
Artikkeli

Prologi – puheviestinnän
vuosikirja 2018
10–25



Opettaja työrauhan rakentajana luokkahuoneen vuorovaikutuksessa

Suvi Lehtomäki

Tohtorikoulutettava, KM
Turun yliopisto, Opettajankoulutuslaitos
sumele@utu.fi

Mirjamaija Mikkilä-Erdmann

Professori
Turun yliopisto, Opettajankoulutuslaitos
mirmik@utu.fi

Tiivistelmä

Työrauhaongelmat ovat viimeaikoina herättäneet runsaasti peruskoulua koskevaa keskustelua. Vuorovaikutus työrauhan takaamiseksi kouluissa näyttää nousevan keskeiseksi opettajan asiantuntijuudessa. Tämän tutkimuksen¹ tarkoituksena on ymmärtää työrauhan rakentumista opettajan ja oppilaan välisessä vuorovaikutuksessa. Tavoitteena on selvittää, millaisissa tilanteissa työrauha estyy ja millaisilla luokanhallintakeinoilla opettajat puuttuvat oppilaiden työrauhaa häiritsevään käyttäytymiseen. Neljää peruskoululuokkaa havainnoitiin yhden koulupäivän ajan, yhteensä viisitoista oppituntia. Aineistoanalyysinä käytettiin teoriaohjaavaa sisällönanalyysiä. Oppilaiden työrauhaa häiritsevää käyttäytymistä esiintyi luokkahuoneessa tapahtuvassa vuorovaikutuksessa suhteellisen usein, mutta häiriötilanteet olivat lieviä. Suurin osa häiriöistä oli verbaalisia, esimerkiksi viittaamista tai oppilaiden välisestä keskustelusta. Opettajat puuttuvat selvästi eniten yksittäisten poikaoppilaiden häiritsevään käytökseen luokassa. Opettajat rakensivat työrauhaa luokissa käyttäen monipuolisia, mutta suhteellisen reaktiivisia luokanhallintakeinoja häiriötilanteissa. Oppilaan nimellä kutsuminen, työrauhapyynnöt, viittominen ja suorat vetoamukset olivat opettajien useimmin käyttämät luokanhallintakeinot työrauhan takaamiseksi. Tutkimuksen mukaan lievät työrauhahäiriöt ovat jatkuvasti läsnä kouluarjessa. Lisätutkimusta vaatisi kuitenkin, miten opettaja saisi häiriötilanteiden toistuvuutta vähennettyä oppitunneilla. Vuorovaikutus on tärkeä osa opettajan asiantuntijuutta ja sen kehittäminen tulisi huomioida vahvemmin myös opettajien koulutuksessa.

ASIASANAT: luokanhallinta, opettaja, peruskoulu, työrauha, vuorovaikutus

¹Artikkeli perustuu Suvi Lehtomäen väitöskirjatutkimukseen, jonka ohjaajana toimii Mirjamaija Mikkilä-Erdmann Turun yliopistosta, ja jota on tukenut Suomen Kulttuurirahasto.

Johdanto

Oppilaat kokevat työrauhan tärkeänä oppimisen edellytyksenä ja osana kouluhyvinvointia (Välivaara ym. 2018). Perinteisesti työrauha on tulkittu opetustilanteeksi, jossa oppimisen tavoitteet saavutetaan ilman häiriöitä (Erätuuli & Puurula 1990, 16). Nykytutkimus tarkastelee työrauhaa opettajien, oppilaiden ja vallitsevan ympäristön välisenä vuorovaikutuksena (Belt & Belt 2016). Koulun oppimiskulttuuri on muuttunut opettajajohtoisesta opetuksesta kohti vuorovaikutteisempaa ja osallistavampaa oppimista, jossa korostuu oppimisen tavoitteellisuus ja sen tukeminen (ks. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014). Kuitenkin oppilaat itse ovat kokeneet, että meteli ja häly heikentävät keskittymistä oppimistilanteissa (Välivaara ym. 2018). Työrauha on tärkeä edellytys oppimista tukevalle vuorovaikutukselle ja oppimistavoitteiden saavuttamiselle. Opetuksen kannalta keskeisenä ilmiönä näyttäytyy opettajan rooli luokkahuoneen vuorovaikutuksessa (Richardson & Fallona 2001), minkä vuoksi tässä tutkimuksessa työrauhaa tarkastellaan opettajan näkökulmasta.

Opetustapahtuma luokassa on moniulotteinen opettajan ja oppilaiden välinen vuorovaikutustilanne, jossa jokaisen yksilön toiminta vaikuttaa toisiinsa. Työrauha syntyy osana tätä vuorovaikutusta. Tässä tutkimuksessa näkökulma on luokkahuoneen vuorovaikutuksessa, koska halutaan ymmärtää miten opettaja rakentaa työrauhaa oppitunneilla. Opettajan asiantuntijuus, kuten taito toimia opetustilanteessa, kytkeytyy vahvasti vuorovaikutukseen (Kostiainen & Gerlander 2009). Vuorovaikutus voidaan ymmärtää kahdensuuntaisessa viestinnässä syntyvänä ilmiönä, jossa viestien tulkinta ja huomioonottaminen tekevät viestintäprosessista vuorovaikutusta (Gerlander & Kostiainen 2005). Tässä tutkimuksessa luokkahuoneen vuorovaikutuk-

sella käsitetään kasvokkain tapahtuva vuorovaikutus. Muusta vuorovaikutuksesta poiketen luokkahuoneen vuorovaikutusta ohjaavat toiminnan pedagoginen luonne sekä opettajan ja oppilaiden erilaiset institutionaaliset roolit (myös Tainio 2005). Luokkahuoneessa tapahtuvan vuorovaikutuksen erityispiirteenä on se, ettei vuorovaikutus ole kahdenkeskistä vaan viestintäprosessissa voi olla yhtäaikaista useita vastaanottajia. Lisäksi luokkahuoneen vuorovaikutusta ohjaavat tietyt säännönmukaisuudet sekä normit (Tainio & Harjunen 2005). Tässä tutkimuksessa keskitytään oppituntien työrauhaan, koska työrauhassa on arvioitu olevan puutteita (Väljjarvi 2012). Tästä johtuen on tärkeää havainnoida työrauhan toteutumista luokkahuoneen vuorovaikutuksessa sekä opettajien keinoja puuttua työrauhahäiriöihin.

Luokanhallinta oppimista tukevana vuorovaikutuksena

Opettajilta kuluu oppitunneista paljon aikaa luokanhallintaan, millä on vaikutusta myös oppimistavoitteiden saavuttamiseen (Clunies-Ross, Little & Kienhuis 2008). Luokanhallinta voidaan määritellä opettajan toiminnaksi, jolla hän pyrkii luomaan oppimista tukevan oppimisympäristön ja auttaa siten oppilaita saavuttamaan oppimistavoitteet (Evertson & Weinstein 2011). Tässä tutkimuksessa luokanhallintakeinoiksi tulkitaan opettajan viestintä, jolla tämä pyrkii vaikuttamaan oppilaan työrauhaa häiritsevään käyttäytymiseen. Luokkahuoneen vuorovaikutuksessa esiintyvien työrauhahäiriöiden käsittely on osa luokanhallintaa (Belt & Belt 2016). Opettajan luokanhallinnalla on merkittävä rooli oppimista tukevan vuorovaikutuksen rakentamisessa. Onnistunut opettajan ja oppilaiden välinen vuorovaikutus luokassa edellyttää opettajalta taitoa ylläpitää järjestystä sekä luoda avoin ja kunnioittava ilmapiiri (Harjunen 2011), minkä voisi olettaa

säteilevän myös oppilaiden väliseen vuorovai-
kutukseen.

Luokan vuorovaikutussuhteisiin liittyy olen-
naisesti vallanjako. Harjusen (2012) mukaan
vallanjakoa voidaan tarkastella jatkumona,
jossa toisessa päässä on vahva opettajan aukto-
riteetti, joka luo vuorovaikutukseen järjestyk-
sen ilmapiirin. Keskellä on opettajan yhdessä
oppilaiden kanssa synnyttämä luottamuksen
ja vastavuoroisen kuuntelun kulttuuri. Tätä
voidaan tarkastella vuorovaikutuksen kannalta
tavoitteellisenä. Toisessa ääripäässä taas on op-
pilaiden valta, joka voi johtaa kaaokseen. Nämä
vallanjaon kolme ilmentymää voivat olla läsnä
saman oppitunnin aikana. (Harjunen 2012.)
Harjusen (2011) mukaan onnistunut oppimis-
prosessi luokassa vaatii opettajalta pedagogista
auktoriteettia. Koululla ja opettajalla ei ole enää
yhtä vahvaa merkitystä oppilaiden elämässä
kuin aiemmin, eivätkä opettajat saavuta aukto-
riteettia viran myötä. Pedagoginen auktoriteetti
on itse rakennettava. Pedagoginen auktoriteetti
voidaan nähdä molemminpuoliseen luotta-
mukseen perustuvana suhteena opettajan ja
oppilaan välillä. (Harjunen 2002, 17–18, 462.)
Pedagogista auktoriteettia ei ole mahdollista
saavuttaa yksin, vaan vuorovaikutuksessa op-
pilaiden kanssa. Saavuttaakseen pedagogisen
auktoriteetin, oppilaat edellyttävät opettajalta
muun muassa oppilaiden kuuntelemista ja roh-
kaisua, yhteistyötä sekä turvallisen ja avoimen
ilmapiirin luomista luokkaan. (Harjunen 2011.)

Levinin ja Nolanin (2010) mukaan opettajat
voivat edistää työrauhaa monin tavoin luok-
kahuoneessa tapahtuvassa vuorovaikutuksessa.
Oppilaiden työrauhaa häiritsevään käyttäyty-
miseen voidaan puuttua ennakoivin ja korjaa-
vin keinoin sekä seuraamuksin. Ennakoivilla
keinoilla opettaja pyrkii takaamaan opetuksen
sujumisen. Ennakoivia keinoja ovat esimer-
kiksi oppitunnin aktiivinen muuttaminen, häi-

ritsevän esineen poistaminen tai häiritsevän
oppilaan aktivoiminen opetukseen. Korjaavat
luokanhallintakeinot on jaettu nonverbaalisiin
ja verbaalisiin keinoihin. Nonverbaalisia puut-
tumisen keinoja ovat esimerkiksi katsekontakti,
fyysinen läheisyys tai oppilaan koskettaminen.
Verbaalisia luokanhallintakeinoja käytetään
usein silloin, kun häiriötilanne on mahdollises-
ti vahingollinen muille tai vaatii nopeaa puut-
tumista. Verbaalisia keinoja ovat sanallisesti
esitetyt viestit, kuten oppilaan nimellä kutsu-
minen, vetoamukset ja muistutukset säännöis-
tä. Häiriötilanteissa pyritään puuttumaan ensin
sellaisilla korjaavilla keinoilla, jotka antavat op-
pilaalle mahdollisuuden itse kontrolloida omaa
käytöstään. Mikäli korjaavat keinot eivät tuota
toivotunlaista tulosta, voivat opettajat esittää
erilaisia seuraamuksia. Jos oppilas esimerkiksi
sotkee pöydän, opettaja voi määrätä hänet sii-
voamaan sen. Seuraamus asetetaan mahdolli-
simman johdonmukaiseksi suhteessa oppilaan
käyttäytymiseen. (Levin & Nolan 2010, 139,
163–185.)

Aiempi tutkimus on osoittanut, että pidempiai-
kaiset vaikutukset oppilaan käyttäytymiseen
saavutetaan keinoilla, joilla ohjataan oppilasta
kantamaan vastuuta omista teoistaan ja ym-
märtämään tekojensa seuraukset (Sun 2015).
Kehittämällä hyvää opettaja-oppilassuhdetta
opettaja rakentaa pedagogista auktoriteettia
yhdessä oppilaiden kanssa (Harjunen 2011).
Opettajan toiminnan eettisyys, kuten oppi-
laiden oikeudenmukainen kohtelu, korostuu
ongelmatilanteita kohdatessa (Harjunen 2002,
435). Se millaisin luokanhallintakeinoin opet-
taja puuttuu häiriötilanteisiin vaikuttaa myös
muiden oppilaiden käsityksiin opettajasta.
Häiritsevää puhetta tarkastelevan tutkimuksen
mukaan oppilaat odottavat opettajan puuttuvan
vuorovaikutusta häiritsevään puheeseen, mutta
toivovat sen tapahtuvan tarkoituksenmukaisin
ja positiivisin keinoin. (McPherson & Liang

2007.) Myös opettajien välittömyys viestinnäs-
sä, kuten katsekontakti, kannustavat sanalli-
set vihjeet, hymyileminen ja henkilökohtaiset
esimerkit, voivat saada oppilaiden huomion
kiinnittymään vahvemmin oppimiseen ja tuke-
maan näin myönteistä vuorovaikutusta (Mazer
2013).

Oppilaiden työrauhaa häiritsevää käyttäytyminen

Luokanhallintatutkimusten keskiössä ovat op-
pilaiden käyttäytymisen haasteet, sillä aiempi
tutkimus osoittaa oppilaiden käytöksellisten
ongelmien aiheuttavan huolta opettajien kes-
kuudessa (Beaman, Wheldall & Kemp 2007;
Clunies-Ross, Little & Kienhuis 2008). Oppi-
laiden käytöksellisiä haasteita opettajien näkö-
kulmasta ovat esimerkiksi puhuminen ilman
puheenvuoroa, toisten oppilaiden häiritsemi-
nen, toimettomuus, tottelemattomuus, aggres-
siivisuus, liikkuminen paikalta ja melun tuotta-
minen. Aiemman kansainvälisen tutkimuksen
mukaan opettajat kokevat ongelmallisimmaksi
ja yleisimmäksi käyttäytymisen pulmaksi pu-
huminen ilman puheenvuoroa (Beaman, Whel-
dall & Kemp 2007; Clunies-Ross, Little & Kien-
huis 2008; Houghton, Wheldall & Merrett 1988;
Little 2005). Puhuminen ilman puheenvuoroa
viittaa opettajajohtoiseen vuorovaikutukseen
luokassa. Työtapojen monipuolistuessa (Perus-
opetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014,
30), voisi olettaa käsityksen puhumisesta ilman
puheenvuoroa vanhentuneen. Vaikka vuoro-
vaikutuskulttuuri kouluissa on muuttunut, rak-
entuu luokkahuoneen vuorovaikutus edelleen
institutionaalisten roolien varaan. Opettaja
organisoii luokan vuorovaikutusta esimerkiksi
jakamalla puheenvuoroja (myös Tainio 2005).
Myös viimeaikaisessa suomalaisessa työrau-
han ja turvallisen oppimisympäristön arvioin-
titutkimuksessa kolmasluokkalaiset oppilaat ja
alakoulujen opettajat arvioivat yleisimmäksi

häiriötilanteeksi oppilaiden puhumisen yhtä
aikaan opettajan kanssa (Julin & Rumpu 2018,
114–115). Opettajat kokevat ongelmallisena
myös oppilaiden toimettomuuden, toisten op-
pilaiden häiritsemisen sekä tottelemattomuus-
den (Clunies-Ross, Little & Kienhuis 2008;
Little 2005). Oppilaiden ongelmallisena tulkittu
käyttäytyminen ei kuitenkaan ole yksiselitteistä.
Opettaja tekee tulkintoja omasta näkökulmas-
taan perustuen niihin havaintoihin, joita hän
tekee luokkahuoneen vuorovaikutuksessa.

Opettajat kokevat eri tavoin eri-ikäisten ja eri
sukupuolta olevien oppilaiden käyttäytymisen
luokissa. Puhumista ilman puheenvuoroa ei
koeta yhtä ongelmalliseksi 1.–2. luokilla kuin
luokka-asteilla 3.–6. Sen sijaan 1.–2. luokkien
opettajat raportoivat muita luokkia enem-
män oppilaiden olevan yliaktiivisia. (Shen ym.
2009.) Oppilaan sukupuolella koetaan olevan
vaikutusta vuorovaikutukseen, sillä opettajien
on todettu kokevan poikia kohtaan enem-
män kielteisiä tunteita, kuten turhautumista
ja avuttomuutta (Muhonen ym. 2016). Kaiken
kaikkiaan pojat nähdään käytöksellisesti tyttö-
jä haastavampina koulussa (Arbuckle & Little
2004; Beaman, Wheldall & Kemp 2007; Hought-
on, Wheldall & Merrett 1988; Shen ym. 2009).
Myös ryhmäkoolla voidaan vaikuttaa oppitun-
tien työrauhaan ja vuorovaikutuksen laatuun.
Pienemmissä ryhmissä oppilaat ovat enemmän
vuorovaikutuksessa opettajan kanssa ja saa-
vat enemmän yksilöllistä huomiota opettajalta
kuin oppilasmääriltään suurempien luokkien
oppilaat (Blatchford 2003; Blatchford, Bassett &
Brown 2011). Pienempien luokkakokojen voi-
daan olettaa palvelevan erityisesti nuorimpia
koululaisia, joilla ei ole vielä kehittynyttä kykyä
itsenäiseen työskentelyyn (Blatchford 2003).
Oppilasmääriltään suuremmissa luokissa op-
pilaat ovat oletettavasti enemmän vuorovaiku-
tuksessa keskenään sekä hyväksyttävällä että

ei-hyväksyttävällä tavalla (Blatchford, Bassett & Brown 2011).

Oppituntien vuorovaikutuksessa esiintyvät häiriöt ovat suhteellisen yksinkertaisia (Beaman, Wheldall & Kemp 2007). Ongelmallisimpina näyttäytyvät juuri pienet ja toistuvat häiriöt (Arbuckle & Little 2004; Houghton, Wheldall & Merrett 1988). Tällaisista häiriöistä voikin tulla vakavampi ongelma silloin, kun häiriötä esiintyy opettajan sietokykyyn nähden liian usein (Haroun & O’Hanlon 1997). Rauhallisen ja turvallisen oppimisympäristön luominen on sekä oppilaille että opettajille tärkeä, mutta samalla haastava tehtävä (Ristevirta 2007). Häiritsevä käytös voidaankin nähdä uhkana opettajan auktoriteetille ja tämän asettamien päämäärien saavuttamiselle (Chang 2009). Tainion (2005) mukaan opettajat hyväksyvät oppilaiden rikkomuksia oppitunnilla herkemmin silloin, kun ne sopivat oppitunnin pedagogiseen toimintaan. Työrauha toimii oppimisen edellytyksenä ja sen vuoksi on aiheellista kiinnittää huomiota, miten opettaja rakentaa työrauhaa luokkahuoneen vuorovaikutuksessa. Peruskoulun työrauhaa koskevaa tutkimusta vuorovaikutuksen näkökulmasta on varsin vähän. Lisäksi aiempi tutkimus pohjautuu vahvasti opettajille suunnattuihin kyselytutkimuksiin (ks. esim. Arbuckle & Little 2004; Little 2005). Tästä syystä on tarpeen tutkia, millaisena oppilaiden työrauhaa häiritsevä käyttäytyminen näyttäätyy aidossa luokkahuoneen vuorovaikutuksessa ja miten opettaja toimii näissä tilanteissa. Tutkimuksen tavoitteena on lisätä ymmärrystä peruskoulun työrauhasta ja sen rakentumisesta luokkahuoneen vuorovaikutuksessa keskittyen erityisesti opettajan toimintaan työrauhan rakentajana. Näin ollen tutkimuskysymyksinä ovat:

Millaisissa tilanteissa opettaja puuttuu oppilaiden työrauhaa häiritsevään käyttäytymiseen

luokkahuoneessa tapahtuvassa vuorovaikutuksessa?

Mitä luokanhallintakeinoja opettaja käyttää puuttuessaan oppilaiden työrauhaa häiritsevään käyttäytymiseen?

Tutkimuksen toteutus

Aineiston keruu

Tutkimus toteutettiin erään ison suomalaisen kaupungin alakoulussa. Tutkimusaineisto kerättiin neljässä luokassa, joista kaksi oli peruskoulun ensimmäistä ja kaksi peruskoulun kolmatta luokkaa. Vuorovaikutusta havainnoitiin jokaisessa luokassa yhden koulupäivän ajan, koulupäivän pituudesta riippuen 4–6 oppituntia. Lopulliseen tutkimusaineistoon valikoitiin oppitunnit, joilla luokanopettaja opettaa omaa luokkaansa, koska haluttiin ymmärtää oppilaiden ja heidän luokanopettajansa välistä vuorovaikutusta. Lopullinen aineistoanalyysi tehtiin viidestätoista oppitunnista. Kolmelta luokalta analysoitiin neljä oppituntia ja yhdeltä luokalta kolme. Havainnointiaineiston kokonaisuus on noin 590 minuuttia. Seitsemällä oppitunneista oli koulunkäynninohjaaja paikalla ja yhden oppitunnin alku oli jaettu kahdelle opettajalle. Yhden luokan kohdalla havainnoitiin myös jakotuntia (13/22 oppilasta paikalla).

Asianmukaiset tutkimusluvut kerättiin luokanopettajien avustuksella. Tutkimuspäivinä luokilla oli paikalla yhteensä 83 oppilasta. Tutkimuslupa oli 74 oppilaalla. Oppilaista tyttöjä oli 35 ja poikia 39. Aineisto antaa kattavan kuvan kyseisten luokkien vuorovaikutuksesta, koska suurimmalta osalta oppilaista (89 %, N=74) saatiin tutkimuslupa. Tutkimuksessa ei havainnoitu oppilaita, joilla ei ollut tutkimuslupaa. Oppitunnit videokuvattiin.

Aineiston analysointi

Aineistoanalyysimenetelmänä käytettiin teoriaohjaavaa sisällönanalyysiä (Tuomi & Sarajärvi 2009, 96–100). Koko videoaineisto katsottiin huolellisesti läpi ja merkittiin kohdat, joita analysoitiin tarkemmin. Videoaineistosta analysoitiin kohdat, joissa työrauha häiriintyy ja opettaja käyttää luokanhallintakeinoja oppilaiden työrauhaa häiritsevään käyttäytymiseen. Näitä tarkempaan analyysiin valittuja kohtia kutsutaan jatkossa kriittisiksi episodeiksi (critical incidents). Kriittinen episodi on tutkittavien ilmiöiden kannalta merkitykselliseksi tulkittu vuorovaikutuskulku (myös Tripp 2011, 8). Jokaisen kriittisen episodin kohdalta luokiteltiin häiriön aiheuttaja, työrauhaa häiritsevä käyttäytyminen sekä opettajan keinot puuttua tilanteeseen. Episodit luokiteltiin sen mukaan, aiheuttiko häiriön yksittäinen tyttö- tai poikaoppilas, vai tytöt, pojat tai oppilaat ryhmänä. Häiriötilanteiden kategoriat luotiin aiempi-

en tutkimusten pohjalta (Aho 1980, 41–50; Houghton, Wheldall & Merrett 1988; Little 2005) taulukon 1 mukaisiksi.

Opettajan käyttämät luokanhallintakeinot kriittisissä episodeissa jaettiin Leviniä ja Nolanian (2010, 166–184) mukailten verbaalisiin ja nonverbaalisiin keinoihin. Alkuperäisiä kategorioita muokattiin aineistosta esiinnoitettujen keinojen mukaisesti siten, että lopulliset kategoriat kattaisivat mahdollisimman laajasti opettajien havainnointipäivinä käyttämät keinot (taulukko 2).

Edellä esiteltyjen keinojen lisäksi aineistossa kiinnitettiin huomiota opettajien ennakoiviin keinoihin, jos opettaja käytti niitä häiriötilanteiden yhteydessä. Näitä keinoja ovat oppitunnin aktiivinen muuttaminen, häiritsevän esineen poistaminen, mielenkiinnon nostattaminen, häiritsevän oppilaan aktivoiminen opetukseen, ei-rankaiseva aikalisä sekä vihjeiden antami-

TAULUKKO 1. Oppilaan työrauhaa häiritsevä käyttäytyminen luokkahuoneessa tapahtuvassa vuorovaikutuksessa

Työrauhaa häiritsevä käyttäytyminen	Kuvaus käyttäytymisestä
Tarpeeton melu	ilman puhetta tuotettu melu, esimerkiksi kynällä rummuttaminen tai pulpetin kolistelu
Motorinen levottomuus	luvaton liikehdintä luokassa
Verbaaliset häiriöt	puhuminen kesken oppitunnin, esimerkiksi viittaamatta vastaaminen tai kaverin kanssa keskustelu
Huolimattomuus	koulutehtävien tai -tavaroiden laiminlyönti
Tunnepurkaukset	esimerkiksi itku tai nauru
Aggressiivisuus	aggressiivinen käytös toisia kohtaan, esimerkiksi lyöminen tai potkiminen
Tottelemattomuus	tahallinen sääntöjen rikkominen
Ei-tehtäväsuuntautuneisuus	ei keskity tehtävään
Koulutyöhön liittymätön toiminta	esimerkiksi lappujen lähettely tai tavaroiden pakkaaminen ennen oppitunnin päättymistä

TAULUKKO 2. Opettajien luokanhallintaan käyttämät keinot Leviniä ja Nolania (2010) mukailleen

Verbaaliset luokanhallintakeinot	Tulkinta
Nimellä kutsuminen	häiritsevän oppilaan nimellä kutsuminen tai nimen sanominen muun sanallisen keinon yhteydessä
Suora vetoomus	vetoomus oppilaan toimintaa kohtaan
Suora käsky	vetoomusta vahvempi oppilaan toimintaan kohdistuva käsky tai kieltö
Muistutus säännöistä	sanallinen keino sisältää muistutuksen säännöistä ja sopimuksista
Huomio	työrauhatilanteeseen liittyvä, huomiota hakeva sana, esimerkiksi ”Hei!” yksinään esitettynä tai muun sanallisen keinon yhteydessä
Kysymys	käyttäytymistä ohjaavat tai sen vaikutuksia pohtivat kysymykset
Toistaminen	sanallinen viesti toistetaan 2-3 kertaa peräkkäin
Minä-viesti	ilmaisu siitä, millaisia tunteita käyttäytyminen herättää
Positiivinen seuraamus	kerrotaan mitä positiivisia vaikutuksia toivotulla käyttäytymisellä tai toiminnalla saa aikaan
Huumori	oppilaan toimintaan kohdistuva humoristinen sanallinen viesti
Sijaisvahvistaminen	toisen oppilaan kehuminen tavoitteena mallioppi-
	minen
Nonverbaaliset luokanhallintakeinot	Tulkinta
Työrauhapyyntö	hyssyttely ”shh” tai ”psst”
Viittominen	viitto kädellä merkkiä
Koskettaminen	oppilaan koskettaminen (sisältää myös fyysisen läheisyyden)
Fyysinen läheisyys	oppilaan lähestyminen tai lähellä oleminen
Katse	vain merkitsevät katseet, ei tavallisesti puheen yhteydessä
Äänen korottaminen	äänen selkeä korottaminen
Kuiskaus	äänen selkeä madaltaminen
Hiljaisuuden odottaminen	hiljentymisen odottaminen
Taputus	käsien lyöminen yhteen
Koputus	koputus pulpettiin tai kirjaan
Rykäisy	rykäisy huomion merkiksi

nen, kuten kellon soittaminen (Levin & Nolan 2010, 163–164). Mikäli verbaaliset tai nonverbaaliset keinot eivät tehonneet, opettaja saattoi esittää myös seuraamuksia (Levin & Nolan 2010, 184). Luokanhallintakeino tulkittiin seuraamukseksi, mikäli opettaja varoitti oppilaan häiritsevän käytöksen johtavan negatiiviseen seuraamukseen. Yhdessä kriittisessä episodissa opettaja saattoi käyttää useita luokanhallintakeinoja yhtä aikaa. Jokaisesta kriittisestä episodista kirjattiin ylös ne keinot, joita opettaja käytti vähintään kerran kyseisessä tilanteessa.

Videoaineisto analysoitiin ELAN 5.0.0-alpha-tietokoneohjelmalla. Ohjelman avulla vuorovaikutustilanteista saatiin mahdollisimman tarkka päällekkäisten toimintojen kuvaus luokittelemalla kriittisiä episodeja eri kategorioihin. Analyysissä ei ole huomioitu siirtymiä välitunneille, ruokailuja tai mikäli opettaja on ollut poissa luokkatilasta, eikä hänen toimintaansa ole voitu havainnoida. Oppitunnin analysointi alkaa siitä hetkestä, kun opettaja aloittaa yhteisesti oppitunnin. Yhden luokan kohdalla havainnointi aloitettiin jo oppitunnin alussa olevista siirtymistä luokkaan.

Aineisto analysoitiin kahteen kertaan siten, että analyysikertojen välillä oli lähes vuoden mittainen tauko. Näin tutkijalla oli mahdollisuus ottaa etäisyyttä aineistoon. Tällä pyrittiin varmistamaan analyysin luotettavuudesta sekä siitä, ettei häiriötilanteita jäänyt analyysin ulkopuolelle. Tilanteissa, joissa oli tulkittavissa useampia oppilaskohtaisia häiriöitä yhtäaikaaisesti, luokiteltiin tilanne opettajan luokanhallinnan pääasiallisen kohteen mukaan. Epäselvissä kohdissa havainnot on pyritty tarkistamaan toisesta suunnasta kuvanneen kameran tai hidastuksen avulla. Tästä huolimatta aina on mahdollisuus virhetulkintoihin tai siihen, että aineistosta jää jotakin havainnoinnin ulkopuolelle. Tutkijan ja kameroiden läsnäolo on voinut vaikuttaa luo-

kan vuorovaikutukseen. Tätä ongelmaa kontrolloitiin havainnoimalla pitkäkestoisesti vuorovaikutusta. Opettajien puheesta poimituilla sitaateilla (H1–H4) pyritään vahvistamaan havainnoituja ilmiöitä sekä rikastamaan aineistoa.

Artikkelin ensimmäinen kirjoittaja analysoi kaikki oppitunnit. Analyysin luotettavuuden varmistamiseksi aineisto rinnakkaiskoodattiin. Projektin ulkopuolinen tutkija (kasvatusalan väitöstutkija) perehdyttiin aineistoanalyysiin, ja tämä analysoi noin 20 % koko aineistosta. Jokaiselta luokalta valittiin sattumanvaraisesti yksi oppitunti, jonka alusta toinen tutkija luokittelee 30 minuutin ajalta ensimmäisen kirjoittajan havaitsemat kriittiset episodit. Aiheuttajien osalta tulkintojen yhteneväisyys oli 77 % ja työrauhaa häiritsevän käyttäytymisen osalta 83 %. Luokanhallintakeinojen osalta laskettiin yhteneväisten keinojen osuus suhteessa alkupe- räiseen analyysiin, koska keinoja saattoi olla eri määrä. Tällöin yhteneväisyys oli 64 %. Koska luokanhallintakeinoissa ilmeni eroavaisuuksia, kävivät tutkijat keskustelua verbaalisten luokanhallintakeinojen tulkinnasta. Rinnakkaiskoodaamisen myötä luokanhallintakeinoista tarkentuivat suorat käskyt ja muistutukset säännöistä. Lisäksi keskusteltiin siitä, milloin sama sanallinen viesti on tulkittavissa useaksi verbaaliseksi luokanhallintakeinoksi. Tulkintojen tarkennusten myötä artikkelin ensimmäinen kirjoittaja kävi läpi aineiston uudelleen tarkistaen, että kaikki analysoidut luokanhallintatilanteet on tulkittu yhteneväisesti. Muutamissa vuorovaikutustilanteissa verbaaliset luokanhallintakeinot tarkentuivat tämän vaiheen päätteeksi.

Tulokset

Oppilaiden työrauhaa häiritsevä käyttäytyminen luokkahuoneen vuorovaikutuksessa

Tutkituissa luokissa häiriötilanteiksi tulkittuja episodeja esiintyi usein. Kriittisiä episodeja havaittiin aineistossa yhteensä 359, eli opettajat puuttuivat häiriötilanteisiin keskimäärin useammin kuin joka toinen minuutti. Häiriötilanteiden esiintyvyydessä oli suuria vaihteluja (luokkakohtaiset kriittisten episodien määrät: 126, 58, 80, 95) ja niiden määrä vaihteli paljon jopa saman luokan eri oppituntien välillä. Oppitunnin pituus, ryhmädynamiikka sekä opettajan herkkyyden reagoida häiriötilanteisiin vaikutti olevan yhteydessä kriittisten episodien esiintyvyyteen, lisäten tai vähentäen häiriötilanteita luokassa. Myös koulunkäynninohjaajan läsnäolo on voinut vähentää opettajan puuttumista häiriötilanteisiin oppitunneilla.

Häiriöitä aiheuttivat usein samat oppilaat. Opettajan luokanhallinnasta selvästi suurin osa (53,8 %) kohdistui yksittäisiin poikaoppilaisiin. Poikien jälkeen yleisimmin opettajan puuttumista vaativia häiriöitä aiheuttivat oppilaat ryhmänä (23,4 %), yksittäiset tyttöoppilaat (10,0 %), pojat yhdessä (9,5 %) ja vähiten tytöt yhdessä (3,3 %). Analysoiduista viidestätoista oppitunnista kolmesta toista opettaja puuttui selvästi enemmän poika- kuin tyttöoppilaiden toimintaan.

Vaikka häiriötilanteita esiintyi usein oppitunneilla, olivat luokanhallintaa vaativat häiriöt lieviä ja opettajat katkaisivat tilanteet nopealla puuttumisella. Selvästi suurin osa oppilaskohtaisista häiriöistä oli verbaalisia häiriöitä (51,8 %). Verbaalisiin häiriöihin lukeutuivat esimerkiksi viittaamatta vastaaminen, kaverin kanssa keskustelu, huutelu ja muu ääntely kesken

oppitunnin. Motorista levottomuutta esiintyi aineistossa toiseksi eniten (17,3 %), sitten ei-tehtäväsuuntautuneisuutta (11,7 %), tottelemattomuutta (10,0 %), koulutyöhön liittymättömyyttä toimintaa (4,7 %), tarpeetonta melua (2,5 %), huolimattomuutta (1,7 %) ja muuta toimintaa (0,3 %).

Opettajien käyttämät viestinnälliset luokanhallintakeinot

Opettajat rakensivat luokan työrauhaa monipuolisilla luokanhallintakeinoin oppilaiden käyttäytyessä työrauhaa häiritsevällä tavalla. Aineistossa esiintyi hieman enemmän verbaalisten kuin nonverbaalisten luokanhallintakeinon käyttöä näissä tilanteissa (taulukko 3). Verbaalisten keinojen useampaa käyttöä voi selittää sanallisten viestien sisältämät monitulkintaiset merkitykset.

Yleisimpiä tilanteita olivat sellaiset, joissa opettajat puuttuivat oppilaiden työrauhaa häiritsevään käyttäytymiseen kutsumalla oppilasta nimellä tai käyttämällä työrauhapyyntöä ”shh”. Opettajat viittoivat oppilaalle tai käyttivät suoraan vetoamista oppilaaseen kertomalla, mitä oppilaan toiminnalta odotetaan. Myös käskyjä, muistutuksia säännöistä sekä oppilaan koskettamista esiintyi aineistossa jonkun verran. Useat vetoamukset olivat yhtä aikaa myös muistutusta säännöistä, ja siten ne yhdistyivät aineistossa osittain samoihin tilanteisiin. Tästä esimerkkinä yhtäaikaan vetoamus ja muistutus oppilaalle: ”Nosta käsi ylös jos sulla on kyttävää.”(H1).

Useassa kohtaa opettajat pyrkivät vaikuttamaan oppilaiden käyttäytymiseen mahdollisimman hienovaraisin vihjein. Näitä olivat esimerkiksi nonverbaaliset keinot, kuten opettajan siirtymisen oppilaan lähelle tai koskettaminen kevyesti olkapäähän rauhoittaakseen oppilaan toiminta-

taa. Nonverbaalisilla keinoilla muistutetaan usein oppilasta siitä, millaista käyttäytymistä heiltä odotetaan. Opettaja saattoikin viittoa hiljaisuuden merkiksi nostamalla sormen suunsa eteen, tai mallintaa viittaamista omalla kädellään tilanteessa jossa oppilas aloitti vastauksen huutamisen ääneen. Useissa tilanteissa opettaja pyrki vaikuttamaan oppilaan toimintaan siten, että se häiritseisi mahdollisimman vähän muun luokan opiskelua.

Verbaalisten ja nonverbaalisten keinojen lisäksi opettajat käyttivät oppilaiden työrauhaa häiritsevään käyttäytymiseen myös ennakoivia keinoja ja seuraamuksia. Suhteessa muihin keinoihin näitä käytettiin selvästi harvemmin. Opettajat käyttivät ennakoivia keinoja siitä huolimatta, että lievä häiriötilanne oli jo pääsyt syntymään. Näin opettajat oletettavasti pyrkivät vähentämään oppilaiden häiriöiden toistuvuutta, esimerkiksi ottamalla häiritsevän esineen, kuten kynän pois oppilaalta, tai aktiivisella häiritsevällä oppilas opetukseen. Toistuvasti häiriötä aiheuttanut oppilas aktivoitiin opetukseen seuraavasti: ”[Oppilaan nimi] sää, sulla on nyt niin paljon energiaa, että rupeeppas lukemaan.” (H3). Opettajat esittivät oppilaille myös seuraamuksia. Opettajat esittivät seuraamuksia useammin oppilaiden motoriseen levottomuuteen, ei-tehtäväsuuntautuneisuuteen ja tottelemattomuuteen kuin verbaalisiin häiriöihin. Esimerkkitalanteessa oppilas ei tee hänelle annettuja tehtäviä, jolloin opettaja käyttää seuraamuksia: ”[Oppilaan nimi], sä teet ne nyt tai sitten kun tunti päättyy. Ja mä toivon että mielummin nyt.” (H1). Toinen opettaja puuttuu motoriseen levottomuuteen esittämällä seuraamuksen: ”Sit mä takavarikoin sen jos sää heilut sen kans.” (H2). Seuraamuksia käytetään usein silloin, kun muut keinot eivät enää tehoa (Levin & Nolan 2010, 185). Havainnot viittaavat siihen, että opettajat saavat verbaaliset häiriöt helpommin ratkaistua kuin esimerkiksi tottele-

mattomuuden, ei-tehtäväsuuntautuneisuuden tai motorisen levottomuuden.

Luokkahuoneessa tapahtuvan vuorovaikutuksen kontekstuaaliset tekijät kuten luokan koko ja oppitunneille osallistuvat muut aikuiset näyttävät vaikuttavan siihen, miten opettaja puuttuu oppilaiden työrauhaa häiritsevään käyttäytymiseen. Toisen aikuisen ollessa paikalla kolmen toista oppilaan jakotunnilla, opettaja puuttui häiriötilanteisiin 21 kertaa. Kun muita aikuisia ei ollut paikalla koko luokan tunnilla, opettaja puuttui häiriötilanteisiin 48 kertaa. Kyseinen opettaja pyrkikin jakamaan ryhmää osiin aina kun se oli mahdollista sekä hyödynsi koulunkäynninohjaajaa pienryhmittelyissä.

Opettajat vaikuttivat reagoivan häiriötilanteisiin herkemmin silloin kun oppitunnilla työskentely oli opettajajohtoista tai yksilötyöskentelyä. Sen sijaan ryhmätyöskentelyssä sekä siirtymissä opettajat eivät puuttuneet samalla tavalla työrauhaa häiritsevään käyttäytymiseen, vaan sallivat enemmän äänenkäyttöä. Opettajien luokanhallinnassa olikin havaittavissa tilanteen mukaista arviointia. Yleisellä metelillä, työtavoilla sekä opettajan vireystilalla näyttäisi olevan merkitystä siihen, kuinka aktiivisesti opettaja puuttuu häiriöihin. Siten sama häiriö eri tilanteissa voi aiheuttaa opettajassa erilaisen reaktion. Esimerkiksi oppilaan huutaessa vastauksen ääneen, voi opettaja toisinaan reagoida useallakin luokanhallintakeinolla tilanteeseen ja toisinaan hyväksyä vastauksen. Tämä näyttää oppilaalle epäohjonmukaisuutena vuorovaikutuksessa.

Johtopäätökset

Tämän tutkimuksen tavoitteena on lisätä ymmärrystä oppilaiden työrauhaa häiritsevistä käyttäytymisestä sekä opettajien luokanhallintakeinoista. Havainnointitutkimuksen avulla

saadaan tärkeää tietoa tilanteiden rakentumisesta aidossa luokkahuoneessa tapahtuvassa vuorovaikutuksessa. Näin voimme ymmärtää myös vuorovaikutusprosessin kulkua. Aihetta tutkittiin teoriaohjaavan sisällönanalyysin keinoin, luokitellen sekä oppilaiden aiheuttamia häiriötilanteita että opettajien käyttämiä luokanhallintakeinoja aiempaan teoriaan pohjautuen. Esimerkiksi Levinin ja Nolanin (2010) mukaan jaotellut verbaliset ja nonverbaaliset luokanhallintakeinot toimivat myös suomalaisen peruskoulun vuorovaikutuksen tarkastelussa, sillä niiden avulla saatiin suhteellisen tarkkaa tietoa opettajan luokanhallinnasta. Korjaavien luokanhallintakeinojen käyttö hei-

jastelee opettajien reaktiivista tapaa rakentaa luokkahuoneen työrauhaa. Käyttäytymisen korjaamisen sijaan opettajien olisi hyödyllistä ymmärtää, miten luokkahuoneen vuorovaikutuksella voidaan vaikuttaa oppilaiden sitoutumiseen ja sitä kautta oppilaiden käytökseen (Sullivan ym. 2014). Tällä tutkimuksella pyrittiin kuitenkin selvittämään opettajan toimintaa niissä vuorovaikutustilanteissa, joissa oli havaittavissa oppilaiden työrauhaa häiritsevää käyttäytymistä. Tutkimusasetelman vuoksi opettajan ennakoivat keinot työrauhan rakentamiseksi jäivät vähemmälle tarkastelulle ja aihe kaipaisikin jatkotutkimusta.

TAULUKKO 3. Opettajien käyttämien luokanhallintakeinojen esiintyvyys sekä aineistoesimerkit

Verbaaliset luokanhallintakeinot	f	Aineistoesimerkki
Nimellä kutsuminen	118	”X”
Suora vetoamus	107	”Nyt on ihme vaellusta täällä. Odotellaas et kaikki löytää sen oman paikan.”
Suora käsky	59	”Älä keskeytä mua nyt X! Se ei oo sen arvosta.”
Muistutus säännöistä	58	”Hei otetaan sama sääntö et nosta käsi ylös ku tarviit apua. Mä nään sillon kuka tarvii apua eli nyt sä huomaat sit kuinka paljon on käsiä ylhäällä et kuinka kauan siinä myös kestää että saat apua.”
Huomio	43	”Hei!”, ”Hetkonen”
Kysymys	36	”X, missäs on oma paikka?”
Toistaminen	16	”Älä huuda siellä, omalla vuorolla. Omalla vuorolla, viitataan ekaks.”
Minä-viesti	8	”Ja X kuule, mä tiedän että sä haluat totanoinni tekee mieli rummuttaa, mutta se ei nyt oo ollut kiva juttu ollenkaan.”
Positiivinen seuraamus	3	”Tee nää niin sit sä pääset pelaamaan Ekapeliä.”
Huumori	3	”Hetkonen, mitä täällä tapahtuu? Istuin alustat lentelee seinältä ja X hymyilee leveellä, aurinkoisella hymyllä vain.”
Sijaisvahvistaminen	3	”Noniin täällä alkaa olla ensimmäiset porukat valmiina. - X:n ja Y:n pöytä näyttäis olevan valmis, mites muut?”
Yhteensä	454	

Tulokset osoittavat, että yleisin häiriötilanteiden vuorovaikutusprosessi on seuraavanlainen: yksittäinen oppilas aiheuttaa oppitunnilla lievän verbaalisen häiriön, johon opettaja puutuu nopealla ja yksinkertaisella luokanhallintakeinolla, kuten oppilaan nimen sanomisella, työrauhapyyntöillä, viittomisella tai suoralla vetoamuksella. Opettajat reagoivat tilanteisiin usealla eri keinolla yhtäaikaisesti. Tilanne katkeaa nopeasti, mutta opettajan puuttumisen keinot eivät vaikuta oppilaan myöhempään toimintaan. Sama prosessi voidaankin nähdä toistuvan oppitunnilla useita kertoja. Tämä rikkoo luokan oppimisprosessin sujuvuutta. Aiemmissä kansanvälisissä tutkimuksissa opettajat

ovat kokeneet oppilaiden aiheuttamat häiriöt samansuuntaisina kuin tässä tutkimuksessa: lievinä, mutta usein esiintyvinä ja luonteeltaan enimmäkseen verbaalisina (Beaman, Wheldall & Kemp 2007; Little 2005).

Tämä tutkimus osoittaa, että opettajien luokanhallintakeinot tehoavat vain hetkellisesti. Opettajat käyttivät luokanhallintakeinoinaan usein hienovaraisia vihjeitä. Oletettavasti opettajat eivät halunneet jatkuvasti häiritä luokan muiden oppilaiden opiskelua (myös Richardson & Fallona 2001). Vaikuttaa kuitenkin siltä, että pelkästään oppilaiden tekoihin reagoivat keinot eivät näytä toimivan pidemmällä aikavälillä.

TAULUKKO 3 jatkuu.

Nonverbaaliset luokanhallintakeinot	f	Aineistoesimerkki
Työrauhapyyntö	117	Hyssyttely: ”Shh”
Viittominen	104	Opettaja viittoo kädellä oppilaan istumaan.
Koskettaminen	50	Opettaja koskettaa oppilasta kevyesti olkapäälle.
Fyysinen läheisyys	37	Opettaja menee oppilaan viereen seisomaan ja seuraa tämän tehtävien tekemistä.
Katse	30	Opettaja pyrkii katseellaan saamaan oppilaan huomion.
Äänen korottaminen	15	Opettaja korottaa ääntään saadakseen oppilaiden huomion.
Kuiskaus	14	Opettaja madaltaa äänensä kuiskaukseksi, jotta muut luokassa opiskelevat eivät häiriinny.
Hiljaisuuden odottaminen	13	Opettaja odottaa luokan hiljentymistä.
Taputus	6	Opettaja taputtaa käsiään yhteen saadakseen oppilaiden huomion.
Koputus	2	Opettaja koputtaa oppilaan pulpettia saadakseen oppilaan huomion tehtävään.
Rykäisy	1	”Kröhöm” -rykäisyllä pyritään saamaan oppilaan huomio.
Yhteensä	389	

Myös aiempi tutkimus on osoittanut, että häiriön vaimentavat keinot eivät ole yhtä vaikuttavia kuin keinot, joiden tarkoitus on ohjata oppilasta ottamaan vastuuta omasta käytöksestään (Sun 2015). Tainion (2005) mukaan oppilaat hyväksyvät opettajan oikeuden arvioida hyväksyykö, sivuuttaako vai hylkääkö tämä oppilaiden oma-aloitteiset vuorot oppitunneilla. Tästä huolimatta oppilaat testaavat opettajan pedagogista auktoriteettia luokan työrauhaa häiritsevästi (Tainio 2005).

Tässä tutkimuksessa poikien aiheuttamiin häiriötilanteisiin puututtiin luokkahuoneen vuorovaikutuksessa eniten. Tulosta tukevat myös aiemmat tutkimukset, joissa käytöshaasteet koulussa liitetään vahvemmin poikiin (Arbuckle & Little 2004; Beaman, Wheldall & Kemp 2007; Shen ym. 2009). Opettajien poikiin kohdistamat luokanhallintakeinot näyttäytyivät ulkopuolisesta havainnoijasta oikeutetuilta suhteissa poikien käyttäytymiseen. Toki on mahdollista, että opettaja on kiinnittänyt poikien toimintaan herkemmin huomiota luokkahuoneen vuorovaikutuksessa kuin tyttöjen. Vaikka käyttäytymisvaikeudet saatetaan mieltää pojille tyypillisinä ongelmina, on syytä muistaa, ettei ongelmia voida liittää yksiselitteisesti sukupuoleen (Lunabba 2013, 12, 178). Pojista käytyä koulu- ja hyvinvointikeskustelua leimaavat herkästi poikavähemmistöt, eivätkä pojat kokonaisuutena. Hyvin koulussa menestyvät pojat jäävät herkästi poikakeskustelun ulkopuolelle. (Lunabba 2018.) Tässäkin tutkimuksessa luokkahuoneen vuorovaikutuksen häiriötilanteita aiheuttivat usein samat oppilaat. Poikia tuleekin tarkastella tyttöjen tapaan heterogeenisenä ryhmänä, jossa luokkahuoneen vuorovaikutuksen ongelmat ovat yksilöllisiä (Lunabba 2013, 178–180). Olisi tärkeää jatkossa tutkia, miten kaikki oppilaat saataisiin sitoutumaan työrauhaa rakentavaan kulttuuriin, ja miten opettaja

voisi tukea erityisesti häiriötilanteita aiheuttavia poikia sitoutumisessa koulutyöhön.

Luokassa tapahtuvaan vuorovaikutukseen oli yhteydessä pienempi ryhmäkoko, mikä lisäsi yhden luokan kohdalla positiivisempaa opettaja-oppilasvuorovaikutusta. Opettajan havaittiin antavan yksilöllisempää huomiota enemmän jakotunnilla kuin koko ryhmän tunnilla. Lisääntynyt huomio ilmeni muun muassa kehuna oppilaille. Samanlaisia tuloksia ovat saaneet myös Blatchford, Bassett ja Brown (2011), joiden tutkimuksessa opettajien havaittiin antavan enemmän yksilöllistä huomiota pienemmissä luokissa. Luokkakoolla voisikin olla vaikutusta työrauhaan (Finn, Pannozzo & Achilles 2003; Julin & Rumpu 2018, 270) ja opettaja-oppilasvuorovaikutuksen laatuun, mutta vaikutusten todentaminen kaipaa lisätutkimusta.

Tutkimuksessa esiintyi vaihtelua häiriötilanteisiin puuttumisessa. Opettajat reagoivatkin tapauskohtaisesti tilanteisiin (myös Ristevirta 2007; Tainio 2005, Tainio & Harjunen 2005) ja siten oppilaiden käyttäytymiseen liittyvät ennakkokäsitykset voivat ohjata opettajan toimintaa luokkahuoneen vuorovaikutuksessa. Oppilaat itse toivovat opettajilta sääntöjen oikeudenmukaista valvontaa (Välivaara ym. 2018). Tärkeää olisi, että säännöt olisivat kaikille samat ja niihin puututtaisiin johdonmukaisesti. Tämä on keskeistä etenkin koulupolun alussa, kun harjoitellaan koulun sääntöihin sitoutumista.

Tämän tutkimuksen tulokset vahvistavat opettajien kokemusta siitä, että lieviä työrauhahäiriöitä esiintyy kouluarjessa usein. Tutkimuksessa keskityttiin vain niihin oppilaiden aiheuttamiin häiriöihin, joihin opettaja puutui luokassa. Uuden opetussuunnitelman (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014) työtavat korostavat yhä enemmän oppilaiden osallisuut-

ta ja projektimaisempaa työskentelyä, mikä vaikuttaa väistämättä luokkahuoneen vuorovaikutukseen lisäten keskustelua luokassa. Tämä voi olla vuorovaikutuksen kuormittavuutta lisäävä tekijä tulevaisuudessa, sillä Välivaaran ym. (2018) tutkimuksessa oppilaat ovat maininneet metelin ja hälyn haittaavan opiskeluun keskittymistä. Tärkeää olisikin, että opettajat reflektoisivat käyttämiensä luokanhallintakeinojen toimivuutta osana asiantuntijuuttaan, opetussellista ajatteluaan ja didaktisia ratkaisujaan. Opettajat rakentavat pedagogista auktoriteettiaan institutionaalisessa vuorovaikutussuhteessa, joka muodostuu opettajan ja oppilaan välisessä viestinnässä, ei etukäteen annettuna (Gerlander & Kostiainen 2005; Harjunen 2002, 17–18; 2011). Sen vuoksi on tärkeää tutkia opettaja-oppilasvuorovaikutusta koulupolun alussa, jolloin oppilaat aloittavat koulun vuorovaikutuskulttuuriin kasvamisen.

Tutkimusta tarkasteltaessa on syytä huomioida tutkimuksen tekoa koskevat rajoitukset. Vuorovaikutustutkimus on monellakin tapaa haasteellista. Ensinnäkin luokkahuoneen vuorovaikutuksen dynaamisuus (Harjunen 2012) sekä havaintojen monitulkintaisuus (Mercer 2010) tekevät vuorovaikutuksen tutkimisesta haastavaa. Tätä ongelmaa on pyritty ratkaisemaan videokuvaamalla oppitunnit sekä keskittymällä koko ryhmän sijaan opettajan toiminnan tarkasteluun. Opettajan toimintaan keskittyminen mahdollisti häiriötilanteiden tarkemman analyysin (ks. Cohen, Manion & Morrison 2007, 411). Toiseksi luokkahuoneen vuorovaikutukseen vaikuttaa myös opettajan ja oppilaan välinen suhde, joka muodostuu ajan kuluessa (Mercer 2010). Tutkimuksessa ei siten kyetä huomioimaan opettaja-oppilassuhteen taustoja, minkä vuoksi tämä tutkimus kuvaa tilannesidonnaisesti luokkahuoneen häiriötilanteita. Tutkimuksen rajaaminen oppitunneilla tapahtuvaan vuorovaikutukseen mahdollisti

tutkimuksellisen kontrollin, kun oppituntien ulkopuolista vuorovaikutusta ei huomioitu. Näin kyettiin varmistumaan, että havainnointi kohdistuu vuorovaikutukseen, jota ohjaavat pedagogiset tavoitteet (myös Tainio 2005). Lisäksi havainnointi haluttiin kohdistaa tilanteisiin, joissa koko ryhmä on läsnä. Oppituntien vuorovaikutus asettaakin opettajan toiminnalle omat vaatimuksensa, sillä opettajan on huomioitava kaikki oppilaat tasavertaisesti ja kohdeltava heitä oikeudenmukaisesti myös puuttuaan vuorovaikutuksen epäkohtiin (Harjunen 2002, 435).

Tutkimus toteutettiin neljän koulupäivän aikana. Havainnointiaineistona tämä voi näyttäytyä suppeana, mutta työrauhaa häiritseviä tilanteita esiintyi aineistossa runsaasti ja tilanteet toistuvat samantyyppisinä eri luokissa. Voidaankin olettaa, että tutkimus lisää ymmärrystä kyseisistä vuorovaikutusprosesseista suhteellisen kattavasti.

Aineiston analyysiin sopi hyvin teoriaohjaava sisällönanalyysi. Havainnointiaineiston luokittelemiseen liittyy kuitenkin aina riskejä, joita on pyritty kompensoimaan analysoimalla aineisto useaan kertaan ja tukeutumalla analyysissä aiempaan teoriaan aiheesta. Haasteena on, että tutkijan ennakkotiedot voivat ohjata tutkimuksen tekemistä. Tutkija pyrki analysoimaan aineistoa objektiivisesti omat ennakkokäsitykset tiedostaen. Analyysin luotettavuuden takaimiseksi osa aineistosta rinnakkaiskoodattiin. Tällä varmistettiin, etteivät tutkijan ennakkokäsitykset ohjanneet tutkimuksen analyysiä.

Vuorovaikutustutkimuksen merkitys opettajankoulutuksen kannalta on tehdä näkyväksi luokkahuoneen vuorovaikutuksessa esiintyviä haasteita. Opettajankoulutuksessa tulisikin antaa opiskelijoille tilaa haastaa teoreettisia olettamuksia ja omiin kokemuksiin perustuvia

ennakko-oletuksia aiheesta, ja luoda siten kokonaisvaltaisempaa ymmärrystä luokkahuoneessa tapahtuvan vuorovaikutuksen dynaamisesta luonteesta (Harjunen 2012). On tarpeen tarjota kentän opettajille koulutusmahdollisuuksia tehokkaista vuorovaikutus- ja luokanhallintakeinoista. Opettajat haluavat kehittää omaa luokanhallintaa ensisijaisesti kollegojen neuvojen sekä täydennyskoulutuksen keinoin (Clunies-Ross, Little & Kienhuis 2008; Little 2005). Opettajien välinen kollegiaalinen tuki ja toimintamallien jakaminen ovat tärkeä osa luokanhallinnan tehostamista, jotta oppimiselle vapautuu enemmän aikaa luokkahuoneen vuorovaikutuksessa. Aitojen vuorovaikutustilanteiden tutkimuksella saadaan tietoa siitä, millaisia tietoisia ja tiedostamattomia käytänteitä opettajat luokkahuoneen vuorovaikutuksessa käyttävät (Ristevirta 2007). Opettajan omien vuorovaikutustilanteiden videointi osana työn reflektointia voisi olla toimiva keino auttaa opettajia tiedostamaan toimintansa työrauhan rakentajina, sekä löytämään keinoja vähentää häiriötilanteita luokissa.

Kirjallisuus

Aho, S. 1980. Vanhempien asennoituminen kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön sekä tehostetun yhteistyön vaikutus oppilaiden työrauhahäiriöihin ja sosiaaliseen käyttäytymiseen. Liedon työrauhakokeiluprosjektin Raportti 16. Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos, Julkaisusarja A:71.

Arbuckle, C. & Little, E. 2004. Teachers' perceptions and management of disruptive classroom behaviour during the middle years (years five to nine). *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology* 4, 59–70.

Beaman, R., Wheldall, K. & Kemp, C. 2007. Recent research on troublesome classroom behaviour: A review. *Australian Journal of Special Education* 31 (1), 45–60.

Belt, A. & Belt, P. 2016. Teachers' differing perceptions of classroom disturbances. *Educational Research* 59 (1), 54–72.

Blatchford, P. 2003. A systematic observational study of teachers' and pupils' behaviour in large and small classes. *Learning and Instruction* 13 (6), 569–595.

Blatchford, P., Bassett, P. & Brown, P. 2011. Examining the effect of class size on classroom engagement and teacher-pupil interaction: Differences in relation to pupil prior attainment and primary vs. secondary schools. *Learning and Instruction* 21, 715–730.

Chang, M-L. 2009. An appraisal perspective of teacher burnout: Examining the emotional work of teachers. *Educational Psychology Review* 21 (3), 193–218.

Clunies-Ross, P., Little, E. & Kienhuis, M. 2008. Self-reported and actual use of proactive and reactive classroom management strategies and their relationship with teacher stress and student behaviour. *Educational Psychology* 28 (6), 693–710.

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. 2007. *Research methods in education*. 6. painos. London: Routledge.

ELAN (Versio 5.0.0 -alpha) [Tietokoneohjelma]. (9.1.2017). Nijmegen: Max Planck Institute for Psycholinguistics. <https://tla.mpi.nl/tools/tla-tools/elan/> (Viitattu 29.3.2018.)

Erätuuli, M. & Puurula, A. 1990. Miksi häiritset minua. Työrauhahäiriöistä ja niiden syistä yläasteella oppilaiden kokemana. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos, tutkimuksia 81.

Evertson, C. M. & Weinstein, C. S. 2011. Classroom management as a field of inquiry. Teoksessa C. M. Evertson & C. S. Weinstein (toim.) *Handbook of classroom management: Research, practice and contemporary issues*. New York: Routledge, 3–15.

Finn, J. D., Pannozzo, G. M. & Achilles, C. M. 2003. The “why’s” of class size: Student behavior in small classes. *Review of Educational Research* 73 (3), 321–368.

Gerlander, M. & Kostiaainen, E. 2005. Jännitteisyys opettajan ja oppijan vuorovaikutussuhteessa. Teoksessa T-R. Välikoski, E. Kostiaainen, E. Kyllönen & L. Mikkola (toim.) *Prologi: Puheviestinnän vuosikirja 2005*. Jyväskylä: Prologos, 68–87.

Harjunen, E. 2002. Miten opettaja rakentaa pedagogisen auktoriteetin? Otteita opettajan arjesta. Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 10.

Harjunen, E. 2011. Students' consent to a teacher's pedagogical authority. *Scandinavian Journal of Educational Research* 55 (4), 403–424.

Harjunen, E. 2012. Patterns of control over the teaching-learning process and classrooms as complex dynamic environments: a theoretical framework. *European Journal of Teacher Education* 35 (2), 139–161.

Haroun, R. & O'Hanlon, C. 1997. Teachers' perceptions of discipline problems in a Jordanian secondary school. *Pastoral Care Education* 15 (2), 29–36.

Houghton, S., Wheldall, K. & Merrett, F. 1988. Classroom behaviour problems which secondary school teachers say they find most troublesome. *British Educational Research Journal* 14 (3), 297–312.

Julin, S. & Rumpu, N. 2018. Työrauhan ja turvallisen oppimisympäristön arviointi perusopetuksessa ja lukiokoulutuksessa. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus, julkaisut 6: 2018. <https://karvi.fi/publication/työrauhan-ja-turvallisen-oppimisympariston-arviointi-perusopetuksessa-ja-lukiokoulutuksessa/> (Viitattu 13.4.2018.)

Kostiaainen, E. & Gerlander, M. 2009. Vuorovaikutus opettajaksi opiskelevien asiantuntijuudessa. Teoksessa T. Valkonen, P. Isotalus, M. Siitonen & M. Valo (toim.) *Prologi: Puheviestinnän vuosikirja 2009*. Jyväskylä: Prologos, 6–25.

Levin, J. & Nolan, J. F. 2010. *Principles of classroom management: a professional decision-making model*. 6. painos. Boston: Pearson.

Little, E. 2005. Secondary school teachers' perceptions of students' problem behaviours. *Educational Psychology* 25 (4), 369–377.

Lunabba, H. 2013. När vuxna möter pojkar i skolan – insyn, inflytande och sociala relationer. Helsinki: FSKC.

Lunabba, H. 2018. Laadullisen tutkimuksen näkökulma poikien koulu- ja hyvinvointikeskusteluun. Teoksessa A. Kivijärvi, T. Huuki & H. Lunabba (toim.) *Poikatutkimus*. Tampere: Vastapaino, 103–120.

Mazer, J. P. 2013. Associations among teacher communication behaviors, student interest, and engagement: a validity test. *Communication Education* 62 (1), 86–96.

McPherson, M. B. & Liang, Y. 2007. Students' reactions to teachers' management of compulsive communicators. *Communication Education* 56 (1), 18–33.

Mercer, C. 2010. The analysis of classroom talk: Methods and methodologies. *British Journal of Educational Psychology* 80 (1), 1–14.

Muhonen, H., Vasalampi, K., Poikkeus, A-M., Rasku-Puttonen, H. & Lerkkanen, M-K. 2016. Lämmin opettaja-oppilassuhde edistää kouluun sitoutumista. *Kasvatus* 47 (2), 112–124.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki: Opetushallitus.

Richardson, V. & Fallona, C. 2001. Classroom management as method and manner. *Journal of Curriculum Studies* 33 (6), 705–728.

Ristevirta, J. 2007. Hei pojat lopettakaas nyt – opettajan työrauhavuorot oppitunnilla. Teoksessa L. Tainio (toim.) *Vuorovaikutusta luokkahuoneessa. Näkökulmana keskusteluanalyysi*. Helsinki: Gaudeamus, 241–260.

Shen, J., Zhang, N., Zhang, C., Caldarella, P., Richardson, M. J. & Shatzer, R. H. 2009. Chinese elementary school teachers' perceptions of students' classroom behaviour problems. *Educational Psychology* 29 (2), 187–201.

Sullivan, A. M., Johnson, B., Owens, L. & Conway, R. 2014. Punish them or engage them? Teachers' views of unproductive student behaviours in the classroom. *Australian Journal of Teacher Education* 39 (6), 43–56.

Sun, R. C. F. 2015. Teachers' experiences of effective strategies for managing classroom misbehavior in Hong Kong. *Teaching and Teacher Education* 46, 94–103.

Tainio, L. 2005. Luokkahuoneen vuorottelujäsenyyksen rikkomukset. Teoksessa L. Kuure, E. Kärkkäinen & M. Saarenkunnas (toim.) *Kieli ja sosiaalinen toiminta*. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA julkaisuja 63, 179–192.

Tainio, L. & Harjunen, E. 2005. Pedagogisen auktoriteetin rakentuminen luokkahuoneen vuorovaikutuksessa. *Kasvatus* 36 (3), 172–186.

Tripp, D. 2011. *Critical incidents in teaching: Developing professional judgement*. London: Routledge.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.

Väljjarvi, J. 2012. Suomalainen koulu oppimisen mahdollistajana ja kannustajana. Teoksessa S. Sulkunen & J. Väljjarvi (toim.) *PISA09. Kestävä osaamisen pohja? Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2012:12*, 90–125.

Välivaara, H., Paakkari, L., Aro, T. & Torppa, M. 2018. Kouluhyvinvointi oppilaiden kuvaamana. *Kasvatus* 49 (1), 6–19.