

Työrauhan ylläpito opetusharjoittelun aikana

Pro gradu –tutkielma

Anne Laaksonen

Toukokuu 2009

Kasvatustieteiden laitos

Tampereen yliopisto

Ohjaaja: Anja Heikkinen

Tampereen yliopisto
Kasvatustieteiden laitos
LAAKSONEN, ANNE: Työrauhan ylläpito opetusharjoittelun aikana
Pro gradu -tutkielma, 91 s., 1 liitesivu
Kasvatustiede
Toukokuu 2009

TIIVISTELMÄ

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, miten opettajankoulutuksen opetus ja ohjatut opetusharjoittelut tukevat opettajaksi opiskelevia työrauhan ylläpitotaitojen oppimisessa. Tarkastelen sitä, mitä opettajaksi opiskelevat ymmärtävät työrauhan käsitteellä, miten he ovat ratkaisseet opetusharjoittelujen aikana kohtaamiaan työrauhahäiriöitä ja miten he näihin ratkaisuihinsa ovat päätyneet. Lisäksi selvitin sitä, ovatko opettajaksi opiskelevat reflektoineet ratkaisujaan ja niiden eettisyyttä ja mietti-neet mahdollisia vaihtoehtoja ratkaisuilleen. Tutkimuksella selvitin myös heidän näkemyksiään opettajien lakien sallimien keinojen riittävydestä ja eettisyydestä sekä annoin heille tilaisuuden kertoa omia ideoitaan opettajankoulutuksen kehittämiseksi työrauhan ylläpitotaitojen välittämisessä. Pyrkimyksenä oli saada opettajaksi opiskelevat reflektoimaan toimintaansa tutkimuksen aikana ja mahdollisesti sen jälkeen.

Tutkimuksen aineisto kerättiin haastattelemalla teemahaastatteluin viittä Tampereen yliopistolla tai Tampereen teknillisellä yliopistolla opettajaksi opiskelevaa. Tutkittavien käyttämiä keinoja toimia työrauhahäiriötilanteissa analysoitiin käyttämällä teorialähtöistä sisällönanalyysia, mutta muuten aineisto analysoitiin aineistolähtöisellä sisällönanalyysilla.

Työrauhalla haastateltavat eivät ymmärtäneet ehdotonta hiljaisuutta, vaan sitä, että opettaminen ja oppiminen tulevat mahdolliseksi. Opetusharjoittelu ei näyttänyt tarjoavan juuri tilaisuuksia työrauhan ylläpidon harjoittelemiseksi, sillä sen aikaiset työrauhahäiriöt olivat olleet vähäisiä ja lieviä. Opettajaksi opiskelevien käyttämät keinot työrauhahäiriötilanteissa olivat monipuolisia ja keinoja käyttäessään he pyrkivät usein samalla edesauttamaan oppimista. Keinoissa löytyi yhtenevyyttä Peter Woodsin (1983) tapoihin ja Patrick Traynorin (2002) strategioihin, joita opettaja voi käyttää reagoidessaan työrauhahäiriöihin. Enemmän kokemusta omaavat kuvailivat monipuolisemmin toimintaansa työrauhahäiriötilanteissa, kokemattomammat puolestaan enemmän pohtimiaan vaihtoehtoja ratkaisuilleen. Ratkaisujensa eettisyyttä ei ollut moni juurikaan reflektoinut. Vain yksi koki opettajankoulutuksen opetuksen olleen riittävää työrauhan ylläpitoon liittyen. Vaikka työrauhan ylläpito koettiin opittavan paljolti käytännön kautta, kaivattiin opetukseen lisää konkreettisia käytännön neuvoja sekä ongelmalähtöisempää opetustapaa. Opetusharjoittelujen ohjauksen kaikki kokivat positiivisena, vaikka negatiivisiakin puolia löytyi. Lakien sallimat keinot koettiin eettisinä, mutta lisää keinoja kaivattiin häirikköoppilaiden kanssa.

Oman toiminnan reflektointia olisi hyvä tukea opettajankoulutuksessa, jotta opettajaksi opiskelevat näkisivät oman toimintansa ulkopuolisen silmin ja ymmärtäisivät, miten sitä voisi parantaa. Ratkaisujen eettistä puolta olisi myös hyvä nostaa opettajankoulutuksessa esille nykyistä enemmän opettajan työn eettisen luonteen vuoksi. Opetuksessa voisi tarjota erilaisia vaihtoehtoja työrauhahäiriötilanteissa toimimiseksi, esimerkiksi sääntöjen laatiminen luokassa. Opettajankoulutuksessa voisi panna nostaa lisäksi opettajaksi opiskelevien erityispedagogiseen osaamiseen, sillä erityisoppilaiden määrä saattaa tulevaisuuden luokissa lisääntyä inklusio-ideologian myötä.

Avainkäsitteet: työrauha, reflektio, eettisyys, valta, opetusharjoittelu

SISÄLLYS

1 JOHDANTO	4
2 TYÖRAUHA OPETTAJIEN JA OPPILAIDEN HYVINVOINNIN TAKEENA	6
3 OPETTAJA VALLANKÄYTTÄJÄNÄ JA OPETTAJAN TYÖN EETTISYYS	8
3.1 Pedagoginen auktoriteetti – autoritaarisuutta vai auktoritatiivisuutta?	8
3.2 Opettajan vallan käytön muotoja.....	9
3.3 Omien työrauhan ylläpitokeinojen kehittäminen reflektion avulla	11
4 TYÖRAUHAN YLLÄPITÄMISEN KEINOJA	12
4.1 Lakien sallimat työrauhan ylläpitämisen keinot peruskoulussa ja lukiossa.....	13
4.2 Opettajien omia keinoja ja strategioita työrauhahäiriötilanteissa	14
4.3 Hyvän strategian kriteerit.....	16
5 OPETTAJANKOULUTUS TYÖRAUHAN YLLÄPIDON OPPIMISEN TUKENA	17
5.1 Opettajan tarvitsema ammattitaito nyt ja tulevaisuudessa.....	17
5.2 Opettajankoulutuksen anti työrauhan ylläpitotaitojen opetuksessa.....	19
5.3 Harjoittelu merkittävänä osana opintoja	20
5.4 Opettajankoulutuksen liitettyjä ongelmia ja niiden ratkaisuyrityksiä	20
5.4.1 Teorian ja käytännön yhdistäminen	21
5.4.2 Harjoittelun ohjaus	21
5.4.3 Harjoittelun arviointi ja epävarmuuden sieto	23
5.4.4 Harjoitteluympäristöt	23
6 TUTKIMUSASETELMA JA –TEHTÄVÄT	26
7 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	29
7.1 Aineistonkeruumenetelmän valinta	29
7.2 Aineiston hankinta.....	32
7.3 Analyysimetodin kuvaus ja perustelu	34
7.4 Haastateltavien kuvaus.....	35
8 ANALYYSIN LÖYDÖKSET	38
8.1 Työrauhan ylläpitokeinot opetusharjoittelujen aikana	38
8.2 Työrauhan ylläpitokeinojen reflektointi.....	47

8.3 Opettajankoulutus työrauhan ylläpitotaidon oppimisen tukijana	57
8.4 Yhteenveto analyysistä	64
9 POHDINTA JA JOHTOPÄÄTÖKSET	67
9.1 Analyysin löydösten tarkastelu	67
9.2 Tutkimuksen arviointi	80
9.3 Lisätutkimusaiheita	84
LÄHTEET	86
LIITE 1 TEEMAHAASTATTELURUNKO	92

1 JOHDANTO

Kiinnostuin työrauhan ylläpitämisestä harjoitellessani kouluavustajana alakoulussa muutama vuosi sitten. Siellä sain harjoitella luokan opettamista ja samalla tulin pohtineeksi paljon työrauhaan liittyviä asioita. Huomasin, että opettajan työssä ei riitä vain se, että menee luokan eteen opettamaan. Opettaessaan ei voi ottaa itsestään selvänä sitä, että kaikki oppilaat kuuntelisivat, olisivat keskittyneitä tai edes innostuisivat aiheesta. Kun oppilaat eivät keskity oppimiseen, voi se johtaa häiriköintiin luokassa.

Opettajan toiminnasta riippuen voivat työrauhahäiriöt luokassa ajan myötä lisääntyä ja paheta tai vähentyä ja lieventyä. Ammattitaitoinen opettaja voi pyrkiä myös eri tavoin ennaltaehkäisemään työrauhan häiriintymistä, esimerkiksi motivoimalla oppilaita oppimaan, kuuntelemaan ja keskittymään tunnin aiheeseen. Varmaa on kuitenkin, että kukaan opettaja ei voi välttyä työrauhahäiriöiden kohtaamiselta, sillä tuskin on olemassa luokkaa, jossa ei koskaan esiintyisi jonkinlaista häiriköintiä. Näissä tilanteissa opettajan on osattava toimia.

Hämmennystä tulevien opettajien mielissä voi nykypäivänä herättää opettajan muuttunut rooli. Opettajalla ei ole enää niin selvää auktoriteettiasemaa kuin aiemmin. Tämä voi saada aikaan sen, että opettajaksi opiskeleva ei tiedä, miten menetellä luokanhallintatilanteessa. Hänen ainoat roolimallinsa saattavat olla lapsuuden ajan opettajia, joiden roolina on ollut opettaa ja olla auktoriteetti luokassa. Haasteita opettajaksi opiskelevalle voivat tuoda lisäksi erityisoppilaiden ja maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kanssa toimiminen. Opettajaksi opiskelevan on välttämätöntä löytää keinoja työrauhan ylläpitämiseksi, koska muuten hän voi väsyä ja tilanne voi johtaa työrauhahäiriöiden pahenemiseen. Pahimmassa tapauksessa opettaja itse palaa loppuun. Työrauhan ylläpito on siis tärkeää, jotta opettaja jaksaa tulevaisuudessa tehdä työtään ja taata oppilailleen hyvän ja turvallisen oppimisympäristön.

Opettajankoulutuksessa opettajaksi opiskelevan tulisi saada eväät opettajana toimimiseen. Tulevien opettajien opettaminen on haasteellinen tehtävä, sillä tänä päivänä valmistuvat opettajat opettavat vielä kymmenien vuosien päästäkin. Opettajankoulutuksen olisi otettava huomioon oppilaiden, opettajaksi opiskelevien ja yhteiskunnan tarpeet pitkälle tulevaisuuteen. Nykyään luokasta voi löytyä myös yhä enemmän maahanmuuttajataustaisia ja erityistä tukea tarvitsevia oppilaita ja he tuovat

lisähaasteita myös opettajankoulutukselle, miten valmistaa tulevia opettajia myös näiden oppilaiden kohtaamiseen ja opettamiseen.

Tutkimukseni tavoitteena on antaa opettajaksi opiskeleville tilaisuus kertoa ajatuksiaan siitä, miten opettajankoulutusta voitaisiin kehittää, jotta opettajaksi opiskelevat saisivat sieltä hyvät eväät työrauhan ylläpitotaidoissa. He kertovat omista kokemuksistaan opettajankoulutuksen opetuksesta ja opetusharjoittelusta ja miten opettajankoulutus valmisti heitä työrauhahäiriöiden kohtaamiseen, millaisia keinoja he käyttivät työrauhan aikaansaamiseksi opetusharjoittelujensa aikana ja mitä he työrauhan ylläpitämisestä oppivat. Osallistuessaan tähän tutkimukseen opettajaksi opiskelevat joutuivat käyttämään reflektiota, kun he miettivät vastauksia teemahaastattelussa esitettyihin kysymyksiin. He saattoivat tietoisesti tai tiedostamattaan käyttää sitä jo opetusharjoittelujen aikana. Olisi hyvä, jos he ottaisivat reflektiosta työkalun käyttöönsä myöhemmin opettaessaankin. Oman toiminnan reflektointi auttaisi heitä kehittymään tehokkaiksi opettajiksi, kun he tulisivat paremmin tietoisiksi ratkaisuisistaan. Yhtä tärkeä päämäärä kuin tulla tehokkaiksi opettajiksi, olisi heille kuitenkin tulla opettajiksi, jotka tekevät eettisesti kestäviä ratkaisuja työrauhahäiriöitä ratkaistessaan. Myös tässä reflektion käyttö voisi olla avuksi.

2 TYÖRAUHA OPETTAJIEN JA OPPILAIEN HYVINVOINNIN TAKEENA

Työrauhaongelmat ovat nousseet aika ajoin pohdinnan kohteeksi kasvattajien keskuudessa (Hellström 2008, 335). Tutkimusten mukaan luokanhallinta onkin opettajaksi opiskelevien suurimpia huolenaiheita (Bromfield 2006). Tämä on ymmärrettävää, sillä kouluhäiriköinti voi pahimmillaan johtaa siihen, ettei kenelläkään ole juuri opiskeluedellytyksiä luokassa (Laaksola 2006, 7). Hyvän koulun tärkeimpänä ominaisuutena on nähty usein työrauhan ylläpitäminen. Työrauha nähdään edellytyksenä sille, että oppimista voi tapahtua ja että halutut tavoitteet onnistutaan saavuttamaan. (Hellström 2008, 335.)

Kurin ja kurinpitotaidon käsitteet liitetään usein työrauhan ylläpitämiseen. Työrauhan puutteen on nähty johtuvan kurin puutteesta (mt., 335–336). Kuri on yksi vanhimmista kasvatustieteiden pedagogisista käsitteistä. Se on kuitenkin käsitteenä epämuodikkas, sillä sen mielletään usein tarkoittavan fyysisistä kurittamista, joka on nykyään lailla kielletty. Se yhdistetään usein myös vanhanaikaiseksi katsottuun tavoitteeseen kasvattaa oppilaista tottelevaisia ja auktoriteetteja kunnioittavia. Kurin sijasta Suomessa on käytetty esimerkiksi sanaa hallinta. Nykyään puhutaan kurin sijasta opiskelu- tai työrauhasta sekä laadukkaasta oppimisympäristöstä. (Mt., 159–160.)

Vaikka olen tutkimuksessani kiinnostunut työrauhaan liittyvistä asioista juuri kurinpidon näkökulmasta, niin kurin käsitteen epämuodikkaisuudesta johtuen käytän tutkimuksessani käsitettä työrauha ja sen ylläpitäminen. Työrauhan määritelmässäni tukeudun Arja Puurulan (1984, 40) omassa tutkimuksessaan esittämään määritelmään. Hän määrittelee työrauhan syntyväksi tavoitteisen kasvatustapahtuman onnistuessa. Työrauha on hänen mukaansa pikemminkin kasvatuksen tulos kuin keino. Työrauhahäiriö taas syntyy, kun yhteisön jäsenet eivät noudata yhteisiä kirjoittamattomiakin sopimuksia. Tämä tarkoittaa sitä, että myös opettaja voi rikkoa työrauhaa, jonka oppilaat kokevat hyväksi. Keskityn tutkimuksessani kuitenkin vain opettajaksi opiskelevien kokemuksiin oppilaiden aiheuttamista työrauhahäiriöistä ja jätän oppilaiden näkökulman pois, sillä Matti Erätuulen ja Puurulan (1992, 42) tutkimuksen mukaan työrauhahäiriöt häiritsevät opettajan työtä enemmän kuin oppilaan opiskelua.

Eri opettajilla voi olla erilainen käsitys siitä, minkä oppilaan toiminnan he luokittelevat työrauhahäiriöksi. Joku saattaa kokea, että esimerkiksi koulutarvikkeisiin piirtelystä aiheutuu häiriötä luokalle, kun taas toinen voi pitää sitä vain oppilaan ei-toivottuna käytöksenä. Hän ei välttämättä luokitte-

le piirtelyä työrauhahäiriöksi, jos hän kokee, että toiminnasta ei ole häiriötä koko luokan työskentelylle. Opettajat eroavat myös siinä, kuinka tiukkaa järjestystä he luokkatilanteessa vaativat. Jotkut haluavat pitää yllä tiukkaa hallintaa, kun taas toiset eivät aseta niin korkeita vaatimuksia hallinnalle. Kuitenkaan täydellinen hiljaisuuskaan ei välttämättä ole oppimisen ja tavoitteisen opetuksen kannalta paras mahdollinen. Tällainen tilanne voi syntyä oppilaiden ollessa hyvin väsyneitä tai kun opettaja on hyvin ankara ja oppilaat pelkäävät häntä. (Puurula 1984, 39.)

Myös se, mikä oppitunti on meneillään, voi vaikuttaa siihen, miten voimakkaasti opettaja tavoittelee luokan hallintaa. Esimerkiksi kuvaamataidon tunnilla hän voi hyvinkin sallia oppilaiden kävelevän vapaasti luokassa ja keskustelevan keskenään, kun taas matematiikan tunnilla hän saattaa vaatia ankarammin hiljaisuutta ja paikallaan pysymistä. Se, kuinka tärkeäksi ja keskittymistä vaativaksi opettaja oppitunnin aiheen mieltää, voi vaikuttaa myös siihen, miten voimakkaasti opettaja haluaa, että luokka on hallinnassa. Opettaja voi kokea, että matemaattisten tehtävien tekeminen vaatii suurempaa keskittymistä kuin piirtäminen, ja siksi hän haluaa luokan ilmapiirin olevan hiljaisempi ja rauhallisempi matematiikan tunnilla kuin kuvaamataidon tunnilla.

Työrauha vaikuttaa oppilaiden ja opettajan viihtyvyyteen ja hyvinvointiin koulussa. Työskentely luokassa on mielekkäämpää ja tehokkaampaa, kun luokassa vallitsee työrauha. Erätuulen ja Puurulan (1992, 43) tutkimuksen 257 opettajasta joka viides kärsi voimakkaasta stressistä, joka johtui työrauhahäiriöistä. Stressi voi pahimmillaan johtaa opettajan loppuun palamiseen. Opettajan kokiessa pystyvänsä saamaan työrauhan aikaan ja säilymään oppilaiden keskuudessa, vähenee hänen kokemansa stressi. Hyvä kouluyhteisö tukee nuoren terveyttä, hyvinvointia ja kehitystä, kun taas huonosti toimiva koulun arki voi vaikuttaa nuoren kehitykseen päinvastaisesti (Perttilä, Kautto, Lounamaa, Luopa, Ritamo, Rimpelä, Pesonen & Zotow 2003, 10). Anne Konun (1998, 19) mukaan hyvinvointi koulussa vaikuttaa oppimistuloksiin. Kun koulussa voidaan hyvin, ovat myös oppilaiden oppimistulokset hyviä. Jos taas koulussa voidaan huonosti, vaikuttaa tämä oppimistuloksiin heikentäen niitä.

Tärkeää olisi, että työrauhahäiriöihin puuttumisen lisäksi opettaja pyrkisi omalla toiminnallaan jo ennaltaehkäisemään työrauhahäiriöiden syntymistä. Olisi pyrittävä yleisestikin havaitsemaan ja puuttumaan mahdollisimman varhain oppilaassa tai opettajassa itsessään ilmeneviin pahoinvoinnin merkkeihin. Kuitenkaan aina huolta herättäviä signaaleja ei havaita tai kyetä tunnistamaan. Varhaisessa puuttumisessa yhteistyöstä voisi olla apua. Oppilaalla voi olla monenlaisia ongelmia eivätkä ne välttämättä ratkea vain konstein, joita koulussa käytetään. (Ojala 2008, 26–27.)

Ulla Ojala (2008, 26–27) esittelee Opettaja-lehdessä Timo Saloviidan (2008) esittämät kolme perustaa, joiden varassa työrauhan säilyminen luokassa mahdollistuu. Ensinnäkin työrauhan tulisi perustua korkeatasoiseen opetukseen ja oppituntien sujuvaan kulkuun. Toiseksi luokassa tulisi olla yhdessä laaditut säännöt, joita kaikki noudattaisivat. Kolmanneksi opettajan ja oppilaiden keskinäisen suhteen tulisi perustua siihen, että opettaja on saavuttanut positiivisen ja lämpimän auktoriteettiaseman suhteessa oppilaisiinsa. Pedagogisen auktoriteetin avulla opettaja pystyy luomaan työrauhan ja antamaan onnistuneesti opetusta (Harjunen 2002, 209–317). Opettaja tarvitsee pedagogista auktoriteettia myös siksi, että kasvatus on ja tulee aina olemaan valtaa käyttävää toimintaa.

3 OPETTAJA VALLANKÄYTTÄJÄNÄ JA OPETTAJAN TYÖN EETTISYYS

Opettajat ja oppilaat toimivat koulussa, joka on yhteiskunnallisen vallan ohjaama, vaikka he itse eivät sitä välttämättä tiedostaisikaan. Myös itse kasvatuksessa sekä käytetään että tuotetaan valtaa. (Vuorikoski 2003, 133.) Käyttäessään keinoja luokan työrauhan ylläpitämiseksi opettaja käyttää samalla myös valtaa. Opettajan olisi tultava tietoiseksi vallankäytöstään, jotta hän voisi pitää huolta siitä, että hän ei käytä auktoriteetti- ja valta-asemaansa väärin. Opettajan roolin on todettu olevan muuttumassa tiedon jakamisesta oppimisen ohjaamiseen ja oppilaiden oppimisprosessien tukemiseen. Roolin muutosta on tarkasteltu paljon 1990-luvulla opettajuutta koskevassa kirjallisuudessa. (Eloranta & Virta 2002, 133.) Vaikka opettajan rooli on nykyään enemmän ohjaajana toimimista, tarvitsee opettaja edelleen jonkinasteista pedagogista auktoriteettia.

3.1 Pedagoginen auktoriteetti – autoritaarisuutta vai auktoritatiivisuutta?

Auktoriteetilla tarkoitetaan WSOY:n sanakirjamääritelmän mukaan joko vaikutusvaltaista ja toisia johtavaa henkilöä, esimerkiksi asiantuntijaa tai toiset ihmiset epäitsenäisiksi alistanutta poliittista johtajaa (Fakta-tietopalvelu). Pedagogisen auktoriteetin määritelmä sopii hyvin ensimmäiseen määritelmään, mutta sen voidaan nähdä eroavan jälkimmäisestä auktoriteetin määritelmästä, sillä vaikka kasvatettava on alisteisessa asemassa, on tavoitteena se, että hän voisi myöhemmin toimia itsenäisesti. Tähän pyritään kasvatettavan vastuuntuntoa kasvattamalla niin, että vaikuttamisessa ylem-

mäksi osapuoleksi tunnustettu auttaa ja rohkaisee alempaa osapuolta suorittamaan itse tehtävän ja saamaan siitä onnistumisen kokemuksen. Tällä tavoin alemman osapuolen oma vastuuntunto vahvistuu riippuvuussuhteen voimistumisen sijasta. (Tainio & Harjunen 2005, 173.) Pedagogiselle auktoriteetille on tunnusomaista myös toimiva vuorovaikutussuhde sekä luottamus opettajan ja oppilaan välillä. Tämä mahdollistaa opettajan myönteisiä kokemuksia herättävän sosiaalisen kontrollin. Opettajan pedagogisen auktoriteetin toimiessa on oppilaiden osallistuminen aktiivista. Pedagogisella auktoriteetilla tarkoitetaan täten tiedollista, moraalista ja ohjaavaa auktoriteettia vuorovaikutussuhteessa oppilaisiin. Jyrkkä autoritaarisuus ei kuulu pedagogiikan vaikutuskeinoihin. (Mt., 173.)

On tärkeää tehdä ero autoritaarisen ja auktoritatiivisen kasvatuksen välillä, sillä nämä käsitteet sekoittuvat helposti keskenään. Sekä autoritaariselle että auktoritatiiviselle kasvatukselle on yhteistä se, että kasvatettavalle pyritään asettamaan rajat, mutta auktoritatiiviselle kasvatukselle ominaista on lisäksi kasvattajan ja kasvatettavan lämmin tunnesuhde. Toimiessaan auktoritatiivisesti kasvattaja pyrkii vaikuttamaan kasvatettavan toimiin järkevästi keskustelemalla ja perustelemalla. Lapselle asetetaan rajoja ja vaatimuksia, mutta kasvattaja voi myös myöntää omat erehdyksensä. (Hellström 2007.) Auktoritatiivisella kasvatustyyllillä toimivalla opettajalla voidaan siis nähdä olevan pedagogista auktoriteettia.

Kasvatuksen ollessa sen sijaan autoritaarista on se määräilevä ja kasvattaja ei pohdi perusteita teoilleen tai perustele niitä kasvatettavalle, sillä hän kokee valtansa ja voimankäyttönsä jatkuvaksi ja itsestään selväksi (Värri 1994). Autoritaarinen kasvattaja tekee päätökset muita kuuntelematta, eikä hän myöskään perustele niitä. (Hirsjärvi 1983, 20). Pedagogiselle auktoriteetille tunnusomaisempaa on se, että vaikuttaminen on vapaata pakkokeinoista ja pohjautuu kasvatettavan omiin kehityspyrkimyksiin (Tainio & Harjunen 2005, 173).

3.2 Opettajan vallan käytön muotoja

Suomalaisen koululaitoksen syntyessä vaadittiin toiminnalta kurinalaisuutta ja järjestelmällisyyttä. Kurinpito miellettiin kasvatukseksi, ja kasvatuksen ainoana päämääränä pidettiin siveellistä kehitystä. Oppilailta odotettiin sokeaa tottelemista sekä kuuliaisuutta ilman vastaväitteitä. Kun käyttöön otettiin arvostelu, tuli siitä nopeasti osa kurinpitoa. Arvostelulla pystyttiin mittaamaan oppilaan hyvyttä ja huonoutta ja asettamaan oppilaat kykyjensä mukaisille paikoille. Hyvistä arvosanoista tuli tavoiteltavia palkintoja, jotka vetosivat oppilaan kunnianhimoon. Rangaistukset sen sijaan vetosivat

oppilaan pelkoon. Kun julkinen rangaistus yhdisti oppilaat opettajaa vastaan, saivat palkkiot oppilaat kilpailemaan keskenään. (Vuorikoski 2003, 133–135.)

Arvostelujärjestelmän kehittymisen myötä myös opettajan tehtävän painopiste muuttui. Hän ei enää ollut oppilaan tietojen ja taitojen järjestelmällinen kuulustelija ja tarkistaja, vaan tilalle tuli oppilaan koko persoonallisuuden järjestelmällinen arviointi ja ohjaus. Arvostelusta tuli jatkuvaa ja kokonaisvaltaisempaa ja se alkoi ulottua aina vain syvemmälle, kun käyttöön otettiin tutkinnot. Näiden muutosten myötä kurinpitotekniikat ovat täydentyneet ja osin myös muuttuneet. Ruumiin, tilan, aikataulujen ja järjestyksien ulkoinen valvonta on korvautunut oppilaiden itseensä kohdistamalla ja harjoittamalla kontrollilla. (Mt., 134.)

Opettaja voi arvioimisen lisäksi käyttää valtaa huomaamattomasti oppilaisiin lukuisin muunlaisin keinoin. Marjo Vuorikoski (mt., 134) viittaa Milleriin (1985), joka on käsitellyt ”mustan pedagogiikan” oppeja. Niillä tarkoitetaan kasvatustehtäviä, joiden avulla lapsi ehdollistetaan olemaan huomaamatta, mitä hänelle oikeasti tapahtuu. Nämä opit toistuvat kaikessa pedagogiikassa riippumatta siitä kuinka hyvin ne on kätkeyty. Tällaisia ”lasten parhaaksi” käytettyjä menetelmiä ovat ruumiillisen rangaistuksen ohella esimerkiksi eristäminen, rakkauden kieltäminen, pelottelu, nöyryyttäminen, halveksinta, pilkkaaminen sekä epäluottamuksen osoittaminen. Lapsen ehdollistamiseksi voidaan käyttää jopa pelkkiä ilmeitä ja eleitä.

Vuorikosken (mt., 134) viittaaman Foucaultin (1980) mukaan rankaisukeinona saatetaan käyttää myös välinpitämättömyyttä, kylmyyttä tai saavutetun aseman menettämistä. Nämä keinot, joilla ihmisiä ohjataan, ovat pieniä ja viekkaita, vaikka näyttävätkin viattomilta järjestelyiltä ja toimenpiteiltä. Vuorikosken (mt., 135) mukaan Gore (1998) on tutkinut näitä Foucaultin esittämiä vallan tekniikoita eri koulukonteksteissa. Niitä käytettiin jokaisessa tutkitussa opetustilanteessa. Esimerkiksi ulossulkemista toteutettiin sekä fyysisenä ryhmästä poistamisena että psyykkisenä torjumisena. Myös oppilaita ryhmittelemällä ja luokittelemalla käytettiin valtaa. Opettajan suorittama kaikkien oppilaiden tarkkailu viestitti oppilaille, mikä on hyvää ja siten arvostettua ja mikä huonoa ja siten arvotonta. Normaalistaminen tapahtuu sitten jatkuvilla vertailuilla, joilla myös asetetaan käyttäytymis- ja suoriutumismääräyksiä.

Opettajat käyttävät valtaa oppilaisiin, mutta myös oppilaat voivat käyttää valtaa opettajia kohtaan. Tämä voi tapahtua niin, että osapuolet tiedostavat vallankäytön, mutta myös tiedostamattomasti. Nostamalla esille ja käsittelemällä näitä vallankäytön kokemuksia, on mahdollista tuoda esille val-

lankäytön monimuotoisuus ja sen seuraukset (Vuorikoski 2003, 135). Vuorikoski viittaa Goreen (1998), joka toteaa, että vallankäyttöä ei opetuksessa voida poistaa, mutta se tulisi tehdä näkyväksi. Kun opettajat tulisivat tietoisiksi siitä, miten valtasuhteet ja vallan tekniikat toimivat, voisivat he paremmin taata sen, että eivät käyttäisi valtaansa väärin. Reflektio on yksi apuväline kenelle tahansa opettajalle tietoisesti arvioida ja kehittää omia keinojaan, joilla hän pitää yllä työrauhaa luokassa.

3.3 Omien työrauhan ylläpitokeinojen kehittäminen reflektion avulla

Opettajien tehokkuutta tutkivissa tutkimuksissa on toistuvasti kuvailtu reflektiota (Stronge 2007). Sillä tarkoitetaan ”oman toiminnan havainnointia, kriittistä tarkkailua ja arviointia” (Väisänen & Silkelä 2000). Kun omat automatisoituneet ja tiedostamattomat keinot ja strategiat, joita käyttää, tulevat paremmin tietoisiksi, käy mahdolliseksi tietoinen pyrkimys tehokkaaksi koettujen strategioiden vahvistamiseksi ja tehottomista strategioista luopumiseksi (Saarenheimo 2001, 32). Marja Saarenheimo puhuu strategioista ja keinoista, joita oppija käyttää opiskellessaan, mutta soveltaa hänen määritelmäänsä tässä tapauksessa opettajaksi opiskeleviin, kun he refleктоivat omaa toimintaansa, omia strategioitaan ja keinojaan työrauhan saavuttamiseksi ja ylläpitämiseksi.

Reflektiossa on keskeistä eettinen ja moraalinen ulottuvuus ja opiskelijan omien kasvatuskäytönsä ja oman arvoperustan pohdinta (Väisänen & Silkelä 1999, 220). Reflektiota on täten luontevaa käyttää myös tarkasteltaessa omia työrauhan ylläpitokeinojen eettisyyttä. Tämä mahdollistaa sen, että opettajaksi opiskeleva voi luopua epäeettiseksi kokemiansa keinojen käyttämisestä ja ottaa käyttöön tai kokeilla eettisempinä pitämiään keinoja. Työrauhan tavoitetta ei tulisi saavuttaa niin, että oppilaiden fyysinen tai psyykinen hyvinvointi vaarantuisi. Sitä ei myöskään tulisi saada aikaiseksi niin, että samalla särkyisi opettajan itsekunnioitus ja oppilaiden opettajaa kohtaan tuntema luottamus, vaan opettajan tulisi pystyä säilyttämään pedagoginen auktoriteettinsa.

Opettajan työn eettisyyden kannalta ongelma ei sinänsä ole auktoriteettina olemisessa, vaikka sana auktoriteetti toisinaan negatiivisesti määritellään. Ongelma ei myöskään ole siinä, että opettaja voi kasvattaessaan käyttää valtaa. Kysymys on siitä, millaisia opettajan käyttämät keinot ovat tai miten hän keinoja käyttää, kun hän pyrkii takaamaan työrauhan luokassa. Jos opettaja käyttää valtaansa epäeettisesti tai käyttää epäeettisiä keinoja, on se ongelma. Ongelmaksi voi muodostua myös se, että opettaja ei tiedosta piiloista valtaansa. Tämä liittyy opettajan työn eettisyyteen. Elina Harjunen kiteyttää opettajan työn eettisyyden näin:

Eettisyys on pedagogisessa suhteessa sen tiedostamista, kuka minä olen suhteessa toiseen, oppilaaseen, mistä olen vastuussa, mikä on tehtäväni ja mitä se vaatii. Kyky tähän toisen kohtaamiseen kasvaa ja kehittyy kokemuksen myötä. Se on toisen näkemistä, kuuntelemista, aistimista ja ymmärtämistä. Se on tilannetajua ja reagoitakykyä, suojelua, ohjaamista, puuttumista ja olemista – omatunto ohjaksissa. Se on tajua ymmärtää ryhmän liikkeitä, dynamiikkaa ja suhteita. Konkreettisesti se on oikeudenmukaisuutta ja välittämistä, tajua siitä, ”miten ihmisten kanssa ollaan”. Ja itsekin ihmisiksi olemista. (Harjunen 2002, 465)

Kiteytyksessä tulee hyvin esille se, kuinka omantunnon tulisi ohjata opettajan toimintaa. Kun opettaja vaatii oppilailta ”ihmisiksi olemista”, tulisi hänen vaatia sitä myös itseltään. Opettajan on tärkeää ottaa oppilaat huomioon sekä yksilönä että ryhmänä. Kyky oppilaan kohtaamiseen tulee monesti kuitenkin vasta kokemuksen myötä ja tämä olisi hyvä myös opettajaksi opiskelevien muistaa, jotta he eivät lannistuisi, kun he harjoittelevat työrauhan ylläpitämistä.

Se, mikä tekee juuri työrauhaan liittyvistä ongelmista niin haasteellisia opettajan työssä, on Terttu Gröhnin (1979, 14–15) mukaan se, että tilanteissa ratkaisun olisi löydettävä nopeasti ja niissä erilaisia toimintavaihtoehtoja ei ehdi testata. Jotta oikean elämän tilanteissa löytäisi helposti jonkin sopivan toimintatavan, tulisi hänen mukaansa tietojen vaihtoehtojen määrä saada suureksi. Reflektio auttaa opettajaa myös omien työrauhan ylläpitämisen keinojen tiedostamisessa ja näin tietojen vaihtoehtojen selkiintymisessä työrauhahäiriötilanteissa toimimiseksi.

4 TYÖRAUHAN YLLÄPITÄMISEN KEINOJA

Laki sallii opettajille erilaisia keinoja, joilla pitää yllä ja saavuttaa työrauha luokassa. Ajan kuluessa näissä keinoissa on tapahtunut muutoksia. Suunta on ollut kovista, pakottavista keinoista pehmeämpiin ja eettisesti hyväksyttävämpiin keinoihin. Sekä valmiit opettajat että opettajaksi opiskelevat turvautuvat työrauhan ylläpitämisessä myös erilaisiin omiin ideoihinsa ja strategioihinsa.

4.1 Lakien sallimat työrauhan ylläpitämisen keinot peruskoulussa ja lukiossa

1800-luvulla pedagogit eivät voineet kuvitellakaan kasvatusta ilman auktoriteettia. Heidän mukaansa se merkitsisi kasvatuksen loppua ja johtaisi joko kaaokseen tai ruumiilliseen pakottamiseen. Ruumiillisella väkivallalla tapahtuva pakottaminen kiellettiin oppikouluissa 1832 ja kansakouluissa 1914, myöhemmin myös kodeissa. Väkivallan kieltäminen kouluissa johti siihen, että tilalle olisi tullava auktoriteetti, joka perustuisi kasvatettavan osoittamaan kunnioitukseen. Auktoriteettia ei ole ilman kunnioitusta ja käyttäessään ruumiillista voimaansa kasvattaja menettää auktoriteettinsa. (Ojakangas 1998, 18.)

Kouluissa on luovuttu myös niin sanotuista häpeärangaistuksista, joita ovat esimerkiksi oppilaan seisottaminen, nuhteleva tai kotimuistutukset. 1980-luvulla opettajaa ohjeistettiin ensin keskustelulla ohjaamaan oppilasta ja vasta sitten käyttämään erityisiä ojentamiskeinoja. Näitä ohjeita ei kuitenkaan enää nykyään ole. (Palsala & Hellström 2001, 4.) Mika Ojakangas (1998, 19) kritisoi mielistelyä kasvatuksen keinona. Hän toteaa, että yhtä vähän kuin väkivaltainen menettely, herättää myöskään mielistely kunnioitusta kasvatettavassa. Tällöin kasvattaja turvautuu suostutteluun, mutta ei saa tai ehkä ansaitsekaan suostuttelulla kunnioitusta. Kasvattaja saattaa saada kasvatettavasta hyvän ystävän tai joutua kohtaamaan tämän ylenkatseen ja naurun. Näin ollen, kun suostuttelu ei riitä, saattaa kasvattaja palata väkivaltaisiin keinoihin menettäen auktoriteetin lisäksi itsekunnioituksensa.

Vaikka laki nykyään kieltää väkivallan kasvatuksen keinona, niin se tarjoaa opettajalle muita vaihtoehtoja, joilla opettaja voi pyrkiä takaamaan luokan työrauhan. Perusopetuslaissa ja lukiolaissa säädetään oppilaiden ja opiskelijoiden velvollisuuksista, jotka heidän tulisi täyttää. Oppilaan tai opiskelijan olisi osallistuttava opetukseen, käyttäytyvä asiallisesti ja tehtävä tehtävänsä tunnollisesti. Lain mukaan opettajalla on oikeus määrätä oppilaalle tai opiskelijalle kurinpidollisia rankaisuja ja ojentamisia, jos oppilas tai opiskelija käyttäytyy epäasiallisesti, harjoittaa vilppiä opinnoissaan tai rikkoo järjestystä. Nämä kurinpidolliset rankaisu- ja ojentamiskeinot ovat osittain erilaisia perusopetuksessa ja lukiossa. (Lahtinen, Lankinen, Penttilä & Sulonen 1999, 222.)

Arto Palsala ja Martti Hellström (2001, 4) esittelevät artikkelissaan perusopetuslakiin ja perusopetusasetukseen kirjattuja kurinpidollisia rankaisu- ja ojentamiskeinoja, joita voidaan koulussa soveltaa oppilaaseen. Kurinpidollisiin rangaistuksiin lukeutuvat kirjallinen varoitus ja oppilaan määrääkainen erottaminen. Erottamisen aikana opetuksen järjestäjän on kuitenkin annettava opetusta ja ohjausta oppilaalle oppivelvollisuuden vuoksi (Lahtinen, Lankinen, Penttilä & Sulonen 1999, 222).

Perusopetuksessa sallittuja oppilaan ojentamiskeinoja ovat luokasta poistaminen, jälki-istunto ja ”laiskanläksy”, joista kahta viimeistä tulee valvoa (Palsala & Hellström 2001, 4). Opettajien kurinpito-oikeuksia on tämän jälkeen laajennettu vuonna 2003. Opettajat saivat oikeuden poistaa häiritsevä oppilas luokasta jopa voimakeinoin. Oppilas voidaan myös erottaa määräaikaisesti tai hänen pääsynsä oppitunneille evätä. Voimassa on kuitenkin edelleen vuoden 1984 laki, jonka mukaan väkivallan käyttö kasvatuksessa on kielletty. Lääninhallituksen selvitysten mukaan nämä laajennetut oikeudet ovat jääneet ääritapauksiin, jollaisiin ne on tarkoitettukin. (Laaksola 2006, 7.)

Myös lukiossa kurinpitorangeistuksiin kuuluvat kirjallinen varoitus ja oppilaan määräaikainen erottaminen. Oppilas, joka asuu maksuttomassa opiskelija-asuntolassa, voidaan lisäksi erottaa asuntolasta. Lukiossa sen sijaan ei ole mahdollista poistaa häiritsevää opiskelijaa luokasta, määrätä häntä jälki-istuntoon tai jättää tekemään laiminlyötyjä kotitehtäviä työpäivän päätyttyä. Opiskelijaa voi kuitenkin nuhdella epäasiallisesta käytöksestä, joka ei edellytä kurinpidollisen rankaisu- tai ojentamiskeinon käyttöä. (Lahtinen, Lankinen, Penttilä & Sulonen 1999, 223.) Palsalan ja Hellströmin (2001, 4) mukaan opettaja ei saisi käyttää muita rankaisu- tai ojentamiskeinoja kuin mitä lakiin on kirjattu. He toteavat, että näiden suhteen opettajan luovuuden ja simputuksen raja on veteen piirretty viiva.

4.2 Opettajien omia keinoja ja strategioita työrauhahäiriötilanteissa

Vaikka aiemmin todettiin, että onnistuneen opetuksen antaminen ja työrauhan turvaaminen edellyttävät, että opettajalla on pedagogista auktoriteettia, yrittävät varsinkin uudet opettajat usein opettajaksi oppimisen alkutaipaleellaan muunkinlaisia keinoja ja strategioita työrauhan saavuttamiseksi. He voivat yrittää pyrkiä kasvatettavien suosioon esimerkiksi olemalla hyviä tyyppisiä.

Peter Woodsin (1983, 125–126) mukaan, tilanteessa, jossa luokan oppilaat koettelevat opettajaa, selvittävät hänen kontrollikeinojaan ja omia käytöksen rajojaan tai käyttäytyvät muuten häiritsevästi, on opettajalla kolme tapaa reagoida. Opettaja voi 1) yrittää saada aikaan ja ylläpitää järjestystä voimakeinoin, 2) luovuttaa, ja pyrkiä välttämään provokaatiota, tai 3) sopia yhteisistä säännöistä oppilaiden kanssa. Kaksi ensimmäistä tapaa näyttävät tutkimusten mukaan kuitenkin synnyttävän uutta poikkeavaa käytöstä. Kun nuori opettaja haluaa usein hyvin nopeasti osoittaa oppilaille kuka on kukin, niin kokeneemmat opettajat tietävät, että järeimpiä aseita ei voi käyttää kuin kerran luokan edessä (Puurula 1984, 57). Woodsin mainitsemista keinoista voimakeinon voidaan ajatella

kuvastavan autoritaarisen kasvattajan toimintaa. Yhteisistä säännöistä sopiminen puolestaan kuvastaa auktoritatiivisen kasvattajan toimintaa.

Patrick Traynor (2002) on löytänyt kirjallisuutta tutkiessaan 5 strategiaa, joita opettajat yleisesti tuntevat käyttäviensä säilyttääkseen järjestyksen. Nämä strategiat ovat: 1.) pakottava, 2.) välinpitämätön, 3.) tehtäväorientoitunut, 4.) auktoritatiivinen sekä 5.) luontainen. Nämä strategiat ovat erilaisia tehokkuudessaan ja niillä kaikilla on omat vaikutuksensa lapsiin.

Traynorin (mt.) mukaan pakottavaa strategiaa käyttävä opettaja käyttää vihan ilmauksia ja uhkailua säilyttääkseen tai ylläpitääkseen järjestyksen luokassa. Opettaja voi huutaa, uhkailla, nöyryyttää oppilaita sekä käyttää sarkasmia. Tällä strategialla on osoitettu olevan tuhoisia vaikutuksia lapsiin. On väitetty, että tällaiset opettajat menettäisivät oppilaiden arvostuksen pidemmän päälle ja strategia loisi vain lisää ongelmia, jotka lietsoisivat myöhempää tottelemattomuutta. Kun kasvattaja toimii käyttämällä pakottavaa strategiaa, voidaan hänen tapansa kasvattaa mieltää autoritaariseksi.

Välinpitämätöntä strategiaa noudattava opettaja on ystävällinen ja suvaitsee huonoa käytöstä. Opettajaksi opiskelevilla on taipumus ajatella, että oikea lähestymistapa, millä saa pysymään järjestyksen luokassa, on yrittää olla oppilaiden kaveri. He yrittävät saada oppilaiden hyväksynnän ystävällisellä ja rennolla välinpitämättömyydellä. He ajattelevat, että saavuttamalla oppilaiden hyväksynnän, he myös saavuttavat oppilaiden kunnioituksen. Tämän he ajattelevat puolestaan johtavan siihen, että oppilaat noudattaisivat sääntöjä. Tällä strategialla vältellään huonon käytöksen aikaansaamista, mutta myös epäonnistutaan oppilaiden yksilölliseksi kasvun haastamisessa. Strategia saa oppilaat käyttäytymään, mutta ei ole hyvä opettamisen strategia, koska se ei ole riittävä houkuttelemaan oppimiseen, joka vaatii työtä. (Mt.)

Tehtäväorientoitunutta strategiaa toteuttava opettaja yrittää pitää oppilaat tasaisen kiireisinä jakamalla ja valitsemalla heille materiaaleja. Luokassa toiminta koostuu materiaalien jakamisesta, yksilöllisestä työstä ja lyhyistä vastauskyselyistä. Strategiassa rutiinitehtävät ovat kuitenkin korvanneet korkean tason ajatusprosesseja stimuloivat tehtävät. Auktoritatiivisessa strategiassa opettaja puolestaan ottaa käyttöön luokassa joukon selvästi laadittuja, tarkkoja ja kohtuullisia sääntöjä. Sääntöjen rikkomisesta on laadittu lisäksi selvät seuraukset, joiden tarkoitus ei ole vahingoittaa oppilaiden emotionaalista tai fyysistä hyvinvointia. Auktoritatiivinen strategia on tapa luoda paras mahdollinen oppimisympäristö vakaalla, rakentavalla ja ei-vihamielisellä tavalla. (Mt.)

Luontaista strategiaa käyttävä opettaja pyrkii lisäämään oppilaiden itsensä kontrollointia. Tähän voidaan päästä esimerkiksi käyttämällä palkintoja. Nämä palkinnot (esimerkiksi rakkaus, ylistys, tarra) annetaan positiivisen käytöksen jälkeen, minkä oletetaan sitten lisäävän tällaista positiivista käytöstä. Kun sosiaalinen ympäristö tukee vahvasti äskettäin opittua käytöstä, on sillä suurin mahdollisuus korvata sopeutumaton käytös. Myös itsessään kiinnostava ja merkityksellinen materiaali tekee epätodennäköiseksi, että kilpaileva luokkahuoneen ärsyke saisi aikaiseksi sopimatonta käytöstä. (Traynor 2002.)

Kun verrataan Woodsin (1983) tapoja 1980-luvulta ja Traynorin (2002) esittelemiä strategioita 2000-luvulta, voidaan huomata, että molemmissa mainitaan yhteisten sääntöjen laatimisen olevan hyvä keino pitää yllä työrauhaa luokassa. Myös Ojalan (2008) viittaama Saloviita totesi sääntöjen laatimisen olevan yksi kivijalka työrauhan saavuttamisessa. Sääntöjä soveltaessaan opettajan olisi kuitenkin pidettävä huolta siitä, että hän soveltaa niitä oikeudenmukaisesti ja johdonmukaisesti. Jos tämä ei toteudu, menettävät säännöt pian merkityksensä oppilaiden silmissä ja jotkut voivat kokea tulleensa kohdelluksi epäoikeudenmukaisesti. Tämä puolestaan saattaa johtaa jälleen työrauhahäiriöiden lisääntymiseen luokassa.

4.3 Hyvän strategian kriteerit

Yksin luokkahuoneen järjestys ei anna taetta oppimiselle tai eri ihmisten odotuksille siitä, miten järjestys tulisi ylläpitää (Traynor 2002). Opettajan tarkoitus ei luokassa ole vain pitää yllä järjestystä, vaan luoda lisäksi hyvä ilmapiiri ja ympäristö oppimiselle, jotta opetussuunnitelmiin kirjatut tavoitteet saadaan toteutetuksi. Näin ollen strategia, jonka anti on vain se, että se saa oppilaat käyttäytymään hyvin, mutta ei edistä oppimista, ei palvele opettajaa kovin hyvin.

Traynor (mt.) määrittelee luokkahuoneen järjestyksen tilaksi luokassa, jolloin luokassa on mahdollista opettaa ja oppia tehokkaasti ja opiskelijoiden käytös on kollektiivista. Hän määrittelee pedagogisesti pätevälle luokanjärjestysstrategialle kaksi kriteeriä. Ensinnäkin hyvä strategia sallii oppilaan harjoittaa tai kehittää taitoja, joiden pohjalta hän kykenee tuottamaan tuotteen käyttämällä korkeamman tason ajatteluprosesseja. Toisen kriteerin mukaan hyvällä strategialla myös pidetään yllä oppilaan emotionaalista hyvinvointia. Traynorin (mt.) esittelemistä opettajien käyttämistä strategioista vain kaksi viimeistä eli auktoritatiivinen ja luontainen strategia täyttävät nämä kriteerit.

Jotta strategia olisi siis hyvä, tulisi sen edistää kasvatettavien oppimista ja saada luokkaan työrauha niin, että oppiminen mahdollistuisi. Kun strategia on hyvä, näihin tavoitteisiin päästään niin, että samalla ei vaaranneta kasvatettavien emotionaalista hyvinvointia.

5 OPETTAJANKOULUTUS TYÖRAUHAN YLLÄPIDON OPPIMISEN TUKENA

Opettajankoulutuksen tehtävä on tarjota opettajaksi opiskelevalle tiedot ja taidot, joiden varassa hän voi toimia menestyksekkäästi opettajan ammatissa nyt ja tulevaisuudessa. Ei ole kuitenkaan helppo vastata yksiselitteisesti siihen, millaisia opettajia tulevaisuudessa tarvitaan (Rasku-Puttonen 2005, 28). Nopeat ja ennakoimattomat muutokset yhteiskunnassa asettavat haasteita opettajankoulutukselle, koska nykyisen koulutuksen olisi annettava valmiuksia opettajalle toimia työssään vielä monen kymmenen vuoden päästäkin (Väisänen & Silkelä 1999, 217–218).

5.1 Opettajan tarvitsema ammattitaito nyt ja tulevaisuudessa

Opettajan ammattitaitoon kuuluu riittävä alansa tietämyksen hallinta sekä kyky arvioida kriittisesti omia toimintamallejaan ja käsityksiään. Näin opettajalle muodostuu kyky oman toimintansa joustavaan uudistamiseen. Opettajalla on myös vastuu sekä nuorten opetuksesta, oppimisesta ja kasvatuksesta että koulun kasvuyhteisön kehittämisestä hyvinvointia edistäväksi. (Rasku-Puttonen 2005, 28.)

1970-luvulta lähtien on erityisopetuksen kehittämistä koskevissa keskusteluissa puhuttu paljon erityisopetuksen ja yleisopetuksen sulauttamisesta yhteen eli integraatiosta. Aihe on edelleen ajankohtainen. 1990-luvulla tällainen inklusiivinen koulu on ilmaistu yleismaailmallisena tavoitteena monissa YK:n julkilausumissa. Monet maat ovat ilmaisseet virallisissa ohjelmissaan tavoittelevansa koulutusjärjestelmää, jossa kaikille yhteisessä koulussa jokaisella oppilaalla olisi mahdollisuus saada edellytystensä mukaista hyvää opetusta. (Moberg 2001, 82.) Inklusio on integraation jälkeinen uusin ideologia vammaisten kansalaisten saattamiseksi tasa-arvoisiksi sekä yhteiskunnassa että koulussa (Murto 2001, 39). Koulutuksessa sillä viitataan käytäntöön, jossa vammaiset ja vammattomat

lapset kävisivät koulua yhdessä (Biklen 2001, 55). Inklusiossa ajatuksena on, että kaikki oppilaat kävisivät alusta asti tavallista lähikouluun, jossa heille jokaiselle annettaisiin edellytystensä mukaista opetusta (Moberg 2001, 84).

Vaikka integraation tavoittelu on nähty hyvänä asiana, on erillinen erityisopetus säilyttänyt asemansa Suomessa ja useimmissa länsimaissa (Moberg 2001, 82). Tämä ei kuitenkaan tarkoita sitä, että Suomen kouluissa ei inklusio-ideologiaa omaksuttaisi tulevaisuudessa mahdollisesti laajemmin käyttöön. Omaksutaan Suomen tulevaisuuden kouluissa inklusion idea laajemmin käyttöön tai ei, saattavat tulevat opettajat joutua kohtaamaan työssään erityisoppilaita, sillä kaikkia erityisoppilaita ei välttämättä ole diagnosoitu, kun he aloittavat koulun. Opettajan olisi hyvä tunnistaa milloin on tai voisi olla kyseessä erityisoppilas ja näin ollen oppilaan hankaluudet voisivat johtua oppilaan erilaisista edellytyksistä toimia ja oppia luokassa eivätkä esimerkiksi opettajan omasta toiminnasta. Tässä mielessä näiden edellytysten suominen tulevalle opettajalle jo opettajankoulutuksen aikana ei ole turhaa.

Toisen maailmansodan jälkeen on monissa maissa, myös Suomessa, kansainvälisen maahanmuuton seurauksena koettu kulttuurisen monimuotoisuuden kasvua (Pitkänen, Verma & Kalekin Fishman 2002, 1). Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden lisääntynyt määrä Suomessa tuo haasteita myös opettajankoulutuksellemme (Matinheikki-Kokko & Pitkänen 2002, 70). Opettajien monikulttuurisen koulutuksen tarve ei ole Suomen koulutuspolitiikassa ollut kovin tärkeässä asemassa. Joitakin valtakunnallisia yrityksiä on ollut opettajankoulutuksen rakenteen muuttamiseksi, jotta se ottaisi paremmin huomioon maahanmuuttajien opettamisen. Vaikka maahanmuuttajien koulutus nähdään nykyään erottamattomana osana suomalaista koulua, on opettajankoulutuksessa vasta alettu herätä tosiasiaan, että opettajaksi opiskelevat voisivat hyötyä kursseista, jotka käsittelisivät monikulttuurisuutta. (Mt., 68.)

Erityistä tukea tarvitsevat oppilaat ja maahanmuuttajataustaiset oppilaat voivat vaikuttaa omalta osaltaan luokan työrauhaan. Tutkimuksessa en kuitenkaan tarkastele erottele opettajaksi opiskelevien kokemuksia erityisoppilaiden tai maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kanssa toimimisesta, vaan tarkastelen yleisesti heidän kokemuksiaan oppilaiden kanssa toimimisesta opetusharjoittelussa. Opettajankoulutuksen haaste olisi kuitenkin valmistaa tulevia opettajia ottamaan opetuksessaan huomioon myös näiden oppilaiden tarpeet oppimisen suhteen, jotta he eivät turhautuisi ja alkaisi häiriköidä luokassa.

5.2 Opettajankoulutuksen anti työrauhan ylläpitotaitojen opetuksessa

Työrauhan ylläpitämistä ja opettajana toimimista opetellaan käytännössä opettajan pedagogisissa opinnoissa. Tutkimukseni aineenopettajat opiskelivat opettajan pedagogisia opintojaan Tampereen yliopiston opettajankoulutuksessa. Siellä opettajan pedagogiset opinnot koostuvat kasvatustieteiden perusopinnoista, aine- ja syventävistä opinnoista sekä valinnaisista opinnoista. Opettajankoulutuslaitos järjestää opettajaksi opiskeleville myös harjoitteluja, jotka sisältyvät kasvatustieteen aine- ja syventäviin opintoihin. Harjoittelu antaa opettajaksi opiskeleville mahdollisuuden kokeilla käytännössä opettamista sekä yleissivistävässä että ammatillisessa koulutuksessa (Kasvatustieteiden tiedekunta, 192–204).

Opettajan pedagogisten opintojen otsikkoja, tavoitteita ja sisältöjä tutkaillessa voi huomata, että mikään opintojen kurssi tai harjoittelu ei ensisijaisesti tavoittele työrauhan ylläpitotaitojen oppimista. Tavoitteissa on kuitenkin mainintoja luokan ohjaamiseen sekä ohjaamisen eettiseen puoleen ja oman toiminnan reflektointiin. Perusopintojen kursseissa tavoitteiksi on asetettu se, että opettajaksi opiskelevat ”ymmärtävät ihmisen kasvuun ja ohjaamiseen liittyvän eettisen vastuun” (mt., 195). Ohjatessaan ja opettaessaan tekee aina myös eettisiä valintoja ja tämä on hyvä opettajaksi opiskelevan tiedostaa. Perusopinnoissa opettajaksi opiskelevat myös ”tutustuvat opetuksen, ohjauksen ja oppimisen kysymyksiin kulttuurisista, kasvatustieteellisistä, kasvatustieteellisistä sekä opetus-suunnitelmallisista ja didaktisista näkökulmista” sekä ”kehittävät valmiuttaan analysoida ja dokumentoida opetus- ja oppimistapahtumaa ja sen ohjausta” (mt., 195).

Myös aine- ja syventävissä opinnoissa tavoitteiksi on kirjattu, että opettajaksi opiskeleva ”ymmärtää itsearvioinnin ja dialogisuuden merkityksen opettajan työssä” (mt., 197). Opettajankoulutuksessa pidetään siis tärkeänä, että opettajaksi opiskelevat jälkikäteen arvioisivat omia toimintatapojaan, jotta he pystyisivät kehittymään toiminnassaan. Aine- ja syventävissä opinnoissa opettajaksi opiskeleva myös ”perehtyy perustehtäviin ja ymmärtää ammatillisen kehittymisen ajallisesti pitkäkestoisena prosessina ja ymmärtää itsearvioinnin merkityksen kehittymisen perustana” (mt., 199). Opettajakasvaminen ja kehittyminen on kestoaltaan pitkä oppimis- ja sosiaalistumistapahtuma. On tärkeää, että opettajaksi opiskelevia tuetaan opettajan tietopohjan rakentamisessa. Näin he pystyvät integroimaan teoreettista ja käytännölliskokemuksellista tietoa sekä itsesääätelytietoa ja pedagogisia uskomusrakenteita. (Väisänen 2004, 32.) Opettajankoulutuksen tehtävänä on tukea opettajaksi opiskelevia näissä asioissa.

5.3 Harjoittelu merkittävänä osana opintoja

Opettajankoulutuksessa opettajaksi opiskelevat harjoittelevat opettajana toimimista. Harjoittelujen tehtävänä on opiskelijan tietämyksen ja tiedon muuttaminen opetus- ja kasvatustyössä vaadittaviksi taidoiksi, kuten vuorovaikutus- ja arviointitaidoiksi, itsereflektiivisiksi taidoiksi ja itsearviointitaidoiksi sekä didaktisiksi taidoiksi. Koulun ja tulevan opettajan tulee osata välittää oppilailleen sosiaalisia valmiuksia ja yhteistyövalmiuksia ja valmistaa oppilasta demokraattisen yhteiskunnan vastuulliseksi kansalaiseksi ja työelämään. Omia koulutuskokemuksiaan jälkeenpäin arvioineet opettajat kokevat harjoittelun usein koko koulutuksen merkityksellisimmäksi vaiheeksi. (Väisänen & Silkelä 1999, 217–218.)

Opetusharjoittelut suoritetaan harjoittelukouluissa. Ne sijaitsevat opettajankoulutusta antavien yksiköiden läheisyydessä ja ovat valtion ylläpitämiä. Harjoittelukoulujen tehtäviin kuuluu opetusharjoittelujen ohjaamisen lisäksi tutkimustyö, täydennyskoulutus ja harjoittelun kehittäminen yhteistyössä opiskelijoiden ja laitosten kanssa. Kun harjoittelu suoritetaan kunnan koulutoimessa, sitä kutsutaan kenttäharjoitteluksi. (Suomen Opettajaksi Opiskelevien liitto 2006.)

Opettajaksi opiskelevalla ei välttämättä ole mitään muuta kokemusta opettajan työstä kuin harjoittelu, kun hän siirtyy työelämään. Harjoittelu on tärkeä osa opintoja, koska sen aikana opiskelijalla on mahdollisuus kokeneen opettajan ohjauksessa yhdistää koulutuksessa opittuja tietoja ja taitoja käytäntöön. Opetusharjoittelua ei voi kutsua opetusharjoitteluksi ilman, että sitä asiantuntevasti ohjataan. Sitä ei näin ollen voi suorittaa esimerkiksi olemalla sijaisena. (Mt.)

5.4 Opettajankoulutuksen liitettyjä ongelmia ja niiden ratkaisuyrityksiä

Opettajankoulutuksen ongelmista ollaan yksimielisiä (Väisänen 2004, 35). Ongelmia sisältyy sekä itse opettajankoulutuksen opetukseen että harjoittelujen toteuttamiseen ja suorittamiseen. Kritiikkiä ovat esittäneet niin opettajaksi opiskelevat ja opetusministeriö kuin myös valmiit, jo kentällä toimivat opettajat.

5.4.1 Teorian ja käytännön yhdistäminen

Kun tarkastellaan useita kotimaisia ja ulkomaisia opettajankoulusta käsitteleviä tutkimuksia, on keskeinen johtopäätös se, että opiskelijat kokevat teorian ja käytännön väliltä puuttuvan yhteyden opettajankoulutuksessa. Teoriaopintoja ja harjoittelukokemuksia on heidän mukaansa hankala sovittaa yhteen. (Väisänen & Silkelä 1999, 217–218.) Teorian ja käytännön yhteensovittaminen tuntuu olevan ikuisuusongelma monien ammattien oppimisessa. Se ei kuitenkaan tee siitä yhtään sen vähäpätöisempää ongelmaa.

Frank Merrett ja Kevin Wheldall (1993) ovat tutkineet Isossa-Britanniassa yläkoulun ja lukion opettajien mielipiteitä ensimmäisestä ammatillisesta harjoittelustaan. Suuri osa opettajista oli sitä mieltä, että luokan hallintataidot ovat erittäin tärkeitä opettajan työssä. Lähes kolme neljäsosaa heistä ei ollut tyytyväisiä siihen, miten ensimmäiset harjoittelukurssit valmistivat heitä luokan hallitsemiseen. Opettajat kokivat, että sekä he että heidän kollegansa käyttävät liikaa aikaa luokan kontrolloimiseen ja järjestyksen ylläpitämiseen. Heidän mukaansa luokan hallinnan harjoittelemineen auttaisi heitä ja aloittelevia opettajia vähentämällä siitä aiheutuvaa stressiä. Se auttaisi myös vähentämällä vaikeaa käytöstä oppilaiden keskuudessa.

Pertti Väisänen (2004, 34) mukaan opettajankoulutuksen tulisi tukea opettajaksi opiskelevia teoreettisen tiedon ja käytännössä saadun kokemuksen yhdistämisessä, sillä jos teoriaa ja käytäntöä ei onnistuta nivomaan yhteen opettajankoulutuksessa, on vaarana, että opiskelijan aloittaessa opetustyötään teoreettiset ideat haihtuvat. Teoriaopintojen anti valuu täten hukkaan. Jotta teoreettiset ideat voisivat ”elää käytännössä”, olisi opiskelijan sisäistettävä ne omiin toimintavaihtoehtoihinsa. Opettajankoulutuksen tulisi mallintaa teoreettiset ideat eläviksi sovellutuksiksi ja opiskelijan käyttöteorian luomista tulisi puolestaan edistää ohjaamalla opetusharjoittelua niin, että autetaan opiskelijaa käytännön jäsentämisessä teoreettisin käsittein. Tämä olisi kannattavaa, sillä menestyneiden ja vähemmän menestyneiden opettajien välillä on ruotsalainen Steinberg (2005) huomannut keskeisenä erona sen, että menestyneillä opettajilla on työstään selkeä teoreettinen näkemys (Salo, Väisänen, Aarras-Saari & Lappi 2006, 393).

5.4.2 Harjoittelun ohjaus

Opetusharjoittelun aikana luokassa on paikalla luokan oma opettaja, joka ohjaa ja arvioi harjoittelua. Hänellä on viime kädessä vastuu luokan hallinnasta. Kun opettajaksi opiskelevalla ei ole henki-

lökohtaista vastuuta oppilaiden työskentelystä, voi opettajan työn kokonaiskuva jäädä hahmottomata (Laine 1999, 246). Opettajaksi opiskelevat ovatkin kritisoineet sitä, että harjoittelussa ei saa realistista kuvaa opettajan työstä. Myös harjoittelujärjestelmää he ovat arvostelleet jäykäksi ja yksipuoliseksi. (Piesanen, Kiviniemi & Valkonen 2006, 115.) Myöskään työssä olevien opettajien mukaan normaalikoulujen harjoittelu ei vastaa todellisuutta (Heikkinen, Kaivola, Meri, Ojala & Syrjäläinen 2006, 301–302). Suomen Opettajaksi Opiskelevien Liitto painottaa sitä, että harjoittelun tulisi antaa realistinen ja kattava kuva siitä, mitä opettajan työ todellisuudessa on (Soolin oranssi 2006, 19–20).

Kun harjoittelukouluja luotiin, ei alkuperäisenä ideana ollut tehdä niistä samanlaisia kuin koulut yleensä ovat tai että ne antaisivat täysin samanlaisen kuvan opettajuudesta kuin muut koulut. Harjoittelukoulujen tarkoituksena oli pikemminkin toteuttaa ja esitellä erilaisia opetuksellisia ratkaisuja opettajaksi opiskeleville. Näin ne avaisivat erilaisia näkökulmia oppimiseen, opettajuuteen sekä siihen, miten johtaa oppilaitosta. Yhteys yliopistoon puolestaan tekisi mahdolliseksi tutkimuslähtöisen ohjauksen opetusharjoitteluille sekä tutkimuspohjaisten vaihtoehtojen osoittamisen koulujen ja niiden opetuksen toteuttamiseksi. (Salo ym. 2006, 390.)

Ohjaavan opettajan mukanaolo luokassa voi vaikuttaa työrauhahäiriöiden määrään ja laatuun ja näin tilanne ei anna täysin realistista kuvaa siitä, millaista opettaminen olisi, jos opettajaksi opiskeleva olisi yksin vastuussa oppilaiden työskentelystä sekä työrauhan säilymisestä. Opetusharjoittelun ohjaukselta kuitenkin puoltaa se, että sen avulla opettajaksi opiskelevalla on mahdollisuus rakentaa itselleen käyttöteoria opettajana toimimiseen, mikä puolestaan auttaa työssä menestymiseen. Täten ei olisi perusteltua poistaa ohjausta ainakaan kokonaan. Toisaalta voi miettiä, mitä opettajaksi opiskeleva tekee käytännössä erilaisilla harjoittelussa oppimillaan opetuksellisilla ratkaisuilla, jos kentälle menessään hänen koko aikansa menee työrauhan ylläpitämiseen.

Pekka Räihän ja Laura Hynösen (2006, 21) mukaan opetusharjoittelu olisi erotettava selkeämmin oppilaiden mieltämästä työharjoittelusta. Opintojen lopussa harjoittelu kentällä olisi kuitenkin heidän mukaansa suotavaa. Tällöin se voitaisiin mieltää luonteeltaan myös enemmän työharjoitteluksi eli työhön tutustumiseksi ja kokeilemiseksi. Jos opintojen loppupuolen harjoittelussa opettajaksi opiskelevalle lisättäisiin vastuuta opetustapahtumasta kokonaisuudessaan, voisi kuva opettajan työstä muodostua realistisemmaksi opintojen loppua kohden. Kuitenkaan kaikkea, mitä tuleva opettaja koulussa kohtaa ei ole mahdollista käsitellä opettajankoulutuksessa. Nämä asiat tulevat opettajat oppivat vasta työelämässä. (Salo ym. 2006, 392–393.) Täten on ymmärrettävää, että opettajankoulutuksessa on mahdollista antaa vain tiettyyn rajaan asti realistinen kuva opettajan työstä.

5.4.3 Harjoittelun arviointi ja epävarmuuden sieto

Ahdistusta ja epävarmuutta opettajaksi opiskelevien keskuudessa voi opetusharjoittelujen aikana aiheuttaa luokassa läsnä olevan ohjaavan opettajan suorittama arviointi. Joillakin opettajaksi opiskelevilla ei välttämättä ole mitään aiempaa kokemusta sijaisena tai avustajana toimimisesta, kun he menevät ensimmäiseen opetusharjoitteluun. Siksi he voivat kokea ahdistavana opetusharjoittelussa suoriutumisen arvioinnin. Epävarmuutta ei pitäisi kuitenkaan lähteä karkuun kentän kouluille, vaan se olisi hyvä kohdata keskitetympin ja ohjatusti juuri normaalikouluissa. (Räihä & Hynönen 2006, 21.) Opetusharjoittelijoiden kokeman epävarmuuden sietämisen tukeminen omalta osaltaan puoltaa harjoittelujen ohjauksen tarvetta.

Opettajaksi opiskelevat tuntuvat yleensäkin pitävän tärkeänä sitä, että harjoittelun aikana he kokevat luokan olevan hallinnassaan (Bromfield 2006). Vaikka luokan oma opettaja on luokassa paikalla ja hän viime kädessä kantaa vastuun työrauhasta, jotkut opetusharjoittelijat voivat silti tuntea stressiä luokan hallinnasta. He saattavat kokea, että oppilaat eivät ota heitä vakavasti tai että luokan oma opettaja ei puutu häiriöihin riittävästi. He voivat myös muuten pelätä epäonnistuvansa tai kokea paineita suoriutumisestaan. (Puurula 1984, 9.) He saattavat kokea, että haluavat itse pärjätä niin, että luokan oman opettajan ei tarvitsisi puuttua tunnin kulkuun.

Räihä ja Hynönen (2006, 21) toteavat, että koska myyttiseen opettajankuvaan ei kuulu epävarmuus, yrittävät opettajaksi opiskelevat usein peittää epävarmuutensa kouluttajilta ja muilta opiskelijoilta harjoittelun aikana. Harjoittelu voi näin olla ahdistava kokemus ja oppimistilanteen sijaan siitä tulee suoriutumis- ja selviytymiskamppailu.

5.4.4 Harjoitteluympäristöt

Aina aika ajoin on esitetty toivomuksia myös opetusharjoitteluympäristöjen monipuolistamiseksi. Milloin toiveita ovat esittäneet opiskelijat, milloin heidän järjestönsä tai opetusministeriö. (Räihä 2006, 386.) Opetusministeriö on kritisoinut opetusharjoittelua siitä, että se ei ole 2000-luvulla monipuolistunut toivotulla tavalla (Piesanen ym. 2006, 115). Opettajaksi opiskelevien mukaan opetusharjoitteluja ei toteuteta riittävästi harjoittelukoulujen ulkopuolella. Opiskelijat haluaisivat vaihtoehtoja harjoittelutapoihin sekä mahdollisuutta harjoitella normaalikoulujen ulkopuolella tai jopa ulkomailta. (Mt., 115.) Onkin käyty paljon keskustelua siitä, mikä on normaalikoulun asema suoma-

laisessa opettajankoulutuksessa. Opetusministeriö on asettanut kolme selvitysmiestä pohtimaan normaalikoulujen roolia (Heikkinen ym. 2006, 301–302).

Räihän ja Hynösen (2006, 21) mukaan opettajan työn kuva voisi monipuolistua, jos harjoittelu siirrettäisiin toiseen paikkaan, mutta teoreettista ymmärrystä ei välttämättä siirrolla taattaisi. Heidän mukaansa normaalikoulujen tehtävänä on paitsi antaa kuva siitä, millaista työ kouluissa on, myös koulunpidon lisäksi käsitteellistä oppimista ja opetusta, joiden tulisi heidän mukaansa olla perustehtäviä yliopistotasoisessa opettajankoulutuksessa. Muutoin normaalikoulujärjestelmän ylläpitäminen ei heidän mukaansa olisi perusteltua.

Petri Salo, Jaakko Väisänen, Ritva Aarras-Saari ja Timo Lappi (2006, 393) toteavat artikkelissaan, että opettajankoulutuksen rakenteiden muuttaminen olisi perusteltua vasta, kun on osoitettavissa, että yliopistollisen koulutuksen uudelleen organisoimisella voitaisiin pitkällä tähtäimellä vaikuttaa opettajaksi opiskelevien asenteisiin ja arvoihin. Asian uudelleen nimeämisellä tai uuden organisaation perustamisella ei vielä saada aikaiseksi laadullisia muutoksia opettajankoulutuksen tavoitteissa eikä sisällöissä. Opetusharjoittelua kehitettäessä olisi ensin vastattava kysymyksiin, mikä niiden tarkoitus ja päämäärä on opettajankoulutuksessa ja vasta sitten miettiä, millaisia rakenteita tarvittaisiin (Heikkinen, Meri, Ojala & Syrjäläinen 2006, 395).

Räihän (2006, 386) mukaan opetusharjoittelun ongelma on se, että harjoittelulta puuttuu yhtenäistä teoriaa, eikä se, missä paikassa harjoittelu suoritetaan. Hänen mukaansa harjoittelua näyttäisi ohjaavan ammatillisuutta jäsentävän teorian sijaan persoonalliset näkemykset siitä, mitä opettajan ammatti on. Jos asia on näin, ei harjoitteluun liitetyt ongelmat hänen mukaansa poistuisi sillä, että vaihdettaisiin rakennusta, vaan harjoittelun sisällöllisellä kehittämisellä. On myös esitetty huoli siitä, että jos harjoittelua pirstaloitaisiin liikaa, ei opiskelijalle välttämättä muodostuisi selvää kokonaiskäsitystä mistään koulumuodosta tai hyvää pohjaa kehittää ammatillista identiteettiään (Salo ym. 2006, 392–393).

5.4.5 Reflektio ratkaisuna?

Opettajankoulutuksen ongelmiin on yritetty hakea ratkaisua esimerkiksi reflektion käytön avulla (Väisänen 2004, 35). Vaikka koulutuksellisessa retoriikassa reflektiivisen opettajan idea on ollut suosittu, on idean toteuttamisessa kohdattu monia haasteita. Tällaisia ovat olleet esimerkiksi koulu-

jen piintyneet tavat sekä resurssien puute. Nämä voivat jättää vähän tilaa käytäntöjen muuttamiselle tai opettajan omalle kriittiselle ajattelulle. (Jokikokko 2005, 184.) Reflektio tuntuukin jääneen lähinnä oppineiden hokemisen asteelle ja teot sen edistämiseksi puuttuvat. Reflektio voi kuulua myös opiskelijan sanavarastoon, mutta usein lähinnä retorisesti. (Väisänen 2004, 35.)

Väisänen (mt., 35) mukaan ohjauksessa tulisi keskittyä reflektiotaitojen ja erityisesti kriittisen reflektion taitojen kehittämiseen opiskelijoilla, jotta pystyttäisiin vaikuttamaan merkittävästi opiskelijoiden pedagogiseen ajatteluun ja opetukseen. Hänen mukaansa reflektiivisyyttä ei tulisi kuitenkaan jättää vain opetusharjoittelujen varaan, jolloin opiskelijoita kiinnostaa enemmän oppia käytännössä opettamista ja tilanteiden hallintaa, kuin pohtia näiden taustalla olevia teoreettisia näkemyksiä. Hänen mukaansa reflektiivistä pohdintaa ja reflektiotaitojen kehittämistä voisivat edistää teoreettisten opintojaksojen läheisempi kytkeminen käytäntöön sekä opiskelijan pitkäkestoinen ohjaus.

6 TUTKIMUSASETELMA JA –TEHTÄVÄT

Tutkimukseni selvitti sitä, miten tulevat opettajat opetusharjoittelujensa aikana vastaavat työrauhan ylläpidon haasteeseen, mitä he tässä oppivat erilaisten työrauhan ylläpitokeinojen käytöstä sekä miten opettajankoulutus tukee heitä työrauhan ylläpitotaitojen oppimisen prosessissa. Lisäksi selvitin heidän ideoitaan siitä, miten opettajankoulutusta voitaisiin kehittää työrauhan ylläpitoon liittyvän tiedon välittämisessä.

Valitsin tutkimukseni keskiöön työrauhan ylläpidon näkökulman, koska kiinnostuin asiasta ollessani kouluavustajana eräässä alakoulussa muutama vuosi sitten. Siellä sain harjoitella opettamista jokaisella vuosiluokalla. Huomasin hyvin pian, että työrauhan ylläpitäminen tuotti minulle vaikeuksia, koska en tiennyt, mitä keinoja olisin käyttänyt. Minulla ei ollut työrauhan ylläpitämiseen mitään koulutusta. Jo silloin mietin, kohtaavatko opetusharjoittelijat samanlaisia ongelmia opetusharjoitteluja suorittaessaan vai tietävätkö he opetusharjoitteluun mennessään, miten toimia, kun työrauha häiriintyy luokassa. Mietin, millaisia eväitä he saavat opettajankoulutuksesta mukaansa ennen kuin lähtevät suorittamaan ensimmäistä harjoitteluaan ja osaavatko he käyttää tätä tietoa hyödykseen harjoittelujen aikana. Vai käykö heille kenties kuten minulle, että he yrittävät selvittää maalaisjärjellä ja jäävät toisinaan pohtimaan omia työrauhan ylläpidon keinojaan kriittiseenkin sävyyn, miettien miten tilanteessa olisi voinut toimia toisin.

Oman kokemukseni mukaan täydellinen hiljaisuus voi olla vaikea saavuttaa oppitunneilla niin, että se vallitsisi luokassa suurimman osan aikaa. Tämän vuoksi oletan, että täydellinen hiljaisuus ei olisi opettajaksi opiskelevienkaan tavoitteena, kun he tavoittelevat työrauhaa. Tutkimukseni löydöksissä kuvailen keinoja, joita opettajaksi opiskelevat käyttivät työrauhan häiriintyessä opetusharjoittelujensa aikana saadakseen luokkaan työrauhan. Vertaan heidän käyttämiään keinoja Traynorin (2002) mainitsemiin strategioihin ja Woodsin (1983) mainitsemiin tapoihin, miten opettaja voi toimia kohdatessaan työrauhahäiriöitä. Haluan selvittää, onko opettajaksi opiskelevien käyttämissä keinoissa nähtävissä vastaavuutta Woodsin 1980-luvulla koonneisiin opettajien käyttämiin tapoihin tai strategioihin, joita Traynor on tämän vuosituhannen alussa esittänyt. Pyrin näin selvittämään, onko opettajien käyttämissä keinoissa jatkuvuutta yli aikojen eli käyttävätkö tämän päivän opettajaksi opiskelevat samanlaisia keinoja työrauhan ylläpidossa kuin mitä opettajat 80-luvulla ja tämän vuosituhannen alussa. Tällä pyrin selvittämään sitä, olisiko työrauhan ylläpitämiseen löydettävissä joitain nyrkkisääntöjä, jotka voisivat toimia millä luokka-asteella tahansa.

Haluan myös tutkia, miten opetettava aine vaikuttaa siihen, miten haastateltava määrittelee työrauhan käsitteen ja tämä puolestaan siihen, millaisia keinoja hän käyttää työrauhan ylläpitämiseen. Ensimmäiseksi tutkimustehtäväkseni ja sen alakysymyksiksi siis muodostui:

1. Millaisia opettajaksi opiskelevien käyttämät työrauhan ylläpitokeinot olivat?

1.1. Mitä opettajaksi opiskelevat tarkoittavat puhuessaan työrauhasta?

1.2. Millaisia työrauhahäiriöt ovat opetusharjoittelujen aikana ja kuinka yleisiä ne ovat?

1.2.1. Miten opetettavan aineen opettajuus on yhteydessä työrauhahäiriöiden kokemiseen?

1.3. Onko käytetyissä keinoissa yhtenevyyttä Traynorin (2002) esittämiin strategioihin tai Woodsin (1983) mainitsemiin keinoihin, miten opettaja voi toimia työrauhahäiriötilanteissa?

1.3.1. Opetettavan aineen opettajuuden yhteys käytettyihin keinoihin työrauhahäiriötilanteissa?

Tutkimukseni tarkoituksena oli lisäksi tarkastella opettajaksi opiskelevien oppimista työrauhanylläpitokeinojen käytössä. Tätä tarkastelen sen kautta, miten he ovat reflektoineet käyttämiään keinoja. Minkä keinon he ovat kokeneet hyvänä ja minkä huonona tai ovatko he ylipäättään miettineet keinojaan ja niiden eettisyyttä. Pyydän heitä arvioimaan myös lakien sallimia työrauhan ylläpitokeinojen riittävyttä ja eettisyyttä työrauhan ylläpitämisessä.

Oman kokemukseni mukaan luokan hallinnan menetys voi tapahtua äkkiä ja tämän vuoksi tulisi osata toimia nopeasti. Siinä ei luultavasti ehdi miettiä, miten opettajankoulutuksessa on neuvottu toimimaan. Oletan, että tästä syystä ja myös kokemattomuudesta johtuen opettajaksi opiskelevat kokeilisivat työrauhan häiriintyessä intuitiivisesti mieleen tulevia keinoja työrauhan palauttamiseksi. Näin toimin myös itse kouluavustajana ollessani. Oletan, että tästä syystä opettajaksi opiskelevilla saattaisi myös olla paljon erilaisien keinojen kokeilemista ja huonoista keinoista luopumista. Tämän vuoksi oletan, että he myös olisivat miettineet paljon keinojensa toimivuutta ja eettisyyttä. Toiseksi tutkimustehtäväkseni ja sen alakysymyksiksi siis muodostui:

2. Miten opettajaksi opiskelevat ovat reflektoineet käyttämiään työrauhan ylläpitokeinoja?

2.1. Millainen on heidän mukaansa hyvä keino työrauhan ylläpitämiseksi?

2.2. Millaisia vaihtoehtoja omille keinoille on pohdittu?

2.2.1. Miten kokemuksen määrä on yhteydessä siihen, miten on reflektoinut omaa toimintaansa ja sen eettisyyttä?

2.2.2. Miten kokemuksen määrä on yhteydessä omien keinojen alkuperän tiedostamiseen?

2.3. Kuinka riittäviksi ja eettisiksi opettajaksi opiskelevat kokevat lain sallimat keinot?

Lopuksi tarkastelin tutkimuksessani sitä, millaisia eväitä opettajaksi opiskelevat kokevat saaneensa opettajankoulutuksen opetuksesta ja ohjatuista opetusharjoittelusta työrauhan ylläpitämiseen. Opettajan läsnäololla luokassa uskon olevan positiivinen vaikutus työrauhaan eli uskoisin työrauhahäiriöitä esiintyvän luokassa vähemmän, kuin jos opettajaksi opiskeleva olisi luokassa yksin. Vaikka tuntia pitää toinen, mutta paikalla on kuitenkin oman opettajan valvova silmä, niin olettaisin tällä olevan oppilaita rauhoittava vaikutus. Tämän vuoksi tilaisuuksia työrauhan hallinnan keinojen harjoitteluun uskoisin muodostuvan harjoittelujen aikana melko vähän. Tutkimuksessani annan opettajaksi opiskeleville mahdollisuuden kertoa omia ajatuksiaan siitä, millä tavalla opettajankoulutusta voitaisiin kehittää työrauhan ylläpitotaitojen opettamisen suhteen. Kolmanneksi tutkimustehäväkseni ja sen alakysymyksiksi siis muodostui:

3. Miten opettajankoulutus tukee opettajaksi opiskelevia työrauhan ylläpitotaitojen oppimisessa?

3.1. Millaista opettajankoulutuksen opetus on ollut työrauhan ylläpitoon liittyvissä asioissa ja kuinka riittävää se on ollut?

3.1.1. Tulisiko opetus tapahtua opettajaksi opiskelevien mielestä teoriassa vai käytännössä?

3.2 Miten ohjaavan opettajan läsnäolo opetusharjoittelussa vaikutti opettajaksi opiskelevan työrauhan ylläpitotaitojen oppimiseen?

3.2.1 Mikä yhteys ohjaavan opettajan läsnäololla oli heidän mukaansa työrauhahäiriöiden määrään luokassa?

3.2.2 Millaisia hyviä ja huonoja puolia he kokevat ohjauksella olevan?

7 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

7.1 Aineistonkeruumenetelmän valinta

Tutkijan oma maailmankuva ja hänen käsityksensä todellisuudesta ja siitä saatavasta tiedosta, todellisuuden luonteesta, vaikuttavat tutkimuksen kulkuun. Ne ohjaavat tutkimusongelmien asettamista, suhdetta empiriaan ja teoriaan sekä aineistonkeruumenetelmien ja analyysimenetelmien käyttöä ja valitsemista. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.) Tässä tutkimuksessa metodologisena viitekehysenä toimi realismi, koska ajattelen ulkoisen maailman olevan olemassa objektiivisesti ja vaikuttavan meihin aistiemme välityksellä (Deutsch 1997, 95–96).

Näkemyksellä todellisuuden luonteesta on kiinteä yhteys käsitykseen kielestä. Koska näkemykseni todellisuuden luonteesta on realistinen, ajattelen kielen vastaavan todellisuutta, eli että ihmisten lausumat vastaavat näiden asioiden todellista ilmenemistä. Tarkoitukseni on tutkia, millaisia käsityksiä ja kokemuksia haastateltavilla on tutkittavasta aiheesta, työrauhasta. Kuitenkin kaikkeen tutkimukseen, myös realistiseen, kuuluu kriittisyys ja reflektio. Näitä tulisi soveltaa, kun miettii tutkimustulosten muodostumiseen vaikuttavia tekijöitä. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.)

Myös tutkimuksen tarkoitus ohjaa tutkimusstrategisia valintoja. Tutkimuksen tarkoituksena on yleensä kartoittaa, selittää, kuvailla tai ennustaa tutkittavaa ilmiötä tai kohdetta. Tietyllä tutkimuksella voi olla monta tarkoitusta ja tarkoitus voi myös muuttua, kun tutkimus etenee. Kun tutkimuksen tarkoituksena on kartoittaa jotakin ilmiötä, on käytetty tutkimusstrategia tavallisimmin kvalitatiivinen. Selittävässä ja kuvailevassakin tutkimuksessa voidaan käyttää kvalitatiivista eli laadullista tutkimusstrategiaa. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2008, 125–135.)

Valitsin kvalitatiivisen tutkimussuuntauksen, koska tarkoitukseni oli kuvailla millainen tutkittava ilmiö on, esimerkiksi kuvailla millaisia opettajaksi opiskelevien käyttämät työrauhan ylläpitokeinot ovat. Tarkoituksena oli myös kartoittaa tutkittavaa ilmiötä katsomalla, mitä on tapahtunut, esimerkiksi millä tavalla opettajankoulutuksessa on työrauhan ylläpitoon liittyviä asioita käyty läpi. Jonkin verran pyrin myös selittämään ilmiöön liittyviä asioita kysymällä, mitä seuraa, kun jotkin asiantilat ovat tietyllä lailla. Esimerkiksi miten se, minkä aineen opettajaksi haastateltava on valmistumassa

vaikuttaa siihen, minkä asioiden hän kokee häiritsevän työrauhaa ja millaisia keinoja hän työrauhan ylläpitämisessä käyttää.

Valitsin kvalitatiivisen tutkimussuuntauksen myös siksi, että halusin selvittää tutkittavien näkemyksiä ja kokemuksia työrauhaan liittyen. Kvalitatiivista tutkimusotetta on hyvä käyttää tutkimuksessa esimerkiksi silloin, kun halutaan tutkia tietyissä tapahtumissa mukana olleiden yksittäisten ihmisten merkitysrakenteita tai kun halutaan tutkia tapahtumien yleisluonteisen jakautumisen sijasta niiden yksityiskohtaisia rakenteita. (Metsämuuronen 2008, 14.) Kvalitatiivisilla menetelmillä voidaan tutkia merkityksiä, joita tutkittavat antavat tapahtumille ja ilmiöille. Tutkittavien näkökulma tulee esiin ja heidän äänensä tulee kuulluksi. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 28.) Tutkimusongelma tai -kohde määrittelee täten myös sitä, millaisia menetelmiä tutkimuksessa käytetään. (Metsämuuronen 2008, 14.)

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa lähtökohtana on todellisen elämän kuvaaminen. Todellisuuden ajatellaan olevan moninainen ja tapahtumien ajatellaan muovaavan toisiaan samanaikaisesti. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa ilmiötä pyritäänkin tutkimaan hyvin kokonaisvaltaisesti. Siinä ei ole mahdollista saavuttaa objektiivisuutta perinteisessä mielessä, sillä tutkija ja se, mitä tiedetään kietoutuvat toisiinsa. Tutkijan arvot muovaavat väistämättä hänen ymmärrystään tutkittavasta ilmiöstä. Kvalitatiivisen tutkimuksen tulokset rajoittuvat myös aina johonkin aikaan ja paikkaan ja ovat ehdollisia selityksiä tutkittavalle ilmiölle. Tarkoituksena on löytää tai paljastaa tosiasioita. (Hirsjärvi ym. 2008, 157.)

Yksi kvalitatiivisen tutkimuksen tyypillinen piirre on, että aineiston hankinnassa käytetyt menetelmät ovat laadullisia, kuten esimerkiksi teemahaastattelu tai osallistuva havainnointi. Näissä metodeissa tutkittavien näkökulma ja ”ääni” pääsevät esille. (Mt., 160.) Valitsin teemahaastattelun tutkimukseksi aineiston keruumenetelmäksi, sillä se vastaa hyvin monia kvalitatiivisen tutkimuksen lähtökohtia ja sitä käytetään paljon kasvatus- ja yhteiskuntatieteellisessä tutkimuksessa (mt., 203). Se on puoli-strukturoitu haastattelu, jossa edetään keskeisten teemojen ja niitä tarkentavien kysymysten kautta. Kaikkia kysymyksiä ei välttämättä tarvitse esittää kaikille haastateltaville, eikä myöskään samassa järjestyksessä. Kysymysten avulla pyritään löytämään vastaukset tutkimusongelmiin. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 77.)

Teemahaastattelussa haastattelemisen tapahtuu vapaamuotoisesti, keskustelunomaisesti, eikä sitä sido mikään tiukka kaava. Tällä tavoin haastattelu vapautuu pääosin tutkijan näkökulmasta ja tuo

haastateltavien äänen kuuluviin. Teemahaastattelun oletus on, että kaikkia tutkittavan kokemuksia ja ajatuksia voidaan tutkia. Se ottaa huomioon myös sen, että tutkittavien tulkinnat asioista ja heidän niille antamat merkitykset ovat keskeisiä. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 48.) Haastattelun yksi suuri etu muihin tiedonkeruumuotoihin on, että haastatellessa aineiston keruuta voidaan säädellä joustavasti tilanteen mukaan ja haastateltavia myötäillen. Haastatteluaiheiden järjestystä voidaan muuttaa ja vastauksia on mahdollista tulkita enemmän kuin esimerkiksi postitse lähetettävässä kyselyssä. (Mt., 200–203.) Nämä olivat syitä, miksi päädyin teemahaastattelun käyttämiseen tutkimuksessani.

Valitsin teemahaastattelun myös siksi, että se sopii myös hyvin käytettäväksi tutkimusmenetelmänä, kun tutkitaan emotionaalisesti arkoja aiheita tai kun halutaan saada selville asioita, jotka voivat olla heikosti tiedostettuja tai muistamattomuudesta johtuen vastaukset voisivat olla virheellisiä. Se sopii haastattelumenetelmäksi myös silloin, kun tutkimuksen aiheena on ilmiö, josta haastateltavat eivät ole tottuneet päivittäin puhumaan kriittisessä mielessä, kuten arvostuksistaan, aikomuksistaan, perusteluistaan tai ihanteistaan. (Hirsjärvi & Hurme 1995, 35.) Nämä kriteerit täyttyvät tutkimuskohdettani ajatellen sillä työrauhatilanteissa toimiminen voi olla opettajaksi opiskelevilla heikosti tiedostettua, jota he eivät välttämättä pohdi kriittisesti päivittäin. Oman toiminnan eettisyyden arviointi tekee siitä myös aran tutkimusaiheen.

Haastattelun käytöllä on todettu kuitenkin olevan myös huonoja puolia. Haastateltavat voivat kokea haastattelun uhkaavana tai pelottavana tilanteena ja haastattelun luotettavuutta voi heikentää se, että haastateltavilla on taipumus antaa sosiaalisesti hyväksyttäviä vastauksia. Sen sopivuus arkojen aiheiden tutkimiseen on aiheuttanut kiistoja tutkijoiden kesken. Toiset tutkijat näkevät, että arkojen aiheiden tutkimiseen olisi kyselylomake parempi tapa kerätä aineisto, koska tällöin tutkittava voisi jäädä anonymiksi. (Hirsjärvi ym. 2008, 201.) Päädyin itse käyttämään teemahaastattelua, koska Sirkka Hirsjärven ja Helena Hurmeen (1995, 16) mukaan kyselylomakkeiden suurin heikkous haastatteluun verrattuna on kuitenkin se, että vaikka tutkija olisi laatinut hyvinkin kattavat valmiit vastausvaihtoehdot lomakkeeseen, ne harvoin tuovat esille haastateltavan ajatusmaailman tai maailmankuvan olennaiset puolet. Haastattelun jännittävyttä yritin lieventää sillä, että sallin opettajaksi opiskelevien nähdä teemahaastattelurungon etukäteen.

7.2 Aineiston hankinta

Haastateltavakseni valitsin Tampereen yliopistolla tai Tampereen teknillisellä yliopistolla opettajaksi opiskelevista. Tämä oli ekonominen ratkaisu, koska heidät oli helppo löytää läheltä ja sain tutkimukseeni mukaan eri aineiden opettajaksi opiskelevia. Halusin tutkia opettajaksi opiskelevien kokemuksia työrauhahäiriöistä, koska ajattelin, että heitä työrauhaan liittyvät kysymykset saattaisivat koskettaa hyvin ajankohtaisesti, joten he voisivat olla innokkaita osallistumaan tutkimukseeni. Ajattelin, että he voisivat samalla myös oppia jotain omasta itsestään ja toiminnastaan työrauhahäiriötilanteissa, kun he pohtisivat vastauksia haastattelukysymyksiini.

Laitoin haastatteluun osallistumispyynnön tokl-opiskelijat@uta.fi-sähköpostilistalle, joka on Tampereen yliopistossa tai Tampereen teknillisellä yliopistolla opettajaksi opiskelevien sähköpostilista, mutta heistä kaikki suorittavat Tampereen yliopiston järjestämiä opettajan pedagogisia opintoja. Haastatteluun osallistumispyynnössä pyysin vain sellaisia opettajaksi opiskelevia ilmoittamaan halukkuutensa osallistua tutkimukseeni, jotka olisivat suorittaneet jo yhden tai useamman opetusharjoittelun tai olisivat niitä suorittamassa. Tällä halusin varmistaa sen, että tutkimukseen osallistujilla olisi jo jotain kokemusta luokan hallinnasta ja opetusharjoittelussa olemisesta. Annoin korvaukseksi haastatteluun osallistumisesta jokaiselle haastateltavalle lounassetelin. Listan kautta sain viisi halukasta osallistujaa.

Haastattelut toteutin Tampereen yliopiston lähellä olevan kirjaston ryhmätyöhuoneessa. Teema-haastattelurungon (ks. liite 1) laadin tutkimuksen tutkimusongelmien pohjalta siitä, mitä halusin tutkia. Runkoon tuli neljä teemaa, jotka olivat: 1.) Työrauha ja sen häiriöt, 2.) Työrauhahäiriöiden ratkaiseminen ja siinä oppiminen, 3.) Toiminnan eettisyys ja 4.) Opettajankoulutus. Ensimmäinen teema tuo esiin sen, miten opettajaksi opiskelevat määrittelevät työrauhan käsitteen. Haastateltavat kertovat myös, millaisia työrauhahäiriöitä he ovat opetusharjoittelujensa aikana kohdanneet. Työrauha käsitteenä voi merkitä eri haastateltaville hieman eri asiaa ja he voivat näin määritellä sen eri tavoin. Tavalla määritellä työrauha voi luonnollisesti olla vaikutusta myös siihen, mitä haastateltavat pitävät työrauhahäiriöinä.

Toinen teema Työrauhahäiriöiden ratkaiseminen ja siinä oppiminen koskee sitä, mitä keinoja opettajaksi opiskelevat ovat käyttäneet kohtaamiensa työrauhahäiriöiden ratkaisemisessa. Haastateltavat joutuvat viimeistään nyt, elleivät ole sitä jo aikaisemmin tehneet, reflektoimaan omaa toimintaansa työrauhahäiriötilanteissa. Heidän tulee pohtia sitä, minkä tilanteen he kokevat ratkaisseensa hyvin

tai miten olisivat voineet toimia toisin. Arvioin heidän reflektiivisyyttään myös kysymällä, millaisia vaihtoehtoja he ovat miettineet ratkaisuilleen sekä, mistä tilanteessa käytettävä keino oli peräisin.

Kolmas teema käsitteli toiminnan eettisyyttä. Pyysin opettajaksi opiskelevia arvioimaan lain sallimien keinojen eettisyyttä ja kysyin, olivatko he miettineet omien keinojensa eettisyyttä. Lopullisesta analyysistä jätin pois kolme kysymystä toiminnan eettisyys-teemasta. Kysymyksen ”Tulisiko harjoittelijoille antaa samat valtuudet puuttua työrauhahäiriöihin kuin luokan omalla opettajalla?” jätin pois siitä syystä, että asiaa selvitellessäni ymmärsin, että opettajaksi opiskelevilla jossakin määrin jo on nämä oikeudet, vaikka ohjaava opettaja onkin se, joka viime kädessä on vastuussa luokan työrauhasta opetusharjoittelun aikana. Jätin pois myös tarkentavat kysymykset omien ratkaisujen eettisyyden pohdinnasta, koska vain yksi viidestä haastateltavasta kertoi pohtineensa ratkaisujensa eettisyyttä.

Neljännessä teemassa opettajaksi opiskelevat pääsivät ilmaisemaan oman näkemyksensä siitä, onko opettajankoulutuksen tarjoama opetus ollut riittävää työrauhan ylläpitämiseen liittyen ja miten he toivoisivat, että opettajankoulutusta kehitettäisiin tässä. Lisäksi he pääsivät kertomaan oman näkemyksensä opetusharjoittelujen ohjauksen merkityksestä omalle työrauhan ylläpitämisen taitojen oppimiselleen.

Testasin teemahaastattelurungon toimivuuden etukäteen yhdellä esihaastattelulla. Jokainen haastateltava sai nähdä sen halutessaan etukäteen, joten heillä oli mahdollisuus tutustua siihen jo ennen haastattelua. Päädyin teemahaastattelurungon näyttämiseen etukäteen siitä syystä, että koin joidenkin eettisyys-teemaan liittyvien kysymysten olevan arkaluonteisia. Pelkäsin, että haastateltavat saataisivat kesken haastattelun muuttaa mielensä tutkimukseeni osallistumisesta ja halusin varmistella sitä, että he olisivat valmiita osallistumaan, vaikka se sisälsi arkoja tutkimuskysymyksiä. Teemahaastattelurungon näyttäminen etukäteen oli myös tapa houkutella halukkaita haastateltavaksi, koska mainitsin, että haastattelu voisi lyhentyä, jos he näkisivät sen etukäteen. Jos he mieltisivät vastauksiaan etukäteen, ei vastausten miettimiseen menisi ehkä niin pitkää aikaa. Etukäteisnäyttämällä toivoin myös lieventäväni haastateltavien jännitystä haastattelun aikana, sillä näin he tietäisivät, mitä asioita tullaan käsittelemään.

Haastattelujen jälkeen litteroin ne. Haastatteluista kertyi yhteensä 48 sivua tekstiä. Haastattelun teemojen vastauksista kaikki muut teemat paitsi toiminnan eettisyys painottuivat melko tasaisesti. Eettisyys-teemasta tuli vähiten tekstiä. Jotkut haastateltavista olivat tutustuneet runkoon etukäteen,

jotkut eivät. Haastattelupyynnössä annoin arvion, että haastattelut tulisivat kestämään korkeintaan tunnin. Arvio piti paikkansa, sillä haastattelut kestivät 20 minuutista yhteen tuntiin.

7.3 Analyysimetodin kuvaus ja perustelu

Sisällönanalyysi on kaikissa laadullisen tutkimuksen perinteissä käytettävissä oleva perusanalyysimenetelmä, joten valitsin sen aineiston analyysimetodiksi (Tuomi & Sarajärvi 2002, 93). Sisällönanalyysissa aineistoa tarkastellaan tiivistäen sekä erotellen ja etsien eroja ja yhtäläisyyksiä (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Tutkittavasta ilmiöstä pyritään saamaan kuva tiiviissä ja yleisessä muodossa kuitenkin kadottamatta sen informaatiota. Apuna sisällönanalyysia tehdessäni käytin Tuomen ja Sarajärven esittämiä sisällönanalyysin etenemissuunnitelmia. (Ks. Tuomi & Sarajärvi 2002, 110–117.)

Aineiston analysoin muuten aineistolähtöisellä sisällönanalyysilla, mutta työrauhahäiriöiden ratkaisemistapoja analysoin teorialähtöisellä sisällönanalyysilla. Aineistolähtöisessä analyysissa aiemmat teorit tai tiedot eivät vaikuta sen toteuttamiseen tai lopputulokseen. Analyysiyksiköt eivät ole etukäteen sovittuja, vaan ne valitaan tutkimuksen tarkoituksen mukaan. Teorialähtöistä sisällönanalyysia ohjaa jokin tietty teoria tai tässä tutkimuksessa teorit, jotka on kuvailtu ja joiden mukaan olen määritellyt tutkimuksessa kiinnostavat käsitteet. Analyysia ohjaa siis jo valmis, aikaisemmin luotu kehys. (Mt., 97–99, 116.) Analysoidessani opettajaksi opiskelevien työrauhahäiriöiden ratkaisemistapoja vertailin tutkittavien käyttämiä keinoja Woodsin (1983) reagoititapoihin tai Traynorin (2002) esittämiin strategioihin.

Kävin litteroidun aineiston läpi ensin niin, että analysoin haastateltavien vastaukset läpi teemoittain. Tämän jälkeen kävin aineiston läpi uudelleen analysoimalla kaikki teemat kultakin haastateltavalta. Pyrin tällä tavalla saamaan haastateltavan vastauksista kokonaisnäköyksen, jotta ymmärtäisin, miksi juuri hän ajattelee asioista näin ja mikä hänen ajattelutavassaan on mahdollisesti vaikuttanut hänen kokemuksiinsa ja näköyksiinsä tutkittavasta ilmiöstä. Tämän jälkeen vielä vertasin kaikkien haastateltavien vastauksia keskenään. Lopuksi raportoin analyysin tulokset tutkimusongelmittain.

Vastausten analysoimisessa käytin apuna luokittelua. Luokittelussa aineistosta etsitään tutkimuskysymysten kannalta olennaisia alkuperäisilmauksia, jotka pelkistetään yksittäisiksi ilmauksiksi. Yhtäläiset ilmaukset ryhmitellään sitten omaksi luokakseen ja luokka nimetään. Samansisältöisistä ala-

luokista muodostetaan yläluokkia, joille annetaan nimi. Lopulta kaikki yläluokat yhdistetään yhdeksi luokaksi. Ala-, ylä- ja yhdistävien luokkien avulla on sitten mahdollista vastata tutkimuskysymyksiin. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 102–103.) Koska haastateltavien vastaukset työrauhan määrittelyyn olivat hyvin samankaltaisia ja luokkien rakentaminen oli täten mahdotonta, rakensin näistä vastauksista tyypillisen työrauhan määritelmän.

7.4 Haastateltavien kuvaus

Taulukkoon 1. olen koonnut tarkempia tietoja haastateltavista. Taulukon tiedot haastateltavilta sain teemahaastattelun aluksi heille esittämistäni taustakysymyksistä sekä tiedoista, joita he antoivat itsestään haastattelujen aikana tai haastattelupyynnöni vastatessaan. Taulukossa V tarkoittaa vastaajaa eli haastateltavaa.

Taulukko 1. Haastateltavat

	V1	V2	V3	V4	V5
ikä	22	49	26	27	22
sukupuoli	nainen	nainen	mies	nainen	nainen
suoritetut opetusharjoittelut	1	1,2,3 (eli kaikki)	1	1 meneillään	1,2 meneillään
Opettajana toimimisen kokemus	vähän	erittäin paljon	erittäin vähän	paljon	erittäin paljon
opetettava aine	matematiikka	englannin kieli	matematiikka	filosofia	matemaattiset aineet

Haastattelin tutkimukseeni viittä eri aineiden opettajaksi opiskelevaa. Heistä neljä oli naisia ja yksi mies. He olivat iältään 22–27 vuotta lukuun ottamatta yhtä keski-ikäistä naishaastateltavaa. Suoritetut opetusharjoittelut vaihtelivat eri haastateltavien välillä. Aiempi kokemus opettajana toimimisesta oli myös vaihtelevaa. Kaikilta kuitenkin aiempaa kokemusta löytyi. Analyysia helpottaakseni luokittelin haastateltavien kokemuksen opettajana toimimisesta sen perusteella, montako harjoittelua he olivat suorittaneet ja paljonko heillä oli aiempaa kokemusta opettajana toimimisesta.

Katsoin V1:llä olevan vähän kokemusta opettajana toimimisesta, sillä hän oli suorittanut vain yhden opetusharjoittelun, mutta oli aiemmin tehnyt muutamia sijaisuuksia. En luokitellut hänen kokemus-

taan erittäin vähäiseksi, koska hän oli tehnyt sijaisuuksia sekä Tampereella kaupungin kouluissa että yhdessä pienessä maalaiskoulussa, ja maalaiskoulun sijaisuus oli kestänyt viikon. V2:lla ja V5:lla katsoin olevan erittäin paljon kokemusta opettajana toimimisesta. V2 oli suorittanut kaikki kolme opetusharjoittelua ja sen lisäksi hänellä oli aiempaa opettajakokemusta päiväkodin esikoulusta, jossa hän oli ollut kaksi vuotta. Hän oli myös toiminut opettajana kansalaisopistossa vuoden verran. V5 oli puolestaan suorittamassa toista opetusharjoitteluaan, mutta sen lisäksi hän oli toiminut 4 vuotta opettajan sijaisena yläkoulussa ja lukiossa.

V3:n opettajana toimimisen kokemuksen luokittelin erittäin vähäiseksi, sillä hän oli suorittanut vain yhden opetusharjoittelun ja mainitsi, että opetusharjoittelujen aikana ei ollut juuri työrauhahäiriöitä esiintynyt. Hän kertoi myös, että hänellä ei oikeastaan ole aiempaa kokemusta opettamisesta, ainoastaan lyhyitä sijaisuuksia ja kitaran soiton yksityisopetuksen antaminen. V4:lla katsoin sen sijaan olevan paljon kokemusta opettajana toimimisesta, sillä vaikka hänellä oli vasta ensimmäinen opetusharjoittelu meneillään, oli se ihan loppusuoralla ja sen lisäksi hänellä oli paljon muuta opettajana toimimisen kokemusta. Hän oli toiminut 6-8-vuotiaiden lasten erityisluokan avustajana ja sijaisena, pitänyt vauvamusiiikkileikkikoulua kansalaisopistossa sekä opettanut sellon soittoa. Lisäksi hän oli aiemmin opiskellessaan konservatoriolla suorittanut opetusharjoittelun.

Analyysissä en ottanut huomioon haastateltavien ikää enkä sukupuolta. Koska vastaajista vain yksi oli mies ja muut naisia ja vain yksi oli keski-ikäinen ja muut parikymppisiä, en koe, että olisin voinut tehdä luotettavia vertailuja näiden taustatietojen mukaan. Sen sijaan otin huomioon sen, miten vastaajan aiempi kokeneisuus opettajana toimimisesta ja opetusharjoittelussa olemisesta vaikutti hänen näkemyksiinsä ja kokemuksiinsa opetusharjoittelujen aikaisesta työrauhan ylläpidosta.

Otin analyysissä huomioon myös sen, miten työrauhan määrittelemiseen ja työrauhan ylläpitoon vaikutti se, mitä ainetta opettajaksi opiskeleva oli opettanut opetusharjoittelussaan. Erätuuli ja Puurula (1992, 9–10) toteavat tutkimuksessaan, että opettajan persoonallisuuden piirteet vaikuttavat siihen, miten opettaja kokee työrauhan. Koska heidän mukaansa aiemmat tutkimukset osoittavat, että eri oppiaineiden opettajien persoonallisuuspiirteet eroavat toisistaan, voidaan olettaa, että opetusaine vaikuttaa siihen, miten opettaja subjektiivisesti kokee työrauhahäiriöt.

Haastateltavat olivat suorittaneet harjoittelunsa lukiossa tai yläkoulussa, lukuun ottamatta keski-ikäistä naista, joka oli suorittanut opetusharjoittelunsa alakoulussa. Analyysissä en ottanut huomioon luokka-astetta, jolla opetusharjoittelu suoritettiin. Alun perin en pitänyt tätä tietoa olennaisena,

sillä opettajien käyttämien keinojen teorioissa, joihin vertaan opettajaksi opiskelevien käyttämiä keinoja toimia työrauhahäiriötilanteissa, ei mainittu luokka-astetta. En pitänyt luokka-astetta tärkeänä myöskään siksi, että tarkoitukseni oli löytää nimenomaan keinoja, joita voisi soveltaa yleisesti työrauhan ylläpitämisessä eri luokka-asteilla. Myöhemmin kuitenkin ymmärsin, että luokka-aste olisi ollut tärkeä tieto analyysia varten, sillä jotta voisin analysoida keinojen käyttöä eri luokka-asteilla, olisi ollut hyvä tietää, millä luokka-asteella keinoja on käytetty, jotta voisin pohtia sen soveltuvuutta tai soveltumattomuutta muille luokka-asteille.

Jälkikäteen ymmärsin myös, että luokka-asteen tietäminen olisi voinut rikastaa analyysini antia siinä mielessä, että luokka-asteella voisi kuvitella olevan vaikutusta siihen, paljonko ja millaisia työrauhahäiriöitä luokassa esiintyy ja täten myös siihen, millaisia keinoja opettaja käyttää tavoitellessaan työrauhaa. Eri luokka-asteilla käytetyt lain sallimat keinotkin ovat erilaisia. En saanut tietoa kuitenkaan enää jälkikäteen yhdeltä haastateltavalta selvitettyä, joten jätin sen pois analyysistä. Toisin joissakin kohdissa saatan analyysini löydöksistä kertoessani mainita luokka-asteen vaikutuksen löydökselle.

8 ANALYYSIN LÖYDÖKSET

8.1 Työrauhan ylläpitokeinot opetusharjoittelujen aikana

Työrauhan määritelmät

Ensiksi pyysin opettajaksi opiskelevien määrittelemään, mitä he tarkoittavat puhuessaan työrauhasta. Työrauhan määritelmät olivat heillä hyvin samansuuntaisia. Neljä haastateltavaa viidestä oli sitä mieltä, että luokassa ei tarvitse olla ehdottoman äänetöntä, jotta voitaisiin sanoa, että siellä vallitsee työrauha. Heidän mukaansa tunnin opiskelutavasta on paljon kiinni se, miten hiljaista luokassa tulisi olla.

”Eihän se nyt missään mielessä ainakaan mun mielestä tarkota mitään hiiren hiljasuutta, koska se riippuu ihan mitä tehään, minkälainen siis työskentelytapa on.” (V2, englanti, erittäin paljon kokemusta)

Esimerkiksi kun opiskellaan tekemällä ryhmätyötä tai keskustelemalla, saakin kuulua ääniä. Oppilaiden keskinäistä juttelua he eivät pitäneet häiritsevänä, jos se liittyi opittavaan asiaan. Kuitenkin äänien ei pitäisi häiritä opittavassa asiassa pysymistä.

”On olosuhteet sellaset, et kyetään pysymään asiassa, että esimerkiks ei sil oo välttämättä mitään tekemistä sen kanssa, et kuinka äänekästä luokassa esimerkiks on ja näin, koska se voi olla, että on äänekästäkin keskustelua ja tällaista näin, mut kun keskustellaan tunnin aiheen kannalta relevanteista asioista, niin se on kaikki ihan ok ja niin kun hyvää.” (V3, matematiikka, erittäin vähän kokemusta)

Ylimääräistä melua ei kuitenkaan suvaittu.

”Semmonen melu, niin sitä en siedä, mut sit tehtävistä voi keskustella ja muuta. Et siinä mielessä ei tartte ol hiiren hiljaista.” (V1, matematiikka, vähän kokemusta)

Vaikka opettajaksi opiskelevien mukaan oppilaat voivat työskennellessään kuunnella samalla vaikka musiikkia, kokivat he, että jonkin asteista hiljaisuuttakin työrauhan saavuttamiseksi tarvitaan.

”Yleensä jos luokast kysyy, että voiko laittaa vaikka musiikkia, kyl sie kaikki sanoo, et joo. Mut kyl se monesti edellyttää tietynlaista hiljaisuutta sit kuitenkin.” (V5, matemaattiset aiheet, erittäin paljon kokemusta)

Yksi haastateltavista vaati hyvin jämäkästi hiljaisuutta opettaessaan. Hän piti ehdottomana sitä, että toisten päälle ei saa puhua.

”Mun käsitys on se, että silloin kun opettaja tai joku oppilas puhuu, niin silloin ei puhu kukaan muu.” (V4, filosofia, paljon kokemusta)

Työrauhan kannalta tärkeäksi koettiin myös se, että kaikilla olisi hyvä olla luokassa.

”Se on ehkä tärkeintä, et jokaisel on hyvä olla siellä, et ketään ei häiritse mikään.” (V1, matematiikka, vähän kokemusta)

Tärkeänä pidettiin myös sitä, että opettaja pystyy opettamaan ja oppilaat oppimaan.

”Opettajalla on rauha opettaa, siis se on mahdollisuus, mut myös, et oppilailla on mahdollisuus oppia.” (V2, englanti, erittäin paljon kokemusta)

Työrauhahäiriöt opetusharjoittelujen aikana

Haastateltavat kertoivat kohdanneensa työrauhahäiriöitä opetusharjoittelujen aikana hyvin vähän riippumatta siitä, miten paljon vastaajalla oli aiempaa kokemusta opettajana toimimisesta. Kohdatut häiriöt olivat olleet lieviä. Moni mainitsi sijaisena ollessaan kohdanneensa häiriöitä enemmän.

”Harjoittelun aikana oikeestaan aika vähän, mut sitten niinku sijaisuuksien aikana kyllä.” (V3, matematiikka, erittäin vähän kokemusta)

Opetusharjoittelujen aikana esiintyneitä häiriöitä olivat olleet esimerkiksi oppilaiden keskusteleminen, kynien heittäminen tai nauraminen.

”Lähinnä juttelua tai sit joku heittää kynän toiselle tai kikattelee toistuvasti.” (V4, filosofia, paljon kokemusta)

Käytetyt keinot työrauhahäiriötilanteissa

Haastateltavien käyttämiä keinoja toimia työrauhahäiriötilanteissa analysoin käyttämällä teorialähtöistä sisällönanalyysia. Tarkastelen, onko heidän käyttämissään keinoissa yhtenevyyttä Woodsin (1983) esittämiin tapoihin, miten opettaja voi toimia kohdatessaan työrauhahäiriöitä tai Traynorin (2002) kuvailemiin strategioihin, joita opettaja voi soveltaa työrauhahäiriötilanteissa. Monesti opettajaksi opiskelevat pyrkivät ensin palauttamaan työrauhan huomauttamalla työrauhaa häiritsevystä käytöksestä sanallisesti. Jos tämä ei auttanut, yrittivät he seuraavaksi jotain muuta keinoja.

”Ensin sanoo ja sit sanoo uudestaan. Jos ei se auta, niin sit pitää olla joku keino, mihin edetään sen jälkeen. Et sit se on turhaa tavallaan, jos sä niinku lupaillet jotain, mitä ei sit koskaan seuraakaan tai jos sä et pidä siitä linjasta kii. (V4, filosofia, paljon kokemusta)

Opettajaksi opiskelevat saattoivat esimerkiksi ensiksi kutsua häiritseviä oppilaita tai oppilasryhmää nimeltä.

”Kutsuu että tytöt tai pojat, jos on tietyt ihmiset, jotka pitää meteliä, tai sit kutsuu nimeltä.” (V4, filosofia, paljon kokemusta)

Jos sanominen ei riittänyt, saatettiin seuraavana keinona käyttää esimerkiksi oppilaan poistamista luokasta erityisopettajan opetukseen ja sitten palauttamista takaisin luokkaan.

”Jos on näitä vilkkaampia, niin jos on esimerkiks jos on joku ihan semmonen konkreettinen, kun mä oon englannin kielen opettajaks tulossa, niin tota et jos opetetaan jotain esimerkiks kielioppiasiaa uutta, niin saatetaan poistaa nää muutama erityisopettajan opetukseen siks aikaa. Ja sitten palauttaa tunnille.” (V2, englannin kieli, erittäin paljon kokemusta)

On kuitenkin huomattava, että tämä keino mainittiin vain sen haastateltavan vastauksessa, joka oli suorittanut opetusharjoittelunsa alakoulussa. Lukiossa tätä keinoja ei olisi voinut käyttää, koska se ei ole lukiossa lain mukaan sallittu. Esille ei tullut muita lain sallimia keinoja, joita haastateltavat oli-

sivat opetusharjoittelujen aikana käyttäneet työrauhan ylläpitämisessä. Opettajaksi opiskelevat olivat sen sijaan käyttäneet erilaisia omia keinojaan työrauhan takaamiseksi. Seuraavaksi tarkastelen opettajaksi opiskelevien omia keinoja ja vertaan niitä Woodsin (1983) tapoihin ja Traynorin (2002) strategioihin.

Woodsin (1983) esittämää opettajan tapaa käyttää voimakeinoja työrauhan aikaansaamisessa ja Traynorin (2002) pakottavaa strategiaa voitaisiin pitää toistensa synonyymeina sillä edellytyksellä, että Woodsin (1983) mainitsemat voimakeinot mielletään muuksi kuin väkivallan käytöksi. Väkivallan käyttö on nykyään kielletty kasvatuksen keinona. Voimakeinoja tai pakottavaa strategiaa käyttäessään opettaja pyrkii saavuttamaan työrauhan oppilaita pakottavalla toiminnalla. Opettajaksi opiskelevien voidaan katsoa käyttäneen tällaisia keinoja, joskin heidän pakottavat keinonsa olivat varsin lieviä. Esimerkiksi kun opettajaksi opiskeleva kutsui oppilasta nimeltä katsoen oppilasta vihasesti ja pakottaen samalla oppilaan katsomaan itseään silmiin, voidaan tämän katsoa olevan oppilaan pakottamista ja vihan kohdistamista oppilaaseen.

”Monesti se ku sanoo, tuntee oppilaan nimeltä ja katsoo sillee aika vihasesti suoraan silmiin pakottaa katsoon, ni se auttaa.” (V5, matemaattiset aineet, erittäin paljon kokemusta)

Kun opettajaksi opiskeleva laitto oppilaan myöntämään, että hän ei keskittynyt opetettavaan aiheeseen, voidaan sen katsoa edustavan Traynorin (2002) mainitsemaa oppilaan nöyryyttämistä, jota pakottavaa strategiaa käyttävä opettaja voi myös käyttää.

”Jos on vaikka jotain kotitehtäviä käyty ja sitten huomannu, et jotkut hölisee, ni kysyy silt, no mikäs tää vastaus oli. Ja sitten tietysti joutuu siinä sitten myöntämään, joo, että en kuunnellut, niin seki joskus vähä auttaa tai rauhoittaa. Sit rauhotutaan kuuntelemaan.” (V1, matematiikka, vähän kokemusta)

Opettajaksi opiskeleva saattoi myös mennä oppilaan luokse ja yrittää saada hänet väkisin keskittymään käsillä olevaan tehtävään.

”Menin viereen ja sit sanoin just, että nyt keskitytään tähän.” (V1, matematiikka, vähän kokemusta)

Traynorin (2002) välinpitämättömyyttä strategiaa voitaisiin pitää synonyymina Woodsin (1983) esittämälle opettajan tavalle luovuttaa ja välttää provokaatiota ratkaistessaan työrauhahäiriöitä. Työrauhahäiriöitä kohdatessaan opettajaksi opiskelevat pyrkivät käyttämään jotain keinoa niiden ratkaisemiseksi, ja jos keino ei auttanut, niin jotain muuta keinoa. Haastateltavien vastauksissa luovuttaminen ja provokaation välttämiseksi pyrkivä toiminta tuli esille vastauksissa niin, että opettajaksi opiskelevat suhtautuivat oppilaiden äänenkäyttöön välinpitämättömästi, jos puhe koski opiskeltavaa asiaa.

Opettajaksi opiskelevien pyrkimys saada oppilaiden huomio opittavaan asiaan sekä yritys saada oppilaat osallistumaan toimintaan kuvaa Traynorin (2002) tehtäväorientoitunutta strategiaa. Ohjaamalla oppilaiden työskentelyä tehtävän tekemiseen pyrkii opettajaksi opiskeleva saamaan oppilaan mielenkiinnon itse tehtävään.

”Yrittänyt saada sen keskittymisen ja huomion siihen tehtävään. Sit jos se tehtävä rupeisikin siinä vaiheessa kiinnostaa, niin sitten tajuais, että vois tehdä sitä tehtävää, eikä hölittää.” (V1, matematiikka, vähän kokemusta)

Myös laittamalla oppilaat tekemään ryhmitöitä, opettajaksi opiskeleva pystyy pitämään oppilaat kiireisinä ja pyrkii samalla saamaan oppilaiden mielenkiinnon opittavaan asiaan. Tällaisen toiminnan voisi ajatella edustavan myös Traynorin (2002) mainitsemaa luontaisen strategian keinoa palkita oppilaat, koska usein oppilaat kokevat ryhmätyön tekemisen mukavana ja mielenkiintoisena.

”Ryhmätyöskentely on yks semmonen, minkä mä oon ainakin huomannu - - siel saa niinku sanoa ihan mitä vaan suurin piirtein.” (V2, englanti, erittäin paljon kokemusta)

Yksi haastateltavista mainitsi aiemmin työrauhahäiriöitä määritellessään, että hän ei koe musiikin kuuntelemista häiritseväksi. Hän saattoi itse ehdottaa sitä. Musiikin kuuntelemisen voisi katsoa olevan oppilaita palkitsevaa. Haastateltavien vastauksista ei kuitenkaan tullut esille luontaisen strategian käyttöä työrauhan ylläpitämisen keinona sillä tavalla, että opettajaksi opiskelevat olisivat jakaneet oppilaille kiitosta tai kehuja.

Woodsin (1983) mainitsema kolmas toimintatapa työrauhahäiriöitä kohdatessa on, että opettaja sopisi yhteisistä säännöistä oppilaiden kanssa. Tämä toimintatapa on yhtäpitävä Traynorin (2002) mainitseman auktoritatiivisen strategian kanssa sillä erotuksella, että Woods (1983) mainitsee, että

yhteisistä säännöistä tulisi sopia oppilaiden kanssa. Vain yksi haastateltavista oli laatinut luokassa säännöt. Hän keskusteli säännöistä oppilaiden kanssa ja pyrki perustelemaan niitä ja saamaan oppilaat ymmärtämään, että yhteiset säännöt ovat kaikille hyväksi. Hän saattoi pyytää myös oppilaita perustelemaan sääntöjä, jos niitä rikottiin. Haastateltava oli se, joka päätti, mitä säännöt ovat, mutta säännöt olivat yhteisiä siinä mielessä, että niiden ajateltiin koskevan kaikkia.

”Se pitää ikään kuin etukäteen päättää, että miten, et mitä niinku sallii, mitä täällä saa tehdä ja mitä ei saa tehdä - - Kerroo, et mitä ei saa tehdä. Sit mä oon tehnyt myös niin, että mä perustelen sitä, että minkä takia luokassa pitää olla hiljaa, kun joku muu on äänessä, et se on kohteliasta ja niin pois päin - - Sit voi myös laittaa oppilaat perusteleen. Voi kysyä, että no minkäs takia täällä nyt olikaan niin, et on hyvä olla hiljaa, kun toinen puhuu.” (V4, filosofia, paljon kokemusta)

Vaikka opettaja ei olisi sopinut yhteisistä säännöistä oppilaiden kanssa, voisi kuvitella, että joka tapauksessa ajan myötä jonkinlaiset kirjoittamattomat säännöt alkaisivat elää luokassa. Luokan opettajalla saattaa olla tai hänelle saattaa muodostua tietyt toimintatavat, jotka oppilaat oppivat tuntemaan. Oppilaat oppivat näin tietämään, miten luokassa tulisi olla ja miten opettaja mahdollisesti reagoi mihinkin käytökseen.

Haastateltavien vastauksissa tuli esille myös eräs keino työrauhahäiriöiden ratkaisemiseksi, jota sekä Woods (1983) että Traynor (2002) eivät kumpikaan maininneet. Tällaisiksi voidaan kutsua opettajaksi opiskelevien luovat ratkaisut työrauhahäiriöihin. Opettajaksi opiskeleva saattoi esimerkiksi pyytää keskenään puhuvia oppilaita kertomaan koko luokalle, mistä he keskustelevat.

”Jos siel on kaks oppilasta, jotka juttelee, että pyytää niitä kertoon koko luokalle, mistä he puhuu, että oliko tää jotain asiaa liittyvää vai jotakin muuta.” (V4, filosofia, paljon kokemusta)

Opettajaksi opiskeleva saattoi myös keskeyttää opetuspuheensa ja odottaa, että luokka rauhoittuu, ennen kuin hän taas jatkoi opettamista.

”Pysäyttää niinku oman esityksensä ja odottaa, et on hiljaista.” (V4, filosofia, paljon kokemusta)

Myös oppilaan poistamista parityöskentelystä ja takaisin palauttamista pienen ajan päästä käytettiin keinona työrauhan aikaansaamiseksi.

”Jos parityöskentely ei suju, niin sitten siirtää ihan konkreettisesti istumaan yksin tekemään ja sitten hetken kuluttua voi käydä kysymässä, et onnistuisko se palaaminen takas siihen omaan.” (V2, englannin kieli, erittäin paljon kokemusta)

Jotkut opettajaksi opiskelevien luovista ratkaisuisista työrauhan ylläpitämiseksi voivat kuitenkin muuntua negatiivisiksi Traynorin (2002) pakottavaa strategiaa muistuttaviksi keinoiksi, jos opettaja esimerkiksi venyttää syntynyttä hiljaisuutta niin kauan, että se alkaa tuntua oppilaista ahdistavalta tai keskenään keskustelevat oppilaat kokevat nöyryyttävänä sen, että he joutuvat kertomaan keskustelunsa aiheen koko luokalle.

Haastateltavien käyttämissä keinoissa Puurulan (1983) tavat ja Traynorin (2002) strategiat olivat siis kaikki tavalla tai toisella edustettuina. Opettajaksi opiskelevat eivät käyttäneet vain yhtä strategiaa, vaan he kokeilivat monia keinoja pyrkiessään palauttamaan työrauhan, kun se oli häiriintynyt. Ne haastateltavista, joilla oli enemmän kokemusta, kertoivat enemmän ja monipuolisempia esimerkkejä siitä, miten olivat toimineet. Kun taas se haastateltava, jolla oli erittäin vähän kokemusta opettajana toimimisesta, ei kertonut mitään esimerkkejä siitä, miten oli ratkaissut työrauhahäiriöitä. Hän oli suorittanut yhden opetusharjoittelun ja hänellä oli hyvin vähän aiempaakaan kokemusta opettajana toimimisesta.

Opetettavan aineen, työrauhan määritelmän, työrauhahäiriöiden kokemisen sekä käytettyjen keinojen välinen yhteys

Kaiken kaikkiaan työrauhan määritelmiä, koettuja työrauhahäiriöitä ja työrauhahäiriötilanteissa käytettyjä keinoja tarkasteltaessa on nähtävissä toisinaan tietty yhteys haastateltavan opettaman aineen opettamis- ja oppimistapaan sekä siihen, mitä haastateltava tavoitteli tavoitellessaan työrauhaa. Esimerkiksi filosofiaa opettava haastateltava koki työrauhaa häiritsevänä hyvin voimakkaasti sen, jos luokassa joku puhui, kun jollakin toisella oli puheenvuoro. Hän painotti työrauhan määritelmässään sitä, että jokaisen täytyy saada puhua rauhassa. Filosofia on teoreettinen aine, jossa oppiminen tapahtuu paljolti opettajaa kuuntelemalla ja keskustelemalla. Tämä voisi selittää sitä, miksi vastaaja koki päälle puhumisen hyvin häiritsevänä työrauhan kannalta.

” Puhuu siis päälle, kun opettaja puhuu tai joku muu oppilas puhuu.” (V4, filosofia, paljon kokemusta)

Hän pyrki saamaan työrauhan aikaiseksi luokassa esimerkiksi niin, että hän yritti saada oppilaat vakuuttuneeksi siitä, miten tärkeää on, että toisten päälle ei puhuta.

”Voi kysyä, että, että no minkäs takia täällä nyt olikaan niin, et on hyvä olla hiljaa, kun toinen puhuu.” (V4, filosofia, paljon kokemusta)

Matematiikkaa opettavat mainitsivat puolestaan työrauhaa häiritsevinä oppilaiden keskittymättömyyden. He painottivat työrauhan määritelmässään sitä, että työrauhan vallitessa keskittyminen on mahdollista jokaiselle. Tämän voisi ajatella johtuvan siitä, että matematiikkaa pidetään tavallisesti aineena, jonka oppimisessa tarvitaan hyvää keskittymistä.

”Vähän huudeltu ja vähä ollu sellasta rauhatonta, et ei olla keskitytty, vaan on pyöritytty tuolissa ja tämmösiä, mutta ne on ollu aika pieniä lopulta, et ei ne sitten oo koko luokkaa häirinnyt. Et lähinnä ehkä omaks häiriöks ja ehkä ympärillä olevien häiriöks.” (V1, matematiikka, vähän kokemusta)

Työrauhaa tavoitellessaan he käyttivätkin erilaisia keinoja, joilla saisivat oppilaat keskittymään tehtäviinsä.

”Luultavasti se yleensä se hölinä on semmosta, et ei oo saanu oikee otetta siitä tehtävästä tai ei oo niinku, aatteele et se on ihan tylsä tai muuta, ni sen takia, tai mä oon ite aatellu, et se vois siitä johtua. Et jos sen huomion sais siihen tehtävään, ni se vois sitten lähteä rullaamaan.” (V1, matematiikka, vähän kokemusta)

Yleisesti ottaen työrauhaa häiritsevänä koettiin oppilaan aktiivinen häiritsevä toiminta luokkatilanteessa. Yksi haastateltavista kuitenkin koki, että pahinta työrauhan häirintää on se, että oppilas ei puhu tunnilla mitään. Hän kokee, että tällöin opettajalta menee energiaa saadakseen passiivisen oppilaan osallistumaan. Haastateltava oli valmistumassa kielen opettajaksi ja tämä voi selittää sitä, että hän koki puhumattomuuden hyvin voimakkaasti työrauhaa häiritsevänä. Onhan kielen oppimisessa ja opettamisessa puhe tärkeä työkalu.

”Mun mielestä pahinta työrauhan häirintää on se, että kun oppilas ei sano yhtään mitään - - silloin sä joudut tavallaan keskittyy siihen silleen, et sun pitäis saada siitä jotain irti-kin.” (V2, englantia, erittäin paljon kokemusta)

Kyseinen haastateltava mainitsi myös erityisoppilaiden vaikuttavan tunnin kulkuun, mutta ei kokenut heidän käytöstään työrauhahäiriönä, koska heillä on käyttökseen syy. Hän koki, että tällaiset oppilaat eivät tahallaan aiheuta häiriötä luokassa. Erityistarpeidensa vuoksi heidät on vain otettava parempaan otteeseen.

”Jos luokassa on muutama oppilas, jolla on tällaisia aspergereja ja muuta, niin totta kai se vaikuttaa, mut ei silleen mun mielestä niinku muuten - - kun on tiennyt sen. Siihen suhtautuu sit ihan eri tavalla, et sä et ajattele, et toi on nyt ilkee, inhottava tai muuten, vaan ihan oikeesti, et sil on joku syy - - pitää vaan ottaa silleen vähän tiukempaan otteeseen siellä ihan sen takia.” (V2, englantia, erittäin paljon kokemusta)

Hänen keinonsa oli muun muassa teettää oppilaille ryhmätöitä, koska tällä tavalla hän ajatteli, että passiiviset oppilaat rohkaistuisivat puhumaan. Tällä tavalla hän samalla yritti edesauttaa oman opettavan aineensa eli englannin kielen oppimista.

”Kun on tehty ryhmätöitä, että jos ne siinä tilanteessa jotenkin pääsis aukaseen itteensä.”
(V2, englantia, erittäin paljon kokemusta)

Työrauhan määrittelyminen ja työrauhahäiriöiden kokeminen näyttää siis olevan yksilöllistä. Yksi voi kokea luokkatilanteet aivan eri tavalla kuin toinen. Vaikka yksi haastateltavista ei kokenut erityisoppilaiden käytöksen häiritsevän työrauhaa, koska heillä on käyttökseen hyvä syy, voisi toinen kokea heidän käytöksensä hyvinkin häiritseväksi. Hän ei välttämättä olisi niin ymmärtäväinen erityisoppilaita kohtaan. Passiivisia oppilaita joku opettaja voisi taas pitää työrauhan kannalta ”helpoina ja hyvinä” tapauksina, koska he eivät pidä melua itsestään. Näin opettaja voi keskittyä rauhassa opettamiseen. Tämä ei kuitenkaan ole välttämättä hyvä oppilaan oppimisen kannalta. Jos työrauhan määritelmä sisältää opettajalla sen, että työrauha mahdollistaa oppilaiden oppimisen, ei hän ole tyytyväinen siihen, että oppilaat vain ovat hiljaa. Hän haluaa nähdä, että oppilaat myös pyrkivät oppimaan.

Opettajan opettaman aineen voi nähdä vaikuttavan työrauhan ylläpitokeinoihin niin, että erilaisia aineita opiskellaan monesti eri tavoin. Esimerkiksi matematiikkaa harvoin opitaan ryhmätyön kautta. En ainakaan omalta kouluajaltani muista tehneeni ainuttakaan ryhmätyötä matematiikassa. Myös yksikään matematiikkaa opettanut opettajaksi opiskeleva ei kertonut käyttäneensä tätä keinoa työrauhan ylläpitämisessä. Toisaalta matematiikkaa myös harvoin opitaan puhumalla tai keskustelemalla, joten tällöin myöskään omasta puheenvuorosta kiinni pitäminen ei ole niin tärkeää matematiikkaa opiskellessa kuin filosofian tunneilla.

8.2 Työrauhan ylläpitokeinojen reflektointi

Hyväksi koetut ratkaisut ja keinot työrauhahäiriötilanteissa

Seuraavaksi pyysin opettajaksi opiskelevia refleктоimaan omia työrauhahäiriöiden ratkaisutapojaan kysymällä, minkä tilanteen he kokivat ratkaisseensa hyvin. Yksi haastateltavista kokee oppilaan poistamisen ja palauttamisen olevan toimiva keino, jolla työrauhan on saanut aikaiseksi luokassa. Tämä on toiminut hänen mukaansa ainakin alakouluikäisten kanssa.

”Yks semmonen, jossa parityöskentely ei suju, niin sitten siirtää ihan konkreettisesti istumaan yksin tekemään ja sitten hetken kuluttua voi käydä kysymässä, et onnistuisko se palaaminen takas siihen omaan. Semmonen on ainakin toiminut. Mut nyt on kolmasluokkaisista kysymys, et ne on vielä pieniä. Mistään lukiolaisista ja näistä mistään suuremmista häiriöoppilaista ei silleen oo kokemusta.” (V2, englanti, erittäin paljon kokemusta)

Omasta linjasta kiinni pitäminen taas oli puolestaan auttanut yhtä haastateltavaa työrauhan aikaansaamisessa.

” Mä huomaan sen heti, jos siellä se työrauha häiriintyy niin paljon, niin sit mää sanon siitä ja sit mul on erilaisia keinoja. Mul on käsitys siitä minkälaista siellä pitäis olla ja sit siellä suurin piirtein on sellaista, kun pitää siitä linjastaan kiinni.” (V4, filosofia, paljon kokemusta)

Kaiken kaikkiaan työrauhatilanne koettiin ratkaistun hyvin, kun toivottuun tavoitteeseen oli päästy. Esimerkiksi oppilas tai oppilaat oli saatu keskittymään tehtävään.

”On menny siihen viereen ja sit ruvennu keskittymään siihen tehtävään. Sit kun ne on ruvennu oikeesti tekemään sen jälkeen, ni se on ollu semmonen hyvä ratkasu, kun ne on tosiaan sit pystyny keskittymään siihen. Kysyy, että mitäs äsken kysyttiin - - tai mikä tuo vastaus olikaan, silloin kun ei oo kuunnellu. Mun mielest se on silleen ihan ok tapa.” (V1, matematiikka, vähän kokemusta)

Vain yksi haastateltavista mainitsi keinon eettisen puolen, kun hän kuvaili milloin oli tyytyväinen ratkaisuunsa. Hyvä keino oli hänen mukaansa sellainen, että oppilaalle ei jää huonoa kuvaa opettajasta ja oppilaan ja opettajan keskinäinen kunnioitus säilyy. Hän koki suoraan sanomisen olleen hyvä tapa pitää yllä työrauhaa.

”Eikä oo jääny mitään semmosia niinku komplikaatioita opettajaa kohtaan - - koska ei oo kuitenkaan ollu mitään suunsoittoa siinä. Sano niille ihan suoraan, että mun mielest jonkinlainen - - oppilaiden pitää arvostaa opettajaa ja opettajan pitää arvostaa oppilaita. Silleen, että siin pitää ol just semmonen, et ollaan hiljaa, kun opettaja puhuu.” (V1, matematiikka, vähän kokemusta)

Vaihtoehtojen pohdinta keinoille huonosti ratkenneissa työrauhahäiriötilanteissa

Kysyin opettajaksi opiskelevilta, oliko heille tullut eteen tilanteita, jotka he olisivat toivoneet ratkaisseensa eri tavalla ja olivatko he miettineet mahdollisia vaihtoehtoja näille ratkaisuilleen jälkikäteen. Jokainen haastateltavista oli toivonut, että olisi jossakin tilanteessa toiminut eri tavalla. Haastateltavista ne, joilla oli vähemmän kokemusta, kertoivat esimerkkejä siitä, miten tilanteissa olisi voinut toimia toisin. He olivat pohtineet huonosti ratkenneita tilanteita myöhemmin ja parempi tapa toimia oli saattanut tulla mieleen työrauhahäiriötilanteen jälkeen.

”Jälkeenpäin sitten kun mietti, et nyt ei kyl mennyt hyvin ollenkaan, sitten mietti, että se ratkasu tuli mieleen vasta jälkeenpäin.” (V3, matematiikka, erittäin vähän kokemusta)

He olivat myös miettineet mahdollisia vaihtoehtoja toiminnalleen. He kokivat, että pienillä asioilla voi olla merkitystä työrauhan kannalta. Opetustilannetta voisi kontrolloida esimerkiksi pienillä teoilla. Oven sulkemalla voisi viestittää oppilaille, että tunti alkaa.

”Vedät sitten oven kiinni, ni siin on sitten oppilaalle sellanen merkki, et nyt tää tunti alkaa. Että se oli vähän niinku mulla se alotus sillä tavalla, et ois sillä tavalla pitänyt ottaa sitä tilannetta enemmän haltuun heti siihen kärkeen, että ok, et nyt niinku tunti alkaa ja ne ketkä sitten tulee myöhässä, niin ne tulee.” (V3, matematiikka, erittäin vähän kokemusta)

Tilanteissa olisi heidän mukaansa voinut myös toimia ennakoidummin. Esimerkiksi parityöskenteilyssä olisi voinut vaihtaa pareja aikaisemmin, jotta työrauhahäiriö ei olisi päässyt pahenemaan.

”Mun ois pitänyt aikasemmin vaihtaa pareja. Siirtää ne toiseen penkkiin istuun, jotka kihertää tai tekee jotain ihan muuta tai sit laittaa ne itsekseen työskenteleen.” (V4, filosofia, paljon kokemusta)

Heidän mukaansa myös se, että pystyisi jotenkin pysäyttämään tilanteen ja aloittamaan alusta, voisi saada työrauhan palaamaan.

”Mitä ois pitänyt tehdä, ois täytyne jollakin tavalla saada vihelletty se peli poikki - - että olkaas nytten, mä selitän teille kaikille kerralla, ettei tarvitte yksitellen sitten.” (V3, matematiikka, erittäin vähän kokemusta)

Itse työrauhahäiriöiden ratkaisemiseen haastateltavat ehdottivat vaihtoehtoisesti huumorin käyttöä.

”Kyl mä mietin, mut en mä oikee tie, et miten siihen sit ois. Et tavallaan se täytys ottaa sillee huumoril.” (V1, matematiikka, vähän kokemusta)

Keinoja voisi heidän mukaansa myös käyttää riittävän nopeassa tahdissa ja keskittyä vain vakavimpien työrauhahäiriöiden ratkaisemiseen, koska kaikkiin työrauhahäiriöihin ei välttämättä ole aikaa tai mahdollisuutta puuttua.

”Jos siel tapahtuu niinku miljoona asiaa yhtä aikaa, ni sä ehdit puuttua vaan pahimpiin niistä - - sit mä niinku yritin pitää siitä linjastani kiinni sillai, ettei siellä kukaan saa niinku etuoikeuksia.” (V4, filosofia, paljon kokemusta)

Erittäin paljon kokemusta omaavat haastateltavat sen sijaan eivät kertoneet esimerkkejä siitä, millaisia vaihtoehtoja he olisivat pohtineet toiminnalleen. Toinen heistä totesikin, että koska päivät ja

ihmiset ovat erilaisia, voivat keinot, jotka tänään eivät toimineet, toimia seuraavalla kerralla. Omia keinoja ei siksi kannata heittää heti romukoppaan tai muuttaa, vaikka ne eivät joskus toimisikaan.

” - - kokeillaan ens kerralla uusiks niitä metodeja, mitä on tiedossa - - Eihän kaikki päivät oo samanlaisia, eikä kukaan meistä oo samanlainen.” (V2, englanti, erittäin paljon kokemusta)

Oman toiminnan eettisyyden pohtiminen työrauhahäiriötilanteissa

Omien ratkaisujen eettisyyttä kertoi pohtineensa vain yksi viidestä haastateltavasta. Hän oli pohtinut sitä, että huomauttaessaan ei käyttäisi samalla tarkoituksellisesti valtaa oppilaan alas laittamiseen.

” Kyllä mää esimerkiks - - miettii aina sit sen kohdalla, kun itse toimii, et miten sitä sanoo jonkun asian. Et jos joku niinku meluaa, ettei se oo niinku sellasta tarkoituksellista vallan käyttöä. Kun se tilanne ei sais olla se, että oppilasta pistetään niinku alas sen takia, että se on häirinnyt tuntia, vaan että hänelle huomautetaan siitä.” (V4, filosofia, paljon kokemusta)

Muut haastateltavista eivät olleet miettineet ratkaisujensa eettisyyttä. Yksi haastateltavista ajatteli sen johtuvan siitä, että hänellä ei vielä ollut paljon kokemusta työrauhahäiriöiden ratkaisemisesta.

”Ei - - oikeestaan oo jääny, mutta se ehkä johtuu siitä, että mä oon sen verran vihree niissä hommissa, et mitään kauheen kovia ratkaisuja ei oo joutunu vie tekemään.” (V3, matematiikka, erittäin vähän kokemusta)

Yksi koki olleensa työrauhan ylläpitämisen keinoja käyttäessään kiltti, eikä siksi ollut pohtinut ratkaisujensa eettisyyttä.

”En mä oo käyttäny mitään sellaisia pahoja keinoja mun mielestä, että mä oon yleensä aina ollu aika kiltti itse oppilaille silleen, että mä en oo ollu semmonen kauhee auktoriteetti tai muutenkaan semmonen kauheen julma, et mä oon oikeestaan keskustellut. - - Et en mä oikeestaan oo jääny miettimään.” (V1, matematiikka, vähän kokemusta)

Yksi haastateltava ei ollut puolestaan koskaan epäillyt toimineensa epäeettisesti ja siksi ei ollut poh-
tinut keinojensa eettisyyttä.

*”En tiedä, et oonko miettinyt, mut en mä ainakaan oo epäillyt sitä, että oisin toiminut epä-
eettisesti.”* (V2, englantia, erittäin paljon kokemusta)

Yksi haastateltavista ei ollut miettinyt ratkaisujensa eettisyyttä, mutta oli miettinyt sitä, oliko hän
ollut rankaisuja antaessaan tasapuolinen. Vaikka haastateltava ei mieltänyt rankaisujen tasapuoli-
suuden miettimistä eettisyyden arvioimiseksi, niin itse katson, että rankaisujen tasapuolisuuden
pohtiminen on ratkaisun eettisyyden reflektointia, koska siinä samalla mietitään ratkaisujen oikeu-
denmukaisuutta. Näin ollen kaksi viidestä haastateltavasta oli reflektoinut keinojensa eettisyyttä.
Molemmilla eettisyyttä miettineillä oli paljon tai erittäin paljon kokemusta opettajana toimimisesta.

*”No ei ehkä eettisyys, mut semmonen joskus, et tulikohan nyt - - kaikille annettua saman-
lainen rangaistus taikka tasapuolisesti.”* (V5, matemaattiset aineet, erittäin paljon koke-
musta)

Toimintatavan alkuperä työrauhahäiriötilanteessa

Kun kysyin opettajaksi opiskelevilta, mistä he olivat ammentaneet ratkaisujensa avaimet eli mistä
he tiesivät käyttää jotakin keinoa työrauhahäiriötilanteissa, ei kolme viidestä osannut kertoa, mistä
he ovat ratkaisunsa saaneet. He kokivat, että työrauhahäiriötilanteet tulevat niin nopeasti, että tilan-
teissa ei oikein ehdi miettiä mitään. Yhdellä heistä oli erittäin vähän kokemusta opettajana toimimi-
sestä ja työrauhahäiriöistä. Hän ei kertonut, miten oli ratkaissut työrauhahäiriötilanteita, mutta ker-
toi ohjaavan opettajan antaneen ohjeita opetusharjoitustuntien jälkeen, miten työrauhahäiriötilanteet
olisi voinut hoitaa.

”Se tilanne oli jotenkin niin hektinen, et ei siinä heti oikeen osannu oikee mitään.” (V3,
matematiikka, erittäin vähän kokemusta)

Kaksi heistä taas kertoi, että ratkaisu vain tulee heille automaattisesti. Toisella näistä vastaajista oli
vähän kokemusta työrauhahäiriötilanteista. Hän oli kyllä saanut vinkkejä opettajankoulutuksen
opettajilta, miten työrauhahäiriötilanteissa voisi toimia, mutta ei ollut ehtinyt vielä soveltaa niitä
käytäntöön.

”Varmaan silleen aika paljon siinä vaan tilanteessa, ei sitä ajattele siinä tilanteessa, miten sitä ratkaisee tai mä en ainakaan hirveesti. Se vaan tulee jotenkin. Jotain siin tekee. - - Kyl tossa joku opettajakin on ihan sitte sanonu omia tapojaa. Niitä nyt ei välttämäti iha hirveesti oo vielä ehtiny käytäntöö soveltaa.” (V1, matematiikka, vähän kokemusta)

Vastaaja, jolla puolestaan oli erittäin paljon kokemusta, koki, että ratkaisut tulevat selkärangasta.

”Kyllä ne tulee niin nopeeta, et kyllä ne aika tuolta selkärangasta tulee.” (V5, matemaattiset aineet, erittäin paljon kokemusta)

Näiden kahden vastaajan toimintaa voisi selittää niin, että toisella vastaajista se voisi johtua kokemuksen puutteesta kun taas toisella kokemuksen tuomasta automatisoitumisesta. Haastateltava, jolla oli vähän kokemusta, oli saanut ohjeita opettajilta, mutta ei ollut vielä soveltanut niitä käytäntöön. Näin hänen oli ehkä pakkokin toimia tilanteissa intuitiivisesti. Toisella vastaajalla, jolla oli erittäin paljon kokemusta, saattoi toiminta olla mahdollisesti jo niin automatisoitunutta, että hän ei tämän vuoksi osannut kertoa keinojensa lähdeä. Toiminta on jo niin opittua, että hän vain tietää jo sisimmässään, mitä tulee missäkin tilanteessa tehdä.

Kaksi muuta haastateltavaa osasi kertoa, mistä olivat saaneet ratkaisujensa avaimet. Heillä molemmilla oli paljon tai erittäin paljon kokemusta opettajana toimimisesta. Toinen heistä oli hyvin kiinnostunut työrauhan ylläpitoon liittyvistä asioista ja hän oli käynyt seuraamassa toisten opetusharjoittelijoiden pitämiä tunteja ja osallistunut myös näiden tuntien jälkeisiin palautuskeskusteluihin. Niissä hän oli kysynyt neuvoja työrauha-asioissa ohjaavilta opettajilta ja opetusharjoittelijoilta.

”Mä kävin kuuntelemassa - - jonkin verran tunteja ennen kun mulla alko toi oma harjoittelu. - - mä huomasin, että siinä on eroja paljon, että miten opettajat toimii siinä tilanteessa. Niin mä oon ollu seuraamassa tunteja, kiinnittäny huomioo siihen, tehny muistiinpanoja siitä, mitä opettajat tekee ja sitten ollu niinku opettajaharjoittelijoiden pitämillä tunneilla, joiden jälkeen on palautekeskustelu, johon voi osallistua ja sit myös siellä niinku jotenkin pyrkinyt kysymään niitä keinoja sitten sekä näiltä ohjaavilta opettajilta että sitten opettajaharjoittelijoilta.” (V4, filosofia, paljon kokemusta)

Toinen kertoi saaneensa keinot toimia työrauhahäiriötilanteissa opetusharjoittelujen mentoreilta ja havainnoimalla kokeneiden opettajien toimintaa. Hän painotti sitä, että keinot olivat tulleet muulla

tavalla kuin opiskelemalla. Myöskään kukaan muu ei maininnut, että olisi saanut tapoja toimia työrauhatilanteissa opiskelemalla asiaa kirjoista.

”Opettajaharjoittelussa sen verran hyvät mentorit, et sieltä on tullut kyllä paljon tietoa. - - Ei opiskelun kautta, vaan ihan siis konkreettisesti näkemällä semmosilta opettajilta, jotka on niitten kanssa ollut tekemisissä.” (V2, englanti, erittäin paljon kokemusta)

Yllättävää oli mielestäni se, että kukaan opettajaksi opiskelevista ei maininnut, että olisi saanut tapoja toimia työrauhahäiriötilanteissa muistelemalla lapsuuden aikaisten opettajiensa toimintaa. Tällaisten aiempien kokemusten voisi kuvitella vaikuttavan omalta osaltaan opettajaksi opiskelevien toimintaan, vaikka he eivät sitä itse välttämättä tiedostaisikaan. Opettajaksi opiskelevien vastausten perusteella konkreettisten käytännön tilanteiden seuraaminen, niiden tarkasteleminen ongelmalähtöisesti sekä käytännön tilanteissa oppiminen vaikuttaisivat hyödyllisiltä tavoilta hankkia työrauhan ylläpitotaitoja. Joka tapauksessa näyttää siltä, että tulee olla kokemusta työrauhan ylläpitämisestä ja opettajana toimimisesta, jotta pystyy paremmin tiedostamaan toimintaansa ja käyttämään energiensa siihen, että kokeilee erilaisia keinoja käytännössä työrauhan ylläpitämiseksi. Oman kiinnostuneisuuden voisi ajatella myös edesauttavan oman toiminnan tiedostamista. Kun kokemusta alkaa olla paljon voi toiminta alkaa rutinoitua ja tulla automaattisemmaksi, eikä omaa toimintaa työrauhatilanteissa tietoisesti välttämättä tule enää niin reflektoitua.

Lakien sallimien keinojen riittävyys ja eettisyys

Kysyin opettajaksi opiskelevien näkemyksiä myös lakien sallimien keinojen riittävydestä sekä niiden eettisyydestä työrauhan ylläpitämiseksi. Kolme haastateltavaa viidestä koki, että lakien sallimat keinot, joita opettajat voivat käyttää työrauhahäiriötilanteissa, ovat riittäviä. Yksi heistä painotti, että keinojen on pakko riittää, koska opettajan tehtävän tulisi ensi sijassa olla opettaminen, eikä järjestyksen ylläpitäminen.

”Jos nää ei riitä, niin sitten tarvitaan erikseen ne järjestysmiehet ja erikseen ne poliisit sinne kouluihin - - Kuitenkin haluis lähteä siitä, että opettajan tehtävä on opettaa.” (V3, matematiikka, erittäin vähän kokemusta)

Kaksi haastateltavaa viidestä puolestaan toivoivat keinoja lisättävän. Heidän mukaansa lisää keinoja tarvittaisiin erityisesti erityisoppilaiden kanssa. He eivät kuitenkaan osanneet sanoa, millaisia nuo lisäkeinot voisivat olla.

”Kyllähän ne riittävät - - suuremmassa osassa tapauksia, mutta tota on tosiaan näitä häirikköoppilaita, mihin tarvis saada lisää keinoja - - jotain pitäis keksiä, mutta en tiedä kylä mitä.” (V5, matemaattiset aineet, erittäin paljon kokemusta)

Yleisesti ottaen opettajaksi opiskelevat kokivat lakien sallimat keinot äärimmäisinä ja suotavaa heidän mukaansa olisi, että niihin ei tarvitsisi mennä, vaan työrauhan saisi aikaiseksi muilla keinoilla. He toteavat, että lain sallimia keinoja on kuitenkin välillä pakko käyttää ja ne ovat avuksi.

”Noi on kaikki mun mielest semmosia aika äärimmäisiä keinoja, että tai siis toive on tietysti se, et ei tarvitsis mennä tällasiin keinoihin. Mutta siis realiteetti on tietysti se, että tai mitä tuolla koululla olleessa nyt on kuullut, että luokasta joudutaan poistamaan välillä ja sitten niin, et se auttaa, et sit se lopputunti on sujunut ihan hyvin. Ja samoin jälki-istunto ja laiskanläksy.” (V4, filosofia, paljon kokemusta)

Opettajaksi opiskelevat kokivat, että lain sallimistakin keinoista olisi hyvä ensin käyttää pehmeitä keinoja työrauhan takaamiseksi. Esimerkiksi jos oppilas joudutaan erottamaan koulusta, tulisi hänen kontollaan olla jo hyvin rankat rikkeet.

”Mieluummin mä yrittäisin käyttää ensin semmosia niinku pehmeempiä keinoja, en sitä erottamista koulusta, se olis mun mielest viimeinen, koska siks ajaks mun mielest niille pitää, että jos on koulusta erotettu, niin opetus pitää jollai taval kuitenkin järjestyy hänelle.” (V2, englanti, erittäin paljon kokemusta)

Yleisesti ottaen opettajaksi opiskelevat kokivat opettajien lakien sallimat keinot työrauhan ylläpitämiseksi tarpeellisina. He kokivat ne myös eettisinä, vaikkakin yksi haastateltavista pohti, että jos keinoja katsotaan oppilaan kannalta, eivät ne välttämättä ole eettisiä. Niillä ei puututa syihin, miksi oppilas häiriköi luokassa.

” Siinä mieles jälki-istunto ja luokasta poistaminen taas, jos ajatellaan niinku ei-koulun näkökulmasta sitä tilannetta, niin siinä mielessä ne ei oo eettistä, et sil oppilaalla on to-

dennäköisesti ongelmia aika paljon, kun se käyttäytyy tällä tavalla - - kotiolojen ja sitämmösten niinku oppilaan psyykkisten tai sosiaalisten ongelmien kannalta nää ei oo eettisiä ratkasuja.” (V4, filosofia, paljon kokemusta)

Kuitenkin haastateltava koki, että opettajan tehtävä on tehdä vain tarvittava työrauhan kannalta käyttämällä tarvittavia keinoja, eikä selvittelä oppilaiden ongelmia, vaikka niistä jotkut työrauhahäiriöt johtuisivatkin.

” Ne on välttämättömiä keinoja nimenomaan sen työrauhan niinku saavuttamiseksi ja sen kannalta, et pitää niinku olla oikeudenmukainen kaikkia oppilaita kohtaan, et ei voi olla niin, et jotkut saa meluta ja toiset ei ja opettajan pitää se jotenkin niinku osottaa. Noi on tommosia aika rankaisuun perustuvia, et annetaan keppiä, kun oppilas ei pysty keskittyy, mutta siis se on sit toinen kysymys, et onks se opettajan tehtävä, kuuluuko se opettajan ammattiin, et selvittää sitä, et mitä ne ongelmat siel oppilaalla sitten on, miks se ei pysty keskittyy. Tiettyyn rajaan asti kyllä, mut mun mielest opettajan ei kuulu toimia sosiaalityöntekijänä, eikä psykologina eikä vanhempana.” (V4, filosofia, paljon kokemusta)

Kaikki haastateltavat pohtivat vastauksissaan luokasta poistamisen eettisyyttä. He kokivat oppilaan poistamisen voimakeinoin hyväksyttäväksi, jos muuta keinoa ei ole.

”Voimakeinoin poistaminen on tietysti vähän sellasta, mut jos nyt ei muuta vaihtoehtoa ole.” (V2, englanti, erittäin paljon kokemusta)

Yksi haastateltavista pohti luokasta poistamisen eettisyyttä siltä kannalta, että siinä oppilas poistetaan yhteisöstä. Hän totesi, että häiritsevän oppilaan poistaminen kuitenkin rauhoittaa luokkaa ja näin koki poistamisen oikeutettuna.

”Jos luokasta poistaa, niin se on vähän niinku erottaa siitä yhteistyöstä yhteisöstä tai muuta, mutta jossain tilanteessa se on ihan pakko tehdä, et se rauhoittaa sitä tilannetta, et se on mun mielest ihan oikein.” (V1, matematiikka, vähän kokemusta)

Yksi haastateltavista pohti, tuleeko oppilas nolatuksi, kun luokasta poistaminen herättää huomiota. Haastateltava kuitenkin koki, että myös työrauhan häiriköiminen herättää huomiota luokassa.

”Kyllähän se saattaa tota herättääkin luokassa huomioo, jos joku poistetaan, et onks se sitten niinku oppilaan nolaamista taikka tietysti herättäähän sekin huomiota, jos se siel häiriköi. Taas vähän miltä kannalta sitä kattoo.” (V5, matemaattiset aineet, erittäin paljon kokemusta)

Jotkut haastateltavista asettivat luokasta poistamiselle ja muillekin lakien sallimien keinojen eettisyydelle ehtoja. Jotta keinoa voidaan pitää eettisenä, tulisi myös tapaa, jolla keinoa käytetään pitää eettisenä. Vaikka laki sallii voimakeinojen käytön luokasta poistamisessa, tulisi opettajan arvioida, missä tilanteessa voimakeinot ovat oikeutettuja ja miten hän käyttää voimaa poistaessaan oppilaan.

”Se on aina niin tilanne- ja tapauskohtasta. Et jos mieltii, että oikeus poistaa häiritsevä oppilas luokasta jopa voimakeinoin, niin mikä sitten aina on sellasta häirintää, että oikeuttaa ne voimakeinot ja millasia ne voimakeinot sitten käytännössä on. - - siin on aina semmonen eettinen valinta, mikä täytyy tehdä siinä tilanteessa sitten aina. - - näitä asetuksia pystyy noudattaan toimimalla eettisesti myös, mut sitten, että on kuitenkin se mahdollisuus myös siihen, et se tapaus, vaik se sinänsä meniskin lain kirjaimen mukaan, niin sit se ei kuitenkaan oo eettisesti perusteltavissa.” (V3, matematiikka, erittäin vähän kokemusta)

Jotta lakien sallimien keinojen käyttö olisi eettistä, tulisi opettajan myös tehdä oppilaat tietoiseksi siitä, millaisesta käytöksestä seuraa mitäkin tai varoittaa oppilasta siitä, mitä seuraa, jos hän ei muuta käytöstään. Luokasta poistaminen tai minkään muunkaan keinon käyttö ei saisi tulla oppilaalle yllätyksenä.

”Oppilaalla pitäis olla tiedossa sitten ne säännöt, joiden puitteissa koulussa toimitaan. Eli hänellä pitää olla etukäteen selvänä se, että miten mistä tää niinku johtuu, et minkälaisia asioita hänen pitää tehdä, et hän saa tämmösen niinku varoituksen esimerkiks. Et silloin sitä mun mielest voidaan pitää niinku eettisenä. - - jos sitä eettisyyttä mieltii niinku siltä kannalta, et se ei sais tulla niinku yllätyksenä sille oppilaalle, että tuleekin yhtäkkiä jälki-istuntoa jostain syystä, mikä on hänelle täysin epäselvänä. Eli että opettajan pitää niinku varottaa, sanoo, et jos tunnilla tapahtuu häirintää, et jos vielä jatkat, niin sitten seuraa tämä asia.” (V4, filosofia, paljon kokemusta)

8.3 Opettajankoulutus työrauhan ylläpitotaidon oppimisen tukijana

Lopuksi kysyin haastateltavilta näkemyksiä siitä, millä tavalla opettajankoulutusta voitaisiin kehittää työrauhan ylläpitotaitojen opettamisessa. Ensiksi selvitin sitä, miten heidän aikanaan opettajankoulutuksessa on käyty työrauhan ylläpitoon liittyviä asioita läpi, sillä haastateltavat olivat erikäisiä ja eri vaiheessa opintojaan, joten eri vuosina työrauhaan liittyviä asioita on saatettu käydä opettajankoulutuksessa läpi hieman eri tavoin.

Työrauhan ylläpitoon liittyvien asioiden opetus opettajankoulutuksessa

Yksi haastateltava viidestä ei antanut mitään esimerkkejä siitä, miten hänen aikanaan työrauhaan liittyviä asioita oli käyty opettajankoulutuksessa läpi. Hän totesi vain niitä käydyn läpi hirveän vähän. Hän oli jo suorittanut kaikki opetusharjoittelut. Muut opettajaksi opiskelevat kertoivat joitakin esimerkkejä siitä, miten asioita on heidän aikanaan käyty läpi opettajankoulutuksessa, vaikka jotkut heistä olivat suorittamassa vasta ensimmäistä opetusharjoitteluaan. Työrauhaan liittyviä asioita oli käyty läpi esimerkiksi pienryhmissä keskustelemalla omista kokemuksista tai katsomalla asiaa koskeva video ja keskustelemalla siitä.

”Meillä oli yks semmonen tapaaminen pienryhmissä, missä tota tätä myös vähän käsiteltiin. Siinä vähä keskusteltiin just siitä, et mitä on nähty ja mitä on niinku, mitenkä esimerkiksi on puututtu.” (V1, matematiikka, vähän kokemusta)

Työrauhaan liittyviä asioita oli tullut esille myös opiskelijoiden pitämässä esityksissä.

”Sit ne on tullu niinku opiskelijoiden, meidän opiskelijoiden, niinku tämmösissä esitelmissä kyllä esille.” (V4, filosofia, paljon kokemusta)

Ainedidaktiikan seminaarissa oli jaettu paperi, jossa oli lueteltu erilaisia keinoja, mutta niitä ei ollut käyty sen enempää läpi.

”Meille jaettiin semmonen paperi, jossa oli niinku jo joitakin niinku näitä keinoja lueteltu, mutta ainedidaktiikan seminaarissa tää ohjaaja ei oo nostanu niitä esille.” (V4, filosofia, paljon kokemusta)

Myös Normaalikoulu koettiin hyvänä lähteenä työrauhaan liittyvien tietojen hankkimisessa. Siellä tuntien seuraaminen, niiden jälkeen käytävät palautekeskustelut sekä oma opetus olivat tilanteita, joissa työrauhaan liittyviä asioita tuli esille.

”Ehkä tärkein lähde, missä ne on tullu esille niin on sitten toi Normaalikoulu. Siellä tuntien seuraaminen ja palautekeskustelu ja sit se oma opetus, niin ne on ollu sellasia ehkä tärkeimpiä tilanteita, joissa ne tulee konkreettisesti esille.” (V4, filosofia, paljon kokemusta)

Kaksi viidestä mainitsi Normaalikoulun järjestämät kouluhallinnon luennot, joissa oli käyty läpi lain sallimia keinoja, joita opettajat voivat käyttää työrauhan ylläpidossa.

”Kouluhallinnossa tietysti käyty läpi näitä, että mitkä on nää oikeudelliset rangaistukset ja ojentamiskeinot.” (V3, matematiikka, erittäin vähän kokemusta)

Opiskelijat olivat jutelleet työrauhaan liittyvistä asioista lisäksi paljon ystävien kanssa luentojen ulkopuolella.

”Paljo tulee kavereiden kans puhuttua myös muualla kuin luennolla.” (V5, matemaattiset aineet, erittäin paljon kokemusta)

Opettajankoulutuksen opetuksen kehittäminen

Kysyin opettajaksi opiskelevilta, kokivatko he, että opettajankoulutuksessa olisi työrauhaan liittyviä asioita käyty tarpeeksi vai tulisiko siihen paneutua enemmän. Neljä haastateltavaa viidestä toivoi, että opettajankoulutuksessa käsiteltäisiin työrauhan ylläpitoon liittyviä asioita enemmän. He kokivat, että asioita ei siellä käydä läpi kovin syvällisesti.

”Nyt se jää vähän semmoselle pintapuoliselle.” (V5, matemaattiset aineet, erittäin paljon kokemusta)

He kokivat opettajankoulutuksen viestinä olevan, että keinoja on, mutta ne tulisi opiskelijoiden oppia itse.

”Didaktikoilta tulee usein semmosta ohjetta, että kyllä te käytännössä ne sitte opitte. - - Kyl semmosia on, mut oppikaa itse.” (V5, matemaattiset aineet, erittäin paljon kokemusta)

He toivoivat, että opettajakoulutuksessa annettaisiin enemmän konkreettisempia käytännön neuvoja, miten toimia työrauhahäiriötilanteissa.

”Ainakin ihan siis, ihan konkreettisiin käytännön neuvoihin - - vaikka nyt videolta näkyis tai jostain, että minkälaisia tilanteita tai sitten keskusteltais, et minkälaisia tilanteita me kuvitellaan, et vois tulla. Ja sitten, että ihan konkreettisia, että mitä vois, että nyt kun toi Risto-Petteri tossa riehuu ja sit se on ihan raivostuttava, et mitä sille oikeesti vois tehdä, niinko et mistä ois oikeesti hyötyä, muut kun se, et ulos.” (V2, englanti, erittäin paljon kokemusta)

Toivomus oli myös, että työrauha-asioita käytäisiin opettajankoulutuksessa läpi ongelmakohtaisemmalla lähestymistavalla

” - - käytännön esimerkkejä siitä, et miten opettaja on toiminut ja mikä on ollut hyvää ja mikä huonoa ja miten vois toimia - - ongelmakohtaisempaa siis lähestymistapaa, et miten vois jotenkin ennaltaehkäistä sen, ettei synny tämmöstä hallitsematonta luokkatilannetta - - ottaen huomioon sen, että on lisääntynyt sellaisten oppilaiden määrä. Ja se tulee varmasti ja valitettavasti jatkossa lisääntymään, jotka tarvii niin sanottua tämmöstä niinku erityisohjausta ja tukea.” (V4, filosofia, paljon kokemusta)

Ainoastaan yksi haastateltava koki, että työrauhan ylläpitämiseen liittyviä asioita on käsitelty opettajankoulutuksessa riittävästi. Hänen mielestään tähän asiaan ei pitäisi käyttää opettajankoulutuksessa liikaa aikaa, koska hänen mukaansa se, millä tavalla opettaja toimii tai reagoi työrauhahäiriötilanteissa riippuu paljon opettajan omasta persoonasta. Tämän vuoksi se, paljonko yksilöä pystyy työrauhahäiriötilanteisiin valmistamaan, on rajallista. Hänen mielestään opettajan työssä on muita haasteita, jotka ovat enemmän opettajan varsinaista tehtävää, kuten arviointi, johon tulisi enemmän käyttää aikaa opettajankoulutuksessa.

”On käsitelty riittävästi mun mielestä - - ei pidä käyttää hirveesti aikaa siihen a) juuri sen takia, että, että tota se on rajallista paljonko siihen pystyy valmistaa, koska se ihmisen oma persoona merkitsee niin paljon, että millasina ne tilanteet kokee ja b) myös sen takia, että se tekis lisää sitä, tois lisää sitä meininkiä siihen, et opettajista tehdään ensisijaisesti

järjestysmiehiä eikä opettajia. Että mun mielestä opetustilanteessa on niin paljon kaikkea muita haasteita - -. Koska sekin on rajallista, että mitenkä paljon tossa opettajankoulutuksessa on aikaa käytettävissä, ni sitä mun mielest pitäis käyttää nimenomaan siihen, mikä se opettajan tehtävä niin kuin pitäis olla.” (V3, matematiikka, erittäin vähän kokemusta)

Monien haastateltavien vastauksista nousi esille se, että he kokivat opettajankoulutuksen sanomana olevan, että työrauhahäiriöiden ylläpitämisen keinot tulisi opettajaksi opiskelevien opetella itse käytännön kautta. Kysyin heidän näkemystään siitä, voidaanko työrauhan ylläpitotaitoja opettaa vai tulisiko ne opetella itse. Haastateltavat olivat yleisesti sitä mieltä, että taidot opitaan juuri käytännön kautta, mutta kokeneiden opettajien vinkeistä voisi olla hyötyä. Opettajien omia tapoja toimia työrauhahäiriötilanteissa ei välttämättä voi heidän mukaansa opettaa suoraan, mutta kokeneet opettajat voisivat antaa neuvoja aloitteleville opettajille, miten työrauhahäiriötilanteissa voisi toimia.

”Opettajilla on omia tapoja suhtautua ja omia tapoja toimia, että ei niitä voi ihan suoraan opettaa, mutta jotakin vaihtoehtoja vois antaa ja semmosia esimerkkejä enemmän, mutta kyllä siis se on ihan totta, että vuosien varrella siihen varmasti oppii ja tietää, mitkä toimii ja mitkä ei toimi ja mitkä tehoo kenellekin ja minkälaisille tyypeille - - oppii havainnoimaan.” (V1, matematiikka, vähän kokemusta)

Opettajaksi opiskelevat kaipasivat opetuksesta vinkkejä myös siihen, miten lain sallimia keinoja tulisi käyttää. Esimerkiksi luokasta poistaminen aiheutti joillekin epävarmuutta, miten käytännössä häiritsevä oppilas tulisi poistaa luokasta.

”Miten sää poistat oppilaan luokasta ja entäs jos se ei lähde ulos luokasta. Mitä sää teet.” (V4, filosofia, paljon kokemusta)

Opetus koettiin tärkeänä myös siksi, että on tärkeää oppia lain sallimat keinot, joita opettaja voi käyttää työrauhahäiriötilanteissa. Näitä tietoja kun ei voi pelkän käytännön kautta oppia.

”Totta kai se harjoittelu on tärkeätä siinä, et se pitää niinku kokeilla sitten myöskin. Mut että kyl mä itte ainakin ajattelen niin, et ei siit tiedosta ny ainakaan haittaa oo tai siitä, et sä pääset käytännössä myös seuraan niitä luokkatilanteita. Et kyl se mun mielestä ja siis täytyykin olla tiedossa ihan sen mukaan, et minkälaisessa ammatissa toimii, niin sun täy-

tyy tietää, mitä sä saat tehdä ja mitä sä et saa tehdä, ettet sää riko lakia.” (V4, filosofia, paljon kokemusta)

Opetusharjoittelun ohjauksen merkitys

Seuraavaksi kysyin opettajaksi opiskelevilta, kokivatko he, että ohjaavan opettajan läsnäololla opetusharjoittelujen aikana olisi ollut vaikutusta työrauhahäiriöiden määrään. Kolme viidestä koki, että opettajan läsnäolo luokassa vaikutti työrauhaan positiivisesti eli työrauhahäiriöitä ei esiintynyt niin paljon kuin mitä he arvelisivat, jos he olisivat olleet luokassa yksin.

”Jos mä oisin ollut ihan yksin, niin luultavasti siin ois ehkä vähän tullut sellasta, ehkä enemmän semmosia turhia tommosia hölynpölyjuttuja.” (V1, matematiikka, vähän kokemusta)

Kaksi muuta haastateltavista koki, että ohjaavan opettajan läsnäololla ei olisi ollut merkittävästi vaikutusta työrauhaan. Toinen haastateltavista oli ollut myöhemmin sijaisena lukioluokassa, jossa hän oli ollut harjoittelussa. Hän pystyi näin vertaamaan luokan oppilaiden käytöstä harjoittelun ja sijaisuuden aikana. Yleisesti ottaenkin vaikka opetusharjoittelijat kertoivat kohdanneensa työrauhahäiriöitä enemmän sijaisena ollessaan, ei lukiossa häiriöitä heidän kertomansa mukaan ollut myöskään sijaisena ollessa ollut niin paljon kuin nuorempien oppilaiden kanssa. Tämä voi selittyä sillä, että lukiossa oppilaat ovat vanhempia ja näin todennäköisesti käytökseltään kypsempinä. He ovat tulleet lukioon pääosin omasta tahdostaan oppimaan. Heidän motivaationsa oppia voisi ajatella näin ollen olevan suuri, eivätkä he täten välttämättä häiritse työrauhaa, vaikka luokassa olisi opetusharjoittelija ohjaavan opettajan kanssa tai sijainen.

”Ne oli lukioikäisiä, et mä oon ollu niille samalle porukalle täs harjoittelun jälkeen sijaisena, niin eipä sillä niinku, en mä kokenu, et sil ois mitään mitään vaikutusta siis sillä tavalla ollu.” (V3, matematiikka, erittäin vähän kokemusta)

Toinen haastateltavista, joka koki, että ohjaavan opettajan läsnäololla ei ollut vaikutusta työrauhaan koki, että vaikutusta ei ollut siinä mielessä, että ohjaava opettaja ei joutunut puuttumaan työrauhan ylläpitämiseen, vaan hän teki sen itse. Hän arveli, että jos vaikutusta olisi, olisi se pikemminkin päinvastainen, koska harjoittelut pidetään normaalikouluissa, joissa oppilaat ovat jo tottuneet opetusharjoittelijoihin.

” Ei ainakaan siitä näkökulmasta, että mun tunnilla koskaan ohjaava opettaja ei oo huomauttanut työrauhasta mitään, vaan mä oon tehny sen joka kerta itse. En mää usko, että se siis vaikuttaa, koska kyl mä luulen, et se on pikemminkin päinvastoin, että et jos siel on opettajaharjoittelijoita ja he on Normaalikoululla tottuneet siihen, et sinne tulee näitä opettajaharjoittelijoita, niin kyl mä kuvittelisin et se vaikuttaa, että siel on se opettajaharjoittelija, niin ennemminkin kielteisesti siihen, että se työrauha olis niinku hyvä.” (V4, filosofia, paljon kokemusta)

Tottumisella voisi kuitenkin kuvitella olevan myös päinvastainen vaikutus. Jos normaalikoulun oppilaat ovat tottuneita siihen, että opetusharjoittelijat pitävät tunteja, saattaisivat he suhtautuvat opetusharjoittelijoihin kuin kehen tahansa opettajan asemassa olevaan, eivätkä kuten sijaiseen. Näin voisi ajatella, että he eivät välttämättä koettelisi opetusharjoittelijoiden rajoja ja kärsivällisyyttä samoin kuin opetusharjoittelijat kertoivat tullessaan koetelluiksi ollessaan sijaisena.

Seuraavaksi kysyin opettajaksi opiskelevilta sitä, mikä merkitys heidän työrauhan ylläpitotaitojen oppimiselle oli sillä, että ohjaava opettaja oli paikalla luokassa opetusharjoittelun aikana. Kaikki haastateltavat löysivät opettajan läsnäololle luokassa positiivisia puolia. Myönteisenä koettiin esimerkiksi se, että ohjaava opettaja saa työrauhan aikaiseksi, jos se luokassa häiriintyy.

”Vilkkausta nyt on vaikka se opettaja on siellä, mutta koska hän tuntee luokkansa, oppilaansa, niin hän pystyy siihen kuitenkin auttavasti puuttumaan, että palataan takaisin vähän normaalimpaan systeemiin.” (V2, englanti, erittäin paljon kokemusta)

Myönteisenä koettiin myös se, että ohjaava opettaja pystyy antamaan palautetta, joka auttaa opettajaksi opiskelevaa kehittämään toimintaansa.

”Siellä on hyvä olla semmonen ihminen, jolla on koulutus, joka on pätevä opettaja ja joka pystyy antaan palautetta siitä tunnista. Et musta se on erityisen tärkeätä ollut nyt tähän asti tossa koulutuksessa, et siihen liittyy semmonen vuorovaikutteisuus, että niistä pide-tyistä tunneista keskustellaan muiden opiskelijoiden kanssa ja myös opettajan kanssa. Ja sit sää pystyt kiinnittää huomioo siihen, mitä sun pitäis tehdä jatkossa, jotta menis paremmin” (V4, filosofia, paljon kokemusta)

Positiivisena koettiin lisäksi se, että oppilaat eivät ehkä testaa opetusharjoittelijan kärsivällisyyttä ja rajoja niin paljon kuin jos opetusharjoittelija olisi luokassa ihan yksin.

”Kyl mä luulen, et mä enemmän opin sitten kuitenkin, kun siel on se opettaja, kuin et siel ei ois ketään, et ois ihan vaan ite. Kun sitten kun on ollut sijaisena, niin siellähän sitä on saanut yksin olla ja siel tietysti ko on sijaisena, niin saa ne sijaisten ongelmatkin käsiinsä, koska niitä vähän kokeillaan.” (V1, matematiikka, vähän kokemusta)

Eräs haastateltavista kritisoi ohjaavan opettajan läsnäoloa sillä, että opettamisympäristö ei näin muodostu aidoksi, kun luokassa on joku ohjaamassa tuntia.

”Eihän se oo oikea ympäristö, kun siel on se joku seuraamassa joku opettaja. Kyl se ehkä siihen vähän vaikuttaa.” (V1, matematiikka, vähän kokemusta)

Vaikka ohjaavan opettajan ollessa luokassa voi opettajan työstä saada opettajaksi opiskelevien mukaan hieman ruusuisen kuvan, niin positiivisena koettiin kuitenkin, että harjoittelijalla on näin mahdollisuus aloittaa opettajana toimimisen harjoittelu hiljalleen.

”Ehkä vaan huono asia, et jos aattelis, ettei oo kokemusta, niin saa ehkä vähän auvosen kuvan siitä opettajan työstä, mut taas toisaalta onhan se kivempi alottaa silleen vähitellen.” (V5, matemaattiset aineet, erittäin paljon kokemusta)

Negatiivisena koettiin myös oman huomion kiinnittymisen enemmän ohjaavaan opettajaan kuin opetukseen ja oppilaisiin, joihin se olisi pitänyt kiinnittyä. Sijaisena ollessa luokassa on yksin ja silloin pystyy keskittymään paremmin vuorovaikutukseen oppilaiden kanssa ja näin paremmin olennaiseen eli opettamiseen.

”Enemmän kuin siihen, et ois niinku keskittynyt siihen oppilaaseen ja siihen opetukseen, niin enemmän ajatukset oli siinä, että mitäköhän toi ohjaava opettaja ajattelee - - kun mä olin sen harjoittelun jälkeen tekemäs myös sitten niitä sijaisuuksia - - saa paremmin kontaktin niihin oppilaisiin, kun ei tartte miettiä sitä, et mitä se ohjaaja siellä ajattelee ja minkäköhänlaisen palautteen se mulle tästä antaa” (V3, matematiikka, erittäin vähän kokemusta)

Negatiivisena koettiin myös se, että ensimmäisillä tunneilla ohjaavan opettajan läsnäoloa saatettiin jännittää.

”Ekoil tunneilla ajatteli, et ei vitsi siel on joku seuraamas ja kylläämäs koko ajan - - semmonen niinku jännitys siitä tulee - - Mut se oli vaan niinku ensimmäisillä.” (V1, matematiikka, vähän kokemusta)

8.4 Yhteenveto analyysista

Alle olen koonnut yhteenvetona analyysin löydöksistä, miten opettajaksi opiskelevat määrittivät työrauhaa, millaisia häiriöitä opetusharjoittelujen aikana oli esiintynyt sekä millaisia keinoja he olivat käyttäneet näissä tilanteissa. Yhteenvetona esitän myös, mitä mieltä haastateltavat olivat lain sallimista keinoista, joita opettaja voi käyttää työrauhahäiriötilanteissa ja milloin heidän mielestään työrauhahäiriötilanne on ratkaistu hyvin. Esitän yhteenvetona myös heidän mielipiteensä opettajan koulutuksen opetuksesta, opetusharjoitteluista ja niiden kehittämisestä.

Luvussa 9 esitän osan analyysin löydöksistä yhteenvetona jokaisen haastateltavalta. Yhteenvetoon olen koonnut löydökset, joissa olen ottanut huomioon haastateltavan opettaman aineen vaikutusta tai aiempaa kokemusta opettajana toimimisesta. Näin toivon lukijan saavan paremman kuvan siitä, mikä yhteys opetettavalla aineella, työrauhan määritelmällä ja työrauhahäiriöiden kokemisella sekä häiriöihin käytetyillä keinoilla on. Yritän tällä selkeyttää yhteyttä, joka esiintyi opettajana toimimisen kokemuksen ja omien keinojen refleктоimisen välillä.

Työrauhan määritelmät

- jonkinasteista hiljaisuutta tarvitaan
- oppiminen ja opettaminen oltava mahdollista
- kaikilla oltava hyvä olla luokassa

Työrauhahäiriöt opetusharjoittelujen aikana

- vähäisiä ja lieviä
- aktiiviset häiriöt: oppilaiden keskinäinen puhuminen tai huutelu, toisten päälle puhuminen, kikattelu, kynien heittäminen, rauhattomuus, tuolissa pyöriminen
- passiivinen häiritseminen: oppilaan puhumattomuus

Käytetyt keinot työrauhahäiriötilanteissa työrauhan saavuttamiseksi

- ensin kielellisesti: kutsumalla nimellä oppilaita tai oppilasryhmää
- seuraavina keinoina a) lain keinoista: luokasta poistaminen ja b) omista keinoista:
- lievät pakottavat keinot: pakottaminen katsomaan silmiin katsomalla oppilasta vihaisesti tai oppilaan laittaminen myöntämään, että ei keskittynyt opetettavaan aiheeseen, oppilaan pakottaminen keskittymään tehtävään (vastaa Woodsin (1983) voimakeinoja ja Traynorin (2002) pakottavaa strategiaa)
- suhtautuminen ääneen käyttöön välinpitämättömästi, jos se koski opiskeltavaa asiaa (vastaa Woodsin (1983) luovuttamista ja provokaation välttämistä ja Traynorin (2002) välinpitämättömyyttä strategiaa)
- oppilaan ohjaaminen tehtävän tekemiseen (vastaa Traynorin (2002) tehtäväorientoitunutta strategiaa)
- ryhmätöiden teettäminen (vastaa Traynorin (2002) tehtäväorientoitunutta strategiaa ja luontaista strategiaa)
- musiikin kuuntelemisen ehdottaminen (vastaa Traynorin (2002) luontaista strategiaa)
- sopiminen luokan säännöistä (vastaa Woodsin (1983) tapaa sopia yhteisistä säännöistä oppilaiden kanssa ja Traynorin (2002) auktoritatiivista strategiaa)
- luovat ratkaisut: keskenään puhuvien oppilaiden laittaminen kertomaan koko luokalle, mistä he puhuvat, oman opetuspuheen pysäyttäminen ja hiljaisuuden odottaminen, oppilaan poistaminen parityöskentelystä ja takaisin palauttaminen

Lakien sallimat keinot

- koettiin äärimmäisinä. Niihin turvauduttaisiin vain jos ei muu enää auta.
- Kaivattiin lisää erityisoppilaiden kanssa
- Lakien sallimien keinojen eettisyyden ehtoja
- arvioitava milloin ja miten niitä käyttää
- käyttö ei saisi tulla yllätyksenä
- luokasta poistaminen voimakeinoin hyväksyttävää, jos muuta keinoa ei ole
- luokasta joskus poistettava, vaikka poistaa oppilaan yhteisöstä ja voi herättää huomiota
- lakien sallimilla keinoilla ei kuitenkaan puututa syihin

Hyväksi koetut työrauhahäiriöiden ratkaisut:

- kun tavoite saavutetaan niin, että opettajan oppilaan keskinäinen arvostus säilyy

- keinoista: oppilaan poistaminen ja palauttaminen, omasta linjasta kiinni pitäminen, suoraan sanominen

Opettajankoulutuksen opetus, harjoittelu ja niiden kehittäminen

- Työrauha-asioita oli käyty läpi:
 - pienryhmien keskusteluissa
 - katsomalla video aiheesta ja keskustelemalla siitä
 - opiskelijoiden esityksissä
 - ainedidaktiikan seminaarissa oli jaettu paperi, jossa oli keinoja lueteltu
 - Normaalikoululla: seuraamalla tunteja, niiden jälkeisissä palautekeskusteluissa, omassa opetuksessa, kouluhallinnon luennot
 - keskustelemalla ystävien kanssa luentojen ulkopuolella
- Asioita toivottiin käytävän opettajankoulutuksessa läpi
 - syvällisemmin
 - jakamalla konkreettisempia käytännön neuvoja, miten voisi toimia
 - ongelmakohtaisemmalla lähestymistavalla
 - jakamalla vinkkejä työrauhan ylläpitoon ja lain sallimien keinojen käyttöön
- Ohjaavan opettajan läsnäolo opetusharjoittelussa koettiin joko vähentävän työrauhahäiriöitä tai olevan vailla mitään vaikutusta työrauhaan. Ohjauksen positiiviset ja negatiiviset puolet:
 - + ohjaaja saa työrauhan palaamaan, jos se luokassa häiriintyy
 - + ohjaajalta saa palautetta
 - + oppilaiden käytös ei niin koettelevaa, kun luokassa on ohjaava opettaja paikalla
 - + mahdollisuus aloittaa opettajana toimiminen pikku hiljaa
 - opettamisympäristö ei aito, kun ohjaaja paikalla → työstä liian ruusuinen kuva
 - huomion kiinnittyminen liikaa ohjaajaan
 - ohjaajan läsnäolon jännittäminen

9 POHDINTA JA JOHTOPÄÄTÖKSET

Tutkimuksella kartoitettiin opettajaksi opiskelevien käyttämiä keinoja opetusharjoittelujensa aikana luokan työrauhan ylläpitämisessä sekä tarkasteltiin sitä, miten he käyttämiään keinojaan olivat reflektoineet. Tarkoituksena oli tutkia, miten opettajankoulutuksen järjestämät harjoittelut ja opettajankoulutuksen opetus tukevat opettajaksi opiskelevia työrauhan ylläpitotaitojen oppimisessa. Tarkoituksena oli lisäksi vastata kysymykseen, miten opettajankoulutusta voitaisiin kehittää työrauhan ylläpitotaitojen välittämisessä opettajaksi opiskeleville.

9.1 Analyysin löydösten tarkastelu

Seuraavaksi esitän yhteenvedon jokaiselta vastaajalta analyysissä käyttämiäni taustatietoja heidän vastauksiaan teemahaastattelussa. Tällä tavoin pyrin tuomaan esille yhteyttä, joka esiintyy vastaajan opettaman aineen, hänen opettajana toimimisen kokemuksensa sekä joidenkin hänen vastaustensa välillä. Jokaisesta vastaajasta näkyy muodostuvan aivan omanlaisensa suhtautuminen työrauhaan liittyviin asioihin. Yhteenvedossa esitetyt tiedot eivät kaikki ole suoraan Analyysin löydökset - luvusta, sillä siellä toiston välttämiseksi en kirjoittanut ylös kaikkien tutkittavien samantapaisia vastauksia haastattelukysymyksiin.

V1, matematiikka, vähän kokemusta opettajana toimimisesta

- Työrauha ei vaadi ehdotonta hiljaisuutta, mutta ei sietänyt melua.
- Koki häiriöiden johtuvan keskittymättömyydestä
- Käytti lieviä pakottavia keinoja työrauhahäiriötilanteissa, joilla pyrki saamaan oppilaat keskittymään opetettavaan aineeseen
- Ehdotti huumoria vaihtoehtoiseksi tavaksi toimia työrauhahäiriötilanteissa, jos työrauhan saavuttaminen epäonnistuu
- Ei ollut pohtinut ratkaisujensa eettisyyttä, koska koki olleensa kiltti oppilaille
- Ratkaisut työrauhahäiriötilanteissa olivat tulleet automaattisesti

V2, englanti, erittäin paljon kokemusta

- Työrauha ei vaadi ehdotonta hiljaisuutta
- Opettajalla oltava rauha opettaa ja oppilailla rauha oppia
- Koki kaikkein häiritsevimpänä oppilaiden puhumattomuuden

- Suosi työrauhan ylläpitämisessä luokasta tai parityöskentelystä poistamista ja takaisin palauttamista myös ryhmätöiden teettämistä, koska siinä saa sanoa, mitä haluaa
- Kokeili omia keinojaan uudelleen, jos työrauhan saavuttaminen epäonnistui
- Ei ollut pohtinut ratkaisujensa eettisyyttä, koska ei ollut epäillyt toimintaansa epäeettiseksi
- Ratkaisunsa saanut seuraamalla muiden opettajien toimintaa ja neuvoja

V3, matematiikka, erittäin vähän kokemusta

- Työrauha ei vaadi ehdotonta hiljaisuutta, mutta on kyettävä pysymään tunnin aiheessa
- Ei kertonut, miten olisi ratkaissut työrauhahäiriöitä harjoittelun aikana
- Koki, että pienillä asioilla voisi ennaltaehkäistä työrauhan häiriintymistä
- Työrauhan saavuttamisen epäonnistuessa ehdotti opetuksen keskeyttämistä ja uudelleen aloittamista. Pienillä asioilla voisi myös kontrolloida luokkatilannetta
- Ei ole miettinyt ratkaisujensa eettisyyttä, koska ei ole joutunut tekemään kovia ratkaisuja
- Koki työrauhan ylläpitoon liittyviä asioita käydyn opettajankoulutuksessa läpi riittävästi

V4, filosofia, paljon kokemusta

- Vaati hiljaisuutta jämäkästi ja koki erittäin häiritseväenä päälle puhumisen
- Yritti ensin ratkaista työrauhahäiriötilanteen sanomalla, sitten käyttämällä muita keinoja
- Koki omasta linjasta kiinni pitämisen työrauhahäiriöiden käytössä tärkeänä
- Laati säännöt oppilaiden kanssa ja pyrki perustelemaan niitä
- Työrauhan ylläpitämisen ollessa vaikeaa ehdotti keinojen käyttämistä nopeassa tahdissa ja vain vakavimpiin häiriöihin puuttumista. Myös ennakoivampaa toimintaa
- Oli miettinyt ratkaisujensa eettisyyttä, että ei käyttäisi tarkoituksellisesti valtaa
- Keinot saanut kysymällä neuvoa ohjaavilta opettajilta ja muilta opetusharjoittelijoilta

V5, matemaattiset aineet, erittäin paljon kokemusta

- Koki luokassa olevan työrauhan, kun kaikki pystyy keskittymään töihinsä
- Työrauha ei vaadi ehdotonta hiljaisuutta, sillä luokassa voi kuunnella samalla musiikkia
- Käytti työrauhahäiriötilanteissa sanomista, mutta myös lieviä pakottamisen keinoja
- Ei ehdottanut vaihtoehtoisia tapoja, miten työrauhahäiriötilanteissa voisi toimia
- Ei kokenut miettineensä eettisyyttä, vaikka oli pohtinut omien ratkaisujen tasapuolisuutta
- Ratkaisut työrauhahäiriötilanteissa tulleet selkärangasta

Haastateltavan opettama aine näytti vaikuttavan työrauhan määritelmään, työrauhahäiriöiden kokeamiseen sekä työrauhahäiriötilanteissa käytettyihin keinoihin. Haastateltavan kokemus puolestaan näytti vaikuttavan siihen, miten oli reflektoinut omia työrauhan ylläpitokeinojaan. Yhteenvedosta huomaa erityisesti sen, että työrauhaa häiritsevänä koettiin monesti oman opetettavan aineen opettamista tai oppimista häiritsevät tekijät. Matematiikkaa opettavat painottivat sitä, että työrauhan valitessa tulisi kaikkien kyetä keskittymään. Matematiikan oppimista voi ajatella keskittymättömyyden haittaavan suuresti. Englannin kieltä opettanut haastateltava häiriintyi oppilaiden puhumattomuudesta. Tämä voi selittyä sillä, että puhe on tärkeä väline kielen oppimisessa. Filosofian opettajaksi opiskeleva puolestaan koki päälle puhumisen hyvin häiritsevänä. Filosofia on teoreettinen aine, jonka oppimisessa voisi nähdä olevan tärkeää asioista luennoimisen ja keskustelemisen, jolloin toisten puheenvuoroja tulisi kunnioittaa.

Kuten tutkimusta aloittaessani oletin, eivät opettajaksi opiskelevat määrittele työrauhalla tarkoitettavan täydellistä hiljaisuutta luokassa. Vaikka heidän mukaansa työrauha ei vaadi täydellistä hiljaisuutta, nimeää kuitenkin moni heistä työrauhahäiriöinä häiriöitä, jotka liittyvät ääniin. Tästä voi päätellä, että asiaankuulumattomat äänet koetaan hyvin voimakkaasti työrauhaa häiritsevinä. Työrauhan saavuttamisella opettajaksi opiskelevat pyrkivät siihen, että opetettavan aineen opettaminen ja oppiminen mahdollistuisi. Mikä kyseisen opettajaksi opiskelevan aine oli, näytti olevan kytköksissä siihen, mitä keinoja hän käytti työrauhaa saavutelllessaan. Esimerkiksi matematiikan opettajat pyrkivät saamaan oppilaat keskittymään, englannin opettaja puhumaan teettämällä ryhmätöitä ja filosofian opettaja kunnioittamaan muiden puheenvuoroja. Koska opetettavan aineen, työrauhan määritelmän ja käytettyjen keinojen välillä on yhteyttä, voidaan pohtia, onko mielekästä ylipäättään tarkastella työrauhan ylläpitämisen keinoja ja opettamisen tapoja erottamalla ne toisistaan. Kuitenkin opettajaksi opiskelevat käyttivät työrauhan ylläpitämisessä myös keinoja, esimerkiksi luokasta poistamista, jotka eivät ole niin selvästi kytköksissä opetettavan aineen oppimisen mahdollistamiseen, ei suoraviivaista yhteyttä työrauhan ylläpidon ja opetustavan välillä aina ole.

Näin voisi päätellä, että joitakin yleisiä vinkkejä yleiseen luokanhallintaan voitaisiin tarjota opettajaksi opiskeleville, kun he vinkkejä näyttävät kaipaavan. Näiden vinkkien ei välttämättä tarvitsisi olla yhteydessä opetettavaan aineeseen tai opetustyyliin, koska eivät kaikki keinot, joita opettajat käyttävät, ole nähtävästi niihin aina yhteydessä. Myös lain sallimat keinot ovatkin pitkälti tällaisia. Ne eivät ole kytköksissä opetettavaan aineeseen tai persoonallisuuteen tai keskity siihen, miten keinoa käyttämällä edesautettaisiin oppilaiden oppimista. Niiden tarkoitus on vain olla keinoja siihen, miten työrauhan saisi aikaiseksi luokassa. Opettajan oma persoona voi puolestaan vaikuttaa siihen,

mitä lakien sallimia keinoja hän mieluiten käyttää. Lakien sallimien keinojen lisäksi voitaisiin opettajankoulutuksessa jakaa myös opettajaksi opiskelevien kaipaamia kokeneiden opettajien hyväksi kokemia omia keinoja työrauhan hallintaan. Yleisiä keinoja, jotka eivät olisi niin kytköksissä oppiaineen oppimiseen tai opettamiseen. Millaisia nämä keinot voisivat olla? Voisiko esimerkiksi Woodsin (1983) tai Traynorin (2002) esittämät keinot olla tällaisia? Sitä tarkastelen seuraavaksi tarkastelemalla Woodsin (1983) ja Traynorin (2002) keinojen esiintyneisyyttä opettajaksi opiskelevien keinojen joukoissa ja niiden käyttökelpoisuutta yleisiksi keinoiksi.

Kuten jo aiemmin todettiin Woodsin (1983) keinot ja Traynorin (2002) strategiat työrauhan ylläpitämiseksi olivat kaikki tavalla tai toisella edustettuina opettajaksi opiskelevien käyttämissä keinoissa, kun he tavoittelivat työrauhaa opetusharjoittelujen aikana. Tästä voisi päätellä, että opettajien käyttämät keinot ja strategiat, joilla he yleensä reagoivat työrauhahäiriötilanteissa, eivät ole aikojen saatossa paljon muuttuneet, vaan samantapaisia keinoja työrauhan ylläpidossa käytetään edelleen. Vaikka opettajaksi opiskelevat näyttivät käyttävän monipuolisesti erilaisia keinoja työrauhan saavuttamiseksi, tarkastelen tässä vain Woodsin (1983) ja Traynorin (2002) mainitsemien keinojen sopevuutta yleisiksi keinoiksi, joita voisi jakaa opettajaksi opiskeleville työrauhan ylläpidon avuksi.

Aiemmin totesin, että jotkut Woodsin (1983) ja Traynorin (2002) mainitsemista keinoista ovat käyttökelpoisempia kuin toiset. Parhaimmiksi keinoiksi Woodsin (1983) keinoista voidaan nähdä yhteisten sääntöjen laatimisen sekä Traynorin (2002) strategioista tätä vastaava auktoritatiivinen strategia. Nämä molemmat vastaavat opettajan auktoritatiivista tapaa pitää yllä työrauhaa luokassa. Hyvänä keinona pitää yllä työrauhaa luokassa voidaan pitää myös Traynorin (2002) luontaista strategiaa, jossa opettaja jakaa oppilaille kiitosta, kehuja, ylistystä tai palkintoja. Vaikka sääntöjen laatiminen ja kiitoksen ja kehuja jakaminen ovat tutkimusten mukaan hyviä keinoja saada työrauha aikaiseksi luokassa, olivat ne vähiten edustettuina opettajaksi opiskelevien vastauksissa.

Se, että opettajaksi opiskelevista vain yksi oli laatinut jonkinlaiset säännöt luokassa, ei välttämättä tarkoita sitä, että muut haastateltavat eivät kokisi sääntöjen laatimista tärkeänä. He saattoivat kokea, että se, miten luokassa tulisi olla, pitäisi olla itsestään selvää oppilaille. Ajan kuluessa voisi ajatella, että luokassa alkaisi joka tapauksessa elää tietyt ääneen lausumattomat säännöt. Kun oppilaat oppivat tuntemaan opettajansa toimintaa, niin he oppivat tietämään, mistä toiminnasta milloinkin seuraa rangaistus. Opettajaksi opiskelevien toimintaa luokassa havainnoimalla olisi voinut nähdä sen, eivätkö opettajaksi opiskelevat jaa kehuja ja kiitosta oppilaille vai onko niin, että he eivät mieltäneet

kehujen ja kiitoksen jakamista yhdeksi työrauhan ylläpitämisen keinoksi ja siksi niitä ei tullut esille heidän vastauksissaan.

Autoritaarisina työrauhan ylläpidon keinoina voidaan pitää puolestaan opettajan pakottavia keinoja pitää luokka hallinnassaan. Jo aiemmin todettiin, että autoritaarinen tapa ei ole niin hyvä tapa pitää yllä työrauhaa luokassa kuin auktoritatiivinen tapa. Kuitenkin sitä esiintyi haastateltavien vastauksissa auktoritatiivista enemmän. Haastateltavien vastauksissa on nähtävissä, että monesti toiminta ei kuitenkaan ollut puhtaasti auktoritatiivista tai autoritaarista, vaan sama opettajaksi opiskeleva saattoi käyttää sekä auktoritatiivisia että autoritaarisia keinoja työrauhan ylläpitämisessä. Esimerkiksi opettajaksi opiskelevista ainoa, joka oli laatinut luokassa säännöt oppilaiden kanssa, kertoi myös autoritaarisemmasta toiminnastaan luokassa.

Woodsin (1983) mainitsemista keinoista luovuttaminen ja provokaation välttäminen oli myös keino, jota ei juuri esiintynyt opettajaksi opiskelevien vastauksissa. Se näkyi vastauksissa oikeastaan vain niin, että moni opettajaksi opiskeleva kertoi suvaitsevansa ääniä luokassa, jos ne liittyivät opiskelta-vaan asiaan tai jos äänistä huolimatta opittavaan asiaan kyettiin keskittymään. Kuitenkin se on usein keino, jota kokemattomat opettajat käyttävät luokan hallinnassa, koska he ajattelevat, että olemalla oppilaiden kaveri, he saisivat oppilaat tottelemaan paremmin. Jo aiemmin todettiin, että tämä keino ei ole hyvä keino työrauhan ylläpitämisen kannalta siinä mielessä, että sillä ei houkutella oppilaita oppimaan. Siihen, että luovuttamista ja provokaation välttämistä ei vastauksissa juuri esiintynyt, saattoi vaikuttaa ohjaavan opettajan läsnäolo luokassa. Hänen läsnäolonsa luultavasti aiheuttaa opiskelijalle painetta puuttua työrauhahäiriöihin, vaikka hän onkin luokan työrauhasta viime kädessä vastuussa. Tuloksiin saattoi vaikuttaa myös se, että tutkimuksessani juuri nimenomaan kysyin ratkaisemiseen liittyviä asioita. Häiriöt, joihin opettajaksi opiskelevat eivät olleet puuttuneet, eivät ehkä vain tulleet mainituiksi. Siitä, paljonko luovuttamista todella esiintyi, voisi saada paremman kuvan, jos olisi ollut havainnoimassa luokkatilannetta.

Jos sääntöjen laatimista ja kehujen ja kiitosten jakamista ajattelee työrauhan ylläpitämisen keinoina, en näkisi syytä, miksi ne eivät olisi hyviä keinoja työrauhan ylläpitämiseksi millä luokka-asteella tahansa. Säännöt ja niiden rikkomisesta seuraavat rankaisut olisi vain laadittava huomioiden oppilaiden ikä- ja kehitystaso, niin että jokaisella luokka-asteella ne olisivat omanlaisensa. Kehujen ja kiitosten käytössä opettajan tulisi huomata jakaa kehuja ja kiitosta oppilaille tasapuolisesti. Koska opettajaksi opiskelevat kaipaavat ohjeita työrauhan ylläpitämiseksi, niin tällaisten yleisten ohjeiden jakaminen voisi olla paikallaan. Kuitenkaan ei riitä, että vain paperilla jaettaisiin tietoa keinoista,

vaan opettajaksi opiskelevat kaipaisivat myös konkreettisia neuvoja, miten keinoja voisi soveltaa käytäntöön.

Tämä tuntuu kovin järkeenkäyvältä ja herääkin kysymys, miksi opettajankoulutuksessa ei jo meneillä näin. Miksi opettajaksi opiskeleville ei jo jaeta ohjeita siitä, miten olisi hyvä ja miten ei niin hyvä toimia työrauhahäiriötilanteissa. Voidaan kysyä, ketä palvelee se, että opettajaksi opiskelevat oppivat kantapään kautta esimerkiksi sen, että pakottava toiminta ei ole hyvä keino saada työrauhaa aikaiseksi luokassa. Tähän antaa selvyyttä Tarita Ruoholinnan (2000, 115) tekemä tutkimus, jonka mukaan sekä opettajat että rehtorit ovat sitä mieltä, että opettajan ammattitaitojen kehittymisessä työssä oppiminen on keskeisellä sijalla. Heidän mukaansa opettajan työssään tarvitsemaa tietotaitoa ei voi erottaa toiminnasta, eikä kontekstista tai kulttuurista, missä sitä käytetään ja luodaan. Tutkimuksessa mukana olleista opettajista pääosa ajatteli, että opettajan työssään tarvitsemia ihmissuhdetaitoja sekä oppilaiden kanssa toimimisen taitoja on mahdollista oppia vain toimimalla koulun arkipäivässä. Heidän mukaansa koulutuksella ei voi valmentautua erilaisten ihmisten kohtaamiseen. Heistä valtaosa kertoi oppineensa opetusmenetelmät, työskentelytavat sekä opetuksen sujumisen kantapään kautta.

Kuitenkin jos yleisiä hyväksi tutkittuja tapoja on olemassa, niin voisi kysyä, miksi työrauhan ylläpidon keinojen oppimisen pitäisi tapahtua kantapään kautta. Miksi ohjeiden antaminen ja niiden mukaan toimiminen ei auttaisi oppimista yhtä lailla? Ovatko Ruoholinnan (2000) tekemän tutkimuksen opettajat ja rehtorit tätä mieltä vain, koska se on se tapa, millä he itse ehkä ovat aikoinaan oppineet työnsä? Ehkä syy siihen, että varotaan edelleen antamasta mitään ”oikeita” tapoja toimia työrauhahäiriötilanteissa on se, että tilanteiden ja ihmisten nähdään olevan niin erilaisia. Ajatellaan, että mikä toimii jossakin tilanteessa, ei välttämättä toimisi toisessa tai mikä sopii jollekin ihmiselle, ei välttämättä sopisi toiselle. Tämän vuoksi mitään tarkkoja ohjeita ei voida antaa ja ehkä myös pelätään, että yleisiä ohjeita jotkut voisivat toteuttaa kaavamaisesti ottamatta huomioon tilanteeseen vaikuttavia erilaisia muita tekijöitä. Tällainen vaara piilee kuitenkin joka tapauksessa annetaan ohjeita ylhäältä tai ei, joten tämän vuoksi ei tulisi jättää ohjeita antamatta. Niitä annettaessa voitaisiin vain painottaa sitä, että tilanne tulee aina katsoa ainutkertaisena ja muitakin tapoja ratkaista tilanne on olemassa. Näin ei voitaisi ketään syyttää ainakaan siitä, että olisi annettu liian suorita ja kaavamaisia ohjeita opettajaksi opiskeleville työrauhahäiriötilanteissa toimimiseksi.

Opettajaksi opiskelevat näyttivät refleктоivan vaihtoehtoisia tapoja käyttämilleen keinoilleen, jos ne eivät olleet toimineet. Tämä tulos tuki myös ennako-oletustani asiasta. Yhteenvedosta voidaan

nähdä, että ne opettajaksi opiskelevat, joilla on vähemmän kokemusta, antoivat ehdotuksia, miten työrauhahäiriötilanteissa voisi toimia eri tavalla. Ne joilla oli enemmän kokemusta, olivat myös omien sanojensa mukaan miettineet tilanteita, joissa työrauhan saavuttamiseksi olisi voinut toimia eri tavalla. He eivät kuitenkaan kertoneet mitään esimerkkejä vaihtoehtoisista tavoista toimia. Toinen heistä sen sijaan kertoi, että kokeilee omia keinojaan seuraavalla kerralla uudelleen, jos ne eivät joskus toimi. Tätä voisi päätellä, että enemmän kokemusta omaavilla voisi olla käytössään jo monessa tilanteessa hyväksi koettuja keinoja, joilla he saavat työrauhan aikaiseksi. He eivät enää välttämättä niin reflektoivat ja kokeile uusia erilaisia keinoja kuin mitä vähemmän kokemusta omaavat tai tämä ei ehkä tapahdu heillä enää niin tietoisesti. Tämän vuoksi heidän voi olla vaikea kertoa esimerkkejään pohdinnoistaan.

Enemmän kokemusta omaavat osasivat sen sijaan kertoa paremmin sen, mistä ovat saaneet ratkaisunsa työrauhahäiriötilanteissa. Oman keinon alkuperän tiedostamisessa oli havaittavissa tietynlainen kehityskulku. Ne joilla oli vähän kokemusta, eivät osanneet kertoa, mistä ratkaisunsa olivat saaneet, vaan kertoivat, että tilanteet tulevat niin nopeasti, että jotain niissä tekee. Taas ne, joilla oli vähän enemmän kokemusta, olivat hyvin tietoisia siitä, mistä ovat keinonsa saaneet. Kun taas ne, joilla kokemusta alkoi olla erittäin paljon, eivät enää osanneet sanoa, mistä keinot tulevat. He kokivat, että ne vain tulevat jotenkin automaattisesti selkärangasta. Täten ainakin osa opettajaksi opiskelevista oli ennako-oletukseni mukaisesti käyttänyt keinoja työrauhahäiriötilanteissa, jotka tulivat heille intuitiivisesti mieleen.

Ennako-oletukseni vastaisesti vain yksi opettajaksi opiskeleva viidestä kertoi pohtineensa käyttämiensä keinojen eettisyyttä. Työrauhan ylläpitämiseksi käytettävistä hyväksi koetuista keinoistakin vain yksi viidestä haastateltavasta mainitsi, että hyvä keino on sellainen, että oppilaiden ja opettajan keskinäinen arvostus säilyy. Tilanne ei kuitenkaan ole loppujen lopuksi ihan näin lohduton, sillä itse asiassa kaksi haastateltavaa oli kuitenkin miettinyt ratkaisujensa eettisyyttä. Toinen haastateltavista ei vain asiaa tiedostanut. Saamani tulos voi selittyä sillä, että jotkut haastateltavista eivät välttämättä ymmärtäneet, mitä eettisyyden pohtimisella tarkoitin.

Myös eettisyyden reflektoinnissa ne kaksi vastaajaa, jotka olivat miettineet toimintojensa eettisyyttä, olivat paljon tai erittäin paljon kokeneita opettajana toimijoita. Tästä voisi päätellä, että omien keinojen reflektointi ja niiden eettisyyden reflektointi tulisi ajankohtaiseksi opettajaksi opiskelevalle vasta kun heillä on jonkin verran kokemusta työrauhahäiriöistä. Työrauhan ylläpidon voi ajatella olevan uuden taidon oppimista ja aluksi kaikki energia todennäköisesti menee siihen, että yrittää

mieltä, miten tilanteessa voisi toimia. Kun kokemusta tulee lisää ja opetustapakin on alkanut automatisoitumaan, vapautuu energiaa käytettäväksi oman toiminnan tiedostamiseen ja arvioimiseen. Jotta opettajaksi opiskelevat joutuisivat vastakkain sen kysymyksen kanssa, ovatko heidän käyttämänsä työrauhan ylläpidon keinot olleet eettisiä, voi se edellyttää myös sitä, että kohdatut häiriöt ovat haastavampia kuin mitä opetusharjoittelujen aikana ilmenee. Näissä tilanteissa eivät opetusharjoittelujen aikana käytetyt keinot enää välttämättä riitä ja opettajaksi opiskelevan on otettava käyttöön ”kovempia” keinoja, joiden soveltamisessa hän voi kokea epävarmuutta. Eteen voi tulla tilanteita, joissa käytettyjen keinojen eettisyys jää mietityttämään.

Tampereen yliopiston opettajankoulutuksessa opettajan pedagogisten opintojen perusopintojen kursseissa tavoitteiksi on asetettu se, että opettajaksi opiskelevat ymmärtäisivät eettisen vastuun, joka liittyy ihmisen kasvuun ja ohjaamiseen (Kasvatustieteiden tiedekunta, 195). Vaikka eettisyyttä ei ole jätetty täysin huomiotta nykyisessä opettajankoulutuksen suunnitelmissa, voisi siihen liittyvien asioiden nostaminen esille opetuksessa nykyistä enemmän olla paikallaan. Ainakin sen perusteella, miten vähän tutkimukseni mukaan opettajaksi opiskelevat olivat pohtineet ratkaisujensa eettisyyttä. Kyseenalaiseksi kuitenkin voi jäädä se, että jos opettajaksi opiskeleva ei törmää eettisyyden pohtimiseen liittyviin tilanteisiin käytännössä, niin askarruttaisivatko eettisyyteen liittyvät asiat häntä niin paljon, että hän pohtisi niitä teoriassa ja oppisi niistä. Vaikka opettajaksi opiskeleva ei opetusharjoittelujensa aikana juurikaan joutuisi tekemiseen eettisten kysymysten kanssa työrauhahäiriötilanteita ratkaistessaan, olisi asiaan hyvä kiinnittää huomiota kuitenkin jo opiskeluaikana, sillä opettajan eettinen toiminta on hyvin tärkeä osa opettajan työtä opettajan valta-aseman vuoksi.

Eettisiä asioita opettajankoulutuksessa pohtimalla ja siellä annetun ohjauksen avulla voitaisiin pyrkiä takaamaan se, että opettajaksi opiskelevat kiinnittäisivät huomiota siihen, millaisia keinoja he työrauhan ylläpidossa käyttävät ja miten. Opettajaksi opiskelevat voitaisiin pyrkiä saamaan tietoisemmaksi toiminnastaan ja piiloisesta vallastaan ja näin taata, että he eivät toimisi epäeettisesti valta- ja auktoriteettiasemassaan. Heitä voitaisiin tukea opettajaksi kasvussa, jotta he kehittyisivät opettajiksi, jotka opetustyössä toimiessaan toimisivat pedagogisen auktoriteetin tavoin. Tulee kuitenkin muistaa, että vaikka opettajan työssä valta näyttelee omaa osaansa, on sitä tarkoitus käyttää myönteiseen tarkoitukseen, oppilaiden kasvuun. Omasta vallastaan ja sen käyttämisestä on hyvä olla tietoinen, jotta sen käyttäminen ei kääntyisi pääläelleen ja aiheuttaisi pikemminkin hallaa kuin hyvää oppilaille.

Opettajaksi opiskelevat kokivat, että myös lakien sallimia keinoja käyttäessään on hyvä olla tietoinen siitä, miten niitä käyttää. Vaikka he pitivät lakien sallimia keinoja eettisinä, on heidän mukaansa kuitenkin paljon opettajan omasta toiminnasta kiinni, voidaanko tapaa, jolla hän keinoa käyttää, pitää eettisenä. Ei siis riitä, että omia tai lakien sallimia keinoja käyttäessään reflektoi keinojansa sen perusteella millaisia ne ovat, vaan tulisi lisäksi reflektoida sitä, miten niitä käyttää. Pääseekö toiminnalla toivomaansa tavoitteeseen niin, että samalla ei säry opettajien ja oppilaiden välinen kunnioitus ja luottamus.

Opettajaksi opiskelevat kokivat lain sallimat keinot yleensäkin ottaen melko äärimmäisinä ja kertoivat, että turvautuisivat niihin mielellään vain tilanteessa, jossa mikään muu ei enää auttaisi. Kaksi haastateltavista toivoi keinoja lisää erityisesti erityisoppilaiden kanssa. He eivät kuitenkaan osanneet sanoa, millaisia nämä uudet keinot voisivat olla. Mielenkiintoista on huomata, että nämä haastateltavat, jotka toivoivat lisää keinoja erityisoppilaiden kanssa, olivat haastateltavista niitä, jotka tuntuivat käyttävän lieviä pakottamisen keinoja työrauhan ylläpidossa. He olivat molemmat matematiikan opettajiksi valmistuvia, joista toisella oli erittäin paljon kokemusta ja toisella vähän kokemusta opettajana toimimisesta. Herääkin kysymys, olisiko erityisoppilaiden hankalan käytöksen ja opetettavan aineen tai käytettyjen keinojen välillä olemassa yhteyttä. Jos erityisoppilaat kokevat matematiikan vaikeana, voivat he äityä levottomiksi. Jos opettaja yrittää pakottaa lisäksi oppilasta tekemään jotakin, voi se puolestaan aiheuttaa lisää uhmaa erityisoppilaassa.

Koska erityisoppilaiden kanssa toimiminen voi vaatia kokeneeltakin opettajalta erityisosaamista, voidaan ajatella, auttaisiko asiaa lain sallimien työrauhan ylläpitokeinojen lisääminen vai se, että tulevat opettajat oppisivat toimimaan paremmin erityisoppilaiden kanssa ja ymmärtämään heidän käytöstään. Tulisiko siis keinoja lisätä vai opettajien erityispedagogista osaamista? Jos opettajalla ei tällaista osaamista ole, voisi ajatella olevan kyseenalaista toisivatko lisäkeinot avun erityisoppilaiden kanssa työrauhahäiriötilanteissa. Koska tulevaisuudessa saattaa erityisoppilaiden määrä kouluissa kasvaa, olisi hyvä olla kauaskantoinen ja tehdä ratkaisuja asian suhteen jo nyt.

Opettajankoulutuksen opetus koskien työrauhan ylläpitämiseksi liittyviä asioita nähtiin kaikkiaan riittämättömäksi. Ainoastaan yhden haastateltavan mukaan se oli ollut riittävää. Kyseisellä haastateltavalla oli erittäin vähän kokemusta opettajana toimimisesta. Hänen mukaansa se, miten opettaja reagoi työrauhahäiriötilanteissa, riippuu paljon opettajan omasta persoonasta, joten työrauhan ylläpitoon ei voisi ihmistä kovin paljon etukäteen valmistaa. Näin ollen voisi ajatella, että haastateltava ei todennäköisesti uskoisi, että yleisiä työrauhan ylläpitoon liittyviä ohjeita voitaisiin

opettajaksi opiskeleville jakaa. Muiden haastateltavien mukaan opettajankoulutuksen viesti oli, että opettajaksi opiskelevien tulisi oppia työrauhan ylläpitämisen keinot itse käytännön kautta. Vaikka haastateltavat olivat yleisesti sitä mieltä, että taidot opitaan käytännön kautta, kaipasivat he opetukseen enemmän konkreettisia neuvoja, miten työrauhahäiriötilanteissa voisi toimia. Lisäksi he kaipasivat opetukseen ongelmalähtöisempää lähestymistapaa. Kaiken kaikkiaan opettajaksi opiskelevan oma aktiivisuus ja kiinnostuskin näyttivät vaikuttavan siihen, miten paljon opettajankoulutuksesta ja sen opetuksesta sai irti työrauhan ylläpitotaitojen oppimisessa.

Koska kasvatustieteilijöiden parissa on keskusteltu paljon opetusharjoittelujen ohjauksesta ja opettajaksi opiskelevien kaipuusta kentän kouluille ja tämä tuntuu olevan tietyllä tavalla harjoittelun yksi ongelmakohta, halusin pureutua lopuksi opettajaksi opiskelevien näkemyksiin tästä asiasta. Halusin selvittää minkä merkityksen he kokivat harjoittelun ohjauksella olevan heidän opettajaksi oppimiselleen. Halusin selvittää tätä nimenomaan juuri työrauhan ylläpidon taitojen oppimisen näkökulmasta. Tutkimukseni opettajaksi opiskelevat kokivat opetusharjoittelun ohjaukselle olevan sekä positiivisia että negatiivisia puolia. Oma ennako-oletukseni oli, että ohjaavan opettajan läsnäololla luokassa olisi luokkaa rauhoittava vaikutus ja työrauhahäiriöitä ei esiintyisi luokassa niin paljon, eivätkä ne olisi niin vakavia, kuin jos opettajaksi opiskeleva olisi luokassa yksin. Tutkimukseni tulosten mukaan kolme viidestä haastateltavasta olikin tätä mieltä. Muut kaksi haastateltavaa koki, että opettajan läsnäololla luokassa ei ollut merkittävää vaikutusta työrauhaan. Näin voisi katsoa, että ohjaavan opettajan läsnäolon opetusharjoittelussa ei koeta ainakaan olevan työrauhaan häiriöitä aiheuttava tekijä.

Koska moni opettajaksi opiskeleva mainitsi sijaisuutensa aikana kohdanneensa työrauhahäiriöitä enemmän, tukee tämä sitä oletusta, että ohjaavan opettajan läsnäololla opetusharjoittelun aikana olisi luokkaa rauhoittava vaikutus. Joka tapauksessa vaikutti ohjaavan opettajan läsnäolo luokassa opetusharjoittelujen aikana työrauhahäiriöihin merkittävästi tai ei, oli työrauhahäiriöitä kaiken kaikkiaan esiintynyt opetusharjoittelujen aikana hyvin vähän. Esiintyneet häiriöt olivat olleet myös hyvin lieviä. Tästä voisi päätellä, että työrauhan ylläpitämisen kannalta opetusharjoittelu ei tarjoa monia tilanteita, joissa voisi harjoitella työrauhahäiriöihin puuttumista. Tämä tukee myös ennako-oletustani asiasta.

Se, miten paljon opetusharjoittelu hyödyttää opettajaksi opiskelevien työrauhan ylläpitotaitojen opettelua riippuu osaltaan siitä, miten opettajaksi opiskeleva ja ohjaava opettaja reagoivat, kun työrauhahäiriöitä ilmenee. Ohjaava opettaja voi antaa opettajaksi opiskelevälle tilaisuuden opetella

luokanhallinnan taitojaan jättäytymällä näissä tilanteissa hieman taka-alalle tai liian herkällä puutumisella viedä mahdollisuuden näissä taidoissa oppimiseen. Riippuu myös opettajaksi opiskelevasta itsestä, miten hän hyödyntää näitä oppimistilanteita. Jos hän keskittyy vain opettamiseen ja tuudittautuu siihen, että ohjaava opettaja hoitaa kaikki työrauhahäiriötilanteet opetusharjoittelun aikana, voi kysyä missä ja miten nämä opetusharjoittelijat oppivat työrauhan ylläpitämisen taidot, sijaisuuksien aikana vai vasta valmistuttuaan. Tällöin heillä ei kuitenkaan ole välttämättä mahdollisuutta saada arvokasta ulkopuolista palautetta toiminnastaan.

Loppujen lopuksi vaikka opettajaksi opiskeleva ei opetusharjoittelujensa aikana saisi juurikaan tilaisuuksia työrauhan ylläpitotaidoissa kehittymiseen, voi opetusharjoittelun ohjaus mahdollistaa hänen muiden opettamiseen liittyvien taitojensa harjaantumisen. Kun ohjaava opettaja on viime kädessä vastuussa työrauhasta, mahdollistaa se sen, että opettajaksi opiskeleva voi aloittaa opettajaksi oppimisen vähitellen. Tämä tuki myös ennako-oletustani asiasta. Tämä oppi on merkittävää omaa opettajaksi kasvua ajatellen ja voi omalta osaltaan auttaa työrauhan ylläpitämisen taitojen opettelussa. Valmistuva opettaja voi opetusharjoittelujen jälkeen kokea olevansa varmempi ainakin opetustaidostaan ja näin hän työrauhahäiriötilanteissa saattaa kokea, että työrauhahäiriöt johtuvat luultavasti jostain muusta kuin siitä, miten hän opettaa.

Harjoittelujen ohjauksen muita myönteisenä koettuja puolia oli, että seuraamalla tuntia ohjaava opettaja voi antaa palautetta, joka auttaa opettajaksi opiskelevaa toimimaan jatkossa paremmin. Koska kaikkea opettajaksi opiskeleva ei itse välttämättä huomaa, on hyvä, että joku toinen, jolla on tarvittavaa ammattitaitoa voi kertoa, miten suoritusta voisi parantaa. Ohjauksen negatiivisina puolina opettajaksi opiskelevat mainitsivat kuitenkin sen, että opettamisympäristö ei tällöin ole oikeanlainen. Opettajan työstä saa ohjaajan läsnä ollessa liian auvoisen kuvan. Tämä oli myös ennako-oletukseni. Ohjaavan opettajan läsnäoloa lisäksi jännitettiin ja hänen läsnäolonsa koettiin vievän huomiota pois itse opettamisesta.

Koska normaalikoulujen luokat, joissa opetusharjoittelut suoritetaan, eivät pohjimmiltaan eroa kentäkoulujen luokista ja niiden oppilaista, ei syy opettajaksi opiskelevien kaipuulle kentän kouluille ole perusteltua ajatella johtuvan normaalikoulujen luokkien rakenteesta. Itse näkisin, että opettajaksi opiskelevien kaipuu kentän kouluille juontuisi paljolti siitä, että he ajattelisivat, että siellä harjoitteleja ei ohjattaisi ja näin he eivät olisi arvioivan opettajan silmän alla ja kokisi paineita harjoittelunsa onnistumisesta. Halu kentän kouluille voisi juontua myös siitä, että opettajaksi opiskeleva voi ko-

kea, että ilman ohjausta hän voisi olla itse vastuussa luokasta ja opettamisesta ja olla kuin oikea opettaja.

Opetusharjoittelujen alkuperäisenä ideana on ollut se, että opettajaksi opiskelevat voisivat harjoitella ohjaavan opettajan läsnä ollessa erilaisia opettamisen tapoja. Vaikka harjoittelu tapahtuisi kentän kouluilla, tulisi sekin tapahtua ohjatusti, koska on kyseessä opetusharjoittelu. Tämä olisi hyvä kentän kouluille haluavien opettajaksi opiskelevien ymmärtää. Halun kentän kouluille voi ajatella ker- tovan myös siitä, että opettajaksi opiskelevat kokevat, että pelkkä opetustaidon opetteleminen ei valmistuvalle opettajalle enää riitä. Nykyään opetustyön ja työrauhan ylläpidon haasteet ovat luokassa lisääntyneiden erityisoppilaiden ja maahanmuuttajataustaisten oppilaiden myötä vain kasva- neet. Näin opettajaksi opiskelevien kaipuu kentän kouluille voisi ajatella heijastavan heidän il- maisemaansa tarvetta saada jo opintojen aikana tarvittavat valmiudet työrauhan ylläpitämiseksi, joi- ta he eivät ehkä koe saavansa opettajankoulutuksen opetuksesta ja ohjatuista opetusharjoitteluista.

On kuitenkin kyseenalaista, mitä hyötyä saavutettaisiin sillä, että opetusharjoittelut suoritettaisiin kokonaan ilman ohjausta. Jos opettajaksi opiskelevat jätettäisiin luokkaan yksin ja työrauhahäiriöt räjähtäisivätkin heidän käsiinsä, niin ketä se hyödyttäisi. Analyysini löydösten mukaan ainakin vä- hän opettajana toimimisen kokemusta omaavat eivät välttämättä olisi vielä valmiita kantamaan yk- sinään vastuuta luokasta, koska itse opettamisen opetteluun liittyvät asiat vievän heiltä paljon ener- giaa. Opetusharjoitteluissa ei ole luultavasti tulevaisuudessakaan mahdollisuutta keskittyä sekä työ- rauhan ylläpitotaitojen opettelemiseen että opettamisen opettelemiseen, joten jompikumpi pakosti- kin jää vähemmälle. Kuitenkin voidaan nähdä, että opetellessaan opettamista opettajaksi opiskeleva saa samalla myös tietyllä tapaa tilaisuuden opetella luokan hallintaa, koska itse opetustavan ja työ- rauhan ylläpidon välillä on nähtävissä kytköksiä.

Lisäksi tutkimukseni tulosten mukaan vaikka opetusharjoittelun ohjaukselle huonojakin puolia mai- nittiin, kokivat kaikki tutkimuksessani mukana olleista opettajaksi opiskelevista harjoittelun ohja- uksen olleen myönteinen asia. Kukaan ei sanonut toivovansa, että harjoittelun ohjausta muutetta- siin tai poistettaisiin. He kertoivat ainoastaan kaipaavansa lisää konkreettisia neuvoja siihen, miten työrauhahäiriötilanteissa tulisi toimia. Täten ehkä tulisikin ennemmin vastata kysymykseen, tulisiko opettajaksi opiskeleville jakaa heidän kaipaamiaan ohjeita työrauhan ylläpitämiseksi opettajankou- lutuksessa ja jos tulisi niin miten ohjeita annettaisiin, kuin siihen, missä ja miten opetusharjoittelu tulisi suorittaa.

Opettajaksi oppiminen on kaiken kaikkiaan oppimista asiantuntijaksi ja tässä oppimisessa koulutuksen tärkeys astuu esiin. Jotta ihmistä voitaisiin kutsua asiantuntijaksi, on perinteisesti asetettu asiantuntijuuden ehdoiksi sopiva määrä koulutusta sekä työkokemusta. (Valkeavaara 1999, 105–106.) Pelkällä koulutuksella ei siis tuoteta asiantuntijuutta, vaan asiantuntijuus hioutuu, kun käytännön tilanteet ja koulutuksesta saadut potentiaaliset taidot ja tiedot kohtaavat (mt., 123). Tutkimusten mukaan asiantuntijuuden kehittymisen edistymisessä on kokemuksen laatu merkittävämpää kuin sen määrä. Kokemus itsessään ei välttämättä opeta uutta, vaan se millä tavoin kykenemme arvioimaan, hyödyntämään ja muuntamaan kokemuksia osaamiseksemme ja tietämiseksemme eli asiantuntijuudeksi. (Valkeavaara 1999, 105–106.)

Näin ollen ei näyttäisi riittävän se, että opettajankoulutuksessa vain opetettaisiin työrauhan ylläpitoon liittyviä keinoja tai vain harjoiteltaisiin keinojen käyttämistä. Tarvittaisiin lisäksi opetusharjoittelun aikaisten kokemusten läpikäymistä eli reflektointia (Vaherva 1999, 97). Tämän on hyvä tapahtua ohjatusti. Kokeneiden ohjaajien johdolla voi jäsentää ja liittää työssä oppimia asioita suurempiin kokonaisuuksiin, sillä kiireisen harjoittelutilanteen aikana opettajaksi opiskelevalle voi jäädä liian vähän aikaa pohtia asioita kunnolla. (Vaherva 1999, 99.) Reflektoinnin ei tulisi kuitenkaan olla itse tarkoitus, vaan pohtimisesta tulisi päästä toiminnan tasolle ratkaisutapojen kehittämisessä. Jos vain pohtii toimintaansa, mutta ei muuta sitä, ei pohtimisesta ole apua.

Pelkkä omien ratkaisujen pohtiminen ei kuitenkaan anna opettajaksi opiskeleville uutta ymmärrystä siitä, miten muulla tavalla työrauhahäiriötilanteen olisi voinut hoitaa. Kun ohjaajan ja muiden opettajaksi opiskelevien kanssa opetustunteja reflektoitaisiin jälkikäteen, voitaisiin yhdessä käydä läpi mahdollisia vaihtoehtoja toiminnalle. Tällöin voitaisiin antaa yleisiä ohjeita työrauhahäiriötilanteissa toimimiseksi. Kokeneet opettajat voisivat tässä yhteydessä myös aukaista salaista tietoarkkuaan ja kertoa opettajaksi opiskeleville, miten heidän kokemansa mukaan tilanteessa olisi voinut toimia toisin, mitä he ovat kantapäähän kautta oppineet. Samalla olisi mahdollista nostaa esille myös ratkaisujen eettiseen puoleen liittyviä asioita, joiden pohtiminen näytti jääneen monella opettajaksi opiskelevalle taka-alalle. Opettajaksi opiskelevat näyttäisivät kuitenkin kaipaavan kokeneiden opettajien ohjeita jo ennen harjoitteluun menoa, joten neuvoja olisi hyvä jakaa heille jo etukäteen. Näin he voisivat opetusharjoitteluun menessään kokea itsensä varmemmiksi sen suhteen, miten työrauhahäiriötilanteissa tulisi toimia ja heille aukeaisi samalla mahdollisuus yrittää soveltaa näitä tietoja käytäntöön jo harjoittelun aikana.

9.2 Tutkimuksen arviointi

On esitetty, että koska epistemologiset perusteet ovat kvalitatiivisessa tutkimuksessa niin erilaiset kuin kvantitatiivisessa tutkimuksessa, tulisi kvalitatiivista tutkimusta arvioida sen omista lähtökohdista käsin (Tynjälä 1991, 387). Päivi Tynjälä (mt., 390) viittaa artikkelissaan Lincolnin ja Gubaan (1985), joiden mukaan kvalitatiivisen tutkimuksen arviointikriteereiksi eivät perinteiset käsitteet sovi, sillä perinteiset käsitteet perustuvat oletukseen, että tutkimuksessa tavoitellaan yhtä olemassa olevaa, konkreettista todellisuutta. Kvalitatiivinen tutkimus sen sijaan perustuu oletukselle, että todellisuuksia voi olla useita ja tutkimus tuottaa ilmiöstä vain jonkun näkökulman, ei objektiivista totuutta. Kvalitatiivisen tutkimuksen piirissä onkin kehitetty uusia käsitteitä luotettavuuden arvioimiseen, jotka ottaisivat paremmin huomioon laadullisen tutkimuksen erityispiirteet.

Tutkimuksen luotettavuuden perinteiset arviointitekijät ovat Tynjälän (1991, 390–392) viittaaman Lincolnin ja Guban (1985) mukaan sisäinen ja ulkoinen validiteetti, reliabiliteetti sekä objektiivisuus. Näitä vastaavat luotettavuuden osatekijät ovat ”totuusarvo”, sovellettavuus, pysyvyys ja neutraalisuus. Heidän mukaansa kvalitatiiviseen tutkimukseen liittyvät samat osatekijät, mutta niiden kriteerit määritellään toisin. He kutsuvat näitä osatekijöitä laadullisessa tutkimuksessa vastaavuudeksi, siirrettävyydeksi, tutkimustilanteen arvioinniksi sekä vahvistettavuudeksi.

Vastaavuus tarkoittaa sitä, että tutkijan on näytettävä, että tutkimuksen kautta havaitut rekonstruktio-ot tutkittavien todellisuuksista ovat vastaavia alkuperäisten konstruktoiden kanssa. Tutkijan tulisi kuvata aineistoaan ja tutkimustaan riittävästi, jotta tutkimuksen lukija voisi pohtia tutkimustulosten siirrettävyyttä muihin ympäristöihin kuin vain tutkimuksen ympäristöön. Tutkijan olisi laadullisessa tutkimuksessa lisäksi arvioitava tutkimustilannetta sen kannalta, että erilaiset ulkoiset tekijät tai itse tutkimuksesta tai ilmiöstä johtuvat tekijät, voivat aiheuttaa vaihtelua tutkimuksen tuloksiin. Kun oletetaan, että tutkimuksella voidaan tavoittaa monia todellisuuksia, ei tulosten samana pysyminen ole relevanttia. (Tynjälä 1991, 390–392.)

Tynjälän (mt., 392) viittaaman Lincolnin ja Guban (1985) mukaan kun erilaisia tekniikoita käyttämällä on varmistettu tutkimuksen vastaavuudesta sekä siirrettävyydestä, saavutetaan neutraalisuuden kriteeri, vahvistettavuus. He painottavat neutraalisuuden korostusta kvalitatiivisessa tutkimuksessa ennemminkin aineistossa kuin tutkijassa, sillä kun tavoitellaan näkökulmia kuin totuutta itsessään, on tultava tietoiseksi siitä, miten tutkijan toimintaan vaikuttaa hänen oma viitekehyksensä. Laadullisessa tutkimuksessa myös tutkijan ja tutkittavan välinen suhde on toisenlainen kuin kvanti-

tatiivisessa tutkimuksessa. Tutkija ei välttämättä pysty pysyttelemään etäällä, neutraalina tai riippumattomana tehdessään laadullista tutkimusta. He ehdottavat, että tulosten vahvistettavuutta ja aineiston neutraalisuutta arvioisi tutkijan lisäksi ulkopuolelta tuleva tarkastaja. Jotta ulkopuolisen tarkastajan olisi mahdollista tarkastella tutkimuksen kulkua ja arvioida sen luotettavuutta, on tutkijan kerrottava raportissaan, miten hän on tutkimuksessaan menetellyt

Tutkimuksen luotettavuuden lisäksi tutkimuksen tulisi olla eettinen. Tutkimuksen eettisyydellä viitataan tutkijan lukemattomiin valintoihin, joita hän joutuu tutkimusprosessin aikana tekemään. Tutkimuseettisiä ongelmia on kahdenlaisia: tutkimuksen tiedonhankintaan ja tutkittavien suojaan liittyviä ongelmia sekä ongelmat, jotka liittyvät tutkijan vastuuseen tutkimustulosten sovellutuksista. Kun tehdään tutkimusta, joka kohdistuu ihmisiin, edellytetään, että tutkija lisäksi noudattaa hyvää tutkimuskäytäntöä. Tällöin tutkijan tulisi ensisijaisesti kunnioittaa tutkittavien ihmisarvoa ja itsemääräämisoikeutta. Tutkijan vastuulla ovat tutkimuksesta mahdolliset aiheutuvat seuraukset tutkitaville. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.)

Tutkimuksen vaiheet ja valinnat olen kuvaillut perustellen ja yksityiskohtaisesti. Olen myös pohtinut valintojani ja niille mahdollisia vaihtoehtoja. Seuraavaksi pohdin sitä, mitä tutkimuksessani olisi voinut tehdä toisin. Jälkikäteen ajatellen teemahaastattelun taustakysymyksiä olisi pitänyt miettiä tarkemmin. Tutkimuksen edetessä huomasin, että joitain olennaisia tietoja jäi puuttumaan ja niitä oli hankala tai mahdoton selvittää vastaajilta jälkikäteen. Taustakysymyksissä olisin voinut kysyä haastateltavilta heidän opettamansa aineen ja luokka-asteen, jolla he suorittivat opetusharjoittelunsa. En näitä kysynyt alun perin, koska ajattelin, että en tarvitsisi niitä analyysissäni. Analyysissäni kuitenkin huomasin, että nämä tiedot olisivat olleet tärkeitä.

Opetettavan aineen sain selvitettyä jälkikäteen kaikilta haastateltavilta joko heidän vastauksistaan tutkimuspyyntöni tai haastatteluaineistosta, mutta opetettavaa luokka-astetta en pystynyt yhdeltä haastateltavalta enää selvittämään. Tästä syystä en voinut ottaa luokka-astetta juuri huomioon analyysissäni. Toisaalta kun analysoin opettajaksi opiskelevien toimintaa työrauhan ylläpitämisessä, totesi jokainen haastateltava työrauhahäiriöitä esiintyneen opetusharjoittelujen aikana hyvin vähän riippumatta luokka-asteesta. Näin ollen he eivät pystyneet kertomaan moniakaan esimerkkejä opetusharjoittelujen aikaisista työrauhahäiriöistä tai siitä, miten he olivat näissä tilanteissa toimineet. Tämän vuoksi en olisi voinut välttämättä tehdä luotettavia vertailuja näistä asioista. Jos olisin tienennyt luokka-asteen, jolla keinoa on käytetty, olisin kuitenkin voinut analysoida ja pohtia paremmin

sen sopivuutta muille luokka-asteille. Joka tapauksessa huomasin, että on parempi kysyä taustakysymyksiä liikaa kuin liian vähän.

Ennen kuin päätin, että sallin haastateltavien nähdä teemahaastattelurungon etukäteen, pohdin kärsikö tutkimukseni luotettavuus siitä tai voisiko sillä olla vaikutusta tutkimuksen tuloksiin. Päädyin lopulta siihen ajatukseen, että jos haastateltavat tutustuisivat teemahaastattelurunkoon etukäteen, se saattaisi rikastaa antia tutkimukselleni. Haastateltava saisi tällä tavoin mahdollisuuden muistella rauhassa toimintaansa ja pohtia omia näkemyksiään ilman haastattelutilanteen tuomaa jännitystä. Ajattelin, että joillekin haastateltaville voisi omien näkemysten kertominen olla myös vaikeaa asiaa, jota ei välttämättä ole paljon miettinyt. Joillekin oman näkemyksen pohtiminen voisi viedä aikaa.

Ne haastateltavista, jotka olivat tutustuneet teemahaastattelurunkoon etukäteen, eivät ehkä jännittäneet haastattelua niin paljon, sillä he tiesivät, mitä asioita haastattelu tulee käsittelemään. Koska he näkivät, mitä haastattelu tulisi sisältämään, ohjasi se heidän ajatuksiaan työrauhan kannalta juuri kurinpitoon. Tietenkin teemahaastattelun luonteeseen liittyen, en välttämättä esittänyt haastattelukykyksiä täysin haastattelurungon mukaisessa muodossa ja järjestyksessä. Haastattelun aikana saaton esittää tarkentavia lisäkysymyksiä, joita ei rungossa ollut. Haastatteluissa käsitellyt teemat olivat kuitenkin kaikille haastateltaville samat.

Sain jokaiselta haastateltavalta haastattelun alussa luvan haastattelun nauhoittamiseen. Jälkikäteen pohdin, olisiko haastattelupyynnössä pitänyt mainita nauhoittamisesta etukäteen. Se, että haastateltavat tiesivät, että heidän puheensa tallentuu nauhalle, saattoi aiheuttaa heissä jännitystä ja tämä saattoi osaltaan vaikuttaa heidän vastauksiinsa. Nauhurin käyttö jännitti myös itseäni ja ensimmäisellä haastattelukerralla oma hermostuneisuuteni tuntui tarttuvan haastateltavaankin. Jälkimmäisillä kerroilla en enää jännittänyt nauhuria niin paljon ja ilmapiiri muodostui rentoutuneemmaksi. Nauhurin käyttöä olisi ollut hyvä harjoitella etukäteen esimerkiksi teemahaastattelurungon esitestauksen aikana. Kaikille haastateltaville haastattelupaikka ei ollut tuttu, joten uuden paikan ja ihmisen kohtaaminen saattoi omalta osaltaan aiheuttaa jännitystä ja vaikuttaa haastattelun sujumiseen ja tuloksiin.

Haastateltavien kohdejoukkoa olisin voinut tutkimuksessa tarkentaa niin, että he olisivat olleet esimerkiksi vain lukion opettajiksi tai peruskoulun opettajiksi valmistuvia. Eri luokka-asteilla työrauhahäiriöt voivat olla erilaisia määrältään ja laadultaan ja tämä sekä oppilaiden ikä voi vaikuttaa siihen, millaisia keinoja opettajaksi opiskeleva käyttää työrauhahäiriötilanteissa. Vaikka opettajaksi

opiskelevat kertoivat haastattelujen aikana esimerkkejä myös sijaisuuksien aikana ilmenneistä työrauhahäiriötilanteista ja näissä tilanteissa käyttämistä keinoistaan, keskityin tutkimuksessani vain opetusharjoittelujen aikaisiin tilanteisiin.

Määritellessäni ja perustellessani teemahaastattelun käyttöä tutkimuksessani viittasin Hirsjärveen ja Hurmeeseen (2001). Tämä ei kuitenkaan tarkoita, että täysin alleviivaisin heidän näkemyksiään. Jotkin heidän määritelmistään, joita he antavat teemahaastattelulle, eivät sovi yksi yhteen realismin kanssa. Esimerkiksi he näkevät, että tutkittavien asioille antamat merkitykset syntyvät vuorovaikutuksessa (mt., 48). En koe, että teemahaastattelussa haastateltavien asioille antamat merkitykset olisivat syntyneet vuorovaikutuksessa haastattelutilanteessa. Olen käyttänyt teemahaastattelua tutkimuksessani vain välineenä tutkittavien äänen kuulemiseksi ja haastattelua tehdessäni pyrin olemaan mahdollisimman neutraali reaktioissani ja antamaan haastateltaville aikaa vastata rauhassa kysymyksiin, jotta omat reaktioni eivät vaikuttaisi haastateltavien vastauksiin. Hirsjärven ja Hurmeen teosta olenkin käyttänyt vain välineenä kuvaillessani teemahaastattelua tutkimusmenetelmänä.

Haastatteluja tehdessä aloin miettiä, kuinka toimiva tapa haastattelu loppujen lopuksi on aran tutkimusaiheen aineiston hankkimiseksi. Mietin, että jos opettajaksi opiskeleva olisi käyttäytynyt opetusharjoittelun aikana epäeettisesti työrauhahäiriötä ratkaistessaan, niin olisiko hän välttämättä sanonut sitä ääneen haastattelutilanteessa minulle vieraalle ihmiselle. En kuitenkaan kokenut, että aihe olisi ollut niin arka, että haastattelu olisi ollut sopimaton tapa aineiston hankkimiseen. Kuvittelisin, että vielä aremmista asioista voisi kuitenkin olla helpompi kertoa anonymimmin esimerkiksi kirjoittamalla tai lomakkeen avulla. Koin haastattelun kuitenkin niitä paremmaksi tavaksi hankkia aineisto, koska haastattelun aikana pystyin vaikuttamaan siihen, että haastateltavat pysyisivät asiassa ja saisin tietoa siitä, mistä halusinkin. Kirjoitelmassa tai lomakkeessa ohjeistuksessa tätä mahdollisuutta ei ole, vaan ohjeistuksen tulee olla hyvin muotoiltu, jotta voisi varmistua siitä, että tutkimukseen osallistujat kirjoittaisivat juuri siitä, mistä halutaan tietoa.

Jälkikäteen ajatellen opettajankoulutuksen opetuksen merkityksestä työrauhan ylläpitämisen taitojen oppimiseksi olisin voinut kysyä tarkemmin. Keskityin tutkimuksessani paljolti siihen, mikä merkitys opetusharjoitteluilla oli näiden asioiden oppimisessa ja opetuksen merkityksen selvittäminen jäi vähäiseksi.

9.3 Lisätutkimusaiheita

Koska näyttäisi siltä, että opettajilla ei ole aina mahdollisuutta vaikuttaa työrauhahäiriöiden esiintymisen syihin, kuten oppilaan levottomiin kotioloihin, en ollut kiinnostunut pureutumaan syiden tutkimiseen tässä tutkimuksessa. Tutkimusta tehdessä kuitenkin huomasin, että myös se, mistä opettajaksi opiskeleva ajattelee työrauhahäiriön johtuvan, voi vaikuttaa siihen, millaisia keinoja hän käyttää työrauhan ylläpitämisessä. Siinä mielessä asiaan olisi voinut olla hyvä paneutua myös tässä tutkimuksessa. Joka tapauksessa oli työrauhahäiriön syy mikä tahansa, tulisi opettajalla olla keinoja luokan hallintaan ja työrauhan takaamiseen. Koska työrauhan ylläpitokeinoihin opettaja jossain määrin voi ja niihin hänen tuleekin vaikuttaa, halusin tutkimuksessani tarkastella nimenomaan niitä.

Kysymys työrauhahäiriöiden syystä on mielenkiintoinen myös siksi, että tutkimusten mukaan opettajat ja oppilaat voivat hahmottaa työrauhahäiriöiden syyn toisistaan poikkeavilla tavoilla. Erätuulen ja Puurulan (1992 42–44) tutkimukseen osallistuneiden oppilaiden mukaan työrauhahäiriöt johtuivat opettajan persoonasta, opetustavasta tai hänen opettamastaan oppiaineesta. Opettajat puolestaan mielsivät työrauhahäiriöiden keskeisiksi syiksi kotien kasvatustyön puutteellisuuden, suuren opetusryhmän tai luokan heikon yhteishengen. Opettajat kokivat, että työrauhahäiriöiden syyt olivat sellaisia, joihin heidän on vaikea tai jopa mahdoton vaikuttaa. He tunnustivat harvoin oman käytöksensä olevan syynä työrauhahäiriöihin.

Olisi mielenkiintoista tutkia myös sitä, millä tavalla opettajaksi opiskelevat pyrkivät omalla toiminnallaan ennaltaehkäisemään työrauhahäiriöiden syntymistä. Traynorin (2002) tehtäväorientoitunutta strategiaa voitaisiin pitää eräänlaisena ennaltaehkäisevänä keinona, kun opettaja pyrkii strategiaa noudattaessaan pitämään oppilaat kiireisinä. Kun oppilaille on tekemistä, joka vie heidän huomionsa, ei työrauhahäiriöitä pääse niin helposti syntymään. Uskoisin, että ennaltaehkäisevät keinot voisivat olla sellaisia, että niitä opettajaksi opiskelevat eivät välttämättä kovin hyvin tiedosta ja näin ollen heidän voisi olla vaikea kertoa niistä haastattelussa. Tämän vuoksi olisikin mielenkiintoista tarkastella näitä ennaltaehkäiseviä keinoja esimerkiksi havainnoimalla opettajaksi opiskelevien toimintaa luokassa. Havainnoimalla saattaisi lisäksi olla mahdollista tehdä joitain päätelmiä työrauhahäiriöiden esiintymisen syistä.

Vaikka en tuloksia analysoidessani ottanut huomioon sukupuolen merkitystä vastauksiin, huomasin, että joiltain osin tutkimukseni ainoan mieshaastateltavan vastaukset erosivat tutkimukseni muiden osallistujien vastauksista. En nostonut tätä tutkimuksessani tarkemmin esille, koska en olisi voinut

tehdä vertailuja muiden miesvastaajien kesken tai tarkastella sitä, olisivatko miehet ylipäättään ajatelleet asioista eri tavalla. Mielenkiintoista olisikin näin tutkia myös sitä, eroavatko opettajaksi opiskelevien näkemykset työrauhaan liittyvistä asioista sukupuolen mukaan.

LÄHTEET

- Biklen, D. 2001. Inklusion sosiaalisia konstruktioita: käytännöstä oppimassa. Teoksessa P. Murto, A. Naukkarinen & T. Saloviita. Inklusion haaste koululle. Oikeus yhdessä oppimiseen. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy. 55–81.
- Bromfield, C. 2006. PGCE secondary trainee teachers & effective behaviour management: an evaluation and commentary. Saatavilla [www-muodossa.](http://www3.interscience.wiley.com/cgi-bin/fulltext/118552290/PDFSTART) <<http://www3.interscience.wiley.com/cgi-bin/fulltext/118552290/PDFSTART>>. Luettu 9.10.2008.
- Deutsch, D. 1997. Todellisuuden rakenne. Suom. K. Pietiläinen. Vaasa: Tuotanto Kirjakas/Ykkös-Offset Oy.
- Eloranta, V. & Virta, A. 2002. Opettajuuden ja opettajankoulutuksen haasteet. Teoksessa E. Lehtinen & T. Hiltunen (toim.) Oppiminen ja opettajuus. Turku: Painosalama Oy. 133–156.
- Erätuuli, M & Puurula A. 1992. Miksi häiritset minua? (2. Osa) Opettajan näkökulma työrauhahäiriöihin yläasteella. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia ; 106.
- Fakta-tietopalvelu. WSOY. Saatavilla [www-muodossa.](http://www.facta.fi/?cookies=True) <<http://www.facta.fi/?cookies=True>>. Luettu 21.11.2007.
- Gröhn, T. 1979. Opettajan interaktiovalmiuksien parantaminen. Opettajankoulutuksen harjoitusohjelman teoreettisia perusteita. Helsingin yliopiston kasvatustieteiden laitos. Helsinki.
- Harjunen, E. 2002. Miten opettaja rakentaa pedagogisen auktoriteetin? – Otteita opettajan arjesta. Suomen Kasvatustieteellinen Seura. Kasvatusalan tutkimuksia 10.
- Heikkinen, H., Kaivola, T., Meri, M., Ojala, J. & Syrjäläinen, E. 2006. Opetusharjoittelu puntarissa. Kasvatus 3, 301–306.
- Heikkinen, H., Meri, M., Ojala, J. & Syrjäläinen E. 2006. Kohti rationaalista opetusharjoittelun kehittämistä. Kasvatus 4, 395–398.

- Hellström, M. 2007. Auktoritatiivinen kasvatus. Pedagogiikan aakkoset. Suomalaisen käytännön kasvatusopin keskeiset käsitteet. Saatavilla [www-muodossa.](http://pedagogiikanaakkoset.blogspot.com/2007/07/laissez-faire.html) <<http://pedagogiikanaakkoset.blogspot.com/2007/07/laissez-faire.html>>. Luettu 18.4.2008.
- Hellström, M. 2008. Sata sanaa opetuksesta: keskeisten käsitteiden käsikirja. Juva: Bookwell oy.
- Hirsjärvi, S. (toim.) 1983. Kasvatustieteen käsitteistö. Keuruu: Otava.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 1995. Teemahaastattelu. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2001. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2008. Tutki ja kirjoita. Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy.
- Jokikokko, K. 2005. Reflections on interculturally oriented teachership. Teoksessa R. Räsänen & J. San. (toim.) Conditions for intercultural learning and co-operation. Turku: Painosalama oy. 183–205.
- Kasvatustieteiden tiedekunta. Opinto-opas 2005–2006 2006–2007 (jatkettu lukuvuodelle 2007–2008). Tampereen yliopisto. Nurmijärvi: Kirjakas Ky.
- Konu, A. 1998. Peruskoulun yläasteen hyvinvointikatsaus. Viisi tapaustutkimusta ja kirjallisuuskatsaus. 48/1998. Helsinki: Stakesin monistamo.
- Laaksola, H. 2006. Resursseja työrauhaongelmiin. Opettaja 40, 7.
- Lahtinen, M., Lankinen, T., Penttilä, A. & Sulonen, A. 1999. Koulutuksen lainsäädäntö käytännössä. Juva: Wsoy.
- Laine, T. 1999. Opettajuus luokanopettajaksi opiskelevan kehitystehtävänä. Teoksessa: H. Niemi. (toim.) Opettajankoulutus modernin murroksessa. Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy.
- Matinheikki-Kokko, K. & Pitkänen, P. 2002. Immigrant policies and the education of immigrants in the Finland. Teoksessa P., Pitkänen, D., Kalekin-Fishman & G., Verma. Education and immigration. Settlement policies and current challenges. London: RoutledgeFalmer. 48–73.

- Merrett, F. & Wheldall, K. 1993. How do teachers learn to manage classroom behaviour? A study of teachers' opinions about their initial training with special reference to classroom behavior management. Saatavilla [www-muodossa.](http://www.muodossa.com/ehost/detail?vid=1&hid=112&sid=6cbb7a10-05f1-4c93-9b91-9296cd2b65c8%40sessionmgr102&bdata=JnNpdGU9ZWhvc3QtbGl2ZQ%3d%3d#db=ehh&AN=9602220262) <
<http://web.ebscohost.com/ehost/detail?vid=1&hid=112&sid=6cbb7a10-05f1-4c93-9b91-9296cd2b65c8%40sessionmgr102&bdata=JnNpdGU9ZWhvc3QtbGl2ZQ%3d%3d#db=ehh&AN=9602220262>>. Luettu 9.10.2008.
- Metsämuuronen, J. 2008. Laadullisen tutkimuksen perusteet. Metodologia-sarja 4. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy.
- Moberg, S. 2001. Opettajien näkemykset inklusiivisesta opetuksesta. Teoksessa P. Murto, A. Naukarinen & T. Saloviita. Inklusion haaste koululle. Oikeus yhdessä oppimiseen. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy. 82–95.
- Murto, P. 2001. Vammaisuuden raameista osallisuuden kokemiseen. Teoksessa P. Murto, A. Naukarinen & T. Saloviita. Inklusion haaste koululle. Oikeus yhdessä oppimiseen. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy. 30–54.
- Ojakangas, M. 1998. Lapsuus ja auktoriteetti. Helsinki: Tutkijaliitto.
- Ojala, Ulla. 2008. Työrauhatieto Educan suursuosikki. *Opettaja* (7), 26–27.
- Palsala, A. & Hellström, M. 2001. Opettaja tuomarina. *Luokanopettaja* (4), 4–5.
- Perttilä, K., Kautto, S., Lounamaa, A., Luopa, P., Ritamo, M., Rimpelä, M., Pesonen, A.-E. & Zotow, M. 2003. Hyvinvointi koulu yhteisössä (HVK)- kehittämishankkeen loppuraportti. Aiheita 25/2003. Helsinki: Stakesin monistamo.
- Piesanen, E., Kiviniemi, U. & Valkonen, S. 2006. Opettajankoulutuksen kehittämisohjelman seuranta ja arviointi. Opettajien peruskoulutus 2005 ja seuranta 2002–2005. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Pitkänen, P., Verma, G. & Kalekin Fishman, D. 2002. Education and immigration Settlement policies and current challenges. London: RoutledgeFalmer.
- Puurula, A. 1984. Koulun työrauha kasvatussociologisena ongelmana. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia ; 18.

- Rasku-Puttonen, H. 2005. Opettajankoulutuksen merkitys koulun uudistamisessa. Teoksessa E. Korpinen. Tutkiva opettaja. Opettajankoulutus eilen, tänään, tulevaisuudessa: professori Erkki Viljasen juhlakirja 5.2.2005. Jyväskylä: Tuope. 28–34.
- Ruoholinna, T. 2000. Koulutus vai kokemus? Työtaitojen oppiminen opetuksen ja kaupan aloilla. Turun yliopiston kasvatustieteiden julkaisuja. Turku: Painosalama Oy.
- Räihä, P. 2006. Edunvalvonnasta opetusharjoittelun sisällölliseen kehittämiseen. Kasvatus 4, 386–389.
- Räihä, P. & Hynönen, L. 2006. Normaalikoulu ei ole kenttäkoulu. Opettaja 51–52, 21.
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2006. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto [verkkojulkaisu]. Tampere : Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto [ylläpitäjä ja tuottaja]. <<http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/>>. Luettu 24.3.2008
- Saarenheimo, M. 2001. Oppimista edistävä reflektio. Psykologipalveluiden kehittämissyksikön julkaisu. Tampere. Tampereen yliopistopaino Oy.
- Salo, P., Väisänen, J., Aarras-Saari, R. & Lappi, T. 2006. Ohjattu harjoittelu opettajaopintojen yhdistäjänä. Kasvatus 4, 390–394.
- Soolin oranssi 2006. Tavoitteet opettajankoulutukselle 2006–2008. Koulutuspoliittinen ohjelma IV. Helsinki: Suomen Opettajaksi Opiskelevien liitto SOOL ry.
- Stronge, J. 2007. Qualities of effective teachers 2nd edition. Association for supervision & curriculum development. Saatavilla [www-muodossa.com/lib/tampere/Top?channelName=tampere&cpage=1&d=all&f00=text&f01=text&frm=adv.x&hitsPerPage=10&id=10156587&l=all&layout=document&p00=reflection&p01=effective+teacher&sch.x=0&sch.y=0&sortBy=score&sortOrder=desc](http://www.muodossa.com/lib/tampere/Top?channelName=tampere&cpage=1&d=all&f00=text&f01=text&frm=adv.x&hitsPerPage=10&id=10156587&l=all&layout=document&p00=reflection&p01=effective+teacher&sch.x=0&sch.y=0&sortBy=score&sortOrder=desc). Luettu 16.10.2007.
- Suomen Opettajaksi opiskelevien liitto. 2006. Suositukset harjoittelun ohjaukselle. Saatavilla [www-muodossa.com](http://www.sool.fi/pdf/harjoittelusuositukset-2006.pdf). <<http://www.sool.fi/pdf/harjoittelusuositukset-2006.pdf>>. Luettu 22.10.2008.
- Tainio, L. & Harjunen, E. 2005. Pedagogisen auktoriteetin rakentuminen luokkahuoneen vuorovaihtuksessa. Opettajan näkemykset ja tuntikäytänteet kahden metodin valossa. Kasvatus 36 (3), 172–185.

- Traynor, P. 2002. Education. A scientific evaluation of five different strategies teachers use to maintain order. Saatavilla [www-muodossa.<http://web.ebscohost.com/ehost/detail?vid=7&hid=115&sid=553713e3-6f3e-4765-9f6d-441ce3b51e15%40sessionmgr107>](http://www.muodossa.com/ehost/detail?vid=7&hid=115&sid=553713e3-6f3e-4765-9f6d-441ce3b51e15%40sessionmgr107). Luettu 23.10.2007.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Tynjälä, P. 1991. Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien luotettavuudesta. *Kasvatus* 22, 5-6, 387–398.
- Vaherva, T. 1999. Henkilöstökoulutuksen rajat ja mahdollisuudet. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.) *Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia*. Juva: WSOY. 83–101.
- Valkeavaara, T. 1999. Ongelmien kautta asiantuntijaksiko? Henkilöstön kehittäjien kokemuksia työnsä ongelmallisista tilanteista. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.) *Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia*. Juva: WSOY. 102–124.
- Vuorikoski, M. 2003. Valta ja sukupuoli opettajaksi opiskelevien koulumuistoissa. Teoksessa M., Vuorikoski, S., Törmä & S., Viskari. *Opettajan vaiettu valta*. Tampere: Vastapaino, 131–154.
- Väisänen, P. 2004. Teoreettisia lähestymistapoja opettajaksi kasvun tukemiseen opetusharjoittelussa. Teoksessa P. Atjonen & P. Väisänen (toim.) *Osaava opettaja. Keskustelua 2000-luvun opettajakoulutuksen ydinaineesta*. Joensuu: Joensuun yliopistopaino. 31–46.
- Väisänen, P. & Silkelä, R. 1999. Kokemukset ja merkitykset opettajaksi kasvussa. Teoksessa H. Niemi. *Opettajankoulutus modernin murroksessa*. Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy. 217–234.
- Väisänen, P. & Silkelä, R. 2000. Uskomukset opettajaksi opiskelevien ammatillisessa kehityksessä. Saatavilla [www-muodossa.<http://sokl.joensuu.fi/verkkojulkaisut/kipinat/PVetRS.htm>](http://www.muodossa.com/ehost/detail?vid=7&hid=115&sid=553713e3-6f3e-4765-9f6d-441ce3b51e15%40sessionmgr107). Luettu 16.10.2007
- Värri, V.-M. 1994. Menonin paradoksi ”neliulotteisessa” kasvatustodellisuudessa. *Filosofinen n&n aikakauslehti* 2/94. Saatavilla [www-muodossa.<http://www.netn.fi/294/netn_294_opfi1.html>](http://www.muodossa.com/ehost/detail?vid=7&hid=115&sid=553713e3-6f3e-4765-9f6d-441ce3b51e15%40sessionmgr107). Luettu 18.4.2008.

Woods, P. 1983. *Sociology and the school. An interactionist viewpoint*. London: Routledge & Kegan Paul.

LIITE 1 Teemahaastattelurunko

Taustakysymykset:

- Ikäsi?
- Sukupuolesi?
- Mitkä opetusharjoittelut olet jo suorittanut nykyisten opintojesi aikana ja/tai onko sinulla nyt jokin opetusharjoittelu meneillään? Jos on, niin mikä?
- Opintojesi opetusharjoittelujen lisäksi paljonko sinulla on muuta aiempaa kokemusta opettamisesta?

Teemat:

TYÖRAUHA JA SEN HÄIRIÖT

- 1 Miten määrittelisit työrauhan?
- 2 Millaisia työrauhahäiriöitä olet kohdannut opetusharjoittelun/opetusharjoittelujen aikana?

TYÖRAUHAHÄIRIÖIDEN RATKAISEMINEN JA SIINÄ OPPIMINEN

- 3 Miten ratkaisit joitakin mainitsemistasi työrauhahäiriöistä?
- 4 Minkä tilanteen ratkaisit mielestäsi hyvin ja minkä olisi voinut ratkaista toisin? Millaisia mahdollisia vaihtoehtoja olet miettinyt ratkaisuillesi?
- 5 Mistä ratkaisun avaimet tulivat?

TOIMINNAN EETTISYYS

- 6 Mitä mieltä olet lakien sallimista opettajien keinoista työrauhahäiriöiden ratkaisemiseksi? Ovatko ne riittävät tai tulisiko niitä lisätä/vähentää? Mitä olet mieltä niiden eettisyydestä?
- 7 Tulisiko harjoittelijoille mielestäsi antaa samat valtuudet puuttua työrauhahäiriöihin kuin mitkä luokan omalla opettajalla on?
- 8 Onko joidenkin omien ratkaisujesi eettisyys jäänyt joskus mietityttämään? Jos on, miksi? Millaisesta ratkaisusta oli kyse?

OPETTAJANKOULUTUS

- 9 Miten opettajankoulutuksessa on käsitelty työrauhahäiriöiden ratkaisemiseen liittyviä asioita? Tulisiko asiaa mielestäsi käsitellä enemmän vai onko sitä käsitelty riittävästi? Jos mielestäsi tulisi, niin millaista tietoa kaipaisit lisää? Voiko työrauhahäiriöiden hallintaa mielestäsi opettaa vai oppiiko sen käytännön kautta?
- 10 Oliko opettaja luokassa harjoittelun/harjoittelujen aikana? Onko tällä asialla mielestäsi merkitystä työrauhahäiriöiden määrään? Onko tämä mielestäsi hyvä vai huono asia oman opettajaksi oppimisesi kannalta? Miksi?