasiassa luokanhallinnan opetettavuus, sen oppiminen, sekä opettamisen tavat ja laajuus tämänhetkisessä opettajankoulutuksessa. Luokanhallinnan opetettavuus näyttäytyi käsityksissä

niin mahdollisena ja tarkoituksenmukaisena kuin haasteellisenakin. Haasteellisuuteen vaikuttavana tekijänä nähtiin tapauskohtaisuus ja siihen liittyi usein käsitys taidon karttumisesta vasta työelämässä. Oma oppiminen ja taitotaso näyttäytyi käsityksissä sekä karttuneena, että keskeneräisenä. Myös tukea oman luokanhallinnan kehittämiseen oltaisiin kaivattu opinnoissa enemmän. Luokanhallinnan opettaminen luokanopettajakoulutuksessa jakautui käsityksissä teoreettiseen ja käytännössä oppimiseen, kuten esimerkiksi harjoitteluihin. Käytännön oppimista pidettiin parhaimpana väylänä luokanhallinnan opettamiseen. Kaiken kaikkiaan käsitykset luokanhallinnasta opittavana ja opetettavana ilmiönä eivät olleet yhtenäisiä, vaan niissä esiintyi enemmän tai vähemmän vaihtelua. Kuten tulosluvusta käy ilmi, informanttien käsitykset saavat tukea myös aikaisemmasta tutkimuksesta, esimerkiksi tuen kaipuun ja luokanhallinnan käsittelyn tarpeellisuuden osalta.

Viimeinen tutkimuskysymyksen koski sitä, millaisia eroja käsityksissä esiintyy. Kaikkien yksittäisten informanttien käsityksissä esiintyi piirteitä molemmista luokanhallintaa luonnehtivista kategorioista. Koska fenomenografisen tutkimuksen tarkoituksena ei kuitenkaan ole käsitysten eroavaisuuksien tutkiminen yksilöiden välillä, vaan tietyn ryhmän sisällä (Huusko & Paloniemi, 2006, s. 165), käsittelen myös tässä tutkimuksessa eroavaisuuksia kategorioiden kautta, enkä informanttien välillä. Näin ollen oleellisin eroavaisuus, joka ilmeni luokanhallintaan liittyvissä käsityksissä, liittyikin siihen, millä tavalla luokanhallintaa käsitetään ja luonnehditaan. Ensimmäisessä käsittämisen tavassa pohditaan, millaista luokanhallinta on luonteeltaan ja toisessa taas sitä, miten sitä toteutetaan. Luokanhallinnan ominaisuudet ja luokanhallinta opettajan toimintana -kategorioiden sisällä ei kuitenkaan esiintynyt suurempia eroavaisuuksia. Sen sijaan luokanhallinta opittavana ja opetettavana ilmiönä -kategorian sisällä esiintyi runsaasti toisistaan eriäviä käsityksiä liittyen luokanhallinnan opetettavuuteen, omien luokanhallintataitojen kehittymiseen sekä aihepiiriin käsittelyyn koulutuksessa. Radikaaleimmat erot esiintyivät käsityksissä koskien luokanhallinnan opetettavuutta, sillä luokanhallinnan opettaminen nähtiin sekä mahdollisena että haasteellisena. Myös muissa teemoissa eroavaisuuksia esiintyi, mutta ne jäivät hiukan pienemmiksi. Luokanhallinnallisten valmiuksien koettiin kehittyneen ja toisaalta pysyneen samana. Lisäksi luokanhallintaa koettiin käsitellyn opinnoissa jonkin verran,

mutta toisen käsityksen mukaan sitä ei ole juurikaan sivuttu koulutuksessa. Näin ollen luokanopettajaopiskelijoiden käsityksissä esiintyi eroavaisuuksia, ja ne liittyivät luokanhallinnan opetettavuuteen ja oppimiseen, sekä siihen, käsitetäänkö luokanhallintaa ominaisuuksien vai toiminnan kautta.

Tutkimukseni kattaa neljän yksittäisen ja kolmatta vuosikurssia käyvän opiskelijan näkemykset luokanhallinnasta, työrauhasta sekä näiden opettamisesta. Johtuen tutkimukseni kvalitatiivisesta luonteesta, myös tulokset heijastelevat enemmän informanttien omia näkemyksiä, kuin ilmiöiden todellista ja yleistettävää luonnetta. Vaikka tutkimustulokseni eivät ole yleistettävissä luokanopettajaopiskelijoiden yleisiksi mielipiteiksi, eikä niistä voida päätellä luokanhallinnan opettamisen todellista tilaa, tarjoavat ne suuntaa antavia viitteitä siitä, millaisia käsityksiä opiskelijoilla mahdollisesti esiintyy ilmiöihin, niiden opetettavuuteen ja käsittelyyn liittyen. Tutkimustulokset nostavat näin ollen esiin, että on olemassa erilaisia tapoja ymmärtää ja käsitteellistää luokanhallinnan ja työrauhan ilmiöitä. Toisaalta tutkimustulokset tarjoavat myös näkökulmaa siihen, kuinka jäsenyनेitä ja laajoja yksittäisten opiskelijoiden näkemykset aihepiireistä ovat. Huolimatta siitä, että tutkimukseni ei keskittynytkään yksittäisten opiskelijoiden käsitysten välisiin eroihin, myös opiskelijoiden välillä esiintyi huomattavia eroja siinä, miten jäsenyनेinä ja laajoina käsitykset näyttäytyivät, ja minkä verran epävarmuutta vastauksiin liittyi. Myös etenkin opiskelijoiden näkemykset omista luokanhallinnallisista valmiuksista osoittavat, että teemat koetaan vielä melko jäsenyनेättömiksi ja taidot vasta myöhemmin kehittyviksi.

Suurimpana luokanhallinnan opettamisen kompastuskivenä informanteille näyttäytyi sen tapauskohtaisuus ja subjektiivisuus, sekä konkreettinen luonne. Tämä vaikuttaisi opiskelijoiden mukaan asettavan haasteita aihepiirin systemaattiselle opettamiselle nykyisenmallisessa luokanopettajakoulutuksessa. Haasteellisuudesta huolimatta tutkimustulosten perusteella luokanopettajakoulutukseen kaivattiin informanttien toimesta lisää luokanhallinnan käsittelyä jossain muodossa, käytännön harjoitteluiden rinnalla myös teoriaopinnoissa. Informanttien näkemyksiä tarkasteltaessa ja niitä aiempiin aiheesta tehtyihin tutkimuksiin peilattaessa herääkin kysymys, tulisiko luokanopettajakoulutuksen rakenteita ja sisältöjä muokata siten, että työelämään siirtyvien opiskelijoiden luottamus omiin taitoihin ja kokemus luokanopettajakoulutuksen tarjoamista luokanhallinnallisista valmiuksista

tarjoaisivat yhä useammille opiskelijoille kevyemmän siirtymän kohti opettajan ammattia. Valitettavasti tutkimukseni tarjoaa vain pienen pintaraapaisun muutaman opiskelijan näkemyksiin aiheesta, eikä myöskään vastaa kysymyksiin siitä, miten ja mihin suuntaan luokanopettajakoulutusta tulisi käytännössä kehittää, jotta tämä tavoite saavutettaisiin. Näin ollen jatkotutkimukset aiheesta ovat tarpeellisia muutosten tarpeen arvioinnin ja konkreettisten toimien määrittämisen kannalta.

5.2 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus

Sarajärven ja Tuomen (2018) mukaan tutkittavien oikeudet muodostavat perustan tutkimuksen eettisyydelle. Tällöin tutkittaville tulisi tehdä selväksi tutkimuksen tavoitteet, sisällöt ja siinä käytettävät menetelmät sekä osallistumisesta seuraavat mahdolliset riskit. Tutkimuksen tulee perustua vapaaehtoisuuteen ja tutkittavan antamaan suostumukseen, joka voidaan peruuttaa missä tahansa tutkimuksen vaiheessa. Tärkeää on myös taata tutkittavien hyvinvointi ja oikeudet, sekä tutkimusta varten kerättyjen tietojen luottamuksellisuus. Oleellisena osana tutkittavien oikeuksiin liittyy myös anonymiteetin varmistaminen. (Sarajärvi & Tuomi, 2018) Luonnollisestikin pyrin myös omassa tutkimuksessani täyttämään edellä mainitut kriteerit. Hain luvan tutkimukselleni Tampereen yliopistolta, sillä tutkimuksessani käsitellään yliopistossa tapahtuvaa opetusta ja toimintaa opiskelijoiden kuvaamana. Lupahakemuksen yhteydessä erittelin henkilötietojen käytön tarvetta tutkimuksessani, laadin suunnitelman tutkittavien tietosuojan takaamiseksi sekä arvioin tutkimuksesta aiheutuvia riskejä haastateltavien kannalta. Haastateltaville tarjottiin mahdollisuus tutustua lupaprosessin aikana laadittuihin tietosuojaa ja tutkimuksen sisältöjä koskeviin dokumentteihin. Ennen varsinaisen haastattelun alkua haastateltaville annettiin tietoa tutkimuksen tavoitteista ja sisällöistä, aineiston käytöstä, säilyttämisestä ja tuhoamisesta, osallistumisen vapaaehtoisuudesta, haastattelujen nauhoittamisesta litterointia varten, sekä henkilötietojen käsittelystä. Haastateltavilta pyydettiin suostumusta tutkimukseen osallistumiseen sekä henkilötietojen käsittelyyn haastattelun yhteydessä. Lisäksi tutkittavien anonymiteetin varmistamiseksi aineistosta poistettiin litteroinnin aikana kaikki suorat tunnistetiedot, ja haastateltavien nimet korvattiin

pseudonyymeilla. Pysin minimoimaan myös epäsuorien tunnistetietojen käytön valmiissa raportissa.

Tutkimukseni luotettavuutta pyrin arvioimaan Tuomen ja Sarajärven (2018) laatimaa laadullisen tutkimuksen luotettavuutta koskevaa listausta apunani käyttäen. Johtuen tutkimukseni kohteina olleista teemoista ja käsittelemistäni näkökulmista, en luonnollisestikaan ole tutkijana täysin neutraali, vaan minulla on omat käsitykseni koskien luokanhallintaa, työrauhaa ja niiden käsittelyä luokanopettajakoulutuksessa. Tutkimusaiheeni valikoitui käsitysteni pohjalta, sillä ennako-oletuksenani oli, että opettajaopiskelijat saattaisivat olla tyytymättömiä luokanhallinnan käsittelyyn opettajankoulutuksessa. Johtuen omien näkemysteni lievistä puolueellisuudesta, pyrin kohti käsitysten objektiivista esittelyä ja tulkintaa sisällyttämällä raporttiini runsaasti sitaatteja informanteilta, jolloin haastateltavien oma ääni saatiin kuuluviin. Tällä pyrin takaamaan informanttien käsitysten ja omien tulkintojeni mahdollisimman suuren vastaavuuden. Tulokset pyrittiin kuvaamaan myös mahdollisimman kattavasti, jotta käsitykset ja niiden laajuus säilyisivät todenmukaisina huolimatta siitä, että lopullinen kategoriointi poikkeaa huomattavasti esimerkiksi teemahaastattelun kategorioista. Tutkimustulosten luotettavuutta lisää myös se, että jaettuani tutkimuskutsun kolmannen vuosikurssin luokanopettajaopiskelijoille, informantit itse ottivat yhteyttä ja ilmoittivat halukkuutensa osallistua tutkimukseen. Näin ollen informanteiksi valikoitui satunnainen joukko opiskelijoita. Kuitenkin informanttien vähäisestä määrästä ja tutkimukseni laadullisesta luonteesta johtuen, tutkimuksesta saadut tulokset eivät ole yleistettävissä luokanopettajaopiskelijoiden yleisiksi käsityksiksi ja mielipiteiksi koskien tutkimuksessa käsiteltyjä aihepiirejä. Lisäksi haastateltavien vastauksissa näkyi jonkin verran myös epävarmuutta esimerkiksi siitä, oliko luokanhallintaa tai työrauhaa käsitelty luento-opetuksen yhteydessä vai ei. Näin ollen tutkimustulosten luotettavuuteen vaikuttaa osaltaan myös informanttien muistikuvien ja tietojen hataruus.

5.3 *Jatkotutkimusideoita*

Tutkimuksessani luokanhallinnan ja työrauhan laajoja käsitteitä käsiteltiin lähinnä siitä näkökulmasta, millaisena ilmiöt ja niiden opetettavuus nähtiin luokanopettajaopiskelijoiden toimesta. Aihepiireinä luokanhallinta ja työrauha ovat hyvin moniulotteisia, ja luonnollisestikin tutkielmani on liian lyhyt ilmiöiden kokonaisvaltaiselle käsittelylle. Huolimatta siitä, että aiempaa tutkimusta löytyi esimerkiksi työrauhan osalta jonkin verran, luokanhallinta ja etenkin luokanopettajaopiskelijoiden näkökulma jäivät vähemmälle huomiolle. Opiskelijoiden näkökulmasta on kuitenkin tehty pro graduja, joten aihe vaikuttaisi kiinnostavan etenkin opiskelijoita itsejään. Esitän muutamia jatkotutkimusehdotuksia, joiden avulla ymmärrystä luokanhallinnasta ja työrauhasta, sekä luokanopettajaopiskelijoiden käsityksistä näihin liittyen voitaisiin syventää. Tutkimukseni käsitteli pitkälti sitä, millaisena luokanhallinnan ja työrauhan ilmiöt nähtiin, mutta esimerkiksi opiskelijoiden käsityksiä työrauhan ja sen häiriöiden takana vaikuttavista syistä, sekä oppilaiden ja opettajien rooleista osana työrauhahäiriöiden syntyä ei tässä tutkimuksessa käsitelty lainkaan. Toisekseen kiinnostavaa olisi tutkia, millaisia käsityksiä opiskelijoilla on erilaisista luokanhallinnan menetelmistä ja niiden toimivuudesta. Näiden lisäksi myös luokanopettajaopiskelijoiden luokanhallinnallisten minäpystyvyyksien tutkiminen johtaisi kohti syvempää ymmärrystä ilmiöstä ja opiskelijoiden käsityksistä siihen liittyen. Näkökulmaa voitaisiin suunnata myös entistä enemmän kohti luokanopettajakoulutusta ja kvantitatiivista tutkimusotetta, jolloin saataisiin enemmän käsitystä siitä, tulisiko luokanopettajakoulutuksessa kiinnittää enemmän huomiota luokanhallinnallisiin aspekteihin osana opettajan työtä. Näin yksittäisten käsitysten rinnalle saataisiin myös tietoa luokanopettajaopiskelijoiden käsityksistä laajemmin.

LÄHTEET

- Aho, S. (1976). Peruskoulun työrauhahäiriöt ja niiden yhteys eräisiin oppilas- ja ympäristömuuttujiin. Turun yliopisto, kasvatustieteiden laitos. Julkaisusarja A:42.
- Ahonen, S. (1994). Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. (s. 113–160). Kirjayhtymä oy.
- Blomberg, S. (2008). *Noviisiopettajana peruskoulussa : Aloittelevien opettajien autenttisia kokemuksia ensimmäisestä opettajavuodesta*. Helsingin yliopisto. Käyttäytymistieteiden tiedekunta. Soveltavan kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia 291.
- Charles, C. (2005). *Building classroom discipline*. Pearson.
- Erätuuli, M. & Puurula, A. (1990). *Miksi häiritset minua. Työrauhahäiriöistä ja niiden syistä yläasteella oppilaiden kokemana*. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 81.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (2014). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Vastapaino.
- Evertson, C. & Weinstein C. (2006). Classroom management as a field of inquiry. Teoksessa Evertson, C. & Weinstein, C. (toim.) *Handbook of classroom management: research, practice, and contemporary issues*. Lawrence Erlbaum, s. 3–16.
- Heikkinen, H. L. T., Huttunen, R., Niklas, K. & Tynjälä, P. 2005. Kartta kasvatustieteen maastosta. *Kasvatus* 36 (5), s. 340–354.
- Hirsjärvi, S. (toim). (1992). *Kasvatustieteen käsitteistö*. Otava.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2011). *Tutkimushaastattelu : Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Gaudeamus.
- Holopainen, P., Järvinen, R., Kuusela, J. & Packalen, P. (2009). *Työrauha tavaksi: Kohtaaminen, toimintakulttuuri ja pedagogiikka koulun arjessa*. Edita Prima Oy.

- Huusko, M. & Paloniemi, S. (2006). Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteessä. *Kasvatus* 37 (2), s. 162–173.
- Jones, V. F. & Jones, L. S. (1990). *Comprehensive classroom management : Motivating and managing students*. Allyn and Bacon.
- Jones, V. F. & Jones, L. S. (2007). *Comprehensive classroom management : Creating communities of support and solving problems*. Allyn and Bacon.
- Kananen, J. (2008). *Kvali : Kvalitatiivisen tutkimuksen teoria ja käytänteet*. Jyväskylän yliopistopaino.
- Kettunen, J. Fenomenografia. Teoksessa Vuori, J. (toim.) *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto [ylläpitäjä ja tuottaja]. Haettu 19.2.2022 osoitteesta <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvali/>
- Kiviniemi, K. (2018). Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa Valli, R. (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2 : Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. (s. 73–87). PS-kustannus.
- Koskenniemi, M. & Hälinen, K. 1970. *Didaktiikka: lähinnä peruskoulua varten*. Helsinki: Otava.
- Kounin, J. (1977). *Discipline and group management in classrooms*. Holt, Rinehart and Winston.
- Lehtomäki, S & Mikkilä-Erdmann, M. (2018). Opettaja työrauhan rakentajana luokahuoneen vuorovaikutuksessa. *Prologi – puheviestinnän vuosikirja 2018*, 10–25.
- Levin, J. & Nolan, J. (2014). *Principles of classroom management: A professional decision-making model*. 7. painos. Pearson.
- Madsen, C., Becker, W. & Thomas, D. (1968). Rules, praise and ignoring: Elements of elementary classroom control. *Journal of applied behavior analysis* 1 (2), 139-150.
- Marton, F. (1981). Phenomenography – describing conceptions of the world around us. *Instructional Science* 10, 177–200.
- Moilanen, P. (2001). Hyväksi opettajaksi ja hyväksi ihmiseksi – ammattietiikan opetus opettajankoulutuksessa. Teoksessa J. Kari, P. Moilanen & P. Räihä (toim.), *Opettajan taipaleelle*. (s. 81–104). Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos.

- Rantala, J., Salminen, J. & Sääntti, J. (2010). Teorian ja käytännön ristiaallokossa – luokanopettajan koulutuksen akatemisoituminen ja sen heijastuminen opettajaksi opiskelevien praktisiin valmiuksiin. Teoksessa Kallioniemi, A., Toom, A., Ubani, M. & Linnansaari, H. (toim.), *Akateeminen luokanopettajakoulutus – 30 vuotta teoriaa, käytäntöä ja maistereita*. (s. 51–76). Jyväskylän yliopistopaino.
- Rissanen, R. (2006). Fenomenografia. Teoksessa Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto [verkkojulkaisu]. Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto [ylläpitäjä ja tuottaja]. Haettu 20.2.2022 osoitteesta <https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus/>
- Salo, P. (2009). Opettaja pedagogisena johtajana. Teoksessa Saloviita, T. (toim.), *Meidän koulu : Keinoja työrauhan ja hyvän ilmapiirin saavuttamiseen* (s. 111–128). PS-kustannus.
- Saloviita, T. (2013). *Luokka haltuun : Parhaat keinot toimivaan opetukseen*. PS-kustannus.
- Saloviita, T. (2014). *Työrauha luokkaan*. PS-kustannus.
- Sarajärvi, A. & Tuomi, J. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Tammi.
- Tietoarkisto. (2022). Kvalitatiivisen datan käsittely. *Aineistonhallinnan käsikirja*. Haettu 30.3.2022 osoitteesta <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/aineistonhallinta/kvalitatiivisen-datan-kasittely/>

LIITTEET

Liite 1: Teemahaastattelurunko

1. Taustatiedot:
 - 1.1. Monennettako vuotta opiskelet luokanopettajaopinnoissa?
 - 1.2. Mitkä opetusharjoittelut olet jo suorittanut?
 - 1.3. Onko sinulla aiempaa kokemusta opettajan tai sijaisen roolissa toimimisesta?

2. Teema 1: Käsitukset luokanhallinnasta ja työrauhasta
 - 2.1. Miten ymmärrät käsitteen luokanhallinta? Mitä se sisältää?
 - 2.2. Miten ymmärrät käsitteen työrauha? Mitä se sisältää?
 - 2.3. Millaisessa suhteessa nämä kaksi käsitettä ovat keskenään? Onko niillä yhtymäkohtia?
 - 2.4. Vaihtelee työrauhan käsitteen merkitys mielestäsi tilanteittain? Miten?

3. Teema 2: Käsitukset luokanhallinnan ja työrauhan opettamisesta luokanopettajakoulutuksessa
 - 3.1. Miten ja missä yhteydessä luokanhallintaa ja työrauhan ylläpitoa on käsitelty opinnoissasi?
 - 3.2. Miten ja missä yhteydessä niitä olisi mielestäsi luontevaa käsitellä?
 - 3.3. Koetko saaneesi opinnoistasi valmiuksia luokanhallintaan ja työrauhan ylläpitoon?
 - 3.4. Onko luokanhallintaa ja työrauhan ylläpitoa mielestäsi mahdollista tai tarkoituksenmukaista opettaa luokanopettajaopinnoissa?