



OULUN YLIOPISTO  
UNIVERSITY of OULU

KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA





|   |                                  |                                   |                   |
|---|----------------------------------|-----------------------------------|-------------------|
| Luokanopettajankoulutus   |                                  | Tekijä<br><b>Leinonen, Annika</b> |                   |
| Työn nimi<br>TYÖRAUHAN JA TYÖRAUHATTOMUUDEN KOLME KOOTTA: KAVERIT, KOULUKULTTUURI JA KONTROLLI  |                                  |                                   |                   |
| Pääaine<br>Kasvatustiede  | Työn laji<br>Pro gradu-tutkielma | Aika<br>Toukokuu 2016             | Sivumäärä<br>84+5 |
| Tiivistelmä   |                                  |                                   |                   |
| <p>Huoli koulujen työrauhasta heijastuu niin kotimaisen kuin myös ulkomaisen tutkimuksen kenttään. Niin ikään työrauhan ylläpitämisen haasteet ovat vaikuttaneet Suomen lainsäädäntöön. Koulujen työrauhatutkimus Suomessa oli vilkkaimmillaan peruskoulu-uudistuksen aikaan 1970- ja 80-luvuilla. Ominaista aiemmille tutkimuksille on se, että luokan työrauhaa on peilattu pääasiassa opettajan näkökulmasta käsin. Lisäksi tutkimukset ovat painottuneet lähinnä yläkouluihin. Alakouluikäisten lasten näkökulmasta löytyy vain vähän tutkimustietoa.</p> <p>Tässä tutkielmassa selvitän, millaisia merkityksiä alakouluikäiset lapset antavat työrauhalle ja työrauhattomuudelle. Tarkastelen myös, poikkeavatko eri ikäryhmien tai tyttöjen ja poikien käsitykset toisistaan. Tutkielmaani osallistuvat yhden oululaisen alakoulun 3- ja 5-luokkalaiset lapset.</p> <p>Tutkielmani on laadullinen tutkimus, jonka taustalla vaikuttaa lapsinäkökulmainen tutkimusperinne. Lapsuuden erityispiirteet ja pyrkimys tuoda lapsen ääni kuuluviin vaikuttavat tämän tutkimuksen metodologisiin ratkaisuihin. Aineistonkeruu tapahtuu kirjoitelmatyypisesti eläytymismenetelmän periaattein. Aineiston analyysissä esittelen lasten erilaiset käsitykset fenomenografisen tutkimussuuntauksen mukaisesti. Lisäksi analyysissäni nostan lasten äänen esiin kerronnallisten menetelmien keinoin.</p> <p>Tutkimustulosten perusteella lasten käsitykset niin työrauhasta kuin myös työrauhattomuudesta myötäilevät sukupuoleen ja ikätasoon katsomatta pitkälti koulukulttuurin mukaisia sääntöjä ja rutiineja. Käsityksistä heijastuu vahvasti opettajan läsnäolo näkökulmineen ja kontroleineen. Verraten työrauhaan, lasten käsitykset työrauhattomuudesta poikkeavat vähemmän toisistaan ja käsityksissä esiintyy vähän yksilöllisiä tulkintoja. Työrauhan ja työrauhattomuuden taustatekijöiksi lapset kertovat yhtäältä oppilaiden vireystilan, motivaation tai kuuliaisuuden, joista jokainen on sidoksissa opettajan luokanhallintakeinoihin tai oppiainekseen. Toisaalta oppilaiden itsekontrolli ja kaverit nousevat taustatekijöistä esiin. Lasten kertomuksista selviää, kuinka lapset osoittivat kokevansa työrauhaa ja työrauhattomuutta luonnehtivan ilmapiirin henkilökohtaisella tavallaan.</p> <p>Tämän tutkielman tulosten edustaessa vain pienen osallistujajoukon käsityksiä tutkimushetkellä, eivät tulokset ole yleistettävissä. Lisäksi aineistonkeruun rajoituksessa yksinomaan kirjoitelmiin, jää tutkielmani ulkopuolelle lukuisia lapselle luontaisia viestintäkeinoja, jotka olisivat voineet tuoda lisää ulottuvuuksia tutkimusprosessiin ja -tuloksiin. Tulosten antina on kuitenkin nimenomaan kasvatustieteen ammattilaisille suunnattu arvokas tieto lasten käsityksistä työrauhaan ja työrauhattomuuteen. Tutkimustulokset mahdollistavat opettajan näkemään itsensä, opetusmenetelmänsä sekä vallitsevan koulukulttuurin lapsen näkökulmasta käsin, edistäen samalla opettajan oman toiminnan arviointia ja kehittämistä.</p> |                                  |                                   |                   |
| Asiasanat eläytymismenetelmä, fenomenografia, kerronnallinen tutkimus, lapsinäkökulmainen tutkimus, luokanhallinta, työrauha, työrauhattomuus   |                                  |                                   |                   |

## Sisältö

|  |    |
|--|----|
| 1. JOHDANTO .....  | 1  |
| 2. TYÖRAUHA JA LAPSET TUTKIELMAN SIIVITTÄJINÄ .....                                      | 3  |
| 2.1. Työrauha muuttuvana käsitteenä .....  | 3  |
| 2.1.1. Opettajan rooli merkittävä — Oppilaiden näkemys työrauhasta .....                 | 4  |
| 2.1.2. Työrauha vaatii itsesäätelytaitoja — Opettajien näkemys työrauhaan .....          | 6  |
| 2.2. Työrauhaa tavoittelemassa.....  | 8  |
| 2.2.1. Kasvatuksellinen koulukulttuuri — Työrauha sen mahdollistajana ja tuloksena ..... | 8  |
| 2.2.2. Luokanhallinta työrauhan saavuttamisen keinona .....                              | 11 |
| 2.2.3. Opettajan luokanhallinnallinen vastuu.....  | 12 |
| 2.3. Lapsi tutkimuksen kohteena ja tutkimusaineiston tuottajana.....                     | 16 |
| 2.3.1. Lapsen asema ja osallisuus — Objektista subjektiksi.....                          | 16 |
| 2.3.2. Lapsinäkökulmainen tutkimus lapsen äänen asialla .....                            | 18 |
| 2.3.3. Kertomukset — Lapsi kertojana .....   | 19 |
| 3. TUTKIELMAN METODOLOGISET LÄHTÖKOHDAT .....  | 22 |
| 3.1. Lapsitutkimuksen erityisyys tutkielman ohjaajana .....                              | 22 |
| 3.1.1. Tutkimusmenetelmänä kirjoitelmat .....  | 24 |
| 3.1.2. Lapsi ja tutkielman eettiset ratkaisut.....                                       | 25 |
| 3.2. Tutkielman metodologia .....  | 26 |
| 3.2.1. Eläytymismenetelmä mahdollisten totuuksien etsimiseen.....                        | 26 |
| 3.2.2. Fenomenografia käsitysten kirjon kuvailuun .....                                  | 29 |
| 3.2.3. Kerronnallisuus lapsen äänenä.....  | 31 |
| 4. TUTKIMUSONGELMAT.....   | 34 |
| 5. TUTKIELMAN TOTEUTUS.....  | 35 |
| 5.1. Tutkielmani lapset.....   | 35 |
| 5.2. Aineistonkeruulomakkeen muotoutuminen .....   | 36 |
| 5.3. Aineistonkeruu.....   | 37 |
| 5.4. Aineiston käsittely .....   | 40 |

|  |    |
|--|----|
| 5.4.1. Aineiston teemoittelu, luokittelu ja määrällinen analyysi ..... | 40 |
| 5.4.2. Kertomuksellinen analyysi .....                                 | 42 |
| 6. TUTKIMUSTULOKSET .....  | 43 |
| 6.1. Nomen est omen — Työrauha, rauhaa työssä .....                    | 45 |
| 6.1.1. Ollaan rauhassa ja opiskellaan.....                             | 46 |
| 6.1.2. Keskitytään asiaan — Kunnes keskittyminen katoaa hetkeksi.....  | 49 |
| 6.1.3. Hiljaisuus työrauhan synonyymina.....                           | 53 |
| 6.2. Kun ei ole työrauhaa, ei ole rauhaa työskennellä .....            | 58 |
| 6.2.1. Kaikki huutaa — Minä vaikenen.....                              | 59 |
| 6.2.2. Levottomassa luokassa on villi meno .....                       | 66 |
| 6.2.3. Opettaja työrauhattomuuden taustalla .....                      | 69 |
| 6.3. On ihan tavallinen koulupäivä... — Lasten kertomukset.....        | 71 |
| 6.3.1. Työrauha on kiva kun on oma rauha ja voi keskittyä .....        | 71 |
| 6.3.2. Kun ei ole työrauhaa kaikki huutaa eikä ole kivaa .....         | 72 |
| 7. POHDINTA.....   | 75 |
| LÄHTEET .....  | 80 |

LIITTEET (5 KPL)

## 1. JOHDANTO

Työrauha mahdollistaa täysipainoisen ja tehokkaan työskentelyn luokkahuoneessa. Luokan rauhaton ilmapiiri sitä vastoin rasittaa niin opettajaa kuin myös oppilaita. Huoli koulujen työrauhasta näkyy sekä alan ammattilehtien julkaisuissa että aiemmissa työrauhatutkimuksissa. Työrauha ja sen ylläpito noteerattiin uudelleen myös lainsäädännössä, kun opettajan oikeuksia laajennettiin 2014 vuoden alussa (Laki perusopetuslain muuttamisesta 1267/2013).

Suomessa koulujen työrauhaa on tutkittu runsaasti ja tutkimukset painottuvat erityisesti 1970–90-luvuille (Erätuuli & Puurula 1990; Kari 1988; Puurula 1984). Myös tuoreempaa tutkimusta työrauhasta (Eväsoja & Keskinen 2005; Holopainen, Järvinen, Kuusela & Packalen 2009; Saloviita 2007) on tehty. Huomionarvoista aiemmissa työrauhatutkimuksissa on se, että niissä painottuvat lähinnä opettajien ja yläkouluikäisten lasten käsitykset. Sitä vastoin alakouluikäisten lasten käsityksiä työrauhasta ei ole selvitetty.

Koulu näyttäytyy lapsen elämässä merkittävänä osa-alueena — viettäähän lapsi koulussa ison osan lapsuudestaan. Lisäksi koulussa luodaan perusta lapsen tulevaisuutta varten. Koska työrauhan katsotaan vaikuttavan niin lasten työskentelyyn kuin myös viihtyisyyteen, katson, että myös alakouluikäisten lasten käsitysten selvittäminen koulun työrauhasta ja työrauhattomuudesta on merkittävää. Lisäksi näin tulevana luokanopettajana on tärkeää tarkastella työrauha-asiaa alakouluikäisten lasten näkökulmasta. Tiedostaessani lasten ajatuksia työrauhasta ja työrauhattomuudesta, avartanee se kykyäni tarkkailla itseäni opettajana myös lapsen silmin.

Koska aiemmat tutkimukset eivät tarjonneet lapsen käsityksiä työrauhasta, selvitän pro gradukseni millaisia merkityksiä lapset antavat työrauhalle ja työrauhattomuudelle. Tässä tutkielmassa olen nimenomaan kiinnostunut lasten kokemuksista ja sitä kautta muovautuvista *käsityksistä*.

Pro graduni on kaksiosainen. Ensimmäinen osa kattaa tutkielman teoreettisen viitekehyksen ja painopisteenä ovat työrauha sekä lapsinäkökulmainen tutkimus: Tarkastelen aiempia työrauhatutkimuksia ja selvitän mikä yhteiskunnallinen merkitys koulun työrauhalla on. Lisäksi peilaan työrauhan käsitettä luokanhallinnan käsitteeseen. Lapsinäkökulmainen tutkimus heijastuu sekä tutkielman taustateoriaan että tutkielman metodologisiin ratkaisuihin. Esittelen

ja pohdin yleisellä tasolla lasten tutkimuksellista asemaa sekä käsittelen kuinka lapsuuden erityispiirteet huomioidaan tutkimuksessa. Yleiseltä tasolta käänän katseeni tähän tutkielmaan ja esittelen kuinka lapsuuden erityispiirteet huomioidaan nimenomaan tässä tutkielmassa.

Toisessa osassa esittelen tutkielmani kulun aina aineistonkeruusta analyysiin, tuloksiin ja pohdintaan. Tulokset esitän kolmivaiheisesti: ensimmäinen osa käsittelee työrauhaa, toinen osa työrauhattomuutta ja kolmannessa osassa lasten ääni pääsee korostetusti esiin koottujen kertomusten muodossa.

Teoreettisessa viitekehyksessä aiempia tutkimuksia esitellessäni käytän niiden mukaisesti termiä 'työrauhahäiriö'. Korostan kuitenkin, että tässä tutkielmassa pyrin välttämään käsitettä 'työrauhahäiriö' sen negatiiviseksi kokemaani lataukseen perustuen. En katso tarpeelliseksi entisestään korostaa työrauhattomuutta kielteisenä ilmiönä. Sitä vastoin käytän sanaa 'työrauhattomuus' tai ilmaisua 'ei ole työrauhaa' sanan 'työrauhahäiriö' sijasta ja pyrin esittelemään mahdollisimman neutraalisti kaikki lasten käsitykset niin työrauhasta kuin myös työrauhattomuudesta.

## 2. TYÖRAUHA JA LAPSET TUTKIELMAN SIIVITTÄJINÄ

### 2.1. Työrauha muuttuvana käsitteenä

Sirkka Hirsjärvi (1985) määrittelee teoksessaan *Kasvatustieteen käsitteistö* luokan työrauhan rauhalliseksi oloksi ja häiriintymättömyyden tilaksi, milloin työrauhahäiriö tarkoittaisi luokassa vallitsevaa rauhattomuutta. Edellä esitetyn kaltaista varsin karrikoitua ja poissulkevaa rajausta on tuskin mielekästäkään tehdä, koska esimerkiksi ryhmätöiden teettäminen oppilaille tuo luokkaan paljon toimintaa ja ääntä, mutta kyse ei ole työrauhahäiriöstä. Sitä vastoin luokassa voi vallita niin sanottu pelon ilmapiiri, joka perustuu opettajan vääränlaiseen luokanhallintaan. Tällöin luokassa vallitsee näennäisesti rauhallinen ja häiriintymätön ilmapiiri, mutta oppilaat voivat olla haluttomia opiskelemaan. (Saloviita 2007, 19.)

Työrauha käsittää lähinnä opetukseen, luokkatyöskentelyyn ja niiden mahdollistamiseen liittyviä toimintatapoja ja -malleja. Työrauha on kuitenkin myös sosiaalisesti määriteltävissä. Työrauhahäiriöiksi voidaan lisäksi lukea erilaiset ihmissuhdeongelmat, johon kuuluu opettaja-oppilas-suhteen rinnalla oppilas-oppilas-suhteet. (Kari 1988, 92.)

Työrauhan saavuttaminen luokassa on monen erinäisen asian summa. Tämä toimii myös käänteisenä: luokan työrauha voi häiriintyä monesta syystä. Työrauhaa häiritsevät tekijät voidaan jakaa sisäisiin ja ulkoisiin tekijöihin. Ulkoisia työrauhahäiriöitä ovat muun muassa opettajan opetustapa sekä hänen — tai oppilaan — persoonallisuus ja käytös. (Erätuuli & Puurula 1990, 5.) Ulkoiset työrauhahäiriöt ovat kytköksissä yhteiskunnallisiin muutoksiin: arvojen ja normien muuttuminen, viihteen ja mainonnan merkitys sekä muuttoliike ja koulunvaihdokset ovat selittävinä tekijöinä työrauhahäiriöihin (Holopainen, Järvinen, Kuusela & Packalen 2009, 15).

Koulun sisäisinä työrauhahäiriöinä voidaan puolestaan pitää luokkakokoa, heikkoa yhteishenkeä, luokan toimimattomia tilaratkaisuja tai puutteellisia järjestyssääntöjä. Myös sijais-ten suuren määrän katsotaan vaikuttavan negatiivisesti luokan työrauhaan. (Holopainen et al. 2009, 26; Puurula 1984, 31.) Oppilaan ja opettajan sisäisinä tekijöinä toimivat taas heidän taustallaan vaikuttavat tekijät, kuten kodissa vallitseva ilmapiiri ja sitä kautta muovautuva käytös. (Aho & Haverinen 2010, 24–25; Erätuuli & Puurula 1990, 5.) Näin ollen sisäiset tekijät ovat kytköksissä ulkoisten työrauhahäiriöiden ilmenemiseen.

Kaiken kaikkiaan työrauha on käsitteenä varsin suhteellinen ja muuttuva riippuen siitä kenen näkökulmasta sitä tarkastellaan. Myös näkemykset työrauhahäiriöiden syistä vaihtelevat. Tarkastelen seuraavaksi aiempia työrauhatutkimuksia, joista käy ilmi oppilaiden ja opettajien näkemykset työrauhasta ja työrauhahäiriöstä.

### 2.1.1. Opettajan rooli merkittävä — Oppilaiden näkemys työrauhasta

Luokan työrauhaa on pääasiassa peilattu opettajan näkökulmasta käsin. Lisäksi tutkimukset ovat painottuneet lähinnä yläkouluihin. (Holopainen et al. 2009, 13.) Oppilaiden näkökulmasta löytyy vain vähän tutkimustietoa, ja saatu tieto ei täysin vastaa alakoulujen koulukulttuuria. Suomessa työrauhatutkimus korostui peruskoulu-uudistuksen jälkeen (Holopainen et al. 2009, 13), mikä näkyy tutkimusten painottumisena erityisesti 1970- ja 1980-luvuille (Belt 2013, 40).

Tarkastelen seuraavaksi vanhempaa (Erätuuli & Puurula 1990; Puurula 1984) sekä uudempiä työrauhatutkimusta (Eväsoja & Keskinen 2005), joissa on selvitetty oppilaiden käsityksiä työrauhasta ja työrauhahäiriöistä. Lisäksi sivuan Pirkko Holopaisen ja kumppaneiden (2009) työrauhaselvitystä sekä yhtä aiempaa kasvatustieteiden pro gradu-tutkielmaa (Kukkola & Tofferi 2006). Koska oppilaiden käsityksiä työrauhasta on selvitetty varsin vähän, korostuu näissä tutkimuksissa erityisesti työrauhahäiriöiden tarkastelu.

Aiemmat tutkimukset osoittavat, että nimenomaan oppilaiden käsitystä työrauhan käsitteestä ei ole tutkittu. Konkreettisia oppilaiden työrauhan käsitteen kuvauksia onnistuin löytämään vain vähän: Oppilaat käsittävät työrauhan oppimisrauhana (Holopainen et al. 2009, 10) tai oppilaat mieltävät työrauhan oleskelurauhaksi, jolloin he eivät välttämättä edes seuraa opetusta (Holopainen et al. 2009, 21; Kukkola & Tofferi 2006, 25).

Oppilaille suunnatut tutkimukset kuvaavat pikemminkin sitä, millaisia asioista työrauha ja erityisesti työrauhahäiriö pitävät sisällään: Matti Erätuulen ja Arja Puurulan (1990) oppilaille suunnatun tutkimuksen perusteella luokan merkittävimmäksi häiriötekijäksi nousi oppilaiden pieni joukko, jotka häiritsevät työskentelyä oppitunnin aikana; kaikkiaan 49,5 % oppilaista oli sitä mieltä, että luokassa oli muutama oppilas, jotka häiritsivät tuntityöskentelyä erittäin usein tai usein. (Erätuuli & Puurula 1990, 27–29.) Toisaalta oppilaat osoittivat käsit-



tävänsä työrauhan laajempaan asiana, kuin pelkästään oppituntien aikana esiintyvänä käytäytymisenä: Työrauhaksi mielletään myös luokan tai koulun hyvää yhteishenkeä, missä ei ole sijaa kiusaamiselle. (Puurula 1984, 35–38.)

Erätuulen ja Puurulan tutkimuksessa käy myös ilmi tavat, kuinka työrauhahäiriöt ilmenevät. Oppilaista 25,0 % oli sitä mieltä, ettei häiriökäyttäytymisen päämäärää pystynyt määrittämään ja 22,2 % vastaajista katsoi häiriökäyttäytymisen ilmenevän opettajaa kohtaan osoitetulla häirinnällä. Yhtenä merkittävänä häiriötekijänä oppilaat mainitsivat toisten oppilaiden epäkohteliaan ja nenäkkään käytöksen. Vastaajista 28,8 % oli sitä mieltä, että edellä mainittua käytöstä esiintyi koulussa erittäin usein tai usein. (Erätuuli & Puurula 1990, 27–29.)

Luokan huono työrauha vaikeuttaa oppilaiden keskittymiskykyä: Huono työrauha häiritsi osittain 22,4 % oppilaista ja merkittävästi 9,4 % oppilaista. Näistä yli puolet oli tyttöjä. Toisaalta 24,5 % oppilaista katsoi, ettei luokan huonolla työrauhalla ollut lainkaan vaikutusta oppimiseen. (Erätuuli & Puurula 1990, 38.) Näin ollen työrauha on osittain, mutta ei täysin sidoksissa oppimistuloksiin.

Erätuulen ja Puurulan (1990) tutkimuksessa selvitettiin myös oppilaiden käsitys työrauhahäiriöihin johtavista tekijöistä. Kyselyyn oli määritelty erikseen opettajasta, opetustavasta ja oppiaineesta johtuvat tekijät. Tilastollisesti merkittävimpään asemaan nousi opettajan toiminta. Opettajaan kohdistuva väite oli tilastollisesti merkittävin taustatekijöitä työrauhahäiriöille; jopa 61,1 % oppilaista katsoi, että opettajan persoonalla ja käyttäytymisellä on erittäin suuri tai suuri merkitys luokan työrauhahäiriöihin. Opetustavasta ja oppiaineesta johtuvat syyt olivat myös tilastollisesti merkittäviä, ja reilusti yli puolet oppilaista katsoi opettajan opetustavan ja oppiaineen vaikuttavan työrauhaan negatiivisesti. Toissijaiseksi oppilaat määrittivät ryhmädynaamiset syyt, kuten luokan heikon yhteishengen tai kuppikuntien muodostumisen. Eräänä taustamuuttujana oli opetustilojen toimimattomuus, jonka vain alle 10 % määritteli merkittäväksi tekijäksi. (Erätuuli & Puurula 1990, 34–36.)

Oppilaat esittävät työrauhan olevan sidoksissa opettajan tottelemiseen, ja tähän liittyen avaan Heli Eväsojan ja Soili Keskinen (2005) tutkimusta opettajan auktoriteetista, vallasta ja tottelemisesta. Tutkimuksessa selvitettiin yhden yläasteen opettajien ja oppilaiden mielipiteitä ja näkemyksiä opettajan auktoriteetista. Keskeistä tutkimuksessa oli selvittää millaista opettajaa oppilaat haluavat totella. (Eväsoja & Keskinen 2005, 41.)

Tutkimuksessa selvisi, että pääasiassa oppilaiden halu totella opettajaa riippui niin lasten ikätasosta kuin myös opettajan kompetenssista tai tavoista. Seitsemäsluokkalaisista liki 70 % katsoi, että opettajaa tulee totella ehdoitta ja noin 30 % katsoi tottelemisen riippuvan tilanteesta. Iän myötä nuorten halu itsenäistyä ja olla itsemääräytyviä näkyi myös tuloksissa: 9-luokkalaisista enää neljännes katsoi, että opettajaa tulee totella ehdoitta ja 46 % ilmaisi tottelemisen riippuvan tilanteesta. 3 % 9-luokkalaisista oli sitä mieltä, että opettajaa ei tarvitse totella. Mielenkiintoiseksi tutkimustulokset teki se, että mikäli totteleminen oli riippuvainen tilanteesta, oppilaat perustelivat tottelemisen pääasiassa opettajasta johtuvilla tekijöillä, kuten opettajan persoonalla, kyvykkyydellä, pätevyydellä, tietotasolla tai suhtautumisella oppilaisiin. (Eväsoja & Keskinen 2005, 48–50.)

Oppilaiden perustellessa tottelemistaan tai tottelemattomuuttaan nousi työrauha yhdeksi merkittäväksi tekijäksi. Oppilaat katsoivat, että opettaja on luokan pomo, jonka tehtävänä on pitää yllä järjestystä luokassa. Liki kolmannes oppilaista kertoi tottelevansa opettajaa, jotta he itse oppisivat ja luokassa säilyisi työrauha. Totteleminen perustui merkittävästi myös seuraamusten pelkoon, minkä mainitsi 17 % vastaajista. (Eväsoja & Keskinen 2005, 50–54.)

Eväsojan ja Keskinen tuoreempi tutkimus (2005) vahvistaa Erätuulen ja Puurulan aiempaa tutkimusta (1990) siitä, että oppilaat katsovat opettajan tottelemisen, ja sen myötä työrauhan, olevan sidoksissa opettajan persoonaan, toimintaan ja kompetenssiin. Molemmissa tutkimuksissa käy myös ilmi, että noin kolmannes oppilaista katsoo työrauhan olevan yksi mainittava tekijä — mutta ei täysin sidoksissa — hyviin oppimistuloksiin.

### 2.1.2. Työrauha vaatii itsesäätelytaitoja — Opettajien näkemys työrauhaan

Hilma Lindqvistin ja Minna-Liisa Niemenlehdon (2002) mukaan, opettaja määrittelee työrauhan opettamis- ja työskentelyrauhaksi, joka pitää sisällään mahdollisuuden opettaa ilman keskeytystä sekä hiljaisuuden työskenneltäessä. Toisaalta työrauha nähdään opettajien keskuudessa myös oppimiseen kannustavana ilmapiirinä sekä oppilaiden itsekurina opettajan poissa ollessa. (Ks. Holopainen et al. 2009, 9-10, 21.) Edellä esitetyt määritelmät opettajien taholta osoittavat, että opettajat vaativat oppilailtaan pitkäjänteisyyttä sekä suhteellisen pitkälle kehittyneitä itsesäätelytaitoja. Matti Koskenniemen (1970) mukaan työrauhan tuleekin liittyä oppilaan itsehallinnan kehittämiseen. Oppilaiden kasvattaminen heille suodun vapauden avulla vaatii puolestaan luottamuksellisen suhteen opettajan ja oppilaiden välillä. (Koskenniemi & Hälinen 1970, 246–247.)

Sirkku Aho (1976) puolestaan määrittelee yhdeksi työrauhahäiriön ilmenemismuodoksi huolimattomuuden koulutyössä, jota luonnehtivat muun muassa osallistumattomuus koulutyöhön, tarkkaamattomuus sekä välinpitämättömyys opetusta kohtaan (ks. Erätuuli & Puurula 1990, 3-4). Myös oppilaan toistuvat poissaolot voidaan lukea työrauhahäiriöksi, mikäli poissaolot häiritsevät oppilaan opiskelua (Kari 1988, 92). Opettajien ja oppilaiden näkemys korostuu siinä, että oppilaat määrittivät työrauhaksi myös oleskelurauhan, joka voidaan ymmärtää joutilaisuutena ja toimettomuutena siitäkin huolimatta, että oppitunti on menneillään (Kukkola & Tofferi 2006, 25). Näin ollen se, mikä on oppilaalle työrauhaa — toisin sanoen oleskelurauha ja osallistumattomuus koulutyöhön — on opettajan näkökulmasta työrauhahäiriö. Timo Saloviita (2007, 10) mainitseekin, että koulun virallisten tavoitteiden ja oppilaiden itseilmaisun välillä on peruuttamaton ja luonnollinen vastakohta.

Erätuulen ja Puurulan (1990) tutkimuksen valossa käy esille se, että oppilaiden näkökulma luokan työrauhahäiriöistä sekä niiden taustalla vaikuttavista tekijöistä poikkesivat opettajien näkökulmasta. Oppilaat määrittivät työrauhaongelmien tekijöiksi muutaman oppilaan toistuvan häirinnän tai epäkohteliaan käytöksen, ja selittivät niiden taustatekijäksi pääasiassa opettajan toiminnan (Erätuuli & Puurula 1990, 27–29; 34–36). Opettajat sitä vastoin hakevat selitykset lainsäädännöstä, oppilaiden kotikasvatuksen puutteesta, suurista opetusryhmistä sekä heikosta yhteishengestä. Huomioitavaa on se, että opettajat korostetusti nostivat työrauhaongelmien syiksi sellaisia tekijöitä, joihin he itse eivät voineet toimillaan vaikuttaa. Vain kolmannes katsoi, että vikaa voi olla heissä itsessäänkin. (Holopainen et al. 2009, 21; Salo 2009, 119.)

Seija Blomberg (2008, 15) esittää, että kyky ylläpitää luokan työrauhaa on opettajan tärkein taito. Työrauhan saavuttaminen on nimetty yhdeksi ratkaisevaksi tekijäksi opettajan työstään kokemalle mielihyvälle ja työhyvinvoinnille. Sitä vastoin opettajan kokiessa epäonnistuneensa työrauhan saavuttamisessa, aiheuttaa se yhä kasvavaa huolta ja stressiä. (Good & Brophy 2003, ks. Savage & Savage, 2009, 3.) Mikäli opettaja on kykenemätön ratkaisemaan työrauhapulmia, hän voi kokea työnsä epämiellyttäväksi, ja työrauhaongelmien pitkäaikainen jatkuminen voi johtaa opettajan ”burn outiin” ja työstä luopumiseen (Erätuuli & Puurula 1990, 6-7; Evertson & Weinstein 2006, ks. Savage & Savage 2009, 3). Erityisesti vasta-alkavalle opettajalle voi aiheutua stressiä siitä, kuinka saavuttaa ja ylläpitää luokan työrauhaa (Blomberg 2008, 15; Savage & Savage 2009, 3).

Saloviita (2007, 25) kirjoittaa, että kautta aikojen, alkaen 1920-luvulla säädetyistä oppivelvollisuudesta tähän päivään saakka, on puhuttu siitä kuinka työrauhan ylläpitäminen on vaikeutunut käyttäytymishäiriöiden lisääntyessä. Työrauhatutkimukset osoittavat, että työrauhaongelmia esiintyy, mutta huoli niiden lisääntymisestä on perusteeton. 1990-luvulla tutkimusten mukaan noin 22 % peruskoulun ja lukion opettajista oli kokenut työrauhaongelmia kuluneen puolen vuoden aikana (Erätuuli & Puurula 1990, 6). 2000-luvun vastaavanlainen tutkimus osoittaa, että kymmenessä vuodessa ei ollut tapahtunut tilastollisia muutoksia: vuonna 2000 niin ikään viidesosa opettajista oli kokenut työrauhaa häiritsevää kiusaamista kuluneen vuoden aikana usein tai toistuvasti (Rantala & Keskinen 2005, 121). Eniten työrauhahäiriöistä kärsivät nuoret ja kokemattomat opettajat. Satunnaisesti työrauhaa häiritseviä oppilaita on noin 10 %, kun taas päivittäin työrauhaa häiritseviä oppilaita on vain noin 3-6 %. (Erätuuli & Puurula 1990, 6.) Tutkimuksessa tosin ilmenee, että työrauhahäiriöt osoittautuivat lasten ja nuorten niin sanotuksi normaalikäyttäytymiseksi joutilaisuuksineen, luvattomine puhumisineen ja liikkumisineen luokkahuoneessa. Vakavia työrauharikkomuksia esiintyy vain harvoin. (Saloviita 2007, 24–27.)

Edellä esitetyt työrauhaongelmiksi määritellyt toimintatavat syövät pohjaa ja uskottavuutta aiemmilta tutkimuksilta; ehkei koulujen työrauha olekaan niin uhattuna ja kriittisessä tilassa kuin annetaan ymmärtää. Toisaalta on otettava huomioon se, että opettajat tekevät luokassa työtään päivittäin, jolloin pienetkin negatiivisena koetut asiat voivat saada häiritsevän suuren mittakaavan. Erityisesti silloin, jos sama ilmiö toistuu vuodesta toiseen huolimatta siitä, että sitä pyrkisi kitkemään pois.

## **2.2. Työrauhaa tavoittelemassa**

### **2.2.1. Kasvatuksellinen koulukulttuuri — Työrauha sen mahdollistajana ja tuloksena**

Vuoden 1921 oppivelvollisuuslain astuttua voimaan, on Suomen koulu voimakkaasti institutionaalistunut. Voimmekin puhua sananmukaisesti koululaitoksesta. Ajan saatossa myös säädöksiin on tehty muutoksia. Alun perin kuusivuotinen perusopetuksen oppivelvollisuus on venynyt kymmeneen vuoteen: Oppivelvollisuus alkaa sinä vuonna, jona lapsi täyttää seitsemän vuotta ja päättyy, kun perusopetuksen oppimäärä on suoritettu tai kun oppivelvollisuuden alkamisesta on kulunut 10 vuotta (Perusopetuslaki 1998, Luku 7, 25§). Lisäksi aiem-

min vapaaehtoinen esikoulu muuttui pakolliseksi vuoden 2015 alusta (Perusopetuslain muutoslaki 1040/2014, 26 a§), mikä niin ikään pidentää lapsen oppivelvollisuuden kokonaisaikaa 11 vuoteen.

Opetustyön tehtävänä on ohjata tulevat sukupolvet yhteiskunnan palvelukseen ja toimimaan yleisten toimintatapaihanteiden mukaan. Sillä on myös merkittävä kasvatuksellinen rooli. Saloviita (2007, 20) mainitsee, kuinka korostetusti kasvatustavoite nousee esiin Suomen perusopetuslaissa. Perusopetuslaissa opetuksen tavoitteeksi määritellään oppilaiden *kasvun tukeminen* ihmisyyteen ja eettisesti vastuullisesti toimiviksi yhteiskunnan jäseniksi sekä antaa oppilaille elämässä tarpeellisia tietoja ja taitoja (Perusopetuslaki 2008, Luku 1, 2§).

Laissa määritelty kasvatustavoite asettaa raamit koulujen toimintakulttuurin luomiseen. Tässä tutkielmassa käytän käsitettä '*koulukulttuuri*' käsitteen '*toimintakulttuuri*' synonyymina molempien kuvastaessa koulussa vallitsevaa ilmapiiriä ja toimintatapoja.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014) määrittelee kasvatuksellisen koulukulttuurin seuraavasti:

Koulukulttuuri ilmenee selvimmin yhteisön käytännöissä. Perusopetuksessa kaikki käytännöt rakennetaan tukemaan opetus- ja kasvatustyölle asetettuja tavoitteita. Koulukulttuurin tulee tukea tavoitteisiin sitoutumista ja edistää yhteisen arvoperustan ja oppimiskäsityksen toteutumista koulutyössä. Koulukulttuurin kehittämisen perusedellytys on toisia arvostava, avoin ja vuorovaikutteinen sekä kaikkia yhteisön jäseniä osallistava ja luottamusta rakentava keskustelu. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 26.)

Koulukulttuurin periaatteiden tehtävänä on tukea niin opetuksen järjestäjiä kuin opettajenkilöstöä toimintansa suuntaamisessa. Koulukulttuuri ei ole stabiili, vaan jatkuvasti muokkautuva yhteisön toimintamalli. Sitä muovaavat sekä tiedostetut että tiedostamattomat tekijät. Tiedostettuja tekijöitä ovat yhteisön yhteisesti sopimat arvot, asenteet ja toimintatavat. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 26.) Lisäksi opettajan toimintaa ohjaavat hänen henkilökohtaiset arvot, asenteet ja toimintatavat.

Koulukulttuuria muokkaavat myös tiedostamattomat tekijät, näistä merkittävimpana koulun piilo-opetussuunnitelma. Piilo-opetussuunnitelmaan kuuluvat kaikki julkilausumattomat odotukset, joita opettaja asettaa oppilailleen. Näitä ovat muun muassa paikallaan istuminen, hiljaisuus työskennellessä, oman vuoron odottaminen sekä asiallinen käytös, mitä viralli-

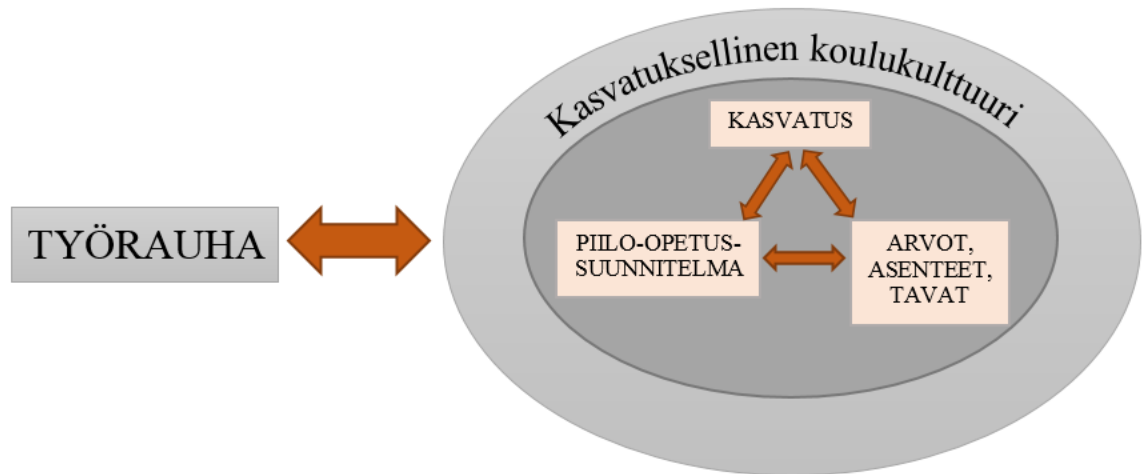
sessä perusopetuksen opetussuunnitelmassa ei ole määritelty. Piilo-opetussuunnitelman tehtäväksi katsotaan yksilön kasvattaminen kelvolliseksi ja hyvätapaiseksi yhteiskunnan jäseneksi. (Törmä 2003, 111.)

Opettaja on merkittävässä roolissa onnistuneen koulukulttuurin luomisessa. Opettaja toimii roolimallina oppilaille, jolloin kouluyhteisön — mutta myös opettajan henkilökohtaiset — arvot, asenteet ja tavat välittyvät oppilaisiin. Näin koulukulttuuri vaikuttaa sen piirissä oleviin riippumatta siitä, tunnustetaanko sen merkitys ja vaikutukset vai ei (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 26).

Koska koulukulttuurin tavoitteena on luoda ympäristö, joka edistää muun muassa oppimista ja yhteisön hyvinvointia, myös ei-toivottujen piirteiden tunnistaminen ja korjaaminen ovat tärkeä osa koulukulttuurin kehittämistä (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 26). Tutkimukset (Marzano, R.J. et al. 2005, 135; Savage & Savage 2009, 3) osoittavat, että työrauhan katsotaan olevan yksi tekijä oppilaiden koulumenestykseen. Toisaalta kotimaisen tutkimuksen (Erätuuli & Puurula 1990, 38; Eväsoja & Keskinen 2005, 52) mukaan työrauha on osittain, mutta ei täysin sidoksissa oppimistuloksiin. Joka tapauksessa tässä valossa tarkasteltuna työrauhan saavuttaminen nousee opettajan merkittäväksi tavoitteeksi (Blomberg, 2008, 15).

Koulun kasvatuksellinen rooli näyttäytyy merkittävänä työrauhan saavuttamisessa ja ylläpidossa. Puurula (1984) määrittelee työrauhan kasvatuksen tuloksena pikemmin kuin keinona. Tällöin työrauha syntyy onnistuneen kasvatustapahtuman tuloksena, jossa jokainen noudattaa yhteisiä, kasvatuksen myötä sisäistettyjä kirjoittamattomiakin sääntöjä. (Puurula 1984, 40.) Toisaalta ilman työrauhaa ei kasvatukseen ole mahdollinen.

Yhteisön yhdessä sovitut sekä piilo-opetussuunnitelman mukaiset arvot, asenteet ja tavat vaikuttavat kasvatukseen, mikä puolestaan heijastuu takaisin yksilön arvoihin, asenteisiin ja tapoihin. Näistä rakentuu kasvatuksellinen koulukulttuuri, joka on kytköksissä työrauhaan. (Kuvio 1).



Kuvio 1. *Kasvatuksellinen koulukulttuuri — Työrauha sen mahdollistajana ja tuloksena.*

### 2.2.2. Luokanhallinta työrauhan saavuttamisen keinona

Käsitteenä 'työrauha' vaikuttaa olevan varsin suppea, tarkasteltiinpa sitä opettajien tai oppilaiden näkökulmasta käsin. Aiemmat tutkimukset ovat kuitenkin osoittaneet opettajan merkittävän roolin luokan työrauhan rakentamisen prosessissa. Luokan työrauhassa tai työrauhattomuudessa kyse näyttäisi olevan lähinnä siinä, kuinka hyvin tai huonosti opettaja hallitsee luokkansa oppilaiden toiminnan. Sananmukaisesti puhumme *luokanhallinnasta*.

Termi 'luokanhallinta' tulee englannin kielen sanoista "classroom management". Luokanhallinnan käsite on Suomessa vielä varsin uusi, ja hakutermillä 'luokanhallinta' löytyy vain vähän onnistuneita hakutuloksia. Kansainvälistä tutkimuskirjallisuutta luokanhallinnasta (classroom management) sitä vastoin löytyy runsaasti aina kvalitatiivisista kenttätutkimuksista opettajalle suunnattuihin luokanhallintaoppaisiin (Hochweber, J. & Hosenfeld, I. 2014; Marzano, R. J. 2011; Marzano, R.J. et al. 2005; Popescu, T. 2014; Savage, T. V. & Savage, M. K. 2009). Hakutulokset useilla hakukoneilla (ProQuest Databases; Ebsco Databases; ProQuest Eric) osoittavat, että luokanhallintaan liittyvät tutkimukset lisääntyivät kansainvälisesti vasta 2000-luvun ensimmäisen vuosikymmenen jälkipuoliskolla. Tutkimushuippu saavutettiin 2010 alkuvuosina, jonka jälkeen julkaistujen tutkimusten määrässä on tapahtunut selkeä määrällinen lasku.

Suomen kielessä luokanhallinnan käsite on huomattavasti kuvaavampi ja sisällöllisempi työrauhan käsitteeseen verrattuna. Sana 'työrauha' lukeutuu lähinnä adjektiiveihin substantiivin

sijaan: työrauhan käsitteen korostaessa luokan rauhallista työilmapiiriä, luokanhallinta kuvaa pikemminkin sitä, että valtaapitävällä on ja on oltava toiminnassaan hallintakeinoja kuinka työrauha saavutetaan. Nimestään huolimatta luokanhallinnan periaatteet noudattavat niin kutsuttuja pehmeitä arvoja ja luokanhallinnan tavoitteiden keskiössä nähdään oppilas ja hänen toiveensa sekä tarpeensa.

Monet ongelmat voidaan välttää tehokkailla luokanhallinnan periaatteilla. Luokanhallinnassa on kyse toimintatavoista, joissa otetaan huomioon ryhmän jäsenten yksilöllisyys sekä pyritään lisäämään ryhmän jäsenten itsekuria. Luokanhallintaan kuuluu myös kurin ja seuraamusten periaate. Koska oppilaat ovat ihmisiä, he ovat taipuvaisia väärinkäytöksiin. Väärinkäytöstä tulee seurata välitön seuraamus, jotta oppilas ymmärtää vallitsevan koulukulttuurin ja toimintatapojen raamit, milloin oppilaalla on mahdollisuus oppia virheistään. (Savage & Savage 2009, xi-xii.)

Maailmalla koulujen ylläpitäjät nimeävät opettajan heikon luokanhallintataidon ja luokan järjestyksen puutteen merkittävämmäksi tekijäksi oppilaiden heikkoon koulumenestykseen. Lisäksi he mainitsevat, että opettajan heikko luokanhallinnantaito ensisijainen syy siihen, ettei työsuhdetta jatketa sopimuksen päätyttyä. (Good & Prophy 2003, ks. Savage & Savage 2009, 3.) Kotimaassamme tutkimukset (Erätuuli & Puurula 1990; Eväsoja & Keskinen 2005) tuovat esiin osittain päinvastaisia tuloksia, mutta siitä huolimatta luokanhallintataidot näyttävät kautta maailman opettajien merkittävänä tavoitteena ja haasteena: Kokeneet opettajat määrittävät luokanhallinnan ja kurin tärkeimmäksi tavoitteekseen lukuvuoden ensimmäisten viikkojen aikana ja aloittelevat opettajat puolestaan kokevat luokanhallinnan suurimmaksi haasteekseen. (Blomberg 2008, 15; Savage & Savage 2009, 3.)

### 2.2.3. Opettajan luokanhallinnallinen vastuu

Robert J. Marzano yhdessä kollegoidensa kanssa (2005) on laatinut luokanhallintaoppaan, ja teoksessaan hän esittää tehokkaan luokanhallinnan rakentuvan seitsemästä osa-alueesta. Nämä seitsemän pääteemaa ovat 'opettaja-oppilas-suhde', 'ongelmanratkaisutaidot', 'oppilaan vastuullisuus', 'lukuvuoden alun merkitys', 'säännöt ja rutiinit', 'kuri ja seuraamukset', sekä 'oppiaineiden hallinta'. (Marzano, R. J., Gaddy, B.B., Foseid, M.C., Foseid, M.P. & Marzano, J.S. 2005, 1.)



Luokittelun Marzanon (2005, 1) luokanhallinnan osa-alueet neljään kategoriaan. Ensimmäiseen kategoriaan kuuluvat opettaja-oppilas-suhde sekä opettajan ongelmanratkaisutaidot. Näiden merkityksenä on vahvistaa oppilaiden kokemaa *turvallisuudentunnetta ja luottamusta* opettajaan. Toiseen kategoriaan kuuluu oppilaan vastuullisuus, joka kumpuaa oppilaalle suodun *luottamuksen ja vapauden* myötä. Kolmanteen kategoriaan kuuluvat lukuvuoden alun merkitys, säännöt ja rutiinit sekä kuri ja seuraamukset, joista erityisesti korostuu koulun ja luokan *säännöt ja rutiinit*. Neljänteen kategoriaan puolestaan lukeutuu oppiaineksen hallinta pitäen sisällään kokonaisuuden *opetuksen laadusta*.

#### *Turvallisuudentunne ja luottamus*

Luokanhallinnan merkittävä tekijä on luokassa vallitseva ilmapiiri. Hyvä ilmapiiri käsittää luokan jäsenten välillä koetun turvallisuudentunteen ja luottamuksen. (Holopainen et al. 2009, 47.) Koulumaailmassa turvallisuutta luonnehtivat seuraavat piirteet: osapuolten välinen luottamus, hyväksytyksi ja välitetyksi tuleminen tunne, uskallus olla avoin ja ilmaista itseään, usko toisen kykyihin sekä kykyjen tukeminen. Lisäksi turvallisuus vaatii jokaisen osapuolen sitoutumista ryhmään, toisin sanoin yhteistyötaitoja sekä yhteenkuuluvuudentunnetta ryhmän jäsenten kesken. (Salovaara & Honkonen 2011, 18–19.)

Luottamus on tärkein turvallisuuden osatekijä. Sitä luonnehtivat opettajan ja oppilaiden väliset tunteet, suhteet ja kontaktit. (Salovaara & Honkonen 2011, 19–20.) Oppilaat pitävät lämpimästä ja helposti lähestyttävästä opettajasta, joka ei rakenna valta-asemaansa autoritaarisuuteen perustuen (Kari 1988, 73). Opettajan päästäessä oppilaat lähelleen ja tuodessaan esille itseään myös ihmisenä, on vuorovaikutus luontevampaa ja inhimillisempää. Näin oppilaat kokevat, että opettaja on aidosti kiinnostunut heistä (Saloviita 2007, 55–56, 67–68), mikä lisää heidän luottamustaan opettajaan sekä vahvistaa turvallisuuden tunnetta. Avoinmuuden lisäksi oppilaille on tärkeää, että opettaja pyrkii kohtelemaan jokaista oppilasta oikeudenmukaisesti ja tasa-arvoisesti myös ongelmatilanteissa (Harjunen 2002, 247).

Luottamus ei synny itsestään, vaan opettajan tulee tietoisesti rakentaa suhdettaan oppilaisiinsa. Tämä vaatii opettajalta normeihin perustuvaa moraalista ja eettistä toimintaa, sekä aitoa ja vilpitöntä suhdetta oppilaisiin. Luottamus ei myöskään ole stabiili, vaan tilanteiden mukaan elävä ja muuttuva: Kerran rakennettu luottamus voidaan hetkessä menettää, jos yhdessä sovittuja sääntöjä rikotaan. (Blomberg 2008, 20.)

### *Luottamus ja persoonat - Vapaus ja vastuu*

Elina Harjunen (2002) käsittelee väitöskirjassaan neljän opettajan näkemyksiä opettajan pedagogisen auktoriteetin rakentumisesta. Kaikki haastatellut neljä opettajaa korostivat opettajan ja oppilaiden välisen luottamuksellisen suhteen merkitystä luokanhallinnan kulmakivenä. Ryhmän jäsenten välinen luottamus sekä hyväksytyksi ja välitetyksi tulemisen tunne mahdollistavat lisäksi avoimuuden ja itsensä ilmaisun vailla pelkoa tuomitukseksi tulemisesta. Luottamuksellisen ilmapiirin vallitessa jokainen ryhmän jäsen uskaltaa avata itseään ja näyttää muille omaa persoonaansa. (Harjunen 2002, 64–65.)

Vapauden ja vastuun näkökulmasta tarkasteltuna nousee Harjusen (2002) esittelemä Pentti-opettaja erityisesti esiin: Pentti on kyennyt luomaan luottamuksellisen ja toimivan koulukulttuurin tunneilleen, jolloin työnteko onnistuu ilman jatkuvaa puuttumista oppilaiden tekemisiin. Rajat puolestaan tulevat vastaan heti, jos homma ei luista. Tuolloin myös oppilaiden vapautta joudutaan rajoittamaan. (Harjunen 2002, 174–178, 486–487.) Teoksessa käy ilmi, että Pentin periaate vapaudesta ja vastuusta onkin tullut oppilaille tutuksi, eivätkä he halua menettää vapauksiaan; oppilaat toimivat sääntöjen mukaan turvatakseen oman vapautensa. Tämä puolestaan perustuu siihen, että oppilas on sisäistänyt vallitsevat säännöt ja rutiinit sekä noudattaa niitä.

### *Säännöt ja rutiinit*

Koulujen säännöistä ja rutiineista ei ole minkäänlaista yleispätevää linjausta. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, 34) mainitaan lähinnä yleisellä tasolla toisten arvostaminen ja loukkaamattomuus, reiluus, sääntöjen noudattaminen, työrauhan kunnioittaminen, tunnollisuus sekä asiallinen käytös. Näin ollen jokaisen koulun vastuulle jää koulukohtaisten sääntöjen ja rutiinien laatiminen, mikä perustuvat yhteisön arvoihin ja asenteisiin. Luokanhallinnan näkökulmasta sääntöjen ja rutiinien merkitys on merkittävä perusta toimivalle koulukulttuurille ja sitä kautta työrauhalle. (Kuvio 1, s. 11.)

Säännöt auttavat oppilasta tietämään millaista käyttäytymistä häneltä odotetaan ja rutiinit puolestaan selkeyttävät luokahuoneessa tapahtuvia arkitoimintoja sekä luovat turvallisuuden tunnetta. On tärkeää luoda yhteiset toimintaohjeet, jotka pätevät luokassa mutta myös luokahuoneen ulkopuolella välituntiaikaan. Luokanhallinnalle on sääntöjen ja rutiinien luomisen lisäksi olennaista myös linjaukset siitä kuinka toimitaan, jos yhteisiä sääntöjä rikotaan. Näin oppilaille luodaan selkeät raamit, joiden sisällä heillä on lupa toimia, ja mitä tapahtuu jos raja ylitetään. (Saloviita 2007, 75, 81–86.)

Marzano kumppaneineen (2005, 1) korostavat erityisesti lukuvuoden alun merkitystä matkalla kohti toimivaa luokanhallintaa. Hyvän järjestyksen luokissa oli opettaja kouluvuoden alussa käyttänyt riittävästi aikaa sääntöjen ja rutiinien suunnitteluun. Luomiensa sääntöjen avulla opettaja korosti oppilaille millaista käytöstä heiltä odotetaan ja opettaja varasi aikaa sääntöjen ja rutiinien opettamiseen ja sisäistämiseen. Lisäksi opettaja seurasi oppilaiden käyttäytymistä ja antoi palautetta sääntöjen noudattamisesta. (Saloviita 2007, 74–75.)

### *Opetuksen laatu*

Luokanhallinnan yhdeksi peruspilariksi nousee opetuksen laatu. Erätuulen ja Puurulan (1990) työrauhahäiriötä koskevassa tutkimuksessa ilmeni, että reilusti yli puolet oppilaista määritteli työrauhaongelmien syyksi opetuksesta johtuvat syyt (Erätuuli & Puurula 1990, 34–35). Katson käsitteen 'opetus' pitävän sisällään kaikki opetukseen liittyvät asiat aina opettajan tiedollisesta aineenhallinnasta oppituntien suunnitteluun ja toteutukseen. Lisäksi näen opetustoiminnan sosiaalisena tapahtumana, jossa korostuu yksilöllisyys; jokaisella on omat oppimistyylinsä, vahvuutensa ja heikkoutensa mutta myös tarpeensa.

Opettaja takaa opetuksen laadun yhtäältä hallitsemalla oppiaineen sekä sillä, kuinka oppiaines tarjotaan oppilaille. Uusikylä (2007) korostaa, että opetuksen tulee olla johdonmukaista sekä oppilaiden taitotasoon nähden sopivassa tahdissa etenevää. Oppiaines tulee myös jakaa riittävän pieniin annoksiin, jolloin kokonaisuus pysyy riittävän selkeänä ja aikaa jää myös kertaamiseen. (Uusikylä 2007, 67.)

Toisaalta opettajan tulee tuntea oppilaansa heidän vahvuuksineen ja heikkouksineen. Vastatämän jälkeen opettaja kykenee huomioimaan oppilaansa yksilöinä myös opetuksessaan; Hyvä opettaja ymmärtää, ettei ole järkevää opettaa jokaista oppilasta samalla tavalla. Monipuolisten ja oppilasta monin tavoin aktivoivien ja motivoivien työskentelytekniikoiden käyttäminen tarjoaa oppilaille paremmat lähtökohdat oppimiselle. Lisäksi opettajan tulee valita opettamistapansa sen mukaan, kuinka hyvin ne edistävät opetuksen tavoitteiden mukaista opiskelua ja oppimista. (Uusikylä 2007, 65, 84, 86; Aho & Haverinen, 2010, 36.)

### 2.3. Lapsi tutkimuksen kohteena ja tutkimusaineiston tuottajana

#### 2.3.1. Lapsen asema ja osallisuus — Objektista subjektiksi

Lapsuuden näkeminen erityisenä elämänvaiheena sekä suhtautuminen lapseen hoivan ja huolenpidon kohteena ovat varsin tuoreita ajattelutapoja huolimatta siitä, että jo 1900-luvun alussa tuleva vuosisata julistettiin ”lasten vuosisadaksi” (ks. Stenvall 2009, 9). Kysymys lasten asemasta ja tasa-arvoisuudesta alkoi nousta esiin vasta 1960-luvulla yhteiskunnallisten muutosten ja arvojen muutoksen myötä (Karlsson 2012, 27).

Tarve lasten yhteiskunnallisen aseman parantamisesta ja lasten kuulluksi tulemisesta oli käynnistynyt. Muutosprosessi oli kuitenkin hidas ja vaiheittainen: Konkreettisesti lasten yhteiskunnassa huomioitu asema ja tasa-arvoinen kohtelu näkyivät ensimmäisenä Suomessa, kun 1970-luvulla saavutettiin kaksi merkittävää edistystä: Suomeen luotiin päivähoitojärjestelmä sekä suoritettiin peruskoulu-uudistus. (Karlsson 2012, 27.) Erityisesti peruskoulu-uudistus edisti lasten keskinäistä tasa-arvoa takaamalla jokaiselle maksuttoman peruskoulun ja yhtäläisen oikeuden kouluttautumiseen (Vahtola 2005, 451).

Päivähoitolakia ja peruskoulu-uudistusta lukuun ottamatta lapsen asema pysyi Suomessa vielä pitkään ennallaan, eikä lasta nähty tasavertaisena tiedontuottajana aikuiseen nähden. Lasten heikko asema yhteiskunnassa ja eri toimintaympäristöissä nostettiin Suomessa kritiikin kohteeksi vasta 1980-luvulta alkaen. (Karlsson 2012, 28).

Samaan aikaan lasten asemaa pohdittiin kansainvälisesti, minkä seurauksena säädettiin YK:n lasten oikeuksien sopimus (1989), jonka yhdeksi periaatteeksi linjattiin lasten kuuleminen (YK, Yleissopimus lasten oikeuksista, 12 artikla). Lasten oikeuksien sopimus alkoi vahvistaa lasten asemaa ja sillä on ollut vaikutus myös Suomen lainsäädäntöön: Suomen perustuslaki velvoittaa lasten tasa-arvoisen kohtelun. Lisäksi laki linjaa, kuinka lapsella tulee olla mahdollisuus vaikuttaa heitä koskeviin asioihin kehitystään vastaavasti. (Suomen perustuslaki 1999/731, Luku 2, 6§.)

Huolimatta lakiin ja kansainväliseen sopimukseen perustuvasta lapsen yhteiskunnallisen aseman ja tasa-arvon parantumisesta, lapsia koskeva tutkimus ei vastannut tähän yhteiskunnalliseen muutokseen samassa tahdissa. Englantilainen empiirisen sosiologian professori Jacqueline Scott (2008) kritisoi kuinka vielä 1990-luvun alkupuolella valtaosa lapsia koske-

vista tutkimuksista sivuavat itse lapsen keskittyen lähinnä siihen, miten lapsi vaikuttaa aikuisen elämään. Tutkimukset, jossa oltiin kiinnostuneita lapsesta itsestään, olivat vielä suhteellisen harvinaisia. (Scott 2008, 87–88.) Myöskään suomalaisessa tutkimuksessa lasten parantunut asema ei näkynyt vielä 1990-luvun alussa (Karlsson 2012, 29–30), vaan lapsia koskeva tieto on tavallisesti kerätty heistä huolehtivilta aikuisilta (Helavirta 2011, 14).

Valtaosassa lapsia koskevissa tutkimuksissa lapsi näyttäytyi vain osana toimintaympäristöön. Toisaalta kehityspsykologian, lastenpsykiatrian sekä koulutus- ja kasvatustutkijoiden piirissä tehdyissä tutkimuksissa oli jo pidempään ollut käytössä haastattelututkimukset, joissa oltiin kiinnostettu nimenomaan lapsista. Kuitenkin näissäkin tutkimuksissa lasta itseään ei nähty oman elämänsä asiantuntijana, vaan lasten asioista on kysytty läheiseltä aikuiselta, kuten vanhemmalta tai opettajalta. Tämän toimintamallin taustalla on vaikuttanut ajatus siitä, että lapsella on nähty olevan liian rajalliset kognitiiviset taidot, jotta hän kykenisi vastaamaan muun muassa strukturoituihin kysymyksiin käytöksestä, mielipiteistä ja uskomuksista. (Scott 2008, 87–88.)

Scott (2008) kuitenkin määrittelee lapsen olevan oman elämänsä ja sen merkityksien asiantuntija. Tämä on osoitettavissa vertailevissa tutkimuksissa (Lahikainen 2001; Scott 1997a), jossa vastakkain ovat lapsen ja hänestä huolehtivan aikuisen näkemykset. Tutkimuksissa on käynyt ilmi, että vanhempien ja lasten näkemykset voivat poiketa jyrkästikin toisistaan. (Ks. Helavirta 2011, 26; Scott 2008, 88.) Tällaiset tutkimukset ovat osoittaneet aiempien lapsitutkimusmenetelmien heikkouden: voiko lapsen parissa toimiva aikuinen olla oikea henkilö vastaamaan lapseen itseensä liittyviin kysymyksiin.

Muutokset asenteissa sekä lainsäädännössä ovat vähitellen johtaneet käytännön muutoksiin myös lapsia koskevissa tutkimuksissa. Nykyaikainen lapsitutkimus katsoo, että lapsi on oman elämänsä asiantuntija ja tutkimuksissa on alettu kysymään lapselta itseltään häneen itseensä liittyvistä seikoista (Scott 2008, 87–88). Vuosituhannen vaihteessa lasten ja lapsuudentutkimus ryhtyiikin korostamaan lapsen asemaa ja lapsi on alettu nähdä samanlaisena informanttina kuin aikuinen. Samalla lapsen rooli on vaihtunut tutkimuksen objektista subjektiiksi. (Karlsson 2012, 29; Stenvall 2009, 10.)

Lapsen tutkimuksellinen asema on kuitenkin varsin pulmallinen, ja lapsen kyky toimia informanttina nähdään hyvin eri tavoin. Samaan aikaan, kun kiitellään lapsen aseman ja heidän

osallisuuden parantumisesta tutkimusten kentällä, saavat tutkimukset, jotka huomioivat nimenomaan lasten näkemykset, osakseen arvostelua. Esimerkiksi sosiologista lapsuustutkimusta on kritisoitu lapsen tuottaman tiedon määrittelemisestä ”oikeaksi” tiedoksi, millaiseksi sitä ei yleisesti nähty lasten vaillinaisten kompetenssien vuoksi (ks. Stenvall 2009, 10).

Saamastaan kritiikistä huolimatta lapsia koskeva ja osallistava tutkimus nostaa suosiotaan. Nykyään lapsia koskevat tutkimukset edustavat jo varsin monitieteellistä kenttää, ja tutkimuksissa on havaittavissa erilaisia painotuksia (lapsitutkimus, lapsuustutkimus lapsuuden tutkimus, lapsilähtöinen tutkimus, lapsinäkökulmainen tutkimus), joissa samalla lapsen rooli vaihtelee (Karlsson 2012, 18–24; Roos 2015, 27–28). Vertaillen lähteitä havaitsin, että lapsia koskeva tutkimus ja käsitteiden määrittely vaikuttaa olevan jossain määrin väljä ja tutkijasta riippuvaa. Tämä käsitteiden monitulkintaisuus kielii lapsia koskevan tutkimuksen ”tuoreudesta” ja vakiintumattomuudesta.

### 2.3.2. Lapsinäkökulmainen tutkimus lapsen äänen asialla

Tässä tutkielmassa minua kiinnostavat lasten käsitykset koulun työrauhasta ja työrauhattomuudesta. Niinpä tutkielmaani ohjaa pyrkimys saavuttaa lasten näkökulma sekä halu tuoda lasten oma ääni kuuluviin. Pyrin katsomaan tutkielmani teemaa lapsen näkökulmasta ja kokemusmaailmasta käsin.

Koska tavoittelen autenttista lasten näkökulmaa sekä heidän henkilökohtaista tunnekokemusta, tutkielmassa painottuu *lapsinäkökulmainen* tutkimuslinjaus. Lapsinäkökulmaisen tutkimuksen lähtökohtana on pyrkimys kuunnella lasten viestejä sekä nostaa esiin ja analysoida lasten kokemuksia, näkemyksiä ja painotuksia sekä tapoja toimia ja ilmaista asioita niiden kulttuurisessa, sosiaalisessa, yhteiskunnallisessa ja historiallisessa kontekstissa (Karlsson 2012, 23).

Jotta tutkija voi tavoittaa lasten näkökulman ja lasten äänen, tulee tutkimusaineisto kerätä lapsilta itseltään. Siksi lapsinäkökulmaisessa tutkimuksessa lapset osallistuvat aktiivisesti tiedon tuottamiseen. Lasten näkökulmien tutkimiseen ei ole mitään varsinaista metodologiaa, vaan jokainen tutkija päättää oman lähestymistapansa. Lapsinäkökulmaa onkin tavoiteltu monipuolisilla menetelmin, ja viime vuosikymmeninä kehitetyt yhä luovemmat ja lapsia osallista-

vat tutkimukset ovat onnistuneet tuomaan lasten näkökulmia esiin avaten näin aikuisille palkan lasten maailmasta — heidän kokemuksistaan, ajatuksistaan sekä sosiaalisista suhteistaan (Winter 2012, 368).

Lapsinäkökulmaisessa tutkimuksessa lasten näkökulma ja lapsuuden erityispiirteet otetaan huomioon, ja niiden tulee näkyä koko tutkimusprosessissa aina tutkimuskysymysten muotoilusta analyysiin ja johtopäätöksiin (Karlsson 2012, 23–24). Lähtökohtana on ymmärrys lapsesta itsestään, lapsesta osana toimintaympäristöään ja lapsesta sosiaalisena toimijana. Lapsinäkökulmaisessa tutkimuksessa tulee näin ollen tarkastella lasten näkökulmia kontekstisidonnaisesti, milloin tarkastelun kohteeksi nousevat myös muut toimintaympäristössä vaikuttavat tekijät sekä henkilöt (Karlsson 2012, 24).

Tässä tutkielmassa lasten kertomukset ovat kerätty koulukontekstissa, ja kerätty tieto itsessään koskee koulumaailmaa ja siellä vallitsevia toimintatapoja. Niinpä tutkielmassani tarkastelun kohteena ovat lasten työrauha- ja työrauhattomuuskäsitysten lisäksi koulussa vallitseva koulukulttuuri, koulutoverit ja opettaja lasten kertomuksissa ja kokemuksissa.

### 2.3.3. Kertomukset — Lapsi kertojana

Tutkielmani aineistona ovat lapsien kirjoitelmat. Kirjoitelmat ovat lasten kerrontaa työrauhasta tai työrauhattomuudesta. Niinpä tutkimukseni yhdeksi viitoittavaksi tekijäksi nousi kerronnallisuus, eli narratiivinen tutkimusote. Suomalaisessa tutkimuksessa narratiivisesta tutkimuksesta ja narratiiveista käytetään myös suomennettuja käsitettä kerronnallinen/kertomuksellinen tutkimus ja kertomukset/tarinat. Suomenkielisiä termejä — joita itse suosin tutkielmassani — käytetään hyvin vaihtelevasti, ja käsitteet saavat erilaisia painotuksia tutkijasta riippuen (Viljamaa 2012, 29; Roos 2015, 32–34).

Tässä tutkielmassa lasten kirjoitelmat saavat kertomuksen muodon. *Kertomus* voidaan nähdä kokemusten tai tapahtumien kuvauksena, jolla on jonkin merkitys. Kertomus voi olla kuviteltu tai — kuten tässä tutkielmassa — se voi perustua todellisiin tapahtumiin. Kertomus eroaa tarinasta siten, että kertomus voi olla lyhyt katkelma tapahtumasta tarinan puolestaan ollessa rajattu kokonaisuus, jolla on selkeä alku, loppu sekä juoni. (Viljamaa 2012, 24–25.)

*Kerronnallisuus* tutkimuksessa on varsin monitulkintainen käsite ja se voidaankin käsittää neljällä tavalla. Ensinnäkin kerronnallisuudella voidaan viitata tietämisen tapaan, missä yksilö ilmaisee tietämyksensä ja kokemuksensa joko puhutuin tai kirjoitetuin tarinoin. Toiseksi

kerronnallisuudesta voidaan puhua, mikäli tutkimusaineisto perustuu kerrontaan tai kertomuksiin. Kolmanneksi kerronnallisuudella voidaan viitata aineiston analyysitapoihin (narratiivien/kertomusten analyysi sekä narratiivinen/kertomuksellinen analyysi). Neljänneksi käsitettä käytetään tutkimuksellisen käytön ohella puhuttaessa ammatillisesta työvälineestä esimerkiksi psykoterapiassa. (Ks. Roos 2015, 32.)

Tässä tutkielmassa *kerronnallisuus* kulkee läpi koko tutkimusprosessin. Kerronnallisuus heijastuu niin lasten tietämisen keinona kuin myös aineistonkeruun menetelmänä sekä aineiston analyysitapana. Kerronnallista analyysia käsitellen tuonnempana metodiluvussa 3.2.3..

Koska tutkielmassani lasten kirjoittamat kertomukset perustuvat lasten ymmärrykseen ja kokemuksiin, korostuu kertomuksellisuus erityisesti tietämisen tapana. Tämä tarkastelunäkökulma pohjautuu kertomuksellisen tutkimuksen isän, Jerome Brunerin, näkemykseen kertomuksellisuudesta.

Brunerin mukaan kertomukset ovat luonnostaan osa ihmisen elämää ihmisen elämän ollessa kertomus jo itsessään. Bruner korostaa, että kertomukset rakentuvat yhtä lailla konstruktivistisesti kuten elämämme, milloin ne heijastavat elettyä elämäämme ja kokemuksiamme (Bruner 2004, 691–692). Kertomukset ovatkin rekonstruktio jo kertaalleen konstruoidusta elämästä ja kokemuksista (Stern 1992, ks. Roos 2015, 45). Näin ollen kertomukset avaavat näköalan kertojan elämään, kokemuksiin ja tunteisiin juuri sellaisina, kuin kertojalle itselleen näyttäytyvät.

Bruner ei kuitenkaan määrittele yksilön kertomuksia kliiniseksi ja koskemattomiksi tarinoiksi, jotka ovat syntyneet yksilössä itsessään yksilön sisäisen elämän pohjalta. Sitä vastoin Bruner linjaa kertomusten jäljittelevän elämää yhtä lailla kun elämä jäljittelee kertomuksia. Niinpä jokaisen yksilön kertomukset sisältävät otteita muiden ihmisten kertomuksista, joille yksilö altistuu jokaisessa sosiaalisessa suhteessaan. (Bruner 2004, 692–693.) Ihmisten kertomuksia tuleekin tarkastella aina kontekstisidonnaisesti, ja tässä tutkielmassa tarkastelen lasten kertomuksia koulukontekstin huomioon ottaen.

Lapsille kertominen on luonnollinen ilmaisukeino, ja heille on tyypillistä kertomisen keinoin konstruoida kuvaa ympäröivästä todellisuudesta ja itsestään sen osana. Lasten tuottamat kertomukset sisältävät aina vihjeitä siitä, mitä lapsi on kokenut. (Roos 2015, 20.)



Lasten tapa esittää kertomisensa kirjoittaen poikkeaa aikuisten tavasta. Siinä missä aikuinen ilmaisee itseään monisanaisesti selittäen ja perustellen, lapselle tyypillistä on puolestaan lyhyet virkkeet. Huomionarvoista on myös se, että tavallisesti vain tärkein asian ydin tuodaan esiin, milloin uusi virke voi käsitellä jo uutta asiaa. Tämä korostuu sitä voimakkaammin, mitä nuoremasta kirjoittajasta on kyse. (Karlsson 2012, 269.) Tämä lapsille tyypillinen ilmaisutapa vaatii tutkijalta kykyä löytää lapsen ääni ja kokemus varsin lyhyistä kertomuksista. Tutkijan on päästävä tekstin taakse asettumalla lapsen asemaan. Tämän taidon saavuttamiseen tutkija tarvitsee kokemusta lapsista sekä siitä kontekstista, missä kertomukset ovat syntyneet.

Kuten edellä esitin, on lasten käsitysten saavuttaminen jo itsessään haastavaa. Tämän lisäksi lapsinäkökulmaisen tutkimuksen ympärillä käydään keskustelua siitä, kuka loppujenlopuksi lapsen äänen tuottaa. Lapsinäkökulmaisessa tutkimuksessa aikuinen tutkija on se, joka ulkoapäin pyrkii päästä sisään lapsen maailmaan, ja aikuinen on viime kädessä myös se, joka päättää mitkä lapsen ilmaisut tullaan kerrotuksi tutkimuksessa ja mitkä jätetään ulkopuolelle. Niinpä lapsinäkökulmainen tutkimus kyllä sisältää lapsen näkökulman ja tuo esille lapsen äänen, mutta ainoastaan tutkijan seulan läpäisemänä ja tutkijan tulkitsemana. (Roos 2015, 29.)

Tässä tutkielmassa pyrin välittämään lapsen äänen sellaisena, kuin se näyttäytyy aineistossani. Käytän tähän otteita lasten omista kertomuksista. En pyri esittämään lasten kertomuksia yleistettävänä tietona, vaan esittelen lasten antamien merkitysten variaation, jotta lapsen ääni pääsisi mahdollisimman aitona ja yksilöllisenä esiin. Minun on kuitenkin hyväksyttävä se, että oma ääneni näyttäytyy lasten äänen tulkinnoissa, koska tutkijana en koskaan täysin saavuta lapsen henkilökohtaista kokemusta. Voin vain kertoa mahdollisimman monipuolisen tulkinnan kertomusten mahdollisista totuuksista.

### 3. TUTKIELMAN METODOLOGISET LÄHTÖKOHDAT

#### 3.1. Lapsitutkimuksen erityisyys tutkielman ohjaajana

Tutkielmani aluksi pysähdyin miettimään suhtautumistani lapsiin: Millaisena näen lapset suhteessa aikuiseen, tiedon tuottajina ja mikä merkitys lasten näkökulmilla on. Aiemmin vuosia takaperin näkemykseni lapsesta olivat varsin yksiselitteistä: lapsi on lapsi, ja aikuiseen nähden keskeneräinen, mikä puolestaan vaikutti suhtautumiseeni lapsen tietoon ja näkökulmiin. Ajatusmallini nojautui vahvasti perinteiseen kehityspsykologiseen näkemykseen lapsesta ”joksikin tulevana” (becoming someone), missä lapsi nähdään passiivisena, riippuvaisena ja ei-vielä-osaavana (Harcourtin & Conroy 2011, ks. Roos 2015, 23–24; Strandell 2010, 92). Tutustuessani lapsia koskevaan tutkimukseen ja lasten tuottamaan tietoon, käsitteisiin ja tarinoihin, ovat ajatukseni onnekseni saaneet lisäväriä sosiologisesta ajattelutavasta, missä katsotaan ”lapsen olevan jo jotakin” (already being someone), ja lapsi ja lapsuus nähdään omana tärkeänä elämänvaiheena ja yhteiskunnan osana (Harcourtin & Conroy 2011; Karila & Nummenmaa 2001, ks. Roos 2015, 23–24). Vähitellen myös käsitykseni lasten tuottamasta tiedosta muuttui ”vaan lasten ajatuksista” vakavasti otettaviksi näkökulmiksi, joita erityisesti opettajana minun tulee ottaa huomioon ja arvostaa.

Ajastapani muutoksesta huolimatta koin haasteelliseksi sen, kuinka lasten keskuudessa tutkimusta tehdään, ja tähän syynä ovat lapsia koskevan tutkimuksen sisäiset ristiriidat lapsen asemasta ja tutkimuksen etiikasta. Lapsia koskevissa tutkimuksissa (Karlsson 2012, 23; Scott 2008, 88; Stenvall 2009, 10) linjataan kuinka lapsi tulisi kohdata tutkimusaineiston tuottajana ja tutkimuksen kohteena oman elämänsä asiantuntijana, siis täysin kompetenttina informanttina, jota ei saisi kohdella ”erityisenä” tai ”eristettynä muista ikäryhmistä”. Lisäksi Suomen perustuslaki linjaa yhdenvertaisuuslaissa (luku 2, 6§), että ketään ei saa ilman hyväksyttävää perustetta asettaa eri asemaan muun muassa *iän* perusteella, ja että lapsia on kohdeltava tasa-arvoisesti yksilöinä (Suomen perustuslaki 1999/731 luku 2, 6§). Tämä tarkoittaisi myös sitä, että perustuslain mukaan lasta tulisi lähtökohtaisesti kohdella samalla tavoin kuin aikuisia (Nieminen 2010, 26).

Huolimatta lasten aseman korostamisesta sekä pyrkimyksestä suhtautua lapsiin relevantteina tiedon tuottajina ja ”ei erityisinä” marginaaliin sijoittuvana ryhmänä aikuisiin nähden, on lapsia koskevasta tutkimuksesta kirjoitettu lukemattomia menetelmäoppaita, missä tutkijaa

ohjataan kohtaamaan lapsi mahdollisimman hienovaraisesti ja opastetaan lasten tiedon, näkökulmien ja kokemusten saavuttamisen saloihin. Mikäli lasta tulisi kohdella yhtä varteenotettavana informanttina ja samanarvoisena aikuiseen nähden, ei lapsia koskevia menetelmäoppaitakaan tarvittaisi — Eihän aikuisten kohdallakaan erityisiä 'aikuistutkimuksen menetelmäoppaita' ole, vaan on olemassa puhtaasti menetelmäoppaita, joiden kohteena on ihminen.

Tämä ristiriitaisuus hämmensi minua, ja hämmentää edelleen. Lapsia koskevan tutkimuksen ideologia ja käytäntö ovat auttamatta tietyssä määrin ristiriidassa, mikä vaatiikin tutkijalta itseltään oman näkemyksen selventämistä. Koen, että jokaisen tutkijan on kohdattava ja selvitettävä omat ajatuksensa ja ennakkoluulonsa liittyen lapsiin ja heidän tutkimiseen, ja sen mukaisesti päätettävä oma lähestymis- ja käsittelytapansa tutkimuksessaan. Näkemystäni vahvistaa myös väite, jonka mukaan lapsia koskeva tutkimus on aina sidoksissa tutkijan käsitykseen lapsuudesta (Kendrickin, Stecleyn & Lerpiniereen 2008, 80), mikä puolestaan ohjaa metodologista lähestymistapaa (Strandell 2010, 92). Andrew Kendrick kumppaneineen (2008, 80) antaa myös kuvan, että tutkijan lapsikäsitys voi näyttäytyä joko hiljaisena tai julkkilausuttuna tausta-asetelmana. Itse puolestani katson, että koska nämä tutkijan sisäiset lähtökohdat heijastuvat läpi koko tutkimuksen aina aineistonkeruusta analyysiin ja pohdintaan, ovat ne myös tuotava julki tutkimuksessa.

Kohtaamaani hämmennykseen lasten ”tasa-arvoisesta erityisestä asemasta” ovat aikanaan törmänneet myös alan asiantuntijat. Minkäänlaista yhtenäistä linjaa lasten tutkimuksellisen aseman määrittelyyn ei ole tehty, vaan asiaa on lähestytty kolmesta eri näkökulmasta.

Yksi suuntaus määrittää lapset täysin aikuisiin rinnastettaviksi, eikä lasten tutkiminen näin ollen eroa aikuisten tutkimisesta. Toinen suuntaus puolestaan korostaa lasten erityisyyttä, missä lapsi katsotaan eroavan täysin aikuisista, minkä vuoksi lasten tutkiminen vaatii erityisiä metodologisia ratkaisuja. Kolmas — ja lähinnä omaa ajatusmaailmaani kuvaava — näkökulma määrittää, että lasten hallitsemat taidot eroavat aikuisten taidoista, mutta sen ei katsota juurikaan vaikuttavan lasten tutkimiseen ja metodeihin. (James, Jenks & Prout 1998, ks. Helavirta 2011, 27.) Viimeistä näkökulmaa tarkentaa Elizabeth Grauen ja Daniel Walshin (1998, 57) linjaus, minkä mukaan tutkija ei voi kohdella lapsia täsmälleen kuten aikuisia, vaan heitä on kohdeltava lapsina, mutta tavalla, jolla aikuiset eivät tavanomaisesti lapsia kohtele.

Oma lähestymistapani on lähinnä viimeistä määritelmää, minkä mukaisesti katson lapsen eroavan kompetensseiltaan aikuisesta, mutta heitä on mahdollista tutkia samoin menetelmin kuin aikuista. Lisäksi katson, että vaikka tutkija — tässä tapauksessa minä — tunnustaa lasten eroavan aikuisesta taidoiltaan, voi tutkija suhtautua lapsiin heidän oman elämänsä asiantuntijoina. Tämä lähestymistapa antaa oman vivahteensa tutkijan ja tutkittavien lasten tutkimussuhteeseen, milloin lapset saavat myös kokea tärkeyttä ja arvontunnetta aikuisen silmissä.

Selvitettyäni oman näkökulmani lapsiin tutkimuskohteina ja tutkimusaineiston tuottajina, oli näkökulmani ohjaamassa minua aineistonkeruun menetelmän valinnassa sekä aineistonkeruussa itsessään. Lisäksi pyrkimykseni tuoda lapsen ääni kuuluviin vaikutti niin ikään tapaan, miten analysoin aineistoa ja toin lasten ääntä esiin.

### 3.1.1. Tutkimusmenetelmänä kirjoitelmat

Alun perin tarkoitukseni oli suorittaa yksilohaastattelut. Pohdittuani asiaa tarkemmin koin, että haastattelutilanteen luominen sellaiseksi, että lapsi ei kokisi oloaan epämukavaksi, olisi haastavaa. Lisäksi katsoin, että haastattelussa lapsen ujouden vuoksi aineisto olisi voinut jäädä suppeaksi, tai olisi mahdollista, että lapsi ei välttämättä kertoisi aitoa käsitystään arkaluontoisesta asiasta varsinkaan opettajaan liittyen, mikäli haastattelija itse on opettaja tai — kuten minä — opettajaopiskelija.

Näkemystäni vahvisti lapsinäkökulmaisissa tutkimuksissa sekä tutkimusoppaissa esitetyt väitteet, joiden mukaan lasten haastattelu ei välttämättä ole paras mahdollinen keino tavoittaa lasten käsityksiä ja kokemuksia (Roos 2015, 42). Haastattelutilanne voi herkästi muuttua väkinäiseksi tiedon kaivamiseksi, jossa aikuinen esittää monipolvisiakin kysymyksiä lapsen vastatessa niihin hyvin lyhyesti. Lisäksi tiukkaan rajatut haastatteluteemat voivat ohjata lapsia ja heidän vastauksiaan. Ihannetilanteessa lapsi saa itse päättää keskustelutilanteen ja keskustelun aiheet, milloin tutkijan tehtäväksi jää kiinnostua, kuunnella ja löytää lapsen tieto ja sanoma hänen omasta kerronnastaan ja toimistaan. (Karlsson 2012, 45–46.) Ajankäytöllisistä syistä pitkäaikainen tiedonkeruu lasten parissa ei ollut tässä tutkielmassa kuitenkaan mahdollista, minkä vuoksi valitsin aineistonkeruun menetelmäksi kirjoitelmien teettämisen lapsilla.

Jokaisella menetelmällä on kuitenkin niin hyvät että huonot puolensa, ja vaihtaessani haastattelun kirjoitelmiin, tulin samalla hyväksyneeksi kirjoitelmatyyppisen aineistonkeruun heikon puolen: Koska lapsen itseilmaisun välineinä on paljon muutakin kuin kirjoitettu kieli (muun muassa verbaalinen ilmaisu, tunneilmaisu, kehonkieli, toiminta, leikki sekä taide, ks. Puroila, Estola & Syrjälä 2011, 398–349; Roos 2015, 44), jäi monia lapsille luontaisia ilmaisutapoja tutkimukseni tavoittamattomiin.

### 3.1.2. Lapsi ja tutkielman eettiset ratkaisut

Opintojeni myötä minulle on käynyt selväksi se, että lasta tutkittaessa tulee tutkimuslupa pyytää lasten huoltajilta sekä myös lapsilta itseltään. Suomen lainsäädännössä ei kuitenkaan ole ohjeistusta sille, kuka päättää lapsen osallisuudesta tutkimukseen. Tämä asettaa lapsen täysin aikuisten päätäntävällän alle. Tapauksissa, joissa lapsi haluaisi osallistua tutkimukseen, mutta huoltaja evää lapsen osallisuuden, on vain huoltajan näkemyksellä merkitystä. Näin ollen periaatteessa riittää, että lupa saadaan huoltajilta. Oletusarvona on se, että huoltajien oletetaan toimivan perustuslain (Suomen perustuslaki 1999/731, Luku 2, 6§) mukaisesti, milloin lapsi saa itse päättää kehitystasoonsa nähden itseä koskevista asioista. Loppujen lopuksi kyse on lähinnä siitä, kuinka paljon perheessä on tapana ottaa lapsen mielipiteitä huomioon. (Nieminen 2010, 33.)

Aineistonkeruukouluni oli yliopiston alainen harjoittelukoulu, joten vanhemmillä oli tieto siitä, että koulussa tehdään tutkimustoimintaa ja heidän lapsensa ovat niissä osallisia. Tutkijan vastuulle jää pyytää lasten suostumus – tai olla pyytämättä, mikä myös on lain puitteissa mahdollista. Itse pidän tärkeänä sitä, että lapsi saa itse päättää osallistuuko tutkimukseen vai ei, ja tämä näkyi myös tutkielmassani.

Alun perin aineistonkeruulomakkeessani oli monivalintakohta, jossa lapsi merkitsi raksin joko ”osallistun tutkimukseen” tai ”en osallistu tutkimukseen” -kohtaan. Aineistonkeruun lähestyessä jätin tämän kohdan kuitenkin pois ja korvasin sen ilmoittamalla verbaalisesti aineistonkeruun yhteydessä, että tutkimus on vapaaehtoista. Lisäksi tutkimuksen vapaaehtoisuudesta on myös kirjallinen maininta lomakkeen alkusivulla (LIITE 1). Syy siihen, että suljin lapsilta pois mahdollisuuden kirjalliseen suostumukseen tai kielteiseen ilmaisuun, johtuu omasta lapsikäsitelmästäni. Lapsikäsitelmäni mukaan lapset ovat huumorintajuisia, ja mielellään he tekevät aikuisille pikku jänniäkin – mikäli heille avautuu siihen mahdollisuus. Uskoin, että jos annan heille mahdollisuuden rastittaa kohdan ”en osallistu tutkimukseen”,

saattavat he rastittaa juuri sen kohdan pikkukiusan nimissä huolimatta siitä, että olisivat kuitenkin kirjoittaneet pyytämäni kirjoitelman.

## 3.2. Tutkielman metodologia

### 3.2.1. Eläytymismenetelmä mahdollisten totuuksien etsimiseen

Pro gradussani päädyin käyttämään eläytymismenetelmää kuin vahingossa. Alkuperäinen ajatus lasten haastattelemisesta vaihtui pohdintojen myötä kirjoitelman teettämiseen. Lisäksi koin, että kirjoittaminen olisi lapsille helpompaa, mikäli heillä olisi kirjoitelmassaan tarinan alku jo valmiina. Koska halusin tutkia lasten käsityksiä sekä työrauhasta että työrauhahäiriöstä, muodostui näistä eri tilanteista kaksi erilaista kehyskertomusta kuin itsestään. Näin aineistonkeruutapani muotoutui niin kutsutuksi eläytymismenetelmäksi.

Käsite *'eläytymismenetelmä'* pohjautuu englanninkieliseen *'role playing'* -termiin. Role-playing on nimensä mukaisesti strukturoitu roolileikki, jossa osallistujat eläytyvät näyttellen tutkijan viitoittamaan tilanteeseen. Osallistujat saavat itse päättää tapahtumien kulun tutkijan määrittämän alkuasetelman jälkeen. (Eskola 2007, 6.) Role-playing-menetelmästä on erotettu toinen suuntaus, *'non-active role-playing'* (passiivinen roolileikki), jossa osallistujat näyttelmissä sijasta kirjoittavat sanallisen tapahtumakuvauksen tutkijan alustamasta aiheesta. Kirjoitelmin koottu aineisto antaa yhtä lailla informatiivista ja kattavaa kuvaa ihmisten välisistä sosiaalisista tilanteista. (Ginsburg 1979, 123.) Suomessa nämä kaksi suuntausta kantavat nimityksiä *'roolileikki'* (role-playing/aktiivinen roolileikki) sekä eläytymismenetelmä (non-active role playing/passiivinen roolileikki), eikä niitä pidä sekoittaa keskenään.

Role-playing -menetelmä on suomennettu vapaasti *'eläytymismenetelmäksi'*, ja tällä tarkoitetaan lähinnä passiivista roolileikkiä (Eskola 1997, 7). Sekä alkuperäinen että suomennettu käsite eivät niinkään ole tutkimuksellisesti uskottavia, mutta ne avaavat menetelmän perimmäisen ajatuksen: vastaajia pyydetään ottamaan rooli tiettyyn tilanteeseen, eläytymään siihen ja kertomaan, mikä tilanteessa on mahdollista. Menetelmää kutsutaan englannin kielellä myös termillä *"the method of empathy based stories"* (Eskola 1997, 7), joka viittaa eläytymisen tuloksina syntyviin kertomuksiin.

Eläytymismenetelmän juuret ulottuvat 1960-luvun angloamerikkalaiseen perintöön (Tuorila & Koistinen 2010, 9), kun sosiaalipsykologian käyttäytymistieteissä teetettyjen Milgramin

tottelevaisuuskokeiden myötä heräsi huoli tutkimuksen etiikasta. Tämän huolen pohjalta nousi tarve uudentalaiselle tutkimustavalle. Tarkoituksena oli kehittää menetelmä, jossa etiikan lisäksi olisi huomioitu tutkittavien asema ja inhimillinen kohtelu. (Eskola 2007, 73.) Tällöin tutkittavat voisivat konkretian sijaan kuvitella itsensä tiettyyn tilanteeseen ja eläytyä tapatumaan näytellen tai kirjoittaen.

Role-playing -menetelmää käytettiin pitkään kritiikkitt. Kuitenkin 70-luvulle tultaessa menetelmää alettiin kritisoida epäeettiseksi, koska osallistujilta evättiin mahdollisuus käsitellä aihetta aktiivisesti ilman tutkijan määrittelemiä rajoitteita. Lisäksi menetelmää kritisoitiin teennäiseksi ja saadun informaation arvo kyseenalaistettiin; Arvostelijat epäilivät voidaanko strukturoidussa ympäristössä luoda aukotonta tietoa, koska valmiit kehykset estävät yksilön spontaaniuden. (Ginsburg 1979, 117–118.) Kritiikin myötä menetelmää on kehitetty (Ginsburg 1979, 119) ja menetelmässä korostetaan kehyskertomuksen/raamien tarkan suunnittelun tärkeyttä (Eskola 2007, 76).

Suomessa eläytymismenetelmäkokeilut lähtivät vireille 1980-luvun alkupuoliskolla Antti Eskolan toimesta (Eskola 1997, 6, 7). Erityiseksi eläytymismenetelmän pioneeriksi voidaan kuitenkin nimittää yhteiskunta- ja kasvatustieteilijä Jari Eskola, joka on julkaissut useita eläytymismenetelmäoppaita sekä –tutkimuksia 1990-luvulle tultaessa (mm. Eskola 1991, Eskola 1997, Eskola 1998). Eskolan rinnalla eläytymismenetelmän tunnettavuutta on esiintuonut Juha Suoranta, joka on julkaissut yhteisteoksia Eskolan kanssa (mm. Suoranta & Eskola 1992, Suoranta & Eskola 1995). Nytemmin eläytymismenetelmän käyttö on laajentunut sosiaalitieteistä myös muille tieteenaloille, joskin menetelmän käyttö ei edelleenkaan ole yleistä (Eskola 1997, 8). Viime vuosikymmenenä eläytymismenetelmän kehitystyö on tapahtunut nimenomaan Suomessa (Eskola 2007, 73), ja kehitystyö on keskittynyt passiiviseen kirjoitelmalähtöiseen menetelmään.

Koska alkuperäisteokset (Ginsburg 1979; Freedman 1968; Darrowch & Steiner 1970) tarkastelevat lähinnä aktiivista roolileikkiä (Eskola 1997, 7) ja passiivinen eläytymismenetelmä tutkimuksen metodina on Suomessakin vielä varsin uusi ja suhteellisen vähän käytetty, ei monipuolista tutkimuskirjallisuutta passiivisesta roolileikistä juuri ole.

Seuraavaksi tarkastelen eläytymismenetelmän toimintatapaa lähinnä siitä näkökulmasta, millaisena se näyttäytyy Suomessa.

Eläytymismenetelmä on yksi vähemmän käytetty tiedonkeruumenetelmä laadullisessa tutkimuksissa. Niin ikään siitä on saatavilla vain rajoitetusti menetelmäkirjallisuutta, minkä vuoksi eläytymismenetelmää on kritisoitu. Eläytymismenetelmä on kuitenkin varsin käyttökelpoinen monenlaisiin tutkimuksiin, ja sen käyttö riippuu tutkimuksen aiheesta ja tavoiteltavan tiedon luonteesta. (Eskola 2007, 73–74.)

Tutkimusaineiston kerääminen eläytymismenetelmällä suoritetaan teettämällä tutkimukseen osallistuvilla lyhyt kirjoitelma. Kirjoitelma kirjoitetaan tutkijan laatiman kehyskertomuksen pohjalta. Erityistä eläytymismenetelmän aineistonkeruussa on se, että kehyskertomuksia tulee varioida. Näin ollen peruskehyskertomuksesta tehdään yksi tai useampi versio, joka poikkeaa vain yhden, mutta merkittävän seikan suhteen. Koska kehyskertomukset poikkeavat, ovat vastauksetkin toisistaan poikkeavia. Menetelmän käytössä keskeistä on selvittää juuri tämän vaihtelun vaikutukset ja vastausten muuttuminen. (Eskola 2007, 71–72; Ginsburg 1979, 123.)

Eläytymismenetelmää käyttäessä tutkijan on olennaista kiinnittää huomio kehyskertomukseen. Kehyskertomuksen tulisi olla mahdollisimman lyhyt, milloin erilaisten vihjeiden määrä on vähäinen eikä vastaajalle jää mahdollisuutta kiinnittää huomiotaan tutkimuksen kannalta epäolennaiseen. Tiivis ja ytimekäs kehyskertomus ohjaa tutkimukseen osallistuvan fokuoitumaan juuri tutkittavaan ongelmaan. (Eskola 2007, 76.) Lisäksi tärkeää on, ettei samalla kertaa kerää muuta aineistoa, koska yhden eläytymismenetelmätarinan kirjoittaminen kuitenkin vaatii osallistujalta paljon paneutumista, eikä vastaajan huomiota kannata tällöin kiinnittää mihinkään muuhun (Eskola 1997, 20).

Huomioonotettavaa eläytymismenetelmällä kootuissa vastauksissa on se, että niissä ilmenee usein tutkittavien stereotyyppiset käsitykset aiheesta. Lisäksi saadut vastaukset eivät välttämättä ole todellisia tarinoita, jotka kertovat kuinka asiat täsmälleen ovat, vaan ne kertovat pikemminkin sen, miten asiat voivat olla. (Eskola 2007, 79–80; Ginsburg 1979, 119.) Gerald P. Ginsburg (1979) kuitenkin tähdentää, että tarinat, jotka syntyvät ulkoapäin määrätystä lähtökohdista, eivät sulje pois totuudenmukaisuutta. Tätä väitettä vahvistavat tutkimukset, joissa verrattiin yksilöiden toimintatapoja strukturoidussa ympäristössä sekä spontaanissa toiminnassa. Tutkimusten mukaan erot järjestetyn ja spontaanin toiminnan välillä olivat varsin epäselviä. (Ginsburg 1979, 119.)



Huolimatta siitä, että vastaukset voivat tarjota stereotyyppisen näkökulman tutkittavasta aiheesta (Eskola 2007, 80), antavat ne mahdollisuuden myös yksilöllisiin tulkintoihin. Eskola (2007, 80) mainitseekin ihmisen toimivan vastoin luonnonlakia, milloin yhden asian tapahtuessa seuraa toinen — jo ennalta arvattava — asia. Ihmiset toimivat yksilöllisesti, milloin he kokevat ja reagoivat samaan asiaan eri tavoin. Eläytymismenetelmä antaakin valtavasti työkaluja ihmisen käyttäytymisen ymmärtämiseen (Ginsburg 1979, 124).

Eläytymismenetelmä sopi tutkielmaani hyvin, koska halusin selvittää millaisia mahdollisia käsitysten totuuksia lasten kirjoitelmista kumpuaa. Lisäksi halusin selvittää millaisia reaktioita ja tunteita luokan työrauha tai työrauhattomuus lapsissa herättää ja millaisia erilaisia käsityksiä aineistosta löytyy mahdollisten stereotyyppisten ilmausten lomasta. Eläytymismenetelmän keskeisestä piirteestä poiketen en pyri vertailemaan mahdollista vaihtelua ja vastausten muuttumista, mitä erilaiset kehyskertomukset aikaansaavat lasten kirjoitelmissa.

### 3.2.2. Fenomenografia käsitysten kirjon kuvailuun

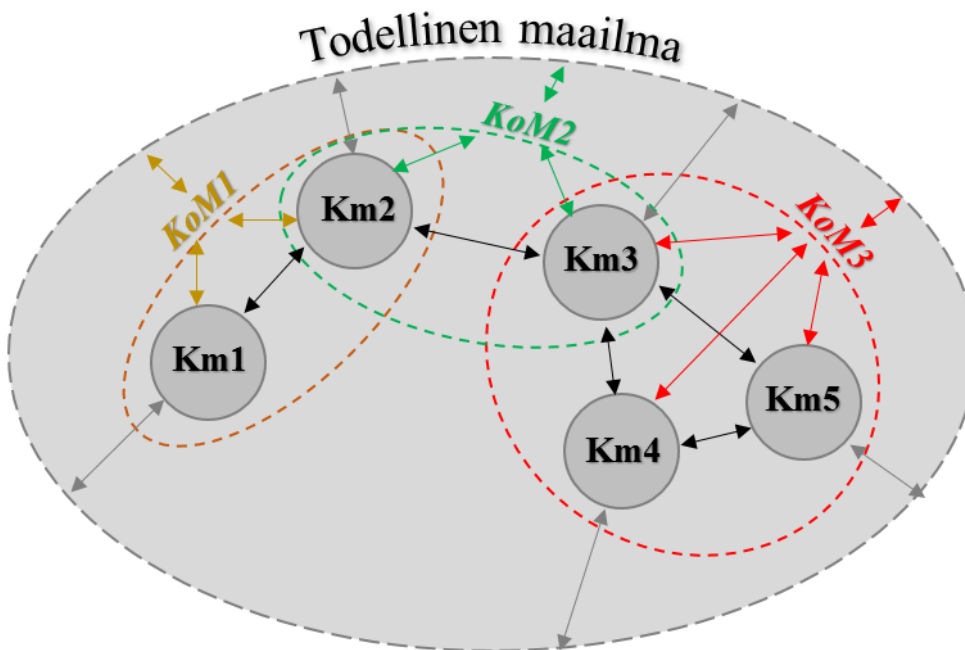
Käytän tutkielmani yhtenä perustana fenomenografista tutkimusotetta. Fenomenografia on laadullinen tutkimussuuntaus, jossa tarkastelun kohteena ovat ihmisten erilaiset käsitykset ja niiden ymmärtämisen tavat. Fenomenografisen ajattelun isä, Ference Marton (1986, 1992, 1994) linjaa, että ihmisten käsitysten ja ymmärtämisen tavat ovat rajalliset (ks. Huusko & Paloniemi 2006, 163–164), milloin tutkimusaineistosta on mahdollista löytää ja määritellä käsitysten kirjo. Fenomenografisessa tutkimuksessa tavoitteena onkin löytää ja kuvailla kaikki ne tavat, kuinka yksilöt kokevat, käsitteellistävät sekä ymmärtävät käsiteltävän ilmiön (Carlsson, Fülöp & Marton 2001, 7).

Fenomenografinen ajattelu perustuu käsitysten ja ympäröivän maailman kokonaisuuteen: Fenomenografiselle ajattelulle on ominaista ajatus siitä, ettei ole olemassa kahta erillistä maailmaa, todellista ja koettua, vaan vain yksi maailma, joka on samanaikaisesti sekä todellinen että koettu. Yksilön käsitykset kumpuavat koetusta ja käsitysten katsotaan määrittävän yksilön suhdetta ympäröivään maailmaan. (Huusko & Paloniemi 2006, 164.)

Oma käsitykseni poikkeaa edellä esitetystä fenomenografian teoriasta siinä, että erotan todellisen ja koetun maailman toisistaan. Näen, että on olemassa vain yksi todellinen maailma, jonka jokainen yksilö kokee omalla tavallaan. Se, mikä on toiselle yksilölle tässä maailmassa totta, voi toiselle yksilölle olla täysin vierasta. Käsitykseni mukaan todellinen maailma pitää

sisällään yhtä monta koettua maailmaa, kuin maailmassa on yksilöitä. Koetut maailmat puolestaan muodostavat kokemusmaailmoita. Kokemusmaailmoita ovat kaikki ihmistenväliset sosiaaliset suhteet, esimerkiksi koti-, työ- ja kouluympäristö, ystävyysuhde tai parisuhde. Yksilö voi sijoittua moneen eri kokemusmaailmaan samanaikaisesti, ja kokemusmaailmat vaihtelevat läpi elämän aina elämäntilanteiden mukaan.

Käsitykseni mukaan todellinen maailma, kokemusmaailmat (*KoM*) ja koetut maailmat (*Km*) vaikuttavat toisiinsa: Todellinen maailma vaikuttaa koettuun maailmaan ja koettu maailma voi toimillaan vaikuttaa todelliseen maailmaan. Yhtä lailla myös kokemusmaailma ja koettu maailma vaikuttavat toisiinsa. Lisäksi vielä jokaiset yksittäiset koetut maailmat vaikuttavat toisiinsa. Niinpä jokaisen yksilön koettuun maailmaan, siis siihen, kuinka hän määrittelee ympärillään olevan maailman, vaikuttaa niin todellinen maailma, kokemusmaailmat sekä muiden yksilöiden koettu maailma (Kuvio 2). Yksilö muodostaa käsityksensä todellisesta maailmasta kaikkien näiden yhteyksien kumuloimana, milloin jokaisen yksilön käsitys todellisesta maailmasta on aina omakohtainen ja yksilöllinen.



Kuvio 2. Ote todellisen maailman, kokemusmaailmojen ja koettujen maailmojen yhteydestä.

Fenomenografisen tutkimuksen aineistona käytetään erilaisia kirjalliseen muotoon muokattuja aineistoja. Keskeisintä aineistonkeruussa on kysymyksenasettelun avoimuus, jotta erilaiset käsitykset voivat tulla aineistosta ilmi. (Huusko & Paloniemi 2006, 163–164.) Aineiston luokittelu tapahtuu monivaiheisen vertailumenetelmän keinoin. Luokittelu käynnistyy

kategorisoimalla aineisto sen mukaan onko niiden sisältö toisiaan poissulkevia vai toisiaan sisällyttäviä. Tämän jälkeen aineistoa pilkotaan vaiheittain yhä pienempiin kuvausluokkiin, jotka jaetaan pääluokkien alle sisältönsä mukaan. (Carlsson, Fülöp & Marton 2001, 7.) Olennaista luokittelussa on kontekstianalyysin periaate, jonka mukaan kategorioita ei ole päätetty etukäteen, vaan ne nousevat aineistosta. Näin saatu luokittelu on fenomenografisen tutkimuksen päätulos. Kuvausluokat voivat olla rakenteeltaan hierarkkisia, vertikaalisia tai horisontaalisia. (Carlsson, Fülöp & Marton 2001, 7; Niikko 2002, 162–163.)

Fenomenografisen analyysin tavoitteena on täydentää päätulosta kuvailemalla, analysoimalla ja ymmärtämällä luokittelun tuloksena saatuja käsityksiä tutkittavasta ilmiöstä. Analyysin tavoitteena on myös kuvailla käsitysten keskinäisiä suhteita. Käsityksiä analysoimalla voidaan samalla avata tutkittavien suhdetta ympäröivään maailmaan. Fenomenografiassa aineistoa käsitellään kokonaisuutena, eikä tutkimuksessa keskitytä vastauksiin yksittäisinä tapauksina, vaan niistä muodostetaan analyysissa kokonaisuus. (Huusko & Paloniemi 2006, 163–166; Marton, Wen & Wong 2005, 297; Niikko 2002, 162.)

Kuten edellä esitin, poikkeaa käsitykseni koetun ja todellisen maailman suhteesta perinteisestä fenomenografisesta ajattelutavasta. Käsitykseni nojaten poikkeaa myös analysointini perinteisestä fenomenografisesta analysointimenetelmästä. Tässä tutkielmassa fenomenografia näyttäytyy pyrkimyksenä löytää aineistostani lasten *erilaiset käsitykset* sekä niiden *edustavuus*. Poikkean perinteisestä fenomenografisesta analyysistä siinä, etten halua muodostaa lasten käsityksistä pelkästään kokonaisuuksia, missä yksittäiset kertomukset jäävät vaille tulkintaa ja lasten ääni kuulumattomiin. En myöskään — lapsinäkökulmaiseen tutkimukseen nojaten (Carlsson 2012, 24) — voi esittää luokitteluja irrallaan siitä kokemusmaailmasta, missä lasten koetut maailmat ja käsitykset ovat syntyneet. Näin ollen esitän lasten käsitykset huomioiden koulukontekstin ja sen, mitkä tekijät ovat kyseisessä kokemusmaailmassa vaikuttamassa yksilön koettuun maailmaan ja käsityksiin todellisesta maailmasta. Lisäksi tuon analyysissäni esiin lasten äänen esimerkkilainauksen muodossa. Analyysissäni onkin viitteitä niin kertomusten analyysistä että kertomuksellisesta analyysistä.

### 3.2.3. Kerronnallisuus lapsen äänenä

Kerronnallisen analyysin lähtökohtana ovat monipuoliset aineistotyypit, joista on erotettavissa kertomuksellinen merkitysrakenne. Kerronnallisissa analyysissä on erotettavissa neljä lähestymistapaa perustuen siihen, kuinka aineistoa käsitellään ja mihin analyysissä huomio

kohdistuu. Nämä neljä lähestymistapaa sijoittuvat ulottuvuuksien *holistinen-kategoriaalinen*, *sisällöllinen-muodollinen* muodostamaan nelikenttään. Holistinen ja kategoriaalinen tapa viittaa siihen, tarkastellaanko kertomuksia kokonaisuuksina vai pilkotaanko niitä osiin. (Ks. Hänninen 2010, 163, 166.) Sisällöllinen ja muodollinen tapa puolestaan kertovat tutkimuksen painottumisesta kertomusten sisältöön tai kertomusten muotoon.

Kun kerronnallisen tutkimuksen lähtökohtana ovat neljä erilaista lähestymistapaa, näyttäytyy kerronnallinen analyysi puolestaan kaksijakoisena: Donald Polkinghorne (1995) jakaa kerronnallisen aineiston analyysitavan kahteen kategoriaan: *kertomusten analyysiin* ja *kertomukselliseen analyysiin*. Tämä jaottelu pohjautuu Brunerin (1986) määritelmään ihmisen tietämisen tavoista. Brunerin mukaan ihmisen tieto näyttäytyy joko kertomuksiin perustuvana tietämisen muotona (*narrative cognition*) tai logiikkaan perustuvana tietämisen muotona (*paradigmatic cognition*). Kertomusten analyysissa sovelletaan Brunerin loogisen tietämisen mallia ja kertomuksellisessa analyysissa puolestaan sovelletaan kertomuksellista tietämisen tapaa. (Ks. Heikkinen 2010, 149–150.)

Kertomusten analyysissa huomio kohdistuu kertomusten luokitteluun ja jäsentelyyn erilaisiin kategorioihin ja tyypeihin. Luokitteluun ei ole varsinaista ohjaavaa teoriaa, vaan luokittelu tehdään tutkijasidonnaisesti ja tapauskohtaisesti sovelletuin perustein. Pyrkimyksenä on mahdollisimman totuudenmukainen aineistoon nojautuva analyysi. (Heikkinen 2010, 149–150; 154.)

Kertomuksellisessa analyysissa tavoitteena on puolestaan luoda uusi kertomus, joka on ehjä ja juonellinen synteesi tutkimusaineiston kertomuksista. Kertomuksellinen analyysi sijoittuu kahden toisistaan täysin poikkeavan kirjallisen ilmaisutavan, tiedediskurssin ja kaunokirjallisuuden, välimaastoon. Uuden kertomuksen myötä aineiston alkuperäisten kirjoitelmien totuus (fakta) muuttuu fiktioksi ja tutkijan laatimaksi rekonstruktioksi hänen yhdistellessä alkuperäisiä ilmaisuja uudeksi yhtenäiseksi kertomukseksi. Kertomuksellisen analyysin vakuuttavuus perustuukin kertomuksen todentuntuun, joka puhuttelee tarinan lukijaa tai kuulijaa sen kautta, mitä tämä on itse elämässään kokenut. (Heikkinen 2010, 149–150; 154.)

Huolimatta siitä, että laadullisen aineiston analyysin kerrotaan usein käynnistyvän tutkijan mielessä jo ensimmäisellä tutustumiskerralla, kehottaa Vilma Hänninen (2010) toisenlaiseen — avoimempaan — tapaan lähestyttäessä kerronnallista aineistoa. Hännisen (2010) mukaan

aineiston analyysin ensimmäisenä vaiheena on tutustua aineistoon avoimin mielin ilman kynää kädessä tai analyyttisiä apuvälineitä mielen pinnalla. Olennaista on, että aineistoon suh-  
taudutaan ikään kuin dialogikumppanina, joka vie lukijan kertomusten maailmaan. Toisella  
lukukerralla huomiota ei tarvitse enää kiinnittää kertomusten juoneen, vaan silloin aineis-  
tosta löytyy tarkempia yksityiskohtia tai ristiriitaisuuksia. Vasta seuraavilla lukukerroilla  
tutkija voi aloittaa varsinaisen aineiston analyyttisen läpikäynnin valitsemillaan lähestymis-  
ja analyysitavoilla. (Hänninen 2010, 167.)

Tässä tutkielmassa painottuu *kategoriaalinen-sisällöllinen* lähestymistapa, koska fenome-  
nografiaan nojaten minua kiinnostaa lasten erilaiset käsitykset (*sisällöllinen*) ja analyysissäni  
pilkon lasten kirjoitelmat sisältöjensä mukaisiin luokkiin (*kategoriaalinen*). Lasten kirjoitel-  
mien analyysissä puolestaan korostuu niin kertomusten analyysi kuin kertomuksellinen ana-  
lyysi: teemoittelen ja luokittelen aineistoni aineistolähtöisesti ja esittelen luokat kertomuk-  
sellisin esimerkkilainauksin. Lisäksi kokoan aineistostani uuden juonellisen kertomuksen.  
Kertomuksellisessa analyysissä pyrin minimoimaan tutkijan — eli minun — osuutta kerto-  
muksen muodostusprosessissa, jotta kertomus välittäisi mahdollisimman totuudenmukai-  
sesti lasten äänen.

#### 4. TUTKIMUSONGELMAT

Pro gradussani haluan tuoda esiin alakouluikäisten lasten käsitykset koulun työrauhasta ja työrauhattomuudesta, jotka ovat tähän mennessä jääneet taka-alalle työrauhatutkimuksissa.

Tutkimuskysymykseni on:

##### **Millaisia merkityksiä lapset antavat työrauhalle ja työrauhattomuudelle?**

- Millaisia *erilaisia käsityksiä* työrauhasta ja työrauhattomuudesta ilmenee lasten kertomuksissa ja millainen on näiden käsitysten edustavuus.

Lisäksi minua kiinnostaa tyttöjen ja poikien sekä 3- ja 5-luokkalaisten mahdolliset käsityserot.

## 5. TUTKIELMAN TOTEUTUS

### 5.1. Tutkielmani lapset

Alun perin ajatukseni oli selvittää 2-, 4- ja 6-luokan oppilaiden käsityksiä työrauhasta ja työrauhattomuudesta suorittamalla puolistrukturoitu haastattelu kuuden lapsen kanssa. Haastatteluun olisin valinnut jokaisesta ikäryhmästä sekä tytön että pojan. Lisäksi olisin pyytänyt luokan lehtorilta neuvoja tutkielmaan osallistuvien lasten valintaan, jotta haastateltavat olisivat muodostaneet mahdollisimman heterogeenisen ryhmän.

Kuitenkin — kuten jo metodiluvussa esittelin — luovuin ajatuksesta haastatella lapsia, ja haastattelu vaihtui kirjoitelman teettämiseen oppilailla. Tämän päätöksen myötä jouduin uuden pohdinnan eteen: Supistaako tutkimukseni kattamaan vain 4- ja 6-luokan oppilaat jättäen toisen vuosiluokan oppilaat tutkimukseni ulkopuolelle. Pohdin tätä siksi, koska katson 2-luokkalaisten lasten kirjoitustaitojen olevan vielä suhteellisen rajalliset, milloin heidän kirjoitelmiansa analysointi vaatii tutkijalta jo kattavaa lapsitutkimuksen kokemusta. Pohdintojeni myötä päätin lopulta jättää 2-luokan lapset aineistonkeruuni ulkopuolelle.

Lähestyin Oulun alakoulujen rehtoreita ja pyysin heitä välittämään tutkimuspyyntöni koulunsa opettajille. En kuitenkaan löytänyt vapaaehtoisia opettajia graduni aineistonkeruuseen. Havaitessani kohdekoulun ja -luokkien löytymisen suhteellisen haastavaksi, päädyin ratkaisuun suorittaa aineistonkeruu maisterivaiheen koulutyöskentelyn yhteydessä. Päätökseni myötä osallistujaryhmän muotoutuminen meni jälleen uusiksi: Suoritin harjoitteluni viidennellä luokalla, ja koin luontevaksi teettää kirjoitelmat harjoitusluokkani oppilailla — olinhan jo tutustunut oppilaisiin koulutyöskentelyjaksoni aikana, milloin oppilaatkaan eivät kokeeet läsnäoloani tai aineistonkeruuta vieraaksi toimenpiteeksi.

Koska tutkielmani vanhempi osallistujajoukko muodostui 5-luokan oppilaista, halusin, että nuoremmat osallistujat edustaisivat vähintään kahta lukuvuotta nuorempia lapsia. Niinpä päätin suorittaa aineistonkeruuni yhdessä 3-luokassa ja yhdessä 5-luokassa. Aineistonkeruun edetessä kohtasin tutkimusaineistoni validiutta koskevan ongelman, minkä seurauksena lopullinen osallistujajoukkoni laajeni kattamaan kahta 3-luokkaa ja kahta 5-luokkaa.

Kaiken kaikkiaan tutkielmani aineistonkeruuseen osallistui 76 lasta. Heistä 40 oli 3-luokkalaisia ja 36 oli 5-luokkalaisia. Valtaosa 3-luokkalaisista oli 9-vuotiaita. Neljäsosa 3-luokkalaisista (10 lasta) oli 10-vuotiaita ehdittyään täyttää alkuvuodesta tai synnyttyään vuotta aiemmin. 5-luokkalaisista niin ikään valtaosa oli 11-vuotiaita. Noin seitsemäsosa 5-luokkalaisista (5 lasta) oli 12-vuotiaita synnyttyään vuotta aiemmin.

## **5.2. Aineistonkeruulomakkeen muotoutuminen**

Aineistonkeruulomakkeeni koostui kirjeestä lapselle (LIITE 1) ja itse kirjoitustehtävästä (LIITTEET 2-5). Koska teetin jokaisella lapsella kaksi kirjoitelmaa eri päivinä tai oppitunteina, oli jokaisen kirjoitustehtävän saatteena kirje lapselle (LIITE 1).

Kirjeen tarkoituksena oli yhtäältä rakentaa luottamusta tutkijan, eli minun ja lapsen välille. Toisaalta kirje oli informatiivinen, ja sisällytin siihen esittelyn tutkimukseni tarkoituksesta sekä tiedon siitä, mikä tehtävä lapsella on. Lisäksi kirjeessä toin esille tutkimukseen osallistumisen vapaaehtoisuutta, mitä korostin myös verbaalisesti jokaisessa aineistonkeruutilaisuudessa. Kolmanneksi kirje sisälsi itselleni merkittävän osuuden, mihin lapsi täytti omat sukupuoli- ja luokka-astetietonsa. Alun perin tässä osiossa oli lapsella myös mahdollisuus rastittaa vaihtoehto halukkuudesta osallistua tutkimukseen, mutta kuten jo aiemmin esitin, päätin jättää tämän kohdan pois lopullisesta lomakkeesta.

Aineistonkeruulomakkeeni kirjoitustehtäväosio oli eläytymismenetelmän mukaisesti kaksiosainen: Ensimmäisen osan kehyskertomuksessa tilanne oli positiivinen, milloin luokassa oli työrauha (LIITTEET 2 ja 4) ja toisen osan kehyskertomuksessa tilanne oli puolestaan negatiivinen, milloin luokassa ei ollut työrauhaa (LIITTEET 3 ja 5). Kehyskertomukset pyrin pitämään mahdollisimman lyhyinä, milloin kirjoittajan huomio kiinnittyisi vain vallitsevaan tilanteeseen, josta kirjoittaa. Lisäksi pyrin, etten johdattelisi kehyskertomuksessa liikaa, minkä vuoksi päätin käyttää ilmaisua ”luokassa ei ole työrauhaa” huonon työrauhan sijasta.

Eläytymismenetelmän periaatteista poiketen lisäsin kehyskertomuksen jälkeen lisäkysymyksiä. Lisäkysymysten käyttämiseen päädyin kahdesta syystä: Ensinnäkin lisäkysymysten tarkoituksena oli toimia lapsen kirjoittamisen tukena, koska katsoin, että työrauhan käsite voi olla varsinkin pienemmille lapsille haastava. Toisekseen lisäkysymysten tarkoituksena oli saada vastauksia muutamaa minua kiinnostavaan spesifimpään kysymykseen, joihin en



uskonut saavani vastausta ilman lisäkysymystä. Erityisesti minua kiinnosti tietää millaisia toiminnan syitä lapset nimeävät sekä se, millaisena lapset näkivät luokan tunnelman sekä omat tunteuksensa.

Ajankäytöllisistä syistä minulla ei ollut mahdollisuutta erikseen testata aineistonkeruulomakettani, vaan aineistonkeruun edetessä arvioin tuleeko minun muuttaa lomaketta. Vanhempien lasten kohdalla lomake säilyi muuttumattomana. Pienempien lasten kohdalla muutin lomakettani hieman (LIITE 4 ja 5) sen jälkeen, kun ensimmäinen aineistonkeruutilaisuus 3-luokassa oli ohi. Havaittiin, että alkuperäisessä lomakkeessa oli muutamia vaikeita ilmaisuja pienemmille lapsille, minkä myötä päädyin selkeyttämään niitä.

### **5.3. Aineistonkeruu**

Aineistonkeruuni oli nelivaiheinen ja kahdeksan osiota kattava kokonaisuus. Neljä vaihetta edustivat neljää koululuokkaa, joissa suoritettiin aineistonkeruun. Jokainen vaihe piti sisällään kaksi osiota (kaksi kirjoitelmaa), jotka suoritettiin joko eri päivinä tai saman päivän eri tunteilla. Harjoitusaineistonkeruun puuttuessa tutkimukseni aineistonkeruuvaiheet eivät täysin olleet tasa-arvoisia keskenään, vaan vaiheet osittain jalostuivat matkan varrella.

Ensimmäisen vaiheen suoritettiin maisterivaiheen koulutyöskentelyni aikana syksyllä 2014. Aineistonkeruu tapahtui juuri ennen joulutaukoa omassa harjoitteluluokassani 5-luokkalaisten oppilaiden parissa. Teetin kirjoitelmat eri päivinä, jotta lapset eivät hämmentyisi tekstien samanlaisista sanamuodoista, eivätkä sekoittaisi eri tehtävänantoja keskenään. Ennen kirjoitussuutta kerroin lapsille tutkimuksestani ja siitä, miksi aihe minua kiinnostaa. Ohjeistin heille kirjoitelman tehtävänannon ja lopuksi korostin, että kirjoittaminen oli täysin vapaaehtoista, eikä lapsen ollut pakko kirjoittaa, mikäli ei vain halunnut.

Aineistonkeruu omassa harjoitteluluokassani oli tutkielmani ensimmäinen aineistonkeruutilaisuus, joten se toimi pilottina toiselle aineistonkeruukerralle. Tutustuin saamaani aineistoon välittömästi kirjoitelmatilaisuuden jälkeen, jotta tietäisin muokata lomaketta tarvittaessa. Lomakkeen suhteen muutoksia ei tässä vaiheessa tullut, mutta havaittiin aineiston heikkouden: aineisto edusti yhden, minulle jo tutuksi tulleen luokan lasten käsityksiä, milloin kirjoitelmissa oli selkeästi havaittavissa luokan ominaispiirteet ja käytänteet sekä opettajan persoonan vaikutus luokkatilanteisiin. Aineiston yksipuolisuus olisi näin ollen vaikuttanut tutkimukseni validiteettiin.

Aineiston heikkouden vuoksi pohdin riittääkö aineistoksi alun alkaen suunnittelemani yksi 3-luokka ja yksi 5-luokka. Päätin laajentaa tutkittavaa joukkoa ja pyysin tutkielmaani mukaan jo valittujen luokkien rinnakkaisluokat. Näin ollen tutkielmaani osallistuvien lasten joukko kasvoi 3-luokkalaisten osalta 21 lapsesta 40 lapseen ja 5-luokkalaisten osalta 20 lapsesta 36 lapseen. Näin toimien sain osallistujaryhmän vastaamaan paremmin tavoittelemaani heterogeenista ja monipuolista joukkoa.

Toisen vaiheen suoritin pian joulutauon jälkeen 3-luokkalaisten parissa. Alustin kirjoitelman samoin kuin aiemmin 5-luokkalaisten kohdalla. Aineistonkeruun aikana havaitsin, että kirjoitelman ohjeistus ja erityisesti lisäkysymykset olivat pienemmille lapsille haastavia. Haasteellisuuden vuoksi osa lapsista jätti osallistumatta tutkimukseen, mikä näkyy 3-luokkalaisten osallistumisprosentissa (Taulukko 1). Muutin lisäkysymysten rakennetta ja sanamuotoja kolmanteen vaiheeseen (LIITE 4 ja 5).

Kolmannessa vaiheessa käytin muokattua aineistonkeruulomaketta (LIITTEET 4 ja 5) ja tehtävänanto oli riittävän selkeä pienemmille lapsille. Haasteeksi nousi tällä kertaa se, että lapsilla oli jo aiemmin päivällä ollut kirjoitelmatyyppejä tehtäviä. Tämä tehtävien yksitoikkoisuus heijastui lasten levottomuutena ja kiinnostumattomuutena, mikä osaltaan saattoi vaikuttaa negatiivisesti lasten haluun kirjoittaa pitempiä kirjoitelmia.

Neljännessä vaiheessa kohteenani olivat jälleen isommat lapset ja käytin heidän kanssaan alkuperäistä aineistonkeruulomaketta (LIITTEET 2 ja 3). Pienemmistä oppilaista poiketen aineistonkeruu oli mutkaton.

Kaiken kaikkiaan sain kirjoitelmia 140 kappaletta ja osallistumisprosentti oli korkea 94,0 %. Hieman alle puolet kirjoitelmista (48,6 %) oli 3-luokkalaisten ja 5-luokkalaisten puolestaan hieman yli puolet (51,4 %). Tyttöjen osuus kaikista vastanneista oli 43,6 % (61/140) ja poikien loput 56,4 % (79/140). (Taulukko 1). Kirjoitelmien laatu vaihteli. Tavallista oli, että pienemmät lapset kirjoittivat lyhyitä ja tiiviitä kertomuksia. Vanhemmat lapset puolestaan kirjoittivat pitempiä kertomuksia, joista osa oli hyvinkin monipuolisia ja juoneltaan polveilevia.

Kaikista kirjoitelmista 68 (48,6 %) käsitteli hyvää työrauhaa ja 72 (51,4 %) käsitteli puolestaan luokkatilannetta, missä ei ollut työrauhaa. Hyvän työrauhan osalta lasten osallistumisprosentti oli 89,5, kun taas huonon työrauhan osalta osallistumisprosentti oli jopa 98,6. Vas-

tausten sukupuolijakauma molemmissa osioissa oli likimain sama: hyvän työrauhan kirjoitelmista tyttöjen tekstejä oli 42,6 % ja poikien loput 57,4 %. Työrauhattomuutta käsittelevissä kirjoitelmissa tyttöjen osuus oli 44,4 % ja poikien 55,6 %. (Taulukko 1).

Huomionarvoista tutkielmaan osallistumisessa oli vaihtelevuus 3-luokkalaisten keskuudessa. 5-luokkalaisten osallistuessa molempiin kirjoitelmiin sadan prosentin vahvuudella, oli 3-luokkalaisten keskimääräinen osallistumisprosentti 88,3 %. Erityisesti kirjoitelma hyvästä työrauhasta oli pienemmille lapsille haastava, milloin osallistumisprosentti oli koko aineistonkeruun osioista alhaisin, vain 80,0 %. (Taulukko 1).

Taulukko 1. Yhteenveto aineistonkeruun osallistujamäärästä. Osallistujien luokittelu luokka-asteen ja sukupuolen mukaan.

|   | <i>Hyvä työrauha</i>          | <i>Ei työrauhaa</i>           | <i>Yhteensä</i>                |
|---|-------------------------------|-------------------------------|--------------------------------|
| <b>3.LUOKKA</b><br><i>Osallistumis%</i> | 32 kirjoitelmaa/40<br>80,0 %  | 36 kirjoitelmaa/37<br>97,3 %  | 68 kirjoitelmaa/77<br>88,3 %   |
| - Tytöt                                 | 43,7 % (14/32)                | 47,2 % (17/36)                | 45,6 % (31/68)                 |
| - Pojat                                 | 56,3 % (18/32)                | 52,8 % (21/36)                | 54,4 % (37/68)                 |
| <b>5.LUOKKA</b><br><i>Osallistumis%</i> | 36 kirjoitelmaa/36<br>100,0 % | 36 kirjoitelmaa/36<br>100,0 % | 72 kirjoitelmaa/72<br>100,0 %  |
| - Tytöt                                 | 41,7 % (15/36)                | 41,7 % (15/36)                | 41,7 % (30/72)                 |
| - Pojat                                 | 58,7 % (21/36)                | 58,7 % (21/36)                | 58,7 % (42/72)                 |
| <b>YHTEENSÄ</b><br><i>Osallistumis%</i> | 68 kirjoitelmaa/76<br>89,5 %  | 72 kirjoitelmaa/73<br>98,6 %  | 140 kirjoitelmaa/149<br>94,0 % |
| - 3.luokka                              |                               |                               | 48,6 % (68/140)                |
| - 5.luokka                              |                               |                               | 51,4 % (72/140)                |
| - Tytöt                                 | 42,6 % (29/68)                | 44,4 % (32/72)                | 43,6 % (61/140)                |
| - Pojat                                 | 57,4 % (39/68)                | 55,6 % (40/72)                | 56,4 % (79/140)                |

## 5.4. Aineiston käsittely

### 5.4.1. Aineiston teemoittelu, luokittelu ja määrällinen analyysi

Laadullisen analyysin ensimmäisenä vaiheena on luoda vahva päätös siitä, mikä aineistossa kiinnostaa ja mitkä jätetään tutkimuksen ulkopuolelle (Tuomi & Sarajärvi 2009, 92). Tässä tutkielmassa tutkimuksen kohteenani olivat lasten käsitykset koulun työrauhasta ja työrauhattomuudesta, minkä puitteissa tutkimusaineistoni oli kerätty. Näin ollen aineistossani oli vain vähän kirjoitelmia, joiden sisältö ei palvellut tutkimukseni tavoitteita, ja jotka jätin tutkimukseni ulkopuolelle.

Tämän jälkeen kirjoitin lasten kirjoitelmat sähköiseen muotoon. Muodostin kirjoitelmista neljä taulukkoa: molemmista ikäryhmistä (3-luokka, 5-luokka) kaksi kategoriaa (hyvä työrauha, työrauhattomuus). Jokaisen neljän taulukon riveittäin kirjoitetut kirjoitelmat numeroin juoksevilla numerolla alkaen luvusta 1. Kirjoitelmien loppuun merkitsin oliko kirjoittaja tyttö vai poika. Taulukon sarakkeille kirjoitin a) pelkistyksen lapsen kirjoitelmasta, mikäli katsoin sen tarpeelliseksi, b) kirjoitelman yläkategorian (pääteema) ja alakategorian (teeman sisältö), c) mitä opettaja ja oppilas tekevät, d) mikä oppitunti oli kyseessä, e) millainen tunnelma luokassa oli sekä f) miltä oppilaasta tuntui.

Tässä vaiheessa aineiston käsittelyä päädyin vaihtamaan kuuden tekstin kategoriaa, koska tekstit olivat sisältönsä puolesta selkeästi toiseen kategoriaan kuuluva. Nämä kategoriamuutokset eivät käy ilmi lasten osallisuutta kuvaavasta taulukosta (Taulukko 1). Lisäksi osa kirjoitelmista jakautui molempiin kategorioihin, koska tavallista oli, että lapsen hyvän työrauhan kuvaukset vaihtuivat kirjoitelman edetessä työrauhattomuutta kuvaavaksi kerronnaksi. Kategoriamuutosten myötä hyvän työrauhan kirjoitelmia oli 64 ja työrauhattomuuden kirjoitelmia 81.

Analyysin toisesta vaiheesta käytetään termiä 'aineiston litterointi' tai 'koodaaminen'. Käytännössä tämä tarkoittaa aineiston karkeaa jäsentelyä tutkijan oman koodikielen ja –merkkien avulla. Koodimerkkien tarkoituksena on toimia niin sisäänkirjoitettuina muistiinpanoina kuin myös huomioina, joiden avulla voidaan testata jäsentelyä sekä etsiä ja tarkastaa tekstin eri kohtia. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 92–93.) Itse käytin aineiston merkitsemiseen värikoodeja. Lisäksi kaikki huomionarvoiset seikat joko kirjoitin omalle huomio-sarakkeelle tai merkitsin tietyllä värikoodilla taulukkoon.

Kolmas vaihe ennen analyysin yhteenvetoa on aineiston luokittelu, teemoittelu tai tyypittely. Tässä tutkielmassa suoritin aineistolleni teemoittelun. Teemoittelussa aineisto pilkkotaan ja ryhmitellään aihepiirien mukaan. Alustavan ryhmittelyn jälkeen aineistosta etsitään varsinaiset teemat. Teemoittelun avulla on mahdollista vertailla tiettyjen teemojen esiintymistä aineistossa. Lisäksi teemoittelussa painottuu se, mitä kustakin teemasta on sanottu. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 93.)

Toteutin aineiston teemoittelun suorittamalla tarkan sanakohtaisen aineiston pilkkomisen ja ryhmittelyn: Aluksi muodostin sekä hyvän työrauhan- että työrauhattomuuden kategorioista kolme kokonaisuutta: oppilas, opettaja ja luokan ilmapiiri. Poimin jokaisesta kirjoitelmasta oppilasta, opettajaa sekä luokan tunnelmaa kuvaavat verbit ja adjektiivit omien kokonaisuksiensa alle. Jotta sain käsityksen sanojen mainintojen määrästä sekä siitä, kuka maininnan takana on, merkitsin sanan jälkeen jokaisen maininnan viivamerkillä (I), joka oli myös koodattu värikoodilla sen mukaan oliko mainitsijana 3-/5-luokan tyttö/poika. Kaikkien sanojen yhteenlaskettu mainintojen kokonaismäärä on suurempi kuin kirjoitelmien kokonaismäärä, koska yhdessä kirjoitelmassa saattoi olla useita oppilasta, opettajaa sekä luokan ilmapiiriä kuvaavaa verbiä ja adjektiivia.

Sanojen poimimisen ja merkitsemisen jälkeen luokittelin kunkin kokonaisuuden (oppilas, opettaja, luokan ilmapiiri) sanat teemoittain. Käytin luokittelun apuna värikoodeja. Huomattavaa teemoittelussa oli se, että saman teeman alle päätyi toisistaan hyvinkin poikkeavia lasten ilmaisuja, jotka esittelen tulosluvussa. Luokittelun jälkeen nimesin teemat sisältöä kuvaavin käsittein ja merkitsin teeman alle yhteismainintojen lukumäärän, minkä tarkoitus oli auttaa analyysivaiheessa kokonaisuuden ja merkityksellisyyden hahmottamista.

Teemoittelun jälkeen havaitsin, että lasten kirjoitelmien teemat oli jaettavissa syy-seuraus-suhteisiin. *'Seuraus'* tarkoitti tässä tutkielmassa *'työrauhaa'* tai *'työrauhattomuutta'*. *'Syy'* puolestaan edusti työrauhan tai työrauhattomuuden *'taustatekijöitä'*. Havaintoni jälkeen ryhmittelin kunkin teeman sen mukaisesti, kuuluivatko ne *'syy'* vai *'seurauksen'* alle. Tämän jälkeen luokittelin teemat kokonaisuusiksi sisältönsä mukaan ja annoin luokille kokonaisuutta kuvaavan nimen. Esimerkiksi käsitellessäni tutkimuskysymystäni ”Millaisia merkityksiä lapset antavat työrauhalle?”, luokittelin teemat kolmeen luokkaan. Nämä teemat muokailivat aineiston käsittelyn aikaisemmassa vaiheessa määrittelemiini pääteemoihin eli luokkiin, jotka sittemmin nimesin sisältöä kuvaavin käsittein.

Näin menetellen muodostin neljä taulukkoa. Tulosluvussa esitän laatimani taulukot ensin kokonaisuutena, jonka jälkeen avaan jokaista luokkaa yksi kerrallaan. Tarkastelen millaisia merkityksiä lapset ovat antaneet kyseiseen luokkaan, annan niistä esimerkkejä sekä tarkastelen niitä teoreettista viitekehystä vasten.

Selkeyttääkseni aineistoon viittaamista, käytän tekstistä koodimerkintöjä sen mukaan onko se työrauhan (A) vai työrauhattomuuden (B) teksti. Koodin ensimmäinen luku viittaa kirjoitelmanumeroon, joka on numero lukuväliltä 1-XX sen mukaan, monesko kirjoitelma on taulukossa. Viimeisenä koodissa löytyy merkinnät niille, onko teksti tytön (T) vai pojan (P), ja onko kirjoittaja 3-luokkalainen (3) vai 5-luokkalainen (5). Esimerkiksi koodi A14T5 tarkoittaa kirjoitelmaa numero 14 työrauhan kategoriassa, jonka kirjoittajana on 5-luokkalainen tyttö.

Kirjoitelmissa esiintyvät henkilönimet ovat pseudonyymeja, eikä lasten henkilöllisyys ole näin ollen tunnistettavissa.

#### 5.4.2. Kertomuksellinen analyysi

Aineiston kertomuksellisen analyysin ensimmäisenä vaiheena poimin lasten kirjoitelmista hedelmälliset ja sisältöä parhaiten kuvaavat sanat, lauseet tai virkkeet molemmista kategoriosta. Luokittelin poimitut ilmaisut ensin ajankohdan mukaisesti alkaen oppitunnin alusta päättyen oppitunnin tai koulun loppuun. Tämän jälkeen luokittelin ilmaisut oppilasta, opettajaa ja toimintaa kuvaaviin luokkiin ja yhdistelin lasten ilmaisuista yhtenäisiä virkeitä. Yhdistellessä ilmaisuja pyrin välttämään sanoja, jotka eivät olleet lasten kirjoitelmista, jotta lapsen ääni välittyisi yhtä aitona kuin alkuperäisissä kirjoitelmissa. Tekstin sujuvuutta lisätäkseni jouduin kuitenkin liittämään tekstiin täydentäviä sanoja. Lisätyt sanat ovat merkitty tekstiin *kursiivilla*.

Lasten kertomusten koontiin selvitin minkä aineen oppitunnilla lapset kertoivat työrauhan olevan hyvä tai päinvastaisesti oppitunnilla vallitsi rauhaton ilmapiiri, ja tämä käy ilmi myös kertomuksellisen analyysin tuloksina kootuissa uusissa kertomuksissa.

## 6. TUTKIMUSTULOKSET

Esittelen alla lasten kirjoitelmien pohjalta laatimani taulukot työrauhasta ja työrauhattomuudesta. Käsittelen kumpaakin kategoriata erikseen omissa luvuissaan. Taulukot 2 ja 4 havainnoivat lasten antamia 'seuraus'-käsitteitä vastaten tutkimuskysymykseeni "Millaisia merkityksiä lapset antavat työrauhalle sekä työrauhattomuudelle?". Taulukot 3 ja 5 puolestaan ilmentävät 'syy'-suhdetta, eli lasten käsitteitä siitä, millaiset tekijät vaikuttavat näiden merkitysten taustalla.

Taulukoista käy ilmi myös lasten käsitteiden variaatioiden edustavuus. Edustavuus on merkitty kuhunkin pää- ja alaluokkaan sekä prosentein että lukumääränä suhteessa kirjoitelmien kokonaismäärään kussakin kategoriassa. Lukumäärät ilmaisevat joko sanatarkkaa mainintojen määrää tai sisältöön perustuvaa määritelmää.

Työrauhaa kuvaavassa taulukossa (Taulukko 2) on kolme pääluokkaa: '*keskittyminen*', '*rauhallisuus*' ja '*äänitaso*'. Jokainen luokka jakautuu kahteen alaluokkaan, jotka ovat toistensa vastakohtia. Näistä alaluokista olen vielä johtanut tarkemmin kuvailevat alaluokat, joita käsittelen erikseen luokkakohtaisissa luvuissa.

Tässä tutkielmassa tarkastelen *rauhallisuutta* nimenomaan motorisen rauhallisuuden tai rauhattomuuden näkökulmasta. Pääluokista '*rauhallisuus*' on sijoitettu taulukossa keskelle (Taulukko 2). Rauhallisuus on sidoksissa kahteen muuhun työrauhaa luonnehtivaan luokkaan, mikä tekee siitä keskeisimmän pääluokan. Niinpä tarkastelen rauhallisuuden pääluokkaa ensimmäisenä.

Työrauhan taustatekijöistä laadin oman taulukon (Taulukko 3). Lasten kirjoitelmien pohjalta työrauhan taustatekijöistä nousi esiin kaksi pääluokkaa: '*oppilas*' ja '*kouluviihtyvyys*'. Molemmat luokat jakautuvat yhteen tai kahteen omaan alaluokkaan ja lisäksi niillä on yksi yhteinen alaluokka. Lasten kirjoitelmista kävi ilmi se, että opettaja on välillisesti vaikuttamassa niin oppilasta kuin myös osaltaan kouluviihtyvyyttä kuvaavaan luokkaan. Tämä opettajan vaikutus on merkitty taulukkoon vaaleilla ja katkoviivoin kehystetyillä luokilla.

Työrauhattomuuden yhdeksi keskeiseksi piirteeksi nousi '*keskittymistä*' kuvaava luokka. Keskittyminen sijoittuikin taulukon (Taulukko 4) perustaksi, josta kukin kolmesta pääluokasta nousevat. Nämä kolme pääluokkaa ovat '*äänitaso*', '*levottomuus*' ja '*opettaja*'. Pääluokista '*äänitaso*' sekä '*levottomuus*' jakautuvat kahteen alaluokkaan, jotka ovat toistensa

vastakohtat. Opettajaa kuvaava pääluokka sisältää vain yhden alaluokan. Jokaisella alaluokalla on puolestaan yhdestä kahteen sisältöä tarkentavaa alaluokkaa. Tulokuvauksessa en käsittele keskittymisen luokkaa erikseen, vaan tulokuvaus etenee kolmen pääluokan mukaisesti. Keskittymistä käsittelem pääluokkakuvauksien yhteydessä.

Työrauhattomuuden taustatekijöistä laadin oman taulukon (Taulukko 5). Lasten kirjoitelmien pohjalta työrauhattomuuden taustatekijöistä nousi esiin kolme pääluokkaa: *'oppilas'*, *'toiminta'* ja *'tilaratkaisut'*. Toiminnalla tarkoitan tässä tutkimuksessa muuta kuin klassista tehtäväpainotteista yksilötyöskentelyä.

Työrauhattomuuden taustatekijöiden pääluokista vain oppilasta kuvaavalla pääluokalla on alaluokkia. Lasten kirjoitelmista kävi ilmi se, että opettaja on välillisesti vaikuttamassa oppilasta kuvaavaan luokkaan. Tämä opettajan vaikutus on merkitty taulukkoon vaaleilla ja katkoviivoin kehystetyillä luokilla.

Aineistoni perusteella työrauha ja työrauhan taustatekijät sekä työrauhattomuus ja työrauhattomuuden taustatekijät ovat kiinteästi sidoksissa toisiinsa, eikä niitä voi käsitellä toisistaan irrallisina kokonaisuuksina. Näin ollen etenen tulosten tarkastelussa työrauhaa sekä työrauhattomuutta kuvaavien taulukkojen (Taulukko 2 ja Taulukko 4) luokkien mukaisesti esitellen samalla yhteyksiä taustatekijöihin (Taulukko 3 ja Taulukko 5).

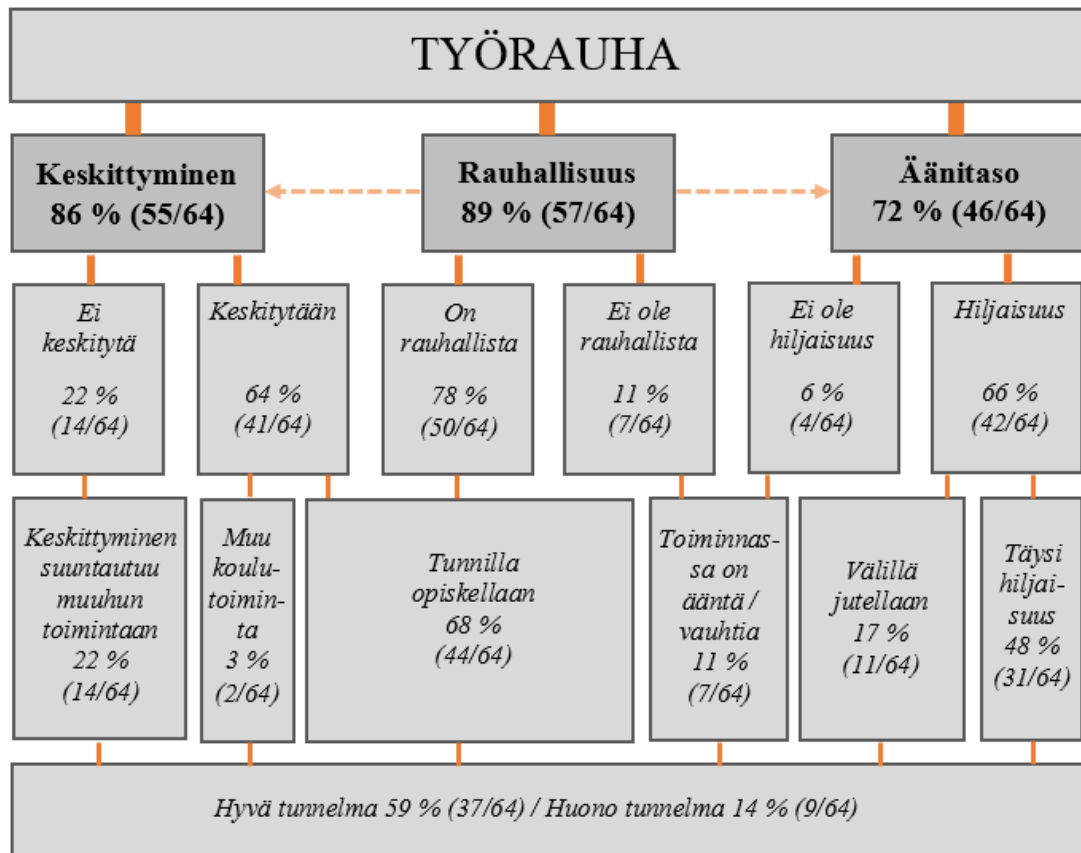
Lisäksi tässä tutkielmassa olen kiinnostunut siitä onko tyttöjen ja poikien sekä 3- ja 5-luokkalaisten käsityksissä eroja, ja millaisia nämä erot ovat. Tuloksissa viitataan tyttöihin tai poikiin sekä 3-luokkalaisiin tai 5-luokkalaisiin vain siinä tapauksessa, mikäli tuloksissa on havaittavissa merkittävää näkemuseroja näiden ryhmien välillä.

Viimeisenä tuloslukuna on kertomuksellisen analyysin keinoin kootut yhtenäiset tuntikuvaukset niin työrauhasta kuin työrauhattomuudesta.

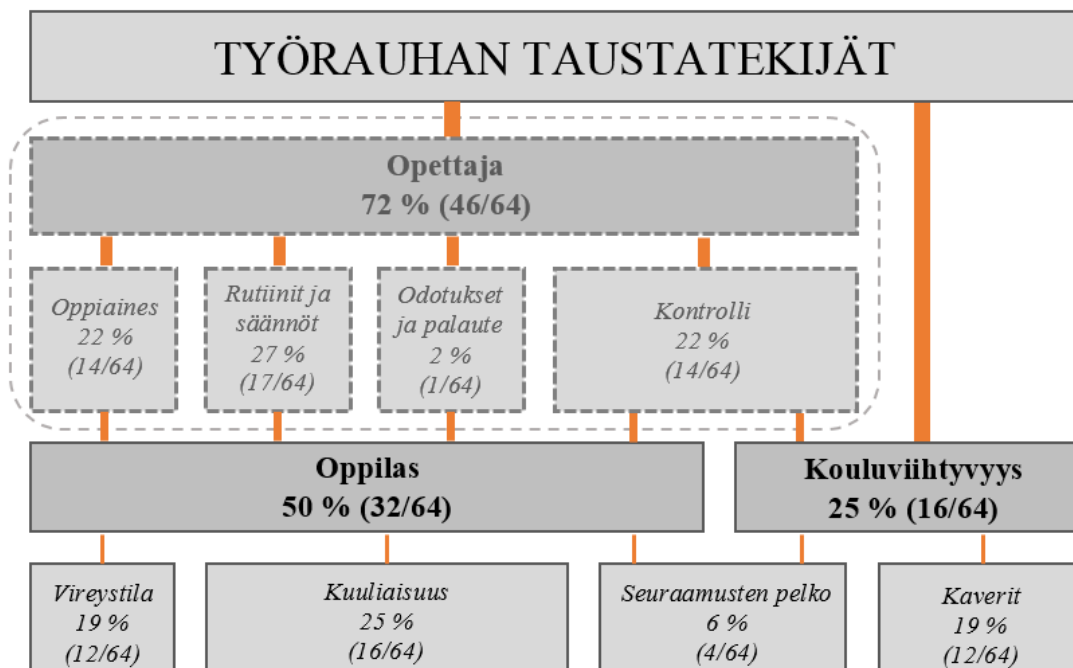


## 6.1. Nomen est omen — Työrauha, rauhaa työssä

Taulukko 2. 3- ja 5-luokkalaisten lasten käsitys työrauhasta.



Taulukko 3. 3- ja 5-luokkalaisten lasten käsitys työrauhan taustatekijöistä.



### 6.1.1. Ollaan rauhassa ja opiskellaan

Lasten hyvää työrauhaa kuvaavissa kirjoitelmissa moni lapsi kuvasi oppitunnin rauhalliseksi. Pääluokista nimenomaan *'rauhallisuus'* näyttäytyi erittäin vahvana. Toisaalta hyvää työrauhaa luonnehtiva rauhallisuus näyttäytyi lasten kirjoitelmissa kaksijakoisena: tunnilla joko oli rauhallinen tai päinvastaisesti vauhdikas ilmapiiri.

Pääasiassa lapset kuvailivat hyvää työrauhaa rauhallisena ilmapiirinä, jolloin luokassa ei ole ylimääräistä liikettä. Lasten kirjoitelmissa mainittiin usein verbi *'istua'* tai *'olla paikoillaan'*.

”Kaikki istuu hiljaa paikallaan---” A6T3

”Kaikki istuvat pulpeteillaan---” A19P5

Kirjoitelmista kävi ilmi, kuinka lasten istuminen omalla paikallaan on varsin perinteinen toimintatapa tutkielmani koulussa. Oppitunnilla istuminen omilla paikoillaan kuvastaa koulussa vallitsevaa koulukulttuuria ja luokan sisäisiä *rutiineja*, jotka lapset ovat omaksuneet, minkä vuoksi istuminen nähtiin itsestään selvyytensä.

”---istuvat koska pitää istua” A2T3

*Rutiineista* myös viittaamiskäytäntö mainittiin lasten kirjoitelmissa.

”Opettaja --- haluaa, että joku viittaisi.” A3T3

Luokanhallinnan oppaissa oppitunnilla istuminen ja oppilaiden viittaaminen esitetään eräiksi tavallisimmista koulun rutiineista. Rutiinien tarkoituksena on selkeyttää luokkahuoneessa tapahtuvia arkitoimintoja (Saloviita 2007, 81–84), minkä keinoin opettaja kykenee ylläpitämään luokan rauhallisuutta. Aineiston perusteella *opettajan kontrolli* ja opettajan linjaamat *rutiinit* edustivatkin yhtä merkittävintä työrauhan taustatekijää. Lisäksi lapset kertoivat siitä, kuinka opettaja käytti rutiineja myös silloin, kun luokan rauhallisuus rikkoutuu.

”Opettaja taputtaa---” A15P3

”Opettaja káskee nousta seisomaan että rauhoittuisimme.” A17P5

Huolimatta siitä, että istuminen miellettiin normaalitoiminnaksi rauhallisessa luokassa, lasten mukaan rauhallisuus kuitenkin sallii normaalin liikkumisen luokkahuonetilassa.

”Oppilaat rauhassa käyvät opettajan luona näyttämässä aukeaman. Tunnelma on rauhallinen.” A8T3

Aineistostani selvisi, kuinka lapset katsovat rauhallisuuden olevan vahvasti sidoksissa *opiskeluun* ja *keskittymiseen*. Niinpä tutkimusaineistostani tekemäni havainto myötäilee aiempia tutkimuksia, joiden mukaan lapset käsittävät työrauhan oppimista korostavana ilmiönä (Holopainen et al. 2009, 9).

”On oma rauha ja voi keskittyä.” A13P3

”--- oppilaat alkaa työn touhuun. Tunnelma on loistava ja rauhallinen.” A29P3

”Luokassa on rauhallinen tunnelma ja kaikki kuuntelevat opettajaa.” A13T5

Tutkielmaani osallistuneet lapset kertoivat olevansa pääasiassa tyytyväisiä rauhallisilla oppitunneilla ja he kokivat vallitsevan ilmapiirin hyvänä. Aiempien tutkimusten mukaan (Erä-tuuli & Puurula 1990, 38) luokkahuoneen levottomuus häiritsee oppilaita ja heidän keskittymistään, ja siksi se koetaan negatiivisena. On siis luonnollista, että lapset kokevat rauhallisuuden päinvastaisesti positiivisena.

”On kivaa koska on rauhallista.” A27P3

”Tunnelma on rauhallista. Tuntuu hyvältä.” A2T5

Vähemmistö tutkielmani lapsista oli sitä mieltä, että työrauha voi vallita myös vauhdikkaassa ja äänekkäässä oppitunnissa. Osassa hyvän työrauhan kirjoitelmista oppitunti kuvattiin vastoin yleistä näkemystä *ei-rauhallisena* ja *vauhdikkaina*. Kirjoitelmia yhdisti se, että ne olivat lähinnä poikien kirjoittamia (5/7) sekä se, kuinka lapset rinnastavat hyvän työrauhan hyvään tunnelmaan tai yhteishenkeen, oli toiminta rauhallista tai ei. Lapset käsittävätkin hyvän työrauhan laajempaan asiaan kuin pelkästään oppituntien aikana esiintyvänä käyttäytymisenä.

Kirjoitelmissa korostui vahvasti luokan hyvä yhteishenki, joka niin ikään mielletään hyväksi työrauhaksi (Puurula 1984, 35–38). Yhtenä merkittävänä työrauhan taustatekijänä näyttäytyikin *kouluviihtyvyys* ja *kaverit*, jotka ovat luonnollinen osa ryhmän yhteishenkeä.

”Tänään pelataan jalkapalloa. Se on minun suosikkilaji. --- Salissa on tosi paljon melua mutta silti on hauskaa koska voitimme.” A24P3

”--- ope sano: Toimintatunti! Kaikki iloitsi ja huusi.” A26P5

”Sitten oli talenttitunti --- kaikki kannustivat minua pitämään koomikkoesityksen, koska olen luokkamme koomikko.” A32P5

Erytishuomion kohteeksi nostan viimeisen lainauksen. Pojan kirjoitelmassa korostuu luokan hyvä tunnelma. Hyvä tunnelma näyttäytyy ilmapiirinä, jossa lapset kannustavat ja tukevat toisiaan sekä uskaltavat ilmaista itseään. Edellä esittämäni luonnehdinnat kuvastavat koulumaailman turvallisuutta ja jäsentenvälistä luottamusta, jotka toimivat merkittävänä alustana toimivaan luokanhallintaan (Holopainen et al. 2009, 47; Salovaara & Honkonen 2011, 18–19).

Liikuntatunnit edustivat yhtä selkeää ryhmää tunneista, joissa vallitsi hyvä työrauha vauhdikkuudesta huolimatta. Olennaista olikin se, kuinka kirjoitelmissa korostui toiminnan kiinnostavuus ja toimintaan keskittyminen.

”Sen jälkeen alkoi pelaaminen ja kaikki keskittyivät itseensä. Se on minusta hyvä työrauha.” A10T3

”Tänään pelataan jalkapalloa. Se on minun suosikkilaji.” A24P3

Niin ikään toiminnalliset tunnit ja ryhmätyöt kuvattiin vauhdikkaina. Saloviita (2007,19) korostaakin, ettei aina ole kyse työrauhahäiriöstä, jos oppitunnilla on paljon toimintaa.

”Sen jälkeen saamme tehdä 5 hengen porukoissa näytelmän. --- Meidän näytelmämme oli hauskin, koska metsästäjä hoki ”hirvi”. Hirvi taas hoki ”no-noo”, muut hokivat jotain.” A32P5

”Tänään onkin luvassa kivaa tekemistä. Tänään leivomme pipareita, opettaja kertoo. ”Jee! huutaa koko luokka. --- Oppilaat ovat niin innoissaan --- kaikilla oli mukavaa!” A11T5

Osassa rauhallisuutta korostavassa kirjoitelmassa lapset kuvasivat poikkeuksellisesti tilannetta, missä rauhallisuus rikkoutuu. Näissä tapauksissa lapset liittävät rauhallisuuden ylläpitämiseen koulun *säännöt* sekä *opettajan kontrollin*. Sääntöjen merkitys korostuu tilanteissa, milloin luokan rauhallisuuden rikkoutumiseen johtaa ylimääräinen tai odottamaton toiminta, joka on vastoin sovittuja sääntöjä (Saloviita 2007, 75–77).

”Minä ja kaverini myöhästyimme. Ope ragettaa.” A14P3

”Yksi oppilas alkaa puhumaan kaverinsa kanssa. Sitten opettaja ottaa oppilasta kädestä kiinni ja vie hänet käytävään.” A35P5

### 6.1.2. Keskitytään asiaan — Kunnes keskittyminen katoaa hetkeksi

Lasten hyvää työrauhaa kuvaavissa kirjoitelmissa *’keskittyminen’* näyttäytyi liki yhtä vahvana kuin *’rauhallisuus’*. Verraten muihin pääluokkiin, keskittymistä korostava luokka oli siinä poikkeuksellinen, että vaikka lasten kirjoitelmissa korostui keskittyminen, itse käsite *’keskittyä’* mainittiin vain muutamissa kirjoitelmissa.

Lasten kirjoitelmissa hyvää työrauhaa luonnehtiva keskittyminen näyttäytyi kaksijakoisena. Lapset joko keskittyivät menneillä olevaan toimintaan tai keskittyminen suunnattiin muuhun toimintaan.

Suuressa osassa hyvän työrauhan kirjoitelmista keskittyminen ilmeni hyvänä ja lapset keskittyivät menneillä olevaan toimintaan. Erityisesti kirjoitelmissa korostui *opiskeluun keskittyminen*. Lasten opiskeluun, erilaisten tehtävien tekemiseen ja tuntiaktiivisuuteen liittyviä verbejä nousikin aineistosta runsaasti.

Erityisesti kirjallisten tehtävien tekeminen näyttäytyi keskeisenä opiskelun piirteenä. Niin ikään opettajan opetustoiminta korostui, ja opettajan opettamiseen liittyviä ilmaisuja oli puolella lasten kirjoitelmista. Tämä tutkimusaineistostani tekemäni havainto myötäilee aiempia tutkimuksia, joiden mukaan lapset käsittävät työrauhan vahvasti oppimista korostavana ilmiönä (Holopainen et al. 2009, 9).

”Opettaja opettaa ja oppilaat opiskelee.” A1T3

”Oppilaat tekevät matikankirjoja. --- Kun saan aukeaman valmiiksi menen tarkistamaan olenko laskenut oikein.” A7T3

”--- kaikki kuuntelevat opettajaa.” A13T5

Muuta kuin tehtäviin ja opiskeluun keskittyvää toimintaa mainittiin muutamassa lapsen kirjoitelmassa. Erityistä näissä kirjoitelmissa oli se, että niissä nousi esiin tarinoiden maailma. Joko opettaja luki lapsille kirjaa tai lapset saivat lukea omaa pulpettikirjaansa. Tämä toiminta näyttäytyi lapsille erityisen mieluisana ja tunnelma nähtiin positiivisena.

”Opettaja on antanut luvan lukea kirjaa --- Se on minusta kivaa.” A1T5

”Kaikki on aivan hiljaa ja keskittyy lukemiseen. Luen jännää salapoliisikirjaa, se on hyvä.” A23P5

Aineistoni mukaan lapset liittivät keskittymiseen ja opiskeluun *kuuliaisuuden*. Lasten kirjoitelmista kävi ilmi, kuinka luokassa, jossa keskitytään, toimitaan opettajan ohjeiden mukaan. Aineistoni myötäilee Eväsojan ja Keskinen (2005, 52) aiempaa tutkimusta, jonka mukaan oppilaat katsoivat opettajan olevan luokan ”pomo”, jota tulee totella työrauhan säilymisen ja oppimisen varmistamisen vuoksi.

”Opettaja antaa selvät ohjeet ja oppilaat tekevät sitä mitä pitää.” A4T5

”Opettaja ainoastaan sanoo että mitä pitää tehdä --- Minä teen niin kuin opettaja sanoo.” A20P5

”--- teen tehtävät niin kuin on käsketty koska on hyvä työrauha” A24P5

Kirjoitelmissa lasten kuuliaisuus näyttäytyikin vahvasti opettajasta riippuvaisena asiana. Valtaosassa kirjoitelmista lasten tietämys opettajan heitä kohtaan asettamista odotuksista ja vaatimuksista kävi sanattomasti ilmi, ja vain yhdessä kirjoitelmassa mainitaan sanallisesti opettajan *odotukset ja palaute*:

”Onpas täällä hyvä työrauha. --- Ajattelin jo että täällä olisi niin kova meteli ettemme ehtisi tehdä mitään. --- viime vuonna jolloin työrauhaa ei ollut ollenkaan ja kaikki jäi kesken. Nyt työrauhaa riitti ja kaikilla oli mukavaa!” A11T5

Luokanhallinnan ja hyvän työrauhan yhtenä merkittävänä tekijänä ovat olemassa olevat *säännöt*, niihin oppiminen ja niistä annettu *palaute* (Saloviita 2007, 75). Vaikka edelliseen ainutlaatuisen kirjoitelmanäytteeseen viitaten voisi väittää lasten saavan vain vähän informaatiota siitä, mitä heiltä odotetaan tai vain vähän palautetta toiminnastaan, on ilmeistä, että tutkielmaani osallistuneet lapset tuntevat vallalla olevat säännöt ja pyrkivät toimimaan sen mukaisesti. Kirjoitelmassa käy myös ilmi, kuinka työrauha oivalletaan onnistuneen toiminnan avaimeksi, milloin työt ennätetään saattaa loppuun asti.

Lähes poikkeuksetta jokaisen keskittymistä korostavan kirjoitelman toimintaympäristönä oli perinteinen oppimisympäristö, eli luokkahuone tai liikuntasali. Osassa kirjoitelmista keskittymisen nähtiin sitä vastoin luokkahuoneen ulkopuolisena toimintana. Samalla toiminta tähtäsi muuhun kuin opiskeluun.

”Kaikki syö” A19P3

”Ope sano: Toimintatunti! --- ne menivät ulos ja meni vuoren päälle ja söivät jäätelöä”  
A26P5

Tämä osoittaa sen, kuinka luokkahuonesidonnaiseksi ja opiskelukeskeiseksi lapset mieltävät koulunkäynnin sekä työrauhan. Samalla tämä tulee kuvastaneeksi tutkimuskouluni koulu-  
kulttuuria siinä, millainen toiminta koulussa on tavallista. Huomioitavaa on, että näissä, muuta kuin opiskelua korostavissa kirjoitelmissa, työrauha sai merkityksensä lapselle mielisana toimintana.

Huolimatta siitä, että lapset käsittävät työrauhan lähinnä luokkahuoneeseen sidottuna opetustoimintana, ovat aiemmat tutkimukset osoittaneet lasten työrauhanäkemyksen olevan tätä laajempi. Lapset mieltävät työrauhaksi myös luokan tai koulun hyvän yhteishengen (Puurula 1984, 35–38), jota erityisesti toimintatuntia kuvaava lainaus kieli.

Keskittymisen suuntaaminen opetuksen ulkopuoliseen toimintaan näyttäytyi kirjoitelmissa suhteellisen yleisenä: viidesosassa hyvän työrauhan kirjoitelmista on havaittavissa keskittymisen hetkellistä katoamista tai lapsen keskittymistä opetuksen ulkopuoliseen asiaan. Tämä vahvistaa aiempia työrauhatutkimuksia, joiden mukaan lapsen normaalikäyttäytymiseen kuuluu oppituntien aikainen joutilaisuus, puhuminen ja liikkuminen (Saloviita 2007, 25).

Kirjoitelmista kävi ilmi, kuinka lapsi tavallisesti keskittyy muuhun kuin menneillään olevaan toimintaan. Lapset joko tarkkailivat toisiaan tai olivat kyllästyneitä ja saattoivat odottaa tunnin loppumista. Näin ollen luokassa, jossa on näennäinen työrauha, voi olla lapsia, jotka eivät keskity opetukseen. Kukkola ja Tofferi (2006, 25) mainitsevatkin, että oppilaat määrittävät työrauhaksi myös oleskelurauhan, joka voidaan ymmärtää joutilaisuutena ja toimetttömyytenä siitähän huolimatta, että oppitunti on menneillään.

”Istun pulpetilla ja katson mitä muut tekee.” A15P5

”--- kaikki vahtaavat kelloa. Kaikki ovat valmiina ryntäämään ulos.” A12T5

Koska toiminnallisuus puhumisine ja liikkumisine on lapselle luontaista (Saloviita 2007, 25), kävi tämä ilmi myös tässä aineistossa. Lapset kertoivat, kuinka keskittyminen vaihtelee oppituntien sisällä. Erityisesti tunnin alut kuvattiin rauhallisiksi, mutta jossain vaiheessa tuntia oppilaiden keskittyminen saattoi katketa hetkellisesti.

”--- mutta sitten yhdestä pöydästä alkaa kuulumaan juttelua ---” A23P3

”Yleensä tunnin alussa on hyvä työrauha. Mutta joskus puolessa välin tuntia jotkut alkavat puhumaan keskenään.” A21P5

”Ekaksi kaikki on hiljaa. Sitten Anni ja Minna alkaa pälpättä.” A22P5

Erätuulen ja Puurulan (1990) työrauhatutkimus osoitti, että eräs oppilaiden keskittymistä haittaava tekijä on — kuten edellä kuvailin — muiden oppilaiden jutustelu. Osa lapsista koki nämä lyhytkestoisetkin häirinnät negatiivisina ja keskittymistä haittaavina.

”Sitten ei pysty keskittymään kun jotku juttelee” A14T5

”---sitten yksi oppilas alkaa puhumaan kaverinsa kanssa. --- On ärsyttävää kun toiset häiritsevät---” A35P5

Aineistoni mukaan keskittyminen niin menneillä olevaan toimintaan kuin muuhun toimintaan on sidoksissa lasten *vireystilaan*. Yhtäältä vireystila on täysin lapsesta itsestään riippuvaa, milloin vireystila kumpuaa niin kehon että mielen virkeydestä.

”Oppilaat ovat innoissaan --- että työrauha meinaa lakata.” A11T5

”Yksi oppilaista haukottelee isosti ja raskaasti. Häntä varmaan väsyttää.” A12T5

Toisaalta vireystila on osittain lapsesta riippuvaa, milloin vireystila on yhteydessä myös *oppiainekseen* ja sitä myötä osittain *opettajaan*. Nämä tekijät vaikuttavat lapsen vireystilaan joko myönteisesti tai kielteisesti.

Osa lapsista osoitti motivoituneisuutta oppiainetta tai opetusmetodia kohtaan.

”Tänään opettaja opettaa historiaa. Se on mielenkiintoista.” A16P5

Muutamassa kirjoitelmassa korostui puolestaan lasten pitkästyminen, milloin he kokivat opitunnin ja käsiteltävän aiheen pitkästyttäväksi tai tylsäksi.

”--- olen hieman tylsistynyt koska on matikan tunti.” A13T5

”Opettaja höpöttää yhtälöistä. En jaksaisi millään kuunnella mutta on pakko.” A18P5

”--- matikan tunnilla eessäsi on tylsä tehtävä --- Se tuntuu tylsältä istua ja kirjoittaa. Sanotaan että minä olen paljonkin hälinä tyyppi.” A9T5

Kirjoitelmien perusteella selvisi, kuinka lasten vireystila vaikuttaa keskittymiseen ja sitä kautta luokan työrauhaan joko positiivisesti tai negatiivisesti: Vireystilan ollessa korkea, jak-saa lapsi paremmin keskittyä menneillä olevaan toimintaan. Koska vireystilaan vaikuttaa



myös opettaja ja oppiaine, voi opettaja toimillaan vaikuttaa työrauhaan, mikä ilmenee myös työrauhaa ja luokanhallintaa koskevista tutkimuksista tai kasvatustieteen pro gradu-tutkielmista (Aho & Haverinen 2010; Erätuuli & Puurula 1990; Marzano, R. J. et al. 2005; Saloviita 2007; Uusikylä 2007). Erätuulen & Puurulan (1990, 34–35) työrauhahäiriötä koskevassa tutkimuksessa ilmenikin, että reilusti yli puolet oppilaista määritteli työrauhaongelmien syyksi opetuksesta johtuvat syyt. Uusikylä (2007, 84, 86) sekä Aho ja Haverinen (2010, 36) puolestaan mainitsevat, että opetustyylejä tulisi vaihdella, jotta se aktivoisi ja motivoisi mahdollisimman monia oppilaita, milloin pitkästyemiseltä vältyttäisiin.

Erilaisilla vireystiloillaan ja suhtautumisillaan tutkielmani lapset osoittivat, kuinka yksilöllisesti kukin koki luokkatilanteen: Siinä missä toinen pitkästy, toinen työskentelee innokkaasti. Tämä huomio vahvistaa käsitystäni siitä, että yhdestä todellisesta maailmasta on olemassa niin monta koettua maailmaa kuin maailmassa on yksilöitä.

Lasten vireystilaa kuvaavista kirjoitelmista yhdessä oli varsin poikkeuksellinen työrauhan kuvaus: Koetilanne nousi yhdeksi keskittymistä korostavaksi työrauhan merkitykseksi. Yhdessä koetilannetta kuvaavassa kirjoitelmassa lapsen vireystilaa kuvasi negatiiviseksi koettu stressi.

”Kaverini täyttää koetta. Minä kirjoitan. Minulla on stressaava olo.” A27P5

Saloviidan (2007, 19) mukaan luokassa, jossa oppilaiden on ikävä olla ja tunnelma on huono, voi kuitenkin vallita näennäinen ja rauhallinen ilmapiiri. Luokan näennäisesti rauhallisen tunnelman on katsottu perustuvan yksinomaan niin kutsuttuun pelon ilmapiiriin, joka perustuu opettajan väärenlaiseen luokanhallintaan. Aineistoni mukaan myös koetilanteet voivat näyttäytyä lapselle ikävänä ja stressaavana tilanteena, milloin tunnilla on ikävä olla hyvästä työrauhasta huolimatta.

### 6.1.3. Hiljaisuus työrauhan synonyymina

Lasten kirjoitelmissa *’äänitaso’* nousi kolmantena merkittävänä tekijänä kuvaamaan hyvää työrauhaa. Lasten kirjoitelmissa hyvää työrauhaa luonnehtiva äänitaso näyttäytyi rauhallisuuden ja keskittymisen tapaan kaksijakoisena: Oppitunnit joko kuvattiin hiljaisiksi tai lähes hiljaisiksi tai oppitunneilla oli ääntä.

Valtaosa lasten kirjoitelmista korosti luokassa vallitsevaa *hiljaisuutta*. Tavallisesti lapset ilmaisivat hiljaisuutta verbein 'olla hiljaa' tai 'kukaan ei puhu'. Luokkahuoneen tunnelmaa lapset kuvasivat puolestaan adjektiivein 'hiljainen' ja 'hiljaisa'.

”Sellaista että on hiljaa sitä sanotaan työrauhaksi.” A23P3

”Kun on hyvä työrauha on hiirenhiljaista.” A6T5

Aineistoni perusteella lasten käsitykset olivat samanlaiset luokka-asteesta tai sukupuolesta riippumatta, ja lasten kirjoitelmat myötäilevät aikuisten näkemyksiä työrauhasta: Sirkka Hirsjärvi (1985) määrittelee luokan työrauhan rauhalliseksi oloksi ja häiriintymättömyyden tilaksi (Saloviita 2007, 19) ja opettajat puolestaan nimeävät työrauhaksi hiljaisuuden työkenneltäessä (Holopainen et al. 2009, 10).

Valtaosassa hiljaisuutta korostavista lasten kirjoitelmista hiljaisuus koettiin positiivisena.

”Minusta tuntuu hyvältä koska on hiljaista.” A9T3

”Minusta on mukavan hiljaista ---” A5T5

Sitä vastoin pari lasta kokivat hiljaisuuden negatiivisena. Kumpikin kirjoitelma oli 5-luokkalaisen tytön kirjoittama.

”On hiljaista. Ja tylsää.” A8T5

”--- se tuntuu vähän tylsältä koska kaikki on niin hiljaa.” A9T5

Lapset osoittivat tuntemustensa kuvailuilla, kuinka yksittäisen lapsen henkilökohtainen kokemusmaailma voi täysin poiketa saman luokan muiden lasten kokemusmaailmoista. Samalla lapset vahvistivat fenomenografisesta tutkimuslinjauksesta (Huusko & Paloniemi 2006, 164) poikkeavaa käsitystäni siitä, että todellinen maailma ja kokemusmaailmat ovat erillisiä kokonaisuuksia, jotka toimivat jatkuvassa vuoropuhelussa ja vuorovaikutuksessa vaikuttaen toisiinsa.

Aineistoni mukaan hiljaisuudella on yhteys lasten *keskittymiseen*. Tämä korostui vahvemmin 5-luokkalaisten tyttöjen kirjoitelmissa.

”Luokassa on hiljaista ja pystyy keskittymään.” A5T5

”Minusta on helppo keskittyä kun on hiljaista.” A6T5

”--- pystyy keskittyä paremmin. Tunnelma on hiljainen ---” A24P5

Näin ollen aineistoni vahvistaa käänteisesti Erätuulen ja Puurulan (1990, 38) tutkimusta, jonka mukaan luokan huono työrauha häiritsi noin neljäsosaa oppilaista, joista yli puolet olivat tyttöjä.

Huolimatta siitä, että lapset korostivat kirjoitelmissaan täydellistä hiljaisuutta, osa lapsista katsoi hiljaisuuden kuitenkin sallivan *hiljaisen keskustelun*. Kirjoitelmissa korostui myös *kavereiden* merkitys.

”Tunnilla ei tarvitse olla hiljaa mutta ei huutaakaan.” A4T3

”Neljä tytöistä tekevät aina yhdessä kaikki tehtävät.” A8T3

”Kaikki kuuntelevat opettajaa. Jotkut saattavat kuiskata vieruskaverilleen jotain.” A13T5

Toisaalta lapset osoittivat ymmärtävänsä, että oppitunnin aikaiset keskustelut tulisivat liittyä menneillä olevaan toimintaan.

”Eli ei ole ylimääräistä meteliä. Oppilaat saattavat kysyä jotain kouluun liittyvää kuten apua johonkin tehtävään --- ylimääräinen vapaa-ajan keskustelu ei ole kouluun sopivaa ---” A34P5

Kirjoitelmat kuvastavat ryhmässä sovittuja yhteisiä *sääntöjä*. Säännöt auttavat oppilasta tietämään millaista käyttäytymistä häneltä odotetaan (Saloviita 2007, 75). Mikäli on sovittu, että oppilaiden keskinäinen keskustelu on sallittu tietyissä rajoissa, ja että keskustelut tulisivat liittyä koulutoimintaan, eivät lapset miellä sitä työrauhattomuudeksi.

Kuten edellä esitin, lapset kertoivat, ettei koko oppitunnin kestävä hiljaisuus hyvän työrauhan tunneilla ollut tavallista, vaan tutkimuskoulussani hiljaisuus vaihtelee oppitunnin aikana. Hiljaisuuden rikkoo tavallisesti oppilaiden keskinäinen juttelu. Oppilaiden luvattoman puhumisen katsotaankin olevan lapsen normaalikäyttäytymistä (Saloviita 2007, 25). Lisäksi oppitunnin hiljaisuuden saattoi rikkoa lasten muu toiminta tai opettajan opetus.

”Jonkun tuoli kaatuu.” A21P3

”Opettaja välillä sanoo: ‘Keskeytä työsi ja kuuntele!’” A30P5

”Opettaja keskeyttää hiljaisuuden. Hän piirtää taululle laskun.” A33P5

Aineistostani selvisi se, että hiljaisuus on vahvasti sidoksissa *opettajan kontrolliin*. Opettajan kontrolli korostui hieman enemmän pienten lasten kirjoitelmissa, mikä viestittää varsin normaalista ihmisen kehityksen ilmiöstä: pienempien lasten vielä kehittymättömästä itsekontrollista.

”Jos opettaja sanoo että pitää olla hiljaa niin silloin ollaan.” A6T3

”--- ope sanoo että hiljaa! Sitten koko luokka hiljenee.” A23P3

”Joku oppilas puhuu ja pälpättää. Opettaja tulee paikalle ja sanoo: ‘Viittaa jos on asiaa. ‘Oppilas vastaa: ‘Kyllä opettaja’.” A31P5

Aineistoni vahvistaa näin Eväsojan ja Keskinen (2005) tutkimustulosta, jonka mukaan oppilaat katsovat opettajan olevan luokan järjestyksen ylläpitäjä. Niin ikään Eväsojan ja Keskinen (2005) tutkimuksessa käy ilmi, kuinka liki kolmannes oppilaista kertoi tottelevansa opettajaa, jotta he itse oppisivat ja luokassa säilyisi työrauha. (Eväsoja & Keskinen 2005, 52.)

Aineistostani kävi ilmi, että lasten toiminta ei aina perustu itsekontrolliin, minkä Harjunen esitti väitöskirjassaan (2002) yhtenä merkittävänä toimivan luokanhallinnan tuloksena. Osa lapsista esitti, kuinka lasten itsekontrolli väheni samanaikaisesti opettajan kontrollin vähenemisen kanssa.

”Sitten he alkavat puhua ja huutaa silloin kun opettaja ei ole luokassa.” A10T5

”--- jotkut käyttävät tilaisuutta hyväkseen ja alkavat jutella. Opettajan tietokone ei taaskaan toimi ja ope asentaa sitä.” A14T5

Itsekontrollin sijaan lasten toiminta vaikutti perustuvan *seuraamusten pelkoon*, minkä myös Eväsojan ja Keskinen (2005, 52) tutkimus määrittelee yhdeksi lapsen toiminnan ohjaajaksi. Seuraamusten pelko ilmeni tässä tutkimuksessa, tosin ei kovin merkittävänä. Lapset kertoivat, kuinka hiljaisuuden taustalla vaikutti pelko opettajan suuttumisesta.

”Oppilaat --- ovat hiljaa koska muuten opettaja ragettaisi.” A3T3

”Luokassa on hiljaista ja opettaja suuttuu jos luokassa ei ole työrauhaa.” A12P3

”--- et saa kysyä kaverilta apua koska ope alkaa heti räyhäämään että työrauha, työrauha.” A34P5

Edellä esittämässäni lainauksissa oli viitteitä niin kutsutusta pelon ilmapiiristä, joka perustuu opettajan vääränlaiseen luokanhallintaan (Saloviita 2007, 19). Näin ollen huonon tunnelman luokassakin voi vallita näennäinen työrauha.

Muutamassa hyvää työrauhaa kuvaavista kirjoitelmista äänitaso kuvattiin poikkeuksellisesti korkeana. Äänekkäitä tunteja kuvasivat erityisesti pojat. Neljässä kirjoitelmassa kuvattiin liikuntatuntia tai muuten toiminnallista oppituntia, jossa oli ääntä.

”On kamala huuto. Opettaja pelaa jääkiekkoa. Oppilaat hyppivät seinillä.” A18P3

”--- ope sano: ‘Toimintatunti!’ Kaikki iloitsi ja huusi.” A26P5

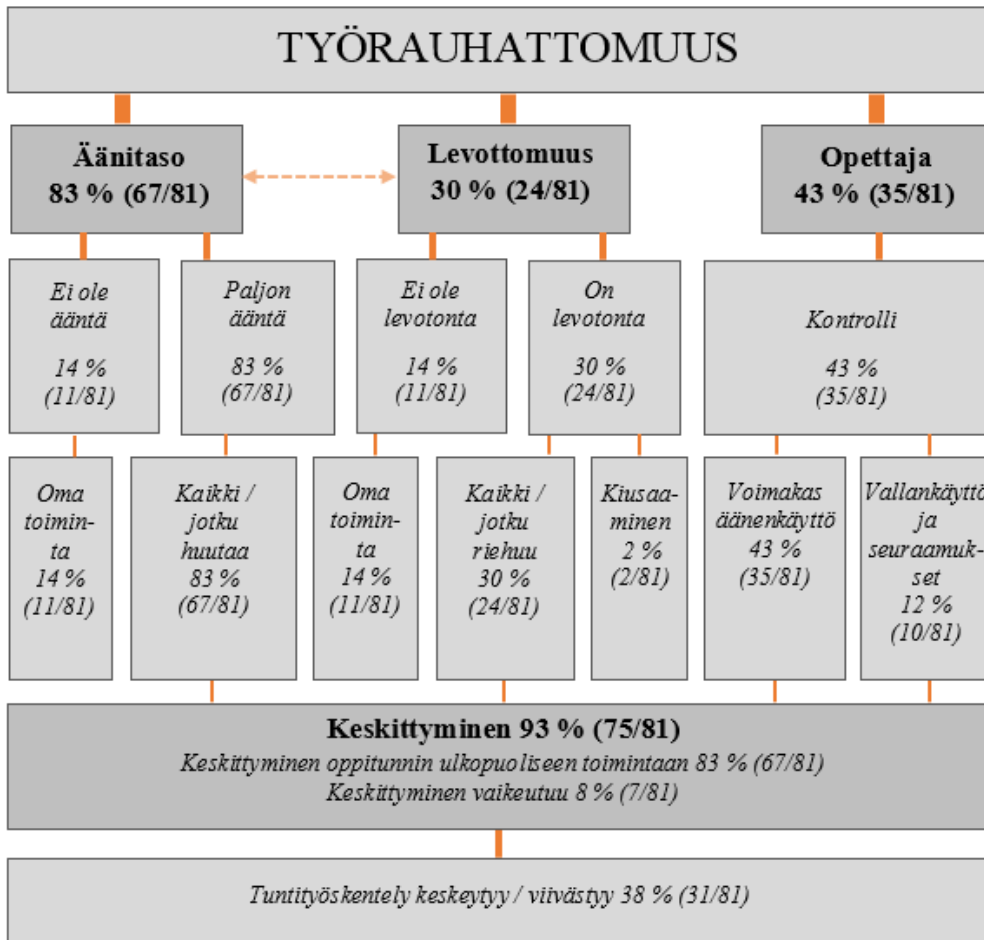
Saloviita (2007, 19) kritisoikin työrauhan mieltämistä yksinomaan häiriintymättömyyden oloksi, koska esimerkiksi ryhmätöiden teettäminen oppilailla tuo luokkaan paljon toimintaa ja ääntä, mutta kyse ei ole työrauhahäiriöstä.

Valtaosa äänitasoa käsittävistä kirjoitelmista kuvasi luokassa tapahtuvaa toimintaa. Yhdessä korkeampaa äänitasoa kuvaavassa kirjoitelmassa nostettiin poikkeuksellisesti esiin myös välituntiajan toiminta. Puurula (1984) mainitseekin, että oppilaat mieltävät työrauhan oppituntia ja siellä esiintyvää käyttäytymistä laajempänä asiana. Työrauhaksi mielletään myös luokan tai koulun hyvä yhteishenki. (Puurula 1984, 35–38.) 5-luokkalaisen tytön kirjoitelmassa korostuukin vahvasti luokan hyvä yhteishenki leikkeineen ja jutteluineen.

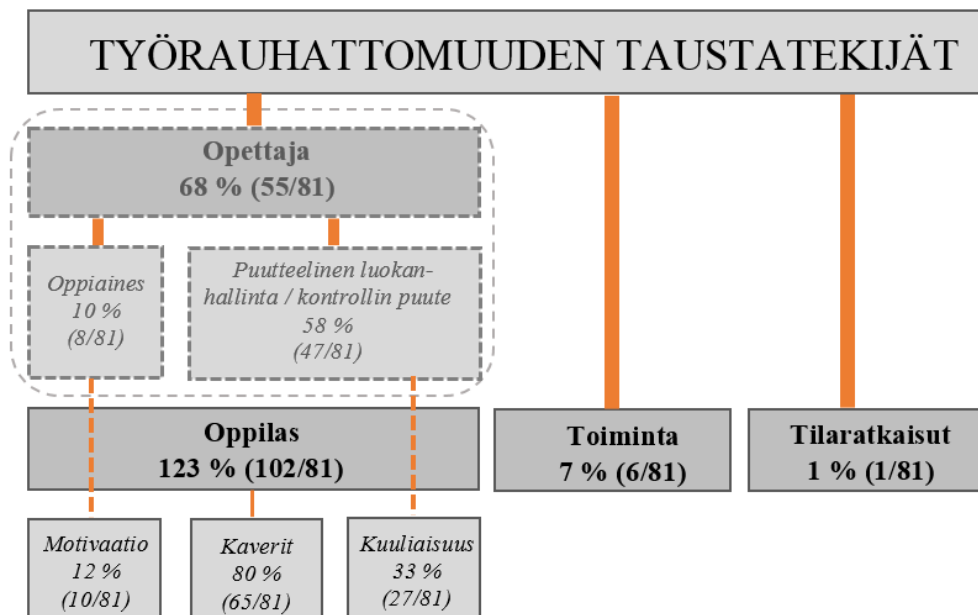
”Meidän luokassa on kivoja ihmisiä. Kun välitunti alkaa niin kaikki menevät ulos ja ne leikkii tai juttelee kavereitten kanssa.” A10T5

## 6.2. Kun ei ole työrauhaa, ei ole rauhaa työskennellä

Taulukko 4. 3- ja 5-luokkalaisten lasten käsitys työrauhattomuudesta.



Taulukko 5. 3- ja 5-luokkalaisten lasten käsitys työrauhattomuuden taustatekijöistä.



### 6.2.1. Kaikki huutaa — Minä vaikenen

Lasten työrauhattomuutta kuvaavissa kirjoitelmissa *'äänitaso'* esiintyi pääluokista selkeästi vahvimpana, ja äänitaso näyttäytyy kaksijakoisena riippuen kenen näkökulmasta asiaa katsoi. Lasten kirjoitelmissa äänitaso ilmeni sekä oppilaita että opettajaa kuvaavissa verbeissä. Tässä luvussa käsittelen oppilasta kuvaavat kirjoitelmat.

Pääasiassa työrauhaton oppitunti kuvattiin yskantaan varsin äänekkäänä. Lasten kirjoitelmissa mainittiin usein verbi *'huutaa'*, *'meluta'* tai *'kiljua'*. Lisäksi lasten normaaliäänellä puhumiseen viittaavia mainintoja oli niin ikään runsaasti, milloin verbit *'puhua'*, *'pälpättää'* tai *'höpöttää'* edustivat vahvasti lasten käsitystä työrauhattomasta ja äänekkästä luokasta.

Valtaosassa kirjoitelmista korostuu kaikkien oppilaiden metelöinti.

”Kaikki meluavat yhteen ääneen.” B10T3

”Kaikki huutaa---” B31P5

Valtailmiöstä poiketen erityisesti 3-luokkalaiset ja/tai tytöt puolestaan mainitsevat yhden tai muutaman oppilaan häiritsevän oppituntia.

”Yksi oppilaista mölisee ja sekoilee.” B14T3

”Kolme oppilasta puhuu ja riehuu.” B36P5

Erityistä kirjoitelmissa oli myös se, kuinka 3-luokkalaiset tytöt esittivät nimenomaan poikien olevan korkean äänitason taustalla.

”--- pojat kiljuvat ja nauravat.” B2T3

”Pojat riehuu ja huutaa.” B4T3

Erätuulen ja Puurulan (1990) oppilaille suunnatun tutkimuksen perusteella luokan merkittävämmäksi häiriötekijäksi nousi oppilaiden pieni joukko, jotka häiritsevät työskentelyä oppitunnin aikana. Heidän tutkimuksensa mukaan kaikkiaan 49,5 % oppilaista oli sitä mieltä, että luokassa oli muutama oppilas, jotka häiritsivät tuntityöskentelyä erittäin usein tai usein. (Erätuuli & Puurula 1990, 27.) Tässä tutkimuksessa tulos oli puolestaan päinvastainen: valtaosa lapsista mainitsi kaikkien oppilaiden osallistuvan häiriköivään äänenkäyttöön ja vain osa lapsista mainitsi häiriötekijäksi yhden tai muutaman lapsen.

Lasten äänitasa kuvaavissa kirjoitelmissa korostui *kavereiden* rooli tilanteissa, joissa työrauha rikkoutuu. Tämä kuvastaa lasten yhteisöllisyyttä ja ryhmän jäsenten välistä ilmapiiriä: lapset toimivat yhdessä ottaen vaikutteita ympäriltään.

”--- mutta meteli sitten alkaa nousta vähitellen.” B13T3

”--- jos yksikin alkaa puhumaan niin se toinenkin alkaa puhua.” B11T5

”Melu tarttuu toisiin ja hekin alkavat meluta.” B30P5

Lapset kertoivat korkean äänitason syyksi halun puhua kaverin kanssa. Kaverisuhteet näyttyivät kirjoitelmissa tärkeinä ja lapselle mielihyvää antavina.

”--- jotkut ei ole hiljaa koska ne haluaa puhua kavereiden kanssa.” B17T3

”Minä ja kaverini jutellaan koska se on paljon mukavampaa.” B19P5

”Kaikki meluaa koska ne on iloisia ja haluavat puhua” B1T5

Kirjoitelmissa kuvastuukin se, kuinka voimakkaasti luokan oppilaat reagoivat toisiinsa ja lapset *keskittyvät* oppitunnin ulkopuoliseen toimintaan. Vain yhdessä kirjoitelmassa lapsi estää kaverin lähestymisen.

”--- jos kaverini sanoo jotain minulle sanon että pitää olla hiljaa.” B8T5

Kaiken kaikkiaan lasten kirjoitelmista heijastui voimakas yleistäminen, ja lasten mukaan kaikki oppilaat huutavat ja metelöivät työrauhattomassa luokassa. Sitä vastoin oma toiminta nähtiin usein yleisestä poikkeavana. Lapset kuvasivat omaa toimintaansa hiljaiseksi. Erityisesti moni tyttö kertoi itse olevansa hiljaa kaikkien muiden häiriköidessä.

”Oppilaat hästäävät ja meluavat. --- Minä olen hiljaa ja piirrän.” B12T5

”Kaikki oppilaat puhuvat ja huutavat. --- minä tulen tunnille en puhu yhtään ja alan kuuntelemaan.” B29P5

Tämä osaltaan vahvistaisi Erätuulen ja Puurulan (1990, 27) työrauhatutkimusta siinä, että luokassa on tavallisesti vain muutama työskentelyä häiritsevä oppilas — eivätkä kaikki oppilaat häiritse tuntia, kuten aineistostani voisi päätellä. Lasten yleistävä tapa kirjoittaa perustuisikin lähinnä lasten tapaan kertoa asian ydin tiiviisti ilman tarkempia erittelyitä (Karlsson 2012, 269).

Aineistoni mukaan äänitasa vaikutti negatiivisesti lasten *keskittymiskykyyn*, ja erityisesti tytöt häiriintyivät korkeasta äänitasosta.



”Jos ei ole työrauhaa on melua ja ei pysty keskittymään hyvin.” B6T3

”--- jos tekee tehtävää ja joku höpöttää niin ei voi kunnolla keskittyä.” B13T5

”En pysty keskittymään mihinkään koska kaikki meluavat.” B30P5

Aineistoni vahvistaa — tosin ei niin merkittävien luvuin — Erätuulen ja Puurulan (1990) tutkimusta, jonka mukaan luokan huono työrauha häiritsi osittain tai merkittävästi liki kolmasosaa oppilaista rajoittaen heidän keskittymistään. Erätuulen ja Puurulan (1990) tutkimuksessa korostui niin ikään tyttöjen osuus vastaajista. (Erätuuli & Puurula 1990, 38.)

Äänitason katsottiin olevan yhteydessä myös *työskentelyn keskeytymiseen* tai *viivästymiseen*. Lisäksi koulutyöt saattoivat jäädä oppilailta kesken.

”Luokassa on kauhea meteli. Opettaja lopettaa opettamisen ja káskee oppilaita seisomaan.--- Tällaisia taukoja jatkuu koko tunnin.” B27P5

”Oppilaat hálisevät, puhuvat ja riehuvat. --- Tunti viivästyy ---” B37P5

”--- kaikki vain melusivat niin ettemme voineet aloittaa --- tuntui hieman pahalta ettemme saaneet kaikkia valmiiksi melun takia.” B15T5

Kahden tytön kirjoitelmasta käy ilmi myös se, kuinka äänekkäässä luokassa opettaja joutuu toistamaan ohjeita.

”--- melu vain jatkuu. Sitten ope on saanut selitettyä kaiken. Ja sitten melkee kaikki kysyivät että mitä pitikään tehdä.” B10T3

”Opettaja antaa selvät ohjeet ja oppilaat huutavat ja sen jälkeen kysyvät ‘jaa mitä?’” B6T5

Aineistostani käy ilmi, kuinka oppituntien aloituksen viivästyminen ja työskentelyn keskeytyminen vievät aikaa tehokkaalta tuntityöskentelyltä. Lisäksi työrauhattomuus vaikeuttaa lasten keskittymistä. Näin ollen voisin väittää työrauhan vaikuttavan tutkimukseni lasten oppimiseen ja oppimistuloksiin. Tähän liittyen aiemmat tutkimukset ovat keskenään ristiriitaisia. Kansainväliset tutkimukset (Marzano, R.J. et al. 2005, 135; Savage & Savage 2009, 3) osoittavat, että työrauhan katsotaan olevan yksi merkittävä tekijä oppilaiden koulumenestykseen. Toisaalta taas kotimaisen tutkimuksen (Erätuuli & Puurula 1990, 38; Eväsoja & Keskinen 2005, 52) mukaan työrauha on osittain, mutta ei täysin sidoksissa oppimistuloksiin.

Äänitason vaikuttaessa lasten kykyyn työskennellä, kävi kirjoitelmista ilmi vaikutukset lasten mielialoihin ja tunteisiin. Osa lapsista mainitsi korkean äänitason häiritsevänä.

”Minulla ei ole hauskaa. Toivon että meteli loppuisi.” B12T3

Minua ärsyttää. Toivon että muut olisivat hiljaa.” B20T3

”On huono olla kun kaikki huutavat.” B12T5

Muutamassa kirjoitelmassa lapset suhtautuivat puolestaan ristiriitaisesti työrauhattomuuteen. Kirjoitelmien mukaan työrauhattoman luokan tunnelma oli pääasiassa negatiivissävytteinen ja sitä kuvattiin adjektiivein ’kamala’, ’kauhea’ tai ’ärsyttävä’. Lasten suhtautuessa työrauhattomuuteen negatiivisesti, osa lapsista kuitenkin hyväksyi häiritsevän käytöksen, mikäli kyseessä oli hänen itsensä ja *kaverin* välinen juttelu.

”Ärsyttää kun kaikki huutaa mutta on kiva jutella kaverille.” B13T5

Neljässä kirjoitelmassa tunnelmaa kuvattiin myös ’tylsäksi’, mikä voi osaltaan olla selittävä tekijänä työrauhattomuudelle.

”Mää joskus puhun mun kaverin kanssa. Oppitunti on joskus tylsä.” B17T3

Vain muutama lapsi suhtautui oppituntien korkeaan äänitasoon positiivisesti.

”Luokassa on niin kova meteli --- Joten historian tunti meni huonosti. Tunnelma oli kait ihan hirveä. Minä olin ihan tyytyväinen.” B8T3

”Kaikki juttelee ja puhuu. Se tuntuu kivalta---” B10T5

Lapset osoittivat myös kokevansa huonoa omaatuntoa lasten kovasta äänenkäytöstä.

”Joskus hieman hävettää kun luokkamme puhuu aika paljon, mutta se on muuten ihan kivaa.” B8T5

”Tuntui aika pahalta kun kaikki vain melusivat---” B15T5

Lasten suhtautuminen lasten korkeaan äänitasoon ilmeni yksilöllisenä. Lasten kertomuksista heijastuu — kuten Bruner (2004) linjaa — heidän henkilökohtainen eletty elämä ja kokemus. Toisaalta Bruner (2004) korostaa, kuinka jokaisen yksilön kertomukset sisältävät myös otteita muiden ihmisten kertomuksista, joille yksilö altistuu jokaisessa sosiaalisessa suhteessaan. (Bruner 2004, 691–693.) Edellä esittämäni lasten kuvailut antavatkin vihjeitä siitä, kuinka koulumaailmassa piilo-opetussuunnitelman mukaisesti oletusarvona on hiljaisuus työskennellessä (ks. Törmä 2003, 111), ja siitä poikkeava toiminta nähdään pääosin negatiivisena. Opettajan suhtautuminen lasten äänenkäyttöä kohtaan näyttäytyi lasten kirjoitelmissa varsin negatiivisena, ja lapset ymmärtävät korkean äänitason olevan vastoin opettajan

tahtoa. Opettajan näkökulman vaikutus heijastuikin vääjäämättä lasten kirjoitelmiin tässä tutkielmassa.

Lapset kokivat positiiviseksi mielletyn hiljaisuuden tärkeäksi, ja lapset kontrolloivat toisiinsa, mikäli äänitaso nousi liian korkeaksi.

”Muut alkavat sanomaan kovaan ääneen että älä mölise ja syntyy metakka. Luokassa ei pysty keskittymään.” B14T3

”Luokassa oli kamala meteli. Minä mainitsin asiasta ---” B34P3

Aineistostani kävi ilmi, kuinka koulun yhteiset säännöt, arvot ja tavat heijastuvat lasten kirjoitelmista. Lapset osoittivat tiedostavansa vallitsevat *säännöt*, ja pitivät niitä tärkeinä. Kirjoitelmien perusteella voikin väittää, että tutkimuskouluni lapset tiedostavat koulun koulu-kulttuurin ja heihin liitetyt odotukset (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 26) kykenemättä aina toimimaan sen mukaisesti. Saloviita (2007, 25) esittääkin, että työrauhahäiriöiksi määritellyt lasten luvattomat puhumiset ovat loppujen lopuksi lasten normaali-käyttäytymistä.

Erätuulen ja Puurulan (1990, 27) työrauhatutkimuksen mukaan vain neljäsosa oppilaista oli sitä mieltä, ettei oppilaiden häiriökäyttäytymisen päämäärää pystynyt määrittämään. Tässä tutkielmassa tilanne oli päinvastainen, ja vain neljäsosa lapsista osasi selkeästi nimetä lasten äänenkäyttöön liittyviä työrauhattomuuden taustatekijöitä.

Yhdeksi taustatekijäksi lapset nimesivät *motivaatioon* ja sen myötä *keskittymiseen* viittaavia tekijöitä. Lapset kuvasivat kirjoitelmissaan motivaation matalaksi ja syyksi lapset määrittivät lähinnä *oppiaineksesta* johtuvat tekijät.

”Äikkä on tuntina mutta kukaan ei tykkää siitä.” B25P3

”---jotkut leikkivät ja puhuvat --- koska heitä ei huvita.” B28P5

”Koko koulu työrauha paranee jos joskus tehdään jotain kivaa mutta koskaan ei tehdä. On vaikea keskittyä koska ei ole mitään innostusta.” B37P5

Yhdessä kirjoitelmassa motivaatio kuvattiin päinvastaisesti korkeaksi, ja syyksi määriteltiin niin ikään oppiaineksesta johtuva tekijä.

”Silloin kaikki olivat innoissaan ja alkoi möly.” B15T3

Lasten kirjoitelmat osoittavat, että oppiaineksella ja sillä, kuinka opetus oppilaille tarjotaan, on merkitystä lasten motivaatioon ja sen myötä työrauhaan. Erätuulen ja Puurulan (1990, 34–35) työrauhahäiriötä koskevassa tutkimuksessa ilmenikin, että reilusti yli puolet oppilaista määritteli työrauhaongelmien syyksi opetuksesta johtuvat syyt. *Opetuksen laatu* onkin yksi neljästä merkittävästä *luokanhallinnan* osa-alueesta.

Niin ikään *toimintaan* liittyvät tekijät nousivat yhdeksi äänitason taustatekijäksi. Tavallisesti ryhmätyöt eivät lukeudu työrauhattomuuteen, vaikka niiden teettäminen aiheuttaa paljon ääntä luokassa (Saloviita 2007, 19). Vastoin tätä näkemystä tutkimukseni yksi lapsi mainitsi ryhmätöiden tekemisen äänekkääksi ja häntä itseään häiritseväksi tekijäksi.

”Luokassa tehdään ryhmätöitä. Kaikki höpöttävät yhtä aikaa --- eikä ole kivaa” B4T5

Toinen *toimintaan* liittyvä työrauhattomuuden taustatekijä ilmeni koulun päivärytmiin kuuluvista tilanteista, jotka keskeyttivät tuntityöskentelyn: Yhtäältä lasten kirjoitelmissa mainittiin välitunnin lähestymisen aiheuttavan äänitason nousua luokassa.

”Oppilaat puhuvat koko ajan toisille koska on viimeinen tunti ennen kuin koulu loppuu.” B8T5

Toisaalta ruokailun jälkeinen tunti mainittiin äänekkäänä, mutta myös *levottomana*.

”Kun kaikki tulevat ruokalasta --- kaikki alkaa vitsailla.” B3T5

”Silloin jotkut puhuvat ja juoksevat luokkaa ympäri. Tämä tapahtuu usein ruokailun jälkeen.” B24P5

Koulun päivärytmi on yksi keskeisimmistä ja näkyvimmistä *rutiineista*. Rutiinien katsotaan puolestaan olevan yksi keskeinen luokanhallinnan osa-alue, jotka helpottavat arkitoimintoja. Aineistoni mukaan välitunnin lähestyminen ja ruokailu aiheuttavat ääntä lapsissa, eivätkä koulupäivän tauot näin ollen lukeudu työrauhaa edistäviin rutiineihin. Kyse näyttäisikin olevan pikemminkin lasten orientoitumisesta taukoon ja orientoitumisen vaikeudesta koulutyöhön tauon jälkeen.

Aineistoni vahvistaa Erätuulen ja Puurulan (1990, 36) työrauhatutkimuksen, jonka mukaan vain alle 10 % oppilaista mainitsi yhdeksi työrauhattomuuden taustatekijäksi opetustilojen toimimattomuuden. Tässä tutkimuksessa vain yksi lapsista huomioi tilaratkaisujen vaikuttavan luokan työrauhaan negatiivisesti.

”Hiljaisuus on hetken aikaa kun kuuluu musaa toisesta luokasta.” B34P5

Vaikka lapset eivät osanneet tarkkaan nimetä lasten äänenkäytölle selkeitä tekijöitä, oli lasten *kuuliaisuutta* ilmentäviä kirjoitelmia runsaasti. Kuuliaisuutta sivuavissa kirjoitelmissa korostui lasten tottelemattomuus *opettajan kontrollia* kohtaan. Yhtäältä lapset olivat joko haluttomia tottelemaan opettajaa.

”Ope käskää olemaan hiljaa mutta melu vain jatkuu.” B10T3

”Opettaja huutaa ‘Hiljaa’ yhä lujemmin mutta kukaan ei kuuntele.” B30P5

”--- opettaja sanoo ‘antakaa työrauha’. Silloin kaikki ovat vähä aikaa hiljaa pari minuuttia. --- Minusta tuntuu että ne eivät kuuntele opettajaa.” B11T5

Toisaalta lasten äänenkäyttö oli sidoksissa opettajan kontrollin puuttumiseen.

”Meidän luokassa ei ole melkein hiljaista --- kun opettaja ei ole paikalla.” B11T5

”On melua. Opettaja on hakemassa laulukirjoja.” B12T5

Lasten käyttäytyminen oli aineistoni perusteella opettajaa ja opetusta kohtaan ei-toivottua, ja toistuvat häiriköinnit voidaan mieltää lasten epäkohteliaaksi käytökseksi. Erätuulen ja Puurulan (1990, 29) tutkimuksen mukaan yhtenä merkittävänä häiriötekijänä oppilaat mainitsivatkin toisten oppilaiden epäkohteliaan ja nenäkkään käytöksen. Aineistostani kävi ilmi myös se, että lasten toiminta ei perustu itsekontrolliin, minkä Harjunen esitti väitöskirjassaan (2002) yhtenä merkittävänä toimivan luokanhallinnan tuloksena.

Lapset kertoivat kuinka kuuliaisuus ilmenee opettajaa kohtaan osoitettuna häirintänä tai epä-kunnioittavana käytöksenä.

”Kaikki huutaa ja häiritsee opettajaa.” B31P5

”Kaikki alkavat huutaa --- Opettaja huokaisee ja kävelee pois luokasta. Useimmat alkavat nauraa ---” B38P3

Aineistoni vahvistaa **ETUNIMI** Rantalan ja **ETUNIMI** Keskisen (2000, 121) tutkimusta, jonka mukaan viidesosa opettajista oli kokenut työrauhaa häiritsevää kiusaamista kuluneen vuoden aikana usein tai toistuvasti. Niin ikään Erätuulen ja Puurulan (1990, 29) tutkimuksessa käy ilmi, että noin viidesosa oppilaista katsoi häiriökäyttäytymisen ilmenevän opettajaa kohtaan osoitetulla häirinnällä.

### 6.2.2. Levottomassa luokassa on villi meno

Lasten työrauhattomuutta kuvaavissa kirjoitelmissa *'levottomuus'* näyttäytyi suhteellisen vahvana. Huomattavaa oli, että valtaosa (3/4) levottomuutta korostavista kirjoitelmista oli poikien kirjoittamia.

Aineistostani kävi ilmi kuinka lasten kuvailut levottomuudesta ovat varsin yksipuolisia. Oppilaita kuvaavista verbeistä eniten mainintoja keräsivät verbit *'riehua'*, *'juosta'* ja *'hyppiä'*. Oppituntia lapset tapasivat kuvailla adjektiivein: *'levoton'*, *'rauhaton'*, *'riehuisa'* ja *'villi'*. Vauhdikkuuden korostaminen oli olennaista levottomuutta kuvaavissa kirjoitelmissa. Levottomuus ei myöskään ilmennyt yksistään, vaan levottomuuden rinnalla ilmeni usein korkea *äänitaso*.

Valtaosassa levottomuutta käsittelevistä kirjoitelmista mainittiin tekijöiksi kaikki oppilaat.

”Oppilaat riehuvat ja hyppivät ikkunoista lumeen (jopa tytötkin).” B25P3

”Riehutaan ja hypitään seinillä.” B29P3

”Kaikki huutavat ja riehuvat.” B20P5

Vain kahdessa kirjoitelmassa kuvattiin yhden tai muutaman oppilaan toimintaa:

”Yksi oppilaista mölisee ja sekoilee.” B14T3

”Kolme oppilasta puhuu ja riehuu.” B36P5

Verraten Erätuulen ja Puurulan (1990) työrauhattomuuden tutkimuksen tuloksia tämän tutkielman huomioon, on vastauksissa esiintyneissä yleistyksissä huomattava ero. Erätuulen ja Puurulan (1990, 27) tutkimuksessa selvisi, kuinka noin puolet vastaajista nimesi merkittävimmäksi häiriötekijäksi oppilaiden pienen joukon, eivätkä kaikkia oppilaita, kuten valtaosa lapsista tekivät tässä tutkimuksessa. Toisaalta Erätuulen ja Puurulan (1990) tutkimus myös poikkesi toteutukseltaan tästä tutkimuksesta: heidän tutkimuksensa oli suunnattu vanhemmille yläkouluikäisille lapsille, ja aineistonkeruu oli toteutettu monivalintamenetelmin, milloin lapsen ei itse tarvinnut tuottaa tekstiä. Aineistoni perusteella lapsilla onkin vapaassa kerronnassa taipumus kuvailla tapahtumia yleistäen, ei niinkään eritellen, selittäen tai perustellen. Karlsson (2012) toteaaakin, että lapselle tyypillistä kerrontaa ovat lyhyet virkkeet, joissa vain olennaisin asian ydin tuodaan esiin. Lisäksi lapset ilmaisevat itseään sitä tiiviimmin, mitä vähemmän ikää heillä on. (Karlsson 2012, 269).

Oman toiminnan lapset arvioivat yleisestä käsityksestä poiketen rauhalliseksi.

”Opettaja komentaa mutta meteli ei loppunut. Istun hiljaa paikallani ---” B12T3

”Oppilaat hästäävät. Yksi on hippaa ja toinen karjuu. --- Minä olen hiljaa ja piirrän.” B12T5

Pääasiassa lapset kuvasivat levottomuutta työskentelyä häiritsevänä toimintana. Osa lapsista nostaa esiin myös sosiaaliset suhteet.

”--- oppilaat vetää toisia turpaan ---” B5T5

”Kotimatalla minua kiusattiin ---” B18P5

Kirjoitelmien toimintana näyttäytyi ’kiusaaminen’, joka häiritsee lasten oleskelurauhaa, mikä puolestaan on yksi määritelmä oppilaan työrauhalle (Kukkola & Tofferi 2006, 25). Lisäksi tutkielmani lapset käsittävät työrauhattomuuden opettajaa laajemmin, milloin työrauhahäiriöiksi voidaan lukea myös erilaiset ihmissuhdeongelmat, johon kuuluu niin ikään oppilaidenväliset suhteet koulukiusaamisine ja epäinhimillisine kohteluineen (Kari 1988, 92; Puurula 1984, 35–38).

Kirjoitelmien mukaan lapset suhtautuvat levottomuuteen eri tavoin. Jotkut lapsista kokivat levottomuuden häiritsevänä ja keskittymistä vaikeuttavana, kun taas toiset lapset nauttivat luokan eläväisestä ilmapiiristä. Aineistoni mukaan lapset voivat suhtautua levottomuuteen myös neutraalisti.

”Luokassa on levoton tunnelma. Minusta tuntuu että on vaikea oppia.” B9T5

”Oppilaat riehuvat.--- Minusta tuntuu mukavalta.” B27P3

”Työrauhattomassa luokassa ei ole yhtään kamalampaa kuin työrauhan sisältävässä luokassa.” B37P5

Levottomuuden taustatekijöiksi lapset osasivat mainita huomattavasti vähemmän syitä veraten korkeaan äänitasoon. Vain neljässä kirjoitelmassa mainitaan konkreettisia syitä levottomuuteen. Yhdeksi taustatekijäksi nimettiin päivärytmistä poikkeava yllättävä *toiminta*.

”Minä ja Ville tulimme kouluun 3 tuntia myöhässä. Opettaja tulee ja vetää kunnon raget. Sitten kaikki alkoivat huutaa ja riehua.” B32P3

Kirjoitelman mukaan rutiinien rikkoutuessa voi oppitunti päättyä levottomuuteen. Niin ikään oppilaan poissaolot voidaan lukea työrauhahäiriöksi (Kari 1988, 92). Lapsen kirjoitelmassa

levottomuuden aiheuttaakin kaksi tekijää: oppilaan myöhästymisen seurauksena rutiinit rikkoutuvat, mitkä aikaansaavat levottomuutta.

Toisena levottomuuden taustatekijänä vaikuttaa puolestaan *oppilaan motivaatio*.

”Jotkut leikkivät ja puhuvat. He tekevät niin koska heitä ei huvita.” B28P5

Oppilaan motivaation taustalla vaikuttaa *oppiaines* sekä *opettajan luokanhallintataidot*. Edellä esittämäni lainaus 5-luokkalaisten pojan kirjoitelmasta kuvastaa tilannetta, jossa lapsi on joko haluton opiskeluun tai on haluton tottelemaan opettajaa. Lapsen motivaatio opiskeluun on vahvasti riippuvainen opetuksen laadusta, eli siitä, kuinka opettaja hallitsee oppiaineksen ja kuinka oppiaines lapsille tarjotaan (Uusikylä 2007, 67). Opetuksen laadun hallinta onkin yksi neljästä merkittävästä luokanhallinnan keinoista; Monipuolisilla luokanhallinnan keinoilla opettaja puolestaan saa lapset puolelleen ja toimimaan opettajan toiveiden mukaisesti.

Niin ikään 5-luokkalaisten pojan kirjoitelma kuvastaa tilannetta, jossa opettajan luokanhallinnan taidot eivät toimi kaikkiin oppilaisiin. Toisaalta tällainen tilanne on varsin luonnollista. Erätuulen ja Puurulan (1990, 6) työrauhatutkimuksen mukaan satunnaisesti työrauhaa häiritseviä oppilaita on noin 10 %, kun taas päivittäin työrauhaa häiritseviä oppilaita on noin 3-6 %. Lisäksi luvaton puhuminen ja joutilaisuus oppituntien aikana kuvastavat lasten normaalikäyttäytymistä (Saloviita 2007, 25).

Lasten *motivaatiota* ilmentävissä kirjoitelmissa kuvastui selvästi se, kuinka lasta saattoi kiinnostaa oppitunnin ulkopuolinen toiminta, mikä aiheutti luokassa levottomuutta.

”--- jotkut nostaa pulpetin kannen ja ottaa futiskortteja.” B37P3

”Hiljaisuus olisi parempi koska kukaan --- ei edes soittaisi puhelimella.” B26P5

Aineisoni mukaan lasten levottomuus on sidoksissa *opettajan kontrolliin* tai sen puuttumiseen sekä oppilaiden *kuuliaisuuteen*. Tavallisesti lapset tottelivat opettajaa, joskaan eivät pitkäksi aikaa.

”Open pitää sanoa oppilaille yleensä. Ope sanoo yleensä että ‘Nyt rauhotu!’ Oppilaat rauhottuu vähäksi aikaa” B1T3



”Kolme oppilasta puhuu ja riehuu. Opettaja sanoo: ‘Nyt kaikki pitävät suunsa kiinni’. Oppilaat rauhoittuvat hetkeksi.” B36P5

”Opettaja on hakemassa laulukirjoja. Oppilaat hästäävät ja meluavat. Yksi on hippaa ---” B12P5

Eväsojan ja Keskinen (2005, 49) tutkimuksessa selvisi, että oppilaiden halu totella opettajaa on yhteydessä lasten ikätasoon; mitä nuoremasta lapsesta on kyse, sitä halukkaammin lapsi tottelee opettajaa ehdoitta. Tässä tutkielmassa kävi ilmi, että lapset tottelivat opettajaa, mutta 3- ja 5-luokkalaisten lasten itsekontrolli oli vielä vähäistä. Toisaalta oppitunnin kestävä paikallaan oleminen ei olekaan lapselle luontaista (Saloviita 2007, 25). Näin ollen on varsin tavallista ja luonnollistakin, että opettajan toivoma mahdollisuus opettaa ilman keskeytystä tai oppilaiden itsekuri opettajan poissa ollessa (ks. Holopainen et al. 2009, 10) on lapselle mahdotonta, erityisesti jos opettajan kontrolli vähenee tai puuttuu.

### 6.2.3. Opettaja työrauhattomuuden taustalla

Kari (1988, 92) linjaa, että työrauhahäiriöiksi voidaan lisäksi lukea *opettajan* ja oppilaiden väliset suhteet. Opettajan rooli työrauhattomuudessa näkyy tutkielmani lasten kirjoitelmissa vahvana. Erityisesti lapset kuvasivat opettajan *äänenkäyttöä* kirjoitelmissaan. Lapset kertoivat opettajan usein ‘huutavan’, ‘karjuvan’ tai ‘suuttuvan’ lapsille, mikäli lapset eivät olleet hiljaa tai rauhallisesti.

”Oppilaat eivät keskity --- Opettajalla menee hermot.” B8T3

”Opettaja karjuu ---” B25P3

”Sitten opettaja alkaa huutaa kaikille että ‘olkaa hiljaa!’” B11T5

Lisäksi lapset liittävät opettajan *vallankäytön* ja *seuraamukset* osaksi työrauhattomuutta.

”Opettaja suuttuu ja ärjäisee. Kaikki saa jälkkää ja koko koulu räjähtäen posahtaa Kapum!” B7T3

”Opettaja huutaa kahdelle oppilaalle. Opettaja vie heidät arestiin käytävälle---” B9T5

”Ruokatunti on alkamassa. Opettaja varoittaa mutta kukaan ei kuuntele ja tietysti jouddumme palaamaan luokkaan ja eikun uusi yritys.” B36P5

Lapset osoittivat myös reagoivansa opettajan toimintaan. Yhtäältä opettajan toiminta koettiin joko negatiivisena.

”--- ja ope karjas: ‘kohta lopetetaan jos ei osata olla’. Ja se ei ollut kivaa.” B15T3

”--- jos jotku höpöttää niin ope huutaa niille, joka ei myöskään ole kivaa.”B13T3

”Opettaja pahentaa asiaa ja huutaa koko ajan.” B37P5

Toisaalta lapsi koki seuraamukset pelottavina tai ikävinä.

”Minä suljen kyllä suuni heti kun ope käskee olla hiljaa koska en halua että minulle huudetaan tai että saisin jälki-istuntoa.” B14T5

”Ope ragettaa --- Oppilaat huutaa. Kaikki joutuu jälkkäriin. --- minusta tuntuu hirveältä.” B39P3

Eväsojan ja Kesksen (2005, 52) tutkimuksen mukaan lasten totteleminen perustuu merkittävästi seuraamusten pelkoon, mikä ilmeni myös tämän tutkielman aineistosta. Niin ikään Erätuulen ja Puurulan (1990) työrauhatutkimuksessa tilastollisesti merkittävimpään asemaan nousi opettajan toiminta: Jopa 61,1 % oppilaista katsoi, että opettajan persoonalla ja käyttäytymisellä on erittäin suuri tai suuri merkitys luokan työrauhahäiriöihin. (Erätuuli & Puurula 1990, 34.) Tässä tutkielmassa lapset eivät kritisoineet opettajan persoonaa, mutta lasten kirjoitelmista välittyi se, kuinka opettaja joutui toistuvasti puuttumaan lasten toimiin — heikentäen samalla luokan työrauhaa vääriksi koetuilla toimilla.

Luokanhallinnan merkittäviksi tekijöiksi on määritelty turvallisuuden ja luottamuksen tunne, joka perustuu opettajan ja oppilaan välisiin suhteisiin (Salovaara & Honkonen 2011, 19–20). Aineistoni perusteella opettajan ja oppilaiden suhde ei aina perustu keskinäiseen luottamukseen ja kunnioitukseen: Siinä missä oppilaat eivät totelleet opettajaa, opettaja puolestaan arvosteli lasten toimintaa.

”’Oppilaat käyttäytyvät kuin lauma apinoita’ ope sanoo ---” B8T3

”Opettaja --- kertoo kuinka mahtava luokan työrauha oli ennen.” B27P5

Aiempien tutkimusten mukaan oppilaat pitävät opettajasta, joka kohtelee jokaista oppilasta tasa-arvoisesti ja oikeudenmukaisesti (Harjunen 2002, 247). Lasten oikeudenmukaisella kohtelulla opettaja voi vahvistaa omaa asemaansa, milloin lapset ovat myös halukkaampia tottelemaan opettajaa. Aineistoni mukaan opettaja ei aina ole oikeudenmukainen, vaan muutamien lasten väärinkäytöksestä jokainen lapsi joutuu vastuuseen, mikä osaltaan voi vähentää opettajan valta-asemaa.

”Yhtäkkiä joku oppilas rikkoo sen (*työrauhan*). Opettaja ei huomannut sitä vaan alkoi kuulustella kaikkia. --- Opettaja raivostui ---” B41P3

”Kolme oppilasta puhuu ja riehuu. Opettaja sanoo: ”Nyt kaikki pitävät suunsa kiinni””  
B36P5

### 6.3. On ihan tavallinen koulupäivä... — Lasten kertomukset

Alla esittelen kertomuksellisen analyysin myötä syntyneet yhtenäiset lasten kertomukset työrauhasta ja työrauhattomuudesta. Lasten kootut kertomukset välittävät tiivistettynä tähän tutkielmaan osallistuneiden lasten käsityksen siitä, mitä tapahtuu oppitunneilla, missä vallitsee työrauha tai työrauhattomuus.

#### 6.3.1. Työrauha on kiva kun on oma rauha ja voi keskittyä

Kun oppilaat tulevat luokkaan niin opettaja pyytää nousta seisomaan siksi, että me rauhoituisimme. Yleensä sen jälkeen kaikki on hiljaa. Opettaja toivottaa kaikille hyvää huomenta, koska se on hänen tapansa.

Matikan tunti *on alkamassa*. Opettaja selaa omaa kirjaansa, me odotamme mitä ope sanoo. Melkein kaikki ovat hiljaa. Opettaja kirjoittaa laskuja taululle koska hän haluaa että joku viittaisi. *Sen jälkeen* opettaja antaa selvät ohjeet ja oppilaat tekevät mitä pitää.

Yleensä tunnin alussa on hyvä työrauha. Joku ehkä supittaa kaverin kanssa. Tunnelma on hiljaisa ja rauhallinen eikä ole ylimääräistä meteliä *vaikka* neljä tytöistä tekevät aina yhdessä kaikki tehtävät. *Se* on kivaa, *kun* on oma rauha ja voi keskittyä. Minä istun hiljaa paikallani *ja* teen niin kuin opettaja sanoo, muuten opettaja ragettaisi. Teen tehtäviä, ja jotkut tehtävät tuntuvat helpoilta ja jotkut taas vaikeilta. Kun saan aukeaman valmiiksi menen tarkistamaan olenko laskenut oikein. Yksi oppilaista haukottelee isosti ja raskaasti. Häntä varmaan väsyttää.

Opettaja keskeyttää hiljaisuuden. *Ope* sanoo: ”Keskeytä työsi ja kuuntele!” *Nostan katseeni*. Opettaja selittää jotakin asiaa koska se on jollekin vaikeaa. Jotku vain tekee työtään eivätkä kuuntele. Ne tekee innokkaasti tehtäviä koska *ne* tahtoo olla ensimmäisenä valmis. *Jotku taas* ei jaksaisi millään kuunnella mutta on pakko. Opettaja näyttää aika kyllästyneeltä. *Huomaan että Tiina on* hieman tylsistynyt. *Se* istuu pulpetilla ja kattoo mitä muut tekee. *Sen mielestä* on hiljaista ja tylsää. *Tiina on* paljonkin hälinä tyyppi *siksi hänestä usein* tuntuu siltä että kuolisi tylsyyteen. *Silloin jos* ope sanoo: ”Toimintatunti!” *Tiina* iloitsee ja huutaa.

*Keskeytyksen jälkeen* aletaan taas tehdä tehtäviä. Opettaja on tietokoneella. *Ope* on rauhallinen koska oppilaatkin ovat *ja hän* valmistelee seuraavaa tuntia. Hänellä on opettamisrauha *ja opettaja* pystyy keskittymään omiin hommiinsa. Myöhemmin tunnilla *ope* kiertelee luokassa ja auttaa *oppilaita* jos ei ymmärrä. Jos *oppilaat* tarvitsevat apua niin ne kysyy välillä myös vieressä olevalta kaverilta. *Silloin* opettaja alkaa heti huutaa että täällä on ihan hirveä meteli vaikkei olisikaan. Ja se on ärsyttävää.

Työrauha on minulle sitä että oppilaat tekevät töitä rauhassa ja *joskus* pientä mumisua kuuluu. Tunnilla ei tarvitse olla hiljaa mutta ei huutaakaan. Työrauha on normaali asia mitä meidän luokassa ei aina ole *koska tavallisesti* joskus puolesta välin tuntia jotkut alkavat puhumaan keskenään. Ne ei malta olla hiljaa kun on heidän inhokkitunti. *Silloin* opettaja taputtaa ja sanoo: ”Viittaa jos on asiaa”. *Välillä* ne tottelevat välillä ei. Jos puhuu koko ajan eri aiheesta mitä ollaan käsittelemässä *ope* vaihtaa jommankumman paikan. On ärsyttävää kun toiset häiritsevät työrauhaa. Jos opettaja sanoo että pitää olla hiljaa niin silloin ollaan.

*Lopputunnin* kaikki sujuu taas hyvin. Työrauha oli riittävä *ja* pystyn keskittymään ja tekemään tehtävät rauhassa ilman häiriköintiä. Hyvä työrauha on kiva ja minusta tuntuu hyvältä koska on hiljaista *ja* rauhallista ja kaikki saavat *työnsä* tehtyä. *Kun* tunti on loppumaisillaan kaikki vahtaavat kelloa. Lopulta opettaja antaa meille kotitehtävät ja menemme välitunnille. Meidän luokassa on kivoja ihmisiä *koska välitunnilla* ne leikkii ja juttelee kavereitten kanssa.

Kun kello soi me lähdemme saliin. Liikunnan tunti on alkamassa. Saimme olla alussa ihan vapaasti kunnes meidät käskettiin riviin. Rivissä kukaan ei puhunut. Tänään pelaamme jalkapalloa. Se on minun suosikkilaji. Pääsen samaan joukkueeseen *kaverin kanssa*. Yksi kavereistani on sairaana, inhoan sitä. Tykkään että kaikki on paikalla. Sen jälkeen alkoi pelaaminen. On kamala huuto *ja* kaikki keskittyvät itseensä. Jotkut eivät *kylläkään* ole kunnolla. Salissa on tosi paljon melua mutta silti on hauskaa koska voitimme.

### 6.3.2. Kun ei ole työrauhaa kaikki huutaa eikä ole kivaa

On normi aamu. Kun välituntikellot soi kaikki ryntäävät luokkaan. Luokassa on kamala meteli. *Hetken kuluttua* *ope* tulee luokkaan *ja* alkaa hiljentää luokkaa. *Ope* sanoo: ”Nouskaa ylös!” Tapansa mukaan jotkut nousee jotkut ei koska ei huvita. Minna ja Kalle esim. läppäilee paljon turhaa. Minä seison ja odotan luokan kanssa kun he rauhoittuvat. *Lopulta* muut alkavat sanomaan kovaan ääneen että ”älä mölise” ja syntyy metakka. Sitten *ope* huutaa:

”Hiljaisuutta!!” Tunti viivästyy mutta ketään ei haittaa, *koska* seuraavaksi on matikkaa. Kukaan ei tykkää siitä koska tulee niin paljon läksyä.

Opettaja haluaa aloittaa oppitunnin *ja* huutaa että saadaan tunti aloitettua. Kaikki ottavat matikan kirjat esille. Opettaja opettaa meille matikkaa *ja* aloittaa tehtävien jakamisen mutta kaikki juttelevat keskenään. *Ja kun* ope on saanut selitettyä kaiken sitten melkein kaikki kysyvät että mitä pitikään tehdä. Opettaja huokaisee. Useimmat alkavat nauraa. *Opettaja* sanoo: ”Nyt kaikki pitävät suunsa kiinni” koska tuntihan on jo alkanut. Silloin kaikki ovat vähä aikaa hiljaa, pari minuuttia. Musaa kuuluu toisesta luokasta.

Mutta sitten meteli alkaa nousta vähitellen. Joku luokan päässä alkaa mölisemään *ja* jos yksikin alkaa puhumaan niin se toinenkin alkaa puhua. *Pian* kaikki oppilaat pulisevat taas, tai ainakin melkein kaikki. Tuntuu niin ärsyttävältä kun koko luokka puhuu yhteen ääneen *koska* en kuule mitään, en edes opettajaa sen melun takia. Minulla ei ole hauskaa. Toivon että meteli loppuisi. Tunnelma on tosi rauhaton ja levoton *ja* minusta tuntuu että matikan tunnista ei tule mitään *koska* jos tekee tehtävää ja joku höpöttää niin ei voi kunnolla keskittyä. Ja jos joku höpöttää niin ope huutaa niille joka ei myöskään ole kivaa.

Oppilaat rauhoittuvat hetkeksi mutta oppilaat eivät keskity tehtäviin. Hetken päästä koko luokka on taas äänessä. Oppilaat pälpättävät kovaan ääneen ja jotkut nostaa pulpetin kannen ja ottaa futiskortteja. *Monilla* on vaikea keskittyä koska ei ole mitään innostusta eikä ketään kiinnostusta. *Niin kuin Merja. Sen mielestä* on tylsää *kun* vaan istutaan ja kuunnellaan opettajaa. *Kuulemma* ainoa kiva matikassa on toimintatunnit ja animaatiot. *Totta se kyllä on että* työrauha paranee jos joskus tehdään jotain kivaa mutta koskaan ei tehdä. *Paitsi silloin kerran kun* ope sanoi: ”Tällä tunnilla ollaan tableteilla.” Silloin kaikki olivat innoissaan ja alkoi möly ja ope karjas: ”Kohta lopetetaan jos ei osata olla”. Se ei ollut kivaa.

*Nyt* kukaan ei tee tehtäviä *eikä* ole työrauhaa. Kaikki meluaa koska ne on iloisia ja haluavat puhua kavereiden kanssa. *Kaiken lisäksi* on viimeinen tunti ennen kuin koulu loppuu. *Joskus myös* kaverini sanoo jotain minulle *mutta* sanon että pitää olla hiljaa. Minä yritän olla hiljaa kun ope käskee koska en halua että minulle huudetaan tai että saisin jälki-istuntoa. *En myöskään* halua menettää matikan tuntia. *Toki* minäkin joskus puhun mun kaverin kanssa koska se on paljon mukavampaa.

Opettaja huomaa ettei luokassa ole *taaskaan* työrauhaa. Se ei tykkää kun luokassa on melua *ja hän* käskee oppilaita nousemaan ylös että rauhoittuisimme. Oppilaat hiljentyvät mutta kun

saa istua oppilaat alkavat hälistä taas. Minusta tuntuu että ne eivät kuuntele opettajaa. Joskus hieman hävettää kun luokkamme puhuu aika paljon.

*Sitten* opettajalla menee hermot koska ei uskota. Opettaja ärähtää: ”Oppilaat käyttäytyvät kuin lauma apinoita!” ope sanoo. ”Ja 4. pöytä on kaikista pahin!” ope lisää. Tunnelma on pelottava *ja* ope pahentaa asiaa ja huutaa koko ajan. Tällaisia taukoja jatkuu koko tunnin. Matikan tunnista ei tule mitään *enkä* omasta mielestä saanut työrauhaa ja luulen ettei kukaan muukaan. Minusta tuntuu että on vaikea oppia. *Sekin* tuntui hieman pahalta ettemme saaneet kaikkea tehtyä melun takia.

Lopulta oppilaat rauhoittuu koska ne eivät halua *enää* suututtaa opettajaa. Odotamme että kellot soi. Kun kellot soivat kaikki ryntäävät ulos luokasta ja lähtevät kotiin. Tunnin jälkeen kaikkia harmitti. Kotimatalla minua *vielä* kiusattiin. Sit löin heitä kiusaajia.

## 7. POHDINTA

Tässä tutkielmassa selvitin yhden oululaisen alakoulun 3- ja 5-luokkalaisten lasten käsityksiä työrauhasta sekä työrauhattomuudesta. Päätaivoitteena oli selvittää millaisia merkityksiä lapset antavat työrauhalle sekä työrauhattomuudelle. Lisäksi selvitin millaisia taustatekijöitä lapset nimesivät antamilleen merkityksille sekä millaisina lapset kokivat nämä merkitykset. Tarkastelin myös poikkeavatko eri ikäryhmien tai tyttöjen ja poikien käsitykset toisistaan.

Työrauhaa kuvaavissa kirjoitelmissa lapset korostivat pääasiassa rauhallisuutta ja hiljaisuutta. Lasten mukaan työrauha kuitenkin sallii oppilaiden pienen jutustelun, kunhan keskustelunaiheet kohdistuvat menneillä olevaan toimintaan. Lisäksi lapset liittivät työrauhaan opiskelun sekä mahdollisuuden keskittyä tehtäviin. Toisaalta kirjoitelmista selvisi, että lasten keskittyminen ei ole pitkäjänteistä, ja tavallisesti tunnin puolivälin jälkeen lasten keskittyminen vähenee. Erityisesti pojille työrauha tarkoitti myös keskittymistä muuhun, kuin menneillä olevaan toimintaan tai he mielsivät työrauhaksi äänekkään ja vauhdikkaan — ja jopa oppituntien ulkopuolisen — toiminnan. Olennaista lasten näkökulmissa oli se, että työrauhan aikainen toiminta oli muutamaa poikkeusta lukuun ottamatta mieluisaa ja lapsilla oli hyvä mieli.

Työrauhan taustatekijöiksi lapset nimesivät oppilaaseen, opettajaan ja kouluviihtyvyyteen liittyviä merkityksiä. Oppilaan vireystila, motivaatio ja kuuliaisuus nähtiin merkittäväksi taustatekijäksi. Lasten kirjoitelmista selvisi, kuinka näiden taustalla vaikuttivat opettajan tapa opettaa sekä lapsen sisäistämät koulun toimintamallit. Kirjoitelmien mukaan lapset keskittyivät pääasiassa mielellään annettuihin tehtäviin, tosin osa tytöistä koki toiminnan pitkästyttävänä.

Opettajan rooli työrauhan ylläpidossa näkyi niin ikään merkittävässä. Lapset mielsivät opettajan luokan ”pomoksi”, jonka tehtävänä on luoda toiminnalle rajat, toimia rajojen vartijana ja antaa lapsille palautetta heidän toiminnastaan. Yksi merkittävä taustavaikuttaja oli myös lasten kokema kouluviihtyvyys, jonka kivijalkana toimivat tärkeät kaverisuhteet ja osittain myös opettaja-oppilas-suhde.

Jos työrauhaa kuvastivat pääasiassa positiiviset ja lapselle mieluisat asiat, työrauhattomuutta luonnehtivat sitä vastoin lapselle lähinnä negatiiviset ja ikäväksi mielletyt kokemukset. Työ-

rauhattomuuden lapset kuvasivat levottomaksi ja äänekkääksi toiminnaksi, joka häiritsi lasten keskittymistä ja keskeytti oppitunnin jopa useita kertoja. Myös ryhmätyöt voitiin mieltää työrauhahäiriöksi kovaan äänitasoon perustuen.

Pääasiassa lapset kuvasivat työrauhan rikkojiksi kaikki oppilaat, milloin kavereiden merkitys toiminnassa korostui. Huomattavaa kuitenkin oli, että oman tai tyttöjen toiminnan lapset näkivät sitä vastoin rauhallisena. Lisäksi opettajan voimakkaampi äänenkäyttö miellettiin työrauhaa tai tunnelmaa heikentävänä toimintana. Kirjoitelmista kävi ilmi, että lapset mielsivät työrauhattomuudeksi myös kiusaamisen.

Työrauhattomuuden taustatekijöiksi lapset nimesivät oppilaaseen, toimintaan tai tilaratkaisuihin liittyviä tekijöitä. Oppilaaseen liittyvistä tekijöistä lapset nimesivät haluttomuuden työskennellä tai tottelemattomuuden, jotka ovat kytköksissä opettajan opetusmenetelmiin ja luokanhallintataitoihin. Myös toimimattomat tilaratkaisut mainittiin yhtenä, joskaan ei merkittävänä rauhattomuuden taustatekijänä.

Yhteisinä tekijöinä niin työrauhan kuin työrauhattomuuden kategorioissa nousi esiin kaverisuhteet, opettajan kontrolli ja opetus sekä koulukulttuuri sääntöineen ja rutiineineen.

Kaverisuhteet näyttäytyivät lapsille merkityksellisinä: Kaverien kanssa tehtiin yhdessä tehtäviä ja leikittiin välituntisin. Kaverit olivat niin ikään perusteena levottomuudelle ja äänitason nousulle työrauhattomassa luokassa, koska lapset halusivat jutella kaverin kanssa.

Lasten kirjoitelmista selvisi kuinka opettaja nousi merkittävään asemaan: Lapset kuvaavat opettajan luokan johtajaksi, joka pitää huolta työrauhasta rutiinien ja sääntöjen keinoin. Opettajan kontrollin puuttuessa lapsilla ei ollut itsekontrollia säilyttää työrauhaa siitäkään huolimatta, että tunsivat vallitsevat säännöt. Opettajan rooli näyttäytyi merkittävänä myös oppilaan opiskelumotivaation ylläpidossa: Oppilaat kertoivat olevansa levottomia, mikäli oppiaines ei heitä kiinnostanut.

Aineistostani kävi ilmi kuinka tähän tutkielmaan osallistuneiden lasten käsitys työrauhasta ja työrauhattomuudesta myötäili suhteellisen selvästi aiempia työrauhatutkimuksia. Lisäksi lasten käsitykset myötäilivät opettajien näkökulmia. Erityisesti työrauhattomuus toi esiin vain vähän toisistaan poikkeavia yksilöllisiä tulkintoja.

Työrauhaa kuvaavista kirjoitelmista löytyi sitä vastoin monipuolisemmin erilaisia lasten näkökulmia. Tämä juontanee juurensa siihen, että koulumaailmassa työrauhaa käsitellään



omana kokonaisuutenaan vain harvoin, ja lasten tulkinnat työrauhasta kumpuavat käänteisinä huomattavasti käsitellymmästä aiheesta: työrauhattomuudesta. Näin ollen lapsella ei ollut valmista ja tuttua ulkoapäin tullutta määritelmää työrauhalle, vaan he joutuivat tekemään määritelmät itse omien kokemuksiensa pohjalta, milloin näkökulmat näyttäytyivät monipuolisempina.

Työrauhan käsitteen määrittelemättömyys korostui myös aineistonkeruuvaiheessa, kun oppilaat kertoivat minulle kuinka paljon helpompaa oli kirjoittaa työrauhattomuudesta verraten työrauhaan (Tutkimuspäiväkirjamerkintä 12.1.2015). Niin ikään usea työrauhaa käsittelevä kirjoitelma kääntyikin loppujen lopuksi kuvailemaan huonoa työrauhaa.

Lapsen ymmärrys hyvän työrauhan käsitteestä ilman taustamäärittäjää (työrauhattomuus ja opettajan kontrolli) voisi auttaa lasta oman toiminnan suuntaamisessa positiivisuuden kautta: mitä minä saan tehdä? Tästä syystä jatkossa voisi olla hedelmällistä tutkia sitä, kuinka kouluissa käsitellään lasten kanssa nimenomaan työrauhaa.

Lasten näkökulmien poiketessa vain vähän toisistaan, heidän tapansa reagoida menneillä olevaan toimintaan puolestaan poikkesivat: Siinä missä toinen oppilas nautti hiljaisuudesta, toinen oppilas pitkästy. Siinä missä toinen koki levottomuuden häiritsevänä ja ärsyttävänä, toinen oppilas tunsu itsensä energiseksi ja innostuneeksi. Aineistoni vahvisti Jerome Bruner'n näkemystä siitä, kuinka kertomukset ilmentävät jokaisen yksilön kokemuksia ja tunteita, milloin yksilöiden kokemukset samasta asiasta voivat poiketa huomattavasti toisistaan ikätasosta ja sukupuolesta riippumatta. Samalla vahvistui näkemykseni siitä, että todellinen maailma ja yksilöiden kokemusmaailmat ovat erotettavissa toisistaan, eikä ole olemassa vain yhtä todellista maailmaa, kuten fenomenografinen ajattelutapa linjaa. Lasten suhtautuminen työrauhaan ja työrauhattomuuteen näyttäisikin olevan yhteydessä lapsen temperamenttiin, ja jatkotutkimukset näistä yhteyksistä voisivat toimia oppaana ja suunnannäyttäjänä opettajien työ- ja toimintatapasuunnitteluun.

Tarkastellessani tutkielmani validiutta, kiinnitin ensimmäisenä huomioni aineistoni edustavuuteen ja rikkauteen. Tutkielmani oli lyhytkestoinen ja aineistoni edusti vain yhden koulun 3- ja 5-luokkalaisten lasten käsityksiä tutkimushetkellä. Näin ollen tutkielmani tulos ei ole yleistettävä totuus, vaan se edustaa ainoastaan tutkielmaani osallistuneiden lasten käsityksiä siinä koulukulttuurissa, jonka keskuudessa he tutkimushetkellä toimivat.

Toisena pohdin aineistoni totuudenmukaisuutta: Pelkästään eläytymismenetelmän käyttö aineistonkeruutapana toi lähtökohtaisesti oletuksen, että saatu tieto ei välttämättä kerro miten asiat oikeasti ovat, vaan miten asiat voisivat olla. Lisäksi eläytymismenetelmä yhdistettynä lasten ikätasoon vaikuttivat aineistoni totuudenmukaisuuteen ja sen myötä tutkimukseni validiuteen siinä, että lapsille tyypillinen tapa ilmaista itseään kirjallisesti on tiivistä ja yleistävää, mikä edelleen korostuu eläytymismenetelmää käyttäessä. Tutkijana joudunkin haastamaan onko minulla ollut kyky tavoittaa täysin totuudenmukaista tietoa lasten voimakkaiden yleistysten joukosta. Tämän seurauksena pohdin, olisinko tavoittanut lasten käsityksiä paremmin, jos olisin valinnut aineistonkeruumenetelmäni toisin. Pelkkien kirjoitelmien teettäminen kun sulki tutkimuksen ulkopuolelle muut lapselle luontaiset ilmaisukeinot, kuten esimerkiksi kehonkielen, leikin, toiminnan ja tunneilmaisun. Aineistonkeruumenetelmien monipuolisempi soveltaminen olisi voinut tuoda lisäväriä — ja lisää totuudenmukaisuutta — tuloksiin, jotka tässä tutkimuksessa jäivät varsin yksipuolisiksi, ja joista heijastuu lapsille tyypillinen kirjallinen ilmaisutapa: yleistäminen.

Validiutta pohtiessani en myöskään voinut sivuuttaa Brunerin määritelmää kertomuksista. Brunerin mukaan yksilön kertomukset eivät ole kliinisiä ja koskemattomia tarinoita, jotka syntyisivät yksilössä itsessään. Kertomukset pikemminkin jäljittelevät elämää ja niihin sisältyy muiden ympärillä olevien yksilöiden kertomuksia. Tämän tutkielman myötä selvisi, että lapset kokivat helpompana kirjoittaa työrauhattomuudesta ja siitä mitä ei saa tehdä, koska siihen liittyen lapset saivat opettajalta toistuvaa palautetta: ”Älä huuda! Rauhoittukaa!” Näin ollen lasten kertomuksista heijastui voimakkaasti opettajan kertomusten vaikutus. Tätä huomiota vasten peilatessani tutkielmani luotettavuutta, pohdin, kenen käsityksiä tässä loppujen lopuksi tutkintaan: lasten vai lasten taustalla vaikuttavan opettajan? Toisaalta lasten kirjoitelmien opettajakeskeisyys ilmentää tutkimuskouluni sisäistä koulukulttuuria, jossa opettaja luo piilo-opetussuunnitelman mukaisesti toiminnan raamit. Lapset osoittavat kunnioittavansa opettajan näkökulmia, milloin raamit muodostuvat tärkeiksi ja niistä halutaan pitää kiinni.

Viides tämän tutkielman validiuteen vaikuttava tekijä on — kuten kaikissa tutkimuksissa — tutkijan rooli. Tämän tutkielman tavoitteena oli tuoda esiin lasten käsitykset. Kuitenkin jokainen tutkielmaani kirjattu tulos on tutkijan, eli minun tekemäni ja minun tulkintani. Minä päätin mitä nostan esille, mitä siitä kerron tai mitä jätän kertomatta. Näin ollen tuloksista välittyy lasten äänen takaa myös aikuisen tutkijan ääni. Lisäksi ulkopuolisena tutkijana en

saavuta koskaan tutkittavien näkökulmia juuri sillä intensiteetillä kuten asianomaiset ovat ne tarkoittaneet kirjoitelmassaan. Katsonkin, että tutkijan tulkintaan vaikuttaa aina hänen oma kokemusmaailmansa ja ymmärrys käsiteltävästä asiasta. Niinpä pyrin jättämään liian voimakkaat tulkintani tutkimuksen ulkopuolelle ja sitä vastoin tavoittelin lasten käsitysten esiintuomista mahdollisimman aitona ja koskemattomana. Erityisesti tämä tavoitteeni tulee esiin lasten kotoisissa kertomuksissa, joissa lasten kirjoitelmien helmet esiintyvät puhtaimmillaan lapsen äänen välittyessä autenttisenä, vahvana — ja mikä tärkeintä — sisällöltään pysäyttävänä.

Lopuksi todettakoon, että huolimatta siitä, kuinka lasten kirjoitelmissa kuvastui vahvasti aikuisen — tässä tapauksessa lasten opettajan — näkökulma työrauhasta sekä työrauhattomuudesta, oli taustalta kuitenkin erotettavissa lapsen ääni ja viesti hentona ja pienenä: ”Älä opettaja huuda, koska me kyllä jo tiedämme kuinka meidän tulee olla. Ja oikeastaan myöskin me nautimme siitä, kun työskentelyssä on oma rauha ja voi keskittyä. Mutta meille on vain kovin luontaista tämä itsehillinnän puute; Mehän olemme vielä lapsia. Toivon, että ymmärtäisit tämän.”

Lapsilla on asiaa, kunhan vain kuulemme sen.

## LÄHTEET

- Aho, E. & Haverinen, H-L. 2010. *Opettajan näkökulma luokanhallintaan – Opettajan päätöksenteon taustalla vaikuttavat periaatteet luokanhallinnan tilanteissa*. Kasvatustieteen pro gradu-tutkielma Oulu: Oulun yliopisto.
- Belt, A. 2013. *Kun työrauha horjuu – Kotitalousopettajien käsityksiä työrauhahäiriöistä ja niiden taustatekijöistä*. Oulu: Oulun yliopisto.
- Blomberg, S. 2008. *Noviisiopettajana peruskoulussa. Aloittelevien opettajien autenttisia kokemuksia ensimmäisestä opettajavuodesta*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Bruner, J. 2004. Life as narrative. *Social Research*, Vol. 71, No. 3. 691-710.
- Carlsson, M.A., Fülöp, M. & Marton, F. 2001. Peeling the onion: student teachers' conceptions of literary understanding. *Scandinavian Journal of Educational Research*, Vol. 45, No. 1. 5-18.
- Erätuuli, M. & Puurula, A. 1990. *Miksi häiritset minua – Työrauhahäiriöistä ja niiden syistä yläasteella oppilaiden kokemana*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Eskola, J. 1997. *Eläytymismenetelmäopas*. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Eskola, J. 2007. Eläytymismenetelmän autuus ja kurjuus. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. 2007. *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I – Metodin valinta ja aineistonkeruu: Virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. 2.p. Jyväskylä: PS-Kustannus. 71–86.
- Eväsoja, H. & Keskinen, S. 2005. Opettaja auktoriteettina ja vallan käyttäjänä. Teoksessa Keskinen, S. (toim.) 2005. *Valta, kilpailu ja kiusaaminen opettajan työssä*. OKKA-säätiön vuosikirja 2005. 12-65.
- Ginsburg, G.P. 1979. The effective use of role-playing in social psychological research. Teoksessa Ginsburg, G.P. (toim.) 1979. *Emerging strategies in social psychological research*. Reno: University of Nevada. 117-154.
- Graue, M. E. & Walsh, D.J. 1998. *Studying children in context — theories, methods, and ethics*. California: SAGE Publications.
- Harjunen, E. 2002. *Miten opettaja rakentaa pedagogisen auktoriteetin? – Otteita opettajan arjesta*. Turku: Turun yliopisto.
- Helavirta, S. 2011. *Lapset hyvinvointitiedon tuottajina*. Tampere: Tampereen yliopisto.

- Heikkinen, H.L.T. 2010. Narratiivinen tutkimus – Todellisuus kertomuksena. Teoksessa Aaltola, J & Valli, R. (toim.) 2010. *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II*. 3.p. Jyväskylä: PS-Kustannus. 143–159.
- Holopainen, P., Järvinen, R., Kuusela, J. & Packalen, P. 2009. *Työrauha tavaksi – Kohtaaminen, toimintakulttuuri ja pedagogiikka koulun arjessa*. Helsinki: Opetushallitus.
- Huusko, M. & Paloniemi, S. 2006. Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus, Vol. 37, No 2*. 162–173.
- Hänninen, V. 2010. Narratiivisen tutkimuksen käytäntöjä. Teoksessa Aaltola, J & Valli, R. (toim.) 2010. *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II*. 3.p. Jyväskylä: PS-Kustannus. 160–178.
- Kari, J. 1988. *Opetus- ja kasvatustyö ammattina*. 1.p. Keuruu: Otava.
- Karlsson, L. 2012. Lapsinäkökulmaisen tutkimuksen ja toiminnan poluilla. Teoksessa Karlsson, L. & Karimäki, R. (toim.) 2014. *Sukelluksia lapsinäkökulmaiseen tutkimukseen ja toimintaan*. Suomen kasvatustieteellinen seura. 17–63.
- Karlsson, L. 2012. Lapset toimivat – aikuiset valistavat: lasten kertomuksia syömisestä. Teoksessa: Karlsson, L. & Karimäki, R. 2010 (toim.). *Sukelluksia lapsinäkökulmaiseen tutkimukseen ja toimintaan*. Suomen kasvatustieteellinen seura. 235–283.
- Kendrick, A, Steckley, L. & Lerpiniere, J. 2008. Ethical issues, research and vulnerability: gaining the views of children and young people in residential care. *Children's Geographies*, Vol. 6, No. 1. 79 – 93.
- Koskenniemi M. & Hälinen K. 1970. *Didaktiikka lähinnä peruskoulua varten*. Helsinki: Otava.
- Kukkola, A & Tofferi, H. 2006. *Opettaja-oppilassuhde kouluviihtyvyyttä ja työrauhaa selittämässä. Miten opettaja-oppilassuhde vaikuttaa oppilaan kokemaan sosiaaliseen itsetuntoon, kouluviihtyvyyteen ja työrauhaan?* Kasvatustieteen pro gradu-tutkielma Oulu: Oulun yliopisto.
- Marton, F., Wen, Q. & Wong, K.C. 2005. 'Read a hundred times and the meaning will appear ...' Changes in Chinese University students' views of the temporal structure of learning. *Higer Education*, Vol. 49. 291–318.
- Marzano R.J., Gaddy, B.B., Foseid, M.C., Foseid, M.P. & Marzano, J.S. 2005. *A Handbook for Classroom Management that Works*. Alexandria, USA: ASCD.

- Niikko, A. 2002. Lastentarhanopettajat esiopetuksen toteuttajina. *Kasvatus*, Vol 33, No 2. 160–174.
- Niikko, A. 2003. Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. *Kasvatustieteellisen tiedekunnan tutkimuksia* 85. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Nieminen, L. 2010. *Lasten ja nuorten tutkimus: Oikeudellinen tarkastelu*. Teoksessa Lagström, H., Pösö, T., Rutanen, N. & Vehkalahti, K. (toim.) 2010. *Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka*. Helsinki: Nuorisotutkimusseura. 25–42.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki: Opetushallitus.
- Perusopetuslaki 2008/628, Luku 1. *Opetuksen tavoitteet*. Löytyy osoitteesta: <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628?search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=perusopetuslaki>  
Viitattu: 11.11.2015.
- Perusopetuslaki 2008/628, Luku 7. *Oppivelvollisuus sekä oppilaan oikeudet ja velvollisuus det*. Löytyy osoitteesta: <http://www.finlex.fi/fi/laki/al-kup/1998/19980628?search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=perusopetuslaki#Lidp3708368>  
Viitattu: 11.11.2015.
- Perusopetuslain muutoslaki 1040/2014. *Laki perusopetuksen muuttamisesta - Esiopetukseen osallistuminen*. Löytyy osoitteesta: <http://www.finlex.fi/fi/laki/al-kup/2014/20141040?search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=1040%2F2014>  
Viitattu: 11.11.2015.
- Perusopetuslain muutoslaki 1267/2013, Luku 7. *Oppivelvollisuus sekä oppilaan oikeudet ja velvollisuudet*. Löytyy osoitteesta: <http://www.finlex.fi/fi/laki/al-kup/2013/20131267?search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=1267%2F2013>  
Viitattu 7.4.2016.
- Popescu, T. 2014. Classroom management strategies and techniques: A perspective of English teachers trainees. *Journal of Linguistic Intercultural Education* 7/2014. 143–160.
- Puurula, A. 1984. *Koulun työrauha kasvatussociologisena ongelmana*. Helsinki: Helsingin yliopisto.

- Puroila A.-M., Estola, E. & Syrjälä, L. 2011. Having, loving, and being: children's narrated well-being in Finnish day care centres. *Early Child Development and Care*, Vol. 182, No. 3–4. 345–362.
- Rantala, T. & Keskinen, S. 2005. ”Ei meidän koulussa...Eihän?” – Opettajat oppilaiden kiusaamina. Teoksessa Keskinen, S. (toim.) 2005. *Valta, kilpailu ja kiusaaminen opettajan työssä*. OKKA-säätiön vuosikirja 2005. 120–160.
- Roos, P. 2015. *Lasten kerrontaa päiväkotiarjesta*. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Salo, P. 2009. Opettaja pedagogisena johtajana. Teoksessa Saloviita, T. (toim.) 2009. *Meidän koulu – Keinoja työrauhan ja hyvän ilmapiirin saavuttamiseen*. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Salovaara, R. & Honkonen, T. 2011. *Rakenna hyvä luokkahenki*. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Saloviita, T. 2007. *Työrauha luokkaan – Löydä omat toimintamallisi*. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Savage, T.V. & Savage, K.M. 2009. *Successful classroom management and discipline — teaching self-control and responsibility*. 3 ed. California: SAGE.
- Scott, J. 2008. Children as respondents: the challenge for quantitative methods. Teoksessa Christensen, P. & James, A. (toim.) 2008. *Research With Children – Perspectives and Practices*. 2.p. New York: Routledge. 85- 108.
- Stenvall, E. 2009. ”Sellast ihan tavallist arkee”- *Helsinkiäisten 3.-6.-luokkalaisten arki ja ajankäyttö*. Helsinki: Helsingin kaupungin tietokeskus.
- Strandell, H. 2010. Etnografinen kenttätyö: Lasten kohtaamisen eettisiä ulottuvuuksia. Teoksessa Lagström, H., Pösö, T., Rutanen, N. & Vehkalahti, K. (toim.) *Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka*. Helsinki: Nuorisotutkimusseura. 92–112.
- Suomen perustuslaki 1999/731. *Perusoikeudet - Yhdenvertaisuus*. Löytyy osoitteesta: <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1999/19990731>  
Viitattu: 1.12.2015, 18.2.2016.
- Tuomi, J & Sarajärvi, A. 2009. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. 7.p. Helsinki: Tammi.
- Tuorila, H. & Koistinen, K. 2010. Kokemuksia eläytymismenetelmän käytöstä elinympäristön tutkimisessa. Teoksessa: *Yhdyskuntasuunnittelu 2010*. Vol. 48:2. 8-23.

Törmä, S. 2003. Piilo-opetussuunnitelman jäljillä. Teoksesta Vuorikoski, M., Törmä, S & Viskari, S. 2003. *Opettajan vaiettu valta*. Tampere: Vastapaino. 109–130.

Uusikylä, K. 2007. *Hyvä, paha opettaja*. Jyväskylä: Minerva Kustannus.

Vahtola, J. 2005. *Suomen historia- Jääkaudesta Euroopan Unioniin*. 4.p. Helsinki: Otava.

Viljamaa, E. 2012. *Lasten tiedon äärellä – Äidin ja lasten kerronnallisia kohtaamisia kotona*. Oulu: Oulun yliopisto.

Winter, K. 2012. Ascertaining the perspectives of young children in care: case studies in the Use of Reality Boxes. *Children and Society*, Vol. 26. 368-380.

Yhdistyneet Kansakunnat, 1989. *Yleissopimus lapsen oikeuksista*. Löytyy osoitteesta: <https://www.unicef.fi/lapsen-oikeudet/sopimus-kokonaisuudessaan/> Viitattu: 28.4.2016.



## LIITTEET

LIITE 1 — Kirje lapselle

### **Hyvä oppilas!**

Teen tutkimusta siitä, mitä ajatuksia alakouluikäisillä oppilaille on luokan työrauhasta. Tutkimukseeni tarvitsen Sinun mielipiteitäsi ja ajatuksiasi. Sinun tehtävänäsi onkin kirjoittaa minulle kaksi tarinaa, joiden ohjeet löydät seuraavalta sivulta. Tekstejä käytän vain tutkimuksellisiin tarkoituksiin.

Kirjoitustehtävään ei tarvitse osallistua omalla nimellä. Minulle riittää ainoastaan se tieto, oletko tyttö vai poika, ja minkä luokka-asteen oppilas olet. Osallistuminen tutkimukseen on vapaaehtoista, mutta korostan, että jokainen vastaus on minulle kallisarvoinen.

**Kiitos, kun autat minua tutkimuksessani!**

Ystävällisin terveisin,

opettaja-opiskelija, Annika. ☺

**Merkitse rasti (X) oikean vaihtoehdon kohdalle.**

Olen          tyttö       poika           Luokka    3     5

## Kirjoitustehtävä

Kirjoita kouluun liittyvä tarina, jonka alkutekstin näet alla. Kuvittele ja ideoi kokemuksiesi pohjalta kuinka tarina jatkuu.

### Tarina 1.

On tavallinen arkipäivä. Tulet kouluun. Kellojen soidessa säntäät luokkaan yhdessä luokkakaveriesi kanssa. Opettaja aloittaa opettamisen. Luokassa on hyvä työrauha.

Jatka tarinaa.

*Mieti esimerkiksi seuraavia asioita:*

- *Mitä tapahtuu?*
- *Mitä opettaja tekee? Miksi hän tekee niin?*
- *Mitä oppilaat tekevät?*
  - o *Kuka tekee?*
  - o *Mitä tekee?*
  - o *Miksi hän tekee/ he tekevät niin?*
- *Mitä sinä teet?*
- *Mikä oppitunti on kyseessä?*

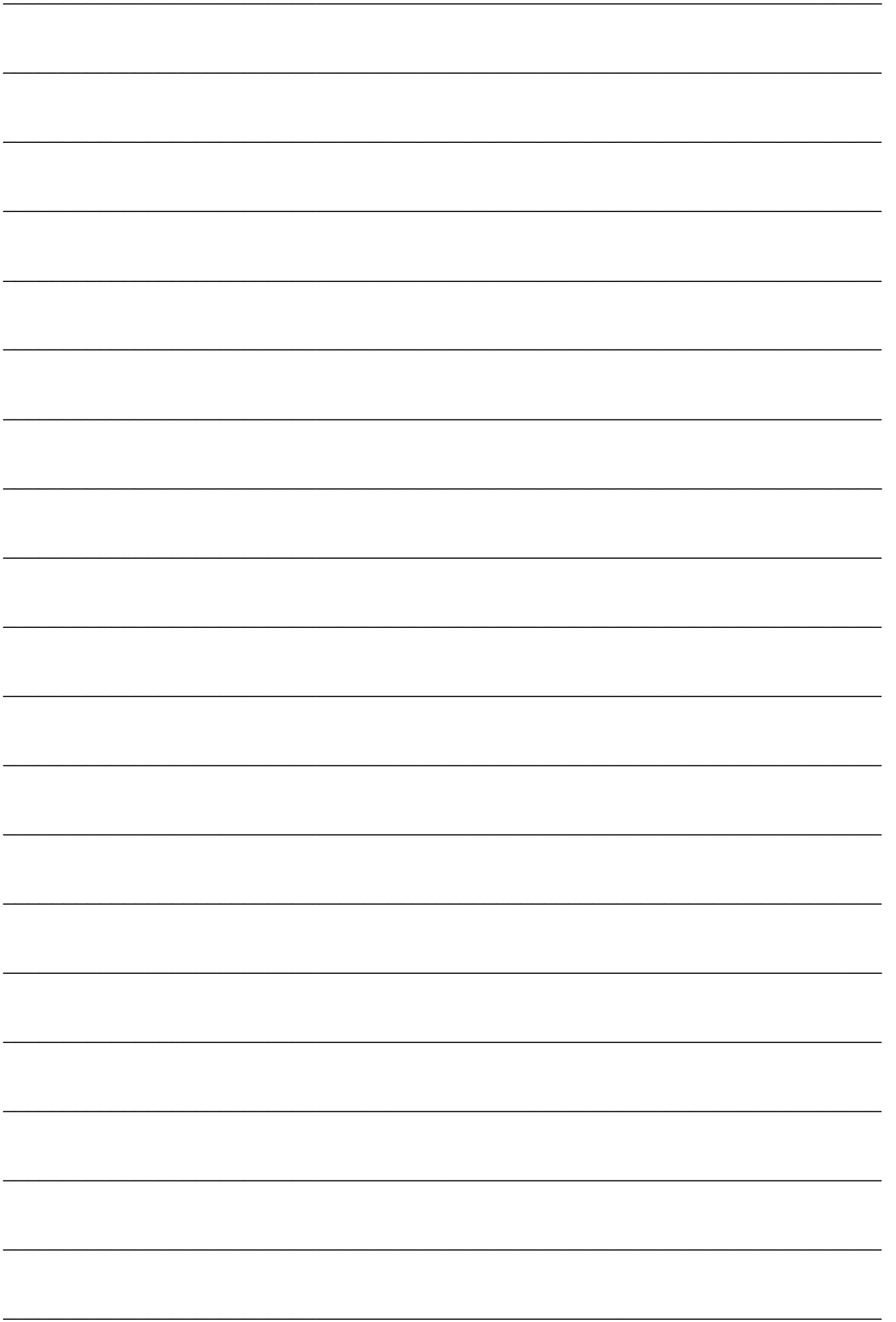
*Kuvaile myös*

- *Millainen tunnelma on?*
- *Miltä sinusta tuntuu?*

---

---

---



## Kirjoitustehtävä

Kirjoita kouluun liittyvä tarina, jonka alkutekstin näet alla. Kuvittele ja ideoi kokemuksiesi pohjalta kuinka tarina jatkuu.

### Tarina 2.

On tavallinen arkipäivä. Tulet kouluun. Kellojen soidessa säntäät luokkaan yhdessä luokkakaveriesi kanssa. Opettaja aloittaa opettamisen. Luokassa **ei ole työrauhaa**.

Jatka tarinaa.

*Mieti esimerkiksi seuraavia asioita:*

- *Mitä tapahtuu?*
- *Mitä opettaja tekee? Miksi hän tekee niin?*
- *Mitä oppilaat tekevät?*
  - o *Kuka tekee?*
  - o *Mitä tekee?*
  - o *Miksi hän tekee/ he tekevät niin?*
- *Mitä sinä teet?*
- *Mikä oppitunti on kyseessä?*

*Kuvaile myös*

- *Millainen tunnelma on?*
- *Miltä sinusta tuntuu?*

---

---

---

---



## Kirjoitustehtävä.

Kirjoita kaksi kouluun liittyvää tarinaa, joiden alkutekstin näet alla. Kuvittele ja ideoi kokemuksiesi pohjalta kuinka tarina jatkuu.

### Tarina 1.

On tavallinen arkipäivä. Tulet kouluun. Kellojen soidessa säntäät luokkaan yhdessä luokkakaveriesi kanssa. Opettaja aloittaa opettamisen. Luokassa on hyvä työrauha.

Jatka tarinaa.

*Mieti esimerkiksi seuraavia asioita:*

- *Mitä tapahtuu, kun luokassa on hyvä työrauha?*
- *Mitä opettaja tekee? Miksi hän tekee niin?*
- *Mitä oppilaat tekevät? Miksi hän tekee/ he tekevät niin?*
- *Mikä oppitunti on kyseessä?*

*Kuvaile myös*

- *Millainen tunnelma on?*
- *Miltä sinusta tuntuu?*

---

---

---

---

---

---

---

---



## Kirjoitustehtävä

Kirjoita kaksi kouluun liittyvää tarinaa, joiden alkutekstin näet alla. Kuvittele ja ideoi kokemuksiesi pohjalta kuinka tarina jatkuu.

### Tarina 2.

On tavallinen arkipäivä. Tulet kouluun. Kellojen soidessa säntäät luokkaan yhdessä luokkakaveriesi kanssa. Opettaja aloittaa opettamisen. Luokassa **ei ole työrauhaa**.

Jatka tarinaa.

*Mieti esimerkiksi seuraavia asioita:*

- *Mitä tapahtuu, kun luokassa ei ole hyvä työrauha?*
- *Mitä opettaja tekee? Miksi hän tekee niin?*
- *Mitä oppilaat tekevät? Miksi hän tekee/ he tekevät niin?*
- *Mikä oppitunti on kyseessä?*

*Kuvaile myös*

- *Millainen tunnelma on?*
- *Miltä sinusta tuntuu?*

---

---

---

---

---

---



