

Susanna Lind

ENNAKOINTI JA STRUKTUURI TYÖRAUHAN LÄHTEENÄ

Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta
Pro Gradu -tutkielma
Huhtikuu 2026

TIIVISTELMÄ

Susanna Lind: Ennakointi ja struktuuri työrauhan lähteenä
Pro Gradu -tutkielma
Tampereen yliopisto
Kasvatuksen- ja yhteiskunnan tutkimuksen maisteriohjelma, luokanopettaja
Huhtikuu 2026

Tämän Pro Gradu –tutkielman tarkoituksena on tutkia, millaisia ennakkoinnin ja struktuurin keinoja luokanopettajat käyttävät luokkatilanteissa sekä millaisia merkityksiä luokanopettajat antavat ennakkoinnille ja struktuurille osana työrauhan rakentamista luokkatilanteessa. Ennakoinnilla tarkoitetaan asioiden ennalta-arvattavuuden takaamista niin opettajalle kuin oppilaillekin. Struktuurilla tarkoitetaan erilaisten tilanteiden, asioiden ja muiden muuttujien strukturointia oppilaille siten, että muuttujat ovat oppilaalle tiedossa.

Aineisto kerättiin keväällä 2026 haastattelemalla kahdeksaa luokanopettajaa Tampereen peruskouluista. Haastattelu tapahtui puolistrukturoituna haastatteluna luokanopettajien kotiluokissa. Aineisto analysoitiin fenomenografisen tutkimussuuntauksen analyysille tyypillisen tapaan neljässä vaiheessa. Aineiston analyysillä pyrittiin muodostamaan kuvauskategorioita, jotka kuvaavat ilmiötä laajemmin. Kuvauskategorioita muodostui ensimmäiseen tutkimuskysymykseen liittyen kuusi ja toiseen tutkimuskysymykseen liittyen neljä.

Ensimmäiseen tutkimuskysymykseen liittyvät kuusi kuvauskategoriaa ovat konkreettiset keinot, opetuksen sisältö, oppilaantuntemus, oppitunnin rakenne, säännöt ja rutiinit sekä muutoksiin varautuminen. Toiseen tutkimuskysymykseen liittyvät neljä kuvauskategoriaa ovat yhteiset säännöt työrauhan rakentajina, oppilaantuntemus työrauhan rakentajana, luottamus ja ennustettavuus työrauhan rakentajina sekä opettajan auktoriteetti työrauhan rakentajana.

Tulokset esittävät erilaisia ennakkoinnin ja struktuurin keinoja luokkatilanteissa, joista jokainen on omalla tavallaan keskeinen. Lisäksi tulokset osoittavat, että ennakkoinnin ja struktuurin merkitys työrauhan näkökulmasta jakaantuu kahteen pääluokkaan, joissa ensimmäisessä ennakointi ja struktuuri nähdään äärimmäisen tärkeänä työrauhan kannalta ja toisessa ennakkoinnin ja struktuurin ei nähdä aina olevan välttämätöntä tai edes mahdollista, jolloin sen vaikutuksen työrauhaan eivät ole merkittäviä.

Avainsanat: Ennakointi, struktuuri, työrauha, opettajan auktoriteetti, työrauhan häiriöt

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -ohjelmalla.

ABSTRACT

Susanna Lind: Predictability and structure as a source of classroom peace

Master's thesis

Tampere University

Masters' Programme in Educational Studies, classroom teacher

April 2026

The purpose of this master's thesis is to investigate what kinds of means of predictability and structure are used by classroom teachers in classroom situations and what kinds of meanings are given by classroom teachers to anticipation and structure as part of building peace in the classroom. Predictability refers to ensuring the predictability of things for both the teacher and the students. Structure refers to structuring different situations, things, and other variables for students in such a way that the variables are known to the student.

The data was collected in spring 2026 by interviewing eight classroom teachers from Tampere comprehensive schools. The interview took place as a semi-structured interview in the classroom teachers' home classrooms. The data was analyzed in four stages, as is typical of the analysis of phenomenographic research. The analysis of the data aimed to form descriptive categories that describe the phenomenon more broadly. Six descriptive categories were formed in relation to the first research question and four in relation to the second research question.

The six descriptive categories related to the first research question are concrete measures, teaching content, student knowledge, lesson structure, rules and routines, and preparation for change. The four descriptive categories related to the second research question are common rules as builders of classroom peace, student knowledge as builders of classroom peace, trust and predictability as builders of classroom peace, and teacher authority as builders of classroom peace.

The results present different means of predictability and structure in classroom situations, each of which is central in its own way. The results show that the significance of anticipation and structure from the perspective of workplace peace is divided into two main categories, in which the first, anticipation and structure are seen as extremely important for classroom peace, and in the second, anticipation and structure are not always seen as necessary or even possible, so their impact on classroom peace is not significant.

Keywords: Predictability, structure, classroom peace, teacher authority, classroom disturbances

The originality of this thesis has been checked using the Turnitin OriginalityCheck service.

TEKOÄLYN KÄYTTÖ OPINNÄYTTEESSÄ

Opinnäytteessäni on käytetty tekoälysovelluksia:

- Ei
 Kyllä

Ilmoitukseni mukaan olen käyttänyt opinnäytteessäni tutkielmaprosessin aikana seuraavia tekoälysovelluksia:

Tekoälysovellusten nimet ja versiot:

Käyttötarkoitus:

Osiot, joissa tekoälyä on käytetty:

Olen tietoinen siitä, että olen täysin vastuussa koko opinnäytteeni sisällöstä, mukaan lukien osat, joissa on hyödynnetty tekoälyä, ja hyväksyn vastuun mahdollisista eettisten ohjeiden rikkomuksista.

SISÄLLYSLUETTELO

1	JOHDANTO	8
2	TEOREETTINEN VIITEKEHYS	9
2.1	Ennakointi opetuksessa	9
2.2	Struktuuri opetuksessa	10
2.3	Työrauha	13
2.4	Työrauhan häiriöt	14
2.5	Opettajan auktoriteetti	15
2.6	Ryhmän hallinta	17
3	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS JA MENETELMÄT	20
3.1	Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset	20
3.2	Laadullinen tutkimus	20
3.3	Fenomenografinen tutkimussuuntaus	21
3.4	Haastattelu aineistonkeruumenetelmänä	22
3.5	Aineiston keruu	23
3.6	Aineiston analyysi	23
3.6.1	<i>Ensimmäinen vaihe</i>	24
3.6.2	<i>Toinen vaihe</i>	24
3.6.3	<i>Kolmas vaihe</i>	25
3.6.4	<i>Neljäs vaihe</i>	26
4	TULOKSET	28
4.1	Ennakoinnin ja struktuurin keinot.....	29
4.1.1	<i>Konkreettiset keinot</i>	29
4.1.2	<i>Opetuksen sisältö</i>	31
4.1.3	<i>Oppilaantuntemus</i>	33
4.1.4	<i>Oppitunnin rakenne</i>	34
4.1.5	<i>Säännöt ja rutiinit</i>	36
4.1.6	<i>Muutoksiin varautuminen</i>	39
4.2	Ennakoinnin ja struktuurin merkitykset.....	42
4.2.1	<i>Yhteiset säännöt työrauhan rakentajina</i>	42
4.2.2	<i>Oppilaantuntemus työrauhan rakentajana</i>	44
4.2.3	<i>Luottamus ja ennustettavuus työrauhan rakentajina</i>	47
4.2.4	<i>Opettajan auktoriteetti työrauhan rakentajana</i>	49
5	POHDINTA	51
5.1	Tulosten tarkastelua ja johtopäätökset.....	51
5.2	Luotettavuuden ja eettisyyden arviointia	55
5.3	Jatkotutkimusmahdollisuudet.....	56
	LÄHTEET	58

1 JOHDANTO

Ennakointi ja struktuuri opetuksessa ovat asioita, joita ei tule ajateltua erikseen tuntisuunnitelmaa tai jaksosuunnitelmaa tehdessä, vaan ne integroituvat osaksi opetusta automaattisesti. Ennakoinnilla opetuksessa tarkoitetaan yksinkertaisimmillaan ajatusta siitä, että kaikki opetuksen osa-alueet olisivat ennakoitavissa ja ennakoituja (ks. Barton & Beth, 2012; Eller & Hierck, 2022). Struktuurilla opetuksessa taas tarkoitetaan oppitunnin jäsentämistä sellaiseksi, että se on rakenteeltaan selkeä (Sandberg, 2018). Miten nämä sitten liittyvät työrauhaan? Työrauhalla tarkoitetaan tilaa, jossa opetus on keskeyttämätöntä ja mahdollistaa yhtäläiset mahdollisuudet oppimiseen kaikille opetukseen osallistuville. Tämän tutkimuksen tavoitteena on tutkia, millaisin keinoin luokanopettajat rakentavat ennakointia ja struktuuria luokassaan sekä millaisia merkityksiä he antavat ennakoinnille ja struktuurille työrauhan näkökulmasta.

Oma kiinnostukseni aiheeseen heräsi tutkivassa opetusharjoittelussa, jossa tulee valita itselleen tutkimusteoria, jonka kautta harjoittelun sisältöjä pohditaan ja toteutetaan. Ennakointi ja struktuuri eivät olleet oma tutkimusperustainen lähtökohtani, vaan erään toisen opiskelijan ja kiinnostuin aiheesta hänen esittämässä esityksessään. Koen ennakoinnin ja struktuurin olevan sellainen osa luokanopettajan ammattia, jota harva ajattelee tietoisesti, vaan se ikään kuin syntyy osaksi suunnitteluprosessia.

Ennakointia ja struktuuria osana työrauhan rakentamista ei ole tutkittu ainakaan suoraan aikaisemmin ja näenkin tämän olevan kiinnostava tutkimusaukko. Tutkimuksessani tulen tarkastelemaan luokanopettajien käsityksiä ja kokemuksia ennakoinnin ja struktuurin keinoista sekä niiden merkityksistä työrauhan kannalta. Tulen tarkastelemaan näitä käsityksiä fenomenografisesta näkökulmasta ja luomaan kuvauskategorioita eri käsitysten ja kokemusten perusteella.

Tutkimukseni koostuu viidestä pääluvusta, joista ensimmäisessä on tutkimuksen johdanto. Toisessa tutkimuksen pääluvussa käsittelen tutkimuksen kannalta olennaista teoriapohjaa teoreettisen viitekehyksen luvussa. Teoreettisessa viitekehyyksessä tulen käsittelemään ennakointia opetuksessa, struktuuria opetuksessa, työrauhaa, työrauhan häiriöitä, opettajan auktoriteettia sekä ryhmän hallintaa. Tutkimuksen keskeiset metodit esitellään luvussa kolme ja luvussa neljä taas käydään läpi tutkimuksen tulokset. Luvussa viisi tulen tarkastelemaan tuloksia sekä johtopäätöksiä ja esittelen tutkimukseni luotettavuutta ja eettisyyttä sekä jatkotutkimusmahdollisuuksia.

2 TEOREETTINEN VIITEKEHYS

2.1 Ennakointi opetuksessa

Ymmärtääkseen ennakkoinnin käsitettä tulee ensin tarkastella yllätyksen käsitettä. Yllätyksellä tarkoitetaan erikoista, yleensä lyhytaikaista mielentilaa, jonka aiheuttaa joku odottamaton tapahtuma (Macedo ym., 2012, s. 3250). Vaikka yllätykset eivät rajoitu pelkästään oppimistilanteisiin, niitä esiintyy usein tällaisissa tilanteissa, ja sillä on tärkeä rooli oppimisessa ja sen etenemisessä (Macedo ym., 2012, s. 3250). Yllättävän tapahtuman kohdannut yksilö on yleensä mukana jonkinlaisessa toiminnassa, jonka yllättävä tapahtuma keskeyttää ainakin hetkeksi (Meyer ym., 1997, s. 255). Ennakointi pyrkii siis vähentämään yllätyksiä oppimistilanteissa ja täten pyrkii luomaan oppimiselle jatkumon, jota yllätyneisyys ei keskeytä.

Ennakkoinnin tarkoituksena on tukea oppilasta erityisesti vaikeissa tilanteissa, kuten kun siirrytään uuteen asiaan, tilanteeseen tai toimintamalliin. Ennakointi mahdollistaa oppilaalle käsityksen siitä, mitä häneltä tilanteessa odotetaan. Lapset hyötyvät ennakoitavuudesta ja rutiineista oppiessaan uusia taitoja ja ollessaan uusissa tilanteissa (Barton & Beth, 2012). Eller ja Hierck (2022) esittävät, että luokkahuoneiden ja koulujen tulisi olla emotionaalisen ennustettavuuden ja johdonmukaisuuden paikkoja. Ennakkoinnilla opetuksessa tarkoitetaan siis sitä, että opetuksesta tehdään mahdollisimman helposti ennakoitavaa ja oppilas ymmärtää, mitä häneltä tahdotaan tavoitteellisesti sekä, millaisia oletuksia hänen työskentelyynsä kohdistuu.

Ennakkoinnin keinot voivat olla puhuttuja tai visuaalisia. Ennakkoinnin keinoina voidaan käyttää esimerkiksi antamalla oppilaille eri vaihtoehtoja, miten toteuttaa esimerkiksi tietty tehtävä tai miten oppilas lähestyy tiettyä tilannetta. Erityisesti neuroepätyypillisten oppilaiden toimiviin oppimisympäristöihin kuuluvat elementit ovat vuorovaikutus tyypillisesti kehittyvien ikätovereidensä kanssa, tiheät valinnanvapausmahdollisuudet sekä ympäristön tuki, joka edistää oppimisen rakennetta, ennakoitavuutta ja oppilaiden korkeaa sitoutumista oppimiseen (Barton & Beth, 2012). Tehokkaisiin ennakkoinnin strategioihin kuuluvat visuaalisten aikataulujen, sanallisten ja visuaalisten siirtymävaroitusten, kuten ensin/sitten antaminen sekä visuaalisten vihjeiden tai siirtymäobjektien käyttö (Barton & Beth, 2012). Tutkimusta on siis tehty erityisesti neuroepätyypillisistä oppilaista ja lapsista, mutta Eller ja

Hierck (2022) toteavat, että johdonmukaiset strategiat ongelmien ratkaisemiseksi ja ennakoitavan aikataulun noudattaminen auttavat kuitenkin kaikkia oppijoita.

2.2 Strukturoitu opetus

Strukturoitu opetus on nimitys TEACCH-ohjelman (Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children) yhteydessä kehitetyille periaatteille ja strategioille, joilla opetetaan ja tuetaan autismikirjon henkilöitä (Berkell Zager ym., 2011, 166–168). Sandberg (2018) toisaalta ilmaisee, miten strukturoitu tukee ja auttaa koko oppilasryhmää, vaikka se onkin ensisijaisen tärkeää tukea tarvitseville oppijoille. Strukturoidun opetuksen tavoitteena on hyödyntää oppilaiden visuaalisia vahvuuksia ja tunnetta järjestyksestä auttaakseen oppilasta oppimaan uusia konsepteja ja taitoja (Berkell Zager ym., 2011, 166–168). Berkell Zager kumppaneineen (2011, 168–170) kuvailevat, että strukturoidulla opetuksella on neljä periaatetta, joiden mukaan toimimalla, strukturoin luominen opetukseen onnistuu: Strategioiden ja tavoitteiden yksilöinti, ulkoisen tuen tarjoaminen oppilaalle tilan, ajan ja tehtävien jäsentelyyn, visuaalisen tuen tarjoaminen lisänä tai korvaavana ominaisuutena puhutuille ohjeille sekä mielenkiinnon kohteiden hyödyntäminen opetuksessa.

Sandberg (2018) kuvailee strukturoinnin olevan sellaista toimintaa, joka jäsentää oppitunnin rakenteeltaan selkeäksi. Strukturoidun opetuksen voidaan nähdä koostuvan 11 eri osa-alueesta: yhteistyöstä, opetuksen sisällöstä, menetelmistä, kommunikoinnista, fyysisestä tilasta, ajasta, henkilöistä, välineistä ja toiminnasta, seurannasta ja palautteesta, emotionaalisesta ilmapiiristä sekä itseohjautuvuudesta (Kerola, 2001, 14). Strukturoitua oppimista ja opetusta suunniteltaessa tulisi sovittaa yhteen kaikki nämä 11 eri osatekijää (Kerola, 2001, 14).

Kerola (2001, 43) kuvailee, miten strukturoitu opetus rakentuu yhteistyön varaan. Yhteistyöllä tässä tilanteessa tarkoitetaan sitä, että osallistumaan tarvitaan kaikki sellaiset henkilöt, jotka toimivat oppilaan arkitilanteissa (Kerola, 2001, 43). Kerola (2001, 43) korostaa myös lapsen oman osallisuuden merkitystä oppimisen suunnittelussa ja seurannassa. Todellinen pedagoginen yhteistyö on vanhempien ja ammattikasvattajien yhdessä asettamia tavoitteita, kasvatuksellista yhteistyötä tavoitteiden saavuttamiseksi sekä oppimisen edetessä jaettua iloa (Kerola, 2001, 44).

Opetuksen sisältö strukturoidussa opetuksessa liittyy vahvasti siihen, mitkä ovat oppijalle asetetut oppimistavoitteet (Kerola, 2001, 67). Kerola (2001, 67) kuvaa, miten oppimisesta on tavalla tai toisella tehtävä oppijalle mieluisa velvollisuus, jotta voidaan saada

aikaan tuloksia. On siis syytä pohtia oppimisen tavoitteita sekä sisältöjä, kun pyritään saavuttamaan strukturoitua opetusta (Kerola, 2001, 67).

Kerola (2001, 87) kuvailee, miten oppiminen on yksilöllinen ja subjektiivinen prosessi, johon ulkopuolelta voidaan vaikuttaa vain, jos tiedetään oppijan oppimistyyli. Menetelmät liittyvät siis vahvasti siihen, miten erilaiset oppijat oppivat (Kerola, 2001, 88). Kerola (2001, 88) esittää, että oppimistyyli voidaan jakaa kolmeen ryhmään sen mukaan, miten yksilö vastaanottaa, prosessoi ja muistaa informaatiota. Nämä kolme ryhmää ovat auditiivinen, visuaalinen ja kinesteettinen (Kerola, 2001, 88). Auditiiviset menetelmät toimivat oppijoille, jotka oppivat kuulemansa perusteella ja pystyvät tarvittaessa palauttamaan kuulemansa mieleensä (Kerola, 2001, 111). Visuaaliset menetelmät taas toimivat sellaisille oppijoille, jotka muistavat näkemänsä ja pystyvät palauttamaan mieleensä erinäisiä visuaalisia yksityiskohtia (Kerola, 2001, 112). Kinesteettiset menetelmät toimivat sellaisille oppijoille, jotka käyttävät sormiaan ja käsiään opetuksen tukena, he voivat oppia parhaiten konkreettisten ohjeiden ja fyysisten aktiviteettien avulla (Kerola, 2001, 112). Kerola (2001, 88) kuvailee, miten opettajalla on oltava erityistä herkkyyttä ja taitoa havaita, mikä oppimistyyli toimii kunkin oppilaan kohdalla ja poistaa haittaavia ärsykeitä, jotta oppilas voi keskittyä esillä olevaan opeteltavaan asiaan.

Kerola (2001, 111) esittää, että oppiminen perustuu yksilöiden väliseen vastavuoroiseen kommunikointiin. Tätä vuorovaikutusta ja oppimista voi tapahtua monin eri keinoin sekä erilaisten aistien välityksellä (Kerola, 2001, 111). Kerola (2001, 111) kuvailee, miten oppimisen yksiä peruskysymyksiä on eri aistikanavien käyttö vuorovaikutuksen ja oppimisen edistäjänä opetuksessa. Kerola (2001, 111) painottaa, miten opetusmenetelmät tulisi valita siten, että ne palvelevat niin auditiivisia, visuaalisia kuin kinesteettisiä oppijoita.

Strukturoimalla fyysistä tilaa voidaan poistaa oppijan havainnointikentästä erilaisia ylimääräisiä ärsykeitä, jotka haittaavat oppimista ja keskittymistä (Kerola, 2001, 131). Kerola (2001, 131) kuvailee, miten fyysisen tilan strukturointi merkitsee neljän järjestelytehtävän toteuttamista: tietty samana pysyvä paikka tietyille toiminnoille, käytettävillä esineillä ja työtarvikkeilla on omat paikkansa, visuaalisen tilan selkiinnyttäminen sekä tilojen tarkoituksenmukaisuus ja esteettisyys, joka vaikuttaa oppimiseen. Yksilön oppimisen kannalta on merkittävää suunnitella päivän eri vaiheet, missä tilassa sekä missä järjestyksessä päivä etenee (Kerola, 2001, 131). Opetustilassa huomioon tulisi ottaa fyysisen ympäristön elementtejä ja luoda kullekin oppijalle sellainen oppimisympäristö, jossa on riittävästi pysyvyyttä, mutta myös mahdollisuutta muutokseen (Kerola, 2001, 131).

Kerola (2001, 149) kuvailee, miten ajan strukturointi ja sisällöllinen suunnittelu, voi tukea yksilön toimintaa hänen asettamiensa tai hänelle asetettujen tavoitteiden suuntaisesti. Koulussa päivittäinen työskentely on jaettava ajallisesti, oppitunnit, ruokailut ja välitunnit on

määritelty ajallisesti päivään sisältyviksi (Kerola, 2001, 149). Tiukat aikataulut voivat toisaalta tehostaa ja tarkentaa ajankäyttöä, mutta myös ahdistaa tai rajoittaa (Kerola, 2001, 149).

Henkilökemiat vaikuttavat oppimiseen yhtä lailla kuin kaikki muukin sosiaalinen ihmisten välinen vuorovaikutus (Kerola, 2001, 165). Oppilaalle voi olla kehittynyt käyttäytymisen malleja, jotka liittyvät tiettyyn henkilöön, kuten esimerkiksi opittua avuttomuutta tai valikoitua kuulemista (Kerola, 2001, 165). Strukturoidussa opetuksessa on siis arvioitava, kenen kanssa oppija voi oppia vaaditut perusvalmiudet sekä miten hän voi oppia toimimaan myös muiden kanssa (Kerola, 2001, 165).

Toimintatilojen tarkoituksenmukainen järjestäminen on keino strukturoida opetusvälineitä ja toimintaa (Kerola, 2001, 181). Strukturoidun opetuksen, kuten kaikkien muidenkin opetuksen keinojen, tuloksellisuuden ja hyödyllisyyden kannalta on olennaista se, että sitä voidaan arvioida jotenkin (Kerola, 2001, 182). Opetusvälineiden ja muun toiminnan strukturoinnissa on se etu, että se on helposti arvioitavaa (Kerola, 2001, 182). Kehitystä on mahdollista seurata, kun tehtävä suoritetaan samassa paikassa samoilla välineillä useamman kerran (Kerola, 2001, 182). Tästä esimerkkinä luokassa sijaitseva kynälaatikko, oppilaan käytettyä kyniä hän palauttaa ne takaisin paikalleen. Tällöin oppijaa ohjataan suunnittelemaan toimintaansa sekä suorittamaan aloitettu tehtävä loppuun (Kerola, 2001, 181).

Kerola (2001, 201) kuvailee, miten opetuksesta tulee strukturoitua vasta, kun sille on asetettu selkeät tavoitteet, joiden etenemistä voidaan seurata ja arvioida sovitulla asteikolla. Henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS) on merkityksellinen arvioinnin ja seurannan kannalta, siinä täsmentyvät mitä on sovittu tehtäväksi sekä eri henkilöiden tehtävät tavoitteiden saavuttamiseksi (Kerola, 2001, 201). Strukturoidun opetuksen seuranta ja palaute keskittyvät siis pitkälti siihen, miten oppimista arvioidaan ja miten oppija saa tiedon siitä (Kerola, 2001, 201).

Kerola (2001, 219) kuvailee, miten oppimisen kannalta tärkein osatekijä on emotionaalinen ilmapiiri. Tunnetilamme ohjaavat oppimistamme, ne innostavat ja auttavat keskittymään, rauhoittavat tai tekevät levottomaksi (Kerola, 2001, 219). Hyvä oppimisilmapiiri syntyy, kun opettaja pystyy omalla olemuksellaan ilmaisemaan, että välittää oppilaista ja arvostaa heitä (Kerola, 2001, 219). Oppilaiden tunne-elämä tulisi ottaa huomioon tehdessä opetusratkaisuja, siten, että motivaatio, asenteet, tunteet ja mielikuvat sidotaan osaksi opittavaa asiaa (Kerola, 2001, 219).

Itseohjautuvuudella tarkoitetaan oppijan kykyä ohjata omaa toimintaansa (Kerola, 2001, 237). Itseohjautuvuudessa struktuurit eivät sinällään ole merkityksellisiä, vaan niiden tehtävänä on luoda mahdollisuus oppimiselle (Kerola, 2001, 237). Struktuurit voivat kuitenkin ohjata ja tukea oppilaan toimintaa sekä oppimista, mutta mitä enemmän oppija pystyy itse

tietoisesti käyttämään annettuja ja tarvitsemiaan struktuureja, sitä itsenäisemmäksi hän kehittyi oppijana (Kerola, 2001, 237).

Kerola (2001, 254) kuvailee, miten strukturoinnilla voidaan edistää oppimisprosessia. Struktuurien avulla pystytään suunnittelemaan parhaat mahdolliset käytännöt oppimiselle sekä poistaa mahdollisia oppimisen esteitä (Kerola, 2001, 254). Kerola (2001, 254) painottaa kuitenkin, että opettajan työssä opetusta strukturoidessaan tulee tämän käyttää tärkeimpinä työkaluinaan omaa pedagogista viisauttaan, luovuutta ja vapautta.

2.3 Työrauha

“Työrauha” käsitteen suomalaiseen kasvatustieteen tutkimukseen toi Matti Koskenniemi vuonna 1994 (Holopainen ym., 2009, 9). Työrauhalla tarkoitetaan luokassa vallitsevaa rauhallista ja häiriötöntä tilaa, joka edellyttää kaikilta oppilaista kurinalaista toimintaa ja yhteisön sääntöjen noudattamista (Hirsjärvi, 1983, viitannut Holopainen ym., 2009, 9). Työrauha käsitteen määritelmä on kuitenkin subjektiivinen, suhteellinen ja muuttuva (Holopainen ym., 2009, 9). Työrauha käsitteelle ei siis ole yksiselitteistä selitystä, vaan se riippuu näkökulmasta.

Englanninkielisessä kirjallisuudessa työrauha on vieras konsepti ja usein puhutaankin käyttäytymisestä eli “behavior” käsitteestä työrauhan sijaan, tässä tutkimuksessa tulen siis viittaamaan työrauhaan osin käyttäytymisen käsitteellä. Käsite “käyttäytyminen” itsessään herättää jo tunteita, sillä jokaisella meistä on oma käsitys kyseisen sanan merkityksestä ja meillä kaikilla on omia käyttäytymismalleja, joita pidämme hyväksyttävänä tai vähemmän hyväksyttävänä kontekstisidonnaisesti (Williams, 2018, 4–5). Oppilaiden sosiaalisten taitojen, emotionaalisten taitojen ja käyttäytymisen kehittäminen voi toisinaan olla haastavaa (Williams, 2018, 4–5). Yhteydessä käyttäytymiseen on niin sanottu “järjestys” eli “discipline”, jolla tarkoitetaan niitä toimia joita kasvatustieteiden ammattilainen käyttää saavuttaakseen työrauhaa ja koulun kontekstiin sopivaa käyttäytymistä. Tehokas järjestys kulkee käsi kädessä tehokkaan opettamisen kanssa (Gootman, 2008, 13–15).

Yksinkertaisimmillaan käyttäytyminen voidaan määritellä tavaksi, jolla ihminen toimii tai käyttäytyy, erityisesti muita kohtaan tai tavaksi, jolla henkilö käyttäytyy tietyssä tilanteessa (Williams, 2018, 6–8). Kun puhutaan oppilaiden käyttäytymisestä, keskitytään helposti negatiiviseen käytökseen, jolloin nousee esille tarve kyseisen käyttäytymisen hallinnasta (Williams, 2018, 6–8). Williams (2018, 6–8) kuitenkin nostaa esille, että käyttäytyminen ei ole asia, jota meidän tulisi hallita, vaan se on joukko taitoja ja osaamista, joiden kehittämistä tulisi pyrkiä edistämään. Luokahuoneen ja opetustilanteiden ollessa tarkoin ja selkeästi järjestettyjä, oppilaille kehittyi turvallisuuden tunnetta, jolla taas nähdään olevan rauhoittava

vaikutus käyttäytymiseen (Gootman, 2008, 15–18). Gootman (2008, 15–18) korostaa selkeästi määritellyiden sääntöjen ja ohjeiden vaikutusta työrauhaan.

Oppilaat matkivat käytöstämme niin hyvässä kuin pahassa. Toisinaan opettaja ei itse huomaa lähettävänsä oppilaalle ristiriitaista viestiä toivotusta käytöksestä pyytäessään oppilasta toimimaan yhdellä tavalla, toimiessaan itse toisella tavalla (Gootman, 2008, 20–23). Gootman (2008, 20–23) esittääkin, että kunnioitus on kuin bumerangi, jos annamme sitä oppilaille, saamme sitä yleensä takaisin. Näin ei kuitenkaan aina ole, sillä vastavuoroiseen kunnioitukseen oppilaiden osalta voivat vaikuttaa ulkoiset tekijät, kuten oppilaiden halu näyttää siistiltä ystäviensä edessä, turhautuneisuus ja vihaisuus tai ihan vain itsehillinnän menetys tilanteessa (Gootman, 2008, 20–23). Nämä ovat tilanteita, joita opettajat joutuvat kohtaamaan, mutta usein kunnioittava käytös oppilasta kohtaan auttaa purkamaan tilanteen rakentavasti (Gootman, 2008, 20–23). Voidaan siis nähdä, että opettajan oma käytös on yksi keskeinen rakentava tekijä työrauhan luomisessa.

Jokaisessa koulussa on oikeuksia ja sääntöjä. Williams (2018, 20–21) esittää, että on olemassa neljä sellaista oikeutta, jotka vaikuttavat luokahuoneessa vallitsevaan “käyttäytymispolitiikkaan”: Lapsen oikeus oppia, opettajan oikeus kehittyä ja opettaa, oikeus turvallisuuteen sekä oikeus ihmisarvoon ja kunnioitukseen. Näiden neljän oikeuden avulla voidaan varmistaa sellainen oppimisympäristö, joka on kaikille turvallinen ja jossa oppiminen on mahdollista (Williams, 2018, 20–21). “Käyttäytymispolitiikka” ei perustu rangaistuksiin, vaan ajatukseen siitä, että käyttäytyminen kontekstiin sopivalla tavalla on opittavissa ja kehitettävissä oleva taito (Williams, 2018, 20–21). Rajojen ja sääntöjen asettaminen on vaikeaa monille opettajille, mutta sääntöjen puuttuminen voi olla yhtä haitallista kuin liian ankarien sääntöjen pitäminen (Gootman, 2008, 45–47). Säännöt antavat oppilaille konkreettista palautetta siitä, millaista käytöstä heiltä odotetaan (Gootman, 2008, 45–47). Sääntöjen ja rajojen laatimiselle ei ole olemassa yhtä ainoaa tapaa, vaan se riippuu pitkälti opettajan opetustyylistä sekä käsityksestä omasta opettajuudesta (Gootman, 2008, 49–52). Tärkeintä sääntöjen ja rajojen asettamisessa on, että oppilaat ymmärtävät selkeästi luokan säännöt ja vaadittavat käyttäytymistavat (Gootman, 2008, 49–52).

2.4 Työrauhan häiriöt

Työrauhan häiriöt ja työrauhaongelmat ovat asioita, joita jokainen luokanopettaja tulee jossain vaiheessa uraansa kohtaamaan. Työrauhaongelman voidaan nähdä olevan sellainen asia, joka haittaa tehokasta oppimista tai oppilaan itsehallinnan kehittymistä (Saloviita, 2007, 22). Pääasiassa työrauhaa voidaan häiritä neljällä eri käytösmallilla, häiritsemällä opettamista, loukkaamalla toisten oikeutta oppia, aiheuttamalla psykologista tai fyysistä

uhkaa tai tuhoamalla ympäristöä (Saloviita, 2007, 22). Tällä määrittelyllä myös opettaja voi olla se, joka luo työrauhan häiriön esimerkiksi myöhästelemällä tai keskittymällä oppitunnin aikana muuhun kuin sen tavoitteiden saavuttamiseen (Saloviita, 2007, 22).

Yksinkertaisimmillaan työrauhan häiriö on siis sellainen tilanne, jossa oppilaan oppiminen vaarantuu.

Suurin osa työrauhan ongelmista on kuitenkin hyvin lieviä. Yleisin ongelmakäyttäytyminen luokassa on luvatta puhuminen (Saloviita, 2007, 24–25). Saloviita (2007, 25) kuvailee, miten suurin osa koulussa tapahtuvista työrauhaongelmista on normaalia lasten ja nuorten käyttäytymistä. Oppilaat toisinaan tekevät muuta kuin kuuntelevat opettajaa tai keskittyvät tämän antamaan tehtävään esimerkiksi keskustelevat, liikkuvat paikaltaan, ovat toimeettomia, silloin, kun jotain tulisi tehdä ja niin edelleen (Saloviita, 2007, 25). Saloviita (2007, 25) painottaakin, että tämäntapaisissa työrauhan ongelmista ei niinkään ole kyse käyttäytymisongelmista, vaikka ne rikkoisivat luokan sääntöjä. Ongelmakäyttäytymistä taas on sellainen käytös, joka voi saada jopa vakavia muotoja, kuten opettajan avoin haastaminen, tottelemattomuus tai jopa äärimmäisissä tapauksissa väkivalta (Saloviita, 2007, 25).

Saloviita (2007, 45) ja Kiiski kumppaneineen (2012, 11) kuvaavat, miten ennaltaehkäisy on tärkein väline työrauhaongelmien ehkäisemiseksi. Panostamalla ongelmien ennaltaehkäisyyn sekä puuttamalla nousseisiin ongelmiin mahdollisimman pian voidaan saavuttaa parhaimmat tulokset työrauhan kannalta (Kiiski ym., 2012, 11). Kiiski ja kumppanit (2012, 11) kuvailevat, miten työrauhaongelmia voidaan ennaltaehkäistä laadukkaalla ja hyvällä opetuksella, turvallisella ja osallistavalla ilmapiirillä sekä moniammatillisella yhteistyöllä.

Voidaan siis nähdä, että vaikka työrauhan häiriöt ja työrauhaongelmat ovat varsin yleinen ongelma luokkatilanteessa, ei sen kaikki muodot ole niin vakavia, vaikkakin ne saattavat rikkoa luokan sääntöjä ja häiritä opetusta. Ennaltaehkäisy tuntuu olevan avain työrauhan häiriöiden ja työrauhaongelmien ratkaisemiseksi. Saloviita (2007, 89) kuvailee kuitenkin, että aina ennaltaehkäisy ei riitä, vaan joudutaan toteuttamaan korjaavia toimia.

2.5 Opettajan auktoriteetti

Opettajan auktoriteetilla tarkoitetaan yksinkertaisimmillaan monimutkaista sosiaalista suhdetta, joka ilmenee luokkahuoneessa erilaisissa vuorovaikutustilanteissa, ja sillä on erilainen merkitys niin opettajan kuin oppilaan näkökulmasta (Pace & Hemmings, 2006, s. 17–18). Ajatus auktoriteetista on usein ristiriitainen ja sitä pidetään niin pakottavana valtana, joka toimii demokratian vastaisesti, kuin myös välttämättömänä osana vakaata

yhteisöelämää (Pace & Hemmings, 2006, s. 17–18). Pace ja Hemmings (2006, s. 79–81) kuvailevat, miten käsitystä auktoriteetista ei tulisi lähentyä yksittäisen henkilön ominaisuutena, vaan se tulisi nähdä vuorovaikutuksen ominaisuutena, joka muodostuu kaikkien osallisten aktiivisesta työstä riippumatta, missä asemassa he ovat. Pedagoginen auktoriteetti rakentuu luokkahuoneissa opettajan ja oppilaan vuorovaikutuksessa ja voidaan nähdä, että on olemassa kolmenlaista vuorovaikutusta, joista pedagoginen auktoriteetti kumpuaa: pedagoginen vuorovaikutus, deonttinen vuorovaikutus ja didaktinen vuorovaikutus (Harjunen, 2009).

Pedagogisella vuorovaikutuksella viitataan opettajan ja oppilaan väliseen henkilökohtaiseen suhteeseen koulun kontekstissa (Harjunen, 2009). Pedagogiseen vuorovaikutukseen vaikuttavia ominaisuuksia ovat muun muassa luottamuksen rakentaminen, oppilaiden kohtelu yksilöinä, välittämisen sekä oikeudenmukaisuuden etiikka (Harjunen, 2009). Ajatus luottamuksesta pedagogisen vuorovaikutuksen edellytyksenä on lähtöisin ajatuksesta, että koulutus ei ole mahdollista ilman luottamusta (Harjunen, 2009). Harjunen (2009) kuvailee, miten luottamusta ei voida luoda tarkoituksella, vaan kyseessä on yleinen luottamus olemiseen ja elämään. Oppilaiden kohtelu yksilöinä kiteytyy ajatukseen, jossa oppilaat nähdään ennen kaikkea ihmisenä ja toisinaan vuorovaikutuksessa voidaan irtautua perinteisestä opettaja-oppilas-vuorovaikutussuhteesta (Harjunen 2009). Välittämisen sekä oikeudenmukaisuuden etiikassa keskiössä on, ettei auktoriteettina oleminen tarkoita ainoastaan oman persoonallisuuden käyttämistä välineenä, vaan auktoriteettina oleminen on normien henkilökohtaista toteuttamista eli opettajat välittävät normeja ja arvoja, jotka he itsekin hyväksyvät (Harjunen, 2009). Pedagoginen vuorovaikutus liittyy siis keskeisesti siihen, millainen opettaja-oppilas-vuorovaikutussuhde osallisten välille syntyy.

Deonttisessa vuorovaikutuksessa keskiössä ovat opettajan näkemykset koulun normeista ja arvoista, ja niiden nähdään vaikuttavan siihen, miten opettaja on vuorovaikutuksessa oppilaiden kanssa ylläpitääkseen järjestystä luokkahuoneessa (Harjunen 2009). Deonttisen vuorovaikutukseen vaikuttavia ominaisuuksia ovat koulun normien ja sääntöjen toimeenpano, rajojen asettaminen sekä sääntöjen ja normien demokraattinen luominen (Harjunen, 2009). Normien ja sääntöjen toimeenpanoon liittyy usein tarve pyrkiä luomaan institutionaalista auktoriteettia, jolloin koulun säännöt tulevat erityisen tärkeiksi ja niitä saatetaan käyttää luokittelemaan tietty oppilas ”ongelmaksi” (Harjunen, 2009). Normien ja sääntöjen toimeenpanon merkitys kuitenkin korostuu sellaisissa opetustilanteissa, joissa tahdotaan saavuttaa kontrollia tilanteesta (Harjunen, 2009). Rajojen asettaminen on mielenkiintoinen osa deonttista vuorovaikutusta, sillä se auttaa löytämään keinoja erottaa hyvää ja huonoa käytöstä (Harjunen, 2009). Rajojen asettaminen pyrkii siis niin positiivisten kuin negatiivistenkin rajojen kautta kitkemään huonoa käytöstä ja kannustaa hyvään

käytökseen. Sääntöjen ja normien demokraattisella luomisella viitataan ajatukseen siitä, että opettajat sekä oppilaat pohtivat yhdessä, millaisia sääntöjä heidän luokkahuoneessaan on, joka nostaa oppilaiden osallisuutta (Harjunen, 2009).

Didaktisessa vuorovaikutuksessa vuorovaikutus tapahtuu opettajan, oppilaan ja opetettavan sisällön välillä (Harjunen, 2009). Didaktisen vuorovaikutuksen keskeisiä vaikuttavia ominaisuuksia ovat opettaminen opiskelijoiden kuuntelemisena ja vuorovaikutuksena, motivaatio oppia ja opiskella sekä opiskelijoiden perustaitojen kehittyminen (Harjunen, 2009). Opettaminen opiskelijoiden kuuntelemisena ja vuorovaikutuksena korostaa ajatusta siitä, että opettaja pyrkii kuuntelemaan ja ymmärtämään oppilaitaan (Harjunen, 2009). Oppilaisiin pyritään pitämään yhteyttä erilaisin keinoin, kuten hymyilemällä heille, koskettamalla heitä tai polvistumalla heidän korkeudelleen heille puhuttaessa (Harjunen, 2009). Kokonaisuudessaan kyseessä on siis vastavuoroisen vuorovaikutussuhteen luominen. Motivaatiossa oppia ja opiskella korostui erityisesti ajatus siitä, että opettaja pyrkii ylläpitämään oppilaiden oppimismotivaatiota, jotta heillä olisi yhtäläiset mahdollisuudet oppia (Harjunen, 2009). Opiskelijoiden perustaitojen kehittyminen tarkoittaa tässä yhteydessä sosiaalisen oppimisen korostamista opetuksessa, oppilaat oppivat niin vuorovaikutuksessa toisiensa kanssa kuin myös vuorovaikutuksessa opettajan kanssa (Harjunen, 2009).

Näillä kolmella vuorovaikutustyyppillä ja niiden pääominaisuuksilla voidaan nähdä olevan tärkeä rooli siinä, miten opettajat suorittavat tehtävänsä eli opettamisen ja siten rakentavat pedagogista auktoriteettiaan (Harjunen, 2009). Harjusen (2009) analyysi näistä vuorovaikutustyypeistä osoittaa sen, että didaktinen vuorovaikutus keskittyy opetettavaan aiheeseen ja opettajan opetusmenetelmiin, kun taas deonttisessa vuorovaikutuksessa korostuvat arvot ja normit luokkahuoneessa. Pedagogisen vuorovaikutuksen voidaan nähdä tarjoavan suotuisa luokkahuoneilmapiiri näiden kahden muun vuorovaikutustyyppin kehittymiselle (Harjunen, 2009).

2.6 Ryhmän hallinta

Ryhmän hallinnan voidaan nähdä olevan yksi haastavimmista opettajantyön osa-alueista (Harlacher, 2016, 14–16). Se on kuitenkin myös yksi tärkeimmistä luokkahuoneessa tapahtuvista käytännöistä, joka mahdollistaa oppilaiden oppimisen (Harlacher, 2016, 14–16). Harlacher (2016, 14–16) kuvailee, miten tehokas ryhmän hallinta voi auttaa opettajia edistämään turvallista ja järjestelmällistä ympäristöä luokkahuoneessa, ja vähentämään huonoa käytöstä ja kiusaamista.

Marzano (2005) esittää viisi strategista osa-aluetta, jotka hoitamalla luokanopettajalla on mahdollisuus kehittää omaa ryhmän hallintaansa: säännöt ja menettelyt, kuri ja seuraukset, opettajaoppilassuhde, opettajan ajattelutapa sekä oppilaan vastuu. Säännöillä tarkoitetaan tässä tilanteessa yleisiä odotuksia, yksi sääntö voi kattaa laajemmankin kirjon odotettuja käyttäytymismalleja (Marzano, 2005, 5). Menettelyllä taas viitataan odotuksiin tietyille käyttäytymismalleille (Marzano, 2005, 5). Sääntöjen ja menettelyjen tarkoituksena on antaa oppilaille heidän tarvitsemansa rakenteen sekä auttaa heitä tuntemaan, että luokahuone on turvallinen ja ennustettava paikka (Marzano, 2005, 5).

Marzano (2005, 37) kuvailee, miten hyvin hallituissa ryhmissä opettajat kehittävät samanaikaisesti joukon sääntöjä ja menettelyjä sekä niitä vastaavia kurinpitoon liittyviä seuraamuksia ja palkintoja. Oikein sovellettuna näiden kaikkien välinen vuorovaikutus voi edistää oppilaan ja opettajan välisen positiivisen suhteen muodostumista ja luo luokahuoneesta tuotteliaan oppimisympäristön (Marzano, 2005, 37). Marzano (2005, 37) korostaa, että vaikka käsite kurinpito tuo mieleen oppilaiden rankaisemiseen tarkoitettuja strategioita, niin kurinpitotoimien tulisi sisältää sekä positiivisten että negatiivisten seurausten tasapainoa. Käytännössä tämä siis tarkoittaa, että kurinpito pyrkii sekä vahvistamaan positiivista käyttäytymistä, että käsittelemään ja vähentämään sopimatonta ja häiritsevää käyttäytymistä (Marzano, 2005, 37).

Marzano (2005, 56) esittää, miten ryhmän hallinnan yksi keskeisimpiä ominaisuuksia on hyvä opettajan ja oppilaan välinen suhde. Marzano (2005, 56) korostaakin sitä, että erityisesti opettajan käytöksellä on merkitystä siihen, miten oppilaat tulkitsevat tämän asenteen ryhmää tai yksittäistä oppilasta kohtaan. Yksilöllinen oppilaan kohtaaminen ja tästä kiinnostuneisuus ovat yksi merkittävimpiä keinoja opettajalle osoittaa välityksensä oppilasta kohtaan (Marzano, 2005, 59). Marzano (2005, 59) kuvaileekin, miten opettajat, jotka ymmärtävät tämän ja pyrkivät tietoisesti löytämään tapoja osoittaa olevansa kiinnostuneita oppilaista, rakentavat vahvemman pohjan tehokkaalle ryhmän hallinnalle ja oppimiselle.

Opettajan ajattelutavalla viitataan opettajan omaan käsitykseen omasta johtajuudestaan ja auktoriteettiasemastaan (Marzano, 2005, 81). Marzano (2005, 81) kuvailee, miten ilman asianmukaista ajattelutapaa, mikään muukaan ryhmän hallinnan osa-alue ei tule toimimaan. Lyhyesti sanottuna ajattelutapa käsittelee niitä tapoja, joilla opettaja ajattelee ja käyttäytyy luokahuoneessa hetkestä toiseen eli esimerkiksi, miten hän reagoi häiritsevään oppilaaseen tai palkitsee hyvää käytöstä (Marzano, 2005, 81).

Opettaja on ryhmän hallinnan johtava voima, mutta myös oppilailla on merkitystä siinä, miten ryhmää hallitaan (Marzano, 2005, 101). Oppilaan vastuu omasta käytöksestään kytkeytyy lukuisiin eri käsitteisiin, kuten itsekuriin, itsehallintaan, itsesäätelyyn, itsehillintään ja sosiaalisiin taitoihin (Marzano, 2005, 101). Oppilaan vastuun merkitys ryhmän hallinnan

kannalta on varsin yksinkertainen: kun oppilas ottaa vastuuta omista teoistaan, esiintyy luokkahuoneessa vähemmän häiriöitä ja konflikteja (Marzano, 2005, 102). Tehokkaat ryhmän hallintataidot ovat ratkaisevan tärkeitä turvallisen ja järjestelmällisen kouluympäristön ja oppilaiden koulumenestyksen edistämiseksi (Harlacher, 2016, 14–16).

3 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS JA MENETELMÄT

3.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tutkimukseni tavoitteena on selvittää, miten ennakointi ja struktuuri vaikuttavat sekä toimivat työrauhan lähteenä. Keskityn tutkimuksessani kokonaisvaltaisesti ennakoinnin ja struktuurien mahdollisuuksiin työrauhan lähteenä.

Tutkimuskysymykseni ovat seuraavat:

1. Millä keinoin ennakointia ja struktuuria rakennetaan luokkatilanteessa?
2. Millaisia merkityksiä luokanopettajat antavat ennakoinnille ja struktuurille työrauhan näkökulmasta?

Tutkimusaineisto kerättiin haastattelemalla kahdeksaa luokanopettajaa, jotka opettavat vuosiluokilla 3-4 ja ovat toimineet luokanopettajan virassa päätoimisesti vähintään kaksi vuotta. Tutkimus on laadullinen tutkimus, jossa aineiston analyysiin käytetään fenomenografista tutkimussuuntaa.

3.2 Laadullinen tutkimus

Toteutan tutkimukseni kvalitatiivisena eli laadullisena tutkimuksena. Laadullinen tutkimus on tutkimusmenetelmä, joka pyrkii ymmärtämään asenteita, kokemuksia sekä käyttäytymistä. Laadullista tutkimusta kutsutaankin toisinaan ymmärtäväksi tutkimukseksi (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tässä tutkimuksessa pyrin ymmärtämään, millaisia vaikutuksia ennakoinnilla ja struktuurilla on opetusluokassa vallitsevaan työrauhaan. Tuomi ja Sarajärvi (2018) kuvaavatkin ymmärtämisen olevan eräänlaista eläytymistä tutkimuskohteen ajatuksiin, tunteisiin ja motiiveihin. Tulen siis tarkastelemaan tutkimaani ilmiötä pyrkimällä ymmärtämään luokanopettajien kokemuksia ilmiöstä.

Laadullisessa analyysissä aineistoa tarkastellaan kokonaisuutena (Alasuutari, 1993, 23). Alasuutari (1993, 21) kuvaa laadullisen analyysin koostuva kahdesta vaiheesta: havaintojen pelkistämisestä ja “arvoituksen ratkaisemisesta”. Havaintojen pelkistäminen voidaan jakaa kahteen työskentelyvaiheeseen: ensimmäisessä työskentelyvaiheessa aineistoa tarkastellaan teoreettisen viitekehyksen valossa ja poimitaan sieltä ainoastaan tutkimuskysymykselle olennaisia kohtia, seuraavassa vaiheessa taas havaintoja pyritään yhdistelemään etsimällä havaintojen yhteisiä piirteitä (Alasuutari, 1993, 23). Laadullisen analyysin toisessa vaiheessa “arvoituksen ratkaisemisessa”, jolla tarkoitetaan tulosten tulkintaa, luodaan johtolankojen ja vihjeiden perusteella merkitystulkinta tutkittavana olevasta ilmiöstä (Alasuutari, 1993, 27).

Fenomenografia on yksi laadullisen tutkimuksen tiedonhankinnan strategioista (Metsämuuronen, 2006, 108). Metsämuuronen (2006, 108) kuvailee, miten fenomenografiassa tutkitaan yleisesti sitä, miten maailma ilmenee ja rakentuu ihmisen mielessä. Fenomenografia siis tutkii ihmisen käsityksiä asioista (Metsämuuronen, 2006, 108). Tutkimukseni toteutin fenomenografisen tutkimussuuntauksen mukaan, josta tulen kertomaan lisää seuraavassa luvussa.

3.3 Fenomenografinen tutkimussuuntaus

Lähestyn tutkimaani ilmiötä fenomenografisesta näkökulmasta. Fenomenografisessa tutkimuksessa keskeistä ovat ihmisten erilaiset käsitykset tutkittavasta ilmiöstä (Kettunen, 2021). Fenomenografisen tutkimuksen tavoitteena on kuvailla, analysoida ja ymmärtää kyseisiä käsityksiä sekä niiden keskinäisiä suhteita (Huusko & Paloniemi, 2006). Fenomenografiassa ollaan siis kiinnostuneita toisen ihmisen kokemuksen tutkimisesta (Niikko, 2003, 24). Fenomenografiassa aineisto on kirjallisessa muodossa, mutta muutoin se voi olla esimerkiksi erilaisia haastatteluja, kirjoitelmia, dokumentteja tai kyselyitä (Huusko & Paloniemi, 2006).

Fenomenografisen tutkimuksen kaksi keskeistä käsitettä ovat kokemus ja käsitys. Kokemuksella tarkoitetaan prosessia, joka tähtää käsityksiin (Niikko, 2003, 25). Kokemus pyrkii heijastumaan käsitysten kautta eli kaikki mitä ihmisen voidaan nähdä kokeneen, on läsnä käsitysten rakentumisessa (Niikko, 2003, 25). Käsityksellä taas tarkoitetaan mielensisältöä eli se heijastaa kokemusta ilmiöstä sellaisena, kuin tutkittavana oleva sen kokee (Niikko, 2003, 25). Fenomenografiassa käsityksen käsite eroaa arkielämässä

ymmärrystä merkityksestä ja sillä pyritäänkin selittämään perustavanlaatuisia ymmärtämistä tai näkemystä jostakin ilmiöstä (Niikko, 2003, 25).

Fenomenografiassa ajatus on, että ihmiset ymmärtävät, kokevat sekä käsittävät samoja asioita eri tavoin (Niikko, 2003, 27). Fenomenografiassa tutkimuksen tavoitteena ei ole selvittää syitä käsitysten taustalla, vaan se pyrkii kuvaamaan erilaisia sekä samankaltaisia käsityksiä (Niikko, 2003, 28). Tutkimuksen perimmäisenä tarkoituksena on tuoda esiin mahdollisimman erilaisia näkemyksiä tutkittavasta ilmiöstä (Niikko, 2003, 29).

Fenomenografisessa tutkimuksessa aineiston analyysi etenee vaiheittain usealla eri tasolla (Huusko & Paloniemi, 2006). Haastattelussa nousevat rakenteelliset erot muodostetaan käsitteellisiin kuvauskategorioihin. Aineiston tulkinta kohdistetaan kokonaisuuteen, eikä yksittäisiin sanoihin tai lauseisiin (Huusko & Paloniemi, 2006). Fenomenografisella analyysillä ei kuitenkaan ole olemassa yhtä selkeää raamia tai menettelytapaa, jonka mukaisesti se tulisi tehdä (Niikko, 2003, 32).

3.4 Haastattelu aineistonkeruumenetelmänä

Haastattelu on yksi yleisimmistä laadullisen tutkimuksen aineistonkeruumenetelmistä (Eskola & Suoranta, 1998). Hyvärinen ja kumppanit (2017) kuvailevat, miten haastattelun myötä syntyvää aineistoa on kaikki se, mitä haastattelutilanteessa tapahtuu, eivätkä pelkästään ihmisten kokemukset, menneisyys tai ajatukset sellaisenaan. Haastattelua käytävässä tutkimuksessa on kolme pääkysymystä, jotka ohjaavat tutkimuksen jäsentymistä: tutkimuskysymykset, jotka ohjaavat koko tutkimuksen jäsentymistä, haastattelukysymykset, jotka eroavat tutkimuskysymyksistä sekä aineistolle tehtävät kysymykset, jotka ohjaavat haastatteluaineiston lukutapaa (Hyvärinen ym., 2017).

Hyvärinen ja kumppanit (2017) esittävätkin, että tutkimuksessa haastateltavat ihmiset eivät tarjoa valmiita tutkimustuloksia, vaan ne syntyvät vasta, kun haastattelija itse analysoi aineistoaan. Silvennoinen (2016) taas kuvailee, miten haastattelijan ja haastateltavan välinen ymmärrys ja luottamus ratkaisevat sen syntykö haastateltaessa sellaista aineistoa, jonka perusteella voidaan tehdä luotettavia tulkintoja tutkittavasta ilmiöstä.

Tutkimusaineistoni kerättiin haastattelemalla kahdeksaa luokanopettajaa eri alakouluista puolistrukturoituna yksilöhaastatteluna. Puolistrukturoidussa haastattelussa kysymykset laaditaan ennakkoon sekä esitetään suurin piirtein samassa muodossa, mutta vastaustyyli on vapaa (Hyvärinen ym., 2021). Laadullisen haastattelun keskeisenä ideana on se, että haastateltavat saavat vastata kysymyksiin omin sanoin ja niin laajasti kuin kokevat tarpeelliseksi (Hyvärinen ym., 2021). Haastattelukysymykset muodostuvat yhdessä teoreettisen viitekehyksen ja tutkimuksen tutkimuskysymysten kanssa.

3.5 Aineiston keruu

Tutkimusaineisto kerättiin puolistrukturoituina yksilöhaastatteluina kahdeksalta alakoulun luokanopettajalta Tampereelta. Tutkittavat valikoituivat seuraavien kriteereiden mukaan: Tutkittava on ollut päätoimisena luokanopettajana yli kaksi vuotta sekä opettaa luokka-asteita 3-4. Virassa olemisen edellytys perustuu ajatukseen siitä, että luokanopettajalle on ehtinyt jo kertymään erilaisia ennakkoinnin ja struktuurin keinoja opetukseensa. Luokka-asteet 3-4 perustuvat kasvatopsykologiseen ajatukseen, jossa oppilaat ovat osin jo ehdollistuneet osaksi koulumaailmaa ja sen käytäntöjä, jolloin heidän kanssaan voidaan käyttää erilaisia ennakkoinnin ja struktuurin keinoja kuin esimerkiksi alkuopetuksessa.

Aineistonkeruuta varten hankin tutkimusluvan Tampereen kaupungilta. Lisäksi informoin tutkittavia tutkimuksesta ja sen etenemisestä sekä aineistonkeruusta ja tietosuojasta. Tutkimukseen osallistuminen oli täysin vapaaehtoista ja tapahtui vain tutkittavan suostumuksen mukaan. Tutkimukseeni etsin luokanopettajia olemalla suoraan yhteydessä heihin sähköpostilla. Mikäli tutkimukseen kiinnostuneita osallistujia olisi ollut tavoitemäärää enemmän, osallistujat olisi arvottu.

Tutkittavia informoitiin tietosuojasta sekä aineiston anonymisoinnista. Aineiston anonymisoinnissa huomioitiin minimoinnin periaatteet, eikä tutkimuksessa kerätä henkilötietoja kuin vain siinä määrin, mikä on välttämätöntä tutkimuksen toteuttamiseksi (Tietoarkisto, n.d). Tämä tarkoittaa sitä, että tutkimuksen kannalta epäolennaiset tiedot, jotka nousivat esiin haastatteluvaiheessa, kuten esimerkiksi koulun tai haastateltavan nimi, anonymisoitiin lopullisesta aineistosta, jotta tutkittavia ei ole mahdollista tunnistaa tunnistetietojen kautta. Aineisto hävitetään asianmukaisesti tutkimuksen arvostelun valmistuttua. Tutkimuksessa noudatetaan hyviä tieteellisiä käytäntöjä (Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2023) ja tutkimus toteutetaan niiden mukaisesti luotettavasti, rehellisesti, arvostettavasti ja vastuun kantaen. Tutkimusaineistoa kerääntyi yhteensä litterointien jälkeen 36 sivua rivivälillä 1,5 ja fonttikoolla 12.

3.6 Aineiston analyysi

Aineiston analyysi toteutetaan fenomenografialle tyypillisesti kahdessa pääosassa, mutta neljässä eri vaiheessa. Aineisto litteroidaan ja aineistoon tutustutaan, jonka jälkeen

ensimmäisessä analyysivaiheessa tunnistetaan ja kuvataan osallistujien käsityksiä tai kokemuksia aiheesta (Kettunen, 2021). Analyysin toisessa vaiheessa keskitytään tunnistamaan merkitysten välisiä suhteita, eli niitä eroja, joiden suhteen käsitykset eroavat toisistaan (Kettunen, 2021).

Näiden vaiheiden jälkeen ja perusteella muodostetaan kuvauskategorioita, joista jokainen kertoo jonkun erilaisen tavan kokea tutkittava ilmiö (Kettunen, 2021). Kuvauskategorioille on asetettu kolme laatukriteeriä, jotka niiden tulee täyttää: 1) Jokaisen kategorian tulee selkeästi kuvata erilaista kokemusta ilmiöstä, 2) kategorioiden tulee olla hierarkkisessa ja loogisessa suhteessa toisiinsa sekä 3) aineiston vaihtelua kuvaavien kategorioiden tulee olla määrältään rajattu ja mahdollisimman pieni (Kettunen, 2021).

3.6.1 Ensimmäinen vaihe

Fenomenografisen analyysin ensimmäisessä vaiheessa aineisto luetaan useaan kertaan huolella läpi, niin, että se täyttää tutkijan ajatuksen lähes täysipäiväisesti (Niikko, 2003, 33). Luin aineiston läpi useaan otteeseen, joka kerta keskittyen lukemaani uudesta näkökulmasta, jotta en keskittyisi vain tiettyihin ilmaisuihin tai näkökulmiin. Aineiston läpilukemisen tarkoituksena on löytää aineistosta tutkimuskysymysten kannalta merkittäviä ilmauksia (Niikko, 2003, 33). Toteutin tämän vaiheen analyysistä kahdesti, molemmilla kerroilla keskittyen eri tutkimuskysymykseen.

Ilmausten joukosta voidaan analyysiyksiköksi valita yksittäinen sana, kokonainen lause, kappale tekstistä tai vaikka koko haastattelu (Niikko, 2003, 33). Tässä analyysivaiheessa valitut ilmaukset ovat pohja analyysin seuraavalle vaiheelle (Niikko, 2003, 33). Tärkeintä tässä analyysivaiheessa on keskittyä itse ilmauksiin, rajat tutkittavien välillä siis hylätään ja tutkijan kiinnostuksen kohteeksi nousee aineistosta esiin nousevat merkitykset (Niikko, 2003, 33). Ilmausten konteksti on myös tärkeä osa niiden keräämistä, ilmausten tulkinta tulee tehdä siinä suhteessa kontekstiin, josta se on alun perin (Niikko, 2003, 33). Taulukoin löytämäni alkuperäisilmaisut sattumanvaraiseen järjestykseen sen mukaan, kun löysin niitä.

3.6.2 Toinen vaihe

Analyysin toisessa vaiheessa löydettyjä ilmauksia aletaan tutkimuskysymysten suunnassa etsimään, lajittelemaan ja ryhmittelemään merkityksikköihin (Niikko, 2003, 34). Ilmauksien ryhmittely suoritetaan vertailemalla merkityksiä ilmauksien kesken (Niikko, 2003, 34). Tämän vaiheen ytimenä on etsiä ilmauksien merkitysten joukosta samankaltaisuuksia ja

erilaisuuksia, mutta lisäksi myös erilaisia rajatapauksia ja harvinaisia merkityksiä (Niikko, 2003, 34). Tämän analyysivaiheen toteutin myös kahdesti tarkastellen aiemmin valitsemiani ilmauksia eri tutkimuskysymysten kannalta.

Niikko (2003, 34) kuvailee, miten tämä analyysin vaihe on aineiston lukemisen ja merkityksellisten ilmausten reflektoinnin kannalta jatkuva kehä. Analyysi lähtee aineistoista, eli sitä ei voi tehdä valmiiseen luokittelurunkoon tai teoriaan pohjautuen (Niikko, 2003, 34). Analyysi on siis vahvasti aineistolähtöistä, eikä aiemmin luetulla teorialla ole juurikaan merkitystä tässä vaiheessa analyysiä. Erittelin ja ryhmittelin aiemmin etsimiäni ilmauksia erilaisiin merkitysyksiköihin. Ensimmäisen tutkimuskysymyksen osalta merkitysyksikköjä muodostui 29 ja toisen tutkimuskysymyksen osalta 15. Seuraavassa kuviossa 1 esittelen yhden merkitysyksikön muodostumista alkuperäisilmauksista.

Alkuperäisilmaus	Merkitysyksikkö
<p>“— Tai niinku että semmoiset automaattiset tavat ja rutiinit mitkä oppilaat niinku tietää ja sitten struktuuri tietysti myös siinä sen oppitunnin läpikäymisessä, että useimmiten on vaikka joku niinku vähän niinku rutiini siinä.” L1</p>	
<p>“— Mut semmoiset perusasiat just vaikka aamulla hyvää huomenta ja näin, ja sitten kyllähän oppilaat tietää. Se on aika tuttu kaava miten tunnit etenee, että alkuun ollaan hiljaa ja mä kerron mitä tehdään tai jos on joku opetus niin sitten, että tietää että nyt tulee tää osuus ja sitten pääsee tekemään.” L6</p>	<p>Oppilaiden tunnistamat ja tietämät rutiinit ja toistuvat osa-alueet päivässä</p>
<p>“— Ja ennemminkin vaan hallita niin kun niitä muuttuvia tilanteita ja sitten kiinnittää sitä työpäivää semmoisilla rituaalinomaisilla asioilla esimerkiksi sillä, että se päivä alkaa aina tervehdyksellä ja sillä että se tiedetään, että opetus alkaa ja semmoisilla pienillä asioilla, että kun lähdetään syömään, niin toivotetaan hyvää ruokahalua.” L4</p>	

Kuvio 1. Yhden merkitysyksikön muodostuminen

3.6.3 Kolmas vaihe

Kolmannessa analyysin vaiheessa keskitytään kategoriarajojen määrittämiseen vertailemalla analyysin toisessa vaiheessa saatuja merkitysyksikköjä koko aineiston merkitysten joukkoon (Niikko, 2003, 36). Analyysin tuloksena saadut merkitysryhmät

muutetaan nimellisesti kategorioiksi (Niikko, 2003, 36). Kategorioiden muodostamisessa tärkeää on se, että ne ovat selkeässä suhteessa toisiinsa (Niikko, 2003, 36). Tämänkin analyysivaiheen tein kahdesti, ensin tarkastellen ensimmäisen tutkimuskysymyksen kannalta muodostuneita merkitysyksikköjä ja sen jälkeen toisen tutkimuskysymyksen kannalta muodostuneita merkitysyksikköjä. Alakategorioita ensimmäiseen tutkimuskysymykseen liittyen muodostui 14 ja toiseen tutkimuskysymykseen liittyen 7.

Niikko (2003, 36) kuvailee, miten on tärkeää, että yksittäiset kategoriat ovat selkeässä suhteessa tutkittavaan ilmiöön, siten, että kustakin kategoriasta saadaan erilaista tietoa tietystä tavasta kokea ilmiö. Kategorioiden rajat määräytyvät sen mukaan, että niissä ei saisi esiintyä limittäisyyttä (Niikko, 2003, 36). Tärkeä ero sisällönanalyysiin fenomenografisessa analyysissä on se, ettei fenomenografiassa määritellä kategorioita etukäteen, vaan ne syntyvät analyysiprosessin aikana (Niikko, 2003, 36). Tässä analyysivaiheessa saaduista kategorioista muodostetaan alakategorioiden joukko ja usein analyysi päätetään tähän, kuitenkin analyysin päättäminen tähän vaiheeseen jättää tulokset kalpeiksi ja vaatimattomiksi (Niikko, 2003, 36). Seuraavassa kuviossa 2 esitän esimerkin merkitysyksiköiden muodostumisesta alakategoriaksi.

Merkitysyksiköt	Alakategoria
Vaivattomuus vaihtaa suunnitelmaa tarpeen tullen	
Valmistautuminen siihen, että mitä tahansa voi tapahtua	Erilaisiin tilanteisiin varautuminen
Oppimistilanteen ennaltaeläminen oppilaan näkökulmasta	

Kuvio 2. Yhden alakategorian muodostuminen merkitysyksiköistä

3.6.4 Neljäs vaihe

Neljännessä analyysin vaiheessa kategoriat pyritään yhdistämään vielä laajemmiksi kuvauskategorioiksi (Niikko, 2003, 36). Kuvauskategoriat ovat luonteeltaan abstrakteja ja ne ovat sellaisia kolmessa suhteessa: ne ovat selektiivisiä, tiivistäviä ja organisoivia suhteutettuna aineistoon (Niikko, 2003, 37). Kuvauskategorioiden perimmäisenä tarkoituksena on heijastaa erilaisia tapoja, joilla tutkittavaa ilmiötä voidaan kuvata, analysoida sekä ymmärtää (Niikko, 2003, 37). Kuvauskategoriat pyrkivät kuvaamaan ilmiötä

yleisemmällä tasolla, jonka vuoksi niiden pohjalta voidaan saada käsitys kulttuurisista ajatustavoista (Niikko, 2003, 37)

Tein tämän analyysivaiheen myös kahdesti, eritellen ensin ensimmäisen tutkimuskysymyksen alakategorioita kuvauskategorioihin, jonka jälkeen toistin saman toisen tutkimuskysymyksen alakategorioille. Kuvauskategorioita muodostui ensimmäiseen tutkimuskysymykseen liittyen kuusi ja toiseen tutkimuskysymykseen liittyen neljä. Seuraavassa kuviossa 3 tulen esittämään esimerkin siitä, miten yksi kuvauskategorioista muodostui.

Alakategoria	Kuvauskategoria
Auditiiviset keinot	
Visuaaliset keinot	Konkreettiset keinot
Fyysiset keinot	

Kuvio 3. Yhden kuvauskategorian muodostuminen alakategorioista

Kuvauskategoriat pyrkivät kuvaamaan ilmiötä laajemmalla tasolla, joka on nähtävissä tässäkin esimerkissä kuvauskategorian muodostumisesta.

4 TULOKSET

Olen jakanut tutkimustulokseni kahteen eri vaiheeseen. Ensimmäisessä vaiheessa käsittelen tutkimuskysymystä numero yksi, joka käsittelee ennakoinnin ja struktuurin keinoja luokkatilanteessa. Toisessa vaiheessa käsittelen tutkimuskysymystä numero kaksi, joka käsittelee luokanopettajien antamia merkityksiä ennakoinnille ja struktuurille työrauhan näkökulmasta. Molempia kysymyksiä tulen tarkastelemaan siten, että ensin käyn läpi kuvauskategorian tutkimuskysymykseen liittyen ja sitten avaan sen alla olevia alakategorioita. Olen esitellyt nämä kuvauskategoriat ja niiden alakategoriat kuvioissa 4 ja 5.

Konkreettiset keinot	Opetuksen sisältö	Oppilaantuntemus	Oppitunnin rakenne	Säännöt ja rutiinit	Muutoksiin varautuminen
Fyysiset keinot	Pedagoginen tietotaito	Keskinäisten suhteiden huomiointi	Oppitunnin rakenteen ja siirtymien suunnittelu	Rutiinit ja tavat osana opetusta	Erilaisiin tilanteisiin varautuminen
Visuaaliset keinot	Mielekäs sisältö		Opetuksen rytmittäminen	Yhteiset pelisäännöt	Turvallinen arki
Auditiiviset keinot			Valintojen tarjoaminen	Käyttäytymisen odotukset	

Kuvio 4. Luokahuoneessa käytetyt ennakoinnin ja struktuurin keinot

Yhteiset säännöt työrauhan rakentajina	Oppilaantuntemus työrauhan rakentajana	Luottamus ja ennustettavuus työrauhan rakentajina	Opettajan auktoriteetti työrauhan rakentajana
Työrauhan perusteet	Oppilaantuntemus	Ennustettavuus ja selkeys	Opettaja auktoriteettina
Sääntöjen luoma turvallisuus	Oppijoiden erilaisuuden huomiointi	Luottamuksen kautta työrauhan rakentaminen	

Kuvio 5. Luokanopettajien ennakoinnille ja struktuurille antamia merkityksiä työrauhan näkökulmasta

Seuraavissa luvuissa avaan kuvauskategorioiden sisällöt. Ensimmäisessä luvussa kerron millä keinoin ennakointia ja struktuuria rakennetaan luokkatilanteessa. Tulen

erittelemään erilaisia ennakoinnin ja struktuurin keinoja, kuten oppilaantuntemus ja konkreettiset ennakoinnin ja struktuurin keinot.

Toisessa luvussa kerron millaisia merkityksiä luokanopettajat antavat ennakoinnille ja struktuurille työrauhan näkökulmasta. Tulen tarkastelemaan, miten luokanopettajat luonnehtivat ennakoinnin ja struktuurin osana työrauhaa sekä millaisia merkityksiä he antavat ennakoinnille ja struktuurille työrauhan näkökulmasta.

4.1 Ennakoinnin ja struktuurin keinot

Ennakoinnin ja struktuurin keinot ovat usealle tutkittavista jopa automaattisia. Tutkittavat kuvailevat, miten ennakointi ja struktuuri ovat keskeinen osa opettajan työtä ja kuuluvat tähän työhön lähes päivittäin eri muodoissa. Tässä luvussa tulen tarkastelemaan luvun alussa esitetystä kuviossa 4 esitettyjä ennakoinnin ja struktuurin keinoja sekä erittelemään, mitä niillä tarkoitetaan.

4.1.1 Konkreettiset keinot

Ennakoinnin ja struktuurin konkreettiset keinot jakaantuvat fyysisiin keinoihin, visuaalisiin keinoihin sekä auditiivisiin keinoihin. Tässä luvussa tulen ensin tarkastelemaan fyysisiä keinoja, sen jälkeen visuaalisia keinoja ja lopuksi auditiivisiä keinoja. Tutkittavat ovat esittäneet haastatteluissa omia tapojaan tuoda ennakointia ja struktuuria osaksi koulupäivää. Näistä konkreettisista keinoista on havaittavissa, että tutkittavat miettivät ennakoinnin ja struktuurin keinoja lähes päivittäin, sillä osa niistä on päivittäin toistettavia, kuten esimerkiksi istumajärjestys tai lukujärjestyksen noudattaminen.

Fyysiset ennakoinnin ja struktuurin keinot jakaantuvat kahdenlaisiin keinoihin, joista ensimmäinen on asioiden ja tavaroiden nimikoiminen ja toinen on istumajärjestys rauhoittamisen keinona. Tavaroiden ja asioiden nimikoimisen ennakoinnin ja struktuurin keinona esiin nosti vain yksi luokanopettaja. Toisaalta voidaan yleistää, että usein luokkatilassa tavarat ja asiat on nimikoitu tai järjestelty siten, että jokaisella on omat tavaransa ja niistä tulee pitää huolta.

“No meille no no ehkä tavallaan ihan tämmöisiä yksinkertaisia esimerkkejä, että meillä on oppilailla kaikilla omat tavarat.” L3

“Mä nimikoin kaikki asiat, kaikilla tavaroilla, niinku tää on nyt vaan tämmöinen tavara esimerkki, mutta tavaroilla on omat paikat.” L3

Istumajärjestyksen ennakkoinnin ja struktuurin keinona nosti esiin kaksi luokanopettajista. Tutkittavat kuvaavat, miten istumajärjestyksellä usein pyritään rauhoittamaan luokkaa ja ylläpitämään työrauhaa. Tutkittavat lisäksi painottavat sitä, että he saattavat vaihtaa oppilaiden istumapaikkoja kesken koulupäivän, mikäli työskentely ei sen hetkiselällä istumapaikalla onnistu.

“Totta kai niinku vaikka paikkojen merkityksellä on niinku iso vaikutus, että sitten vaikka itse on voinut ihan lennostakin vaihtaa oppilaiden paikkaa niinku varoituksen jälkeen, että nyt tää ei toimi teillä kahella täällä, te puhutte ihan liikaa.” L8

“Kyllähän meillä on istumajärjestys, mutta sitä vähän muuttelee sen mukaan, että mikä on luokan tarpeet ,että sitten mä lähen silleen, että jos on levoton porukka niin sitten istutaan yksin ja esimerkiksi siitä lähdetään, että on se helpompi.” L7

“— Se struktuuri toimii sillä tavalla, että jos koko aika vaihtaisi paikkaa niin mä luulen että olisi aika paljon levottomampaa, että kyllä se on hyvä että oppilaalla se oma paikka on, eikä silleen, että kimpoillaan täällä miten sattuu, niin varmasti tuo levottomuutta lisää.” L7

Visuaalisista ennakkoinnin ja struktuurin keinoista nousi aineistosta esiin päiväohjelman ja lukujärjestyksen esittäminen päivän alussa. Tätä tutkittavat luonnehtivat erityisesti osaksi ennakkointia koulupäivässä. Oppilaille tulisi olla selkeää, mitä koulupäivän aikana tapahtuu ja missä järjestyksessä asiat tapahtuvat. Päiväohjelman ja lukujärjestyksen esittämisen päivän alussa ennakkoinnin ja struktuurin keinona nostivat esiin neljä luokanopettajaa.

“— Että päivä alkaa meilläkin aina sillä, että taululla on sen päivän ohjelma näkyvissä ja tavallaan se oppilas on tietoinen itse, että mitä tänään tulee tapahtumaan tai sitten tunnin sisällä.” L3

“Totta kai ihan vaan sillä, että mä kirjoitan mikä on päivän rakenne ja se että mä kerron etukäteen mikä järjestys on vaikka milläkin asialla.” L6

“Tottakai lukkari näkyvissä, päivän kulku käydään läpi ja tota oppilaalla on omatkin lukujärjestyksensä aikanaan jaettu.” L8

Yksi luokanopettajista nosti esiin myös sen, että päiväohjelman näkyminen ja sen oikein oleminen on erityisen tärkeää oppilaille. Tämä osin korostaa sitä, miten merkittävää ennakkointi on erityisesti oppilaan näkökulmasta.

“— Mutta kyllä mun oppilaat edelleen kokee tärkeäksi just ja sanookin että jos mulla on väärä joku vaikka päiväohjelma tuolla niin ne on ihan silleen, että nyt sä oot unohtanut vaihtaa toi on eilinen ohjelma, että kyllä se selvästi on heillekin tärkeää

näkyä tuolla taululla ihan toi et milloin on välkät ja milloin mitäkin, vaikka he aika hyvin niinku osaa ihan tänkin asian kyllä ulkoa.” L5

Auditiiviset ennakkoinnin ja struktuurin keinot jakaantuvat kahdenlaisiin keinoihin, joista ensimmäinen on taputtaminen ryhmän huomion kiinnittämiseksi ja toinen laskeminen oppilaiden rauhoittamiseksi. Taputtamisella ryhmän huomion kiinnittämiseksi tarkoitetaan tässä opettajajohtoista taputusvuoroa, jonka oppilaat toistavat perässä ja sitten hiljentyvät kuuntelemaan. Laskemisella oppilaiden rauhoittamiseksi tarkoitetaan taas esimerkiksi kolmesta alaspäin laskemista, jonka myötä oppilaat hiljenevät. Taputtamisen ryhmän huomion kiinnittämiseksi nosti esiin kaksi luokanopettajista. Tutkittavat kuvaavatkin, että käyttävät taputusta erityisesti tilanteissa, joissa oppilaiden tulisi hiljentyä kuuntelemaan opettajaa.

“Meillä on semmoinen, että mä kolme kertaa taputan niin sitten pitäisi olla hiljaista, mutta ei se nyt yleensä ihan salamana noin mene siitä, että kyllä mä nyt saatan pari kertaa taputtaa sen että hei nyt taputettiin niin kyllä ne sitten niinku hiljenee.” L1

“— Mutta aika hyvä mitä monet käyttää strukturoinnissa on sitä, että se myös aina alkaa jos tulee joku ohjeistus, niin taputusvuoro, taputus on aika hyvä ja sitten ne vastaa ja tietää heti, että tavallaan se lihasmuisti ja se koko systeemi on silleen, että sitten kun sä tiedät että sä taputat niin ahaa, nyt pitää olla hiljaa, se on aika hyvä.” L6

Laskemisen oppilaiden rauhoittamiseksi nosti esiin kaksi luokanopettajista. Tutkittavat kuvaavat myös laskemisen kohdalla perimmäisen syyn laskemisen taustalla olevan hiljaisuuden saavuttaminen.

“Meillä ollaan rauhassa omalla paikalla, kun tunti alkaa ja sitten mä tulen tänne luokkaan ja sitten mä sanon vaan, että 3 2 1 rauhassa omalla paikalla ja sitten täällä on ihan hiljaista ja sitten me päästään aloittamaan.” L5

“Yksi esimerkiksi mikä toimii tommoisissa, on vaikka 10 laskeminen tai 5 laskeminen on semmoisia selkeitä, että sitten ne tajuaa.” L6

Konkreettiset ennakkoinnin ja struktuurin keinot ovat siis nimensä mukaisestikin konkreettisia keinoja, joilla oppilaiden toimintaa ja käytöstä pyritään osin säätelemään. Ennakointi ja struktuuri näyttäytyvät konkreettisten keinojen valossa melko arkisiksi asioiksi, joita luokanopettajat toteuttavat koulupäivän aikana.

4.1.2 Opetuksen sisältö

Opetuksen sisältö ennakkoinnin ja struktuurin keinona jakaantuu pedagogiseen tietotaitoon sekä mielekkääseen sisältöön. Tässä luvussa tulen ensin tarkastelemaan

pedagogista tietotaitoa ennakkoinnin ja struktuurin keinona ja sen jälkeen mielekästä sisältöä. Tutkittavat ovat kertoneet haastatteluissa omasta opettajuudestaan ja keinoistaan toimia opettajina. Opetuksen sisältö ennakkoinnin ja struktuurin keinona liittyy vahvasti siihen, millainen kokemus opettajalla on itsestään opettajana sekä kasvattajana.

Pedagogisella tietotaidolla tässä tilanteessa viitataan opettajan ymmärrykseen sekä taitoon toteuttaa ja suunnitella opetusta niin pitkäjänteisesti kuin tilannekohtaisestikin siten, että se tukee oppijan oppimista sekä kasvua. Pedagoginen tietotaito jakaantuu kokemuksen ja tiedon tuomaan taitoon opetuksessa sekä opetettavan oppiaineen sisällön miettimiseen etukäteen. Kokemuksen ja tiedon tuomaan taitoon opetuksessa ennakkoinnin ja struktuurin keinona nosti esiin kaksi luokanopettajaa. Tutkittavat kuvaavat, miten kokemuksen tuoman tiedon avulla he kykenevät sopeutumaan tilanteisiin tilannekohtaisesti sekä kohtaamaan oppilaan hänen tarpeidensa mukaisesti.

“Sellaista niinku tietoa ja kokemusta että miten niin kun oppitunnit menee niin ei tarvitse etukäteen miettiä sitä rakennetta tai struktuuria niin paljon.” L2

“— Mutta miten mä näen sen pidemmällä aikavälillä varsinkin opettajan työssä, niin se on sitä, että opettajalla on hyvä oppilaan tuntemus. Hän tietää, tunnistaa erilaiset oppilaat ja heidän tarpeensa ja sitä kautta pystyy muokkaamaan sitä opetusta muovautumaan siihen tilanteeseen sen tarpeeksi tai niinku tarpeen vaatimalla tavalla.” L8

Opetettavan oppiaineen sisällön miettimisen etukäteen nosti esiin kaksi luokanopettajaa. Tutkittavat kuvaavat, miten kokemuksen ja tiedon myötä he pystyvät suunnittelemaan miten he opettavat opetettavan aiheen. Opetettavan oppiaineen sisällön miettiminen etukäteen liittyy vahvasti siihen, miten oppilaiden ajatellaan pystyvän vastaanottamaan uutta tietoa ja miten he parhaiten oppivat.

“Jos mä niin kun mulla on joku tietty aihe, minkä mä haluan oppilaille opettaa, niin mä niinku automaattisesti sitten mietin vähän että miten mun kannattaa se käydä, jotta ne oppii, että mä siinä jo ennakkoin että miten he niin kun ehkä osa ottaa sen vastaan” L1

“Miettii tavallaan ne kaikki kaikkien, vaikka olisi vaan yksinkertainen matematiikan tunti, niin niitten tehtävien mitä sillä tunnilla tehdään niitten harjoitteiden kohdat, että missä kohtaa vaikka oppilaat tarvitsee eniten apua ja sitten mä saatan painottaa opetuksessa just sitä kohtaa” L3

Mielekkään sisällön tarjoamisen ennakkoinnin ja struktuurin keinona nosti esiin yksi luokanopettaja. Tutkittava kuvailee mielekkään sisällön tarjoamista erityisesti ennakkoinnin keinona, eli miten luokanopettaja pystyy varmistamaan, että kaikilla on tunnin aikana jotakin mielekästä tekemistä.

“Miten mä sitten toimin että kaikilla olisi jotenkin niinku mielekästä tekemistä tunnilla”
L1

"Miten mä niinku teen sen tilanteen niin että muut saa kuunnella, mutta he sitten jos he ei pysty, niin mitä mä heidän kanssa teen tai että otan vaikka ohjaajan mukaan."
L1

Opetuksen sisältö ennakkoinnin ja struktuurin keinona liittyy siis vahvasti luokanopettajan omaan opettajuuteen sekä kokemuksen kartoittamaan pedagogiseen tietotaitoon.

4.1.3 Oppilaantuntemus

Oppilaantuntemus ennakkoinnin ja struktuurin keinona keskittyy pelkästään keskinäisten suhteiden huomiointiin. Tässä luvussa siis tarkastelen keskinäisten suhteiden huomiointiin eri osa-alueita. Tutkittavat ovat haastatteluissa korostaneet oppilaantuntemuksen ja oppijoihin sekä vanhempiin tutustumisen merkitystä erityisesti ennakkoinnin keinona.

Keskinäisten suhteiden huomiointi jakaantuu kolmeen osa-alueeseen: ryhmädynamiikan ja ryhmän toiminnan ennakkointiin opetuksessa, oppilaaseen ja perheisiin tutustumiseen sekä opettajan ja oppilaan väliseen suhteeseen. Ryhmädynamiikan ja ryhmän toiminnan ennakkoinnin opetuksessa ennakkoinnin ja struktuurin keinona nosti esiin kaksi luokanopettajaa. Tutkittavat kuvaavat ryhmädynamiikan ja ryhmän toiminnan ennakkoinnin opetuksessa liittyvän erityisesti siihen, miten oppilaat toimivat keskenään sekä, miten esimerkiksi työskentelyparit ja -ryhmät voidaan muodostaa opetuksessa.

“Sitten mä ennakoisin sitä ryhmää, että miten se toimii vaikka. Mä voin vaikka tietää, että nyt on ollut levotonta viime aikoina, niin sitten mä niinku ennakoisin että miten mä toimin, että mä estän sitä levottomuutta että nyt mun pitää olla vaikka tiukempi näissä jutuissa eikä saa sallia yhtään niinku huutelua ilman viittaamista tai että mulla on tietyt oppilaat joita ei kannata laittaa samaan ryhmään” L1

“Ja kaikki nää ryhmädynamiikat ja muut, että kuka pystyy työskentelemään kenenkin kanssa, vaikka tavoite on se, että kaikki pystyy kaikkien kanssa, niin sitten tietyssä tilanteissa vaikka jotain ei ehkä voi laittaa pariaksi” L8

Oppilaaseen ja perheisiin tutustumisen ennakkoinnin ja struktuurin keinona nosti esiin kaksi luokanopettajaa. Tutkittavat kuvaavat, miten on erityisen tärkeää luokanopettajan ammatissa, että tietää kenen kanssa työskentelee. Lisäksi toinen tutkittavista kuvailee, miten on erityisen tärkeää rakentaa luottamusta niin oppilaiden kuin vanhempienkin kanssa ja kuvailee tätä eräänlaisena ennakkoinnin keinona.

“Mä tutustun hyvin, en pelkästään oppilaisiin vaan kokonaisesti perheisiin ja vanhempiin. Tavallaan luo sen semmoisen niinku avoimen keskusteluyhteyden ja semmoisen luottamuksen ilmapiirin, jonka jälkeen on tavallaan helppo kommunikoida, että jos tulee jotain murheita, niin tavallaan ne kanavat on auki ja kaikki asiat saadaan aika hyvin selvitettyä, että ehkä semmoinen avoimuus ja rehellisyys niinku siinä ihmisten kanssa tehtävässä työssä” L3

“Etenkin luokanopettajan hommissa mun mielestä on tosi tärkeitä, että tietää keiden kanssa on tekemisissä.” L4

Opettajan ja oppilaan välisen suhteen ennakkoinnin ja struktuurin keinona nosti esiin kolme luokanopettajaa. Tutkittavat kuvaavat, miten luokanopettajan ammatissa oppilaiden ja opettajan välinen suhde on yksi keskeisimmistä ennakkoinnin ja struktuurin keinoista.

“Opettajan työssähän sun luokassa on helposti yli 20 oppilasta niin mä koen, että ne oppilaat on ihan ykkösiä eli niihin pitää tavallaan saada se kaikki panostus” L3

“Kyllä se paljon on myös sitä niinku, että miten oppilaiden kanssa on, että kyllähän se kaikkeen siihen työrauhaan ja olemiseen myös niinku vaikuttaa se opettaja ja oppilaiden välinen suhde, että millainen se ilmapiiri ylipäätään on. Että kyllä mä luulen että jos niinku ope aidosti välittää oppilaistaan ja oppilaat kokee että heillä on hyvä ja turvallinen ja kiva olla täällä koulussa, niin kyllä he myös haluaa tuottaa sitä hyvää ja semmoista työrauhaa niin kuin sille koko ryhmälle” L5

Tutkittavat kuvaavat myös, miten niin sanottuun “hyvään opettajuuteen” liittyy se, että oppilas on kaiken keskiössä.

“— Mutta musta siihen hyvään opettajuuteen kuuluu myös se, että on tarvittaessa joustava ja huomioi oppilaan niinkuin henkilökohtaiset tarpeet siinä.” L8

Oppilaantuntemus ennakkoinnin ja struktuurin keinona on siis varsin monitasoinen, eikä keskity pelkästään oppilaisiin vaan myös heidän perheisiinsä ja muihin keskeisiin ihmissuhteisiin. Luokanopettajan työssä oppilaantuntemuksen voidaan nähdä olevan yksi tärkeimmistä luokanopettajaan liittyvistä ennakkoinnin ja struktuurin rakentamisen keinoista.

4.1.4 Oppitunnin rakenne

Oppitunnin rakenne ennakkoinnin ja struktuurin keinona jakaantuu kolmeen eri alakategoriaan: Oppitunnin rakenteen ja siirtymien suunnittelu, opetuksen rytmittäminen ja valintojen tarjoaminen. Tässä luvussa tarkastelen kutakin alakategorioista. Tutkittavat ovat ilmaisseet haastatteluissa erilaisia keinoja, joilla he vaikuttavat oppitunnin kulkuun ja sen rakenteeseen.

Oppitunnin rakenteen ja siirtymien suunnittelu jakaantuu paikoista toiseen siirtymisen suunnitteluun sekä etukäteen tilanteiden kulun ja rakenteiden suunnitteluun. Paikasta toiseen

siirtymisen suunnittelun ennakkoinnin ja struktuurin keinona nosti esiin kaksi luokanopettajaa. Tutkittavat kuvaavat, miten he suunnittelevat etukäteen, miten siirtymät toimivat ja avaavat tämän oppilaille niin, että oppilaat tietävät, millaista käytöstä ja toimintaa heiltä odotetaan.

“Lähdetään vaikka liikuntatunnille jonnekin, niin mä ennakoin jo sen, että miten sinne kannattaa mennä, millaisessa, mennäänkö parijonossa” L1

“— Että kun sanotaan että nyt mennään ruokailuun, niin he tietää, että se tarkoittaa sitä että he ei juokse sinne pää kolmantena jalkana, vaan he menee täältä, lähtee vaikka meidän luokasta, ja he menee muodostaa a luokan jonon ja b luokan jonon tuohon ruokalan eteen, sitten kun aikuinen tulee ja aikuinen päästää sitten mennään. Kun mennään portaat niin mennään portaiden oikeaa puolta eikä juosta taaskaan miten sattuu ja sitten pestään kädet ja taas tehdään uusi jono ja se on niinku koko se semmoinen, sitten he tietää jo tässä kohtaa tietysti, että mihin pöytään mä menen istuu ja mihinkä, että tavallaan se koko niin kun prosessi että vaikka mä sanoin että no niin ruokailuaika niin he osaa sen kaikki niin kun eri niinku vaiheet siitä tehdä.” L5

Etukäteen tilanteiden kulun ja rakenteen suunnittelun ennakkoinnin ja struktuurin keinona nosti esiin kaksi luokanopettajaa. Tutkittavat kuvaavat suunnittelevansa tilanteita siten, että mitä missäkin vaiheessa tapahtuu sekä, miten asiat tulisi tehdä, jotta kaikki sujuisi mahdollisimman hyvin.

“Mitä mä niinku teen etukäteen, jotta se tilanne sujuisi hyvin” L1

“No sillä tavalla, että mä vähän tietysti suunnittelen etukäteen ja vähän mietin, että mitä mihinkäkin kohtaan kannattaa ympätä” L7

Opetuksen rytmittäminen ennakkoinnin ja struktuurin keinona jakaantuu oppitunnin sisällön aikatauluttamiseen sekä oppitunnin jakamiseen pienempiin osiin. Opetuksen rytmittämistä tutkittavat ovat kuvanneet erityisesti oman ennakoivan toimintansa kautta. Tutkittavat pyrkivät ennakoimaan, millaisia aikataulullisia seikkoja heidän tulee opetuksessa ottaa huomioon sekä, miten oppitunnin keskeinen rakenne jakaantuu. Oppitunnin sisällön aikatauluttamisen ennakkoinnin ja struktuurin keinona nostivat esiin kaksi luokanopettajaa.

“— Että tavallaan käy läpi sen kaiken materiaalin mitä käyttää tai sitten miettii, että missä kohtaa tuntia oppilaat hakee välineitä tai missä kohtaa tuntia tehdään ryhmät tai parit tai jotkut muut niin sitten semmoiset siirtymät on supertärkeitä” L3

“Se on niinku sitä aikatauluttamista, rutiineja eli selkeät oppitunnit ajat milloin mistä mennään mihinkin, ja siihen itse oppituntiinkin voi kuulua sitä aikatauluttamista.” L8

Oppitunnin jakamisen pienempiin osiin ennakkoinnin ja struktuurin keinona nosti esiin kaksi luokanopettajaa. Tutkittavat kuvaavat, miten he jakavat oppituntia pienempiin osiin, jotta oppilaiden olisi helpompi keskittyä ja pysyä kiinnostuneena opetettavasta aiheesta.

“— Että ei vaadita sitä että nyt sä oot 45 minuuttia täysin hiljaa paikallasi, mikä on taikka ehkä mahdollisuus, tommoiselle kymmenvuotiaalle vähän utopistinen tavoite, mutta just niissä pienissä pätäkissä ja hetkissä, kun he tietää mitä heiltä vaaditaan, niin se on ehkä just sitä struktuuria.” L5

“Semmoinen niinku mitä mä teen paljon nyt niin sitä niinku rytmittämistä, että mä ilmoitan että nyt me vaikka nyt jutellaan vaikka 10 minuuttia tai sitten että nyt ollaan ensimmäiset 10 minuuttia täysin hiljaista työtä ja sen jälkeen voidaan sitten miettiä vähän juttelua ja muuta, että semmoista niinku rytmittämistä ja sitten kun on 10 minuuttia juteltu ja muuta että hei pitäisikö taas olla hiljaa hetki.” L6

Valintojen tarjoaminen keskittyy ainoastaan vapauden ja mahdollisuuksien tarjoamiseen oppilaan rauhoittumisen tueksi. Tutkittavat ovat kuvanneet erilaisia keinoja, joilla he tarjoavat oppilaille vapauksia ja mahdollisuuksia koulupäivän aikana tukeakseen heidän keskittymistään oppitunneilla. Lisäksi toinen tutkittavista korostaa vaaratilanteiden ehkäisyä osana vapauksien ja mahdollisuuksien tarjoamista. Vapauden ja mahdollisuuksien tarjoamisen ennakkoinnin ja struktuurin keinona nosti esiin kaksi luokanopettajaa.

“Niin mä yritän miettiä niinku keinoja, että miten mä voin heitä tukea siinä, mutta toisaalta miten antaa mahdollisuuksia vaikka käydä kävelyllä käytävällä tai tuoda patjan luokan taakse, että voi vetää välillä vatsalihaksia ja kun on tehnyt kolme matikan tehtävää, miten he voi tauottaa sitä heidän tekemistä, että he pystyy niin kun toimimaan siellä eikä turhaudu niinku liikaa.” L1

“— Tai antaa niin paljon myöskään sitä vapautta, että tietää, että mä ennakkoin vaikkapa tuolla, kun mennään ympäri kaupunkia jossain jutussa niin sitten, että kehen voi enemmän luottaa ja kehen vähemmän että ketä on hyvä pitää niin kun tarkemmin silmällä näissä tilanteissa. Että osa oppilaista osaa toimia hienosti vapaammassa ympäristössä ohjeiden mukaan, mutta toisilla on haastavaa se itseohjautuvuus ja sitä kautta opettajan ennakkointiin kuuluu, että ehkäistään niitä vaaratilanteita siellä.” L8

Oppitunnin rakenne ennakkoinnin ja struktuurin keinona liittyy siis vahvasti oppitunnin aikana tapahtuviin ajallisiin ja rakenteellisiin seikkoihin. Tutkittavat pyrkivät toiminnallaan mahdollistamaan sen, että jokainen oppija pystyy keskittymään päivän aikana, toimii ohjeiden mukaisesti sekä pysyy turvassa koulupäivän aikana.

4.1.5 Säännöt ja rutiinit

Säännöt ja rutiinit ennakkoinnin ja struktuurin keinona jakaantuvat rutiineihin ja tapoihin osana opetusta, yhteisiin pelisääntöihin sekä käyttäytymisen odotuksiin. Tässä luvussa tarkastelen kutakin sääntöjen ja rutiinien osa-aluetta. Tutkittavat ovat haastatteluissa avanneet, että säännöt ja rutiinit ovat keskeinen osa heidän keinojansa ennakkoinnin ja struktuurin toteuttamiseen luokkatilanteessa.

Rutiinit ja tavat osana opetusta jakaantuvat tavan ja toiston kautta rakennettuihin rutiineihin sekä oppilaiden tunnistamiin ja tietämiin rutiineihin ja toistuviin osa-alueisiin päivässä. Rutiinien kuvaillaan olevan päivässä usein toistuvia pieniä hetkiä ja tekoja, jotka siten omalla tavallaan säätelevät opetuksen struktuuria. Tavan ja toiston kautta rakennetut rutiinit ennakkoinnin ja struktuurin keinona nosti esiin kaksi luokanopettajaa. Tutkittavat kuvaavat tavan ja toiston kautta rakennettuja rutiineja pysyviksi rakenteiksi luokan toiminnassa.

“— Mutta ehkä se on sellaisia pysyviä rakenteita sen luokan toiminnassa ja mun omassa toiminnassa, että millaisia niin kuin rutiineja mulla on siellä luokassa.” L1

“— Ja sitten semmoisen niinku tavan kautta ja toiston kautta rakentaa semmoisia niinku piilostruktuureja joita oppilaiden ei sinällään tarvitse niinku tietää.” L4

Oppilaiden tunnistamia ja tietämiä rutiineja ja toistuvia osa-alueita päivässä ennakkoinnin ja struktuurin keinona nosti esiin kolme luokanopettajaa. Tutkittavat avaavat, että kyseessä on oppilaille merkityksellisiä rutiineja ja toistuvia osa-alueita, joita toistetaan päivittäin.

“— Tai niinku että semmoiset automaattiset tavat ja rutiinit mitkä oppilaat niinku tietää ja sitten struktuuri tietysti myös siinä sen oppitunnin läpikäymisessä, että useimmiten on vaikka joku niinku vähän niinku rutiini siinä.” L1

“— Ja ennemminkin vaan hallita niin kun niitä muuttuvia tilanteita ja sitten kiinnittää sitä työpäivää semmoisilla rituaalinomaisilla asioilla esimerkiksi sillä, että se päivä alkaa aina tervehdyksellä ja sillä että se tiedetään että opetus alkaa ja semmoisilla pienillä asioilla, että kun lähdetään syömään niin toivotetaan hyvää ruokahalua.” L4

“— Mut semmoiset perusasiat just vaikka aamulla hyvää huomenta ja näin, ja sitten kyllähän oppilaat tietää. Se on aika tuttu kaava miten tunnit etenee, että alkuun ollaan hiljaa ja mä kerron mitä tehdään tai jos on joku opetus niin sitten, että tietää että nyt tulee tää osuus ja sitten pääsee tekemään.” L6

Yhteiset pelisäännöt jakaantuvat opettajan asettamiin sääntöihin yhteiselle toiminnalle, yhteisiin pelisääntöihin, joiden mukaan toimitaan sekä yksiselitteisiin ja kaikille samoihin sääntöihin. Tutkittavat kuvaavat haastatteluissa sääntöjä välttämättömäksi osaksi ennakkointia ja struktuuria. Opettajan asettamat säännöt yhteiselle toiminnalle ennakkoinnin ja struktuurin keinona nosti esiin kaksi luokanopettajaa. Näiden sääntöjen keskiössä on se, että mitä luokanopettaja itse pitää tärkeänä ja kokee säännön arvoiseksi.

“— Millaisia sääntöjä, mitä mä niin kuin noudatan ja pidän tärkeänä” L1

“Syksyllä aloitettiin niin mä tein sen heti niinku ikään kuin selväksi, että täällä toimitaan tällä tavalla” L2

Yhteiset pelisäännöt, joiden mukaan toimitaan, ennakkoinnin ja struktuurin keinona nosti esiin neljä luokanopettajaa. Tutkittavat kuvaavat sääntöjen olevan sellaisia, jotka oppilaat ja luokanopettaja ovat yhdessä sopineet heidän toiminnalleen. Säännöissä korostetaan sitä, että oppilaiden tulisi noudattaa sääntöjä itsensä, ei opettajan, takia.

“Tavallaan ne meidän pelisäännöt et miksi me ollaan koulussa. Me ollaan koulussa siksi et meillä on opetussuunnitelmalliset sisällöt, joita me opiskellaan ja me tehdään se mahdollisimman mukavasti yhdessä ja kun sen tavallaan ne pelisäännöt luo, niin sitten sen jälkeen voi siinä luottamuksen ilmapiirissä tavallaan tota toimia ja sitä myöten se työrauha niinku tulee tavallaan vähän niinku sitten itsestään sen hyvän oppimismotivaation myötä.” L3

“— Mutta mä yritän sanoittaa koko ajan sitä, että nyt täytyy olla hiljaa. Ei minun takia vaan teidän takia, että te pystytte oppimaan ne asiat ja jokaisella on se rauha siinä kuunnella, että älä vie toiselta sitä mahdollisuutta, että mä lähdän ehkä siitä ennemmin kuin siitä, että tää on nyt joku mun asiani.” L6

Yhteisissä pelisäännöissä korostetaan myös oppilaiden ja opettajan välisen suhteen sekä oppilaiden keskinäisten suhteiden välistä merkitystä sääntöihin ja niiden noudattaamiseen.

“Mä oon sitä mieltä, että kun niin kun ollaan hyvää pataa keskenään niin he myös ymmärtää sen sitten kun niinku mä annan, varsinkin palautetta et hei et huomasiitko sä et nyt sä häiritsit näitä muita ja he ei voinut keskittyä, niin he ehkä jollain tapaa tuntee ainakin pienen piston rinnassaan myös siitä et haluaa niinku olla mahdollisimman hyviä kavereita, et vähän niinku silleen opettajana tuoda esiin sitä että hei te ootte kaikki samassa veneessä tässä ja ja nyt teidän pitää niinku kollektiivina pystyy tässä tavallaan toimimaan oikealla tavalla.” L8

“Nyt meillä on tämmöiset peliohjeet ja säännöt ja muut että ehkä se on niinku aika pitkälti sitä semmoista vähän niinku miettimistä että miten se asia sujuisi jouhevimminkin ja turvallisesti.” L5

Yksiselitteiset ja kaikille samat säännöt ennakkoinnin ja struktuurin keinona nosti esiin yksi luokanopettaja. Tutkittava kuvaa, että sääntöjen tulisi olla kaikille samanlaiset ja mahdollisimman selkeät.

“No lähinnä just se se mitä mä oon tässä sanonutkin niin se, että lapset tietää miten heidän oletetaan toimivan ja se on niinku se, että niitten niitten sääntöjen täytyy olla niinku selkeät ja yksiselitteiset.” L2

“Lapset tietää mitä heiltä odotetaan ja ne säännöt on kaikille samat.” L2

Käyttäytymisen odotukset ennakkoinnin ja struktuurin keinona keskittyy ainoastaan siihen, että oppilas tietää, mitä häneltä odotetaan. Tutkittavat ovat haastatteluissa kuvanneet, kuinka oppilaiden tulisi tietää, mitä heiltä odotetaan, jotta he voisivat toimia sen mukaisella

tavalla. Oppilaan tietämisen siitä, mitä häneltä odotetaan, ennakkoinnin ja struktuurin keinona nosti esiin kaksi luokanopettajaa.

“Mutta sitten kun sitä niinku harjoittelee pikkuhiljaa niin sitten se niinku etenee myös sen luokan struktuuri tietyllä tapaa, että he ymmärtää että mitä heiltä odotetaan ja vaikka se että kun heillä on kieliä niin he osaa mennä sinne oikeaan luokkaan ihan automaattisesti, että mä en ole siinä enää sanomassa nyt menkää sinne, niin tavallaan että että se pikkuhiljaa kehittyy se oma ohjautuvuus siellä myös.” L8

“— Että ne itsekin tietää että miksi täällä ollaan, mitä heiltä odotetaan ja vaaditaan.” L7

Säännöt ja rutiinit ennakkoinnin ja struktuurin keinoina perustuvat siis pitkälti luokassa valinneisiin tottumuksiin, rutiineihin sekä yhteisiin pelisääntöihin. Lisäksi käyttäytymisen odotuksien voidaan nähdä olevan luokanopettajille keino ylläpitää ennakkointia ja struktuuria luokkatilanteessa.

4.1.6 Muutoksiin varautuminen

Muutoksiin varautuminen ennakkoinnin ja struktuurin keinona jakaantuu erilaisiin tilanteisiin varautumiseen sekä turvalliseen arkeen. Tässä luvussa tulen ensin tarkastelemaan erilaisiin tilanteisiin varautumista ennakkoinnin ja struktuurin keinona ja sen jälkeen turvallista arkea. Tutkittavat ovat haastatteluissa kertoneet turvallisen arjen merkityksestä erityisesti ennakkoinnin keinoina, ja he ovat avanneet erilaisiin tilanteisiin varautumista sekä ennakkoinnin että struktuurin keinona.

Erilaisiin tilanteisiin varautuminen on luokanopettajantyössä lähes arkipäiväistä ja se onkin yksi keinoista, jolla luokanopettajat voivat ennakoida opetusta. Erilaisiin tilanteisiin varautuminen jakaantuu vaivattomuuteen vaihtaa suunnitelmaa tarpeen tullen, valmistautumiseen siihen, että mitä tahansa voi tapahtua sekä oppimistilanteen ennaltaelämiseen oppilaan näkökulmasta. Vaivattomuuteen vaihtaa suunnitelmaa tarpeen tullen ennakkoinnin ja struktuurin keinona nosti esiin kaksi luokanopettajaa. Tutkittavat kuvaavat, miten heille on vaivatonta ja helppoa vaihtaa suunnitelmaa tarpeen tullen, sillä he ovat ennakkoinnin ja struktuurin avulla rakentaneet toimivat peruspalat päivään.

“Mä teen semmoista niin kun tiedonkeruuta vähän niin kun siinä omassa mielessäni ja sitten niinku analysoin sitä, ja mä oon aika niinku mulla on aika vaivatonta myös kokeilla uusia juttuja, muuttaa sitä toimintatapaa perustuen siihen tietoon, mitä mä oon oppilaista saanut, ja etsii semmoisia toimivia rakenteita ja se on just sitä ennakkointia ja sitä struktuurin luomista tavallaan.” L1

“Mä tykkään olla aika semmoinen niinku dynaaminen ja spontaani eli mulla on kaikkein tärkein juttu ennakoinnissa varmaan on se, että että mä haluan olla valmis ja avoin silleen että asiat tapahtuu eri lailla, kun miten voisi olettaa ja just silleen, että mä en käsikirjoita niitä juttuja hirveän tai liian tarkasti etukäteen ja yritän huomioida ne semmoiset osat, jotka todennäköisesti voi muuttua, kun se asia tapahtuu.” L4

Valmistautumisen siihen, että mitä tahansa voi tapahtua ennakoinnin ja struktuurin keinona nosti esiin kaksi luokanopettajaa. Tutkittavat kuvaavat, miten heidän tulee pystyä toimimaan myös yllättävissä tilanteissa, ja aina tulisi olla jonkinlainen varasuunnitelma.

“No se on tietysti sitä, että valmistautuu niin kun toimimaan yllättävässä tilanteessa” L2

“Kaikkeen ei voi vaikuttaa, mutta sitten täytyy olla plän b, c ja d” L7

Oppimistilanteen ennaltaelämisen oppilaan näkökulmasta ennakoinnin ja struktuurin keinona nosti esiin kaksi luokanopettajaa. Tutkittavat kuvaavat, miten he suunnitteluvaiheessa ikään kuin ennalta elävät oppitunnin eri tilanteet oppilaan näkökulmasta, jotta kaikki sujuisi lopullisella oppitunnilla mahdollisimman jouhevasti ja hyvin.

“Mä aina sanon, että pessimisti ei pety niin ennakoin ja mietin tavallaan oppilaiden kannalta sen tunnin järjestykset ja järjestelyt, ja sitten sen sisällön ymmärtämisen ja kaikki mitä siihen opettamiseen liittyy, niin että tavallaan elän ehkä sen tunnin jo etukäteen oppilaiden puolesta” L3

“Sitten luokkatilanteessa on vähän sitä, että sä oot niinku jollakin tavalla valmistautunut siihen, että mitä ainetta mä oon menossa pitämään ja mitkä ne meidän just semmoiset, vaikka rutiinit on, että miten sä aloitat sen päivän ja miten sä pidät sitä ryhmää silleen ja pakkaa kasassa, että ja tai jos lähdetään johonkin retkelle, niin mitkä on siinä ne, että nyt pari jonoon ja nyt meillä on tämmöiset peliohjeet ja säännöt “ L5

Turvallinen arki on tutkittavien kuvailujen mukaan yksi keskeisimmistä tavoitteista, joihin he pyrkivät ennakoinnin ja struktuurin keinoilla. Turvallisen arjen tarjoaminen ennakoinnin ja struktuurin keinona jakaantuu neljään eri osa-alueeseen: Oppilas tietää mitä tapahtuu seuraavaksi, muutoksista etukäteen ilmoittaminen, joku tietää mitä tapahtuu seuraavaksi ja turvallinen ja toistuva arki. Sen, että oppilas tietää mitä tapahtuu seuraavaksi ennakoinnin ja struktuurin keinona nosti esiin kaksi luokanopettajaa. Tutkittavat kuvaavat, että erityisesti ennakoinnin kannalta, on tärkeää, että oppilas itsekään tietää, mitä seuraavaksi tulee tapahtumaan.

“Ehkä nyt kun alan miettiä sitä ennakointia, niin kun oppilaan näkökulmasta niin sitten se on just, että sä tiedät mitä tapahtuu.” L6

“— Että se varmaan on semmoinen, että kun lapsella on selkeä homma, että mitä tehdään ja mitä tulee tapahtumaan, niin se helpottaa noissa molemmissa asioissa.” L7

Muutoksista etukäteen ilmoittamisen ennakoinnin ja struktuurin keinona nosti esiin yksi luokanopettaja. Tutkittava kuvaa, miten hän pyrkii ilmoittamaan muutoksista aina etukäteen osana ennakointia opetuksessa.

“Tällaisista muutoksista pyrin niinku hyvissä ajoin tiedottaa ja laittaa ylös taululle, jos jos tulee jotain tai ainakin kertomaan, että hei että ensi viikolla tulee uinti, tällöin niin silloin sitten kaikilla uikkarit mukana, niin sitten se ei tule enää sellaisena yllätyksenä” L8

Sen, että joku tietää, mitä tapahtuu seuraavaksi ennakoinnin ja struktuurin keinona nosti esiin yksi luokanopettaja. Tässä tilanteessa “joku” sana tuntuu viittaavan pitkälti luokanopettajaan itseensä. Tutkittava kuvailee, miten on paljon sellaisia ennakoinnin ja struktuurin keinoja, joita on hyvä sanoittaa oppilaille, mutta myös paljon sellaista, jonka tulisi olla vain luokanopettajan itsensä tiedossa.

“Mutta tota niin se on sitä, että ainakin joku tietää, mitä tapahtuu seuraavaksi” L4

“Se on hyvää se semmoinen, että joitain struktuureja avataan oppilaille kerrotaan niille, että tämmöinen on ja tästä on teille apua koska näin, mutta sitten on tärkeitä myöskin, että on paljon sitä semmoista konepellin alla olevaa struktuuria, mikä ohjaa niitä ilman, että ne tietää että niitä ohjataan” L4

Turvallisen ja toistuvan arjen ennakoinnin ja struktuurin keinona nosti esiin kolme luokanopettajaa. Tutkittavat kuvaavat, miten koulun tulisi olla turvallinen paikka, jossa oppilas kokee olevansa turvassa ja pystyy toteuttamaan arkeansa.

“Mutta on hyvä kun on turvallinen arki niin, että oppitunnit voi olla samantyyppisiä.” L7

“Entistä tärkeämpi ehkä että koulu on semmoinen saareke, missä lapsella on sitten niinku selkeät sävelet mitä tapahtuu ja se rauhoittaa ihan hirveästi sitten sitä tilannetta.” L3

“— Että se on sitä luotua struktuuria, että se homma toimii silleen niinku järjestelmällisesti ja järkevästi ja just ehkä niinku turvallisuus siinäkin on se ja semmoinen ennakoitavuus.” L5

Muutoksiin varautuminen ennakoinnin ja struktuurin keinona on siis hyvin laaja ja kattava kuvauskategoria. Muutoksiin varautuminen tarkoittaa paitsi konkreettisesti muutoksiin varautumista, mutta myös kaikkea ennakotyötä muutoksiin ja yllätyksiin varautumisen

taustalla. Turvallinen arki kuvautuu tutkittavien haastatteluiden mukaan sellaisena ominaisuutena, jonka tulisi kuulua jokaisen oppilaan koulupäivään.

4.2 Ennakoinnin ja struktuurin merkitykset

Vaikka ennakoinnin ja struktuurin keinot ovat usealle tutkittavista jopa automaattisia, antavat he niille erilaisia merkityksiä opetustyössään. Tutkittavat ovat kuvailleet erinäisiä lähestymistapoja siihen, mikä todellisuudessa on työrauhan ylläpitämisen kannalta merkityksellistä. Tässä luvussa tarkastelen luvun alussa esitettyssä kuviossa 5 esitettyjä ennakoinnin ja struktuurin merkityksiä työrauhan näkökulmasta ja pohtimaan yhdessä aineiston kanssa, millaisia keinoja työrauhan rakentamiseen luokkatilanteessa on.

4.2.1 Yhteiset säännöt työrauhan rakentajina

Yhteiset säännöt työrauhan rakentajina on kuvauskategoria, joka jakaantuu kahteen alakategoriaan: Työrauhan perusteet ja sääntöjen luoma turvallisuus. Yhteiset säännöt työrauhan rakentajina perustuu pitkälti luokanopettajien käsitykseen siitä, että noudattamalla yhteisiä sääntöjä, voidaan paitsi ylläpitää myös kehittää luokan työrauhaa. Tutkittavat ovat luonnehtineet työrauhan muodostuvan yhteisiä sääntöjä noudattamalla sekä kuvanneet erinäisiä tilanteita, joissa säännöillä on huomattava merkitys työrauhan kannalta.

Työrauhan perusteet alakategoria liittyy työrauhan perusteiden sanoittamiseen oppilaalle. Työrauhan perusteiden sanoittamisen merkitystä työrauhan kannalta kuvasi yksi luokanopettaja. Tutkittava kuvaa, miten sanoittamalla hänen luokkansa työrauhan käytännöt, hän omalla tavallaan kehittää ja parantaa työrauhaa.

“Me puhutaan yhdessä just tämmöisistä ryhmädynamiikan ilmiöistä ja tota se auttaa mun mielestä siihen työrauhaan, että mun mielestä on aika hyvä työrauha.” L1

“— Mutta mun mielestä se työrauha on nyt hyvä, kun mä oon tavallaan skannanut sitä tilannetta ja tehnyt niitä toimenpiteitä, ja mä paljon oppilaillekin avaan niinku kaikkia tilanteita ja prosesseja.” L1

Sääntöjen luoma turvallisuus taas liittyy turvallisuuden ja luottamuksen korostamiseen, oppilaiden sen hetkiseen mielentilaan puuttumiseen sekä yhteisten pelisääntöjen noudattamiseen. Turvallisuuden ja luottamuksen korostamisen merkityksen työrauhan luonnissa nosti esiin kolme luokanopettajaa. Tutkittavat kuvaavat, miten rakentamalla turvallisuutta ja luottamusta luokassaan, he lähes poikkeuksetta vaikuttavat luokan sisäiseen työrauhaan.

“— Niin mä ajattelen, että se ehkä tuo sen, että lapset luottaa muhun niin sitten se myös auttaa, kun ne luottaa muhun, niin se työrauha tavallaan tulee sitten siitä ja sitten myös kun mulla on sitä semmoista lämpöä ja huumoria, mut sitten mulla on välillä myös tiukkaa.” L1

“— Että kyllä mä luulen että jos niinku ope aidosti välittää oppilaistaan ja oppilaat kokee että heillä on hyvä ja turvallinen, kiva olla täällä koulussa, niin kyllä he myös haluaa tuottaa sitä hyvää ja semmoista työrauhaa niin kuin sille koko ryhmälle.” L5

Vastauksissa nousi myös esiin turvallisuuden korostaminen maailman tilanteen takia ja sen takia, että jokaisella oppilaalla olisi yksi sellainen paikka elämässään, joka on turvallinen ja ennakoitava.

“Mä korostan sitä turvallisuutta sen takia, koska tänä päivänä maailmantilanteen ja ehkä perheiden tilanteen mukaan semmoinen turvallisuus ei ole kaikilla niin itsestään selvää, eikä se ole niin taattu. Entistä tärkeämpi ehkä että koulu on semmoinen saareke, missä lapsella on sitten niinku selkeät sävelet mitä tapahtuu ja se rauhoittaa ihan hirveästi sitten sitä tilannetta.” L3

Oppilaiden sen hetkiseen mielentilaan puuttumisen merkityksen työrauhan luonnissa nosti esiin kaksi luokanopettajaa. Tutkittavat kuvaavat, miten sen hetkisellä oppilaan mielentilalla on merkitystä siihen, millä tavoin työrauha rakentuu luokassa. Tutkittavat lisäksi sanoittavat sitä, että usein oppilaan ollessa tietynlaisessa mielentilassa, ei ennakointi ja struktuuri tarjoa tarvittavaa apua tilanteeseen, jossa tulisi huomioida koko luokan työrauha.

“— Et mun on turha lähteä jotain vetää jotain hienoa omaa ennakoitua strukturoitua suunnitelmaa jos ne lapset ei ole niinku siinä moodissa.” L1

“— Että mä koen, että kyllä se on myös opettaminen aika paljon perinteisesti sitä, että vasta sitten kun niin kun se melu kasvaa täällä, niin sitten siihen puututaan, että totta kai siihen on aluksi sanottu, että pitää olla hiljaa niinku ja oppilaat kyllä tietää sen, mutta siihen ei niinku sen enempää. Ehkä mä koen, että ainakaan itse ei oo etukäteen pystynyt suunnittelemaan ja miettiä ennen kuin siitä tulee se tilanne, että nyt mun pitää antaa vähän vähän kurinpalautusta näille oppilaille, että nyt ei mene ihan nappiin.” L8

Yhteisten pelisääntöjen noudattamisen merkityksen työrauhan luonnissa nosti esiin kaksi luokanopettajaa. Tutkittavat kuvaavat, miten pelaamalla yhteisten pelisääntöjen mukaisesti, oppilaat mahdollistavat työrauhan kaikille oppijoille luokassa. Lisäksi tutkittavista yksi kuvaa, miten yhteisten pelisääntöjen noudattaminen ei ole ainoastaan opettajan vuoksi toteutettava asia, vaan myös koko luokan yhteisen hyvän vuoksi.

“Syksyllä aloitettiin niin mä tein sen heti niinku ikään kuin selväksi, että täällä toimitaan tällä tavalla, ja tota sitten lapset hyvin nopeasti huomaa sen, että tota

sittenhän se menee niin, että kun kun he toimii niinku niitten annettujen ohjeiden ja annettujen sääntöjen mukaan niin päivät on mukavia ja rentoja.” L2

“Ehkä niinku mä oon joutunut tämän opettelemaan kyllä todella niinku jotenkin kantapäähän kautta, mutta mä yritän sanoittaa koko ajan sitä, että nyt täytyy olla hiljaa. Ei minun takia vaan teidän takia, että te pystytte oppimaan ne asiat ja jokaisella on se rauha siinä kuunnella, että älä vie toiselta sitä mahdollisuutta, että mä lähdän ehkä siitä ennemmin kuin siitä, että tää on nyt joku mun asiani.” L6

Yhteiset säännöt työrauhan rakentajina voidaan siis nähdä niin opettajan kuin opettajan ja oppilaan välisenä keinona rakentaa työrauhaa luokassa. Ennakoinnin ja struktuurin merkitys korostuu osassa vastauksissa, mutta toisissa painotetaan sitä, että edes ennakoimalla ja strukturoimalla ei aina voi taata työrauhaa kaikissa tilanteissa.

4.2.2 Oppilaantuntemus työrauhan rakentajana

Oppilaantuntemus työrauhan rakentajana on kuvauskategoria, joka jakaantuu kahteen alakategoriaan: Oppilaantuntemukseen ja oppijoiden erilaisuuden huomiointiin.

Oppilaantuntemus työrauhan rakentajana voidaan nähdä luokanopettajan keinona rakentaa työrauhaa luokassaan. Tuntemalla oppilaat ja heidän tarpeensa, luokanopettaja voi keskittyä työrauhan rakentamiseen erinäisillä keinoilla. Tutkittavat ovat kuvanneet, miten oppilaiden kohtaaminen yksilöinä parantaa työrauhaa luokassa.

Oppilaantuntemus alakategoria liittyy oppilaiden kohtaamiseen yksilöinä ja heidän asemaansa asettumiseen sekä oppilaan tuntemiseen keskittymiseen. Oppilaiden kohtaamisen yksilöinä ja heidän asemaansa asettumisen merkitystä työrauhan luonnissa nosti esiin kolme luokanopettajaa. Tutkittavat kuvaavat, miten asettumalla oppilaan asemaan ja kohtaamalla heidät yksilöinä, he parantavat luokassa vallitsevaa työrauhaa.

“Eliikkä oon saanut palautetta muilta opettajilta, että sellainen niinku ehkä näkyy minussa sitten, että tavallaan mä yritän kohdata niitä oppilaita yksilöinä ja niinku kuunnella ja ymmärtää ja olla tosi oikeudenmukainen.” L1

“Eli ehkä mä ajattelisin nyt semmoinen avoimuus ja rehellisyys opettajan työssä ja kaikki ja sen opettaminen myös oppilaiden keskinäisiin suhteisiin. Ja sitten se luottamus siihen, ehkä paljon annan oppilaille myös vastuuta ja vapautta sitä myöden kun ne kasvaa. Ja mun mielestä se liittyy myös tosi paljon siihen työrauhaan ja semmoiseen työskentelymotivaatioon ja siihen et semmoiseen et oppilaat pystyy itse hillitsemään itseänsä ja se työraha säilyy, koska he tietää.” L3

“— Mutta niinku se oppilaan huomiointi ja hänen asemaansa asettuminen, että miettii nyt tavallaan, että mikä on paras tapa ohjata oppilasta. Varsinkin tällaisessa tilanteessa, kun hän on jotain tehnyt väärin tai ei pysty keskittymään millään päivän aikana, mutta sitten mä oon tullut sieltä tulokseen, että ne on kaikki niin uniikkeja erilaisia tapauksia.” L8

Oppilaan tuntemiseen keskittymisen merkityksen työrauhan luonnissa nosti esiin kaksi luokanopettajaa. Tutkittavat kuvaavat erityisesti ennakkoinnin merkitystä oppilaan tuntemiseen keskittymisessä ja siinä, että oppitunneilla pystyy keskittymään itse oppilaaseen rakenteiden tai muiden seikkojen sijaan.

“— Ennakointi on tosi tärkeätä ja se oppilaantuntemus mun mielestä.” L1

“— Koska mä oon jotenkin huomannut, että mitä tarkemmin miettii asiat ennalta, niin sitä paremmin ehtii keskittyä siinä hetkessä itse niihin ihmisiin. Jotenkin mä koen, että jos mun tavallaan se suunnitelma ja ennakointi ei oo tarpeeksi hyvää, niin sitten meillä on kesken oppitunnin, joudun keskittyä niihin joihinkin materiaaleihin tai rakenteisiin tai siirtymiin tai tota siihen, että no miten mä opetankaan tän asian, mut kun mä oon suunnitellut ja ennakoanut sen ennalta niin sitten mä ehdin keskittyä itse niihin ihmisiin.” L3

Oppijoiden erilaisuuden huomiointi alakategoriana liittyy erilaisiin oppijoihin, siihen, että työrauhaan ei ole yhtä tiettyä keinoa sekä siihen, että ennakointi ja struktuuri ei ole kaikista merkittävimmässä roolissa työrauhan edistämisessä. Erilaisten oppijoiden merkityksen työrauhan luonnissa nosti esiin kolme luokanopettajaa. Tutkittavat kuvaavat, miten erilaisten oppijoiden huomiointi on keskeisessä roolissa työrauhan rakentamisessa.

“Kun on niinku oppilaiden erilaisuus pitää ottaa huomioon, että mulla on niinku tiettyjä lapsia. Tai no meillä täällä yhteiskunnassa on ihmisiä, joille on vaikeampaa pysyä paikalla ja keskittyä ja olla hiljaa silleen koulumaiseen tyyliin, niin mä yritän miettiä niinku keinoja, että miten mä voin heitä tukea siinä, mutta toisaalta miten antaa mahdollisuuksia.” L1

“No sehän on. Ihan siis ilman niitä ei ole työrauhaa. Ja sehän menee niin että tota lapset on omia persooniaan niin kuin opettajakin, niin hyvin nopeasti jos ei sitä struktuuria ole niin siellä lähtee ne vahvat persoonat sooloilee, ja se tapahtuu niinku todella nopeasti ja sitten sitä on hirveän vaikea niinku saada saada niinku takaisin tai ei vaikee, mutta se vaatii.” L2

Tutkittavat lisäksi painottavat ennakkoinnin ja struktuurin keinojen merkitystä työrauhan rakentamisessa, kun huomioidaan myös oppijoiden erilaisuus.

“Mutta no sanotaan, että varmaan niinku kaikki käytössä olevat strukturoinnin ja ennakkoinnin keinot voi toimia, mutta se riippuu tosi paljon siitä, että kehen niitä käytetään.” L4

Sen, että työrauhaan ei ole yhtä tiettyä keinoa, nosti esiin kolme luokanopettajaa. Tutkittavat kuvaavat, miten luokat ovat niin erilaisia, että on mahdotonta löytää yhtä kaikille toimivaa tapaa rakentaa työrauhaa. Lisäksi tutkittavat mainitsevat siitä, että ennakkoinnilla ja struktuurilla on peruja työrauhan rakentamisessa, mutta niidenkin keinot ovat vaihtelevia.

“Musta mun mielestä ei oo mitään niinku mitään kikkaa, jolla sen saisi niinku tulemaan vaan se on niinku se kokonaisuus, että se ryhädynamiikka se on siis se mun tapa tehdä sitä työtä että mä havainnoin sitä luokkaa koko ajan ja mä niin kun analysoin sitä ja sitten mä yritän niin kun ymmärtää heitä, mutta toisaalta ohjata heitä silleen tiukastikin sitten siihen niihin sääntöihin ja raameihin ja siihen systeemiin miten se siellä toimii, mutta sitten myös niinku kuunnella.” L1

“No, kyllä se siis tärkeätähän se on. Se on tärkeä, mutta nimenomaan just se, että että sitä voi olla monenlaista, sitä struktuuria. Kyllä myös se siis. Toisaalta se semmoinen niinku nopea reagointi, joka on osaltaan niinku peruja siitä että on on hyvin ennakoitu niitä asioita.” L4

“Ei varmasti ole niinku mitään yhtä asiaa mikä toimii jokaisen luokan kanssa. Luokat on niin erilaisia.” L7

Sen, että ennakointi ja strukturi ei ole kaikista merkittävimmässä roolissa työrauhan edistämässä nosti esiin kaksi luokanopettajaa. Tutkittavat kuvaavat, miten ennakointi ja strukturi ei ole aina välttämätöntä kaikissa tilanteissa. Tutkittavat myös pyrkivät sanoittamaan sitä, että vaikka kaikki ei aina olisi ennakoitua ja strukturoitua niin työrauha voi siitä huolimatta olla hyvä.

“Että tavallaan ehkä sen mä voisin sanoa, että se että olisi hyvä työrauha tai strukturi tai ennakoi niin se ei niin kun ole välttämättömyys aina” L1

“Kyllähän se vaikuttaa paljon, mutta sitten siinä on ehkä vähän se ristiriita, että kun se aika suunnitteluun voi välillä vähäistä. Ja on niinku tosi hektistä ja paljon muuttujia, että teoriassahan kaikki se tukee sitä ja auttaa. Mutta sitten kun käytännössä ehkä sitä ei olekaan kumminkaan niin paljon aina, tai ne on ne tosi peruspalikat, niin tavallaan olisi kivaa jos olisi enemmän aikaa ja intoa niinku aina vaan tosi rauhassa miettii niinku sen struktuurin kautta kaikki muu niinku vaikka huomiseen päivään liittyen, mutta sitten kun on kummiskin niin paljon kaikkea muutakin mitä pitää ottaa huomioon, niin sitten se ehkä jää vähän vähemmälle siinä suunnittelussa” L8

Oppilaantuntemus työrauhan rakentajana voidaan nähdä pitkälti luokanopettajaan itseensä liittyvänä ominaisuutena. Luokanopettaja huomioi erilaiset oppilaat sekä pyrkii tuntemaan ja huomioimaan oppilaan tarpeet. Näissä vastauksissa ennakoinnin ja struktuurin merkitys korostuu siten, että se ei aina ole välttämätöntä. Toisaalta osassa vastauksissa painotetaan myös ennakoinnin ja struktuurin merkitystä, mutta kokonaisvaltaisesti voidaan nähdä, että sitä ei pidetä välttämättömänä tai aina mahdollisena.

4.2.3 Luottamus ja ennustettavuus työrauhan rakentajina

Luottamus ja ennustettavuus työrauhan rakentajina on kuvauskategoria, joka jakaantuu kahteen alakategoriaan: Ennustettavuus ja selkeys sekä luottamuksen kautta työrauhan rakentaminen. Luottamus ja ennustettavuus työrauhan rakentajina ovat pääosin luokanopettajan keinoja rakentaa työrauhaa luokassaan. Vahvistamalla luottamusta, selkeyttä sekä ennustettavuutta luokanopettaja tarjoaa oppilaille turvallisen oppimisympäristön, jossa oppia. Tutkittavat ovat kuvanneet, miten tarjoamalla ennustettavuutta, selkeyttä ja luottamusta oppilailleen, he ovat pystyneet vahvistamaan työrauhaa luokassa.

Ennustettavuus ja selkeys alakategoriana liittyy ennakkointiin ja struktuuriin äärimmäisen tärkeässä roolissa työrauhan edistämisessä, ennustettavuuteen ja selkeyteen osana ennakkointia ja struktuuria sekä oppilaiden tiedostamiin tuttuihin toimintatapoihin ja toimintamalleihin. Ennakoinnin ja struktuurin äärimmäisen tärkeässä roolissa työrauhan edistämisessä nosti esiin viisi luokanopettajaa. Tutkittavat kuvaavat ennakkointia ja struktuuria tärkeinä elementteinä luokassa vallitsevan työrauhan kannalta. Tutkittavat painottavat sitä, miten erityisesti rutiinit ja toistonomaisuus opetuksessa rauhoittaa oppilaita.

“— Mutta struktuuri on esimerkiksi niinku opettajan työssä tosi tärkeitä, lapset tarvitsee ja nuoret tarvitsee sitä sellaista, että se on niinku, että heillä on tieto siitä, että se aikuinen joka ohjaa sitä tilannetta niin tietää mihin se on menossa.” L2

“No ilman muuta. Sehän on niinku kaiken a ja o siinä, ihan siis pelkästään jo se, että sä et edes ajattele sitä työrauhaa vaan sen niin kun oppitunnin kannalta, että kyllä mä huomaan sen niin kun ihan päivittäin että ne tunnit joita mä en. Jos me ollaan, joskus tässä työssä käy nii,n että sä et kerkeä miettii sitä seuraavaa tuntia ja sitten sä vedät sen pystymetsästä. Todennäköisesti se tunti on levottomampi kun se tunti. Minkä sä oot oikeastaan jo niinku miettinyt kun sä mietit ne kaikki siirtymät ja tai silleen että se sä itse tiedät mitä sä oot tekemässä.” L6

“No juurikin näin, että jos sulla on hyvä struktuuri luokassa, että sulle joka päivä niinku pakettia vedetään uudestaan, niin kyllähän se nyt yleensä silleen rauhoittaa sitä tekemistä.” L7

Ennustettavuuden ja selkeyden osana ennakkointia ja struktuuria nosti esiin kaksi luokanopettajaa. Tutkittavat kuvaavat, miten ennustettavuus ja selkeys rauhoittaa luokassa tapahtuvaa toimintaa huomattavasti. Jos viikossa tai päivässä on paljon muuttujia, se herkästi vaikuttaa luokassa valitsevaan työrauhaan.

“Sen mä niinku näkisin eli tää yleinen harhaluulo, mikä on aikuisilla, jotka ei ole koulussa töissä, että lapset ja nuoret tykkää siitä, kun on sijainen, niin sehän ei siis pidä paikkaansa, vaan se on nimenomaan se koulupäivän struktuuri ja rakenne ja ennustettavuus, joka on lapsille tärkeitä” L2

“— Mutta, että nimenomaan edelleen tää, että tota kun alusta saakka lähtee siihen se, että se tilanne on niinku lapsille selkeä ja odotettava. Sitähän me aikuisetkin halutaan niinku arkielämässä että ne sellaiset niinku kaikenlaiset yllättävät kokemukset, niin ne on sitten varattu lomamatkoille ja siellä ne on hauskoja. Mut että arki saisi mielellään olla, ja esimerkiksi työpaikalla se, että työntekijä tietää että mitä häneltä odotetaan ja mitkä on ne työpaikan säännöt, niin aivan sama pätee niinku kouluun.” L2

“Voi olla joskus loman jälkeenkin, niin on erittäin hektistä jos on ollut paljon viikossa jotain muuttujia tai muuta muuta tota erilaista, niin sitten sekin voi näkyä niinku negatiivisessa valossa, että sitten ei jakseta ihan niin luokassa hyvin keskittyä.” L8

Oppilaiden tiedostamat tutut toimintatavat ja toimintamallit nosti esiin kolme luokanopettajaa. Tutkittavat kuvaavat sitä, miten tavan ja toiston kautta opitut toimintatavat ja -mallit rauhoittavat luokkaa. Tutkittavat lisäksi nostavat esiin seurauksien merkityksen sen suhteen, että luokka pystytään rauhoittamaan.

“— Mutta tota erinomainen työrauha, että et lapset oppii siihen hyvin nopeasti, että tota tunneilla ollaan tietyllä tavalla ja sitten välitunneilla eri tavalla ja erilaisilla oppitunneilla meillä ollaan eri tavalla.” L2

“Ne on oppinut semmoisista pienistä merkeistä, niin kun ymmärtämään sitä, että että miten hommat toimii ja noin pois päin eli ei tarvitse perustua mihinkään komentoon tai mihinkään, vaan että me voidaan toimia niinku pienillä eleillä hyvin pienillä sanoilla tai tai ihan vaan jollain niinku nyökkäyksillä tai katseilla jotka niin kun ohjaa sitä toimintaa eli. Että se on myös semmoista rakennettua työrauhaa ihan niinku tietoisesti.” L4

“Toki siihen muuhunkin työrauhaan, että vaikka ei nyt olisikaan ihan hiljaista vaan just joku opetustuokion niin siihen, että lapset malttaa ja muistaa viittailla, niin kyllä varmaan niinku semmoinen toisto ja sitten vaan niinku se semmoinen pitkäjänteisyys ja kärsivällisyys ja just ehkä se, että sitten niinku, että ei vaan niinku hyssytellä ja sanota loputtomasti vaan kyllä sitä täytyy tulla joku niinku seurauskin.” L5

Luottamuksen kautta työrauhan rakentaminen liittyy ainoastaan siihen, miten luottamuksen ja vapauden kautta luokanopettajat rakentavat työrauhaa. Luottamuksen kautta työrauhan rakentamisen nosti esiin kaksi luokanopettajaa. Tutkittavat kuvaavat ennakkoinnin ja struktuurin merkitystä luottamuksen rakentamisessa, sekä kuvaavat omia keinojaan, joilla he osoittavat luottamusta oppilaille.

“Myös pikkuhiljaa aina, mitä enemmän sä annat luottamusta tai vapautta ja semmoista niinku vastuuta lapsille, niin sitä enemmän se ruokkii taas sitä semmoista minäpystyvyyttä ja sitä, että hei mä haluan tehdä asiat hyvin.” L3

“Reagointi on tärkeätä, mutta mun mielestä hyvä reagointi tapahtuu vaan silloin kun on pystytty myöskin niin kuin ennakoimaan ja valmistautuu siihen, että tulee yllättäviä tilanteita ja sitten just niistä struktuureissa niin. Mun mielestä se on. Se on

hyvää se semmoinen, että joitain struktuureja avataan oppilaille kerrotaan niille, että tällainen on ja tästä on teille apua koska näin, mutta sitten on tärkeitä myöskin, että on paljon sitä semmoista konepellin alla olevaa struktuuria, mikä mikä ohjaa niitä ilman että ne tietää että niitä ohjataan.” L4

Luottamus ja ennustettavuus työrauhan rakentajina voidaan nähdä oppilaan ja opettajan välisen suhteen kehittämänä työrauhan rakentamisen keinona. Antamalla oppilaalle luottamusta ja vapautta sekä tarjoamalla itse ennakoitavuutta opetukseen, luokanopettaja rakentaa työrauhaa luokassa. Näissä vastauksissa ennakkoinnin ja struktuurin merkitys korostuu huomattavasti ja sen kuvaillaankin lähes olevan hyvän työrauhan lähde. Ennakkoinnin ja struktuurin nähdään mahdollistavan työrauhan rakentaminen, sen sijaan, että ne itse välttämättä rakentaisivat työrauhaa.

4.2.4 Opettajan auktoriteetti työrauhan rakentajana

Opettajan auktoriteetti työrauhan rakentajana on kuvauskategoria, johon sisältyy vain yksi alakategoria: Opettaja auktoriteettina. Opettajan auktoriteetti työrauhan rakentajana painottuu hyvin pitkälti siihen, millainen auktoriteetti luokanopettaja on sekä onko hän saanut oppilaidensa kunnioituksen, voidakseen ylläpitää työrauhaa. Tutkittavat kuvaavat omaa auktoriteettiaan työrauhan yhtenä keskeisimpänä lähteenä.

Opettaja auktoriteettina on alakategoria, johon liittyy kokemuksen kartoittama pedagoginen tietotaito sekä opettajan auktoriteetti osana ennakointia ja struktuuria. Kokemuksen kartoittaman pedagogisen tietotaidon nosti esiin yksi luokanopettaja. Tutkittava kuvaa, miten struktuurin ylläpitäminen mahdollistaa hyvän työrauhan, mutta myös, että, miten kokemuksen kehittyessä opettajana, tarve suunnittelulle ja strukturoinnille vähenee.

“No varmaan se, kun on huolellisesti suunnitellut asiat niin se on helpompi. Mutta sitten toisaalta taas, kun kokemusta opettajana tulee lisää, niin ei sun tarvitse ehkä niin paljon sitten sitä suunnitteluakaan nähdä. Kun sä tiedät jo aika hyvin ne, että mitkä asiat toimii ja mitenkä jotkut asiat tehdään, ja sitten taas kun ne lapset on ollut sun kanssa pidempään niin ne mukautuu nopeammin sitten erilaisiin liikkeisiinkin, että se varmaan on semmoinen, että kun lapsella on selkeä homma että mitä tehdään ja mitä tulee tapahtumaan niin se helpottaa noissa molemmissa asioissa, struktuurin ylläpitäminen on silleen niinku auttaa sitä työrauhaa.” L7

Opettajan auktoriteetin osana ennakointia ja struktuuria nosti esiin neljä luokanopettajaa. Tutkittavat kuvaavat, miten auktoriteetti, ennakointi ja struktuuri ovat opittuja toimintatapoja, joilla voidaan kehittää luokan työrauhaa.

“Eikä kenenkään tarvitse olla täällä 6 tuntia niinku huudon keskellä, vaan ihan oikeasti, että mä oon täällä niinku järjestämässä sitä opetus tai niinku tommoista

rauhallista oppimisympäristöä kaikille, jos joku sitä jatkuvasti häiritsee niin siitä seuraa jotakin.“ L5

“No varmasti tota noin, niin se opettajan oma auktoriteetti on hyvin tärkeä siinä, että sulla pitää olla sen luokan kunnioitus ja tota noin, niin niitten lasten täytyy sillä tavalla hyväksyä sinut auktoriteettina, että ne myöskin sitten tottelee ja sitten ymmärtää, että miksi sitä ylläpidetään sitä työrauhaa että ne itsekin tietää että miksi täällä ollaan, mikä mitä heiltä odotetaan ja vaaditaan.” L7

Lisäksi tutkittavat kuvaavat opettajan auktoriteetin laadun merkitystä siinä, millainen työrauha luokassa on.

“Ei niinku se työrauha mun mielestä rakennu myöskään ihan siitä, että opettaja vaan tyrannina täällä päättää vaan kyllä siinä pitää yrittää vähän niinku saada sitä jotenkin silleen ajatusta oppilaille itselleenkin, että se on heidän niin kun etu ja oikeus, että heillä on oikeus siihen työrauhaan ja se on heidän etu ja heidänkin on parempi keskittyä. Että se niinku miksi meidän pitää olla hiljaa, ei koska minä määrään niin ei se niinku ei ole oikein.“ L5

Opettajan auktoriteetti työrauhan rakentajana voidaan nähdä luokanopettajan yksinä keskeisimmistä vaikutusmahdollisuuksista työrauhaan. Olemalla kunnioitettu auktoriteetti, ei kuitenkaan mielivaltainen tyranni, luokanopettaja saa oppilailta kunnioitusta ja arvostusta, johon he vastaavat hyvällä työrauhalla. Näissä vastauksissa ennakkoinnin ja struktuurin merkitys korostuu joillakin osa-alueilla enemmän kuin toisilla. Ennakoinnin ja struktuuri nähdään mahdollisuutena työrauhan kehittämiseksi, mutta ei kuitenkaan kokonaisvaltaisena ratkaisuna.

5 POHDINTA

5.1 Tulosten tarkastelua ja johtopäätökset

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, millä keinoin ennakointia ja struktuuria rakennetaan luokkatilanteessa sekä millaisia merkityksiä luokanopettajat antavat ennakkoinnille ja struktuurille työrauhan näkökulmasta. Tässä luvussa tulen ensin tarkastelemaan ennakkoinnin ja struktuurin keinoja, ja sen jälkeen merkityksiä, jotka luokanopettajat ovat antaneet ennakkoinnille ja struktuurille työrauha näkökulmasta.

Ensimmäinen tutkimuskysymykseni haki siis vastausta siihen, millä keinoin ennakointia ja struktuuria rakennetaan luokkatilanteessa. Analyysi toteutettiin fenomenografisesti ja analyysin myötä muodostui kuusi keskeistä kuvauskategoriaa: Konkreettiset keinot, opetuksen sisältö, oppilaantuntemus, oppitunnin rakenne, säännöt ja rutiinit sekä muutoksiin varautuminen. *Konkreettiset keinot* –kategoria koostui pitkälti erilaisista konkreettisista ennakkoinnin ja struktuurin keinoista, jotka jakautuivat auditiivisiin, visuaalisiin ja fyysisiin keinoihin. Konkreettisista keinoista nousi esimerkiksi esiin istumajärjestys sekä päiväohjelman/lukujärjestyksen näkyminen. Kerola (2001) kuvaakin, miten fyysisen ympäristön elementtejä opetustilassa tulisi ottaa huomioon, ja luoda erilaisille oppijoille sellainen oppimisympäristö, jossa oppijat oppivat. Kerola (2001) kuvailee myös, miten erilaisilla oppimismenetelmillä on merkitystä siinä, miten oppijat oppivat, hän jakaakin oppijat kolmeen erilaiseen oppijaan: Visuaaliseen, auditiiviseen ja kinesteettiseen. On siis järkevää, että konkreettiset ennakkoinnin ja struktuurin keinot jakaantuvat erilaisten oppijoiden mukaan, sillä ne tukevat täten eri keinoin oppivia oppilaita.

Opetuksen sisältö -kategoria sisältää taas opettajan omaan kokemukselliseen tietotaitoon liittyviä kehittyneitä ennakkoinnin ja strukturoinnin keinoja sekä mielekkään sisällön tarjoamisen oppilaille. Luokanopettajat korostavat vastauksissaan, miten heidän kehittyessään opettajina, he kykenevät sopeutumaan erilaisiin tilanteisiin sekä suunnittelemaan opetettavan oppiaineen aiheen siten, että oppijat oppivat siitä parhaiten. Lisäksi erityisesti ennakkoinnin keinona mielletty mielekkään sisällön tarjoaminen oppilaalle perustuu ajatukseen siitä, että jokaisella oppilaalla olisi tunnin aikana jotakin tehtävää. Kerola (2001) kuvaileekin, miten oppimisesta tulee tehdä oppilaalle mieluisa velvollisuus, jotta voidaan todella saavuttaa tuloksia. Opetuksen sisältö ennakkoinnin ja struktuurin keinona perustuu siis vahvasti opettajan omaan kehittyneeseen ammattitaitoon sekä mielekkään sisällön tarjoamiseen jokaiselle oppilaalle.

Oppilaantuntemus –kategoria kattaa kaikki oppilaalle merkitykselliset keskinäiset suhteet, oli sitten kyseessä suhde ikätovereihin, perheeseen tai opettajaan. Oppilaan tuntemus –kategoriassa luokanopettajat painottivat, miten he tutustuvat hyvin sekä oppilaisiin, heidän vanhempaisiin, että huomioivat ryhmien ja ryhmädynamiikan vaikutuksen opetuksessa. Kerola (2001) korostaakin, että henkilökemiat ovat yksi keskeisin strukturoinnin keino opetuksessa. Voidaan siis nähdä, että oppilaantuntemus on erityisesti yksi strukturoinnin keinoista, vaikka siihen liittyy myös ennakointia. Ennakointia tapahtuu tilanteissa, joissa tulee tietää esimerkiksi ketkä voivat työskennellä keskenään tai kun pohditaan, miten tietty oppilas reagoi johonkin, vaikka uuteen asiaan.

Oppitunnin rakenne –kategoria pitää sisällään kaiken oppitunnin konkreettiseen rakenteeseen liittyvät ennakkoinnin ja struktuurin keinot. Näitä ovat esimerkiksi erilaiset siirtymät ja opetuksen rytmittäminen. Luokanopettajat kuvaavat, kuinka oppilaat tarvitsevat tukea siirtymissä ja opetuksen rytmittämisessä. Kenenkään ei oleteta istuvan 45 minuuttia täysin paikallaan tai hiljaa, vaan oppitunnilla on vaihtelua sen suhteen, millaisia asioita tehdään minkäkin aikaa. Oppilaille tarjotaan myös mahdollisuuksia ja vapautta sitä mukaan, kun he ovat saavuttaneet luottamusta. Barton ja Beth (2012) esittävätkin, että oppilaat hyötyvät ennakkoinnista ja ennustettavuudesta erityisesti siirtymissä. Barton ja Beth (2012) korostavat myös valinnanvapausmahdollisuuksien tärkeyttä osana ennakointia opetuksessa.

Säännöt ja rutiinit –kategoria sisältää rutiineja ja tapoja osana opetusta, yhteiset pelisäännöt sekä käyttäytymisen odotukset. Säännöt ja rutiinit – kategoriassa luokanopettajat painottavat sääntöjen ja rutiinien merkitystä osana ennakointia ja struktuuria opetuksessa. Rutiineja ovat esimerkiksi päivittäin toistuvat tavat, kuten aamutervehdys. Säännöissä korostettiin erityisesti yhdessä sovittuja pelisääntöjä oppilaiden toiminnalle, mutta myös luokanopettajan itse asettamia sääntöjä yhteisen hyvän vuoksi. Käyttäytymisen odotukset ovat pitkälti ennakointia oppilaan näkökulmasta, tavoitteena on, että oppilas tietää itse, millaista käytöstä häneltä odotetaan ja vaaditaan. Eller ja Hierck (2022) kuvaavat, miten koulun tulisi olla emotionaalisen ennustettavuuden ja johdonmukaisuuden paikka. Rutiinit ja säännöt tarjoavat oppilaille johdonmukaisuutta ja käyttäytymisen odotuksen palvelevat ennustettavuutta.

Muutoksiin varautuminen –kategoria pitää sisällään erilaisiin tilanteisiin varautumisen sekä turvallisen arjen. Erilaisiin tilanteisiin varautumisessa korostetaan kykyä vaihtaa suunnitelmaa sekä valmistautumista siihen, että mitä tahansa voi tapahtua. Turvallinen arki taas näyttäytyy erityisesti oppilaan näkökulmasta siten, että hän tietää mitä tulee tapahtumaan sekä pystyy varautumaan mahdollisiin muutoksiin etukäteen. Muutoksiin varautuminen voidaan nähdä erityisesti ennakkoinnin keinona, sillä se pyrkii varautumaan yllättäviin tilanteisiin (ks. Barton & Beth, 2012; Eller & Hierck, 2022).

Toinen tutkimuskysymyksen haki vastausta sille, millaisia merkityksiä luokanopettajat antavat ennakkoinnille ja struktuurille työrauhan näkökulmasta. Analyysi toteutettiin fenomenografisesti ja sen myötä syntyi neljä kuvauskategoriaa: yhteiset säännöt työrauhan rakentajina, oppilaantuntemus työrauhan rakentajana, luottamus ja ennustettavuus työrauhan rakentajina sekä opettajan auktoriteetti työrauhan rakentajana. Kuvauskategoriat muodostuivat siitä lähtökohdasta, millaisia ennakkoinnin ja struktuurin keinoja luokanopettajat olivat kuvanneet ensimmäisen tutkimuskysymyksen kohdalla - näiden perusteella pyrin etsimään merkityksiä, joita luokanopettajat antoivat ennakkoinnille ja struktuurille työrauhan näkökulmasta.

Yhteiset säännöt työrauhan rakentajina –kategoria keskittyy siihen, miten yhteisillä säännöillä rakennetaan työrauhaa luokassa. Kuten aiemmin jo kerroin esitellessäni ennakkoinnin ja struktuurin keinoja, olivat säännöt yksi niistä keinoista, joilla ennakoimista ja struktuuria rakennettiin luokkatilanteessa. Luokanopettajat kuvaavat, miten sanoittamalla säännöt ennakkoon oppilaille rakentavat he työrauhaa luokassaan – kun säännöt ovat kaikille selkeät, niitä on helpompi noudattaa. Lisäksi luokanopettajat korostivat turvallisuuden ja luottamuksen merkitystä yhteiset säännöt työrauhan rakentajina –kategoriassa, kun oppilas luottaa opettajaansa rakentaa se opettajaoppilassuhdetta sekä keskinäisiä suhteita luokassa, joka vaikuttaa myönteisesti työrauhaan. Gootman (2008) kuvaa, miten säännöt antavat konkreettista palautetta oppilaille siitä, millaista käytöstä heiltä odotetaan. Ennakkoinnin ja struktuurin merkitys korostuu joissakin yhteisiin sääntöihin liittyvissä vastauksissa, mutta toisaalta osa luokanopettajista painottaa sitä, että edes ennakoimalla ja strukturoimalla ei työrauhaa voida taata kaikissa tilanteissa. Tähän liittyy erityisesti se, millaisessa mielentilassa oppilas on oppitunnilla tai yleisesti koulupäivän aikana. Sääntöjen ollessa kuitenkin yksi ennakkoinnin ja struktuurin keino, voidaan nähdä, että luokanopettajat antavat huomattavaa merkitystä ennakkoinnilla ja struktuurille työrauhan näkökulmasta.

Oppilaantuntemus työrauhan rakentajana –kategoria taas painottuu siihen, että tuntemalla oppilaansa ja tietämällä heidän tarpeensa, opettaja voi keskittyä rakentamaan työrauhaa erinäisin keinoin. Luokanopettajat ovat haastatteluissa lisäksi korostaneet sitä, miten kohtaamalla oppilaat yksilöinä, parantavat he opettajaoppilassuhdetta, joka puolestaan kehittää työrauhaa. Luokanopettajat kuvaavat, miten kehittämällä opettajaoppilassuhdetta he parantavat luokassa vallitsevaa työrauhaa, sillä oppilaat kunnioittavat opettajaa ja näkevät tämän auktoriteettina luokassa. Gootman (2008) kuvaakin kunnioituksen olevan kuin bumerangi eli antamalla oppilaille kunnioitusta, opettaja saa sitä takaisin. Luokanopettajat kertovat lisäksi, miten ennakoimista ja struktuuri ei aina ole välttämätöntä tai mahdollista. Ennakkoinnin ja struktuurin merkitys työrauhan näkökulmasta näyttäytyy siis osittain olemattomalta tässä kategoriassa, vaikka oppilaantuntemus on yksi ennakkoinnin ja

struktuurin rakentamisen keinoista luokkatilanteessa. Luokanopettajat antavat kuitenkin paljon painoarvoa oppilaantuntemukselle, joka puolestaan kielii siitä, että ennakkoinnilla ja struktuurilla on jonkin näköinen tarttumapinta työrauhan näkökulmasta myös tässä kategoriassa. Merkitykset kuitenkin kuvautuvat enemmissä määrin siihen, että ennakointi ja struktuuri ei ole aina välttämätöntä tai mahdollista.

Luottamus ja ennustettavuus työrauhan rakentajina –kategoria keskittyy luottamuksen rakentamiseen ja ennustettavuuden tarjoamiseen oppilaille keinona rakentaa työrauhaa luokassa. Luokanopettajat kuvaavat, miten ennustettavuus ja selkeys rakentavat työrauhaa luokassa, ja mikäli viikossa tai koulupäivässä on paljon muuttujia, on luokassa vallitseva käytös huomattavasti rauhattomampaa. Rutiinit pelaavat suurta merkitystä tässä kategoriassa ja luokanopettajat kuvailevatkin niiden merkitystä työrauhan kannalta suureksi. Luottamusta luokanopettajat kuvaavat siten, että antamalla sitä oppilaille ja osoittamalla itse olevansa luottamuksena arvoinen kehittävät opettajat opettajaoppilassuhdetta, jonka on jo aikaisemmissa kategorioissa luonnehdittu parantavan työrauhaa. Tässä kategoriassa ennakkoinnin ja struktuurin merkitys korostuu äärimmäisen tärkeänä. Luokanopettajat kuvaavat, miten ennakointi ja struktuuri työrauhan näkökulmasta on todella tärkeä ominaisuus ja yksi luokanopettaja kuvaakin sen olevan ”kaiken a ja o”.

Opettajan auktoriteetti työrauhan rakentajana –kategoria liittyy opettajan asemaan auktoriteettina luokassa sekä oppilaiden kunnioituksen saavuttamiseen. Luokanopettajat kuvaavat, miten on tärkeää, että oppilaat näkevät opettajan auktoriteettina luokassa ja kunnioittavat tätä. Luokanopettajien haastatteluissa kuitenkin korostuu myös auktoriteetin laadun merkitys siinä, miten oppilaat pystyvät vastaanottamaan luokanopettajan auktoriteettina. Luokanopettajat kuvaavat, miten opettajan ei tule olla mielivaltainen tyranni, vaan keskusteleva ja kunnioituksen arvoinen, saavuttaakseen oppilailta todellisen kunnioituksen. Pace ja Hemmings (2006) esittävätkin, että auktoriteetti ei ole vain yksittäisen henkilön ominaisuus, vaan vuorovaikutuksen ominaisuus, joka syntyy kaikkien osallisten aktiivisesta osallistumisesta. Ennakkoinnin ja struktuurin merkitys tässä kategoriassa näyttäytyy osin merkittävänä. Osa luokanopettajista kuvaa, miten ennakkoinnin ja struktuurin avulla he ovat saavuttaneet tilan, jossa he pystyvät toimimaan auktoriteettina. Ennakointi ja struktuuri nähdään enimmissä määrin mahdollisuutena työrauhan kehittämiseksi, mutta ei kuitenkaan kokonaisvaltaisena ratkaisuna sen saavuttamiseksi.

Millaisia merkityksiä luokanopettajat siis antavat ennakkoinnille ja struktuurille työrauhan näkökulmasta? Eri kategorioissa luokanopettajat antavat erilaisia merkityksiä ennakkoinnille ja struktuurille työrauhan näkökulmasta. Kokonaisvaltaisesti voidaan sanoa, että vastaukset jakaantuvat kahteen ryhmään: Niihin, joiden mielestä ennakointi ja struktuuri on äärimmäisen tärkeää työrauhan kannalta sekä niihin, joiden mielestä ennakointi ja struktuuri ei ole aina

välttämätöntä tai mahdollista, jolloin sen vaikutukset työrauhaan eivät ole merkittäviä. Merkitykset kuvautuvat kategorioissa erilaisten ennakoinnin ja struktuurin keinojen kautta ja voidaanakin päätellä, että luokanopettajat pitävät ennakointia ja struktuuria merkittävässä valossa työrauhan kannalta. Toisaalta tuloksista voidaan myös nähdä opettajan työn arvaamattomuus ja se, että edes ennakoimalla ja strukturoimalla ei aina voida saavuttaa työrauhaa luokkatilanteessa.

5.2 Luotettavuuden ja eettisyyden arviointia

Peruslähtökohdat, mille tahansa tutkimukselle, ovat sen eettisyyden ja luotettavuuden pohtiminen (Kuula, 2011). Tutkijana olen sitoutunut noudattamaan Tutkimuseettisen neuvottelukunnan Hyvän tieteellisen käytännön (HTK) peruseriaatteita. Tutkimuseettinen neuvottelukunta (TENK, 2023) nostaakin esiin, miten noudattamalla Hyvää tieteellistä käytäntöä (HTK) ovat tutkimuksen tulokset uskottavia ja itse tutkimus eettisesti hyväksyttävää ja luotettavaa.

Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (TENK, 2023) mukaan tutkijat ja tieteelliset asiantuntijat sitoutuvat noudattamaan tiedeyhteisön tunnustamia toimintatapoja, joita ovat rehellisyys, yleinen huolellisuus ja tarkkuus tutkimustyössä, tulosten tallentamisessa, esittämisessä ja tulosten arvioinnissa. Nämä toimintatavat ovat olleet läsnä koko tutkimukseni teon ajan, ja olen pyrkinyt noudattamaan niitä kunniallisesti ja huolellisesti. Osoitan tutkimuksessani eettisyyttä ja luotettavuutta noudattamalla Hyvän tieteellisen käytännön periaatteita.

Tutkimukseni olen suunnitellut huolellisesti ja se noudattaa kehittämäni tutkimussuunnitelmaa. Lisäksi sen eri vaiheet on raportoitu huolellisesti ja totuudenmukaisesti. Tutkimukseni tulokset on raportoitu avoimesti ja Hyvää tieteellistä käytäntöä (HTK) noudattaen. Tutkimuseettinen neuvottelukunta (TENK, 2023) kuvaileekin, että tieteellinen toiminta tulee suunnitella, toteuttaa ja dokumentoida huolellisesti sekä mahdollisuuksien mukaan avoimen tieteen periaatteiden mukaisesti.

Tutkimuksen luotettavuuden arviointi on myös keskeinen osa tutkimusprosessia (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Totuus ja objektiivisuus ovat keskeisiä käsitteitä, kun tarkastellaan tutkimuksen luotettavuutta (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tutkimuksessani tarkastelen tutkimustuloksiani sekä kokonaisvaltaisesti tutkimustani objektiivisesti, kuitenkin ottaen huomioon sen, ettei laadullinen tutkimus ole koskaan täysin puolueetonta, koska tutkija on tutkimusasetelman luoja ja tulkitsija. Totuudenmukaisesti käsittelen sekä aineistoani että tutkimukseni tuloksia.

Tuomi ja Sarajärvi (2018) nostavat tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa esiin myös tutkija oman sitoutuneisuuden tutkimukseen. Olen ollut sitoutuneena tähän tutkimukseen syksystä 2025 lähtien siihen saakka, kun se julkaistaan, mutta olen myös sitoutunut ja kannan vastuun tutkimuksestani sen julkaisunkin jälkeen. Lisäksi olen pohtinut paljon omaa lähtöasemaani tutkimuksen tekemisessä tutkijana ja pyrkinyt tutkimuksessa ottamaan huomioon mahdolliset omat ennakko-oletukseni tai ennakkokäsitykseni aiheesta.

Tutkimuksen aineistonkeruu tapahtui haastatteluna, jota jo itsessään arvioidessa tulee ottaa huomioon tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus. Haastatteluissa olen noudattanut vastuullisuutta ja totuudenmukaisuutta. Olen litteroidessani aineistoni litteroinut sen totuudenmukaisesti. Aineiston säilytyksessä olen noudattanut äärimmäistä varovaisuutta ja vastuullisuutta. Lisäksi olen haastattelutilanteessa pyrkinyt toimimaan objektiivisesti, kunnioittavasti ja Hyvän tieteellisen käytännön mukaisesti.

Luotettavuuden arvioinnissa olen huomionut myös tutkimuksessa käytetyn kirjallisuuden luotettavuuden (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tutkimuksessani olen pyrkinyt käyttämään alkuperäislähteitä, jotka ovat vertaisarvioituja ja noudattavat asianmukaista lähdeviittaustekniikkaa. Olen tutustunut tutkimuskirjallisuuteen huolellisesti, tarkasti ja viitannut sen sisältöihin totuudenmukaisesti ja kunnioittaen kirjailijoita sekä lähdeviittaustekniikkaa.

Kokonaisuudessaan olen tutkimukseni luotettavuutta ja eettisyyttä arvioitaessa pyrkinyt huomioimaan kaikki mahdolliset luotettavuuteen ja eettisyyteen liittyvät seikat. Olen myös luotettavuutta arvioitaessa pyrkinyt toimimaan totuudenmukaisesti ja Hyvää tieteellistä käytäntöä (HTK) noudattaen.

5.3 Jatkotutkimusmahdollisuudet

Tutkimukseni perusteella voidaan nähdä, että luokanopettajat antavat suurta painoarvoa ennakkoinnille ja struktuurille työrauhan näkökulmasta sekä erittelevät niiden keinoja osana työrauhan luomista. Tutkimukseni kohdistuu pelkästään Tampereen kouluihin, joten olisi mielenkiintoista tietää, millaisia alueellisia eroja mahdollisilla tuloksilla olisi. Toisaalta olisi mielekästä tutkia ennakkointia ja struktuuria, jonkin muun koulussa keskeisen ominaisuuden näkökulmasta.

Ennakointi ja struktuuri ovat keskeinen osa koulun päivittäistä arkea ja olisikin hedelmällistä tietää, mihin kaikkeen muuhun niillä mahdollisesti on vaikutusta työrauhan lisäksi. Ennakointia ja struktuuria voitaisiin esimerkiksi tutkia oppilaan kohtaamisen näkökulmasta tai, miten ennakkointi ja struktuuri vaikuttavat oppilaantuntemukseen. Monet haastateltavat nostivat vastauksissaan esiin oppilaantuntemuksen ennakkoinnin ja struktuurin

keinona, joten olisi mielenkiintoista tutkia, miten oppilaantuntemus kokonaisuudessaan rakentuu ja millaisia vaikutuksia ennakkoinnilla ja struktuurilla on oppilaantuntemukseen.

Ennakointia ja struktuuria kokonaisuudessaan voitaisiin tutkia enemmän, sillä tätäkin tutkimusta tehdessä oli hyvin vaikeaa löytää lähdekirjallisuutta aiheesta. Erityisesti ennakkoinnin osalta saatavilla olevaa lähdekirjallisuutta oli hyvin vähän. Suurin osa lähdekirjallisuudestani keskittyi neuroepätyypillisiin oppijoihin ja sivuutti täysin neurotyypilliset oppijat, vaikka osassa lähdekirjallisuudessa painotettiin, että ennakointi ja struktuuri palvelee kaikkia oppijoita.

LÄHTEET

- Alasuutari, P. (1994). Laadullinen tutkimus (2. uud. p.). Vastapaino.
- Barton, E. E., & Harn, B. (2012). Educating young children with autism spectrum disorders. Corwin.
- Berkell Zager, D., Simpson, R. L., & Wehmeyer, M. L. (2012). Educating students with autism spectrum disorders: research-based principles and practices (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203848180>
- Eller, J. F., & Hierck, T. (2022). Trauma-sensitive leadership: creating a safe and predictable school environment (1st ed.). Solution Tree Press.
- Eskola, J., & Suoranta, J. (1998). Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Vastapaino.
- Gootman, M. E. (2008). The caring teacher's guide to discipline: helping students learn self-control, responsibility, and respect, K-6 (3rd ed.). Corwin Press.
- Harlacher, J. E. (2016). Designing effective classroom management. Marzano Research.
- Harjunen, E. (2009). How do teachers view their own pedagogical authority? *Teachers and Teaching, Theory and Practice*, 15(1), 109–129. <https://doi.org/10.1080/13540600802661345>
- Holopainen, P., Järvinen, R., Kuusela, J., Packalén, P., & Opetushallitus. (2009). Työrauha tavaksi: Kohtaaminen, toimintakulttuuri ja pedagogiikka koulun arjessa. Opetushallitus.
- Huusko, M., & Paloniemi, S. (2006). Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus*, 37(2), 162–173.
- Hyvärinen, M. K., Nikander, P., Ruusuvuori, J., Aho, A. L., & Ellibs. (2017). Tutkimushaastattelun käsikirja. Vastapaino.
- Kerola, K. (2001). Struktuuria opetukseen: selkeys ja rakenteet oppimisen edistäjänä. PS-kustannus.
- Kettunen, J. (2021). Fenomenografia. Teoksessa J. Vuori (toim.), *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvali/teoreettis-metodologiset-viitekehukset/fenomenografia/>
- Kiiski, T., Närhi, V., & Peitso, S. (2012). Työrauha kaikille: toimintamalli työrauhaongelmien vähentämiseksi (1. p.). Niilo Mäki Instituutti.
- Kuula, A., & Ellibs. (2011). Tutkimusetiikka: aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys (2. uud. p.). Vastapaino.

- Macedo, L., Reizenzein, R., & Cardoso, A. (2012). Surprise and anticipation in learning. In N. M. Seel (Ed.), *Encyclopedia of the Sciences of Learning* (Vol. 7, pp. 3250–3253). Springer US. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-1428-6_1879
- Marzano, R. J., & Association for Supervision and Curriculum Development. (2005). *A handbook for classroom management that works* (1st ed.). Association for Supervision and Curriculum Development.
- Metsämuuronen, J. (2006). *Laadullisen tutkimuksen käsikirja*. International Methelp.
- Meyer, W. U., Reizenzein, R., & Schützwohl, A. (1997). Toward a process analysis of emotions: The case of surprise. *Motivation and Emotion*, 21, 251–274. <https://doi-org.libproxy.tuni.fi/10.1023/A:1024422330338>
- Niikko, A. (2003). *Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa*. Joensuun yliopisto.
- Pace, J. L., & Hemmings, A. (2006). *Classroom authority: Theory, research, and practice* (1st ed.). Erlbaum. <https://doi.org/10.4324/9781410617163>
- Saloviita, T. (2007). *Työrauha luokkaan: löydä omat toimintamallisi*. PS-kustannus.
- Sandberg, E. (2018). *ADHD ja oppimisen tuki: huomioi yksilölliset tarpeet ja vahvuudet*. PS-kustannus.
- Silvennoinen, H. (2016). Helppo ja halpa haastattelu. *Aikuiskasvatus*, 36(2). <https://doi.org/10.33336/aik.88481>
- Tietoarkisto. (julkaisuaika tuntematon). *Tunnisteellisuus ja anonymisointi*. <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/aineistonhallinta/tunnisteellisuus-ja-anonymisointi/>
- Tuomi, J., & Sarajarvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi (uudistettu laitos)*. Tammi.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2023). *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa*. https://tenk.fi/sites/default/files/2023-03/HTK-ohje_2023.pdf
- Williams, L. (2018). *Positive behaviour management in primary schools: an essential guide*. Jessica Kingsley Publishers.