



VASTUSTAJAANSA VIEKKAAMPI

Työrauhaa horjuttavia oppilaiden toimintatapoja

Kaisa Salmela

Opinnäytetyö
Sosiaalialan koulutusohjelma
Sosionomi (YAMK)

2015

Sosiaalialan koulutusohjelma
Sosionomi (YAMK)

| | | | |
|----------------------------|---|--------------|------|
| Tekijä | Kaisa Salmela | Vuosi | 2015 |
| Ohjaajat | Susanna Helavirta, Voitto Kuosmanen | | |
| Toimeksiantaja | Sotkamon kunta, perusopetus | | |
| Työn nimi | VASTUSTAJAANSA VIEKKAAMPI – Työrauhaa horjuttavia oppilaiden toimintatapoja | | |
| Sivu- ja liitemäärä | 79 + 19 | | |

Tämän opinnäytetyön tehtävänä on työelämälähtöisesti lisätä ymmärrystä Sotkamon perusopetuksen oppilaiden työrauhaa horjuttavista toimintatavoista. Valmiina aineistona toimi allekirjoittaneen perusopetuksen kuraattorityössä keräämä muistiinpanoaineisto oppituntien havainnoinneista. Havainnointi on ollut vuodesta 2008 alkaen Sotkamon perusopetuksen kuraattorityön työmenetelmä. Aineistoksi valikoitui vuosien 2011–2013 muistiinpanoaineisto.

Valmiin aineiston hankintaa luonnehti etnografinen tutkimusote. Havainnointirunkona aineiston hankinnassa toimi odotetun tunnin kulun –määritelmä. Määritelmä pohjautui Sotkamon perusopetuksen opetussuunnitelman arvopohjaan ja peruskoulujen (9) julkilausumiin järjestyssääntöihin.

Aineisto koostui havaintokirjauksista määritellystä odotetusta tunnin kulusta poiketen. Aineiston analyysin avulla havaintokirjauksista pyrittiin tunnistamaan, tulkitsemaan ja nimeämään odotettua tunnin kulkua horjuttavia oppilaiden toimintatapoja työrauhan näkökulmasta. Aineistosta löytyi 53 oppilaiden toimintatapatyyppiä, jotka esitettiin ”Toimintatapojen pelikirja” –muodossa.

Toimintatapatyyppit tiivistettiin kolmeen vaihtoehtoiseen kategoriaan tyyppijaotelluista. Aiempiin työrauhailmiötä koskeviin tutkimuksiin kategorioista voitiin verrata eritoten analyysin kolmatta löydöstä: luokkatovereihin, opettajasuhteisiin, oppimisympäristöön ja opetusjärjestelyihin liittyviä oppilaiden toimintatapoja. Aiempiin työrauhailmiötä tarkasteleviin tutkimuksiin nähden, tämän opinnäytetyön mielenkiintoisin löydös aineistosta oli kuitenkin yksi toisen vaihtoehtoisen kategorian tyypeistä eli oppilaiden viekkauteen liittyvät toimintatavat.

Avainsanat: kuraattori, etnografia, tyyppittely, työrauha, oppilaiden toimintatavat

Degree Programme in Social Services
Master of Social Services

| | | | |
|--------------------------|---|------|------|
| Author | Kaisa Salmela | Year | 2015 |
| Supervisor(s) | Susanna Helavirta and Voitto Kuosmanen | | |
| Commissioned by | Basic education in Sotkamo | | |
| Subject of thesis | MORE CUNNING THAN THEIR OPPONENT – Types of Student Behavior with Adverse Effects on Classroom Order. | | |
| Number of pages | 79+ 19 | | |

The objective of this thesis was to, using an occupational approach, gain insight into types of behavior that have an adverse effect on classroom order at basic education level in Sotkamo. Lesson observation notes made by the undersigned while working as social worker in basic education will serve as the initial data for this thesis. Since 2008, observation has been a work method for social work at basic education level in Sotkamo. Notes from 2011–2013 were selected as the data.

The acquisition of the initial data was characterized by an ethnographic research approach. The observation was structured on the basis of a predefined structure for the expected lesson plan. The values specified in the curriculum of basic education in Sotkamo and the code of conduct declared by the basic education institutions (9) served as the basis for the approach.

The data consisted of recorded observations on events that deviated from the expected lesson plan. The aim was to, by analyzing the data on recorded observations, recognize, interpret and specify behavior that had an adverse effect on the expected course of the lesson through interfering with classroom order. The data contained 53 different behavior types for students that were presented in the form of an "Behavior Rulebook".

Different types of behavior were divided into three alternative classification categories. In particular, the third category found in the analysis could be compared to earlier research on classroom order: behavior related to classmates, relationship with the teacher and the learning environment. Compared to other research studying classroom order, the most interesting finding based on the data was that of the second classification category, i.e. actions related to the cunning of the students.

Key words: school social worker, ethnography, classification, classroom order, student behavior

SISÄLLYS

| | | |
|-------|--|----|
| 1 | JOHDANTO | 5 |
| 2 | TAUSTA- JA TAVOITELUKU | 8 |
| 2.1 | Peruskoulu osana suomalaista koulutusjärjestelmää | 8 |
| 2.2 | Peruskoulujen perusopetus ja oppilashuolto..... | 10 |
| 2.3 | Oppilashuollollinen kuraattoripalvelu ja kuraattorityö | 11 |
| 2.4 | Sotkamon perusopetus ja kuraattoripalvelu | 13 |
| 2.5 | Havainnointi kuraattorityön työmenetelmänä | 14 |
| 2.6 | Tutkimustehtävä | 15 |
| 3 | TYÖRAUHAILMIÖN MONIKERROKSISSUUS..... | 17 |
| 3.1 | Työrauha..... | 19 |
| 3.2 | Työrauhahäiriö..... | 22 |
| 3.3 | Työrauhaongelma | 27 |
| 4 | TOTEUTUSLUKU | 29 |
| 4.1 | Työrauhailmiön lähestymistapa | 29 |
| 4.2 | Tutkimuslupa ja valmiin aineiston käytön eettisyys..... | 30 |
| 4.3 | Aineiston laajuus..... | 34 |
| 4.4 | Etnografinen työote aineiston keruussa | 37 |
| 4.5 | Havaintorunkona odotetun oppitunnin kulun –määritelmä | 39 |
| 4.6 | Havainnoinnin toteutus | 41 |
| 4.7 | Aineiston järjestäminen ja litterointi..... | 43 |
| 5 | ANALYYSI- JA TULOSLUKU | 49 |
| 5.1 | Toimintatapojen tunnistaminen ja nimeäminen | 49 |
| 5.2 | Toimintatapatyyppien auki kirjoittaminen | 50 |
| 5.3 | Tyyppien jaottelu kolmeen vaihtoehtoiseen kategoriaan | 61 |
| 5.3.1 | Ensimmäinen vaihtoehtoinen tyyppikategoria | 61 |
| 5.3.2 | Toinen vaihtoehtoinen tyyppikategoria | 64 |
| 5.3.3 | Kolmas vaihtoehtoinen tyyppikategoria | 67 |
| 5.3.4 | Tyyppien ja vaihtoehtoisten kategorioiden tarkastelua | 69 |
| 6 | PÄÄTELMÄT JA POHDINTA..... | 71 |
| 7 | LÄHTEET | 76 |
| | LIITTEET | 82 |

1 JOHDANTO

Työrauhasta, työrauhahäiriöistä ja työrauhaongelmista puhutaan ja huhutaan valtakunnallisessa mediassa aina tietyin aika välein. Näin on tehty peruskoulun syntyaikajaloilta alkaen. Milloin työrauhailmiön äärellä on kyseenalaistettu koulukuria, milloin opettajan auktoriteettia, milloin oppilaiden kotioloja ja milloin sitä, että suomalainen peruskoulu junnaa aikaansa jäljessä. Asioilla on aina vähintään niin monta näkemystä kuin esittäjäänsäkin.

Peruskoulun tavoitteena on kasvattaa oppilaistaan yhteiskuntakelpoisia kansalaisia ja opettaa jokaiselle elämässä tarpeellisia tietoja ja taitoja (Lahtinen 2011, 30). Peruskoulu on osa suomalaista koulutusjärjestelmää. Hyvinvointivaltion tukijalkana peruskoulu saa mediassa ja ihmisen puheissa kuitenkin alati paljon kritiikkiä osakseen. Osa kritiikistä koskee muun muassa järjestelmää, osa koulun toimintaa ja osa työrauhahaasteita. Kritiikki on omalla tavallaan hyvä asia. Esitustapaa on syytä monesti syytä harkita ennemminkin. Kritiikin kautta tiedetään mihin jatkossa toivotaan parannusta.

Liki kymmenen vuotisen Sotkamon perusopetuksen kuraattorityöurani aikana, olen pohtinut työrauhailmiötä monesta eri näkökulmasta. Ensimmäisten työvuosieni ajan olin vahvasti sitä mieltä, että lapset ilmentävät koulussa kotiensa tapoja. Kolmen työvuoden jälkeen olin jo sitä mieltä, että olin ollut väärässä. Tämän jälkeen uskoin hetken syy-seuraussuhteen voimaan koulussa eli siihen, että toimiessaan tulee rangaistuksia. Oppilaiden toiminnassa oli kuitenkin nähtävillä tuolla tapaa toimittaessa, vain pienen ajan positiivisia muutoksia. Vahva sisäinen kapina sen sijaan kumpusi oppilaista, mikä tuli ymmärrykseeni kahdenkeskisissä kuraattorityön yksilötapaamisissa. Oppilaat kertoivat kerta toisensa jälkeen, etteivät ymmärtäneet miten he `muka` toimivat niin eri tavoin kuin toiset omanikäiset oppilaat oppitunneilla. Yritin selittää, yritin selventää ja yritin demonstroida. Jotakin en osannut kertoa.

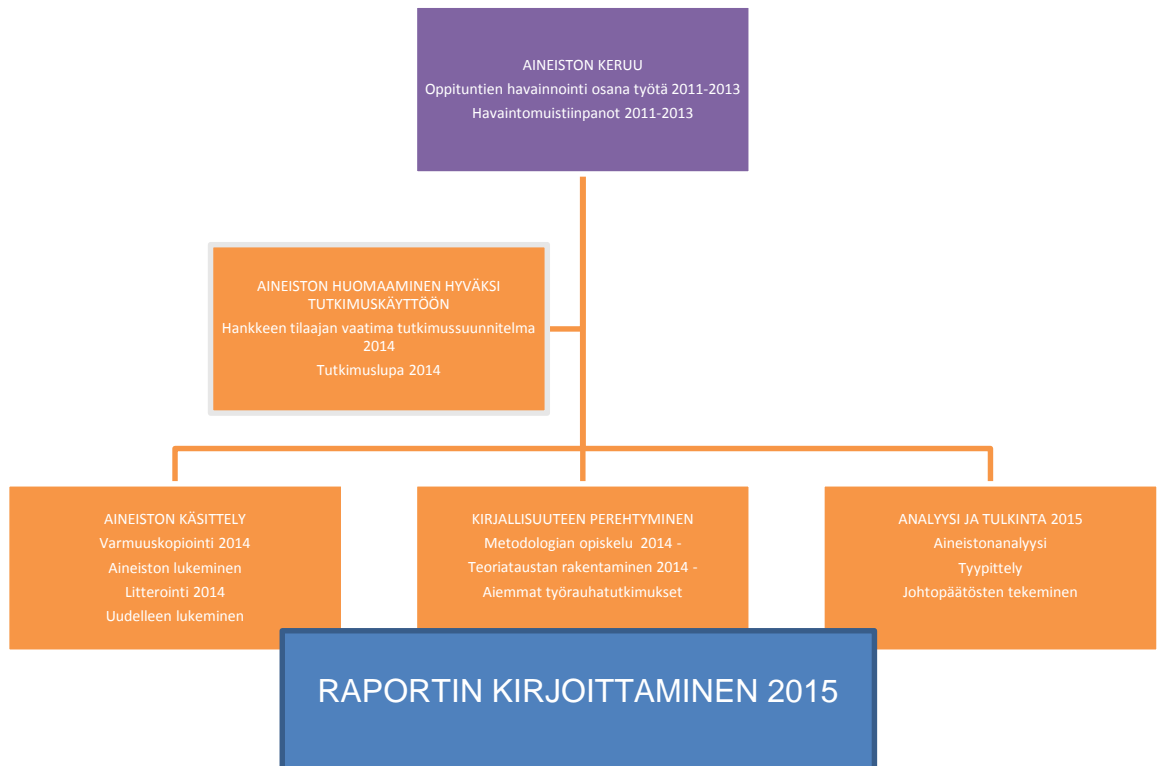
Viiden työvuoden jälkeen olen ollut sitä mieltä, että oppilaat ymmärtävät alkaa toimia ”kuten koulu heiltä odottaa”, kun heille asian vain riittävän selkeästi esittää. Oppilaat ovat innokkaita arvioimaan omaa toimintaansa ja rohkeita ottamaan palautetta vastaan omasta elämästään. Se mitä he eivät vielä tiedä, siihen he haluavat tietoa.

Opinnäytetyöni tehtävänä on olla kuvaileva alkukartoitus oppilaiden odotettua tunnin kulkua horjuttavista toimintatavoista Sotkamon perusopetuksessa. Odotettu tunnin kulku määrittyy tämän opinnäytetyön aikana Sotkamon perusopetuksen opetussuunnitelman (2011) arvopohjan ja peruskoulujen julkilausuttujen järjestyssääntöjen pohjalta. Tarkasteltavana on valmis kuraattorityön havainnointiaineisto vuosien 2011–2013 ajalta.

Koin työelämälähtöisen kehittämistarpeeni lisäksi ajankohtaisuuden mahdollisuutena osallistua työrauhailmiökeskusteluun. Oppilaiden osallistamisessa piilee ajanhenki ja toiminnallisuuden nimeen vannotaan. Uusi opetussuunnitelma rantautuu Sotkamon perusopetukseenkin vuonna 2016, mikä lupaa ainoastaan toiminnallisuutta peruskoulun arkeen. Osallisuus on rantautunut jo kuluneen lukuvuoden aikana perusopetukseen. Toiminnallisuus voinee tarkoittaa enemmän oppilaiden itsearviointiin siirtymistä, mihin opinnäytetyöni tulevaisuuden visiona osaltaan tähtää. Uskon oppilaiden voivan arvioida omaa oppituntien aikaista toimintaansa konkreettisemmin ja tavoitehakisemmin, kun heillä on tämän opinnäytetyön tuotosten myötä enemmän tietoa toiminnastaan.

Ajan henkeä vastaan, harvemmin kukaan uskaltaa tänä päivänä hehkuttaa suomalaista peruskoulua. Sitä, että ovatpa keksineet tänne meille Suomeen aikaan hienon systeemin, kun jokaisella lapsella on yhtäläinen oikeus käydä koulua. Tuon oikeuden jälkeen on vielä mahdollisuus edetä koulutusjärjestelmässä, kylläkin pitkälti peruskoulun saavutusten pohjalta. Mutta mihin osa ihmisistä tuon oikeutensa yhdeksän ensimmäisen peruskouluvuotensa aikana oikein tuhlaa? Niin tuhlaa, kuluttaessaan peruskoulussa aikansa työrauhan horjuttamiseen ja

hyvän opillisen ajan haaskuuseen. Tuota oppilaiden työrauhan horjuttamista halusin lähteä tarkastelemaan tämän opinnäytetyön välityksellä. Tarkastellen valmiin aineistoni kautta oppilaiden työrauhaa horjuttavia toimintatapoja siinä rajallisessa ajassa, jonka tälle opinnäytetyölleni suunnittelin (Kuvio 1).



Kuvio 1. Opinnäytetyöprosessin aikataulusuunnitelma.

2 TAUSTA- JA TAVOITELUKU

2.1 Peruskoulu osana suomalaista koulutusjärjestelmää

Suomalainen peruskoulu kokoaa lapset ja nuoret saman katon alle 5 päivänä viikossa ja 9 kuukautena vuodessa (Puotinen 2008, 10). Opetushallituksen (2015) sanoin peruskoulu kattaa vuosiluokat 1–9, ja se on tarkoitettu koko tuolle ikäluokalle eli 7–16-vuotiaat. Valtaosa peruskouluista on kunnan hallinnoimia. Yksityisissä ja valtion kouluissa opiskelee alle kaksi prosenttia peruskoululaisista.

Suomalainen koulutusjärjestelmä perustuu siis yhdeksänvuotiselle peruskoululle. Ennen peruskoulua on lapsella mahdollisuus vuoden kestävään esikouluun varhaiskasvatuksen järjestämänä. Peruskoulu aloitetaan sinä vuonna, jolloin oppilas täyttää seitsemän. Peruskoulu päättyy tavanomaisesti kun oppilas saa suoritettua peruskoulun päättötodistukseen tarvittavat opinnot. Peruskoulun jälkeen oppilaalla on mahdollisuus hakeutua lukioon tai ammattikouluun. Molempien vaihtoehtojen jälkeen oppilaalla on mahdollisuus kouluttautua koulutusjärjestelmässä vielä korkeammalle. (Rautio 2006, 25.)

Koulun yhteiskunnallinen tehtävä on oppilaiden valikointi ja heidän valmistamisensa palkkatyöläisen elämään ja yhteiskunnan jäseniksi. Tämä tehtävä kehittää ja ylläpitää vallitsevia valtasuhteita, luokkarakennetta, pääsyä työmarkkinoille, työnjakoa ja loppujen lopulta yhteiskuntajärjestystä kokonaisuudessaan. Epäsuorasti näihin koulun yhteiskunnallisiin tehtäviin kytkeytyvät niin kutsutut piilo-opetussuunnitelman vaatimukset, jotka eivät muokkaa pelkästään oppilaita vaan myös koulun viranhaltijoina toimivia opettajia ja muuta henkilöstöä. Koulun arkipäivä on täynnä rituaaleja, joita ei poisteta kovinkaan helposti. Koulussa on näkymättömiä vallanseiniä, joista selkein lienee kynnyks opettajainhuoneeseen. (Broady 1994, 116, 122–124, 127.)

Koulun aita symboloi myös osaltaan koulun eristämistä ympäröivästä yhteiskunnasta ja luokahuoneen suljettu ovi työtilan eristämistä koulun muusta toiminnasta. Ne ilmaisevat jo sinällään oppilaan liikkumisen luvanvaraisuutta ja ylhäältä määräytyvyyttä. Välituntisin ei oleskella sisällä. Ruokasalissa ei vetelehditä syömättä. Pihalla ei lintsata tunnin aikana. Koulun alueelta ei poistuta. Opettajanhuoneeseen ei mennä ilman syytä. Voimistelusalua ei käytetä ilman opettajan valvovaa katsetta. Kurinpidon kannalta on opettajien koulittava oppilaat noudattamaan niitä sääntöjä, joita on noudatettava. Sääntöjen rikkominen on koulun auktoriteetin uhmaamista, sen edellyttämän kunnioituksen ja kuuliaisuuden torjumista. Sääntöjä uhkaava oppilaan toiminta on estettävä ajoissa, koska muutoin on vaarantua koko luokahuoneen järjestys. (Antikainen, Rinne & Koski 2013, 265–266, 273.)

Luokahuoneessa pelkistyy luokahuoneopetuksen perusrakenne. Kaikki siirtymät tapahtuvat luvanvaraistetusti. Pulpettia ei saa jättää ilman lupaa, toisen oppilaan luo ei saa mennä ilman lupaa, kaverilta ei kysytä ilman lupaa. Pulpetti on oppilaiden käytössä oleva oma tila, oma työpiste, jonka yksityinen eristyneisyys turvataan yksityisen oppimateriaalin, yksinään suoritettavien tehtävien sekä ehdottomasti yksin suoritettavien kokeiden muodossa. Samalla luokahuonemuotoisuus eristää kunkin ikäluokan osajoukon omaksi suljetuksi yksikökseen, omaksi luokakseen. (Antikainen ym. 2013, 264–265.)

Lasten astuminen perheistä kouluihin on joka tapauksessa kulttuurissamme arkipäivää ja itsestään selvä tapahtuma. Koulun ja oppivelvollisuuden asema ihmisen elinkaaren alkumetreillä ei herätä juurikaan kysymyksiä. Eniten koulusta kiinnostutaan, kun aletaan seurata oman jälkikasvun menestymistä koulutiellä ja sitä kuinka lapset pärjäävät suhteessa muihin saman ikäisiin. Oppilaisiin kiinnitetään erityistä huomiota vasta, kun he häiritsevät koulun arkipäivän sujuvaa ja soljuvaa kulkua. Itse kouluelämän sujumisen pohtimiseen ei juuri uhrata aikaa siitä huolimatta, että oppilaat viettävät kouluissa keskimäärin 14 000 tuntia eli kaksitoista vuotta elämästään. (Antikainen ym. 2013, 251.)

Koulu on paikka, jossa kuunnellaan opetusta, tehdään koulutehtäviä, osallistutaan kokeisiin ja ylipäänsä opiskellaan. Yhtä lailla se on kuitenkin paikka, jossa istutaan pulpetissa, odotetaan vuoroa, viitataan, seistään jonoissa ja teroitetaan kyniä. Harvassa paikassa toiminta on yhtä tarkkaan kontrolloitua ja yhdenmukaisen vaatimusten alaista. Lasten ja nuorten elämässä koulu toimintaympäristönä muodostaa kattavimman päivittäisen rutiinin toistuvan kehän. (Antikainen ym. 2013, 251.)

Koulun käytännöissä opettajat on pakotettu työskentelemään opettajuuden lisäksi järjestyksen pitäjinä, myös ajanottajina. Opettajien vastuulla on viime kädessä huolehtia siitä, että kaikki tapahtuu koulussa ajallaan ja säädetyssä järjestyksessä. Opettajien vastuulla on kaikkien oppilaiden ruumiillinen läsnäolo koulussa määräaikoina; oppilas poistuu määräajoin sisätiloista pihalle mutta ei kauemmas, oppilas saapuu täsmällisesti tuntien alussa, oppilas ei viivy ruokasalissa tai käytävillä vetelehtimässä, oppilas ei tee kotitehtäviä luokan keskimääräistä etenemistahtia hitaammin eikä nopeammin ja että oppilas ei tee kotitehtäviä väärään aikaan tai väärässä paikassa. (Antikainen ym. 2013, 263.)

Koulun käytäntöjä eriteltäessä keskeistä on se miten koulu toimii sen sijaan, että mietittäisiin sitä miten sen pitäisi toimia. Koulujen arkipäiväinen todellisuus on myös yhteiskunnallista todellisuutta. Sen vuoksi koulun rutiineja, sääntöjä ja arkipäivän toimintoja ei voida ymmärtää ilman, että koulu nähdään yhteiskunnan osana. (Antikainen ym.2013, 257.) Koulu on yhteisö, jonka tehtävänä on valmentaa lapsia ja nuoria elämään tässä maailmassa. Moni asia opetellaan jollain tavoin sääntöjen puitteissa. Vanhempien ohella koulu sosiaalistaa lapsia ja nuoria yhteiskuntaan, sen arvoihin, tapoihin ja kulttuuriin. Koulu on paikka, jossa oppilaat viettävät suuren osan päivästänsä. Ei siis ole merkityksetöntä, miten tuo aika käytetään. (Aho 1999, 123.)

2.2 Peruskoulujen perusopetus ja oppilashuolto

Opetushallituksen (2015) mukaan peruskoulut tarjoavat oppivelvollisille lapsille ja nuorille perusopetusta. Kuuden ensimmäisen vuoden aikana opetusta antaa

yleensä luokanopettaja, joka opettaa kaikkia tai useimpia aineita. Kolmen ylimmän luokan opetus on pääosin aineenopetusta, jolloin eri oppiaineita opettavat asianomaisten aineopettajat. Perusopetus tuottaa kaikille käytännössä saman jatko-opintokelpoisuuden ja se on maksutonta. Suomessa on noin 3200 koulua, joissa annetaan perusopetusta. Perusopetuksella on sekä kasvatus- että opetustehtävä, joiden tavoitteena on tukea oppilaiden kasvua ihmisinä ja yhteiskunnan jäseninä sekä opettaa tarpeellisia tietoja ja taitoja. Opetushallitus laatii opetussuunnitelman perusteet, joita tulee Lahtisen (2011,28) sanoin normina noudattaa. Perusopetuksen kasvatus- ja opetustehtävä toteutuvat perusopetuksessa osaltaan opetussuunnitelman, mutta osaltaan myös aiemmin maininneeni piilo-opetussuunnitelman kautta.

Opetussuunnitelman ohella monet lait, kuten lastensuojelulaki ja perusopetuslaki, ohjaavat perusopetuksen toimintaa (Lahtinen 2011, 28–29, 192). Perusopetuslain mukaan oppilaalla on monien muiden oikeuksiensa ohella perusopetukseen osallistuessaan oikeus saada maksutta opetukseen osallistumisen edellyttämä oppilashuolto. Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki (2013) tuo perusopetuksen oppilashuollolliseen toimintaan myös omat raaminsa. Opiskelijat ovat tämän lain myötä oikeutettuja psykologi- ja kuraattoripalveluihin, sillä oppilaitoksen sijaintikunnalla on lain myötä velvollisuus järjestää psykologi- ja kuraattoripalvelut opiskelijoille myös silloin, kun koulutuksen järjestäjä on yksityinen tai valtio, jollei koulutuksen järjestäjä päättä järjestää näitä palveluja osittain tai kokonaan omana toimintanaan ja omalla kustannuksellaan.

2.3 Oppilashuollollinen kuraattoripalvelu ja kuraattorityö

Kerron tämän luvun aikana kuraattoripalvelusta ja kuraattorityöstä yhteiskunnan, yhteisötason ja yksilötason näkökulmasta. Käytän kerronnassani käsitteitä kuraattoripalvelu ja kuraattorityö, tarkoittaen kuraattoripalvelulla lain suomaa palvelua opiskelijoille ja kuraattorityöllä varsinaista kuraattorin työnkuvaa.

Kuraattorityö on syntynyt yhteiskunnallisesta tarpeesta kasvattaa lapsista yhteiskuntakelpoisia kansalaisia (Huhtanen 2007, 198). Yhteiskunnan tasolla kuraattori tekee ennaltaehkäisevää lastensuojelutyötä ja viranomaisyhteistyötä sen eteen, että lastensuojelun tarve havaittaisiin mahdollisimman aikaisin. Työn todellisuudessa painottuu kuitenkin korjaava toiminta, vaikka ennaltaehkäisevä toiminta on ollut työn tavoitteena koko työn historian ajan. (Nivala 2006, 125.)

Yhteisötasolla kuraattorin työ on Nivalan (2006, 125) näkemyksen mukaan oppilaiden perhetilanteiden selvittelyä ja kasvatustyön tukemista, toisaalta luokka- ja koulu yhteisön vuorovaikutuksen ongelmien ratkaisemista. Oppilas- ja opiskelijahuoltolain pykälän 4§ mukaan yhteisöllisellä opiskeluhuollolla tarkoitetaan kuitenkin laajemmin toimintakulttuuria ja toimia, joilla koko oppilaitosyhteisössä edistetään opiskelijoiden oppimista, hyvinvointia, terveyttä, sosiaalista vastuullisuutta, vuorovaikutusta ja osallisuutta sekä opiskelu ympäristön terveellisyyttä, turvallisuutta ja esteettömyyttä. Yhteisöllistä opiskeluhuoltoa toteuttavat kaikki opiskeluhuollon toimijat, mukaan lukien kuraattorit. Kuraattorilla on mahdollisuus yhteisöllisellä tasolla työtehtävissään edistää opiskelijoiden ja oppilaitosyhteisön hyvinvointia sekä kotien ja oppilaitoksen välistä yhteistyötä.

Kuraattori edustaa Nivalan (2006, 124) mukaan koulussa sosiaalityön asiantuntemusta. Yksilötasolla kuraattorin työ on tuen ja ohjauksen tarjoamista oppilaille sekä koulunkäyntiin että sosiaaliseen ja psyykkiseen kehitykseen liittyvissä vaikeuksissa. Terveiden ja hyvinvoinnin laitoksen (2015), josta myöhemmässä vaiheessa käytän lyhennettä THL, mukaan yksilökohtaisesta opiskeluhuoltoa toteuttaessaan kuraattori työskentelee koulussa, oppilaan arkiympäristössä, jolloin palvelut ovat lasten, huoltajien ja opettajien helposti tavoitettavissa. Tämä edistää varhaisen puuttumisen ja tuen toteutumista. Kuraattorityössä pyritään asiakkaiden tilanteita jäsentämällä lisäämään asiakkaiden omia voimavaroja ja etsimään yhdessä myönteisiä ratkaisuja tulevalle.

Oppilas- ja opiskelijahuoltolain (2013) pykälän 5§ yksilökohtainen opiskeluhuolto nojalla oppilaille on säädetty oikeus saada psykologi- ja kuraattoripalveluja. Yk-

silökohtaisessa opiskeluhuollossa on voimaan säädetty myös pykälällä 15§ kuraattoripalvelun palvelutakuu, jonka mukaan kuraattori on kiireellisen avun tarpeen tilanteessa välittömästi samana tai seuraavana työpäivänä saatavilla ja kiireettömästikin henkilökohtaiseen keskusteluun tulee päästä 7 arkipäivän sisällä pyynnön esittämisestä. Sama koskee psykologipalveluja. (Talentia 2014, 1.) Tämä yksilökohtaista opiskeluhuoltoa ja kuraattoripalvelua ohjaava aikaraja tulee mitä todennäköisimmin haastamaan kuraattoripalvelun yhteisötason työn teon.

2.4 Sotkamon perusopetus ja kuraattoripalvelu

Sotkamon sivistystoimen lautakunnan pöytäkirjan (2014 § 60) mukaan lukuvuoden 2014–2015 alussa luokilla 1-6 oppilaita oli 674 ja luokilla 7-9 oppilaita oli 321. Sotkamon sivistysjohtaja Kilpeläinen (2014) arvioi perusopetuksen oppilasmäärien olleen viiden edellisen lukuvuoden aikana tuota samaa luokkaa ja oppilasmäärien tulevan myös pysymään viiden seuraavan lukuvuoden aikana samansuuntaisina.

Sotkamossa oli lukuvuoden 2014–2015 aikana toiminnassa seitsemän alakoulu: Salmela, Vuokatti, Leivola, Pohjois-Tipas, Naapurinvaara, Pohjavaara, Kontinjoki ja yksi yläkoulu, Tenetti. Sotkamon kunnan talousarvion (2014, 185) mukaan mahdolliset kouluverkon muutokset voivat tuoda lähivuosina muutosta perusopetuksen henkilöstömäärään. Tämän opinnäytetyön aineiston keruun aikana alakouluja oli toiminnassa seitsemän sijaan vielä kahdeksan. Soidinvaaran koulu sulki ovensa toukokuussa 2014. Talentian (2014, 1) suosituksena on, että yhtä kuraattoria kohti on korkeintaan kolme kouluyhteisöä ja/tai enintään 600 oppilasta/opiskelijaa. Kuraattoripalvelu on tarkoittanut Sotkamossa vuodesta 2004 lähtien yhtä perusopetuksen yhteistä kuraattorivakanssia.

Sotkamossa perusopetuksen psykososiaalisilla palveluilla, joiden osa kuraattorityö on, halutaan ennaltaehkäistä koulupudokkuutta, syrjäytymistä ja muita terveydellisiä ja sosiaalisia haasteita lasten- ja nuorten keskuudessa (Moilanen

2014). Aiempina lukuvuosina Sotkamon perusopetuksen kuraattoripalvelu on ollut tavoitettavuudeltaan maan keskitasoa. Joka toinen vuosi tehtävän Kouluterveyskyselyn tulokset antavat ajankohtaista tietoa opiskelijoiden hyvinvoinnista. Kyselyn mukaan kuitenkin yhtäläillä Sotkamossa kuin muuallakin maassamme kyselystä toiseen noin viidesosa perusopetuksen 8.-9.luokkalaisista arvioi melko tai erittäin vaikeaksi päästä kuraattorin vastaanotolle. Sotkamon oppilaiden kysyntään olin pystynyt vastaamaan parhaiten vuonna 2007, kun vain 12 prosenttia koki vaikeaksi päästä palveluun. Vuonna 2009 tapahtui notkahdus ja vaikeusluku oli 21 prosenttia. Vuonna 2011 luku oli 15 prosenttia ja vuonna 2013 19 prosenttia. (Kivimäki, Luopa, Nipuli, Viikki, Jokela, Laukkarinen & Paananen 2013, 23.) Kouluterveyskyselyn tulokset ovat monella tapaa mielenkiintoista luettavaa, kun toimii kuntansa perusopetuksessa ainoana ammatinedustajana.

Aiemmin mainitsemani Talentian koulu- ja oppilasmääräsuositus yhdelle kuraattorille sekä kuraattoripalvelun palvelutakuu ja asiakastapaamisten kirjaamisvelvoite tulivat voimaan samoihin aikoihin. Jatkossa kun kuraattoripalvelun palvelutakuun asettamia aikarajoja seurataan yksilöllisen eli oppilaskohtaisen kuraattoripalvelun osalta, voi tämä vaikeuttaa kuraattorien yhteisöllisen työn toteutumista. Talentia kuitenkin korostaa, että kuraattoritoimintaan liitetty ryhmä-, luokka- ja koko yhteisötason työn osuudelle tulee antaa riittävästi painoarvoa kutakin kuraattoripalvelua mitoitettaessa. (Talentia 2014, 1.)

2.5 Havainnointi kuraattorityön työmenetelmänä

THL (2015) toteaa, että kuraattorityöhön käytössä oleva työpanos ja menetelmät vaihtelevat valtakunnallisestikin kouluittain riippuen opiskelijoiden tarpeista ja kuraattorin käytettävissä olevasta työajasta sekä mahdollisuudesta työskennellä eri kouluyhteisöissä. Oppilaiden osallisuutta kuraattori voi edesauttaa näkyvimmillään tukioppilas- ja oppilaskuntatoiminnan kautta. Oppilasryhmien kanssa tilanteeseen räätälöidyt toiminnalliset tai muut menetelmät voivat edesauttaa tavoitteen saavuttamista työskentelyssä. Kokonaisien luokkien tai ryhmien kanssa

työskentely yhteistyössä opettajien kanssa voi tulla kysymykseen osallistavan toiminnan lisäksi suunniteltaessa oppilaiden koulusiirtojen nivelvaiheita tai yläkouluun siirtyvien 7. luokkalaisten ryhmäyttämistä, mutta myös luokkien tai ryhmien ilmapiiri-, kiusaamis- ja työrauhatilanteissa. Havainnointi on monien muiden menetelmien ohella yksi kuraattorityön työmenetelmistä. Oppitunneilla kuraattori saa tietoa opiskelijan toiminnasta ja käyttäytymisestä ryhmässä.

Oppituntien havainnointi on myös Sotkamossa käytössä ollut kuraattorityön työmenetelmä. Havainnointia tehdään, kun tarvitaan ulkopuolista näkemystä luokkien toimintaan. Lisäksi havainnointia tehdään 6.luokissa aina kevätlukukaudella ja havainnointitietoutta hyödynnetään seitsemänsien luokkien kokoamisessa. Opetustilanteiden aikana Huhtasen (2007,139) näkemyksen mukaan opettaja ehtii vain harvoin tekemään havainnointimuistiinpanoja. Havainnointitilannetta helpottaa ja ainakin osin tarkentaa jos ulkopuolisen tarkkailijan on mahdollista olla seuraamassa opetustilannetta.

Havainnointien aikana ei tarvitse käyttää mitään erityistä havainnointitekniikkaa, vaan lähinnä on kyse vain havainnoinnin terävöittämisestä, kohdistamisesta ja tiedostamisesta. Havainnoiden tehty oppilaiden toiminnan seuranta on aina jollainlailla tilanteen arviointia ja signaalien tulkintaa. Tavoitteena ei ole kuitenkaan tuomita oppilaita, vaan kuvailla havaintojen välityksellä heidän toimintaansa. (Huhtanen 2007, 139.) Havainnoinnin tekemisen ajankohdasta sovitaan Sotkamon perusopetuksessa aina oppituntia pitävän opettajan kanssa. Havainnointien aikana kuraattori tekee muistiinpanokirjauksia. On huomattu, että tuntien aikaisesta toiminnasta tehdyt havaintomuistiinpanot antavat paljon tietoa oppituntien tapahtumista ja osallistujien vuorovaikutuksesta. Kuraattorityön työmenetelmänä havainnointia on käytetty Sotkamon perusopetuksessa vuosien 2008–2015 ajan.

2.6 Tutkimustehtävä

Tämän opinnäytetyön tehtävänä on työelämälähtöisesti lisätä ymmärrystä Sotkamon perusopetuksen oppilaiden työrauhaa horjuttavista toimintatavoista. Selvittämällä valmiin aineiston havaintokirjauksia odotetusta tunnin kulusta poiketen,

on mahdollisuus saada esiin se, minkälaiset oppilaiden toimintatavat horjuttavat oppituntia ulkopuolisena havainnoineen kuraattorin näkökulmasta.

Holopainen, Järvinen, Kuusela ja Packalen (2009, 7) Suomen opetushallituksesta näkevät, että asiantuntemusta, keinoja arjen työrauhahäiriötilanteisiin ja erityisesti niiden ennaltaehkäisemiseen tulee parantaa opetustoimen ohjauksen ja uudistuneiden asiakirjojen ohella myös paikallisella tasolla, sekä koulun tasolla että yksittäisissä luokka- ja ryhmätilanteissa.

Tutkimus on osa paikallisella tasolla työrauhan eteen tehtävää kehittämistyötä arjen työrauhahäiriöiden tunnistamiseen. Tämän opinnäytetyön tavoitteena on kehittää paikallisella tasolla työrauhan eteen tehtävää työtä ja oppilaiden oppituntien aikaisten toimintatapojen kuvailua. Sillä esimerkiksi Erätuuli ja Puurula (1992, 43) näkivät opettajien kokevan oppilaiden käyttäytymisen olevan osin myös päämäärätöntä häiriötilanteissa, eikä oppilaiden työrauhaa horjuttavia toimintatapoja ole kukaan vielä Sotkamon perusopetuksessa sanoittanut.

Tämä opinnäytetyö on tehty sotkamolaisesta aineistosta ja sotkamolaisella asiantuntemuksella. Tutkimustehtävänä on ollut tunnistaa, tulkita ja nimetä valmiista aineistosta minkälaiset oppilaiden toimintatavat (odotetusta tunnin kulusta poiketen) horjuttavat työrauhaa. Odotettu tunnin kulku määrittyi Sotkamon perusopetuksen opetussuunnitelman (2011, 7) arvojen ja peruskoulujen julkilausuttujen järjestyssääntöjen (2011–2013) pohjalta. Odotetun tunnin kulun -määritelmä toimi havaintojen teon runkona.

Havainnointi on yksi kuraattorityön työmenetelmistä. Tutkimuksessa tarkasteltavana ollut havaintoaineisto on osa allekirjoittaneen valmista muistiinpanoaineistoa. Tutkimusaineisto rajattiin vuosiin 2011–2013. Omien muistiinpanojen tutkimuksellinen tarkastelu mahdollistaa myös oman havainnointityön itsearviointin.

3 TYÖRAUHAILMIÖN MONIKERROKSISUUS

Teoriaosuuden aikana pyrin kuvailemaan työrauhailmiötä käsitteiden työrauha, työrauhahäiriö ja työrauhaongelma kautta. Nämä kolme kirjallisuudessa työrauhailmiötä kuvaavaa käsitettä on nähty kertojastaan riippuen osin päällekkäisinä, limittäisinä tai vastakkaisina käsitteinä. Olen pyrkinyt löytämään sellaista lähdemateriaalia, jossa käsitteet työrauhahäiriö ja työrauhaongelma eivät menisi jo käsitteenimienä päällekkäin, vaan ne tukisivat enemmän omaa käsitystäni ilmiön monikerroksisuuden ymmärryksestä. Häiriö on lyhykestoinen, ongelma pitkittynyt häiriöiden olotila. Työrauha tuntuu olevan vaikeampi yksiselitteisesti selittää, mutta siihen tunneilla pyritään, koska ajatellaan sen tukevan oppimista. Työrauhailmiötä tarkastellaan varsin usein työrauhahäiriöiden kautta, kuten tässäkin opinnäytetyössä.

Perusopetuksen lainsäädännössä ei määritellä käsitteitä työrauha, työrauhahäiriö eikä työrauhaongelma, silti työrauhailmiöön liittyvät lainsäädännössä opiskelun esteetön sujuminen, asianmukainen käyttäytyminen, turvallinen opiskeluympäristö, väkivallalta ja kiusaamiselta sekä häirinnältä suojaaminen, oppilaitoksen asianmukainen käsittely ja oppilaitoksen järjestyssääntöjen noudattaminen. (Lahtinen 2013, 2; Holopainen ym. 2009, 17.) Käsitteiden yksiselkoisen määrittelyn vaikeus kertoo osin siitä, miten jatkuvasti muuttuva ja monikerroksinen työrauhailmiö on.

2000-luvulla pelkästään työrauhaan keskittyvä tutkimus on vähentynyt, mutta työrauhaan liittyviä aiheita sisältyy useisiin sellaisiin 2000-luvun tutkimuksiin, joiden varsinainen fokus on toisaalla. Koulujen työrauhaan kohdistuva tutkimus oli Suomessa vilkasta erityisesti 1970- ja 1980-luvuilla. (Belt 2013, 40.) Laajin työrauhailmiön tutkimusprojekteista on Ahon tutkimuksiin perustuva Liedon – Tarvasjoen työrauhakokeilu vuosina 1975–1978, josta on julkaistu 16 raporttia ja viisi muuta julkaisua (Inkilä & Salmi 2001, 19). Työrauhailmiötä on kuitenkin tarkas-

teltu vuodesta toiseen pro gradu –tutkielmissa. Etnografista näkökulmaa työrauhailmiöön ovat lähivuosina tuoneet Paju (2011) sekä Hoikkala ja Paju (2013) tutkimuksillaan. Väitöskirjaksi asti työrauhailmiötä on pohtinut ainakin Belt (2013).

Inkilä ja Saari (2001, 13) olivat huomanneet työrauhahäiriöiden ja työrauhaongelmien taustalla voivan olla monia eri tekijöitä, mikä näkyy tutkijoiden erilaisina lähestymistapoina työrauhailmiöön. Myös Holopainen ym. (2009, 7) lähestyvät työrauhaa monimuotoisena, jatkuvasti muuttavana ilmiönä. Havainnollistan työrauhailmiön tutkimuksellisia tarkastelumahdollisuuksia ja ilmiön monikerroksisuutta taulukolla (Taulukko 1). Taulukosta voi teosten nimiä katsoessa huomata ilmiön monet tarkastelumahdollisuudet.

Taulukko 1. Työrauhailmiötä ovat eri näkökulmista tarkastelleet ainakin.

| Vuosi | Tekijä(-t) | Teoksen nimi |
|-------|-------------------------|---|
| 1979 | Aho | Luokan sosiaalisen rakenteen muuttaminen osallistumiskokemuksilla ja positiivisella vahvistamisella |
| 1984 | Puurula | Koulutyörauha kasvatussociologisena ongelmana |
| 1990 | Erätuuli & Puurunen | Miksi häiritset minua - Työrauhahäiriöistä ja niiden syistä yläasteella oppilaiden kokemana |
| 1992 | Erätuuli & Puurula | Miksi häiritset minua (2.osa) – Opettajan näkökulma työrauhahäiriöihin yläasteella |
| 1994 | Malinen | Tavoitteena työrauha. |
| 2000 | Salonen | Koululuokan työrauhahäiriöiden ehkäiseminen, käsittely ja korjaaminen |
| 2001 | Inkilä & Salmi | ”VÄLILLÄ MUN ON IHAN PAKKO HÄIRITÄ” – Työrauhahäiriöistä peruskoulun 8.luokalla |
| 2002 | Lindqvist & Niemenlehto | Työrauhaa etsimässä. Kokeneiden luokanopettajien käsityksiä työrauhasta ja sen häiriöistä |
| 2006 | Niittymäki & Riihimäki | Työrauha opettajan tärkein työkalu? – Luokanopettajien opiskelijoiden näkemyksiä luokanhallinnasta ja työrauhasta |

| | | |
|------|---|--|
| 2007 | Saloviita | Työrauha luokkaan |
| 2009 | Holopainen, Järvinen, Kuusela & Packalen | Työrauha tavaksi - Kohtaaminen, toimintakulttuuri ja pedagogiikka koulun arjessa |
| 2010 | Levin & Nolan | Principles of Classroom Management |
| 2011 | Paju | Koulua on käytävä. Etnografinen tutkimus koululuokasta sosiaalisena tilana |
| 2011 | Salovaara & Honkonen | Rakenna hyvä luokkahenki |
| 2012 | Kiiski, Närhi & Peitso | Työrauha kaikille – Toimintamalli työrauhaongelmien vähentämiseksi |
| 2013 | Saloviita | Luokka haltuun! Parhaat keinot toimivaan opetukseen |
| 2013 | Hoikkala & Paju | Apina pulpetissa. Ysiluokan yhteisöllisyys |
| 2013 | Belt | Kun työrauha horjuu: kotitalousopettajien käsityksiä työrauhahäiriöistä ja niiden taustatekijöistä |

Mahdollisuuksia on siis monia tarkasteltaessa työrauhailmiötä. Koululuokkien työrauhahäiriöitä on tutkittu paljon ja niistä tiedetään paljon. Sen vuoksi tutkimustiedon valossa luokkien työrauha näyttää jo monilta osin ratkaistulta arvoitukselta. Tutkimustiedosta huolimatta työrauhaongelmat eivät ole poistuneet kouluarjesta. (Belt 2013, 12–13.)

Lähimpänä tutkimusideaani oli lukemistani aikaisemmista työrauhailmiötä tarkastelleista tutkimuksista Ahon (1979) tutkimus, jossa hän luokittelee työrauhahäiriöt yhdeksään häiriöryhmään sekä Inkilän ja Salmen (2001) pro gradu –tutkielma, jossa tarkastellaan työrauhahäiriöitä peruskoulun 8.luokalla. Lukemani Ahon tutkimus pohjautuu hänen 1976 julkaisemaansa alkuperäistutkimukseen.

3.1 Työrauha

Työrauhalla tarkoitetaan tässä tutkimuksessa tavoitteellista opetuksen ja oppimisen harmonista olotilaa, johon päästään paikallaolijoiden toiset huomioivalla toiminnalla. Työrauhaa ei tämän tutkimuksen aikana mielletty oppilaiden totaalisena

hiljaisuutena. Opettajan puhuessa ja puheenvuoroja antaessa, oletettiin kuitenkin kaikkien oppilaiden hiljentyvän kuuntelemaan. Työnteon aikana oppilaiden ja opettajan rauhallinen puheensorina kuului asiaan. Työrauha on toimivaa vuorovaikutusta opettajan ja oppilaiden kesken (Salovaara & Honkonen 2011, 130).

Työrauha on määritelty rauhalliseksi ja häiriöttömäksi tilaksi, joka edellyttää kaikilta yhteisten sääntöjen mukaan toimimista. Työrauha auttaa oppilasta keskittymään ja suuntaamaan huomionsa opetettavaan asiaan. Työrauha on tavoitteiden toteutumista, eikä se välttämättä vaadi aina hiljaisuutta. Täydellisen hiljaisuuden vaatimus on viime vuosina vähentynyt, mutta työrauhaan liitetään edelleen hiljaisuuden käsite. Hiljaisuus ei koululuokassa kuitenkaan välttämättä heijasta hyvää työrauhaa ja tehokasta työskentelyä, vaan se voi kertoa myös passiivisuudesta ja pelosta ankaraa opettajaa tai muita paikallaolijoita kohtaan. Työrauha on pikemminkin tavoitteiden toteutumista kuin totaalista hiljaisuutta. (Salovaara & Honkonen 2011, 130.)

Ilon pedagogiikan puolesta puhuva Juurikkala (2008, 40) kertoo klassisen käsityksen koulun työrauhasta olleen hiljaisuus. Vieläpä sellainen, jota opettaja varittoi. Tämä lienee kuitenkin olevan mennyt käsitys tavanomaisimmissakin kouluissa. Työn äänet kuuluvat työpaikalle, koska ihmisten siis lastenkin sosiaalinen elämä vaatii osansa.

Oppilailta ja opettajalta voi olla hyvinkin erilainen näkemys työrauhasta, yhteistä näkemyksille on kuitenkin se, että työrauhaa pidetään tärkeänä (Salovaara & Honkonen 2011, 130). Oppilaiden näkökulmaa työrauhan suhteen on kysytty vuodesta 1995 lähtien joka toinen vuosi tehtävässä Terveiden ja hyvinvoinnin laitoksen Kouluterveyskyselyssä. Kyselyssä on yksi suoraan työrauhaa selvittävä kysymys ja toinen aihepiiriin kysymys liittyy enemmän meluun ja rauhattomuuteen. (Holopainen ym. 2009, 36.) Lukuvuoden 2010–2011 kyselystä Lahtinen (2013, 7) nostaa esiin sen, että liki puolet (47 %) vastanneista oppilaista koki, ettei heidän luokassaan ollut hyvä työrauha.

Opettajan näkökulmasta työrauhan keskeisiä piirteitä olivat Lindqvistin ja Niemenhedon (2002, 21–22) tutkimuksen mukaan muun muassa mahdollisuus opettaa ilman keskeytystä, hiljaisuus työskenneltäessä, oppimiseen kannustava ilmapiiri ja oppilaiden itsekuri opettajan ollessa poissakin. Oppilaiden näkemystä työrauhan keskeisten piirteiden suhteen ei ole tutkimuksellisesti tarkasteltu.

Työrauha on Beltin (2013, 5) mukaan opetuksen ja oppimisen perusedellytys, minkä turvaaminen tuottaa jatkuvasti haasteita opettajille. Työrauhan syntyminen voitaisiin kuitenkin vaikuttaa jo suunniteltaessa koulupäivän rytmitystä, tätä mieltä ovat ainakin Salovaara ja Honkonen (2011, 130) todetessaan, että työrauhaa luo osaltaan koulupäivän ja oppitunnin sopiva rytmittäminen. Työrauha-asiantuntijoiden keskuudessa vallitsee yksimielisyys luokan toimintakäytäntöjen vaikutuksesta työrauhaan. Sen mukaan luokassa pitää olla toimivat, johdonmukaiset säännöt ja rutiinit heti lukuvuoden ensimmäisestä päivästä alkaen. (Jones & Jones 2007, 16; Saloviita 2007, 9–11; Levin & Nolan 2010, 11–12, 135–147; Kiiski, Närhi & Peitso 2012, 33; Belt 2013, 49.)

Salovaara ja Honkonen (2011, 130) määrittelevät työrauhan rauhalliseksi ja häiriöttömäksi tilaksi, joka edellyttää kaikilta tuntiin osallistujilta yhteisten sääntöjen mukaan toimimista. Työrauha auttaa oppilasta keskittymään ja suuntaamaan huomionsa opetettavaan asiaan. Työrauhalla pyritään turvaamaan se, että oppilaalla on oikeus rauhassa keskittyä saamaansa opetukseen, ohjaukseen ja omaan opiskeluunsa, mikä onnistuu vain siten, että kaikki käyttäytyvät asiallisesti (Lahtinen 2011, 264). Työrauha on Saloviidankin (2007, 9, 21) mukaan koulunkäynnin jokaisen tavoitteellisen oppitunnin toiminnan palvelemista ja sen varmistamista, että oppilaat voivat työskennellä tehokkaasti tuon tavoitteen saavuttamiseksi.

Nykyisin työrauha kansainvälisemmin tarkasteltuna hahmotetaan laajemmin osaksi koko sitä kasvatustapahtumaa, jolla oppilaan itsehallinnan ja osallisuuden kehittymistä sekä elämässä tarpeellisten taitojen oppimista tuetaan. Työrauha on tämän vuoksi olennainen ehto tietojen ja taitojen opiskelulle, mutta samalla keino

edistää oppilaiden itsehallinnan kehittymistä, edellyttäen että työrauhaa tavoitellaan pyrkimällä irti ulkoisesta kontrollista ja rangaistuksista. (Levin & Nolan 2010, 12.) Salo (2000, 33) toteaaakin, että luokassa työrauha tulee näkyväksi, kun oppilaat ovat sisäistäneet tietyt työtavat ja vaatimuksen työrauhaan.

Ellei työrauhaa oppituntien aikana luokassa ole, opetus ja oppiminen häiriintyvät. Rajanveto työrauhan ja työrauhahäiriön välillä on kuitenkin aina häilyvä. (Saloviita 2007, 90.) Työrauha on subjektiivinen, suhteellinen ja tilannesidonnainen käsite ja siihen vaikuttavat aina aikakauden kasvatuskäsitykset ja arvot (Holopainen ym. 2009, 9; Levin & Nolan 2010, 22–23). Aho puhui työrauhan määrittämisestä subjektiivisena, suhteellisena ja muuttavana ilmiönä jo vuonna 1980. Ilmiön määrittelyyn vaikuttavat hänen mukaansa muun muassa opetustilanne, oppiaine, opettajan persoonallisuus, oppilaan ikä sekä kouluyhteisön osapuolten persoonallisuudet ja asenteet. (Inkilä & Salmi 2001, 10.)

Hoikkala ja Paju (2013, 175) näkevät, että luokkahuoneen järjestys ja sen kontrolli eivät ole mitenkään itsestään selviä asioita. Ne pitää ikään kuin joka kerta uudelleen saada, neuvotella, taistella ja ansaita. Tärkeintä on Lahtisen (2011, 249) mukaan kuitenkin se, että turvallisuudesta syntyvää työrauhaa edellytetään ja sitä rikkoviin yksittäisiinkin seikkoihin puututaan. Puurulan (1984, 40) tavoin työrauha voidaan nähdä enemmänkin kasvatuksen tuloksena kuin sen keinona.

3.2 Työrauhahäiriö

Yhtälailta kuin työrauha-käsitteen määrittely on kiinni määrittelijästä, on työrauhahäiriönkin määrittäminen aina kiinni määrittäjästä. Työrauhahäiriö koetaan ihan yhtälailta subjektiivisena, suhteellisena ja tilannekohtaisena kuin työrauhakin (Erätuuli & Puurula 1990, 1992; Levin & Nolan 2010, 22–23; Belt 2013, 25). Työrauhahäiriötä tarkasteltaessa, on hyvin tärkeää ottaa huomioon se, että kenen näkökulmasta työrauhahäiriötä oikeastaan tarkastellaan. Työrauhahäiriö kuitenkin rikkoo työrauhan. (Belt 2013, 25.) Työrauhahäiriö on Lahtisen (2013, 6)

sanoin tilanne, jonka vuoksi oppimistavoitteiden saavuttaminen vaikeutuu tai jopa kokonaan estyy.

Saloviidan (2013, 156) mukaan työrauhahäiriöitä on mahdollista määritellä niiden vakavuuden perusteella. Hän jakaa työrauhahäiriöt kolmeen kategoriaan. Ensimmäinen kategoria rakentuu luokissa esiintyvistä normaalista ja suhteellisen viattomasta perushälystä. Tutkimusten mukaan ensimmäisen kategorian yleisimpiä häiriöitä ovat puhuminen ilman annettua lupaa (37–55%), muiden oppilaiden häiritseminen (13–21%) ja joutenolo (7-21 %). Joutenolon on koettu yleistyvän ylemmille luokille mentäessä. Ensimmäisen kategorian arvioidaan kattavan kaikista häiriötekijöistä yhdeksänkymmentä prosenttia. Toinen kategoria on astetta vakavampi ja sisältää tahallista sääntöjen rikkomista. Oppilas testaa tarkoituksella opettajaa rikkoen tahallaan koulun ja luokan sääntöjä, uhmaamalla annettuja ohjeita tai vastaamalla nenäkkäästi. Toisen kategorian häiriöitä arvellaan olevan yhdeksän prosenttia kaikista häiriöistä. Kolmas kategoria pitää sisällään vakavat käytöshäiriöt, joihin sisältyy väkivaltaisuutta, esineiden tahallista rikkomista ja opetuksen häiritsemistä. Kategoriaan kuuluvat runsaat poissaolot ja sen tyylinen vetäytyminen koulutyöstä, joka ennakoi koulunkäynnin kokonaan keskeyttämistä. (Saloviita 2013, 156.)

Saloviita (2007, 90) näkee työrauhaa lievästi häiritseviä oppilaiden toimia olevan luokissa: kynällä pulpettiin naputtelu, opettajalle vastaan väittäminen, paperin repiminen, väärässä paikassa nauraminen, turha ääntely ja puhe, turha kynien teroittaminen ja niistämässä ravaaminen, kuljeskelu luokassa pulpettien välillä, kääntyily tuolissa sekä pieni ohikulkevan oppilaan töniminen. Hän miettii myös oppilaiden toimintojen yhdistelmänä toteutumista, ja opettajan puuttumisen ajan-kohtaa.

Erätuuli ja Puurula (1990) tarkastelivat tutkimuksessaan oppilaiden kokemuksia työrauhahäiriöistä. Oppilailta kysyttäessä yleisin oppituntien aikana esiintyvä työrauhahäiriö oli muutamien oppilaiden luokan yhteistä työskentelyä häiritsevä käyttäytyminen. Tuo tulos tuki aiempia tehtyjä tutkimustuloksia, joiden mukaan

vain pieni osa oppilaista aiheuttaa pääosan oppituntien aikaisista työrauhahäiriöistä. (Erätuuli & Puurula 1990, 28–29.)

Toiseksi yleisin työrauhahäiriökäyttäytymisen muoto oli oppilailta kysyttäessä Erätuulen ja Puurulan (1990, 28–29) tutkimuksen mukaan joidenkin oppilaiden epäkohtelias ja nenäkäs käyttäytyminen, mitä esiintyi silloin tällöin. Silloin tällöin esiintyivät myös häiriökäyttäytymisen muodot: oppituntien aikana esiintyy häiriökäyttäytymistä, jolla ei ole selvää päämäärää, jotkut oppilaat häiritsevät opettajaa ja suurin osa luokkaa häiritsee työskentelyä.

Beltin (2013, 5) mukaan kotitalousopettajien käsitykset työrauhahäiriöistä kiteytyivät neljään laajuudeltaan erilaiseen käsitystapaan. Työrauhahäiriöt nähtiin opettajien mukaan niin pakollisena riesana, ulkoisten puitteiden puutteina, ilma-
piirikysymyksenä kuin opetustehtävänä.

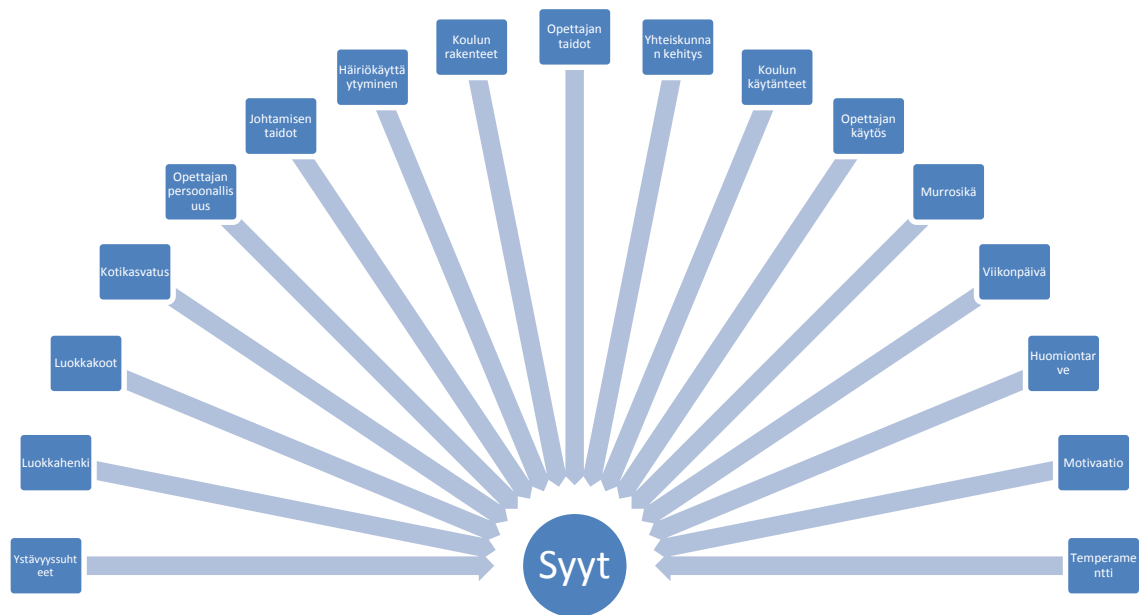
Molnar ja Lindquist (2009, 19) toivat esille, että opettajien käsityksen mukaan jatkuvasti toisia tunnilla häiritsevä oppilas voi käytöksellään ilmentää esimerkiksi seuraavanlaisia seikkoja: hänellä on oppimisvaikeuksia, hän haluaa ylimääräistä huomiota, hän tulee rikkinäisestä kodista, hän tarvitsee tiukempaa kuria, hänellä on huonot sosiaaliset taidot, hän on kyllästynyt tunnin kulkuun tai jokin/kaikki edellä olevista.

Aho (1979) luokitteli tutkimuksessaan, ja vuonna 1976 julkaisemassaan alkupe-
räistutkimuksessaan, työrauhahäiriöt yhdeksään häiriöryhmään: verbaaliset häiriöt, häiritsevä motorinen toiminta, fyysiset kontaktit muihin oppilaisiin, melun aiheuttaminen jonkin esineen avulla, purukumin, karamellin tai muun sellaisen syöminen, tunteiden ilmaukset, huolimattomuus koulutyössä, negatiivinen asenne auktoriteettiin ja koulutyön kannalta epäadekvaatti toiminta.

Tiedostin, että sukupuoli voi vaikuttaa aiempien työrauhailmiötä tutkineiden näkemyksen mukaan työrauhahäiriöiden kokemiseen stressiä aiheuttavana. Sillä esimerkiksi Erätuulen ja Puurulan (1992, 43) mukaan nais- ja miesopettajien kokemuksen ero työrauhahäiriöiden aiheuttamasta stressistä oli kovin eritasoinen.

Naisista neljäsosa koki työrauhahäiriöt stressaavina, kun taas miehistä vain kymmenesosa myönsi kärsivänsä työrauhahäiriöiden aiheuttamasta stressistä. En halunnut tutkimusasetelmallani ottaa tähän näkemykseen kantaa, vaikka aineistoni olisi ollut hedelmällinen myös tämänlaiseen tarkasteluun. Aineistossani kun on yhtäläillä miesopettajien kuin naisopettajienkin pitämiä tunteja.

Työrauhahäiriöiden syitä ja kokemusta (Kuvio 2) on lisäksi tarkasteltu aikojen kuluessa monesta muustakin näkökulmasta kuin opettajan, oppilaiden tai sukupuolen. Mietin luvussa 4.3 myös ilmiön luokka-astekohtaisia ja oppiainekohtaisia tarkastelumahdollisuuksia. Näkökulmia työrauhahäiriöiden syiden tarkasteluun Belt (2013, 11, 22, 26, 49, 54, 56, 77) tuo kuitenkin tutkimuksessaan laajemmin esille.



Kuvio 2. Työrauhahäiriöiden syitä on tarkasteltu eri näkökulmista (Belt 2013).

Saloviita (2007, 10, 91) puolestaan näkee koulun työhäiriöiden johtuvan perimmältään siitä, että lasten vapaan itseilmaisun ja koulun virallisten tavoitteiden välillä on peruuttamaton, mutta luonnollinen vastakohta. Tavallisimmissa työrauhahäiriöissä on oikeastaan kyse vain lasten normaaleista liikkumisen ja puhumisen

tarpeista, kun pääosin (60–80%) tunneilla on äänessä opettaja. Tässä tutkimuksessa ei keskitytä työrauhahäiriöiden syiden tarkasteluun, sillä näen luokan ja oppituntien työrauhan olevan lopulta aina monien tekijöiden tilanteittain vaihtuva summa (Belt 2013, 42).

Holopainen ym. (2009, 21) toteavatkin olevan tavallista, että oppilaiden ja opettajien käsitykset työrauhahäiriöiden syistä poikkeavat paljon toisistaan. Opettajilta kysyttäessä oppilaiden työrauhahäiriöiden syynä on monesti kotitausta, silti yhtään sellaista tutkimusta, jossa oppilaat olisivat nostaneet työrauhahäiriöiden syyksi opettajan taustan, en löytänyt. Sen sijaan oppilaiden näkemys työrauhahäiriöiden synnystä liittyy opettajaan ja opetukseen. Yhtälailta opettajat kuin oppilaat kuitenkin määrittelevät pääasiassa luvattoman huutelun ja liikehdinnän työrauhahäiriöksi. (Inkilä & Salmi 2001, 2.)

On hyvin luonnollista, että eläväisten lasten on ajoittain vaikea jaksaa istua aloiltaan ja tehdä mitä ulkoapäin vaaditaan. Oheistoiminta omalla paikalla istuen tai oheistoiminta omalta paikalta poistuen kertovat tuosta lasten sisäisestä aktiivisuudesta, joka ajoittain ohjautuu meillä jokaisella ohi tavoitteellisimman opillisen toiminnan. Silti on eri asia puhua yksittäisen oppilaan tai pienen ryhmän hetkellisestä ehkä yksittäisestä työrauhahäiriöstä kuin oppilaan tai koko luokan pitemmän aikavälin venyneestä tai jo tavaksi tulleesta työrauhaongelmasta.

Työrauhahäiriöllä tarkoitetaan tässä opinnäytetyössä, valmiin aineistonkin vuoksi, yksittäisen oppilaan tai pienen oppilasryhmän hetkellistä, mutta yksilöllisellä ohjeella tai kiellolla korjaantuvaa toimintaa. Joissain kohdin lukuvuotta toki oppilaat saattavat olla luokkanakin ymmärrettävästi levottomampia, kuten ennen viikonloppuja, lomiam tai ennen lukukauden päättävää juhlaa, ja tällöin oletuksena on useita työrauhahäiriöitä. Opettaja voi ymmärtää tämän seikan tai taistella sitä vastaan. Viikkotyön ollessa ulkoisien puitteiden osalta tasainen, nähdään tässä opinnäytetyössä työrauhahäiriön kuvaavan Lindqvistin ja Niemenlehdon (2002, 7) tavoin hetkellistä tai lyhytkestoista epäjärjestystä tai toiminnan keskeytystä.

3.3 Työrauhaongelma

Työrauhahäiriön aiheuttamana pitempikestoinen epäjärjestys tai toiminnan toistuvat keskeytykset nähdään tässä opinnäytetyössä työrauhaongelmina. Työrauhaongelmalla tarkoitetaan pitempikestoista yksittäisen oppilaan tai luokan tapaa toimia vastoin koulun järjestyssääntöjä, luokan rutiineja, yksilöllisiä ohjeita tai yksilöllisiä kieltoja.

Saloviita (2007, 9, 91) näkee oppilaiden aiheuttamien työrauhaongelmien kuuluvan opettajien yleisimpiin huolenaiheisiin koulutyössä. Luokan työrauhaongelmista tavallisimpia ovat puhuminen ilman lupaa, toisten häiritseminen sekä ylempillä luokilla myös joutilaisuus. Yhtälailta työrauhaongelmat kiusaavat kuitenkin aina opettajien ohella myös suurta osaa oppilaista, sillä oppimista vartenhan koulussa ollaan.

Uusimmassa suomalaisessa työrauhailmiötä koskevassa kirjallisuudessa mainitaan lähes poikkeuksetta Levinin ja Nolanin (2010, 23) määritelmä työrauhaongelmasta. Tuon määritelmän mukaan työrauhaongelman nähdään olevan oppituntien aikaista käyttäytymistä, joka häiritsee opettamista, loukkaa toisten oikeutta opiskella, tuhoaa ympäristöä tai aiheuttaa psykologista tai fyysistä uhkaa.

Peruskoulun työrauhaongelmat ovat nousseet Saloviidan (2013, 155) mukaan 2000-luvulla liki vuosittain suomalaisten lehtienotsikoihin. Ongelma ei kuitenkaan ole aivan uusi. Työrauhatilanteen vaikeudesta, häiriökäyttäytymisestä, järjestyshäiriöistä, karkeasta käytöksestä, työrauhan ylläpitämisen vaikeudesta ja kurittomista pojista on uutisoitu jollain tapaa vuodesta 1921 lähtien.

Perusopetuksen työrauhatilanteen heikkenemiseen on Saloviidan (2013, 155) havaintojen perusteella pyritty Suomessa vastaamaan luotujen toimintamallien ohella toistuvien lakimuutoksien, joissa koulun kurinpidollisiin toimiin on annettu uusia keinoja. Tällaisia työrauhaongelmien vähenemiseksi luotuja toimintamalleja

ovat esimerkiksi Kiisken ym. (2012) Niilo Mäki Instituutin Työrauha kaikille –toimintamalli ja amerikkalainen First Step to Success -ohjelma, josta Huhtanen (2007, 143) kertoo.

Eiston (2014) mukaan viimeisin perusopetuslain muutos työrauhaongelmien puuttumisen tueksi tuli voimaan 2014. Uuden lain myötä rehtorilla ja opettajilla on lupa ottaa pois peruskoulun oppilaiden hallussa olevat vaaralliset ja laissa kielletyt esineet. Peruskoulussa opetusta häiritsevät esineet kuten kännykkä tai viivotin voidaan ottaa oppilaalta pois. Alaikäisiltä on lupa ottaa pois myös alkoholi ja tupakka. Lakimuutoksen taustalla on työrauhaongelmien lisääntyminen oppitunneilla. Yhden oppilaan toimintatavat voivat aiemmin saada aikaan pitkittyneen työrauhaongelman, kun näitä puuttumisen keinoja ei ennen lakiuudistusta ollut.

Työrauhaongelmasta puhuttaessa työrauhahäiriön sijaan, yksilölliset ohjeet ja kiellot ovat menettäneet vaikuttavuuttaan. Vaikka ohjeet ja kiellot lopulta toisivatkin toivottua hetkellistä tulosta, ne vievät useilta tunneilta aikaa monia minutteja. Työrauhahäiriön ja työrauhaongelman välisen eron haluan tehdä, koska tutkimuksellisesti tarkasteltavana ollut valmis aineisto sisälsi havaintokirjauksia myös sellaisten luokkien oppitunneilta, joissa oli pitkittyneitä työrauhahäiriöitä eli työrauhaongelmia. Työrauhaongelma-käsitteellä tarkoitan tämän opinnäytetyön aikana pitkittyntä työrauhahäiriöiden olotilaa. Kun taas tässä opinnäytetyössä tarkasteltavana ovat aineistossa yksittäisten tuntien oppilaiden melko lyhytkestoiset toimintatavat. Tämän teorialukeneisuuden pohjalta, ymmärrän aineistossani olleiden havaintokirjauksien olevan pääosin kuitenkin lieviä työrauhahäiriöitä.

4 TOTEUTUSLUKU

4.1 Työrauhailmiön lähestymistapa

Erilaiset lähestymistavat tekevät Beltin (2013, 30–31) sanoin työrauhailmiötä ymmärrettäväksi eri näkökulmista ja ilmiön eri piirteitä korostaen. Työrauhailmiön ymmärryksen taustalla on aina jokin ihmiskäsitys sekä jokin käsitys toimintaa ohjaavista tekijöistä. Työrauhailmiön tarkastelujen taustalla on nähty vaikuttavan ajattelutavasta riippuen joko psykodynaaminen, behavioristinen tai humanistinen ajattelu, systeeminen malli tai labeling-teoria (Davie 1993). Tarkasteluja on tehty myös kognitiivisen psykologian teorian kautta (Salo 2000). Näitä kuutta näkemystä täydentää työrauhailmiön tarkastelussa nykikäsitteiksi vastaava sosiokonstruktivistinen ajattelu (Belt 2013, 31).

Tämän opinnäytetyön lähestymistapa työrauhailmiöön on sosiokonstruktivistinen. Lähestymistapa vaikuttaa etenkin siihen, millaisia tekijöitä pidetään työrauhahäiriöiden syinä ja millaisin keinoin työrauhahäiriöihin uskotaan voitavan vaikuttaa. Sosiokonstruktivistisen ajattelun taustalla ovat humanistinen, kognitiivinen ja konstruktivistinen ihmiskäsitys. Humanistisen ihmiskäsityksen mukaista on usko ihmisen omaan tahtoon, luovuuteen ja kasvukykyisyyteen. Humanismin mukaisesti työrauhahäiriön käsittely lähtee siitä, mikä merkitys työrauhahäiriöllä on opiskelijalle. Opiskelijaa autetaan ymmärtämään paremmin itseään ja tuetaan löytämään omat ratkaisut ja elämänsuunta. Oppilaan itsetunnon vahvistamista pidetään tärkeänä. Kognitiivisessa psykologiassa ja oppimisteoriassa ihminen nähdään tiedon aktiivisena ja tavoitteellisena käsittelijänä. Jolloin työrauhahäiriötilanteissa opiskelijan kanssa keskustellaan toimintatapojen muutostarpeista ja autetaan opiskelijaa katsomaan tilannetta uudesta näkökulmasta. Konstruktivistin tavoin sosiokonstruktivistisessä ajattelussa korostetaan ihmisen sosiaalista luonnetta sekä kulttuurin ja yhteiskunnan vaikutusta ihmisen käyttäytymiseen. (Belt 2013, 32–35, 83.)

Kauppilan (2007, 47–48) mukaan sosiokonstruktivismiin lähikäsitteitä ovat sosiaalinen konstruktivismi ja sosiaalinen konstruktionismi. Sosiaalinen konstruktivismi korostaa yksilöllisten tiedon muotoja ja niiden kehittymistä yhteisöllisten ehtojen välityksellä. Sosiaalinen konstruktionismi tarkastelee yhteisöllisten tiedon tasoja ja tieteellisen tiedon kehittymisen ehtoja. Sosiaalinen konstruktionismi näkee, että tietomme todellisuudesta välittyy ja muotoutuu sosiaalisissa prosesseissa kielellisten määrittelyiden avulla. Ihmisen käsitys todellisuudesta on aina subjektiivinen. Yksilön havaintoja pidetään aktiivisena todellisuuden rakentajana, koska saadut kokemukset konstruoidaan omalla ainutlaatuisella tavalla ja sen vuoksi jokaisen yksilön kokemukset ovat ainutlaatuisia. (Saaristo & Jokinen 2004, 103–104.)

Sosiokonstruktivisen oppimiskäsityksen mukaisesti opiskelija sisäistää sosiaalisia ja kussakin tilanteessa toimivia vuorovaikutustapoja sosiaalisten tilanteiden ja saatavissa olevien mallien ja tiedon pohjalta. Oppituntien aikana vuorovaikutukseen liittyvät opiskelijan kognitiiviset prosessit saavat aikaan sisäistyneitä representaatioita eli mielen edustuksia, jotka toimivat taitojen pohjana. Sosiokognitiivisilla taidoilla tarkoitetaan kykyä tehdä havaintoja, päätelmiä ja tulkintoja sosiaalisesta vuorovaikutuksesta onnistuneesti. Opiskelijoiden on tärkeä saada tietoa niistä sosiaalisista taidoista, jotka toimivat hyvin ihmisyhteisössä ja oppitunneilla sekä niistä taidoista, jotka ovat vielä kehittymättömiä tai jopa vahingollisia. (Kauppila 2005, 142–143.)

4.2 Tutkimuslupa ja valmiin aineiston käytön eettisyys

Valmis aineisto valikoitui tutkimusaineistoksi tammikuussa 2014. Muistiinpanoaineiston tutkimuksellinen tarkastelu mahdollistui keväällä 2014 saadulla tutkimusluvalla. Hankeluvan ohella, tutkimusluvalla muistiinpanoaineiston käyttämiseen valmiina aineistona antoivat Sotkamon kunnan sivistysjohtaja ja Tenetin koulun rehtori toukokuussa 2014.

Valmis aineisto kerättiin vuosien 2011–2013 aikana. Oppituntien havainnoiminen osana sotkamolaista kuraattorityötä on tuottanut kenttämuistiinpanoaineistoa vuosina 2008–2015. Ennen vuotta 2011 aineistoa oli vähän ja se rajattiin pois tunnistettavuutensa vuoksi. Opinnäytteen aikana 2014–2015 käynnissä olleiden havainnointien käyttämiseksi tässä tutkimuksessa olisi tarvittu osittain tutkimuslupa havainnoitavien oppilaiden huoltajilta ja oppilailta itseltään. Tutkimuslupa antoi luvan vuoden 2014 havaintojenkin käyttämiseen tutkimusaineistona.

Eettisiin seikkoihin nojaten rajasin aineiston kuitenkin vuoteen 2013. Helavirran (2007, 25–27) mukaan tutkimusetiikka korostuu silloin, kun tutkimuskohteena ovat lapset tai nuoret. Ennen aineiston keräämistä olisi tärkeä varmistaa ja kysyä lasten vanhemmilta lupa tutkimukseen osallistumiseen. Kuitenkaan jos lasta ei voi identifioida tutkimuksen perusteella, vanhemmilta ei tarvitse kysyä erillistä lupaa.

Tutkimus- ja hankeluvan saannin edellytys oli tutkimussuunnitelman hyväksyminen hankkeen tilaajan taholta. Tutkimussuunnitelmassa luvattiin aineiston suhteen, ettei tutkimuksen esittämistavasta käy ilmi kenenkään havainnoissa mukana olevan sukupuoli, ikä, koulujen ja havaintojen välinen tunnistettavuus eikä henkilöiden ja sanavalintojen välinen tunnistettavuutta. Suunnitelmassa lupasin etsiä koulusta riippumatta yhteneväisyyksiä aineiston sisällöstä.

Tehty raja aineiston suhteen vähensi osaltaan myös työmäärää selkeämmän tutkimusluvan kysymisen vuoksi. Selkeästi vuosiin 2011–2013 rajaamaani muistiinpanoaineistoon tarvitsin vain kertaalleen tutkimusluvan, koska aineisto voitiin nähdä kauttaaltaan niin kutsuttuna valmiina aineistona.

Työrauhailmiötä käsitteleviä tutkimuksia on tehty Suomessa eri näkökulmista 1970-luvulta lähtien. Silti odotetusta oppituntin kulusta poikkeavista ja/tai horjutavista oppilaiden toimintatavoista ei ole vielä paljoa tutkimuksellista tietoa. Sen vuoksi koin kuraattorityöni sivutuotteena syntyneen valmiin aineiston, ja sen sisältämän materiaalin, mahdollisuutena uuden ja kokemusperäisen tiedon tuottamiselle tämän opinnäytetyön kautta.

Tämän opinnäytetyön aineisto on siis kerätty alkuperäisessä tarkoituksessaan sotkamolaisen kuraattorityön tueksi. Aineisto tuotettiin havainnoimalla oppitunteja ja tekemällä havaintokirjauksia sekä oppitunnin odotetusta kulusta poikkeavista oppilaiden toimintatavoista että oppilaiden välisestä kanssakäymisestä. Aineiston sisältämällä havaintotunneilla turvallisuudesta vastasi tuntia pitävä opettaja. Osassa tunneista apuna oli kouluavustaja ja pienen osan havainnoituista tunneista pitivät sijaisopettajat. Sijaiset olivat oppilaille ennestään tuttuja. Tämän tulkinnan tein siitä, että oppituntien alussa sijaiset eivät esittäytyneet oppilaille. Sijaiset myös kutsuivat oppilaita tunnin alusta alkaen etunimillä, vaikka sen koommin esittelykierrosta ei tehty. Turvallisuus säilyi havainnoituilla tunneilla opettaneiden opettajien ja muutaman sijaisena toimineen opettajan johdolla. Havainnoijana sain keskittyä pelkästään havaintokirjauksiin.

Valmis aineisto valikoitui tutkimuksen aineistoksi, koska halusin tutkia onko havainnoinnin aikana syntyneiden havaintokirjausten kesken samankaltaisuutta oppilaiden toimintatavoissa ajankohdasta, koulusta, luokka-asteesta, osallistujista ja oppitunneista riippumatta. Hektisesti etenevä kuraattorityöni ei ole antanut mahdollisuutta paneutua aineistoon aiemmin sen arkikäyttöä syvällisemmin. Koin kiinnostusta työrauhailmiön problematiikkaan jo ennen tätä tutkimusta. Lukiesani työrauhailmiöön liittyviä aiempia tutkimuksia ja kirjallisuutta, huomasin pitäväni hallussa aineistoa, joka voisi tuottaa tutkimuksellisesti tarkasteltuna uutta näkökulmaa ilmiön tutkimuskeskusteluun.

Mietin työni sivutuotteena syntyneen valmiin aineiston toimimista tutkimusaineistona jääviyden, riittävän ulkopuolisen ja eritoten tutkimuksellisen katsantokannan saamisen näkökulmasta. Kvalitatiivisen tutkimuksen uranuurtajana toiminut Grönfors (1985, 145–146) kuitenkin toteaa, että aineiston voi analysoida tavallisesti vain kenttätutkimuksen suorittanut henkilö itse. Tutkija on osa kenttäaineistoa ja kvalitatiivista tutkimusmenetelmää käyttävä tutkija on osa tuon aineiston analysointia. Ongelman, käsitteiden ja määritteiden valinta muokkauksineen kentällä on osa analysointiprosessia; tavallisestihan nämä muotoutuvat ja selkiytyvät

tehtyjen havaintojen pohjalta. Kentällä esiintyvistä ilmiöistä, tilanteista ja kulttuurimuodoista tutkija tekee kenttätöns aikana analyysia niiden useuden, toistuvuuden ja jakautumisen perusteella. Ainakin mielessään, ellei systemaattisesti.

Lisäksi tutkija voi muodostaa alustavia malleja havainnoinnin aikana havaituista seikoista, kuten tapahtumasarjoista ja vuorovaikutussuhteista sekä niihin liittyvistä yksityiskohdista (Grönfors 1985, 145). Aineistoa oli aiemmin käytetty pieneltä osalta oppilaiden huoltajia tavattaessa ja kuvailtaessa heidän lapsensa toimintaa oppitunneilla. Mitään alustavia malleja tai tapahtumasarjoja ei aineistosta ollut aiemmin osattu edes miettiä. Aineisto makasi mappikaapissa lyijykynä-paperi-muistiinpanoina aina ennen tämän tutkimuksen idean syntymistä.

Mietin valmiin aineiston toimimista tutkimusaineistona myös tutkittavien näkökulmasta. Tutkimuksen aineistossa toimineet, eivät tiedneet päätyvänsä tämän tutkimuksen aineistoon kouluarjestaan. Tutkija on vastuussa kanssaihmisilleen ja täten tutkijan asemaa, tutkimustuloksia ja niihin verrattavia seikkoja ei tule käyttää hyödyntääkseen omaa asemaansa tai vaikuttaakseen kanssaihmissen asemaan (Grönfors 1985, 189). Eskolan ja Suorannan (2000) mukaan havainnoinnista voidaan kertoa tutkittaville, yhtäläillä voidaan jättää kertomatta. Tällöin on kuitenkin muistettava menettelyyn liittyvät eettiset ongelmat ja pohdittava jollain tapaa osallistuvan havainnoinnin ja vakoilun eroa. Arvokkain tapa on tutkittavan yhteisön jäsenten luottamuksen voittaminen tavalla, että tutkija hyväksytään mukaan ja voi toimia ryhmässä muiden mukana samalla havainnoiden. (Eskola & Suoranta 2000, 99, 101.)

Valmis aineisto oli siis kerätty vuosina 2011–2013. Nämä ylemmän ammattikorkeakoulun opinnot alkoivat syksyllä 2013. Tutkimussuunnitelman tein helmi-maaliskuun aikana 2014. Hanke- ja tutkimuslupa myönnettiin toukokuussa 2014. Etnografisen tutkimuksen on tärkeä perustua siihen, että aineiston keruu on suoritettu oikein, tutkittavia on kunnioitettu ja tutkimuskohteeseen ja –aiheeseen on käytetty siihen soveltuvia menetelmiä (Puuronen 2007, 116). Tutkittavien kunnioitus toteutuu tässä opinnäytetyössä ennen kaikkea anonymiteetin kautta.

Tavanomaisesti opinnäytetyötä tekevä opiskelija ei voi käyttää pitkiä ajanjaksoja aineistonkeruuseen (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2007, 209). Sen vuoksi näen hallussani olleen valmiin aineiston vain mahdollisuutena, uhkien sijaan, ja tämän opinnäytetyön yhtenä vahvuutena.

4.3 Aineiston laajuus

Valmis aineisto koostui Sotkamon kunnassa kuratiivisesti havainnoiduista 28 yläkoulun ja 78 alakoulun oppitunnista, joten aineisto oli laajuudeltaan 106 oppituntia. Havainnothan tehtiin vuosina 2011–2013. Aineistossa on havaintoja jokaiselta Sotkamon perusopetuksen silloiselta yhdeksältä koululta. Laajuutensa ja kattavuutensa vuoksi valmis aineistoni sopi tutkimustehtävääni nähden mainiosti tarkasteltavaksi. Tutkimusaineistoa tuleekin Puurosen (2007, 116) mukaan olla riittävästi erityisesti, mikäli tutkittavana on laajempaa ihmisjoukkoa koskettava ilmiö, kuten työrauhailmiö aina on. Kaikki havainnot oli tehty 45 minuutin mittaisilta oppitunneilta.

Aineistoni kattaa luokka-asteiden osalta perusopetuksen yleisopetuksen vuosiluokat 1-8. Ei kuitenkaan yksittäisenä luokkia 4. ja 5., mutta nuo luokka-asteet olivat edustettuina havainnoituissa yhdysluokissa ja -ryhmissä (1-2, 1-3, 3-4, 3-6, 5-6). Yhdysluokkia ja -ryhmiä oli eri kouluilla vakiintuneina oppilasryhminä, mutta myös tuntikohtaisina kokoonpanoina. Aineistoni kattaa oppiaineryhmien osalta niin matemaattiset aineet (matematiikka, fysiikka), teoreettiset aineet (biologia, uskonto, historia, opinto-ohjaus), kielet (äidinkieli, englanti) kuin taito- ja taideaineetkin (musiikki, kuvaamataito, liikunta, käsityö, kotitalous). Havainnollistan aineistoni laajuutta ja kattavuutta taulukon (Taulukko 2) avulla.

Taulukko 2. Aineiston tuntikohtainen jakautuminen (n106).

| Luokka-asteittain | | Aineryhmittäin | |
|-------------------|----|-----------------------|----|
| 1lk. | 9 | Matemaattiset aineet | 13 |
| 1-2lk. | 2 | Teoria-aineet | 16 |
| 1-3lk. | 10 | Kielet | 25 |
| 2lk. | 9 | Taide- ja taitoaineet | 52 |
| 3lk. | 4 | | |
| 3-4lk. | 10 | | |
| 3-6lk. | 10 | | |
| 5-6lk. | 3 | | |
| 6lk. | 21 | | |
| 7lk. | 15 | | |
| 8lk. | 13 | | |

Koin aineiston vahvuutena sen luokka-aste- ja ainekohtaisen laajuuden ohella yhtäläillä kattavuuden. Tiedostin, että aiemmin työrauhailmiötä tarkastelleet tutkimukset olivat pääsääntöisesti rajanneet luokka-asteiden osalta kohderyhmäänsä pienemmäksi, kuten Kiiski ym. (2012, 23) tekivät rajaten tarkastelunsa 5-9.luokkiin. He perustelivat rajaustaan sillä, että työrauhaongelmia esiintyi heidän käsityksensä mukaan erityisen paljon juuri noissa luokka-asteissa. Tiedostin, että aiemmat työrauhailmiötä tarkastelleet olivat saattaneet kohdentaa kiinnostuksensa myös vain yhteen aineryhmään, kuten Belt (2013) tarkastellessaan kotalousopettajien näkemyksiä.

Näkemyks on vähintäänkin kahtiajakoinen oppiaineen vaikutuksesta työrauhaan. Erätuulen ja Puurulankin (1992, 43) mukaan opettajien kokemana oppiaineella ei ollut vaikutusta työrauhahäiriöiden yleisyyskokemukseen, kun tarkasteltiin kaiken tasoisia työrauhahäiriötyyppejä. Sen sijaan kun tarkasteltavana olivat lievät työrauhahäiriöt, voitiin nähdä selkeä yhteys oppiaineen ja häiriöiden välillä. Useimmin työrauhahäiriöitä esiintyi opettajien mukaan vieraskielten ja matikan tunneilla, joka saattoi johtua aineiden opettajajohtoisuudesta. Toisaalta taas Erätuuli ja Puurula totesivat työrauhaan liittyvien odotuksien vaihtelevan oppiaineen ja

opetustilanteen mukaan, koska esimerkiksi taito- ja taideaineiden tunneilla, joissa tehdään monesti ryhmitöitä, puheensorina tuntuu kuuluvan asiaan.

Mielestäni jokaisella ihmisellä on lupa selittää työrauhahäiriöiden syitä miten itselleen parhaimmaksi kokee. Osa tekee sen oppiaineeseen vedoten, osa miettii muita syitä, kuten luvussa 3.2 kerroin. Beltin (2013, 80) mukaan kotitalous on oppiaineena yläkoulun muista oppiaineista poikkeava omaleimainen taitoaine. Kotitalouden piirteiden tulisi kirjallisuuden perusteella vaikuttaa myönteisesti oppimiseen ja työrauhaan. Oppiaineen piirteitä kun ovat konkreettisuus, oppilaiden arkielämää sivuava toiminnallisuus ja vuorovaikutteinen ongelmanratkaisu, silti työrauhahäiriöitä ilmenee Beltin sanoin myös kotitaloustunneilla.

Ajattelin ennen oppitunneille havainnoimaan menoani taito- ja taideaineiden tunneilla oppilaiden toiminnan olevan jotenkin vilkkaampaa. Lisäksi koin ennen havaintojen tekoa, että luokka-asteella voisi olla vaikutuksensa oppilaiden toimintoihin. Samaa ajattelin sijaisopettajien tuntien suhteen. Esiymmärrykseni pohjautui omiin peruskouluaikeisiin muistoihini.

Monella tapaa samansuuntaiseksi oppiaineesta ja sijaisopettajista huolimatta tunnin kulku kuitenkin havaintoja tehdessä osoittautui. Havaintokirjauksien lukumäärässä ei myöskään ollut selkeitä lukumäärällisiä eroja. Päätin käsitellä aineistoani yhtenä kokonaisuutena senkin vuoksi, että havaintoja tehdessäni koin odotetusta tunnin kulusta poikkeavissa oppilaiden toimintatavoissa paljon samaa myös luokka-asteesta huolimatta. Saloviidan (2007, 11) näkemys siitä, kuinka oppilaiden ja opettajien väliset sosiaaliset suhteet ovat perustaltaan hyvin samantaisia oppilaiden iästä riippumatta, tukee tätä tekemääni ratkaisua.

Martikaisen (2005, 240) näkemys ei tue valintaani aineiston kokonaisvaltaisen perusopetuksen luokka-asteiden tarkastelun suhteen, sillä sen mukaan koulutyyppittäin verrattaessa yläkoulun opettajat kokevat enemmän negatiivista suhtautumista koulutyöhön kuin alakoulun opettajisto. Lisäksi murrosikään liittyvät haasteet ja niihin yhdistyvä auktoriteeteista irrottautuminen heijastuvat luonnollisesti

juuri yläkouluihin (Haikonen 1999, 33). Pienessä kunnassa työrauhailmiötä tarkasteltaessa aineiston luokka-asteiden kokonaisvaltainen tarkastelu varjelee kuitenkin tutkimussuunnitelmassa luvattua opettajien ja oppilaiden anonymiteettia. Yhtälailla se myös yhdistää perusopetusta, aineiston kattaessa koko Sotkamon perusopetuksen koulujen lisäksi yhtä vaille kaikki luokka-asteet.

4.4 Etnografinen työote aineiston keruussa

Tässä tutkimuksessa aineiston keruuta luonnehti oppitunnin seurantahavainnointeja tehtäessä etnografinen tutkimusote. Sen vuoksi kerron tässä luvussa etnografiasta. Etnografian avulla kuvataan Eskolan ja Suorannan (2001, 105) sanoin erilaisia toiminnallisia käytäntöjä. Käytännön sisäinen ymmärtäminen on näkökulma erilaisiin sosiaalisen elämän käytäntöihin. Hahmotus tapahtuu tutkijan osallistumisella tutkittavaan tilanteeseen ja esittämällä siitä sopivan tiheitä kuvauksia. Etnografia on kokemalla oppimista. Etnografiassa tutkija on tutkimassa yhteisössä määrätyn pituisen jakson.

Etnografista tutkimusta voidaan tehdä lähes mistä hyvänsä ihmisten arkipäiväisestä toiminnasta ja kanssakäymisestä. Etnografia on ennemminkin lähestymistapa kuin tutkimusmenetelmä. Etnografisissa tutkimuksissa voidaan puolestaan käyttää monenlaisia eri menetelmiä. Aineistonkeruumenetelmänä voidaan hyödyntää muun muassa havainnointia. Etnografisesti kerättyjä aineistoja voidaan analysoida käytännöllisesti katsoen kaikin kvalitatiivisin ja kvantitatiivisin analyysimenetelmin. Useimmiten etnografisen tutkimuksen tulokset kuitenkin esitetään ilmiön tiheänä tekstikuvauksena. (Puuronen 2007, 102, 104.)

Etnografia on havainnoinnin muoto ja se tapahtuu kauttaaltaan sosiaalisen todellisuuden luonnollisissa olosuhteissa. Havainnoinnin kohde voi olla, kuten tässä opinnäytetyössä, oppituntien aikaiset oppilaiden toimintatavat. Aina on kuitenkin päätettävä mitä havainnoi ja tiedostaa havaintoja tehdessään millaiset ovat koulun järjestyssäännöt, mitä ehtoja on asetettu oppilaiden liikkumiselle luokassa ja

välitunneille siirtymiselle sekä mitkä ovat julkilausutut ja julkilausumattomat rangaistustavat. Etnografinen tutkimus on aina ainutkertaista ja tutkijan on päätettävä mihin havaintonsa kohdistaa. (Eskola & Suoranta 2001, 103, 109–110.)

Etnografian yksi havaintojen keräämisen menetelmä on nimeltään osallistuva havainnointi. Osallistuvassa havainnoinnissa tutkijan osallistumisen aste voi vaihdella. Osallistuvassa havainnoinnissa on tavanomaista, että tutkija osallistuu tutkittavien ehdoilla heidän toimintaansa. Tutkimukset ovat yleensä kenttätutkimuksia. Usein tutkija pyrkii pääsemään havainnoitavan ryhmänsä jäseneksi. Usein havainnoijalle muodostuu jokin rooli ryhmässä. Osallistuja havainnoijana havainnointitavassa tutkittaville tehdään heti alussa selväksi, että havainnoija on ryhmässä havaintojen tekijä. Havainnointi kohdistuu rajattuihinkin kohteisiin, mutta yhtälailla pyrkimyksenä voi olla kokonaisvaltaisemman kuvan saaminen tutkittavien elämästä. Havainnointimenetelmää, osallistuja havainnoijana, käytettäessä on myös tärkeä muistaa, että tutkija pitää erillään havainnot ja omat tulkinsa näistä havainnoista. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2004, 204, 206; 2007, 211-212.)

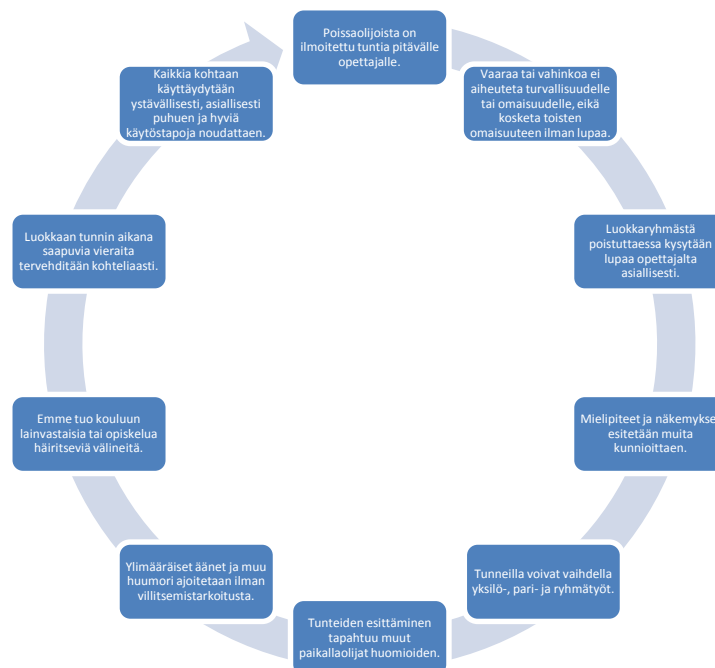
Tutkimusaineiston keräämisen metodina etnografian osallistuva havainnointi on toimiva silloin, kun tutkittavasta yhteisöstä on ennestään vähän tietoa tai kun tieto ilmenee hiljaisena tietona. Hiljaisella tiedolla tarkoitetaan tietoa, joka on hankittu aistimalla, tekemällä ja harjaannuttamalla käytännöllistä taitoa ja tietoa. Taito ja tieto muodostuvat henkilökohtaisen kokemuksen avulla, vaikkapa seuraten toisten tekemistä. Tekemisessä noudatetaan jonkinlaisia ohjeita tai sääntöjä, jotka opitaan seuraamalla, mutta tekijät eivät välttämättä osaa selittää niitä sanallisesti toiselle kuin osin. Tekemisen avulla omaksutaan alan taidot ja tiedot, suhtautumis- ja ajattelutavat, ilmeet ja eleet. Ilmeiden ja eleiden avulla siirretään siis tietoa sanattomasti, mitä kutsutaan hiljaiseksi tiedoksi. (Vilkkä 2005, 120–121.)

Valmis aineisto ei poista sitä seikkaa, että tämän tutkimuksen analyysin voi osa lukijoista nähdä alkaneen jollain tapaa jo havaintoja tehtäessä. Itse en näin kuitenkaan kokenut. Etnografiselle tutkimukselle tavanomaista olisikin, että analyysi alkaisi tietyllä tapaa jo kenttätöön aineistonkeruuvaiheessa (Grönfors 1985, 145;

Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari 1994, 89). Näin siksi, että yhtä hyvin kuin tutkija itse on osa kenttäaineistoaan, kvalitatiivisia tutkimusmenetelmiä käyttävä tutkija on myös osa analyysiä. Jo käsitteiden ja määritteiden tulkinta, valinta ja muokkaus kentällä nähdään osaksi analyysiprosessia. (Grönfors 1985, 145.) Osallistumiseen ja havainnointiin perustuva raportti perustuu lopulta myös henkilökohtaiseen tulkintaan, tutkimuskokemukseen ja vuorovaikutukseen tutkijan ja tutkittavien välillä (Heikkinen 2001, 166).

4.5 Havaintorunkona odotetun oppitunnin kulun –määritelmä

Odotetun oppitunnin kulun -määritelmä toimi tämän opinnäytetyön aineiston ke-ruun havaintorunkona. Havaintojen teon runkona toiminut odotetun oppitunnin kulun -määritelmä pohjautui ensiksikin Sotkamon esi- ja perusopetuksen opetus-suunnitelman (2011, 7) arvopohjaan (Kuvio 3). Perusopetuksen koulujen toiminta perustuu aina opetussuunnitelmaan, jonka pohjalta kouluilla on omat järjestys-sääntönsä ja oma ajankäytön suunnitelma luku- ja työjärjestyksineen (Hamarus 2006, 94).



Kuvio 3. Odotetun oppitunnin kulun –määritelmän arvopohja.

Havaintorungossa huomioitiin Sotkamon perusopetuksen opetussuunnitelman arvopohjan kunnioittamisen ohella yhtäläillä opetussuunnitelman pohjalta tehdyt koulujen omat järjestyssäännöt. Kokosin koulujen julkilausutut järjestyssäännöt ja tein niiden sisällöstä yhtenäisiä havaintoja. Noiden yhtenäisten havaintojen pohjalta määrittelin odotetun oppitunnin kulun (Kuvio 4). Sotkamon kunnan järjestyssääntöaineisto (2011–2013) koostui silloisien yhdeksän peruskoulun: Kontinjoki, Leivola, Naapurinvaara, Pohjavaara, Pohjois-Tipas, Salmela, Soidinvaara, Tenetti ja Vuokatti, itsenäisesti määrittämistä järjestyssäännöistä.



Kuvio 4. Havaintorunkona toiminut odotetun oppitunnin kulun -määritelmä.

Lisäksi tutustuin havaintojen teon aikana useampien alakoulujen luokkien omiin luokan sisäisiin järjestyssääntöihin. Sääntöjen selkeyden ja johdonmukaisuuden on voitu todistaa ehkäisevän myös osaltaan kiusaamista etenkin alemmilla luokilla (Hamarus 2006, 94). Näitä luokkien omia sääntöjä en kuitenkaan huomannut

vielä aineiston keruun aikana kirjata muistiinpanoihini yksityiskohtaisemmin. Sotkamon esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelman (2011, 7) mukaisia arvoja: turvallisuus, tasa-arvo, yhteistyö, ympäristöstä huolehtiminen ja viihtyisyys, nuo luokkien oma säännöt kuitenkin mukailivat.

Havaintorunkona toiminutta määritelmääni tukivat lisäksi perusopetuksemme opettajien ja oppilaiden kanssa vuosina 2006–2013 käydyt keskustelut työrauhailmiöön liittyen. Havainnointia varten luomani odotetun tunnin kulun -määritelmän pohjana olivat niin ikään aiempi työrauhailmiökirjallisuuteen ja -tutkimuksiin perehtyminen. Määritelmä vankentui havaintojen teon aikana kouluttautuessani Niilo Mäki Instituutin Työrauha kaikille-toimintamallin vetämiseen. Sain olla mukana toimintamallin läpivettämisessä kahdesti vuosien 2012–2013 aikana, mutta toimintamallin kanssa yhtäaikaisesti en havainnoinut oppitunteja.

Havaintorungoksi luotu määritelmä ei ole kaiken kattava, silti se on keino oppilaiden oppituntien aikaisien toimintatapojen tunnistamiseen tuosta määritellystä odotetusta poiketen. Oppitunneilla turvallisuus on korostuneessa roolissa. Oppilaasta huolehtiminen toteutuu Lahtisen sanoin (2011, 249) tunnistamalla jo ennalta asioita, jotka saattavat vaarantaa opiskeluympäristöä. Lisäksi koen, Kiiskan ym. (2012, 33, 35) tavoin oppituntien ennakoitavalla rakenteella voitavan omalta pieneltä osin vaikuttaa siihen, ettei työrauha häiriinny liialti työrauhahäiriöiden vuoksi, eivätkä häiriöt ehdi kehkeytyä työrauhaongelmaksi asti.

4.6 Havainnoinnin toteutus

Oppitunneille saapuessani esittelin itseni aina ensimmäistä kertaa kuhunkin ryhmään saapuessani ammattini puolesta ja kerroin miksi olin tekemässä havaintoja kyseisen tunnin aikana. Eli kerroin olevani Sotkamon perusopetuksen kuraattori, havainnoivani nyt teidän luokan tuntia ja kirjoittavani muistiinpanoja tunnin tapahtumista. Sekä sen, että oppituntien havainnoiminen on kuraattorityön menetelmä ja sen vuoksi muidenkin koulujen ja luokkien tunteja on havainnoitu aiemmin ja

tullaan havainnoimaan jatkossakin. Jos jollain oppilaalla oli lisäkysymyksiä, sainoin että niitä voisi esittää minulle milloin vain. Mikäli havainnoin useampia oppitunteja samana koulupäivänä, kerroin siitä esittäytymisen ohessa. Pienestä kunnasta johtuen osa oppilaista oli ennen ensimmäistä havaintotuntia minulle entuudestaan nimeltä tuttuja, valtaosan nimet tulivat tutuiksi vasta havainnoinnin aikana. Ensimmäisen havainnointikerran jälkeen esittäydyin luokissa ainoastaan jos ensimmäisellä kerralla joku luokan oppilaista oli ollut pois, muissa tapauksissa vain tervehdin enää oppitunneille saapuessani.

Aineistossa olevia havaintoja tein luokan istumajärjestyksestä riippuen luokan taka-, sivu- tai etuosasta. Kuitenkin aina niin, että oli mahdollista nähdä opettaja ja jokainen oppilas. Toteutin havaintojen kirjaamisen niin kutsuttuina kenttämuistiinpanoina lyijykynä-paperi-tekniikalla. Pääosin yhdeltä oppitunnilta kirjoitetuksi tuli muistiinpanoja yhden A4-paperiarkin verran. Kolmasosasta oppitunteja muistiinpanoja tuli kuitenkin A4-arkin molemmin puolin.

Muistiinpanojen kirjaamisen aloitin aina kirjoittamalla paperin oikeaan yläreunaan kyseisen päivämäärän. Otsikoksi laitoin paperin yläreunaan keskikohdalle koulun nimen, luokkatunnuksen, oppitunnin ja tuntia pitävän opettajan nimen. Tämän jälkeen piirsin oppilaiden istumajärjestyksen ja opettajan pöydän sijainnin oppilaisiin nähden. Nuo työpöydät nimesin istumajärjestyspiirrokseen henkilöiden mukaan. Muistiinpanoihin kirjasin istumapaikan kuvailuja enemmän, mikäli tiesin tätä asiaa olleen kohdennetummin mietitty jonkin luokan tai oppilaiden osalta. Tämän jälkeen kirjasin oppilaiden tuntiaktiivisuudesta, muiden huomaavaisuudesta tai odotetusta oppitunnin kulusta poikkeavat havaintokirjaukset nimettyjen työpöytien läheisyyteen, yhtäläillä puheet kuin toiminnan eleineen. Oppilaiden välistä kanssakäymistä piirtelin nuolien avulla. Opettajien puheenvuorot tulivat muistiinpanoihin näkyviksi lähinnä oppilaiden toimintaan puuttumisen kautta.

Havainnoidessani saman luokan osalta useampia tunteja samana koulupäivänä, piirsin vain ensimmäisen havaintotunnin osalta luokan istumajärjestyksen. Ensimmäisellä havaintotunnilla tehtyä istumajärjestyspiirrosta hyödynsin myöhem-

min tarvittaessa, muun muassa oppilaiden nimien muistamisen suhteen. Ensimmäisen havaintokerran jälkeen kirjoitin havaintokirjaukset allekkain listan muotoon, jolloin havainnoinnin yhteydessä oli aina henkilön etunimi. Lukuvuonna 2012–2013 tehtiin havaintoihin, jotka olivat listan muodossa, huomasin merkitä myös toimintojen kellonaikoja. Muistiinpanot kattoivat alkuperäisessä muodossaan tunnin ulkopuolisten henkilöiden ja toimintojen aiheuttamat keskeytykset.

Ruusuvuori (2010, 427) näkee, että vaikka havainnoija kirjaisi ylös kaiken havainnoimansa, jää aina osa havaitsematta joko puheesta tai elekielestä ja osa voi joko peittyä muiden oppilaiden puheeseen ja osan voi ymmärtää väärin. Havainnoijan huomiokyvyn rajallisuus ohjaa täten muistiinpanojen suhteen tehtyä ensitulkintaa. Nikander (2010, 433) tukee Ruusuvuoren näkemystä siitä, miten havainnointi ei koskaan tavoita alkuperäistä tilannetta aukottomasti vangiten sen kaikkia verbaalisia ja ei-verbaalisia nyansseja. Sen vuoksi havainnointi on tekijänsä valintojen tuote ja sellaisena aina epätäydellinen. Havainnointi ei siis ole koskaan tulokseltaan aukoton, eikä aukotonta totuutta tehdyillä aineiston keruun havainnoinneilla tavoiteltukaan, vaan kuvailunomaisuutta oppilaiden oppituntien aikaisista toimintatavoista.

Havainnoinnin suurin etu on, että sen avulla voidaan saada välitöntä ja suoraa tietoa yksilöiden, ryhmien tai organisaatioiden toiminnasta ja käyttäytymisestä. Havainnoinnin avulla päästään luonnollisiin ympäristöihin ja saadaan tietoa toimivatko ihmiset kuten he sanovat toimivansa. (Hirsjärvi ym. 2007, 207–208.)

4.7 Aineiston järjestäminen ja litterointi

Toteutin oppituntien havaintomuistiinpanoaineiston järjestämisen toukokuussa 2014. Tutkimussuunnitelmavaiheessa arvioin aineistoa olevan kolmeltakymmeneltä 45 minuutin pituiselta oppitunnilta. Aineistoa oli kuitenkin rajatulta 2011–2013 aikaväliltä työmapeissani 106 oppitunnilta. Pääosin yhdeltä oppitunnilta oli kirjoitettuna havaintomuistiinpanoja yhden A4:sen verran, mutta kolmanneksessa muistiinpanoja oli yhdeltä tunnilta A4-paperin molemmin puolin.

Kopioin muistiinpanoaineiston ensin sellaisenaan kertaalleen A4:sen kokoisena, jotta voisin työstää kopioituja papereita, enkä tuhoaisi alkuperäistä aineistoa. Tämän jälkeen kopioin aineiston kaksipuolisiksi A3:ksi niin, että ensin kopioin aineiston kaksipuoliset A4-kokoiset havainnot vierekkäin A3-kokoisiksi. Sitten kopioin yksipuoliset A4:set vierekkäin lajiteltuina ottaen niistä pareina kaksipuolisen valokopion.

Keräsin aina ennen ylivivausta aineistosta tukkimiehen kirjanpidolla A4-kokoiselle ruutupaperille oppiaineet, vuosiluokat ja vuosiluvut. Ylivivasin kertaalleen valokopioidusta aineistosta niin kellonajat, koulujen nimet kuin ihmisten nimet sekä sukupuolet. Alkuun käytin mustaa tussia, mutta pian huomasin sen menevän läpi paperista vastakkaiselle puolelle ja hankaloittavan siellä luettavuutta. Vaihdoin ylivivausvälineen tussista valkoiseen korjauslakkaan, mikä toimi, mutta hidasti pensselimäisyytensä vuoksi ylivivailua. Ylivivaamiseen kului aikaa noin kuusi tuntia. Lisäksi paikkasin virheitäni myöhemmin, kun huomasin korjauslakan kuluvan paperipinossa osittain pois. Viimeistelin muistiinpanoaineistoni sinisellä tussilla, mikä toimi, eikä mennyt paperista läpi, kun korjauslakka oli jo alla.

Valokopioin koko aineiston ylivivauksien kanssa uudelleen. Huomasin, että tällaisenaan luvattu anonymiteetti aineiston suhteen ei toteutuisi – tussin jäljen ja korjauslakan alta erotti tekstin jos tarkkaan katsoi. Lisäksi huomasin kuvamuistin avulla muistavani aineistosta ylivivauksista huolimatta sen miltä oppitunneilta olin havainnot tehdyt. Koin, etten saanut näin tutkimustehtävän kannalta riittävän ulkopuolista katsantokantaa aineistooni nähden. Toimintatavat olivat vielä liian sidonnaisina tiettyihin ihmisiin tai tiettyjen ihmisten väliseen vuorovaikutukseen.

Päätin litteroida 106 oppitunnin kokoisen tutkimusaineistoni tietokoneuotoiseksi. Puurosen (2007, 114) mukaan kirjoitetut muistiinpanot kelpaisivat monesti ilmiön kuvauksen pohjaksi pitkälti jo sellaisenaan, mutta tutkimuskohtaisesti aineisto on ennen analyysia purettava sellaiseen muotoon, jossa se voidaan analysoida. Hirsjärvi ym. (2009, 222–224) näkevät niin ikään, että laadullinen aineisto

on useimmiten tarkoituksenmukaista litteroida eli kirjoittaa puhtaaksi sanasanaisesti, koska aineiston litterointi selkeyttää osaltaan tulevien päätelmien tekoa.

Aineisto voidaan puhtaaksikirjoittaa kokonaan tai valikoiden (Hirsjärvi ym. 2009, 222–224). Päädyin ratkaisuun litteroida koko kenttämuistiinpanoaineisto valikoiden eli pelkistäen. Litteroinnin avulla uskoin voivani kunnioittaa ennen kaikkea aineiston anonymiteettia, voivani karsia aineistosta epäoleellisen pois ja saavani muistiinpanoihin enemmän ulkopuolisen katsantokannan, kun henkilöiden tutuus häivytyisi.

Pelkistettäessä, eli redusoitaessa, aineistosta voidaan Tuomen ja Sarajärven (2013, 109) mukaan karsia litteroinnin aikana tutkimukselle epäoleellinen pois. Kuitenkin niin, että pelkistämistä ohjaa tutkimustehtävä, jonka mukaan aineistoa pelkistetään litteroimalla tutkimustehtävälle olennaiset ilmaukset etsien tutkimustehtävän kysymyksillä niitä kuvaavia ilmaisuja.

Ruusuvuoren (2010, 427–428) mukaan litteroitaessa litteroitua tekstiä ohjaa tutkimustehtävä ja aineistolle tarkoitetut analyttiset kysymykset. Aineiston muokkaaminen on aina tavalla tai toisella tulkinnallista työtä, sillä litteroitaessa tehdään jatkuvaa valintaa sen suhteen, mikä nähtävissä oleva informaatio on relevanttia meneillään olevan vuorovaikutuksen ymmärtämisen kannalta ja mikä ei. Nikander (2010, 433) on samalla kannalla todeten, että litterointi on tutkijan tekemien valintojen tuote ja siksi ei koskaan aukoton.

Aineiston litterointia ja tarkoin harkittua pelkistämistä ohjasi selkiytyneempi tutkimustehtäväni. Aineiston havainnoista jäivät pois puhtaaksi kirjoitusvaiheessa niin koulujen, luokkien kuin oppituntien nimet. Pois jäivät paikalla olleiden ihmisten nimet ja tunnilla mainittujen ulkopuolisten ihmisten nimet. Näin tein niin toimintojen kuin myös puheen suhteen.

Puheeseen kuitenkin jätin aina mainittujen oppilaiden nimien tilalle merkinnän oppilaan nimi ja opettajien vastaavien merkintöjen tilalle merkinnän opettajan nimi.

Sukupuolet häivyttiin pois paikalla olleiden osalta, en kuitenkaan silloin kun tilanteen ymmärrys vaati kertoa sukupuolen, kuten tyttöoppilaan puhuttelu mieheksi. Tunneilla oppilaiden puheissa mainitut sukulaisuudet häivyttiin esimerkiksi veljien ja siskojen kohdalla sisaruksiksi, kun taas isät ja äidit näkyvät litteroidussa tekstissä isinä ja äiteinä.

Istumajärjestykset jätin litteroinnin ulkopuolelle. Oppilaiden kanssakäymistä havainnollistaneet nuolet jäivät myös pois. Kuten myös päivämäärät kellonaikoihin ja vuosilukuineen, vaikka Heikkinen (2001, 163) näkee tärkeänä, että muistiinpanoissa olisi aina hyvä olla päiväys, jotta aineistonkeräyksen kronologia pysyisi järjestyksessä. Selkiintyneemmän tutkimustehtävän kannalta muistiinpanojen ajankohtien tietäminen ei ollut kuitenkaan oleellista. Litteroitu aineisto etenee tunneittain, mutta se ei etene oppituntien aikajärjestyksessä edes vuosittain, mikä anonymisoi aineistoa entisestään. Aineiston todellinen laajuus tähdentyi litteroinnin ja tarkoin harkitun pelkistämisen aikana. Ymmärsin, että aineiston litterointi tietokonemuotoiseksi mahdollisti sen hyödynnettävyyden jatkossa laajemminkin.

Litterointiin ja pelkistämiseen kului aikaa elo-syyskuun 2014 aikana noin 24 tuntia. Puhtaaksikirjoituksen jälkeen aineisto oli listan muodossa. Aineistoa oli riviltä kirjoitettuna 66 sivun verran. Jokainen havainto oli kirjoitettu omalle rivilleen, pieni osa havainnoista vei tilaa kaksi riviä. Riviväli litteroidussa aineistossa oli yksi, fonttikoko 12 ja fonttina Times New Roman. Litteroinnin jälkeen aineistoni koostui pääosin odotetun oppituntin kulun ulkopuolisista havaintokirjauksista työrauhan näkökulmasta. Kolmeneljäsosaa aineistosta oli odotetusta tunnin kulusta poikkeavia havaintokirjauksia.

Hirsjärvi ym. (2007, 217) toteavat laadullisen aineiston järjestelyn olevan suuri työ. Silti litteroitunakaan tutkimusaineisto ei ole suora vastaus tutkimustehtävään, vaan se on materiaalia, josta tutkimus on tarkoitus tehdä (Vilkkä 2006, 81). Litteroinnin jälkeen aineistoon jäivät enää pääosin sellaiset havaintokirjaukset odotetusta tunnin kulusta poiketen, joiden tulkitsein voivan horjuttaa työrauhaa. Noista kirjauksista melko lailla puolet oli puheen tasolla esiin tulleita havaintoja ja puolet

toiminnan, pitäen sisällään eleet. Aineistoon jäivät myös kuvailut oppilaiden tuntiaktiivisuudesta ja muiden huomaavaisuudesta sekä sanalliset kuvailut istumapaikan sijainnista. Aineistoon jäivät vielä myös oppilaiden toiminnan kuvailut, jotka tulivat tunnin aikaisissa opettajien puheissa esille ja opettajien puheenvuorot, joilla puututtiin oppilaiden toimintaan. Tutkimusaineiston ollessa kokonaan koossa, aloin miettiä varsinaisen analyysin toteuttamista (Grönfors 1985, 145; Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen ja Saari 1994, 89).

Aineiston järjestämisen ja litteroinnin ollessa valmis ja lukiessani vielä uudelleen tutkimuskirjallisuutta, ymmärsin etnografisella työotteella kerättyä aineistoa voitavan analysoida monin eri tavoin. Laadullisten aineistojen analyysitapoja on olemassa monia ja niitä kehitellään jatkuvasti lisää (Eskola & Suoranta 2000, 160). Ymmärtämiseen pyrkivässä lähestymistavassa käytetään tavallisesti laadullista analyysia ja päätelmien tekoa. Valitaan sellainen analyysitapa, joka parhaiten tuo vastauksen tutkimustehtävään. Laadullista aineistoa on mahdollista käsitellä monin erilaisin analyysimenetelmin, kuten teemoitellen ja/tai tyytitellen. Valmiita aineistoja voidaan käyttää esimerkiksi niiden sisällön kuvailuun ja selittämiseen. (Hirsjärvi ym. 2007, 184, 219.)

Päätin tässä kohdin tarkastella litteroitua aineistoani nyt vain odotettua tunnin kulkua horjuttavien havaintokirjauksien osalta. Analyysi, kuten aineiston keruuakin, voi perustua aiemmin luotuun sapluunaan, mutta ennen kaikkea se on tutkijan omaa ajattelua ja pohdintaa (Syrjälä ym. 1994, 89). Huomasin siis havaintojen teon runkona jo toimineen odotetun oppitunnin kulun -määritelmän voivan toimia tuollaisena sapluunana myös analyysin teossa. Tarkastelin aineistoani kysymällä siltä minkälaiset asiat horjuttivat odotettua tunnin kulkua lukien aineistoa rivi riviltä ja samalla miettien jo välillä ääneenkin, että mitä mikin yksittäinen oppilaan toimintatapa tarkoitti.

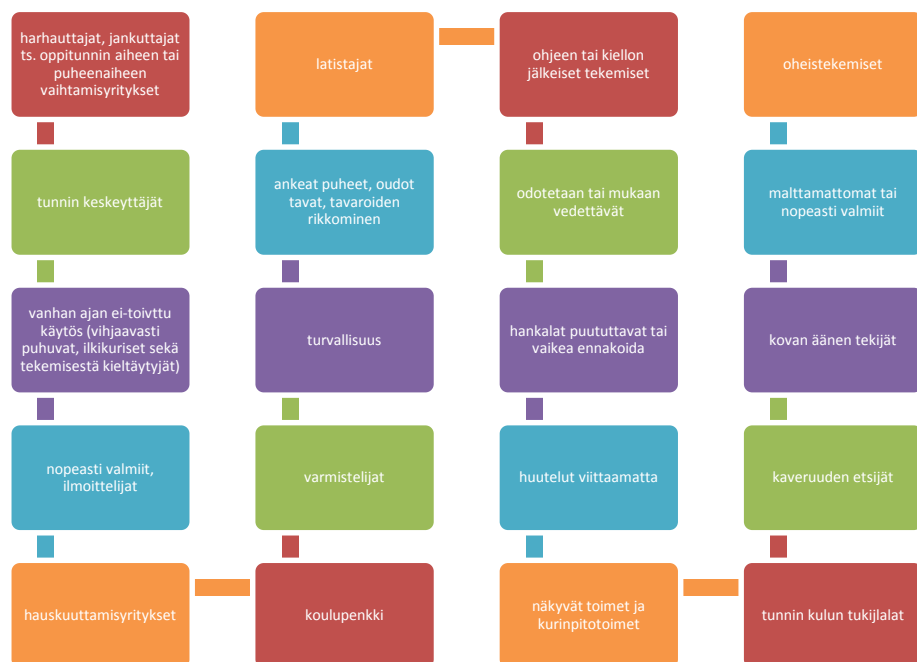
Lukiessani litteroitua aineistoa nyt ilman kellonaikoja, kouluja, henkilöitä, sukupuolia, vuosia, vuosiluokkia ja oppiaineita, oivalsin toimintatavoissa toistuvuutta sellaisenaan. Toimintatavat eivät enää henkilöityneet, eivätkä olleet tilannesidon-

naisia. Luin aineistoa kysyen siltä: mitä tuossa tapahtuu, mihin toiminnalla tähdätään ja miten toiminta näyttäytyy minulle. Aloin päästä jutun juuresta kiinni. Analyysiä ohjasi osaltaan jo selkiytyneempi tutkimustehtävänikin. Aineistoon litteroinnin jälkeen jääneiden havaintokirjauksien osalta oli tässä kohdin tarkoitus tunnistaa, tulkita ja kuvailevasti nimetä oppilaiden oppitunnin aikaisista toimintatavoista sellaisia, jotka horjuttivat sellaisinaan omalta osaltaan odotettua tunnin kulkua.

5 ANALYYSI- JA TULOSLUKU

5.1 Toimintatapojen tunnistaminen ja nimeäminen

Aloin järjestellä aineistosta tulkintani mukaan samantyyppisiä toimintoja tietokoneitse leikkaa-liimaa-toiminnolla taulukoiksi. Lopetin aineiston lajittelun, kun tulkintani kautta syntyneet nimeämiset alkoivat päteä aineistossa olevien havaintokirjauksien suhteen. Aineisto olisi soveltunut määrälliseenkin tarkasteluun, mutta olin tutkimussuunnitelmassa aikonut ja luvannut toisin. Lopetin taulukkoihin lajittelun, kun olin käynyt aineistosta läpi yhden kolmanneksen. Uusia toimintojen nimeämisiä ei enää syntynyt, vaan pystyin ohjaamaan kirjaukset aina johonkin nimeämäni toimintoon taulukossa. Toimintoja nimesin tässä kohdin 20 (Kuvio 5). Mukana nimeämissä oli vielä toiminto tunnin kulun tukijalat, koska aineistossa oli myös paljon huomaavaisuutta ilmentäviä oppilaiden toimintatapoja. Tuon toiminnon nimeäminen selkeytti osaltaan aineiston sijoittelua taulukkoon tässä kohdin.



Kuvio 5. Ensimmäinen toimintatapojen nimeämisen vaihe.

Seuraavat havainnot aineiston suhteen ovat vain suuntaa-antavia, koska kävin aineistoa tällä tavoin läpi siis vain yhden kolmasosan. Lopettaessani havaintokirjauksien lajittelun taulukoihin, viisi laajinta toimintojen osa-alueita olivat: huutelut viittaamatta, odotetaan tai mukaan vedettävät, oheistekemisestä, vanhan ajan eitoivottu käytös (vihjaavasti puhuvat, ilkkuriset sekä tekemisestä kieltäytyvät) ja hankalat puututtavat tai vaikea ennakoita. Varmistelijat toimintoa oli tässä kohdin vähiten. Koin tämän vaiheen tärkeänä lähtölaukauksena analyysilleni. En ollut kuitenkaan tyytyväinen siihen, että totean vain oppilaiden huutelevan tunneilla ilman lupaa. Halusin ymmärtää, että mitä oppilaat tunneilla tarkemmin ottaen huutelevat. Kiinnitin huomiota myös oheistekemisten runsauteen aineistossani.

Tässä kohtaa analyysiä sorruin vielä nimeämään toimintatavat osin tekijänsä mukaan, en siis toimintatavan kuten olin aikonut. Luulin lisäksi vain teemoitelleeni aineistoa. Yksilöllisellä ohjauskerralla tammikuussa 2015 tulin ymmärrykseen, että olin tyypitellyt aineistoani. Aineiston analyysin ja tyypittelyn avulla ymmärsin voivani vastata asettamaani tutkimustehtävään. Tyypit edustavat arkielämän ilmiöiden ryhmittelyä (Saaristo & Jokinen 2004, 101). Tyypeille on luonteenomaista se, ettei niille löydy täydellistä vastaavuutta todellisuudesta eikä sitä ole tarpeen löytääkään. Tyypit ovat tutkijan ajattelun tuotosta ja niiden luotujen apuvälineenä toimivien tyyppien avulla tutkijan on mahdollista ymmärtää tutkittavaa ilmiötä paremmin. (Grönfors 1985, 167.) Tyypittelyt oli nyt aika kirjoittaa auki.

5.2 Toimintatapatyyppien auki kirjoittaminen

Tyypittelyjen auki kirjoittamisvaiheeseen kului monia työtunteja. Hankalinta oli kuvailla oppilaiden toimintaa käyttämättä kuvailemisessa mukana tekijää. Tässä kohdin analyysiä olin vahvasti sitä mieltä, että esittäisin löytämäni toimintatapatyypit raaka-aineistoni esimerkkien kanssa, enkä muutoin. Sitkeä yrittäminen sai kuitenkin aikaan sen, että yrityksen ja erehdyksen kautta tekstiä alkoi syntyä.

Onnistuvimpana esimerkkinä toimikoon tässä kohdin analyysiä harhauttamisyri-tykset. Harhauttamisyrietykset ovat oppitunneille tunnin aiheen ulkopuolelta kiin-nostusta herättävien tarkoituksenmukaisien kommenttien sanomisia. Kommentin sisällä on oletetusti muita oppilaita kiinnostavia asioita, joihin joku toinen oppilas voi tarttua, jatkaen aiheesta. Yhtälailla toimintatapa voi olla tahattomasti tunnin aikana yhdesti mainittu asia, johon joku oppilas tarttuu ja johdattaa aiheen sivu-raiteilleen tunnin aiheesta. Harhauttaminen voi tapahtua uhmakkaimmillaan viita-ten vastatessa. Toimintatapa voi toistua useampaan kertaan saman oppilaan toi-mesta tai useamman oppilaan yhteistoimintana. Aiheen harhautus ei kuitenkaan toteudu täysin, ellei joku toinen oppilas intoudu jatkamaan harhautusaiheesta li-sää omalla vuorollaan tai omassa toiminnassaan, tai mikäli opettaja huomaa kat-kaista harhautuksen heti alkusanoista.

Kaikkien tyypittelyjen auki kirjoittaminen ei kuitenkaan sujunut yhtä kivuttomasti kuin harhauttamisyrietysten, mistä osuvimpana esimerkkinä huutelut viittaamatta. Ote auki kirjoittamisesta kunnes huomasi, ettei täsmää aikomaani: Havain-noimillani oppitunneilla on syntynyt se käsitys, että olipa oppitunti mikä tahansa, aina liikunnasta äidinkieleen tai teknisistä töistä kotitalouteen, ei oppitunneilla ole aina lupa puhua. Yhtälailla kaikille havainnoimilleni tunneille on ollut yhtenäistä, ettei opetustilanteen aikana ole lupa puhua ilman opettajan antamaa lupaa, joko elein tai sanoin. Oppilaat pyysivät lupaa puhua vuorollaan useimmiten viitaten. Osalla tunneista oli tapana kuitenkin, että saa puhua viittaamattakin, kunhan muut eivät ole samaan aikaan äänessä. Millään tunnilla en havainnut oppilaalla olevan lupaa puhua omin luvun jos opettaja kertoi yhteistä ohjeistusta tai opettaja oli antanut yhdelle oppilaalle elein tai sanoin luvan puhua.

Huomasin huutelut viittaamatta-tyyppiä auki kirjoittaessani, etten pystyisi kovin-kaan yksioikoisesti selittämään edes itselleni tuota toimintoa. Mietin lisäksi tapah-tuvatko huutelut viittaamatta niin useassa kohtaa oppituntia, että tällainen toimin-tatavan nimeäminen jäisi tällaisenaan liian ympärööräksi. Huomasin huutelut viittaamatta -tyypin pitävän sisällään ainakin opettajan tai oppilaan puheenvuoron katkaisemisen, ilmoittelemisen ja ihan vaan pelkän huutamisen. Toinen toiminta-

tapojen uudelleen nimeämistä puoltava seikka oli esimerkiksi kohtien malttamattomat ja nopeasti valmiit sekä nopeasti valmiit, ilmoittelijat liiallinen päällekkäisyys. Oli palattava takaisin yksi askel, lopetettava hätäily ja mietittävä rauhassa uudelleen toimintatapojen nimeämisiä.

Tyypittelyjen auki kirjoittamisvaiheesta onnistuvimpana esimerkkinä esitän tässä kohdin analyysia turvallisuuden tunteen horjuttamisen. Turvallisuuden tunteen horjuttaminen tarkoittaa sellaisia toimintatapoja, jotka ennakoivat vahingonsattumista. Kuten keikkuu tuolilla pitämättä kiinni pulpetistaan, juoksee liikuntasalissa sukkasiltaan, juoksee luokkatilassa sipsutusjuosten, juoksee käytävällä, konttaa pulpettinsa päällä tai tökkii saksillaan pulpetinreunaa. Turvallisuus-osio pitää sisällään niin ikää riitaa enteilevät tilanteet kuten vetää oppilastoverin kanssa kilpaa luokanovea eri suuntiin, hermostuu oppilastoverille ja nostaa käden lyödäkseen, repii oppilastoverin kädestä pulkan tai tönäisee oppilastoveria väittelytilanteessa. Osioon kuuluvat yhtäläillä tilanteet, joissa oppilas ei ole opettajan näköpiirissä kuten junnautuu paikalleen eli ei suostu siirtymään muun porukan mukana, poistuu luokasta omin luvvin käytävään/wc:hen/juomaan, juoksee opettajaa karkuun tehdessään vastoin sääntöjä, piiloutuu tai poistuu koulualueelta omalla luvallaan. Turvallisuus kattaa lisäksi toimintatavat, joilla viitataan turvattomuuden tunteeseen eli uhkaukset.

Toinen pitemmälle mietitty esimerkki lienee tässä kohdin oheistekemisen värkkääminen. Oheistekemisen värkkäämisen kirjo on laaja. Yhteinen piirre niille on kuitenkin se, että jos ne pysyvät yksilön omana toimintana, ne ovat monesti keskittymistä tukevia toimintoja. Silti jos oppilaan oheistekeminen alkaa kiinnostaa jotain toista oppilasta ja tekeminen ”tarttuu” tai se tarkoituksellisesti ”tartutetaan” toiselle oppilaalle, niin se muuttuu häiriötekijäksi. Oheistekeminen voi olla yksistäänkin häiriötekijä, mikäli siinä syntyy muita oppilaita häiritsevää tai kovaa ääntä.

Syrjälän ym. (1994, 89) sanoin analyyttinen ote vahvistuu pitkin tutkimusproses- sia. Otteen vahvistuminen syntyy, kun tutkija jaksaa jatkuvasti prosessin aikana opiskella omaa aineistoaan. Pohtia ja tarkentaa samalla tutkimustehtäväänsä ja

lukea aiheeseen liittyvää kirjallisuutta. Analyyttistä otetta ja tutkimuksen luotettavuutta tukee Puurosenkin (2007, 117) mukaan se, että tutkija lukee eri aikoina kirjoitettua tutkimus- ja muuta kirjallisuutta aiheesta analysoiden sitä. Tutkimuksen luotettavuutta lisää, kun tutkija osaa kertomuksellaan osoittaa tuntevansa tutkittavan ilmiönsä. Kirjallisuuteen ja aiempiin tutkimuksiin perehtyminen aiheutti tässä kohtaa analyysiä minulle kuitenkin sen, että toimintatapojen nimeämiset alkoivat ohjautua liikaa kirjallisuudesta, tutkimuksista ja ajankohtaisesta leipätyöstäni käsin. Huomasin, että olin ottanut tarkasteluuni ja nimennyt kirjallisuudesta ja arkipäivän työssäni toistuvan ainakin yhden työrauhaa häiritsevän tyyppin, joka sisälsi poissaolemisen, myöhästelemisen, kotitehtävien tekemättä jättämisen. Tämä tyyppi ei noussut kuitenkaan tutkimusaineistostani esiin millään lailla.

Olin harhautua nimeämään toimintatavat tässä kohdin lukemani kirjallisuuden pohjalta muutoinkin. Mietin tosissani kertovani aineistostani vain aihealuetyypeittäin: turvallisuus, käyttäytyminen, tottelemattomuus ja vastuu. Tunnistin kadottaneeni koko punaisen langan tutkimuksessani. Yksilöllinen ohjaus tuli tarpeen. Tutkimustehtävänäni muistutteli olemassa olostaan. Hirsjärvi ym. (2000, 114) näkevät, että laadullisessa tutkimuksessa tulee varautua siihen, että tutkimustehtävä saattaa muuttua tutkimuksen edetessä. En kuitenkaan ollut muuttanut tutkimustehtävääni, olin vain kadottanut sen hetkellisesti.

Hetkellisesti, tai niin luulin. Analyysia jatkaessa huomasin ajautuvani jälleen väärälle polulle. En tiedä miksi näin kävi, mutta tarvitsin yli kuukauden päivät aikaa pohtia, tarkentaa sekä todella sisäistää tutkimustehtäväni. En ymmärtänyt missä kohtaa tutkimuksessani analyysin tekeminen loppuisi ja päätelmien tekeminen alkaisi. Epätoivo lähestyi. Mietin voisinko vielä muodostaa aineistostani tutkimusasetelman luokka-asteiden ja/tai oppiainealueiden (Taulukko 2) avulla.

Aloin miettiä aineiston kvantifiointia ja luinkin aiheeseen liittyvää tutkimuskirjallisuutta. Kvantifiointi olisi voinut tuoda laadullisen aineiston tulkintaan erilaista näkökulmaa (Tuomi & Sarajärvi 2013, 121). Eskola ja Suoranta (2001, 164–165) miettivät kuitenkin, ettei kvantifiointi eli määrällisen analyysin soveltaminen ole

ehken aina paras tapa analysoida laadullista aineistoa. Sen avulla voi päästä liikkeelle ja saada tuntumaa aineistoon, mutta pahimmillaan se voi johtaa muiden menetelmien rinnalla kummalliseen analyysien sekoitukseen. Näin ainakin aloittelevien tutkijoiden suhteen, jollaiseksi itseni luen.

Kvantifiointia harkitessani ja epätoivon kanssa painiessani tulin käyneeksi läpi ja tarkistuslaskeneeksi uudelleen muistiinpanoaineiston oppitunnit, oppiainealueet, luokat ja vuodet. Harkinta-ajan aikana luin hartaudella läpi tutkimussuunnitelmani. Suunnitelmassahan lupasin, ettei tutkimuksen esittämistavasta voida tunnistaa kenenkään aineistossa mukana olleen henkilöllisyyttä, sukupuolta eikä ikää. Henkilöiden ja koulujen välistä tunnistettavuutta ei myöskään tule voida tunnistaa, eikä henkilöiden sanavalintoja. Suunnitelmassa lupasin sen sijaan etsiä koulusta riippumatta yhteneväisyyksiä aineiston sisällöstä. Näin siis kumoutui aineiston kvantifiointi-idea. Se ei olisi ollut suunnitelman ja tutkimusluvan mukaista.

Luin jälleen tutkimuskirjallisuutta. Järventaustan, Moisalan ja Toivakan (1999, 82–83) näkemys siitä, kuinka tulokset esitetään tutkimusraportissa tutkimustehtävittäin ja ainoastaan asetettuun tehtävään vastataan. Selvensi ajatustani siitä missä kohdin olin tutkimustani meneillään. Samalla se loi myös harmituksen – olisi sitenkin pitänyt ottaa useampi tutkimustehtävä tarkasteluun. Palasin miettimään odotetun oppitunnin kulun ulkopuolisten havaintokirjauksien tulkintojeni yhteneväisyyksiä. Kirjoitin toimintatapojen nimeämiset uudelleen ja puhuin ääneen läpi niiden selitykset, jotka myös ymmärsin jo kirjoittaa ylös.

Löysin toisen paikkakunnan kirjastosta työrauhaa käsitteleviä tutkimuksia, joista innostavin oli Ahon (1979) työrauhailmiöön liittyvä tutkimus. Aho (1979, 16–17) oli luokitellut oppitunneilla oppilailla esiintyvät työrauhahäiriöt yhdeksään eri ryhmään muutamien esimerkein. Tein Ahon luokitteluista ja nimeämistäni toimintatavoista tässä kohdin analyysiäni taulukon (Liite 1). Vertailin taulukkojemme sisältöjä tukkimiehenkirjanpidolla. Huomasin löytäneeni aineistostani samansuuntaisia asioita Ahon luokitteluun nähden. Tukasta vetäminen, kuiskailu, pinnailu ja lyöminen olivat ainoat Ahon luokittelussa esiintyneet seikat, joita en aineistostani ollut löytänyt. Tästä tekemästäni vertailusta sain motivaatiota taas jatkaa.

Päätin tulostaa vielä varmuuden vuoksi litteroidun aineistoni ja aloitin 21 toimintatapatyyppiini avulla aineiston läpikäymisen uudelleen. Keräsin aineistoa lukiesani jokaiseen 21 tyyppiin muutaman tyyppiä kuvaavan malliesimerkin raaka-aineistosta kooten niistä taulukkoa. Kirjoitin lisäksi tyypit auki muodossaan mitä miikin tyyppi tarkoittaa. Muotoutuneet yksiselitteisemmät tyyppikuvailut helpottivat aineiston lukua. Aloin ymmärtää mitä aineistossa todella tapahtui.

Jatkoin aineiston läpikäyntiä tällä tapaa, tunnistaen, tulkiten ja nimeten aina yhden tyypin kerrallaan, valikoiden sille aina aineistosta muutaman raaka-aineiston esimerkin tueksi. Verekseltään kirjoitin nyt jo tyypin aina auki. Analyysini suurin ahaa-elämys valkeni tässä kohdin. Oivalsin, että toimintatapatyypit saattoivat esiintyä aineistossa myös ikään kuin tapahtumaketjuina. Tulin ymmärrykseen, että ahaa-elämykseni toimintatapojen tapahtumisesta ketjuna, oli sellaisenaan oma toimintatapatyyppinsä. Oppilastoverin toimintaan mukaan meneminen oli myös oma tyyppinsä. Olin ajatellut aiemmin sen olevan enemmänkin päätelmä.

Jätin jo aiemmin miettimäni puheenvuorotta huuteleminen –tyypin pois, koska sen raaka-aineiston esimerkkien sisällön pystyin osoittamaan muiden nimeämieni tyyppien sisään. Tässä vaiheessa aiemmin nimeämistäni tyypeistä myös tunnin keskeytyminen osallistujista riippumatta -tyyppi jäi kokonaan pois, koska se ei ollut oppilaiden toimintatapa. Tunnin kulun tukijalat –tyyppi jäi myös pois, koska aioin tarkastella vain odotettua horjuttavia toimintatapoja. Tyyppi malttamattomuus jakautui vielä kahteen osaan eli ennalta kyselemiseen ja tunti-tehtävien hätäiseen tekemiseen. Tyypit yksilöllisen ohjeen tai kiellon jälkeinen tekeminen tarkentuivat asiasisällöiltään yksilöllisen ohjeen tai kiellon saamiseen.

Aineistoa oli nyt selkeämmän tuntuinen lukea ja löysin lopulta jopa 53 oppilaiden odotettua tunnin kulkua horjuttavaa toimintatapatyyppiä. Tässä kohdin tyypit olivat auki kirjoitettuina alunalkaen toivomaani nähden, riittävän yksiselitteisiä ja tarkkoja kuvauksia odotettua oppitunnin kulkua horjuttavista oppilaiden toimintatavoista. Esitän tulkintani kautta löytyneet yksittäiset toimintatapatyypit auki kirjoitetussa muodossaan ”Toimintatapojen pelikirjana” (Kuvio 6).

”TOIMINTATAPOJEN PELIKIRJA”

Ei-asiallinen käyttäytyminen tarkoittaa hyvien tapojen vastaisia tekoja.

Ennalta kyseleminen tarkoittaa tulevan tekemisen tai asian ennakoivaa kyselemistä.

Harhauttaminen tarkoittaa kommentointeja, kysymyksiä tai tekoja, jotka eivät liity oppitunnin aiheeseen. Voivat olla tarkoituksenmukaisia tai tahattomia.

Hauskuuttaminen tarkoittaa sellaisia sanoja, eleitä tai tekoja, joilla yritetään saada toinen henkilö tarkoituksenmukaisesti hymyilemään tai nauramaan.

Huutaminen tarkoittaa hiljaisuuden keskellä tai muiden puheen yli kovaan ääneen puhumista tai huutamista.

Ilkikurinen tekeminen tarkoittaa sellaisia tekoja, jotka ovat monesti vain tekijälleen itselleen hauskoja, eivät tekemisen kohteelle.

Ilmoitteleminen tarkoittaa oman tekemisen ja tehtyjen tehtävien väliaika- ja päätösilmoittelua.

Jankuttaminen tarkoittaa saman henkilön palaamista pienen ajan sisällä samaan aiheeseen kysymyksin tai kinuamisin, ei tarvita toisen osapuolen sanallista vastareaktiota, kuten inttämistä.

Kannustuksen kaipaaminen pitkin tuntia tarkoittaa sitä, kun haluaa huomiota muilta paikallaolijoilta vetoamalla siihen, ettei osaa tai ymmärrä.

Karkaaminen tarkoittaa kouluajalla omasta luokasta, ryhmästä tai koulualueelta poislähtemistä omin luvin.

Kaveruuden etsiminen tarkoittaa tarkoituksellista toimintaa (puhe, eleet, teot), jolla yritetään saada joku paikalla oleva mukaan omaan toimintaan.

Ketjuttaminen tarkoittaa edellä esitettyjen toimintatapojen toteuttamista pienellä aikavälillä vähintään kahden toimintatavan ketjuna.

Kovaan ääneen asioiden ihmetteleminen tarkoittaa omien ajatusten sanomista ääneen toteamuksina tai ihmettelykysymyksinä ilman saatua puheenvuoroa.

Kovan äänen aikaansaaminen tarkoittaa sellaisia tekoja, joilla saadaan aikaan kova ääni joko hetkellisesti tai pitemmän aikaa. Voivat olla tarkoituksellisia tai tahattomia.

Muiden komenteleminen tarkoittaa muiden tekemiseen puuttumista käskeväällä äänensävyllä.

Muiden odotuttaminen tarkoittaa myöhässä olemista muiden paikalla olevien ollessa jo valmiita aloittamaan tai sitä, etteivät tunteita-olevat ole oikea-aikaisesti mukana tai esillä.

Muiden tekemiseen puuttuminen tarkoittaa kommentointeja, joilla puututaan toisen henkilön sanomiseen, tekemiseen, tekemättä jättämiseen tai poissaolemiseen.

Möksähtäminen tarkoittaa elekielellä tai sanoin sen ilmaisemista, ettei itseä ole kohdeltu odotetusti.

Näennäisesti totteleminen tarkoittaa opettajan ohjeen tai kiellon uskomista, mutta liioitellusti ohjeen toteuttamista tai elekielellä muutoin kertomista ettei ohje tai kiello miellytä.

Oheistoiminta omalla paikalla tarkoittaa tavoitteeseen tähtäävästä toiminnasta poikkeavaa toimintaa, jota yksilö tekee päätoimintansa ohessa tai sijaan hiljaa itsekseen.

Oheistoiminta omalta paikalta poistuen tarkoittaa omalta osoitetulta paikalta poistumista, luokkatilanteessa tavanomaisesti omalta pulpetin tuoilta poistumista.

Opettajan huomionhaku liikehtien tarkoittaa liikehdintää, jolla pyritään saamaan opettaja katsomaan itseän päin.

Opettajan huomionhaku nimeltä huudellen tarkoittaa ope- tai opettaja-nimikkeen, opettajan etunimen, sukunimen tai lempinimen sanomista tai huutelemista saadakseen opettajan huomion.

Opettajaroolin horjuttamisyritys tarkoittaa sanallista opettajaan, opettajan toimintaan tai opettajan ohjeistukseen kohdistuvaa kritiikkiä.

Opettajaroolin kaappausyritys tarkoittaa yhteisestä ohjeesta tai kiellosta huolimatta toiminnan jatkumista samantyyllisenä yksilötasolla, opettajan matkimista tai opettajan toimintojen tekoa omin luvuin tai kysellen voiko ne hoitaa.

Oppilastoverin huomionhaku nimeltä huudellen tarkoittaa samassa ryhmässä olevan toisen oppilaan nimen sanomista niin, että toivoo tämän reagoivan nimeensä.

Oppilastoverin toimintaan mukaan meneminen tarkoittaa sellaisen oppilastoverin toimintaan mukaan menemistä joka tekee jo jotain odotetusta tunnin kulusta poikkeavaa.

Oppilastoverin ärsyttäminen tarkoittaa tahallisesti toisen oppilaan niskaan syyn vierittämistä, toisen oppilaan omaisuuden ottamista, toiseen oppilaaseen tai hänen omaisuuteen koskemista.

Oppilastoverista mustasukkaisuus tarkoittaa oppilastoverin omimista muilta paikallaolijoilta.

Paikalla olemattomaan viittaaminen tarkoittaa kommentointeja, joilla vedotaan paikalla olemattoman henkilön lupauksiin, sanomisiin tai olemassaoloon.

Pilkkaaminen tarkoittaa toisen ihmisen, toisen ihmisen tekemisen tai toisen ihmisen elämän osoittamista huonommaksi kuin omaansa puhein, elein tai teoin.

Poistuminen tai saapuminen muista poiketen tarkoittaa jonkun oppituntiin osallistujan saapumista tai poistumista kesken kaiken tunnin alkamisen ja loppumisen välillä.

Päälle puhuminen tarkoittaa ei-kuiskausäänellä puhumista yleisen ohjeen tai nimetyn henkilön vastausvuoron aikana tahattomasti tai tarkoituksenmukaisesti.

Sääntöjen kanssa kikkaileminen tarkoittaa pieniä rajamailla olevia tekoja, joilla otetaan varaslähtö ohjeeseen, tilanteeseen tai sääntöön nähden.

Sääntöjen tietämättömyys tarkoittaa sitä, ettei ole ymmärtänyt vielä leikin tai pelin sääntöjä ja toimii tahattomasti vasten sääntöjä tai kyseenalaistaa muiden toiminnan sääntöjen mukaan.

Tavaroiden epähuomiossa tiputtelemisen tarkoittaa käytössä olevien, käyttöön otettavien tai pois laitettavien tavaroiden tiputtamista, kaatamista tai rikkomista, kun tehdään ajatuksissaan, puolihuolimattomasti tai hätäpäissään.

Tavaroiden tarkoituksenmukainen huonosti kohtelemisen tarkoittaa sellaisia tekoja, joilla osoitetaan välinpitämättömyyttä käytössä olevaa yhteistä, toisen tai omaa lainassa olevaa tai itselle saatua omaisuutta kohtaan.

Tekemisen varmisteleminen tarkoittaa aiemmin annetun ohjeistuksen uudelleen kysymistä tai toiminnan edetessä kysymistä teenkö oikein.

Toiminnan mollaaminen elekielellä tarkoittaa sanoin, elein tai teoin annetun tehtävän tai tekemisen ei-kiinnostavuuden esille tuomista.

Toiminnan mollaaminen puheella tarkoittaa, että sanoin tuodaan esille, ettei jokin asia tunnin aikainen, tunnin ulkopuolinen tai tuntiin osallistujien taholta miellytä kertojaa.

Tuntitehtävien hätäinen tekeminen tarkoittaa mahdottomalla kiireellä tai huiloiden suorittamista.

Tuntitehtävien äärellä unelmoiminen tarkoittaa omissa ajatuksissaan olemista itsenäisen toiminnan aikana.

Turvallisuuden tunteen horjuttaminen tarkoittaa sanoin, elein tai teoin oman tai muiden turvallisuuden tunteen horjuttamista tai uhkaamista.

Uliseminen tarkoittaa pitempien vokaaliyhdistelmien tai venytettyjen sanojen inisemistä tai huutamista.

Vastaansanomien tarkoittaa yksilöllisen ohjeen tai kiellon jälkeistä kielteistä puhetta suhteessa saatuun ohjeeseen/kieltoon.

Vastausvuorotta vastauksen paljastaminen tarkoittaa ilman vastausvuoroa tahallisesti tai vahingossa oikean vastauksen möläyttämistä esitettyyn kysymykseen.

Vihjailien tai ilkikurisesti puhuminen tarkoittaa tuntiin kuulumattomia sanoja tai lauseita, joilla on tarkoitus aiheuttaa pahaa mieltä tai aiheutetaan pahaa mieltä kuulijalleen.

Villitseminen tarkoittaa toisen oppilaan toimintaan reagoimista kannustaen toista jatkamaan.

Yksilöllisen kiellon saaminen tarkoittaa yleisen ohjeen ja/tai henkilökohtaisen kohdennetun ohjeen jälkeistä henkilökohtaista kohdennettua kieltoa.

Yksilöllisen ohjeen saaminen tarkoittaa opettajan antaman yleisen ohjeen jälkeistä henkilökohtaista kohdennettua ohjetta.

Yksilöllisen ohjeen tehottomuus tarkoittaa yksilöllisestä ohjeesta tai kiellosta huolimatta toiminnan jatkumista samantyyllisenä tai muutoin vastahankaisena.

Ylimääräinen äänteleminen tarkoittaa erilaisten asiaan kuulumattomien äänten tuottamista lyhytkestoisesti.

Äkkäytyminen tarkoittaa tekemisestä kieltäytymistä sanoin tai elein.

Kuvio 6. Toimintatapatyyppit auki kirjoitettuina.

Aineistosta oli nyt opinnäytetyön ajan rajallisuuden huomioon ottaen löytynyt useamman kyseenalaistamisen jälkeen 53 odotettua oppitunnin kulkua horjuttavaa oppilaiden toimintatapatyyppiä. Tutkimuksen luotettavuutta ajatellen tein näistä 53 toimintatapatyypistä vielä yhteenvedon raaka-aineiston esimerkkeineen. Yhteenvedon esitän liitteessä (Liite 2). Päädyin aineiston esimerkkisitaattien esittämiseen liitteenä, koska halusin raaka-aineiston esimerkkien mahdollistavan lukijan arvioinnin siitä, onko tekemissäni tulkinnoissa mitään järkeä. (Eskola & Suoranta 2000, 180.) Varmistin vielä hankkeen tilaajalta, että saan esittää valikoimani raaka-aineiston esimerkit tämän opinnäytetyön liitteessä. Tämä oli viimeinen si-laus yksittäisten toimintatapatyyppien tulkinnalle ja nimeämislle aineistosta.

Kaikille tyypeille löysin vähintään kaksi anonymiteettia kunnioittamaa raaka-aineiston esimerkkiä (Liite 2). Enemmän kuin kaksi raaka-aineiston esimerkkiä valikoin sellaisille tyypeille, joiden ymmärrettävyys oli kahden esimerkin kautta la-veaa. Eli liitteessä olevien raaka-aineistin esimerkkien lukumäärä ei ole suora-naisesti verrattavissa aineiston sisältämien tyyppien havaintokirjausten lukumää-rän kanssa. Turvallisuuden tunteen horjuttamisen kohdalla esitän useamman raaka-aineiston esimerkin, sillä tämä tyyppi on lavein nimeämistäni tyypeistä. Turvallisuuden tunteen kokeminen kun on työrauhan ja työrauhahäiriöiden koke-misen ohella hyvin subjektiivinen kokemus ja pyrin näin tehden antamaan tarttu-mapintaa useammalle lukijalle.

Aineistossani oli havaintokirjauksia tyyppien suhteen eniten oheistoiminnasta, sekä omalla paikalla ollen että siltä poistuen. Noiden kirjauksien lukumäärä oli huomattava muihin tyypeihin nähden. Karkaaminen, äkkäytyminen, näennäi-sesti totteleminen ja paikalla olemattomaan viittaaminen tyypejä esiintyi aineis-tossa hyvin vähän. Noin sadan oppitunnin aineiston pohjalta voinen todeta, näi-den tyyppien vähäisen lukumäärän vuoksi, että noita toimintatapoja kohdatta-essa, ne ovat aina poikkeuksellisia ja ne on otettava joka kerta vakavasti.

Inkilä ja Salmi (2001, 35–36) toivat esiin, oppilaiden ja opettajien haastatteluista, etteivät kummatkaan kokeneet poissaoloja työrauhahäiriöinä. Aho (1979) luokit-

teli pinnailun eli poissaolojen kuuluvan työrauhahäiriöistä luokkaansa huolimattomuus koulutyössä. En löytänyt aineistostani, kuten aiemmin jo kerroin, havaintokirjauksia poissaolojen osalta. Katsoin aineistoni tältä osin vielä uudelleen läpi, enkä löytänyt niitä siltikään. Mietin, että minulla oli mahtanut sattua lapsus. Olin mahdollisesti muistiinpanoja litteroidessani, epähuomiossa jättänyt kokonaan istumajärjestyksistä näkyneet poissaolijoiden tyhjät pulpetit huomioimatta.

5.3 Tyypien jaottelu kolmeen vaihtoehtoiseen kategoriaan

Pyrin tässä kohdin analyysia löytämään toimintatapatyypeille tulkintani kautta selkeämmät kategoriansa. Laadin kolme vaihtoehtoista kategoriaa tarkastella noita 53 aineistosta tulkitsemaani ja nimeämäni oppilaiden toimintatapatyyppiä. Näin siksi, että olin ajatellut esittää löytämäni tyypit alun perin mahdollisimman neutraalisti. Haluan, että niiden perimmäistä sisältöä voi jokainen lukija syvällisemmin pohtia itse. Kuten jo teoriaosuudessa kerroin, työrauhailmiö on aina hyvin subjektiivinen kokemus ja sen vuoksi en halunnut esittää tyypilöydöksiäni vain yhdellä kategorialla. Toki ymmärrän, että tyypit ovat joka tapauksessa vain omia tulkintojani aineistosta.

5.3.1 Ensimmäinen vaihtoehtoinen tyypikategoria

Ajattelin tyypien yläkategorioiden löytämisen olevan tähänastisesta analyysistäni sujuvin osuus. Nimesinkin ensimmäisen vaihtoehtoisen kategoriani varsin lyhyessä ajassa aiempien tulkintojeni ja pohdintojeni perusteella puhetasoksi, puhe- ja toimintatasoksi, toimintatasoksi, silmäkantamattomissa-tasoksi, reaktiotasoksi ja saippuapalatasoksi (Liite 3), joista poistin pian taso-nimikkeen lähiohjaajani vinkistä.

Puhetason oli tarkoitus pitää sisällään oppilaan toimintatavat, jotka ilmenevät puheen kautta ja puhe- ja toimintatyyppin taas oppilaan toimintatavat, jotka voivat

ilmetä puheen ja toiminnan kautta. Toimintatyyppin puolestaan oppilaan toimintatavat, jotka ilmenevät toiminnan tai eleiden kautta, ja reaktiotyyppin oppilaan toimintatavat, joihin opettaja on reagoinut puheen tasolla. Silmäkantamattomissa -tyypin tuli pitää sisällään oppilaan toimintatavat, joiden aikana oppilas ei ole kokoaikaisesti opettajan katseen piirissä ja ”saippuapalatyypin” oppilaan toimintatavat, jolloin oppilas vaihtaa lyhyin sykäyksin toimintaansa itsenäisesti oppilastoveriaan kohden tai opettajan puuttuessa hänen toimintaansa.

Luulin löytäneeni nuo niin kutsutut ylätyypit, mutta ohjaajieni palaute oli kuitenkin toinen: liikaa päällekkäisyyksiä alatyypien suhteen ja liian laveat ylätyypit. Saamani palautteen jälkeen kesti useamman viikon ajan oivaltaa, mikä yhdisti aineistosta löytämiäni tyyppejä niiden jo luomieni ”tasomääritelmien” ohella.

En kuitenkaan lähtenyt karsimaan tyyppejä enää, koska olin käynyt ne läpi jo niin moneen kertaan ja luetuttanut ne useampaan otteeseen eri lukijoilla ymmärrettävyytensä osalta. Raaka-aineiston vähintään kaksi esimerkkiä kustakin toimintatavasta tukivat osaltaan tätä valintaani. Oletin ennen aineiston analyysia, että löytäisin tutusta aineistostani helposti ja lyhyessä ajassa vastauksen tutkimustehtävääni. Oletus ei kuitenkaan saanut vahvistusta, koska analyysin aikana kompuroin useita kertoja ja ennen kaikkea loppuvaiheessaan analyysi alkoi pahemman kerran junnata paikoillaan. Olin onnistunut purkamaan aineiston analyysin aikana pieniksi palasiksi, ja kokoamaan ne ”tasomääritelmiksi”, mutta jotain vielä puuttui.

Kävin tyypit muutaman viikon kuluttua uudelleen läpi. Poistin silmäkantamattomissa -tyypin kokonaan. Sen sisältö sopi toiminnan kautta ilmeneviin toimintatapoihin. Poistin myös ”saippuapalatyypin”, sillä sen yhdistin puheen ja toiminnan kautta ilmeneviin toimintatapoihin. Näiden vaiheiden jälkeen ensimmäinen vaihtoehtoinen tyyppikategoriani koostui puheen, toiminnan, puheen ja toiminnan sekä opettajan reaktion kautta ilmenevistä oppilaiden toimintatavoista (Kuvio 7).

| Puheen kautta ilmeneviä | Toiminnan kautta ilmeneviä | Puheen ja toiminnan kautta ilmeneviä | Opettajan reaktion kautta ilmeneviä |
|--|--|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Ennalta kyselyminen • Harhauttaminen • Huutaminen • Ilmoitteleminen • Jankuttaminen • Kovaan ääneen asioiden ihmetteleminen • Muiden komenteleminen • Muiden tekemiseen puuttuminen • Opettajan huomionhaku nimeltä huudellen • Opettajaroolin horjuttamisyritys • Opettajaroolin kaappausyritys • Oppilastoverin huomionhaku nimeltä huudellen • Paikalla olemattomaan viittaaminen • Päälle puhuminen • Tekemisen varmisteleminen • Toiminnan mollaaminen puheella • Ulliseminen • Vastaansanomien • Vastausvuorotta vastauksen paljastaminen • Vihjaillen tai ilkikurisesti puhuminen • Ylimääräinen äänneleminen | <ul style="list-style-type: none"> • Ei-asiallinen käyttäytyminen • Hauskuuttaminen • Kannustuksen kaipaaminen pitkin tuntia • Karkaaminen • Kaveruuden etsiminen • Muiden odotuttaminen • Möksähtäminen • Oppilastoverin ärsyttäminen • Oppilastoverista mustasukkaisuus • Pilkkominen • Poistuminen tai saapuminen muista poiketen • Sääntöjen kanssa kikkaileminen • Turvallisuuden tunteen horjuttaminen • Villitseminen • Äkkäytyminen | <ul style="list-style-type: none"> • Ilkikurinen tekeminen • Ketjuttaminen • Kovan äänen aikaansaaminen • Oheistoiminta omalla paikalla • Oheistoiminta omalta paikalta poistuen • Opettajan huomionhaku liikehtien • Oppilastoverin toimintaan mukaan meneminen • Sääntöjen tietämättömyys • Tavaroiden tarkoituksenmukainen huonosti kohtelemine • Tavaroiden epähuomiossa tiputtelemine • Toiminnan mollaaminen elekielillä • Tuntitehtävien hätäinen tekeminen • Tuntitehtävien äärellä unelmoiminen | <ul style="list-style-type: none"> • Näennäisesti totteleminen • Yksilöllisen kiellon saaminen • Yksilöllisen ohjeen saaminen • Yksilöllisen ohjeen tehottomuus |

Kuvio 7. Ensimmäinen vaihtoehtoinen kategoria.

Ymmärsin, että kategorioiden nimeämisten tulisi olla vertailukelpoisia jo olemassa olevaan tutkimuskirjallisuuteen ja sen käsitteisiin nähden. Aiemmat työrauhailmiötä tarkastelleet tutkimukset tekivät tyyppien kategorioihin jaottelemisen kuitenkin haasteelliseksi. Ymmärsin aineiston analyysiin tulleen tässä kohdin mukaan teoriaohjaavuuden aspektin, silti päätin työelämälähtöisen opinnäytetyöni käytännön hyödynnettävyyden ja eri perspektiivien näkyviin saamiseksi kertoa löydöksistäni tämän ensimmäisenkin vaihtoehtoisen kategoriankin kautta.

5.3.2 Toinen vaihtoehtoinen tyyppikategoria

Terveyden ja hyvinvoinnin laitoksen (2015) mukaan kuraattori työhön kuuluu yhtenä osana oppilaiden sosiaalisten suhteiden selvittelyä. Oppilaat ohjautuvatkin kuraattorin asiakkaiksi useimmiten käyttäytymiseen liittyvien syiden, kuten uhmakkuuden ja sääntöjen rikkomisen, keskittymisvaikeuksien, motivaatio-ongelmien ja muun käyttäytymisensä vuoksi. Oivalsin, että aineistoni tyyppisiä voisi jaotella myös jollain tapaa oppitunnin vuorovaikutus- ja sosiaalisiin suhteisiin liittyvinä oppilaiden toimintatapoina.

Lukiessani Kauppilan (2005) teosta vuorovaikutus- ja sosiaalisista taidoista oivalukseni sai vahvistusta hänen avaamansa uhmaisen tyyli -määritelmän kautta. Uhmaisella tyyllillä etsitään hänen näkemyksensä mukaan usein käyttäytymisen rajoja, ja sen vuoksi se näyttäytyy epäsosiaalisena ja kapinallisena. Kauppila näkee uhmaisen tyylin olevan usein kovin epärationaalista ja sosiaalisia suhteita vahingoittavaa. Tyyllille ominaista ovat vihanpurkaukset, joihin liittyy ivan ja pilkan muotoja sekä kiroiluja ja manauksia. Uhmaiseen tyyliin sisältyy kapinointia sääntöjä ja rajoituksia vastaan. Tyypillistä uhmaiselle tyyllille on se, että siinä ilmaistaan kiukkua, uhittelua, uhkailua sekä koston ja pettymyksen tunteita. (Kauppila 2005, 55-56.) Kokosin uhmaisen tyylin toimintatavat ensimmäiseksi tämän toisen vaihtoehtoisen kategorian tyyppiksi.

Lukiessani Erätuulen ja Puurulan (1990, 28–29) saamia tuloksia oppilaiden kokemista työrauhahäiriöistä ja tarkemmin vielä kohtaa, jossa vastausjakamaa tulkittaessa tutkimuksessa tultiin siihen päätelmään, että mikäli oppilaat pystyvät erottamaan häiriökäyttäytymisen ilman selvää päämäärää muista häiriökäyttäytymisen lajeista, on syytä pohdintaan, sillä onhan kyseinen päämäärätön häiriökäyttäytyminen ehkä kaikkein vaikeimmin poistettavissa. Aloin miettiä toimivatko oppilaat todella päämäärättömästi. Kiiski ym. (2012, 25) näkevät, ettei oppilaiden toiminta ole päämäärätöntä, vaan mikä tahansa toistuva käyttäytyminen tai toimintatapa palvelee aina jotakin tarkoitusta. Myös Glasser (1998) korostaa ihmisen käyttäytymisen ensisijaisena motiivina olevan tarpeiden täyttämisen.

Kun sinua ei saada ihmisten välisessä kanssakäymisessä eli vuorovaikutus- ja sosiaalisissa tilanteissa kiinni itseteosta, olet ollut viekas kuin kettu. Sitähän se on. Lähimmäksi viekkauten löytämistä aineistostani olin tähän asti tyyppejä nimeäessä päässyt sääntöjen kanssa kikkailemisen suhteen. Nyt ajatus kuitenkin kirkastui ja tyypeistä oli melko helpontuntuinen koota tyyppijoukko viekkautteen liittyvien toimintatapojen alle. Viekkautta on melko pitkälle hioutunut sosiaalinen ja vuorovaikutuksellinen taito, taito omalla tavallaan. Silti oppituntien aikana viekkautta horjuttaa työrauhaa toimintatapana monella tavoin ja sen hallittavuus on tapahtumahetkellä vaikeaa. Viekkautta toimintatavat tapahtuvat moniyhdistelmäisesti ja nopein tapahtumasyklein. Koin, että saatoin olla löytänyt aineistostani oppilaiden toimintatavoista osan tuosta Erätuulen ja Puurulan (1990, 29) määrittelemästä epämääräisestä, juuri oppilaiden viekkautteen toimintatapojen löydyttyä.

Työrauhailmiöön liittyvää kirjallisuutta ja tutkimuksia lukiessani olin miettinyt aineistosta löytyneitä tarkkaavaisuuteen tai pikemminkin sen puutteeseen liittyviä tyyppejä. Tarkkaavaisuudesta on kirjoitettu paljon ja siksi mietin näiden tyyppien esittämisen tapaa tässä muodossaan. Monella tavoin nuo tarkkaavaisuuden herpaantumisen kertovat tyypit kuitenkin liittyivät omalta osaltaan odotetun tunnin kulun horjuttamiseen jo senkin vuoksi, että niitä esiintyi aineistossa paljon. Muut oppilaat myös usein puuttuivat, kommentoivat tai jäivät katseellaan seurailemaan jos jollain oppilaalla oli keskittymisensä kanssa haasteita. Nimesin toisen vaihtoehdoisen kategorian kolmannen tyyppin keskittymiseen liittyviksi toimintatavoiksi.

Keskittymiseen liittyvät toimintatavat olivat aineistossa usein siis oivallisia keinoja aloittaa työrauhan horjuttaminen ja sen vuoksi koin tärkeänä niiden esittämisen omana tyyppinä. Myös Aro ja Närhi (2003, 33) näkivät, että oppilaan liikkumisen syynä voi olla motorinen toiminnan tarve, mutta levoton liikehdintä omalla paikalla kiinnittää muiden huomion totutusta poikkeavaan toimintaan ja häiriön synty vältetään vain jos muut paikallaolijat kokevat tuon liikehdinnän luvallisena.

Löydettyäni tästä kategoriasta uhmakkaaseen tyyliin, viekkautteen ja keskittymiseen liittyvät oppilaiden toimintatavat, palasin miettimään analyysin teossa apuna

käyttämäni Ahon (1979, 15–16) kategoriaa työrauhahäiriöistä. Mitä siinä oli sel- laista, jota olin itsekkin onnistunut huomaamaan ja nimeämään aineistostani. Entä mitä sellaista olin löytänyt jota hänen luokittelussaan ei ollut tavoitettu. Mietin Ahon luokittelussa esiintyneitä tunteenpurkauksia. Niitä oli myös omassa aineis- tossani. Ahon tunteenpurkauksia kuvaavan tyyppin avulla nimesin lopulta tämän kategorian neljänneksi tyyppin: oman toiminnan ohjaamiseen liittyvät toimintata- vat. Näin siksi, että mietin itselläniikin olevan ajoittain hankaluuksia tämän tyyppin toimintojen kanssa ja pääseväni niiden hallinnan tunteeseen, juuri oman sisäisen puheen avulla, minkä tulkitsen oman toiminnan ohjaamiseksi.

Aineistostani löytyneet odotettua tunnin kulkua horjuttavat oppilaiden toimintata- patyyppit voidaan jaotella toisen vaihtoehdoisen kategoriani mukaisesti siis neljään tyyppiin: uhmaiseen tyyliin, viekkauteen, keskittymiseen ja oman toiminnan ohjaamiseen liittyviin oppilaiden toimintatapoihin (Kuvio 8).

| Uhmaiseen tyyliin liittyviä | Viekkauteen liittyviä | Keskittymiseen liittyviä | Oman toiminnan ohjaamiseen liittyviä |
|--|--|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Ei-asiallinen käytös • Jankuttaminen • Karkaaminen • Muiden komenteleminen • Näennäisesti totteleminen • Oppilastoverin toimintaan mukaan meneminen • Opettajaroolin horjuttamisyritys • Tavaroiden tarkoituksenmukainen huonosti kohteleväminen • Toiminnan mollaaminen puheella • Turvallisuuden tunteen horjuttaminen • Vastaansanomien • Yksilöllisen ohjeen tehottomuus • Yksilöllisen kiellon saaminen • Äkkäytyminen | <ul style="list-style-type: none"> • Ennalta kyseleminen • Harhauttaminen • Hauskuuttaminen • Ilkikurinen tekeminen • Ilmoitteleväminen • Oppilastoverille supatteleväminen • Kaveruuden etsiminen • Ketjuttaminen • Kovaan ääneen asioiden ihmettely • Kovan äänen aikaansaaminen • Opettajan huomionhaku nimeltä huudellen • Opettajaroolin kaappausyritys • Oppilastoverin ärsyttäväminen • Paikalla olemattomaan viittaaminen • Pilkkominen • Sääntöjen kanssa kikkailminen • Tekemisen varmisteleminen • Vihjailen tai ilkikurisesti puhuminen • Villitseminen | <ul style="list-style-type: none"> • Oheistoiminta omalla paikalla • Oheistoiminta omalta paikalta poistuen • Muiden odotuttaminen • Sääntöjen tietämättömyys • Tavaroiden epähuomiossa tiputteleväminen • Tuntitehtävien hätäinen tekeminen • Tuntitehtävien äärellä unelmoiminen | <ul style="list-style-type: none"> • Huutaminen • Kannustuksen kaipaaminen pitkin tuntia • Muiden tekemiseen puuttuminen • Möksähtäminen • Opettajan huomionhaku liikehtien • Oppilastoverin huomionhaku nimeltä huudellen • Oppilastoverista mustasukkaisuus • Päälle puhuminen • Toiminnan mollaaminen elekielillä • Vastausvuorotta vastauksen paljastaminen • Uliseminen • Yksilöllisen ohjeen saaminen • Ylimääräinen äänteleminen |

Kuvio 8. Toinen kategoria.

Ainoa tyyppi, joka ei sopinut mihinkään tämän toisen vaihtoehtoisen kategorian tyypeistä, oli luokasta poistuminen tai saapuminen muista poiketen. Toisaalta sen olisi voinut laittaa oman toiminnan ohjaamiseen tai keskittymiskykyyn liittyvien toimintatapojen joukkoon. Aina poistuminen tai saapuminen muista poiketen ei kuitenkaan ole oppilaasta itsestään kiinni. Sen vuoksi en laittanut sitä minkään tyyppin osaksi tässä kategoriassa.

5.3.3 Kolmas vaihtoehtoinen tyyppikategoria

Inkilä ja Salmi (2001, 13-14) kertovat tutkimusraportissaan Naukkarisen (1999) lähestymistavasta työrauhahäiriöihin. Sen mukaisesti työrauhahäiriöitä voidaan lähestyä perinteisestä koulun mallista tai oppivan koulun mallista. Noista kahdesta, perinteisen koulun malli lähtee ajatuksesta, että työrauhahäiriöt johtuvat yksilön toiminnasta. Sen vuoksi työrauhahäiriöihin voidaan vaikuttaa löytäen syy kyseiselle toiminnalle. Tulkitsen tämän niin, että riittävänä syyn löytymisenä työrauhahäiriöille voidaan pitää myös sitä, kun oppilas ei ymmärrä minkälaisia toimintatapoja häneltä oppitunneilla odotetaan.

Perinteistä mallia edustaa legendaarinen lääninhallituksen kouluosastojen kartoitus Työrauha ohjelma, joka ei maksa penniäkään (1978). Tuon kartoituksen mukaan työrauhahäiriöt jaotellaan neljään osa-alueeseen: oppilaskohtaiset, opettajakohtaiset, opetusjärjestelyistä aiheutuvat ja koulun ulkopuolisista tekijöistä aiheutuvat. Huomioiden, että luokkatovereihin liittyvät toimintatavat kuuluvat kouluosaston kartoituksen mukaan koulun ulkopuolisista tekijöistä aiheutuviin häiriöihin, eivät oppilaskohtaisiin, kuten nopeasti katsottuna ajattelin. Myöhemmin kartoitukseen on tehty lisäyksiä osa-alueiden suhteen (Inkilä & Salmi 2001, 14).

Jaottelen tyypit tässä kolmannessa vaihtoehtoisessa kategoriassa mukaillen tuota kouluosastojen Työrauha ohjelma, joka ei maksa penniäkään -kartoitusta (1978). Tämän kolmannen vaihtoehtoisen kategoriani mukaan jaottelen siis tyypit: opettajasuhteisiin, luokkatovereihin, opetusjärjestelyihin ja oppimisympäristöön liittyviin oppilaiden toimintatapoihin (Kuvio 9).

| Opettajasuhteisiin liittyviä | Luokkatovereihin liittyviä | Opetusjärjestelyihin liittyviä | Oppimisympäristöön liittyviä |
|--|---|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Ei-asiallinen käyttäytyminen • Ennalta kyseleminen • Harhauttaminen • Huutaminen • Ilkikurinen tekeminen • Ilmoittelu • Jankuttaminen • Kannustuksen kaipaaminen pitkän tuntea • Karkaaminen • Ketjuttaminen • Kovaa äänen asioiden ihmetteleminen • Möksähtäminen • Näennäisesti totteleminen • Opettajan huomionhaku liikehtien • Opettajan huomionhaku nimeltä huudellen • Opettajaroolin horjuttamisyritys • Opettajaroolin kaappausyritys • Paikalla olemattomaan viittaaminen • Päälle puhuminen • Sääntöjen kanssa kikkaileminen • Tekemisen varmisteleminen • Uliseminen • Vastaansanomien • Yksilöllisen kiellon saaminen • Yksilöllisen ohjeen saaminen • Yksilöllisen ohjeen tehottomuus • Äkkäytyminen | <ul style="list-style-type: none"> • Hauskuuttaminen • Kaveruuden etsiminen • Muiden komenteleminen • Muiden tekemiseen puuttuminen • Oppilastoverin huomionhaku nimeltä huudellen • Oppilastoverin toimintaan mukaan meneminen • Oppilastoverin ärsyttäminen • Oppilastoverista mustasukkaisuus • Pilkaaminen • Vastausvuorotta vastauksen paljastaminen • Villitseminen • Vihjaillen tai ilkikurisesti puhuminen • Ylimääräinen äänteleminen | <ul style="list-style-type: none"> • Muiden odotuttaminen • Oheistoiminta omalla paikalla • Oheistoiminta omalta paikalta poistuen • Poistuminen tai saapuminen muista poiketen • Sääntöjen tietämättömyys • Toiminnan mollaaminen elekielellä • Toiminnan mollaaminen puheella • Tuntitehtävien hätäinen tekeminen • Tuntitehtävien äärellä unelmoiminen | <ul style="list-style-type: none"> • Kovaa äänen aikaansaaminen • Tavaroiden tarkoituksenmukainen huonosti kohteileminen • Tavaroiden epähuomiossa tiputteleminen • Turvallisuuden tunteen horjuttaminen |

Kuvio 9. Kolmas kategoria.

Levinin ja Nolanin (2010, 23) määritelmässä, josta jo luvussa 3.3 kerroin, on paljon samankaltaista kuin tässä käyttämässäni kouluosastojen kartoituksessa. Levinin ja Nolanin määritelmän mukaan työrauhaongelma on käyttäytymistä, joka häiritsee opettamista, loukkaa toisten oikeutta opiskella, aiheuttaa psykologista tai fyysistä uhkaa tai tuhoaa ympäristöä. Silti heidän määritelmänsä kuvaa

nimensä mukaisesti enemmän työrauhaongelmia kuin lyhempikestoisia työrauhahäiriöitä. Havaintokirjauksista tulkintani ja nimeämiseni kautta syntyneet oppilaiden toimintatapatyypit ymmärrän kuitenkin yksittäin esiintyessään pääosin lyhytkestoisina työrauhahäiriöinä.

5.3.4 Tyypien ja vaihtoehtoisten kategorioiden tarkastelua

Tunsin tässä vaiheessa moneen kertaan läpi käymäni aineiston hyvin. Luin työrauhailmiöön liittyviä tutkimuksia lisää. Mietin, että mitä vielä osaisin kertoa tekemistäni aineiston löydöksistä. Inkilän ja Salmen (2001) sekä Ahon (1979) tutkimukset olivat, kuten luvussa 3 kerroin, kaksi lähimpänä tutkimusideaani olevaa aiemmin työrauhailmiötä tarkastellutta tutkimusta. Tämän vuoksi pidin tarpeellisenä vielä verrata tekemiäni löydöksiä näiden kahden tutkimuksen löydöksiin.

Inkilä ja Salmi (2001) lähestyivät tarkemmin ottaen työrauhailmiötä yhden luokan välityksellä 8.luokan työrauhahäiriöihin liittyen, muun muassa havainnoiden ja haastatellen kyseisen luokan oppilaita ja opettajia. Haastatteluissa oppilaiden ja opettajien määrittelemänä työrauhahäiriöitä oli kuudenlaisia: verbaalisia häiriöitä, motorisia häiriöitä ja fyysisiä kontakteja, passiivisuutta, auktoriteettien vastustamista, koulutyöskentelyn kannalta epäolennaista toimintaa sekä muiden häiriöiden tuottamista. Lukiessani tuota Inkilän ja Salmen raporttia pidemmälle, huomasin heidän työrauhailmiönäkemyksensä pohjautuvan jollain tapaa Ahoon. Pidemmälle raporttia lukiessani, ajateltuni täsmäsin. Myös he vertasivat omaa kuuden työrauhahäiriön luokitteluaan Ahon (1979) luokitteluun yhdeksästä työrauhahäiriöstä. (Inkilä & Salmi 2001, 31, 59.)

Ylivoimaisesti eniten tuossa Inkilän ja Salmen (2001, 31) tarkastelemassa 8. luokassa tapahtui verbaalisia häiriöitä. Toiseksi eniten ilmeni koulutyöskentelyn kannalta epäolennaista toimintaa ja vähiten ulospäin havaittavaa passiivisuutta. Puhheen kautta ilmeneviä toimintatapoja olin analyysini aikana onnistunut tulkitsemaan ja nimeämään eniten omasta aineistostani (ks. Kuvio 7), vaikka verbaalisia

ja toiminnallisia (sisältäen non-verbaaliset toiminnot) havaintokirjauksia oli aineistossani kutakuinkin yhtä paljon valmiissa aineistossa alun alkaen. Tämä voi kertoa monestakin asiasta, joko kiinnostuksestani puheen kautta ilmeneviin toimintatapoihin tai siitä, että aineistossa olleet toimintana ilmenevät toimintatavat olivat keskenään niin samanlaisia. Havaintokirjauksia tyyppien suhteen oli eniten oheistoiminnasta, sekä omalla paikalla ollen että siltä poistuen. Tämä voi selittää toiminnan kautta ilmenevien toimintatapojen samankaltaisuutta aineistossa. Ahokin (1979) oli kiinnittänyt huomiota ylimääräiseen liikehdintään tunneilla ja luokitellut oheistoiminnan ymmärtääkseni häiritseväksi motoriseksi toiminnaksi. Inkilä ja Salmi (2001) luokittelivat sen motorisiksi häiriöiksi ja fyysisiksi kontakteiksi.

Aiemmissa työrauhailmiötä tarkastelevissa tutkimuksissa en huomannut verrattavissa olevia mainintoja muun muassa seuraavien aineistostani löytämieni tyyppien osalta: karkaaminen, uliseminen, opettajan huomionhaku nimeltä huudellen, oppilastoverin huomionhaku nimeltä huudellen, opettajaroolin kaappausyritys, ennalta kyseleminen, harhauttaminen, paikalla olemattomaan viittaaminen, ilmoitteleminen, opettajan huomionhaku liikehtien ja ketjuttaminen. Kymmenen näistä yhdestätoista luettelemastani oppilaiden toimintatapatyypistä ilmenee puheen kautta.

Toisen vaihtoehdoisen tyyppikategorian kautta (ks. Kuvio 8) esiin tullut oppilaiden viekkauteen liittyvät toimintatavat -tyyppi oli työelämälähtöisen opinnäytetyöni kannalta mahtava löydös. Uhmaiseen tyyliin liittyviä ja oman toiminnan ohjaamiseen liittyviä oppilaiden toimintatapoja oli aineistossa myös paljon. Aineiston perusteella kolmannen vaihtoehdoisen tyyppikategorian (ks. Kuvio 9) kautta on nähtävillä, että opettajasuhteisiin liittyviä oppilaiden työrauhaa horjuttavia toimintatapoja oli tässäkin aineistossa aiempien työrauhailmiötä tarkastelleiden tutkimuksien, kuten Erätuuli ja Puurula (1990), tapaan kaikista eniten.

6 PÄÄTELMÄT JA POHDINTA

Olen tämän opinnäytetyön valmiin aineiston avulla pyrkinyt selvittämään sitä, minkälaiset oppilaiden toimintatavat horjuttavat odotettua tunnin kulkua työrauhan näkökulmasta. Rajanveto työrauhan ja työrauhahäiriön välillä on häilyvä ja osaksi sen takia hankala. Tiedetään, että lievästi häiritseviä oppilaiden toimia luokissa on monia. (Saloviita 2007, 90), ja sen tämä opinnäytetyönä tehty tutkimuskin osoitti. Jatkotutkimusaiheena ehdottaisin vertailevaa opettajien ja oppilaiden tai opettajien ja huoltajien haastattelututkimusta siitä, miten nämä aineistostani löytyneet oppilaiden toimintatavat missäkin tilanteessa tai kontekstissa koetaan.

Vaikka nämä oppilaiden työrauhaa horjuttavat toimintatavat eivät erikseen aina ylitä kynnystä puuttua niihin, niiden yhdistelmä voi olla liikaa (Saloviita 2007, 90). Koin oppilastoverin toimintaan mukaan menemisen olevan yksi tällainen vedenjakaja työrauhan ja työrauhahäiriöiden välillä. Oppilaat, jotka menivät mukaan toisen oppilaan odotettua tunnin kulkua jo horjuttavaan toimintaan, olivat aineistoni perusteella ne ”momentumit”, jolloin oppitunnin odotettu tunnin kulku saattoi, samaan tilanteeseen liittyvien havaintokirjausten perusteella, muuttua nopeastikin.

Henkilökohtaisesti minua hämmensi havaintoja tehdessäni ja niitä nyt tämän opinnäytetyön aikana läpi käydessäni se, että odotetun tunnin kulun samantyyllisyyden ohella, aineiston perusteella myös oppilaiden toimintatavat olivat hyvin samanlaisia. Siitäkin huolimatta, että tarkastelin niin kirjavaa aineistoa luokkasteiden ja oppiaineiden osalta. Eritoten kun oppilas toimi alemmilla luokilla uhmakkaasti, huomasin että hämmennyin havaintoja kirjatessani. Nyt niitä anonyymeina analysoidessani, osasin paremmin aineiston avulla kuvailla mitä tilanteessa tarkemmin ottaen tapahtui. Pienten ja isompien oppilaiden toimintatavat olivat ennako-olettamani mukaan jollain tapaa samankaltaisia. Se mikä toiminnassa kuitenkin hämmensi, oli se, että isommilta oppilailta ei enää olettanut tuollaisia pienempien oppilaiden toimintoja, kuten äkkäytymisiä. Pienemmän oppilaan en puolestaan ajattelisi sanovan vastaan enkä ehdoin tahdoin horjuttavan

opettajaroolia, näin kuitenkin aineistoni perusteella tapahtui. Oppilas, joka osasi ketjuttaa toimintojaan oli aina vaikeasti hallittava.

Äänensävyllä ja –painolla oli suuri merkitys oppilaiden puheita tulkitessani. Oppilaiden viekkaus tuli konkreettisemmaksi, kun muistelin havaintojani tehdessäni tulkinneeni, etteivät oppilaat puhuneet toisilleen tai opettajalle millään muotoaan asiallisesti. Havainnot läpikäydessäni kuitenkin ymmärsin, että varsinaisesti sanoissa ei ollut mitään epäasiallista. Kyse oli siis joko tulkintani virheellisyydestä tai oppilaiden viekkaasta äänensävyistä, jota en ollut huomannut hämmennyksessäni kirjata ylös yksityiskohtaisemmin. Harhauttaminen onnistuessaan toi myös paljon havaintokirjauksia aineistoon sen tapahtumisen jälkeen. Kaikki nimeämäni oppilaiden toimintatavat horjuttivat odotettua tunnin kulkua työrauhan näkökulmasta vähintään lievästi. Kaikille toimintatavoille yhteistä oli lisäksi se, että mikäli ne ilmenivät koetilanteen, yhteisen ohjeistuksen tai selkeään annettuun puheenvuoron aikana, havaintokirjauksia tuli vielä muitakin samaan tilanteeseen liittyen.

Pitkin opinnäytetyötä tein prosessiarviointia tuoden sen näkyväksi raportissani tekemieni rajausten auki kirjoittamisena. Robsonin (2001, 77) mukaan prosessiarvioinnin aikana selvitetään mitä tapahtuu, kun hanketta tosiasiallisesti toteutetaan. Prosessiarvioinnin osana tein läpi opinnäytetyön itsearviointia, pyrkien ymmärtämään mitä voisin tehdä vielä paremmin ja missä olin jo kehittynyt. Itsearviointi kuuluu tärkeänä osana prosessi- ja vaikutusten arviointiin sekä kehittämistyöhön (Viinamäki 2015). Itsearvioinnissa on Jakku-Sihvosen (1999) mukaan kyse sellaisen toiminnan arvioinnista, josta itse vastaa. Tässä kohdissa raporttia, oman työaineiston tutkimuksellisen tarkastelun ja läpi opinnäytetyöprosessin tehdyn itsearvioinnin vuoksi, arvioin työelämälähtöiselle opinnäytetyölleni asettamia tavoitteita, lähinnä enää hankkeen tilaajalta eli opinnäytetyön toimeksiantajalta saamani palautteen kautta.

Tämän opinnäytetyön tehtävänä oli työelämälähtöisesti lisätä ymmärrystä Sotkan perusopetuksen oppilaiden työrauhaa horjuttavista toimintatavoista. Tutkimustehtävää läpi opinnäytetyöprosessin mielessäni itselleni muistutellen tunnis-

tin, tulkitsin ja nimesin aineistostani parhaani mukaan oppilaiden työrauhaa horjuttavia toimintatapoja odotetusta tunnin kulusta poiketen. Opinnäytetyön toimeksiantajan (2015), josta tämän jälkeen käytän nimeä hankkeen tilaaja, palautteen perusteella onnistuin näissä tehtävissäni. Hankkeen tilaajan sanoin tutkimusaineistosta muodostetut tyypittelyt terävöittävät ja helpottavat havainnointien tekemistä ja muistiin kirjaamista luokkatilanteessa jatkossa.

Aineiston käsittelystä ja päätelmien tekemisestä on hankkeen tilaajan palautteen mukaan keskusteltu riittävässä määrin opinnäytetyön aikana. Täten onnistuin palautteen perusteella saamaan myös työelämälähtöisyyden mukaan opinnäytetyöhöni, kuten olin toivonutkin. Työelämälähtöisyyden mukaan saaminen, muuta kuin oman työn itsearviointina, oli alun pitäen haaste, kun tarkasteltava prosessin aikana oli vain oma valmis muistiinpanoaineisto. Tyyppien ymmärrettävyyteen toki kysyin palautetta eri opettajiltamme pitkin opinnäytetyöprosessia.

Selvittämällä aineiston havaintokirjauksia odotetusta tunnin kulusta poiketen, uskoin olevan mahdollista tehdä näkyvämmäksi se, minkälaiset oppilaiden toimintatavat horjuttavat odotettua tunnin kulkua. Tavoitteenani oli kehittää paikallisella tasolla työrauhan eteen tehtävää työtä ja oppilaiden oppituntien aikaisten toimintatapojen kuvailua. Aineistosta löytyneiden 53 toimintatapatyyppin ja kolmen vaihtoehdoisen tyyppikategorian kautta, tein sen.

Hankkeen tilaaja koki, että olin perehtynyt aineistooni huolellisesti. Toki aineisto oli oma muistiinpanoaineistoni, mutta halusin ymmärtää palautteen tutkimuksellisenä perehtyneisyytenä. Sen lisäksi, että tehdyt löydökset aineistosta nopeuttavat jatkossa kuraattorityön oppituntien havainnointia, voidaan tilaajan mukaan tulevaisuudessa opinnäytetyön löydöksiä hyödyntää yhteisissä keskusteluissa ryhmien muodostamisessa ja niiden toiminnan kehittämisessä. Opetusryhmän (luokan) muodostamisessa oppilaiden väliset sosiaaliset suhteet ja niissä ilmenevät toimintatavat ovat, hankkeen tilaajani sanoin, tärkeä perusta luokan työrauhalle.

Kuraattorityöhön kuuluvaa oppilaiden toiminnan havainnointia hankkeen tilaaja pitää tarpeellisena menetelmänä myös, kun muodostetaan ryhmiä koulunkäynnin

nivelvaiheissa. Erityisesti tämä tarpeellisuus näkyy Sotkamon perusopetuksessa yläkoulun puolella kuudennelta luokalta yläkouluun siirryttäessä.

Tilaaaja huomasi tyyppilöydöksillä olevan alun pitäen ajatteleman lisäksi myös sellainen ulottuvuus, että esimerkiksi näiden tyyppien ja vaihtoehtoisten kategorioiden avulla opettajat pystyvät halutessaan kuvailemaan ja raportoimaan oppilaiden käyttäytymistä kuraattorille. Tällä on iso merkitys kuraattorityön tehokkuudelle jatkossa. Ennen tätä opinnäytetyötä oppituntien havainnoiteihin kului myös, kuten aineiston laajuudestakin voi nähdä, useita kuraattorityön tunteja. Löydökset toimivat kuitenkin hankkeen tilaajan sanoin ennen kaikkea hyvänä käytännön apuna kuraattorityössä.

Ei tämä kuitenkaan pelkkä menestystarina ollut. Aikataulusuunnitelmani (ks. Kuvio 1) petti joka vaiheessaan. Käytin aineiston järjestelyyn ja litterointiin valtavan määrän työtunteja. Analyysivaihe venyi ja paukkui aikatauluiltaan. Ja opinnäytetyön raportin kirjoittaminen oli ajan rajallisuuden vuoksi pakko vain lopulta saada jonkinlaiseen päätökseensä. Näkökulmia ja ajatuksia kumpusi liikaa ja sen vuoksi rajaaminen tuotti läpi opinnäytetyön haasteita. Toivottavasti osasin kuvailla tämän pitkän ja mutaisen tien opinnäytetyön raportin kirjoittamisen osalta, sellaisena kuin se minulle matkan varrella osoittautui.

Tämä opinnäytetyö tehtiin sotkamolaisesta aineistosta ja sotkamolaisella asiantuntemuksella. Uskon sen vaikuttavan kiinnostukseen opinnäytetyön löydöksiin suhteen täällä Sotkamossa. Havainnointi tulee olemaan yksi kuraattorityön työmenetelmistä tämän opinnäytetyön jälkeenkin. Saatujen tulosten ja koko opinnäytetyön aikaisen armottoman mietinnän jälkeen oppituntien havainnoiminen voi seuraavan kerran tuntua erikoisen jännältä. Ymmärsin pienuuteni työrauhailmiön äärellä ja sen moninaisuutta tarkastellessani. Onnistuin kuvailemaan tämän opinnäytetyön aikana vain murto-osaa tuosta ilmiöstä. Mutta kehityin tämän prosessin aikana ammatillisesti ajatellen ennen kaikkea oppilaiden tuntien aikaisien toimintatapojen sanoittajana. Kaikkea en tiedä vielä, eikä se ole koskaan aikomuksenikaan.

Oppilaiden työrauhaa horjuttavia toimintatapoja ei ollut ennen tätä opinnäytetyötä näin perusteellisesti sanoitettu. Toivon tämän aloitteeni sytyttävän intoa jatkossa asian tiimoilta. Toimikoon tämä opinnäytetyö kuitenkin nyt ensin paikallisella tasolla yhtenä ideoiden virittäjänä työrauhan ylläpidon suhteen, samalla kun toiminnallisempaa OPS2016 mietitään.

Opinnäytetyön löydöksiä perusteella oppitunnin odotettua kulkua horjuttavat kuitenkin, aiemmin työrauhailmiötutkimuksissa esille tuotujen toiminnan kautta ilmenevien oppilaiden toimintatapojen ohella, myös monet puheen kautta ilmenevät toimintatavat. Viekkauten liittyvät ja suurimmassa määrin opettajasuhteisiin liittyvät oppilaiden toimintatavat haastavat oppituntien odotetun kulun yhtäläillä monella tapaa. Enemmän toiminnallisuuteen tähtäävä opetussuunnitelma huomioi osaltaan erilaiset oppijat, mikä on hyvä asia. Nämä aineistostani löytyneet odotettua tunnin kulkua horjuttavat oppilaiden toimintatavat tulevat haastamaan osaltaan myös toiminnallisemmat tunnit. Sen vuoksi keinoja suunnata oppilaiden toiminta enemmän hyvään, toivottuun ja oppimista tukevaan toimintaan, on syytä kohdennetummin vielä miettiä tämän alkukartoituksena tehdyn opinnäytetyön löydösten pohjalta.

7 LÄHTEET

Aho, Päivi 1999. Haasteet ja asiantuntijuus sosiaalialan työssä. Porvoo: WSOY.

Aho, Sirkku 1979. Luokan sosiaalisen rakenteen muuttaminen osallistumiskokeimuksilla ja positiivisella vahvistamisella. Liedon työrauhakokeiluprojekti: Raportti 13. Julkaisusarja A:65 (1979). Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos.

Antikainen, Ari, Rinne, Risto & Koski, Leena 2013. Kasvatussosiologia. Juva: Bookwell Oy.

Belt, Aino 2013. Kun työrauha horjuu: kotitalousopettajien käsityksiä työrauhahäiriöistä ja niiden taustatekijöistä. Väitöskirja. Oulun yliopisto.
<http://herkules.oulu.fi/isbn9789526202372/isbn9789526202372.pdf>

Broady, Donald 1994. Piilo-opetussuunnitelma. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Eisto, Silja 2014. Uusi laki selkeyttää koulujen pelisääntöjä. Utain. Tampereen yliopiston toimittajakoulutuksen viikkolehti. <http://utain.uta.fi/uutiset/uusi-laki-selkeytt%C3%A4%C3%A4-koulujen-pelis%C3%A4%C3%A4nt%C3%B6j%C3%A4> Hakupäivä 13.2.2014.

Erätuuli, Matti & Puurula, Arja 1992. Miksi häiritset minua (2.osa). Opettajan näkökulma työrauhahäiriöihin yläasteella. Tutkimuksia 106. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Helsinki: Yliopistopaino.

Erätuuli, Matti & Puurula, Arja 1990. Miksi häiritset minua. Työrauhahäiriöistä ja niiden syistä yläasteella oppilaiden kokemana.. Tutkimuksia 81. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Helsinki: Yliopistopaino.

Eskola, Jari & Suoranta, Juha 2001. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy.

Eskola, Jari & Suoranta, Juha 2000. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy.

Glasser, William 1998. Classroom Management Model. Gross, Joe, Jubela, Chad and Scanlan, Mike. EDC 610- Classroom Management and Discipline. University of Kentucky- Spring, 2010. Dr. Margaret Rintamaa. glasserproject.wikispaces.com/.../Glasser+Presentation.p Hakupäivä 24.4.2015.

Grönfors, Martti 1985. Kvalitatiiviset kenttätömenetelmät. Juva: WSOY.

Haikonen, Matti 1999. Konfliktista aiheutuva stressi ja siitä selviytyminen opettajan työssä. Helsingin yliopisto. Sosiaalipsykologian laitos. Tutkimusraportteja 1. 1999.

Hamarus, Päivi 2006. Koulukiusaaminen ilmiönä. Yläkoulun oppilaiden kokemuksia kiusaamisesta. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 288. Jyväskylän yliopisto. <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/13307/9513926966.pdf?se> Hakupäivä 18.4.2015.

Heikkinen, Hannu L. T. 2001. Toimintatutkimus – toiminnan ja ajattelun taitoa. Teoksessa Aaltola, Juhani & Valli Raine (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Jyväskylä: Gummerus. 170-185.

Helavirta, Susanna 2007. Lapset, survey ja hyvinvointi. *Metodologisia haasteita ja mahdollisuuksia*. *Janus* 1/2007. 19 – 34.

Hirsjärvi, Sirkka, Remes, Pirkko & Sajavaara Paula 2009. Tutki ja kirjoita. Hämeenlinna: Kariston Kirjapaino Oy.

Hirsjärvi, Sirkka, Remes, Pirkko & Sajavaara, Paula 2007. Tutki ja kirjoita. Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy.

Hirsjärvi, Sirkka, Remes, Pirkko & Sajavaara, Paula 2004. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.

Hirsjärvi, Sirkka, Remes, Pirkko & Sajavaara, Paula 2000. Tutki ja kirjoita. Vantaa: Tummavuoren kirjapaino Oy.

Hoikkala, Tommi & Paju, Petri 2013. *Apina pulpetissa*. Ysiluokan yhteisöllisyys. Tampere: Tammerprint Oy.

Holopainen, Pirkko, Järvinen, Ritva, Kuusela, Jorma & Packalen, Petra 2009. *Työrauha tavaksi. Kohtaaminen, toimintakulttuuri ja pedagogiikka koulun arjessa*. Helsinki: Edita Prima Oy. Opetushallitus. http://www.oph.fi/download/121557_Tyorauha_tavaksi.pdf Hakupäivä 15.10.2014.

Huhtanen, Kristiina 2011. *Tehostettu tuki perusopetuksessa. Työvälineeksi pedagoginen arviointi*. Juva: Bookwell Oy.

Huhtanen, Kristiina 2007. *Kun huoli herää. Varhainen puuttuminen koulussa*. Juva: WS Bookwell Oy.

Inkilä, Eija & Salmi, Nina 2001. ”VÄLILLÄ MUN ON IHAN PAKKO HÄIRITÄ” – Työrauhahäiriöistä peruskoulun 8.luokalla. <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/.../eijainki.pdf?...1> Hakupäivä 10.4.2015.

Jakku-Sihvonen 1999. *Itsearviointiprosessin läpivienti – ”Miten nyt toimitaan – miten pitäisi toimia - kuka vastaa muutoksesta”*. Luentomateriaali.

Jones V. F. & Jones L. S., 2007. Comprehensive classroom management. Creating Positive Learning Environments. Boston: Allyn and Bacon.

Juurikkala, Juha 2008. Ilon pedagogiikka. Kohti nykyaikaista koulua. Tutkiva opettaja 1/2008.

Järventausta, Hanna, Moisala, Markku & Toivakka, Sari 1999. Tutkimalla oppii. Tutkimuksen teko –opas. Porvoo: WSOY.

Kauppila, Reijo A. 2007. Ihmisen tapa oppia. Johdatus sosiokonstruktiiviseen oppimiskäsitykseen. Juva: WS Bookwell Oy.

Kauppila, Reijo A. 2005. Vuorovaikutus ja sosiaaliset taidot. Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy.

Kiiski, Tiina, Närhi, Vesa & Peitso, Satu 2012. Työrauha kaikille. Toimintamalli työrauhaongelmien vähentämiseksi. Niilo Mäki Instituutti. Eura: Euraprint.

Kilpeläinen, Mika 2014. Sotkamon sivistysjohtaja. Haastattelu johtajuudesta 14.10.2014 ja puhelinhaastattelu Sotkamon kuraattorin ja psykologin vakansseista 10.11.2014.

Kivimäki, Hanne, Luopa, Pauliina, Nipuli, Suvi, Viikki, Suvi, Jokela, Jukka, Laukarinen, Essi & Paananen, Reija 2013. Kouluterveyskysely. Terveiden ja hyvinvoinnin laitos. Sotkamon kuntaraportti.

Lahtinen, Nina 2013. Mitä laki sanoo työrauhasta? OAJ. Kehittämispäällikkö. <http://sool-fi-bin.directo.fi/@Bin/c96bd60ad35bf43f92263c14add5b234/1426230185/application/pdf/386939/sool%20ty%C3%B6rauha.pdf> Hakupäivä 15.3.2015.

Lahtinen, Niina 2011. Oppilaan oikeudet ja vanhempien vastuu. Juva: Bookwell Oy.

Levin, James & Nolan, James F. 2010. Principles of Classroom Management: A Professional Decision-Making Model. Sixth edition.

Lindqvist, Hilma & Niemenlehto, Minna-Liisa 2002. Työrauhaa etsimässä. Kokeiden luokanopettajien käsityksiä työrauhasta ja sen häiriöistä. Kasvatustieteen pro gradu-tutkielma. Opettajakoulutuslaitos. Jyväskylän yliopisto. <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/10329/hilmalin.pdf?sequence=1> Hakupäivä 28.2.2015.

Malinen, Tapio 1994. Tavoitteena työrauha. Suomennos teoksesta Changing problem behavior in schools by Molnar, Alex & Lindquist, Barbara. Juva: WSOY.

Martikainen, Timo 2005. Inhimillinen tekijä. Opettaja eettisenä ajattelijana ja toimijana. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja. N:o 102.

Moilanen, Maila 2014. Sotkamon neuvolatyön, koulu- ja opiskelija terveydenhuollon päällikkö. Puhelinhaastattelu Sote-asioista ja psykiatrisen sairaanhoitajan (miekkari) vakanssista 12.11.2014.

Molnar, Alex & Lindquist, Barbara 2009. Changing problem behavior in schools. Printed in the United States of America. https://books.google.fi/books?id=rzdTjDt_hEC&printsec=frontcover&dq=Changing+problem+behavior+in+schools&hl=fi&sa=X&ei=jI2VfDMGoqey-wOVuIHwDg&ved=0CB4Q6AEwAA#v=onepage&q=Changing%20problem%20behavior%20in%20schools&f=false Hakupäivä 15.4.2015.

Niittymäki, Mikko & Riihimäki, Joonas 2006. Työrauha opettajan tärkein työkalu? – Luokanopettajaopiskelijoiden näkemyksiä luokanhallinnasta ja työrauhasta. <https://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/94026/gradu01458.pdf?> Hakupäivä 10.4.2015.

Nikander, Pirjo 2010. Laadullisten aineistojen litterointi, kääntäminen ja validiteetti. Teoksessa Ruusuvuori, Johanna, Nikander, Pirjo & Hyvärinen, Matti (toim.) Haastattelun analyysi. Tallinna: Tallinna Raamatutrükikoda. 432-445.

Nivala, Elina 2006. Koulukuraattorina nuoren maailmassa. Teoksessa Leena Kurki, Elina Nivala & Pirkko Sipilä-Lähdekorpi (toim.) Sosiaalipedagoginen sosiaalityö koulussa. Helsinki: Hakapaino Oy, 101-164.

Opetushallitus 2015. Perusopetus. http://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/perusopetus Hakupäivä 18.4.2015.

Opinnäytetyön toimeksiantajan palaute. Lankinen, Riitta 2015. Sotkamon perusopetus. 22.4.2015.

Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 1287/2013. Finlex. <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2013/20131287> Hakupäivä 15.11.2014.

Paju, Petri 2011. Koulua on käytävä. Etnografinen tutkimus koululuokasta sosiaalisena tilana. Helsinki: Hakapaino.

Puotinen, Sanna 2008. ”JOS OLISIN KOULUKURAATTORI...” - Yhdeksäsluokkalaisten näkemyksiä koulun sosiaalityöstä. Jyväskylän yliopisto. Sosiaalityön pro gradu –tutkielma. Sosiaalityön maisteriohjelma. Kokkolan yliopistokeskus Chydenius. https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/18389/URN_NBN_fi_jyu-200805071440.pdf?sequence=1 Hattu 18.4.15.

Puurula, Arja 1984. Kouluntyörauha kasvatussociologisena ongelmana. Helsingin yliopisto: opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 18.

Puuronen Vesa 2007. Etnografinen tutkimus. Teoksessa Viinamäki Leena & Saari Erkki (toim.) Polkuja soveltavaan yhteiskuntatieteelliseen tutkimukseen. Helsinki: Kustan-nusosakeyhtiö Tammi. 101-120.

Rautio, Susanna 2006. The World of Finnish Local and Regional Authorities. Education, culture and well-being. Helsinki: Miktor.

Robson, Colin 2001. Käytännön arvioinnin perusteet. Opas evaluaation tekijöille ja tilaajille. Tampere: Tammer-Paino Oy.

Ruusuvuori, Johanna 2010. Litteroijan muistilista. Teoksessa Ruusuvuori, Johanna, Nikander, Pirjo & Hyvärinen, Matti (toim.) Haastattelun analyysi. Tallinna: Tallinna Raamatutrükikoda. 424-431.

Saaristo, Kimmo & Jokinen, Kimmo 2004. Sosiologia. Helsinki: WSOY.

Salo, Petri 2000. Koululuokan työrauhahäiriöiden ehkäiseminen, käsittely ja korjaaminen: tutkimus koululuokan hallintaa käsittelevistä oppisisällöistä kahdessa amerikkalaisessa oppikirjassa sekä niihin perustuvan kokonaisuuden kehittäjä. Joensuu: Joensuun yliopisto.

Salovaara, Reijo & Honkonen, Taija 2011. Rakenna hyvä luokkahenki. Porvoo: Bookwell Oy.

Saloviita, Timo 2007. Työrauha luokkaan. Juva: WS Bookwell Oy.

Saloviita, Timo 2013. Luokka haltuun! Parhaat keinot toimivaan opetukseen. Juva: Bookwell Oy.

Sotkamon kunnan esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelma 2011. Hyväksytty sivistystoimen lautakunnassa 14.6.2004. Voimassa 1.8.2004 alkaen. Muutokset hyväksytty 16.6.2011. Muutokset voimassa 1.8.2011 alkaen.
http://pp.sotkamo.fi/data/documents/PERUSOPETUKSEN_OPETUSSUUNNITELMA_010811.pdf Hakupäivä 15.1.2015.

Sotkamon kunnan järjestyssääntöaineisto: Kontinjoen koulu. Järjestyssäännöt. http://www.sotkamo.fi/index_kontinjoenkoulu.asp?pid=208; Naapurinvaaran koulu. Järjestyssäännöt. Paperiversio.; Pohjavaaran koulu. Järjestyssäännöt.; http://www.sotkamo.fi/index_pohjavaarankoulu.asp?pid=206; Pohjois-Tipaksen koulu. Järjestyssäännöt. http://www.sotkamo.fi/index_pohjoistipaksenkoulu.asp?pid=329; Salmelan koulu. Järjestyssäännöt. http://www.sotkamo.fi/index_salmelankoulu.asp?pid=269; Soidinvaaran koulu. Järjestyssäännöt. Paperiversio.; Tenetin koulu. Järjestyssäännöt. Paperiversio.; Leivolankoulu. Järjestyssäännöt. Paperiversio.; Vuokatin koulu. Järjestyssäännöt. Paperiversio.

Sotkamon kunnan talousarvio vuodelle 2014. Pitäen sisällään taloussuunnitelman vuosille 2015-2016. Pöytäkirja KH 9.12.2013 ja KV 23.12.2013.

Sotkamon sivistystoimen lautakunnan pöytäkirja § 60. 11.9.2014. Koulujen (perusopetus ja lukio) ja päiväkotien (esiopetus) lukuvuoden 2014-2015 työsuunnitelmien hyväksyminen.

Syrjälä, Leena, Ahonen, Sirkka, Syrjäläinen, Eija & Saari, Seppo 1994. Laadullisen tutkimuksen tapoja. Rauma: West-Point Oy.

Talentian linjaukset opiskeluhollosta 2014. Kuraattori ja vastaava kuraattori. http://www.talentia.fi/files/3582/Talentian_linjaukset_opiskeluhollosta.pdf Hakupäivä 15.11.2014.

Terveysten ja hyvinvoinnin laitos, 2015. Opiskeluhoito ja koulun sosiaalityö – Lastensuojelun käsikirja. https://www.thl.fi/fi/web/lastensuojelun-kasikirja/ajankohtaista?p_p_state=maximized&p_p_mode=view&save-LastPath=0&_58_struts_action=%2Flogin%2Flogin&p_p_id=58&p_p_lifecycle=0&_58_redirect=%2Fen%2Fweb%2Flastensuojelun-kasikirja%2Ftyoprosessi%2Fehkaiseva-lastensuojelu%2Fesimerkkeja-ehkaisevan-lastensuojelun-toimintamuodoista%2Foppilashuolto-ja-koulun-sosiaalityo Hakupäivä 10.4.2015.

Tuomi, Jouni & Sarajärvi, Anneli 2013. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Vantaa: Hansaprint Oy.

Työrauha ohjelma, joka ei maksa penniäkään, 1978. Opettaja 13. 32–33.

Viinamäki, Leena 2015. Lapin amk. Sosionomi (YAMK). Teema IVa: Kehittämistyö ja –hanke vaikuttajana. Luennot.

Vilka, Hanna 2006. Tutki ja havainnoi. Vaajakoski: Gummerus Kirjapaino Oy.

Vilka, Hanna, 2005. Tutki ja kehitä. Tammi, Helsinki.

LIITTEET

LIITE 1. Taulukko 3. Tyyppien vertailua Ahon (1979) luokitteluun.

LIITE 2. Taulukko 4. Toimintatapatyypit raaka-aineiston esimerkkeineen.

LIITE 3. Taulukko 5. Ensimmäisen tyyppikategorian esivaihe.

LIITE 1 1(2)

Taulukko 3. Tyyppien vertailua Ahon (1979) luokitteluun.

| Ahon (1979) luokittelu työrauhahäiriöistä | Aineistostani löytyneet toimintatapatyypit | |
|--|--|---|
| VERBAALISET HÄIRIÖT puhuminen luvatta jutteleminen toisten oppilaiden nimittely pilkkaaminen huutelu kuiskailu | TOIMINNAN MOLLAAMINEN latistajat | HAUSKUUTTAMINEN hauskuuttamisryitykset |
| | IHMISTEN MOLLAAMINEN ankeat puheet | PAÄLLE PUHUMINEN huutelut viittaamatta |
| MOTORINEN LEVOTTOMUUS turha paikalta poistuminen kääntyily keikkuminen jaloilla tömistely tuolien vaihtaminen | TURVALLISUUDEN TUNTEEN HORJUTTAMINEN turvallisuus | KARKAAMINEN ÄKKÄYTYMINEN |
| AGGRESSIIVISUUS potkiminen lyöminen töniminen tukasta vetäminen | MUIDEN ODOTUTTAMINEN odotetaan mukana vedettävät | POISTUMINEN TAI SAA-PUMINEN MUISTA POIKETEN |
| PURUKUMIN, KARAMELLIN TAI MUUN SELLAISEN SYÖMINEN | JANKUTTAMINEN samasta asiasta jankuttajat | KAVERUUDEN ETSIMINEN kaveruuden etsijät HAUSKUUTTAMINEN hauskuuttamisryitykset |
| METELIN AIHEUTTAMINEN ESINEILLÄ kynällä naputtelu liitujen, tavaroiden heittäminen pulpetinkannen kolistelu | VASTAUKSEN PALJASTAMINEN huutelut viittaamatta | OHEISTEKEMINEN oheistoiminta koulupenkki (kännykkä) |

LIITE 1 2(2)

| | | |
|---|---|---|
| <p>TUNTEIDEN PURKAUKSET</p> <p>turha nauraminen</p> <p>tirskunta</p> <p>laulaminen</p> <p>viheltely</p> <p>itkeminen</p> | <p>KOVAN ÄÄNEN AIKAAN- SAAMINEN ILMAN PU- HETTA</p> <p>kovan äänen tekijät</p> | <p>ILMOITTELEMINEEN</p> <p>ilmoittelijat</p> <p>nopeasti valmiit</p> |
| | <p>YKSILÖLLISEN KIELLON JÄLKEISET TEKEMISET</p> <p>kiellon jälkeiset tekemiset</p> | <p>YKSILÖLLISEN OHJEEN JÄLKEISET TEKEMISET</p> <p>ohjeen jälkeiset tekemiset</p> |
| <p>HUOLIMATTOMUUS</p> <p>myöhästyminen</p> <p>pinnaaminen</p> <p>kotitehtävien laiminlyöminen</p> <p>passiivisuus "</p> <p>koulutavaroiden unohtaminen</p> | <p>HARHAUTTAMINEN</p> <p>harhauttajat</p> <p>puheenaiheen vaihtamisyritykset</p> <p>aiheen ohjaajat</p> | <p>VIHJAILLEN, ILKIKURISESTI, EPÄASIAALLISESTI PUHUMINEN</p> <p>vanhan ajan ei-toivottua käytöstä</p> |
| <p>NEGATIIVINEN ASENNE AUKTORITEETTIIN</p> <p>opettajan nimittely</p> <p>pilkkaaminen</p> <p>vastustaminen</p> <p>asiatön arvostelu</p> <p>sääntöjen rikkominen</p> <p>hidastelu</p> | | |
| <p>KOULUTYÖSKENTELEYN KANNALTA EPÄADEKVAATTI TOIMINTA</p> <p>paperilappujen lähettely</p> <p>tavaroiden kerääminen ennen tunnin loppua</p> <p>tavaroilla leikkiminen</p> <p>lehtien lukeminen</p> <p>pelaaminen</p> | | |

LIITE 2 1(13)

Taulukko 4. Toimintatapatyypit raaka-aineiston esimerkkeineen.

| ”Toimintatapojen pelikirjan” -tyypit | Raaka-aineiston esimerkit |
|---|---|
| Ei-asiallinen käyttäytyminen | <i>”Kyllä mä ymmärsin!!” oppilas huutaa opettajalle opettajan neuvoessa häntä ”Mee eestä oppilaan nimi, saatana!”</i> |
| Ennalta kyseleminen | <i>”Mitäs sitten tehdään?” ”Voiko aloittaa jo sitä mitä tehdään tällä tunnilla?”</i> |
| Harhauttaminen | <i>opettajan mainitessa, ettei esitelmän aikana ole tarkoitus esittää mielipiteitä, oppilas sanoo ”Ei ole mielipide, vaan kummankin ryhmäläisen.” viittaa ja vastausvuorollaan vastaa tehtävään pilavastauksen ”Värejä, liituja, tusseja.” ”Voidaanks me opettajan nimi olla jalkapalloa tänään liikuntatunnilla?”, kesken teoria-aiheen tunnin tehtävienteon</i> |
| Hauskuuttaminen | <i>näyttelee oppilastoverilleen pantomiimina autolla ajelua ”Sorsa, soooooorsa!”</i> |
| Huutaminen | <i>”Apua!” ”Minä, minä!”</i> |
| Ilkikurinen tekeminen | <i>juoksentelee luokassa sipsuttaen opettajan selän ollessa häneen päin kotiläksyjä ilman kirjaa kyseltäessä, oppilas ottaa kirjansa pulpetista ja katsoo sieltä vastauksia</i> |

LIITE 2 2(13)

| | |
|--|--|
| Ilmoitteleminen | <i>opettajan neuvoessa toista oppilasta huudahtaa kovaa "Minä laskin sen näin!" "Oppilaan nimi kattoo! Se kattoo!!"</i> |
| Jankuttaminen | <i>vänkää opettajaa vastaan kyselee kyselemisen vuoksi</i> |
| Kannustuksen kaipaaminen pitkin tunteja | <i>"Emmää ossaa piirtää!" "En minä ymmärrä, mitkä aakkoset?" "Minä en älynny mitä tässä piti tehdä."</i> |
| Karkaaminen | <i>oppilas säntää liikuntasalin ovesta käytävään, avustaja menee oppilaan perään tuoden hänet kohta takaisin oppilas möksähtää ja säntää käytävään tilanteessa, jossa opettaja jakaa oppilaat sattumanvaraisesti eri toimintokohtiin</i> |
| Kaveruuden etsiminen | <i>toisen oppilaan naureskellessa teroittaessaan, hakeutuu myös teroittelemaan "Ei kellekkään taas sanonu muuta kuin meille!" oppilas sanoo lujaa oppilastoverille nauraen</i> |
| Ketjuttaminen | <i>"Mitääää! Mitä mää oon taas tehny?! Hähää! Eikö täällä saa nauraa?!"</i> <ul style="list-style-type: none"> ➤ <i>huutaminen, opettajaroolin horjuttaminen, toiminnan mollaaminen puheella, harhauttaminen</i> <i>maalivahtina ollessaan heittäytyy maalin eteen kyljelleen makaamaan "Tylsää!"</i> <ul style="list-style-type: none"> ➤ <i>toiminnan mollaaminen elekielellä, toiminnan mollaaminen puheella</i> <i>suunnittelee isoon ääneen wc:hen menoa, opettaja keskeyttää aikeet ja käännäyttää takaisin, oppilas nauraa</i> <ul style="list-style-type: none"> ➤ <i>hauskuuttaminen, yksilöllisen kiellon saaminen, näennäisesti totteleminen</i> |

LIITE 2 3(13)

| | |
|---|---|
| <p>Kovaan ääneen asioiden ihmetteleminen</p> | <p><i>"Miten tuo norsu mahtuu tuosta reiästä laivaan?!"</i></p> <p><i>"Ai, eikö ole!?"</i></p> <p><i>"Mitä tarkoittaa lapsenhoitaja?"</i></p> <p><i>opettajan luettua sadun "Miksi ne muut nauroi sille?"</i></p> <p><i>"Ei oo aamupuuro viljatuote!"</i></p> |
| <p>Kovan äänen aikaansaaminen</p> | <p><i>hakkaa ylhäältä alaspäin nyrkillä kirjaansa, joka on pulpetinkannella ja alkaa paukuttaa kantta</i></p> <p><i>tiputtaa pulpetilla olevat kirjat pinona lattialle pulpetin viereen, tarvitessaan pulpetista vielä jotain</i></p> <p><i>hankaa sormella äänekkäästi pulpetinkantta raapii pulpetinkannen reunaa viivoittimellaan, josta syntyy ääntä</i></p> <p><i>osallistuu opetukseen katkoen samalla kyniään käsin ja pulpetinkannen avulla kädenvetäisy pulpetin alla ja vinku äänen synnyttäminen</i></p> |
| <p>Muiden komenteleminen</p> | <p><i>"Lopeta heti!"</i></p> <p><i>"Hiljaa!"</i></p> <p><i>"Istu kunnolla!"</i></p> <p><i>"Älä keiku tuolilla!"</i></p> <p><i>huutaa toiselle oppilaalle "Anna!" ja tämä antaa pyydetyn tavaran</i></p> <p><i>"Ei saa tulla!"</i></p> <p><i>"Hiljaa!"</i></p> |

LIITE 2 4(13)

| | |
|--------------------------------------|---|
| Muiden odottaminen | <p><i>opettajan pyyhkiessä taulua, oppilas huutaa "Oota, oota!"</i></p> <p><i>muilla jo kirjat esillä, oppilas lähtee teroittamaan roskikselle</i></p> <p><i>odotutti toisia pulpetin viereen nousseita, kun kirja vielä esillä</i></p> |
| Muiden tekemiseen puuttuminen | <p><i>"Sillä oli jo!"</i></p> <p><i>"Möläytti."</i></p> <p><i>puuttuu toisen oppilaan virheisiin esteitä yllimentäessä</i></p> <p><i>"Oppilaan nimi kirjassa lukee valmiiksi tuo sana auto."</i></p> |
| Möksähtäminen | <p><i>möksähtää ja laittaa kädet puuskaan kun ei saa heti apua, opettaja neuvomassa toista oppilasta</i></p> <p><i>käy lattialla kierroksen kun ei saa vastata mököttää, kun yksin joutuu lukemaan lukutavuharjoituksia</i></p> <p><i>jää ensimmäisenä pelissä "Vittu!" ja oppilas kävelee tumtum-askelin sivuun</i></p> <p><i>suuttuu lipunryöstössä alta viiden minuutin "Kaverit ottivat eka minut!"</i></p> |
| Näennäisesti totteleminen | <p><i>tuolirinkiin mentäessä oppilas alkaa heilua tuolillaan keinutuolin tapaan rajusti, johon opettaja "Älä, ettei mee oppilaan nimi varpaille!" oppilas katsoo vain opettajaa ja istahdaa tuolin alas lujaa</i></p> <p><i>opettajan huomauttaessa työrauhasta, oppilas näyttää sormella rehvakkaasti ylös "Hysssss!" keikkuen samalla tuolillaan</i></p> |

LIITE 2 5(13)

| | |
|---|---|
| <p>Oheistoiminta omalla paikalla</p> | <p><i>opettajan kiertäessä luokassa oppilaiden pulpeteilta toiselle, seuraa opettajaa katsellaan 7min. virittää lyijytäkynää itselleen sopivaksi</i></p> <p><i>harjaa kesken opetustilanteen ja tehtävien teon hiuksiaan</i></p> <p><i>pyörittelee viivoitintaan kynänsä ympäri</i></p> <p><i>nostelee pimennysverhoa ikkunan vieressä istuessaan ja tutkii kärpäsiä ikkunoiden välistä</i></p> |
| <p>Oheistoiminta omalta paikalta poistuen</p> | <p><i>jos opettaja ei heti ehdi auttamaan oppilasta, tämä nousee ja kävelee opettajan luokse on hiljaa tunnilla, vaeltaa yhtäkkiä toisen oppilaan pulpetille kuiskimaan ja palaa takaisin nousee yhtäkkiä hetkeksi seisomaan pulpettinsa viereen</i></p> <p><i>kun tuntitehtävät tehty, alkaa vaeltaa luokassa</i></p> <p><i>käy sipsutusjuosten roskiksella</i></p> |
| <p>Opettajan huomionhaku liikehtien</p> | <p><i>hyppii seisaaltaan pulpetin vieressä ja viittaa opettajan pyytäessä hiljaisuutta hankaa kapuloita toisiinsa katsoen opettajaa hymyillen</i></p> |
| <p>Opettajan huomionhaku nimeltä huudellen</p> | <p><i>"Hei open nimi!"</i></p> <p><i>"Open nimi, open nimi, opeeeeeeen nimi!"</i></p> <p><i>viittaa "Ope!" tauko "Ope, ope, ope!"</i></p> <p><i>"Ope, ope!"</i></p> |

LIITE 2 6(13)

| | |
|--|--|
| <p>Opettajaroolin horjuttamisyritys</p> | <p><i>"Yritäks sää pitää kuria!"</i></p> <p><i>"Mikä arvonta tuo on?! Sinähän sanoit meille aiheen!"</i></p> <p><i>"Eikö tuolle pitäisi olla avustaja!" antaen elekielellään ymmärtää sanojen koskevan opettajaa</i></p> <p><i>"Koko ajan sinun pitää vain valittaa!"</i></p> |
| <p>Opettajaroolin kaappausyritys</p> | <p><i>toistelee opettajan ohjeita ääneen myöhemmin tunnin aikana</i></p> <p><i>kysyy opettajalta toisen oppilaan toimiessa huonosti "Saanko minä huutaa?" (sinun puolesta)</i></p> <p><i>"Sisääääään!" huutaa kun luokanoveen koputetaan</i></p> <p><i>aloittaa lopputervehdyksen omin lupineen kovaan ääneen huomattessaan kellosta tunnin olevan loppuillaan</i></p> <p><i>oppilas pyrkii saamaan luokkaan opettajasta riippumattoman äänestyksen eri aiheista</i></p> <p><i>"Tunti on loppu!"</i></p> <p><i>huutelee uusia ohjeita opettajan ohjeen jälkeen</i></p> |
| <p>Oppilastoverin huomionhaku nimeltä huudellen</p> | <p><i>"Hei oppilastoverin nimi!"... ja kertoo perään isoon ääneen oman asiansa muiden tehdessä tehtäviä</i></p> <p><i>hihkaisee yhtäkkiä keskellä hiljaisuutta "Toisen oppilaan nimi!"</i></p> <p><i>"Mitä sää oppilaan nimi kysyt?"</i></p> <p><i>"Hei oppilaan nimi! Kato täällä on tällaisia siistejä kumeja." näyttäen samalla kumeja</i></p> <p><i>"Oppilaan nimi. Säähän halusit tän?"</i></p> |

LIITE 2 7(13)

| | |
|--|---|
| <p>Oppilastoverin toimintaan mukaan meneminen</p> | <p><i>"Mää en taputtanut voittajille yhtään!" johon oppilastoveri "En määkään."</i></p> <p><i>juoksee karkuun toisen oppilaan esittäessä zombieta</i></p> <p><i>työntää toisen oppilaan kanssa luokan ovea</i></p> <p><i>kilpaa kiinni ja auki, syntyy huutoa</i></p> |
| <p>Oppilastoverin ärsyttäminen</p> | <p><i>oppilas tekee omia maaleja</i></p> <p><i>käy toisen pulpetilla ja tonkii sen sisältöä</i></p> <p><i>hakkaa lähellä istuvaa oppilasta viivoittimellaan</i></p> <p><i>hujjaa kahteen otteeseen omaa osuuttaan tapahtumiin, muut oppilaat puuttuvat</i></p> <p><i>hymyilee vain oppilastoverilleen tämän pyytäessä omaa kynäänsä takaisin</i></p> <p><i>syyttää tavaroidensa tipahtamisesta jotain toista oppilasta</i></p> <p><i>käy häplimässä toisella oppilaalla kädessä olevaa kynää</i></p> <p><i>tönäisee vieressä istuvaa lujasti, toinen oppilas heilahtaa</i></p> <p><i>oppilas ottaa juoksuaskelia toisen oppilaan tuoli käsissään ja hymyilee toiselle oppilaalle</i></p> <p><i>puristaa vesivärisienestään vedet toisen oppilaan syliin ohi kulkiessaan</i></p> |

LIITE 2 8(13)

| | |
|--|---|
| <p>Oppilastoverista mustasukkaisuus</p> | <p><i>"Älä nojaa! Älä tee mun kaverille!"</i></p> <p><i>oppilaan avatessa oman pulpettinsa kantta, syöksyy toinen oppilas tämän luokse, kun toinen oppilas lähestyy kannen avaavaa oppilasta</i></p> <p><i>ei pysty millään keskittymään kun huomasi toisen oppilaan lainaavan oppilastoveriltaan kumin</i></p> <p><i>keskeyttää omat tehtävänsä huomattessaan oppilastoverin menevän tarkistuskirjan luokse</i></p> <p><i>"Olit meillä ja yhtäkkiä vain teit nuo?" toteaa oppilastoverille, kun tämä tehnyt kotiläksyt ja hän ei</i></p> |
| <p>Paikalla olemattomaan viittaaminen</p> | <p><i>"Jos se on aikuisen nimi tekemää, yökkään sen ulos!"</i></p> <p><i>opettaja "Onko oppilaan nimi ollut koko päivän pois?", johon oppilas "On ollut koko vuoden pois."</i></p> <p><i>"Laitan teille sen Wilma-merkinnän." oppilas sanoo matkien toista heidän luokkaansa opettavaa opettajaa nauraen samalla</i></p> |
| <p>Pilkkaaminen</p> | <p><i>toisen oppilaan kompastuessa, oppilas naurahtaa</i></p> <p><i>"Kainalo näkky, kainalo näkky!"</i></p> <p><i>"Timo Jutila!" hokee useaan otteeseen tehdn käsimerkin isoa mahaa</i></p> <p><i>"Oppilaan sukunimi, oppilaan sukunimen etuosa!" (eläin)</i></p> |

LIITE 2 9(13)

| | |
|--|---|
| <p>Poistuminen tai saapuminen muista poiketen</p> | <p><i>käy terveydenhoitajalla kesken tunnin kysyy asiallisesti ”Voinko käydä vessassa?”, opettaja lupaa käydä oppilas tulee kipeäksi, kotiin ilmoitetaan, läksykirjat laitetaan reppuun ja kyyti odotetaan oppilaat palailevat kirjastoautosta tunnille eri aikaan haluaa siirtyä tunnin alussa avustajan kanssa eri tilaan tekemään keskittymistään helpotukseen saapuu tunnille 8min. myöhässä oppilas poistuu mitään sanomatta luokasta 15min. ennen tunnin loppumista, tullen takaisin 5min. kuluttua</i></p> |
| <p>Päälle puhuminen</p> | <p><i>opettaja pyytää rauhoittumaan ”Oppilaan nimi, kiltti.” tämän puhuessa opettajan puheen päälle opettaja ohjaa ”Älä puhu minun kanssa yhtä aikaa.”</i></p> |
| <p>Sääntöjen kanssa kikkaileminen</p> | <p><i>opettajan poistuessa luokasta, pinkaisee nopeasti oppilastoverin pulpetin luokse saapuu luokkaan omalle paikalleen istumaan ulkotakki päällä siirtää omin luvun pulpettinsa oppilastoverinsa pulpettiin kiinni kääntyilee oppilastoveriin päin, hymyilee, puhalttaa purkkapallon ”Hehee!” tervehtimisen jälkeen hiilautuu istumaan ennen kuin opettaja antaa luvan oppilas syö munkkia kesken tunnin</i></p> |

LIITE 2 10(13)

| | |
|--|--|
| Sääntöjen tietämättömyys | <p><i>kun peliä pelattu reilu vartti oppilas oivaltaa, että pelissä saa kuitenkin polttaa vaikka jäisi itse</i></p> <p><i>oppilas ei ymmärrä, että leikkiä voi jatkaa senkin jälkeen kun oma nauha on viety, muut oppilaat tietävät säännön, peliä pelattu useammilla tunneilla aiemminkin</i></p> <p><i>oppilas puuttuu toisen oppilaan pallon hakuun rajojen ulkopuolelta, aikuinen ohjeistaa että täten voikin toimia</i></p> |
| Tavaroiden epähuomiossa tiputteleminen | <p><i>kaataa helmipurkin epähuomiossaan tiputtaa värit lattialle</i></p> <p><i>tiputtaa kynänsä ja teroittimen lattialle</i></p> |
| Tavaroiden tarkoituksenmukainen huonosti kohteleva huonosti kohteleva | <p><i>syksyllä jaettujen uusien kirjojen kannet ovat irti tai repaleiset</i></p> <p><i>kynänpäällä rapsuttaa luokan seinää, josta puuttuu maalia jo ennestään</i></p> <p><i>hakkaa topsupallomailaa kovaa lattiaan vilkaisten välillä meneekö maila rikki</i></p> <p><i>pidettyään esitelmänsä vie samoilla jaloilla paperinsa roskeen</i></p> <p><i>potkaisee oven auki</i></p> |
| Tekemisen varmistaminen | <p><i>kysyy moneen kohtaan vahvistusta opettajalta</i></p> <p><i>”Pitääks toi tähti ja kuu piirtää?”</i></p> |
| Toiminnan mollaaminen elekielellä | <p><i>huokailee isoon ääneen</i></p> <p><i>lojuu pitkin pulpettiaan</i></p> <p><i>tuskailee ääneen tehtäviä tehdessään</i></p> <p><i>makaa pulpetilla kirjansa päällä, kun muut tekevät tuntitehtäviä</i></p> |

LIITE 2 11(13)

| | |
|---|--|
| <p>Toiminnan mollaaminen puheella</p> | <p><i>opettaja kertoessa mitä seuraavaksi tehdään, oppilas hihkaisee kesken opettajan lauseen "En osallistu!"</i></p> <p><i>"Miksi aina pitää nousta seisomaan!?"</i></p> <p><i>"Joo mennään, mennään!" oppilas vastaa opettajalle ankeaan sävyyn tämän hoputtaessa oppilasta</i></p> <p><i>"Minä en saa koskaan vastata!!"</i></p> <p><i>oppilaskunnanjäseniä kuulutetaan tiettyyn luokkaan "Ei, ei, ei!"</i></p> <p><i>"Mälsää!"</i></p> <p><i>"Ihan sama!"</i></p> <p><i>"Niinpä niin!"</i></p> <p><i>"Jos ei saa huitoa, niin tämähän on ihan tylsää!"</i></p> |
| <p>Tuntitehtävien hätäinen tekeminen</p> | <p><i>nopeasti valmis töissään, joissa opettaja on selvästi ajatellut menevän vähintään yhden oppitunnin</i></p> <p><i>"Valmis", johon opettaja "Ei vielä."</i></p> |
| <p>Tuntitehtävien äärellä unelmoiminen</p> | <p><i>selailee kirjaa sieltä sun täältä, kun muut pysyvät yhdellä ja samalla aukeamalla</i></p> <p><i>15min.tunnin alettua "Onko vielä koe?", johon opettaja "Tuntitentti."</i></p> <p><i>saadessaan työnsä valmiiksi oppilas odottaa tekemättä mitään, kunnes opettaja huomaa tämän</i></p> <p><i>oppilas nojailee liikuntasalin lavaan kesken pelin</i></p> |

LIITE 2 12(13)

| | |
|--|---|
| <p>Turvallisuuden tunteen horjuttaminen</p> | <p><i>hermostuu toiselle oppilaalle ja aikoo lyödä, mutta lauhtuu aikuisen tullessa paikalle käy kertomassa opettajalle kesken tunnin olevansa kipeänä</i></p> <p><i>nousee pulpetille seisomaan ja menee sitä kautta opettajan kutsuessa oppilaat luokseen tökkii saksilla pulpettinsa reunaa</i></p> <p><i>tönäisee toista oppilasta väittelytilanteessa konttaa pulpetinkannen päällä</i></p> <p><i>makaa pulpetillaan mahallaan ja heiluttaa jaloillaan tuoliaan selkänojan päältä</i></p> <p><i>nousee seisomaan jalat tuolin selkänojan välistä menneinä, jalkojen takana peppu vasten selkänojaa</i></p> <p><i>loikkaa kahden tyhjän tuolin yli luokasta pois lähtiessään</i></p> <p><i>keikkuu tuolilla, peppu tuolin reunalla, jalat pulpetin jaloilla</i></p> <p><i>keikkuu tuolillaan aitajuoksija-asennossa yksi jalka tuolilla</i></p> <p><i>pyörähtää mahallaan pulpetinkannen päältä pulpetin ylitse</i></p> <p><i>moksi oppilastoverin kanssa toisiaan käsivarsiin niin että kumahti</i></p> <p><i>”Meinasitko laittaa mailan poikki?!” oppilas sanoo toiselle oppilaalle, ottaen mailalla toista oppilasta takaa, kaulan kohdalta, otteeseen</i></p> |
|--|---|

LIITE 2 12()

| | |
|---|--|
| Uliseminen | <p><i>"Eeeeeiiiiiiyyyyyy!"</i></p> <p><i>"Äääää, äääää! Saako vastata?!"</i></p> <p><i>"Yyy, miksi en saa vastata!"</i></p> <p><i>"Äääää!"</i></p> |
| Vastaansanomien | <p><i>"En kerro!"</i></p> <p><i>"Kiinnosta, kun ei saa tehdä mitä itse haluaa!"</i></p> <p><i>"En varmasti tule!"</i></p> <p><i>"En tule sinun kanssa luokkaan!"</i></p> <p><i>"Minä puhun miten lystään!"</i></p> |
| Vastausvuorotta vastauksen paljastaminen | <p><i>"Leija."</i></p> <p><i>"Soita."</i></p> <p><i>opettaja huomauttaa "Älä puhu, ellet viittaa."</i></p> <p><i>viittasi ja alkoi puhua ilman opettajan lupaa</i></p> |
| Vihjailien tai ilkeästi puhuminen | <p><i>opettajan sanoessa oppilaalle muiden vuoroilla puhumisesta "Älä kommentoi." oppilas sanoo opettajalle "Älä kommentoi!"</i></p> <p><i>aikuisen käännyttyessä luokan ovelta oppilaan takaisin "Oppilaan nimi." oppilas huudahtaa "On nimeni!"</i></p> <p><i>"Oppilaan nimi, toisen oppilaan nimi ovat koverossa!"</i></p> |
| Villitseminen | <p><i>"Anna mennä, anna mennä...!" hokee ja tanssii seisaaltaan pulpettinsa vieressä opettajan pyytäessä, ettei häiritsisi muita kun itse jo osaa asian</i></p> <p><i>oppilas lähtee paikaltaan oppilastoverin kanssa yhtä aikaa teroittamaan katsekontaktista</i></p> <p><i>ottaa toisen oppilaan teroittimen tämän pulpetilta ja nakkaa sen ilmaan "Ota toisen oppilaan nimi!"</i></p> |

LIITE 2 13(13)

| | |
|--|---|
| Yksilöllisen kiellon saaminen | <i>oppilas pelautuu saksiensa kanssa "Laita konnaan ne sakset nyt pois." opettaja laittaa pipon päähän, ottaa sen pois kun komento näytetään elekielellä oppilas seisoo pulpettinsa läheisyydessä roikottaen koulureppuaan 10min. ennen kellonsoittoa ollen valmiina lopettamaan, johon opettaja "Minnekkä sinä olet lähdössä, me kirjoitetaan vielä!" oppilaan tehdessä omia maaleja, opettaja puhuttaa "Miksi toimit kuten edelliselläkin kerralla? Muut eivät tykkää."</i> |
| Yksilöllisen ohjeen saaminen | <i>opettaja kehottaa oppilasta viemään 2/3 hamstraamistaan teroittimista yhteisiin teroittimiin opettaja "Mene reippaasti, kun nuita on vain kaksi. Mene reippaasti!"</i> |
| Yksilöllisen ohjeen tehottomuus | <i>juoksee aikuista karkuun, kun tietää toimineensa vasten sääntöjä opettaja "Wc:n jälkeen aina käsipesu." oppilas "Meillä kotona ei tarvitse!" hymyilee mellevästi, eikä pese käsiä</i> |
| Ylimääräinen äänteleminen | <i>röyhtäisee kuuluvasti pitää yksikseen ihmeääntä "Öh-öh-öh-öh!" haukottelee kovaan ääneen</i> |
| Äkkäytyminen | <i>"En halua oppilaan nimi puolelle." oppilas sanoo mennen takaisin salin reunaan istumaan opettaja sanoo kenen pariksi oppilaan tulisi mennä, oppilas istuu vain paikallaan ja värittää vihkoaan</i> |

LIITE 3

Taulukko 5. Ensimmäisen tyyppikategorian esivaihe.

| RAAKA-AINEISTON ESIMERKKEJÄ | ALATYYPIT | YLÄTYYPIT |
|---|--|----------------------|
| <p>"Apua!"</p> <p>"Minä laskin sen näin!"</p> <p>"Hei open nimi!"</p> <p>"Mitä en älynny mitä tässä piti tehdä."</p> <p>"Ei kiinnosta!"</p> <p>"Eeeeeiiiiiiiiiyyyyyyy!"</p> <p>"On meidän puolellaki yks ärsyttävä."</p> | <p>Ennalta kyseleminen</p> <p>Harhauttaminen</p> <p>Huutaminen</p> <p>Ilmoittelu</p> <p>Jankuttaminen</p> <p>Kovaan ääneen asioiden ihmetteleminen</p> <p>Muiden komenteleminen</p> <p>Muiden tekemiseen puuttuminen</p> <p>Opettajan huomionhaku nimeltä huudellen</p> <p>Opettajaroolin horjuttamisyritys</p> <p>Opettajaroolin kaappausyritys</p> <p>Oppilastoverin huomionhaku nimeltä huudellen</p> <p>Paikalla olemattomaan viittaaminen</p> <p>Päälle puhuminen</p> <p>Tekemisen varmisteleminen</p> <p>Toiminnan mollaaminen puheella</p> <p>Uliseminen</p> <p>Vastaansanomien</p> <p>Vastausvuorotta vastauksen paljastaminen</p> <p>Vihjaillen tai ilikurisesti puhuminen</p> <p>Ylimääräinen äänteleminen</p> | PUHE |
| <p>"Sorsa, soooooorsa!"</p> <p>ilmeilee oppilastoverille silmät kieron katsoen</p> <p>"Mitäää! Mitä mää oon taas tehny?!"</p> <p>Hähää! Eikö täällä saa nauraa?!"</p> <p>huijaa kahteen otteeseen omaa osuuttaan tapahtumiin, muut oppilaat puuttuvat</p> <p>räiskii vettä kädestään toisen oppilaan päälle</p> | <p>Ei-asiallinen käyttäytyminen</p> <p>Hauskuuttaminen</p> <p>Kannustuksen kaipaaminen pitkin tuntia</p> <p>Kaveruuden etsiminen</p> <p>Ketjuttaminen</p> <p>Muiden odotuttaminen</p> <p>Möksähtäminen</p> <p>Oppilastoverin toimintaan mukaan meneminen</p> <p>Oppilastoverin ärsyttäminen</p> <p>Oppilastoverista mustasukkaisuus</p> <p>Pilkaaminen</p> <p>Sääntöjen kanssa kikkaileminen</p> <p>Sääntöjen tietämättömyys</p> <p>Turvallisuuden tunteen horjuttaminen</p> <p>Villitseminen</p> <p>Äkkäytyminen</p> | PUHE- JA TOIMINTA |
| <p>juoksentele luokassa sipsuttaen opettajan selän ollessa häneen päin</p> <p>hyppii seisaaltaan pulpetin vieressä ja viittaa</p> <p>huokailee isoon ääneen</p> | <p>Ilkikurinen tekeminen</p> <p>Kovan äänen aikaansaaminen</p> <p>Oheistoiminta omalla paikalla</p> <p>Oheistoiminta omalta paikalta poistuen</p> <p>Opettajan huomionhaku liikehtien</p> <p>Tavaroiden tarkoituksenmukainen huonosti kohteileminen</p> <p>Tavaroiden epähuomiossa tiputteleminen</p> <p>Toiminnan mollaaminen elekielellä</p> <p>Tuntitehtävien hätäinen tekeminen</p> <p>Tuntitehtävien äärellä unelmoiminen</p> | TOIMINTA |
| <p>ei tottele aikuisen ohjetta "Luokkaan!"</p> | <p>Näennäisesti totteleminen</p> <p>Yksilöllisen kiellon saaminen</p> <p>Yksilöllisen ohjeen saaminen</p> <p>Yksilöllisen ohjeen tehottomuus</p> | REAKTIO |
| <p>käy terveydenhoitajalla kesken tunnin</p> | <p>Karkaaminen</p> <p>Poistuminen tai saapuminen muista poiketen</p> | SILMÄNKANTAMATOMISSA |