

***”AINA VAAN LUOTTAAN ITTEEN JA SEISOA
TUKEVIN JALOIN LUOKAN EDESSÄ.”***

Narratiivinen monitapaustutkimus luokanopettajien
luokanhallinnasta osana pedagogista ajattelua ja toimintaa.

Pro gradu- tutkielma

Marjo Seppä

Kasvatustieteiden tiedekunta

Luokanopettajakoulutus

Anneli Lauriala

Lapin yliopisto

Kevät 2013

Lapin yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta

Työn nimi: ”Aina vaan luottaa ittees ja seisoa tukevin jaloin luokan edessä.”
Narratiivinen monitapaustutkimus luokanopettajien luokanhallinnasta osana pedagogista ajattelua ja toimintaa.

Tekijä: Marjo Seppä

Koulutusohjelma/oppiaine: Luokanopettajakoulutus.

Työn laji: Pro gradu -työ_x_ Laudaturtyö__ Lisensiaatintyö__

Sivumäärä: 76+4

Vuosi: 2013

Tiivistelmä:

Tutkimukseni tavoitteena on tutkia, mitä opettajat ymmärtävät luokanhallinnalla ja miten opettajien luokanhallinta heijastaa heidän yleisempää pedagogista ajattelua ja toimintaansa. Tavoitteena oli myös selvittää, miten opettajat ovat rakentaneet luokanhallintatoimintansa ja –strategiansa. Tutkimus on monitapaustutkimus, jonka kohteena on kahden luokanopettajan luokanhallinta osana heidän pedagogista toimintaansa ja ajatteluaan. Aineistonkeruumenetelminä tutkimuksessa ovat opettajien kirjoitelmat ja haastattelut sekä havainnointi. Tutkimuksen taustoituu opettajan työn muutoksesta yhteiskunnassa sekä opettajan asiantuntijuudesta ja sen kehittymisestä. Teoriaosuus käsittelee myös opettajan eettistä toimintaa sekä pedagogisesta ajattelua ja luokanhallintaa niiden osana.

Tutkimusaineisto on analysoitu narratiivisen analyysin metodia soveltaen. Tutkimustulokset osoittavat, että luokanhallinta on käsitteenä laaja, eikä yksiselitteistä määritelmää tai tyypittely – yhdenkään opettajan osalta – luokanhallinnasta voida antaa. Luokanhallinta vaihtelee kuitenkin opettajien välillä, se on opettajakohtaista ja yksilöllistä. Pääperusteiksi tai -periaatteiksi opettajien luokanhallinnassa nousivat seuraavat teemat: tasa-arvo opetuksessa, vastuukasvatuksen merkitys, sääntöjen tärkeys, oppilaantuntemus sekä opettajien päämäärätietoisuus omassa opetustyössään. Tapauksia erottavat tekijät luokanhallinnan näkökulmasta olivat opettajapersoona, luokan toimintatavat sekä ihmiskäsitys.

Avainsanat: Pedagoginen ajattelu ja toiminta, kasvatuskäsitys, luokanhallinta, opettajan eettinen toiminta, narratiivit.

Suostun tutkielman luovuttamiseen kirjastossa käytettäväksi_x_

Suostun tutkielman luovuttamiseen Lapin maakuntakirjastossa käytettäväksi_x_ (vain Lappia koskevat)

SISÄLLYS

JOHDANTO.....	4
1 OPETTAJAN TYÖ YHTEISKUNNAN MUUTOKSESSA	6
2 OPETTAJAN ASiantuntijuudesta ja sen kehittymisestä	8
2.1 Opettajan tiedon luonne: hiljainen tieto ja käytännöntieto	8
2.2 Opettajan kokemuksellinen oppiminen ja reflektiivisyys tukena luokanhallinnassa	9
2.3 Luokanhallinta osana opettajan asiantuntijuutta	11
3 EETTISYYS KASVATUKSESSA JA OPETUKSESSA	13
3.1 Opettajan työn velvollisuudet ja oikeudet	13
3.2 Arvokasvatus opetuksessa	14
3.3 Opettajan auktoriteetti	15
3.4 Auktoriteetti ja luokanhallinta	16
4 OPETUKSEN LÄHTÖKOHTANA PEDAGOGINEN AJATTELU	18
4.1 Pedagoginen ajattelu luokanhallintamenetelmien perustana	18
4.2 Opettajan ajattelun taustalla oppimis-, ihmis- ja tietokäsitys	19
4.3 Pedagoginen tahdikkaus	22
5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	25
5.1 Tutkimuskysymykset.....	25
5.2 Tutkimuksen lähestymistapa.....	25
5.3 Aineistonkeruumenetelmät	27
5.4 Aineiston analyysi	30
5.5 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys.....	32
6 TAPAUKSET NARRATIIVEINA.....	36
6.1. Eero: ”Orkesterilla täytyy olla johtaja.”	36
6.2 Iida: ”Minulla on tämä luokka näpeissä.”	48
7 JOHTOPÄÄTÖKSET	57
8 POHDINTA.....	62
LIITTEET.....	77

JOHDANTO

Koulunkäynti ei ole pelkää valmistautumista tulevaan, vaan se on myös osa elämää. Sen takia ei ole samantekevää, millä tavalla koulunkäynti tapahtuu. (Saloviita 2009, 7.) Harjusen (2002, 330, 466.) mukaan opetustyö on kaksijakoinen: siihen kuuluvat järjestyksen pito ja samalla opettaminen. Opettajan haasteena onkin, miten sulauttaa yhteen auktoriteetin toteuttaminen, kun samalla tulisi olla herkkä ja oppilaansa tunteva ohjaava opettaja. Luokasta riippuen opettajien energiat saattavat valuvat hukkaan varmistaakseen järjestyksenpitoa sekä sääntöjen noudattamista.

Suomessa yhä useampi opettaja jättää opettajanammattinsa oppilaiden käytöksen huononemisen takia. Yleisimmät stressaavat kokemukset liittyvät oppilaisiin, työn sisältöön sekä työyhteisöön. Opettajan työn muutossuuntauksia ovat esimerkiksi oppilaiden lisääntynyt aggressiivisuus, häiritsevä käyttäytyminen sekä kapinointi yhteisiä sääntöjä vastaan. Oppilaista heijastuvat henkilökohtaiset ja vanhempien ongelmat. (Webb ym. 2004, 47–48.) Onko opettajan ensisijainen tehtävä tällöin enää opettaminen vai pelkästään kurinpito, ja mahdollisimman hyvän työrauhan ylläpitäminen? Monen opettajan mielestä opettamisen ja järjestyksen ylläpidon välillä vallitsee suuri ristiriita. (Harjunen 2002, 330, 466.)

Pro-gradu- tutkielmani tavoitteena on tutkia, mitä opettajat ymmärtävät luokanhallinnalla, miten opettajien luokanhallinta heijastaa heidän yleisempää pedagogista ajattelua ja toimintaa sekä miten opettajat ovat rakentaneet luokanhallintansa. Kandidaatin tutkielmassani käsittelin ensiluokkalaisen lapsen itsesäätelytaitoja; tutkin miten itsesäätelytaidot ilmenevät ensiluokassa sekä sitä, miten opettaja voi omalla toiminnallaan tukea ja edistää itsesäätelytaitojen kehittymistä opetuksessa. Sen kautta minulle heräsi kiinnostus lähteä tutkimaan opettajanäkökulmaa

opetustoiminnassa juuri luokanhallinnan näkökulmasta. Uskon, että pro gradu-tutkielmastani on hyötyä ajatellen tulevaisuutta sekä oman opettajuuteni rakentumista. Opintojeni aikana olen pohtinut, kuinka opettaja luo oman pedagogisen auktoriteettinsa ja puitteet hyvään luokanhallintaan. Tutkimuksen avulla toivon saavani tietoa luokanhallinnasta sekä ymmärrystä ja taitoa nähdä luokanhallinta laajempänä kokonaisuutena, kuin yksittäisinä ohjeina ja normeina. Tutkittavat opettajat ovat toimineet luokanopettajina yli 26 vuotta. Rajasin tapauksen kahteen henkilöön, sillä halusin pitää aineiston tiiviinä ja hallittavana kokonaisuutena. Tapauksittaisen tutkimuksen mukaisesti en pyri tutkimuksellani yleistämiseen, vaan ymmärtämiseen. (Vrt. Metsämuuronen 2006, 91.)

Tutkimuksen alussa avaan teorian kautta opettajan työn muutosta. Lähestyn opettajan pedagogista ajattelua ja toimintaa opettajan asiantuntijuuden tekijöiden kautta, huomioiden myös opettajan työn eettisen luonteen. Narratiivisen analyysin avulla luon opettajista tapauksertomukset, jossa kuvaan heidän luokanhallintaansa osana heidän pedagogista ajattelua ja toimintaansa. Tutkimuksessani käytän useampaa tutkimusmenetelmää kirjoitelmia, havainnointia ja haastattelua. Päätän tutkimukseni johtopäätöksiin ja pohdintaan, jossa pohdin tuloksia ja työn onnistuneisuutta tutkimuskysymysten valossa sekä avaan jatkotutkimusmahdollisuuksia.

1 OPETTAJAN TYÖ YHTEISKUNNAN MUUTOKSESSA

Opettajan työn yhteiskunnalliset ehdot, mahdollisuudet ja työhön kohdistuvat odotukset ovat muuttuneet koulutusinstitutionaalisen kehityksen myötä. Opettajan professio ja ammatin arvostus vaihtelevat kulttuurisesti paljon. (Välijärvi 2006, 9.) Opettajan professiolta vaaditaan kehittymisen edellytyksiä ja velvollisuutta kehittää itseään opettajana yhdessä ammattijärjestönsä kanssa alati muuttuvassa tietoyhteiskunnassa (Webb ym. 2004, 9). Postmodernin yhteiskunnan muutokset aiheuttavat opettajalle haasteita, sillä muutokselle ominaista ovat eettisyyden ja arvoperustan murentuminen. Tämä on johtanut myös kasvatustoiminnan perusarvojen muutokseen, jolloin moniarvoisuuden, yksilöllisyyden ja erityisosaamisen valmiudet korostuvat. (Willman 2000, 109.) Yhteiskunnan muutokset osaltaan selittävät sen, että opettajuuteen sisältyy jatkuvan oppimisen vaatimus, jolloin opettajankoulutuksen ja opettajan työolosuhteiden tulisikin tarjota hyvä ja motivoiva ympäristö, joka edistää opettajien oppimista. Opettajien uudistuminen ja elinikäinen oppiminen takaavat myös oppilaille oppimisen ilon. (Lauriala 2000, 90.) Nopea tiedonkehitys ja muutokset oppimisesta asettavat omat haasteensa, jossa opettajien on konstruoitava eli uudelleen rakennettava vanhoja käytänteitä ja käsityksiä (Lauriala 2000, 88–89). Viimeaikaiset muutokset, median valta, työttömyys sekä perherakenteiden muutos, pakottavat opettajaa miettimään omaa rooliaan yhteiskunnan kehittämisessä (Luukkainen 2005, 12).

Opettajan työn professionaalisuus vaatii tekijältään erityistä ja vahvaa sitoutumista oman tehtävänsä hoitamiseen (Niemi 2006, 76). Se vaatii itsenäistä toimijuutta omaan asiantuntijuuteen luottaen, samalla tiedostaen omat kehitystarpeensa sekä eettistä tietoisuutta kohdata oppilaat yksilöinä. Kansainvälisesti verraten suomalainen opettaja on itsenäinen ja autonominen pedagogiikan asiantuntija, jolle yhteiskunta osoittaa luottamusta. (Välijärvi 2006, 19, 21–22.) Opetuksen ja opettajuuden mallit ovat pitkään olleet samanlaisia ja melko yksinkertaisia, mutta nyt tilanne on toinen. Tietoyhteiskuntamme vaatii jatkuvaa muutosta, jolloin kasvatuksen ja opetuksenkin tulisi muuttua laadukkaimmiksi. Nykyajan opettajuudelta edellytetään laaja-alaista opetus- ja oppimisteoreettista osaamista sekä opetettavan tiedon hallintaa. (Patrikainen 2000, 28–29.) Opettajan asiantuntijuus ilmenee koulutuksen ja kokemuksen kautta saadusta tiedosta sekä teoreettisesta ja käytännöllisestä tiedosta (Ranne 2009, 11). Oppimista ei katsota tapahtuvan enää pelkästään koulussa vaan koko elämän ajan

kaikissa ympäristöissä (Heikkinen 2000, 8). Modernissa yhteiskunnassa opettajan asiantuntijuus ei voi olla kulttuurin ja siihen liittyvän tiedon siirtämistä sellaisenaan, toisin kuin ennen ajateltiin (Heikkinen 2000, 15). Oppiminen ja kasvatus ovat tulleet käsitteinä laajemmiksi ja yksilöllisemmiksi, jolloin opettaja nähdään kasvattajana, tiedon lähteille saattajana ja ohjaajana (Willman 2000, 109). Julkisissa ammattipiireissä on tuotu esille, miten opettajien on toimittava olosuhteissa, jotka ovat ongelmallisempia ja levottomampia kuin ennen. Opettajan ammatin muutokset johtuvat ammatin sisäisestä muutoksesta, teknologian kehityksestä, ympäristön sosioekonomisesta sekä kulttuurisesta muutoksesta. (Lauriala 2000, 88–89.)

Opettaja tekee työtä koko persoonallaan, ja työhön kohdistuu paljon eri tahojen vaatimuksia ja odotuksia (Patrikainen 1999, 65; Kari 1988, 51). Työssään opettajat kohtaavat monenlaisia haasteita, joten vaikeudet voivat uhata opettajan minäkäsitystä kasvattajana (Niemi 1998, 95). Minäkäsityksellä tarkoitetaan käsitystä itsestä suhteessa ulkomaailmaan, muihin ihmisiin ja omaan sisäiseen minäänsä. Se sisältää yksilöllä olevan kuvan omasta ruumiistaan, rooleistaan, sosiaalisista suhteistaan, ihanneminästä, sekä omista kyvyistään. Minällä tarkoitetaan erityisesti elämystä itsestä erillisenä olentona, joka halutessaan kykenee omaehtoiseen toimintaan ja olemassaolonsa hallintaan. (Lehtinen, Kuusinen & Vauras 2007, 14.) Opettajan ammatillinen minäkäsitys kehittyy ajan myötä kokemusten kautta ja se on jatkuvassa muutostilassa (Luukkainen 2005, 63–65).

Opettajan työ on eräänlainen auttajanammatti, joka edellyttää koulutusvaiheiden läpikäymistä ja perusteellista asiantuntemusta. Tällöin täytyy löytää työssään oman persoonan ja profession välinen suhde, jonka tasapainon löytäminen voi olla haasteellista. (Niemi 1998, 95–96.) Nykyajan opettajuuden haasteita lisää opettajan jatkuva läsnäolon tarve luokassa, lyhytkin poissaolo voi aiheuttaa hankaluuksia. Opettajan on kohdattava oppilaidensa ja ympäristön odotusten kirjo opetustyössään; maailman muutos tulee luokkaan oppilaiden mukana, halusipa opettaja sitä tai ei. Työn rikkaus ja haasteet kiteytyvät näihin muutoshaasteisiin. (Luukkainen & Valli 2005, 105.)

2 OPETTAJAN ASIANTUNTIJUUDESTA JA SEN KEHITTÄMISESTÄ

2.1 Opettajan tiedon luonne: hiljainen tieto ja käytännöntieto

Opettajan oppimista määrittää ajattelussa ja toiminnassa olevat alueet, jotka ovat hänen itsensä sekä muiden kollegoiden tuntemia tai päinvastaisesti piilossa olevia alueita, joita ei itse näe, mutta muut näkevät. Oppimista määrittävät myös alueet, jotka toimija näkee, mutta pitää piilossa ne muilta. Tiedolla on siis sosiaalinen luonteensa, jossa opettajan on turvauduttava opettajakollegoihinsa tai muihin toimijoihin. Opettajan tiedon luonne koostuu hiljaisesta tiedosta sekä käytännöntiedosta. (Järvinen, Koivisto & Poikela 2000, 98.)

Opettajan hiljainen tieto on ajattelun prosessia, joka käydään läpi tilanteissa, joihin tarvitaan nopeaa ratkaisua, esimerkiksi oppitunnin sujuminen mutkattomasti. Hiljainen tieto ilmenee opettajan opetuksen, didaktiikan, oppilaiden ja opettajan välillä. (Toom 2006, 1.) Ymmärtääksemme opettajan toimintaa ja toiminnan alla olevia aikomuksia, meidän tulisi päästä sisälle opettajan ajatuksiin ja aikomuksiin eli hiljaiseen tietoon. Jos emme ymmärrä toiminnan tavoitteita, emme voi ymmärtää toiminnan tarkoitusta. (Olson 1992, 25–47.) Hiljaista tietoa on vaikea määritellä tai vastata kysyvälle, miten ekspertti taitonsa tekee, sillä mitä paremmin jonkun asian osaa, sitä vaikeampi se on selittää. Hiljaista tietoa voi mallintaa näkyväksi niin, että taito osataan tehdä ja tiedetään mitä se on teoriatasolla. Opettajan osaaminen voi muuttua niin itsestään selviksi osiksi omaa toimintaa ja ajattelua, että tietoa ei voida jakaa muille. Tällöin voi olla kyseessä juuri ulkoa opittu tietotaito, josta on tullut sisäistä tietoa. Hiljaista tietoa voi oppia sosiaalistumisen, toiminnan automatisoitumisen sekä käsitteen tai työkalun käytön sisäistämällä. (Toivonen & Asikainen 2004, 5, 16–18, 51.)

Poikelan (2008, 6.) mukaan opettajan työ sisältää valtavasti hiljaista tietoa, joka kätkeytyy ihmisiin, työtapoihin ja työympäristöön, eksplisiittisen eli näkyvän tiedon sijasta. Hiljaisen tiedon esiintulo edellyttää paljon vuorovaikutusta opettajien välillä. Hiljaisen tiedon omaksuminen ja syntyminen syntyy prosessissa, jossa toimija hioo omaa toimintaansa yksin ja yhdessä.

Opettaja oppii ja omaksuu tietoa myös käytännön toiminnan kautta, tätä tietoa kutsutaan opettajan käytännöntiedoksi. Yksilön toiminnassa ja ajattelussa on alueita, jotka ovat itsensä ja muiden tuntemia, mutta käytännöntietoa on paljon piilossa myös itseltä ja muilta. Avain opettajan oppimiseen ja käytännöntiedon hyödyntämiseen on muilta saatu palaute ja itsetutkiskelu. (Järvinen ym. 2000, 98–99, 88–90).

2.2 Opettajan kokemuksellinen oppiminen ja reflektiivisyys tukena luokanhallinnassa

Kokemuksella voidaan tarkoittaa elämän aikana hankittuja kokemuksia, jotka tuovat näkemystä ja valmiuksia tilanteiden hallintaan. Kokemukset tulevat iän mukana, joten jokaisen on ne itse hankittava. (Harju & Kumpulainen 2009, 100.) Kaikki eivät opi kokemuksista, eivätkä kaikki kokemukset ole yhtä opettavaisia. Kokemuksesta voidaan oppia eniten, jos se alkaa problemaattisella tapauksella, johon toimija lähtee etsimään ratkaisua. (Lauriala 2000, 92.)

Kokemuksellisen oppimisen ajatus on lähtöisin Kolbin kehämallista, jota voidaan soveltaa esimerkiksi työssä ja työyhteisössä oppimiseen. Kokemuksen merkityksen pohtiminen voi lähteä itse kokemuksesta tai havainnoista, jota seuraa käsitteellistäminen teorian avulla ja mahdollisesti oman toiminnan muutos. Sen jälkeen omaa kokemuksen käsitteellistämistä ja muutosta lähdetään soveltamaan käytäntöön, jolloin siitä tulee välitön omakohtainen kokemus omassa työssä. (Laine ym. 2009, 14; Poikela 2005, 3-5.) Kokemus ei takaa oppimista, vaan se tuo oppimiseen raaka-aineita ja mahdollistaa kehittymisen eteenpäin. Oppimista tapahtuu silloin, kun kokemuksille annetaan merkitys, kokemuksia pohditaan, käsitteellistetään ja sovelletaan toimintaan. Siihen tarvitaan avoimuutta, halua sitoutua kokemuksiin, taitoa havainnoida, analysointia, käsitteellistämistä, ongelmanratkaisua sekä päätöksentekotaitoja. (Laine ym. 2009, 14–15.)

Opettajan ajattelussa ja opetustyössä oman toiminnan reflektointi eli oman toiminnan valintojen ja ratkaisujen tiedostaminen korostaa aikuisen mahdollisuutta oppia omasta ja työtovereiden kokemuksista (Clark & Yinger 1987, 99; Toom 2006, 36; Turunen 1999, 123). Opettajankoulutus sekä perus- että täydennyskoulutus pyrkivät luomaan tieto- ja taitoperustaa, jolta pohjalta hoidetaan opettajan työtä, jota tulee omaehtoisesti laajentaa (Turunen 1999, 123). Kokemus on oppimisen perusta, mutta oppimista ei tapahdu ilman

reflektiota (Lauriala 2000, 94). Reflektion katsotaan olevan opettajan ammatillisen kasvun pääelementti (Ojanen 1996, 51). Reflektio muodostuu kahdesta osasta: kokemuksesta ja kokemuksen reflektiivisestä toiminnasta. Reflektiossa yksilö pyrkii rekonstruoimaan eli uudelleen käsittelemään kokemuksensa ymmärtääkseen asioita uudella tavalla. (Harju & Kumpulainen 2009, 108.) Reflektiivinen asiantuntija pyrkii dialogiin työnsä ja itsensä kanssa. Kysymys on ongelmanratkaisusta, jossa pyritään selvittämään haastavat ilmiöt, tunnistamaan tutkimista vaativat asiat, kehittämisen päämäärät sekä saavuttamaan asetetut tavoitteet. (Meriläinen 2002, 271–273.) Reflektointia tapahtuu toiminnan aikana ja toiminnan jälkeen. Toiminnan aikainen reflektio muokkaa uudelleen sen mitä teemme, samalla kun toimimme, kun taas toiminnan jälkeen tapahtuvan reflektioon kuuluu tilanteen pohdinta. (Ruohotie 2000b, 148–149.)

Opettaja voi pohtia esimerkiksi omaa luokanhallintaansa ja käyttää reflektiota välineenä astua askeleen kauemmas arkirutiineistansa ja lähestyä luokkahuonetta uudenlaisten näkökulmien ja strategioiden ja ajattelumallien kautta (Ojanen 1996, 51). Reflektiota verrataan usein peiliin katsomiseen ja sitä kautta oman itsensä ymmärtämiseen. Se voi johtaa muutoksiin opettamisen kontekstissa, jolloin opetustapahtumasta tulee vuorovaikutuksellisempi tai oppimisilmapiiristä kyselevämpi. (Ruohotie 2000a, 64–67.) Reflektio on mentaalinen toiminto, joka kohdistuu toisten ihmisten sekä omaan toimintaan ja tarpeisiin (Ruohotie 2000a, 64–67).

Muutosta halutessa tarvitaan opettajan tietoisuuden heräämistä esimerkiksi luokassa valitsevista käytösongelmista sekä niiden mahdollisesta ratkaisusta. Opettajan tulee tällöin tarkastella omaa käyttöteoriaansa ja sen vaikutusta valintojensa ohjaamisessa. (Ojanen 1996, 56–57.) Käyttöteorialla tarkoitetaan opetuksen suuntaa, oman toiminnan motiivien ja päämäärien eettistä pohdintaa. Opettajan oma käyttöteoria ohjaa ammatillisia valintoja ja toimintaa, mutta sen määrittely voi olla opettajalle hankalaa, sillä se tunnetaan usein sanattomana tietona. Käyttöteoria on myös vähitellen kehittyvä ja ajoittain muuttuvaa ajatusmalli omasta työstämme ja se muotoutuu tapahtumien, kokemusten, välitetyn tiedon ja arvojen pohjalle. Käyttöteorian osana on käyttötieto, joka on laaja-alaista, sisältäen sekä teoreettista että empiiristä tietotaitoa. (Luukkainen 2005, 209–210; Ojanen 1996, 57.) Samalla kun opetuksen käytännöt ja lähestymistavat muuttuvat tapahtuu kehitystä opettajan käyttötiedossa ja käyttöteoriassa. Tieteellinen

tutkimus, teoria sekä käytäntö ovat tärkeitä tiedon tuottajia opettajalle. Tieteellistä tietoa opettaja voi hankkia lukemalla sekä kuuntelemalla tutkijoiden esityksiä. Käytännön työssä hän saa tietoa soveltamalla, kokeilemalla sekä kollegoilta ja samalla muokata käyttötietoaan ja käyttöteoriaa ajattelemalla, toimimalla ja aistimalla. (Kosunen & Huusko 2002, 208–209.)

Opetustapahtuma on aina vuorovaikutteinen, joka tapahtuu ihmisten vuorovaikutuksen avulla. Puhuessaan ja toimiessaan opettaja jäsentää ja ilmaisee omaa ajatteluaan oppilaasta ja käsityksiä merkityksellisistä asioista. Useimmissa tilanteissa kiire painaa päälle, näissä tilanteissa opettaja toimii rutiinilla tai intuitiivisesti. Rutiineista on voinut muodostua huomaamatta opettajalle toimintamalli. Tästä syystä olisikin tärkeää, että opettaja pysähtyisi reflektiivisesti tutkimaan uskomuksiaan ja intentioitaan praktiikassa. Tällöin he saavat tietoonsa edesauttavatko toiminta oppilaan oppimista ja kasvua. (Patrikainen 1999, 33, 65–66.)

2.3 Luokanhallinta osana opettajan asiantuntijuutta

Opettajan työ on jatkuvaa älyllistä, sosiaalista ja emotionaalista vuorovaikutusta oppilaiden, vanhempien ja opettajakollegoiden sekä muun yhteiskunnan kanssa. Opettajan pedagoginen vaikuttavuus rakentuu ajatukseen siitä, miten opettaja kykenee omalla luokanhallinnallaan rakentamaan ”pelikentän” luokkaan, jossa monista tarjolla olevista mahdollisuuksista muodostuu oppilaiden kasvua ja oppimista parhaiten tukeva oppimisympäristö. Opettajan työ on myös eettistä tietoisuutta, siitä miten luokanhallintaa tulisi lähteä rakentamaan. (Väljärvi 2006, 21.) Luokan toiminta ja sitä kautta opettajan luokanhallinta ovat yksilöllistä ja vaihtelevat kulttuurista, ajasta sekä paikasta toiseen (O’Leary & O’Leary 1997,1).

Opettajan oma kasvatusfilosofia, opetusstrategiat, johtamistaidot ja teoriatieto ovat eräänlaisia oppaita itse työssä. Ennen kuin opettaja voi opettaa, on hänen hallittava luokkansa. Hyviä luokanhallinnan edellytyksiä ovat opettajan ja oppilaan sekä kodin väliset suhteet, jolloin opettaja voi kohdata oppilaan tarpeet ja turvata hänen kehitystään yhdessä vanhempien kanssa. (Parkay 2007, 15–18.) Oppilaiden käytöksen muutos ja luokanhallinta ovat nykyajan termejä lähes jokaisessa koulussa, ja se sisältää monenlaisia asenteita ja tunteita. Yhdenlaiset luokkahuoneen hallintakeinot ja

käyttäytymissäännöt sopivat yhteen luokkaan, mutta toiseen ei. (O`Leary & O`Leary 1997, 1, 15.)

Luokanhallintataidot omaavalla opettajalla voidaan tarkoittaa opettajaa, jolla on käytössään luokan opettamiseen toimivia rutiineja, tietoa sääntöjen luomisen merkityksestä ja toteuttamista. Luokanhallintataidot voi sisältää myös opettajan hyvät vuorovaikutustaidot oppilaiden kesken sekä kykyä vastata luokanhallintaongelmiin pedagogisesti oikealla tavalla. (Education Oasis 2011, 1.) Voimme pohtia, onko löydettävissä sellaisia opettajaominaisuuksia tai taitoja, jotka takaavat hyvät luokanhallintataidot. On olemassa tiettyjä tekoja ja sääntöjä, joiden avulla luokanhallintaa voidaan parantaa tai harjoittaa, mutta mitään oikotietä onneen luokanhallinnassa ei ole. Opettajien tehtävä on luoda omat luokanhallintataitonsa työn ja teorioiden avulla. (Laslett & Smith 1984, 1.)

Luokanhallinta ja siihen kuuluvat haasteet on hyvä tiedostaa ajoissa, ennen kuin ongelmat löytävät paikkansa (Laslett & Smith 1984, 1). Luokanhallintaongelmat olisi hyvä nähdä oppitunnin kautta tulevina tehtävinä, jotka tulisi suorittaa sujuvasti. Ihmiskäsitys (kts.4.2) on tällöin myönteinen ja kaikki koulussa olevat henkilöt voivat olla mukana toteuttamassa hyvää luokanhallintaa. Opettajan ja oppilaiden on tärkeää oivaltaa, että pienikin muutos ajattelussa ja toiminnassa voi vaikuttaa luokanhallinnan toimimiseen ja toimintaan. (Molnar & Lindquist 1994, 5.)

3 EETTISYYS KASVATUKSESSA JA OPETUKSESSA

3.1 Opettajan työn velvollisuudet ja oikeudet

Uudet yhteiskunnalliset haasteet ja opettajan ammatilliset paineet edellyttävät autonomian ja eettisen ajattelijan ja toimijuuden korostamista. Näkemys opettajasta eettisenä toimijana antaa opettajalle vapauden toimia sen mukaan, miten he katsovat olevan parasta oppilaille. Tähän liittyy opettajan eettinen vastuu myös luokanhallinnassa: päätöksien tekeminen moraalisisista päämääristä ja keinoista. (Lauriala 2000, 89.) Opettajan eettinen toiminta ja ajattelu tulevat konkreettiseksi esimerkiksi silloin, kun opettaja kohtaa omassa työssään konflikteja (Kansanen ym. 2000, 52). Opettajan työ sanotaan olevan kutsumusammatti, jolloin voidaan ajatella, että opettajaksi aikovalla on korkea eettinen luonne, jonka mukaisesti hänen tulee myös elää (Tarjamo 1979, 13).

Opettajan työssä on tärkeää ymmärtää oman tehtävän velvollisuudet ja oikeudet. Tätä ymmärrystä kutsutaan kasvatustietoisuudeksi, joka näkyy toiminnan kautta. Opettajan toiminta voi olla tietoista, jos hän tajuaa toimintansa vaihtoehdot, niiden seuraukset ja harkitsee toimintatapansa tämän tietämyksen pohjalta. Kasvatustietoisuuteen sisältyy käsitys tavoitteista, keinoista ja tuloksista. Kasvatustietoisuutta tulisi pohtia, jotta näkisi oman toiminnan haitalliset näkökulmat, sillä jos opettaja toistaa toiminnassaan tutuinta, oman kasvuympäristönsä antamaa mallia, se ei aina ole kaikista parhain ja eettisesti oikea ratkaisu kaikille oppilaille. (Laine ym. 2009, 150–151; Harjunen 2002, 319, 465.)

Kasvatustavoitteet ovat yhteydessä maailmankatsomukseensa, arvoihin ja ihmiskäsitykseen. Eettisyys on pedagogisessa suhteessa sen tiedostamista, kuka minä olen suhteessa toiseen, mistä olen vastuussa ja mitkä ovat tehtävän vaatimukset. Se on tilannetajua ja reagoitakykyä, ohjaamista ja puuttumista – omatunto ohjaksissa. (Laine ym. 2009, 150–151; Harjunen 2002, 319, 465.) Opetustyö on sosiaalisesti ja kulttuurisesti sidonnaista, ja se sisältää kouluympäristön ja siihen kuuluvan kulttuurin, normit, säännöt sekä yhteiskunnan odotukset, jonka osana koulu toimii. Yhteiskunnassa tapahtuvat muutokset heijastuvat myös kouluun ja opetukseen. (Sahlberg 1997, 60.)

Opettaja ei ole pelkkä opetusteknikko, eikä oppisisältöjen ja menetelmien hyvä hallinta riitä, sillä työn tulokset näkyvät vasta tulevaisuudessa. Opettajan rooli on merkittävä myönteisten oppimiskokemusten ja terveen itsetunnon vahvistamisessa. (Uusikylä, 2007, 32.) Jatkuvien muutoksien ja kehitysvaatimusten oloissa joudumme suunnittelemaan toimintaamme tietoisemmin ja keskustelemaan oikeasta ja väärästä oikeassa eettisessä valossa (Luukkainen & Valli 2005, 53; Turunen 1999, 123).

3.2 Arvokasvatus opetuksessa

Opettajan työ on aina ollut eettistä, koskien opettajien ja oppilaiden välistä suhdetta, opetuksen sisältöjä ja metodeja. Opettajan ammatissa ammatilliset ja eettiset haasteet ovat vuorovaikutuksessa keskenään, jossa opettaminen on valtaan liittyvää toimintaa. Opettajan rooliin kuuluu vastuun kantaminen ja oppilaista huolehtiminen. (Luukkainen 2005, 74–75.) Opettajan valta ei ole sellaisenaan hyvää tai pahaa, eikä siitä voida täysin vapautua, se ympäröi kasvatusta ja sitoutuu kaikkeen todellisuuteen (Vuorikoski, Törmä & Viskari 2003, 133).

Luokanhallinta ja valta liittyvät saumattomasti yhteen. Opetussuunnitelman perusteet määrittävät yhdessä lainsäädännön kanssa opetuksen tavoitteet ja sisällöt, mutta opettaja tulkitsee normistoa aina oman näkemyksensä kautta. Opettajan ammattiin liittyvää valtaa opettaja käyttää suhteessa oppijoihin, vanhempiin ja kollegoihin, sillä opettaja on arviointi- ja rankaisuvallan käyttäjä. (Luukkainen 2005, 199, 83–86.) Myös opettajaan itseensä kohdistuu vallankäyttöä, sillä opettajan toimintaa ohjataan ja kontrolloidaan kehittämisohjelmien kautta (Vuorikoski ym. 2003, 109–110).

Kouluopetuksen yksi keskeinen tehtävä on arvokasvatus. Arvokasvatuksella luodaan raamit millaisiin asenteisiin, arvoihin ja maailmankatsomukseen koulun kasvatus perustuu. Yhteiskunnan muutos viime vuosikymmenen aikana antaa aiheita yhteiselle arvokasvatukselle ja eettisille pohdinnoille. Arvot kertovat, millaisilla säännöillä kohtaamme ihmisiä ja se rakentuu jo hyvin varhain mallien kautta. (Laaksola 2012, 3.) Arvokasvatuksen avulla pyritään toimimaan sen suuntaisesti, mitä pidetään tärkeänä ja se on yksi varhaisimmista askelista sosiaalisten taitojen opettelussa. Sen avulla ohjataan ymmärrykseen, mikä on oikein ja mikä väärin sekä puututaan koulussa tai luokanhallinnassa koettuun vääryyksiin, kiusaamiseen ja väkivaltaan. Lisäksi se on

avainasemassa hyvinvoinnin ja elämässä pärjäämisen kanssa. (Luukkainen & Valli 2005, 53; Laaksola 2012, 3.)

Sen hetkisestä kulttuurista, maailmankatsomuksesta ja opettajan ihmiskäsityksestä riippuu, millaiset merkitykset ihanteille ja arvoille annetaan (Turunen 1999, 85–87). Kouluyhteisössä jokaisella opettajalla ja oppilaalla on oma arvojärjestelmänsä, jonka pohjalta he tekevät päätöksiään, mutta yhteisiä kasvatuksellisia arvoja edustavat koulun oma ja valtakunnallinen opetussuunnitelma, jossa on muotoiltu koulun kasvatukselliset tavoitteet (Tirri 1999, 43). Ei ole yhdentekevä, millaisen maailmankuvan ja arvot koulu välittää, sillä ihminen kantaa läpi elämän saamiaan arvojaan, hyvässä tai pahassa. Arvojen mukainen elämä tuottaa ihmiselle läpi elämän kokemuksia tyytyväisyydestä ja tasapainoisuudesta. (Laaksola 2012, 3.) Nykyään koulussa painotetaan oma-aloitteisuutta ja yhteistyökykyä. Voidaan ajatella, että ihmisen ymmärtämisessä on edistytty. Ankaraa kuria ja alistamista ei enää pidetä itsetarkoituksena, vaan samaan tulokseen voidaan päästä toisin keinoin. Koulun tehtävä on sosiaalista yhteiskunnan jäseniä, jolloin normeja opitaan toimintojen yhteydessä. (Turunen 1999, 85–87.)

3.3 Opettajan auktoriteetti

Pelkkä sana auktoriteetti herättää nykykasvattajassa voimakkaita tunteita. Se voi tuoda mieleen tilanteen, jossa yksi seisoo luokan edessä ja muut toimivat yhden vaatimuksien mukaan. Tällainen käsitys ei ole nykyaikaa, sillä opettajan tulisi pystyä ohjailemaan toimintaansa muuten. Pedagoginen valta syntyy, kun kasvatettava hyväksyy kasvattajan omaksi auktoriteetikseen. (Hellström 2010, 131.) Kasvattaja voi olla auktoriteettina autoritaarinen eli kontrolloiva, rankaiseva auktoriteetti, auktoritatiivinen kasvattaja, joka asettaa lapselle selkeitä sääntöjä tai salliva kasvattaja, joka välttää tiukkoja käskyjä ja myötäilee lapsen toiveita. (Harjunen 2002, 112–113, 115.)

Kasvatuksen peruslähtökohtana tulisi olla vastuu kasvatettavasta. Opetus on opettajan ja oppilaan välistä kohtaamista, ymmärtämisestä ja auttamisesta arjessa (Vuorikoski ym. 2003, 155). Opettajan työhön kuuluu selvästi myös vallan käyttö ja sitä kautta oman pedagogisen auktoriteetin määrittely ja toteuttaminen. Auktoriteettimuodoista voidaan erottaa kaksi erilaista: auktoriteettiasemassa oleminen ja auktoriteettina oleminen, joista opettaja on luokanhallinnassa kumpaakin. Opettaja on opetustyössään auktoriteettiasemassa, jolloin hänen työhönsä liittyy yhteiskunnallinen tehtävä

oikeuksineen ja velvollisuuksineen. Hän on auktoriteetti, jonka nojalla häneltä odotetaan päätöksiä siitä, miten ja mitä lasten tulisi oppia. (Haavio 1954, 28; Hytönen 2007, 76–77.)

Auktoriteetilla itsessään tarkoitetaan kunnioitettua henkilöä, jonka mielipiteillä on vaikutusta toiseen ihmiseen (Haavio 1954, 28; Hytönen 2007, 76–77). Henkilö, joka on auktoriteetti, on erityisosaaaja jollakin alalla koulutuksen ja kokemuksen kautta. Opettaja on auktoriteetti opetushallinnon, opetussisältöjen ja opettamisen alueilla. Opettaja pyrkii auktoriteettiasemansa nojalla vaikuttamaan lapseen saadakseen hänet oppimaan noudattamaan koulun sääntöjä ja rajoittaakseen heidän vapauttaan toimia aina oman tahdon mukaisesti. (Hytönen 2007, 76–77.) Se, että lapsi tarvitsee ohjausta, ei merkitse sitä, ettei lapselle tulisi antaa myös vapautta, jolloin kasvatuksen olisi hyvä toimia näiden kahden jännityksessä. Kasvatus perustuu vapauden ja ohjauksen rytmittämiseen. (Puolimatka 1999, 227.) Koulussa kasvatuksellis-opetuksellinen auktoriteettisuhde on mahdollisuus, jonka toteuttaminen on kiinni opettajan halusta olla ihminen ja opettaja. Auktoriteettisuhde voi kasvaa itsestään, spontaanisti kahden henkilön tunteesta ja tahdossa vallitsevasta keskinäisestä suhteesta. (Uusikylä 2007, 106–110; Harjunen 2002, 119.)

Valta sanana itsessään saattaa sisältää negatiivisen sävyn meidän puheissamme. Valta on kuitenkin välttämättömyys järjestyksen ja arvojen toteuttamisen kannalta. Opettaja kuuluu eriasteisten vallankäyttäjien piiriin, mutta opettajan työ on rajoitettua, joten hän on myös vallanalainen. (Turunen 1999, 204–206.) Opettajan tulee opetuksessaan ja vallankäytössään ottaa huomioon muu opettajakunta, vanhemmat, viranomaiset, yhteiskunnan ja oppilaiden mielipide (Turunen 1999, 213–215).

3.4 Auktoriteetti ja luokanhallinta

Kasvatuksellis-opetuksellinen auktoriteettisuhde on osa luokanhallintaa. Oppimisen mahdollistamiseksi on luokassa oltava työrauha, ja se edellyttää auktoriteetilta tiettyjä toimenpiteitä. Luokan toimintaa ylläpitävät säännöt olisi hyvä luoda vastaamaan kasvatuksellisia päämääriä, jotta niiden noudattaminen ja antaminen olisi opettajalle että oppilaalle mielekästä ja ymmärrettäviä. (Hytönen 2007, 76–77.) Työrauhahäiriöiden syinä voivat olla huono opetus tai oppilaiden ongelmat. Tällöin opettajan lujuus ja

selkeät säännöt ovat tarpeen, jotka oppilaiden tulee hyväksyä. Rikkomuksista tulee seurata myös tietynlaiset sanktiot, mutta joukkorangaistukset ovat tehottomia ja suurimmalle osalle oppilaista mitättömiä. (Uusikylä 2007, 106–110.)

Koulujen heikkoa työrauhaa moititaan usein sanoin: ”auktoriteetti on hukassa”. Auktoriteetteja kyseenalaistetaan ja arvioidaan. Nykyaikana on ominaista yksilöllisyys ja omien päämäärien toteuttaminen, jossa selvä auktoriteettiasema on osittain murtunut. Ei siis ole ihme, että koulussa opettajakin joutuvat kohtaamaan oman auktoriteetin kyseenalaistamista oppilaiden ja itsensä kautta. (Bauman 1996, 211–212.) Opettajan luokanhallintaan vaikuttaa monet sosiaaliset ja psykologiset tekijät, jotka tulevat oppilaiden mukana kasvatustilanteisiin. Lapsilla on luontainen taipumus vastustaa auktoriteetteja esimerkiksi hauskuuttamalla oppilastovereita opettajan kustannuksella. (Hytönen 2007, 83.) Auktoriteetin välttämättömyys johtuu siitä, että lapsi tarvitsee tukijaa omien valmiuksiensa kehittymiseen. Se on välttämätön kaikissa monimutkaisissa inhimillisen yhteistyön muodoissa, ja sitä tarvitaan yhteistoiminnan sujumisen ja päämääriin pyrkimisessä. (Puolimatka 1999, 243; 255.)

Auktoriteettisuhteen toteutuminen on onnistunut oikein, kun se edistää lapsen kehitystä niin, että hän tulee riippumattomaksi kasvattajan auktoriteetista, eli kasvaa omiin mittoihinsa ja opiskelee itsensä eikä opettajan vuoksi. Opettajan valta on olennaista opetuksen onnistumisen kannalta. (Harjunen 2002, 324–326.) Opettajan auktoriteetti saa oikeutensa kyvystä pitää yllä tasapainoa suhteessaan oppilaisiin: välittäminen ja kontrolli ovat yhteen sovitettuna osa opettajan auktoriteettia ja identiteettiä (Harjunen 2002, 330).

4 OPETUKSEN LÄHTÖKOHTANA PEDAGOGINEN AJATTELU

4.1 Pedagoginen ajattelu luokanhallintamenetelmien perustana

Opettajan ajattelusta ja tiedosta puhuttaessa voidaan puhua pedagogisesta ajattelusta, jolla on oma pedagoginen kontekstinsa eli sen ei katsota olevan jokapäiväistä arki ajattelua. Pedagoginen ajattelu toteutuu aina tietyssä kontekstissa, jossa koulun omat velvollisuudet ovat tiedostettuja. Opettajan täytyy tehdä jatkuvasti eettisesti hyviä päätöksiä toimiessaan oppilaiden kanssa, joten pedagogisen ajattelun on myös normatiivista. (Toom 2006, 35–36.) Opettajan pedagoginen ajattelu on ollut aina kiinnostuksen kohteena kasvatustieteissä. Kiinnostuksen kohteena ovat olleet opettajan käyttöteoriat, reflektio ja muut metakognitiiviset näkökulmat opettajan ajattelusta. (Kansanen ym. 2000, 1-3.) Luokanhallintataidot kertovat opettajan pedagogisesta ajattelusta ja toiminnasta ja tarjoavatkin käytännöllisen lähteen sen tutkimiseen (Carter & Doyle 1987, 150).

Opettajan pedagogisesta ajattelusta käytetään myös termiä didaktinen ajattelu ja sen katsotaan olevan rutiiniajattelun vastakohta. Pedagogisen ajattelun ymmärtämiseksi on hyvä tietää mihin kontekstiin se sijoittuu. Pedagoginen ajattelu on päätöksentekoa, jota tapahtuu opettajan työssä koko ajan, sillä tilanteet vaihtuvat alituisen. (Kansanen ym. 2002, 11; Kansanen 1996, 45–46.) Opettaja käyttää työssään praktista tietoa, joka heijastaa opettajan omia arvoja ja uskomuksia käytäntöön. Opettajan hyödyntämä pedagoginen käyttötieto, käyttöteoria ja uskomukset nivoutuvat läheisesti toisiinsa. Tällöin pedagoginen ajattelu ilmenee käytäntönä, ja se käsittää ymmärryksen omasta opettajuudesta, mukaan lukien aikomuksemme, tunteet, asenteet, arvot ja kiinnostukset. (Tornberg 1994, 56; Patrikainen 1999, 17; Carter & Doyle 1987, 147.) Luokanhallintamenetelmät heijastavat myös opettajan yleisempää pedagogista ajattelua. Työskennellessään opettaja toteuttaa omaa pedagogista ajatteluaan tehdessään päätöksiä ja ratkaistessaan käytösongelmia. (Carter & Doyle 1987, 150.) Pedagogisessa ajattelussa voidaan huomata ajattelun siirtyminen deskriptiivisestä normatiiviseen. Aina kun opettaja tekee ratkaisun tai valinnan, hän ottaa kantaa ja siihen voidaan lähteä etsimään perusteita. Ratkaisut voivat olla opettajalle tietoisia tai tiedostamattomia. (Kansanen 1996, 46.)

4.2 Opettajan ajattelun taustalla oppimis-, ihmis- ja tietokäsitys

Pedagogiikasta puhuttaessa ei tavallisesti ajatella vain pelkkää käytäntöä, vaan myös opettajan näkemystaustaa, johon toiminta perustuu. Toiminnan pedagogiset perustelut liittyvät opettajan pedagogisiin toimintaa ja ajattelua ohjaaviin tekijöihin, joita ovat oppimis-, ihmis- ja tietokäsitys. (Turunen 1999, 109; Harjunen 2002, 140.)

Opetusta ja oppimista ohjaa opettajan oppimis- ja tietokäsitys eli käsitykset ja kokemukset oppimisesta ja tiedosta (Turunen 1999, 111; Luukkainen 1993, 47). Oppiminen on arvoituksellinen ilmiö, joten on selvää, että siitä on erilaisia käsityksiä (Turunen 1999, 111). Opetushallituksen (2004) opetussuunnitelma määrittelee oppimisen seuraavasti: *”Oppiminen on seurausta oppilaan aktiivisesta ja tavoitteellisesta toiminnasta, jossa hän aiempien tietorakenteidensa pohjalta käsittelee ja tulkitsee opittavaa ainesta. Vaikka oppimisen yleiset periaatteet ovat kaikilla samat, oppiminen riippuu oppijan aiemmin rakentuneesta tiedosta, motivaatiosta sekä oppimis- ja työskentelytavoista. Yksilöllistä oppimista tukee vastavuoroisessa yhteistyössä tapahtuva oppiminen. Oppiminen on kaikissa muodoissa aktiivinen ja päämääräsuuntautunut, itsenäistä tai yhteistä ongelmanratkaisua sisältävä prosessi”*. (Perusopetuksen opetussuunnitelma 2004, 18).

Erityyppisiä oppimisen kuvauksia on vaikea sovittaa toisiinsa ja muodostaa yhtenäistä oppimisteoriaa. Nykyään on vallalla kaksi keskeistä oppimiskäsitystä: konstruktivistinen ja behavioristinen, jotka poikkeavat toisistaan tutkimuskohteen, tutkimusmenetelmien, tieteen- ja ihmiskäsityksen suhteen. (Lehtinen ym. 1989, 17.) Konstruktivistisessa oppimiskäsityksessä korostetaan tiedon aktiivista konstruointia eli tiedon jäsentämistä ja prosessointia., jossa korostuvat yksilön aktiivisuus ja osallistuminen (Luukkainen 1993, 47). Opettajan käsitys oppilaasta oppijana auttaa opettajaa ohjaamaan oppilasta toivottuihin oppimistavoitteisiin (Patrikainen 1999, 58). Sosiokonstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan oppiminen on yksilöllinen ja yhteisöllinen tietojen rakennusprosessi. Yksilö konstruoi tietoa eli rakentaa omia tietorakenteitaan, joten oppiessaan tieto rakentuu aiemmin opitun päälle. Esimerkiksi lapsi on oppinut, että yhteenlaskussa luku kasvaa, ja näin voi yhdistää opittua tietoa kertolaskuihin. Yksilölliseen tiedon rakentamiseen luetaan tunteet ja niihin liittyvät kokemukset. Sosiokonstruktivistinen käsitys perustuu vuorovaikutukseen ja

vastavuoroisuuteen, jossa sosiaalinen vuorovaikutus ja yhteistyö ovat merkittävässä osassa. (Kauppila 2007, 113–114.) Behavioristisen oppimiskäsityksen mukaan oppiminen on ulkoisesti havaittavan käyttäytymisen muuntelua ja vakiintumista. Oppimistehtävien kautta opitaan tehtävien, suorituksien taakse menevää ymmärrystä ja ajattelua. Behavioristisessa oppimiskäsityksessä ei varsinaisesti tueta ajatteluprosessia ja älyllinen vastuu siirretään pois oppijalta opettajalle. (Lehtinen ym. 1989, 21–22.) Behavioristisen oppimiskäsityksen mukaan lapsella on kyky asettaa tavoitteita, ohjata ja arvioida omaa toimintaansa, noudattaa ohjeita, sekä antaa itselleen palautetta ja ohjeita, jossa ympäristön tärkeys ilmenee palautteen annossa. Lapsen tulee oppia toimimaan saavuttaakseen positiivista palautetta toiminnastaan, esimerkiksi luokassa omalla paikalla istuminen johtaa kehumiseen, mutta häiriköinnistä seuraa toruja. (Ikonen 2000, 14.)

Tiedonkäsitys muodostuu siitä, mitä kulloinkin sisällytetään käsitteeseen tieto, miten siihen suhtaudutaan ja miten sitä käytetään (Voutilainen, Mehtäläinen & Niiniluoto 1989, 15). Ihmisellä on käytössään monipuolisesti jäsentynyt käsitys siitä, mitä tieto on ja mitä se ei ole, mutta tiedon yksiselitteinen määrittely on kuitenkin mahdotonta. Tiedolle täytyy olla julkisia ja yleisesti hyväksyttäviä perusteita, joiden nojalla siihen voidaan uskoa. Tärkeää, ei ole kuitenkaan osata perustella tietoa käsitteenä, vaan kyetä ymmärtämään jonkin väitteen tai uskomuksen totuus perustelulla tavalla. Tiedon totuutta voidaan tarkastella formaalisten ominaisuuksien, muodon ja sisällön tarkastelun avulla. (Mehtäläinen 1992, 32–33.)

Opettajan tietokäsityksellä tarkoitetaan tietoa tiedon luonteesta. Usein sanotaan, että oppimisessa pyritään tietoihin ja taitoihin. Ihmistä voi luonnehtia tietäväksi olennoiksi, joka tuottaa todellisuudesta itselleen tietoa ja luo todellisuudesta käsityksiä. Tieto koostuu kokemuksesta, aistimuksista ja elämyksistä, ja sen tehtävä on auttaa meitä tunnistamaan välittömät tilanteet ja orientoida meitä todellisuuteen. (Turunen 1999, 127–129.) Opettajien tiedonkäsitys on kuitenkin hyvinkin erilainen eri opettajilla, eri aineissa ja oppikirjoissa. Koulua on arvosteltu tiedon käsittelyn pinnallisuudesta passiivisuudesta, staattisuudesta, kriittisyyden puutteesta ja käsitteellisestä epämääräisyydestä. (Voutilainen, Mehtäläinen & Niiniluoto 1989, 19–20.) Ihminen on jatkuvasti tekemisissä erityyppisten tiedonkäsityksien kanssa. Opettajan ja oppilaan välinen tiedonkäsitys olisi hyvä olla samansuuntainen, jotta opettajan, oppimateriaalin

laatijan ja oppilaan välinen vuorovaikutus mahdollistuisi. Oppimiskokemukset ja tilanteet vaikuttavat oppilaan ja opettajan väliseen tiedonkäsitkseen. Nämä vaikuttavat puolestaan siihen millaiset seikat tiedossa painottuvat ja millainen kokonaiskuva tiedosta rakentuu. Tietokäsitys voi olla myös tiedostamaton, esimerkiksi koulumaailmassa saatetaan tiedostamatta ihannoida tiedonkäsitkelyn yhteydessä ilmenevaa oppilaan passiivisuutta tiedon prosessoijana, vaikka sellaista ei opetussuunnitelmassa mainita. Tiedostamattomien tiedonkäsitkysten vastakohta on lähtökohta, jonka perusteella voidaan määritellä kasvatuksen tavoitteet. (Voutilainen ym. 1989, 11–12.)

Opettajan kasvatustyössä on aina läsnä myös ihmiskäsitys eli ihmiskuva. Opetusta ei voida nähdä irrallisena ehyen ihmisen visiosta. Kasvattajan omaksuessa ihmiskäsityksensä, hänellä on edellytyksiä kasvatustyön vuorovaikutuksessa rikastuttaa ymmärrystä ihmisestä. Ihmiskäsityksellä tarkoitetaan usein tiedostamattomia tulkintoja toisesta ihmisestä, jossa tulkintojen syntyyn vaikuttaa tunteet, kokemukset sekä kulttuurissa vallitsevat arvot. Ihmiskäsitys on yksilöllinen ja siksi vaihteleva. (Piippo 1992, 5-7.) Ihmiskäsityksellä tarkoitetaan myös ihmisen perusasennoitumista toiseen ihmiseen, joka sävyttää meidän suhtautumista ihmiseen. Perusasennoitumiseen vaikuttavat kulttuuri, teoreettinen tieto, kokemukset, uskomukset ja arvot. (Rauhala 2005, 18.)

Ihmiskäsitys kertoo myös siitä, mistä osista ihminen koostuu, esimerkiksi ajattelu, tietäminen, tunteet, mielikuvitus. Ihmiskäsitykseen liittyy myös kehityskäsitys, jonka mukaan ihminen nähdään kehittyvänä olentona ja se vastaa kysymykseen siitä, mikä on mahdollista ihmiselle. (Turunen 1999, 109–110.) Ihmiskäsityksiä ovat holistinen, kristillinen ja humanistinen. Holistisen ihmiskäsityksen mukaan ihminen muodostuu kehollisesta (fyysinen), tajunnallisesta (psykkinen) ja situationaalisesta (sosiaalinen) olomuodosta. Kristillinen ihmiskäsityksen mukaan ihmiselle on annettu tehtävä maan päällä. Ihmisen vapaus nähdään uskon ja lähimmäisen rakkauden kautta. (Piippo 1992, 9-21.) Humanistinen ihmiskäsitys pohjautuu ihmisarvon kunnioittamiseen, jossa ihmisarvoa tulee kunnioittaa riippumatta sukupuolesta, iästä, uskonnosta, alkuperästä, kyvyistä tai mielipiteistä (Niemi 2006, 84).

4.3 Pedagoginen tahdikkaus

Opettajan toiminta on intentionaalista, jolla tarkoitetaan toimintaa, jossa tilanteet ja ihmiset muodostavat toimiessaan sosiaalisen systeemin, jossa jokainen toimii omista lähtökohdistaan käsin. Intentionaalisella toiminnalla tarkoitetaan kokonaisuutta, johon kuuluu aikomus jonkin aikaansaamiseksi, tekojen valinta, toteuttaminen sekä tekojen arviointi. Opettaja suuntaa aikomuksiaan toistuvasti yhä uudelleen uusien tilanteiden mukaisesti, valitsee tekoja ja toteuttaa niitä, vaikka hän ei tuottaisikaan intentioita tietoisesti. (Yrjönsuuri & Yrjönsuuri 1995, 15–16; 23.)

Opetustyössä tulee esiin sen kahtiajako: se on sekä pitkäjänteistä toimintaa että välittömiin tilanteisiin reagoimista. Suunnitellut toiminnat jäsentävät koko toiminnan, mutta opettaminen tuo esiin myös spontaanien ratkaisujen tekemistä, tilanteen hallintaa ja oivaltamista, jota kutsutaan pedagogiseksi tahdikkaudeksi. (Turunen 1999, 122.) Luokkahuoneessa voi olla 30 oppilasta, jolloin sosiaalisen tarpeiden kuorma voi käydä erityisen raskaaksi opettajalle. Opettaja tulisi tunnistaa oppilaiden erilaiset oppimistarpeet: toinen voi tarvita rauhaa, kun toinen tarvitsisi samalla hetkellä inspiraatiotukea aloittaakseen työtänsä. Opettaja ei voi toimia koko ajan, vaan hänen tulee tehdä sosiaalisia kompromisseja, samalla kunnioittaen oppilaiden yksilöllisyyttä. (Tasala 2012, 28.)

Opettajat saattavat käyttää pedagogista vapauttaan myös negatiivisella tavalla, joissa vaikeissa päätöksentekotilanteissa opettajat käyttävät väärin auktoriteettiasemaansa ja turvautuvat manipulaatioon. Turhautuneisuus tai voimakeinojen vastuuton käyttö ilmentävät opettajan puutteellisena tahdikkautena. (Vrt. Harjunen 2002, 328.) Myös psykologiset seikat vaikuttavat opettajan pedagogiseen tahdikkauteen: affektiivisuus eli tunteiden valtaan joutuminen voivat riistää opettajalta tahdikkauden mahdollisuuden sekä pitkäaikaiset epäonnistumisen kokemukset voi johtaa opettajan arvostelemaan synkästi hyvinkin viattomia häiriötapauksia. (Haavio 1954, 51–54.)

4.4 Oppilaantuntemus pedagogisen toiminnan ohjenuorana

Kaikessa kasvatus- ja opetustyössä tavoitteet ja toiminta pyritään määrittelemään lapsen ikätasoa, yksilöllisiä tarpeita ja edellytyksiä vastaaviksi. Kasvatus ja opetus ovat

oppilaita varten eivätkä opettajaa tai muita toimihenkilöitä varten. Tehtävässä suoriutuminen edellyttää kehityspsykologisen tiedon hallintaa ja sen soveltamista, kokonaisnäkemyistä kasvatuksen päämääristä, vuorovaikutuksen luonteesta sekä tietoa yhteiskunnan mukana tuomista haasteista. (Kääriäinen 1989, 3; Calvert 1975, 2.) Tämän vuoksi oppilaantuntemus on kasvatuksen onnistumisen välttämättömin edellytys (Haavio 1954, 37).

Lapsen kehittymiselle ja kypsymiselle tulisi antaa aikaa nykyisessä runsasvirikkeisessä yhteiskunnassa, jossa lapselle tarjotaan helposti liian paljon, ennen kuin hän pystyy vastaanottamaan. Kehityksen kanssa ei tulisi kiirehtiä, vaan ottaa huomioon lapsen lineaarinen ikäkausikehitys, jossa kehitystapahtumat tapahtuvat ajallaan. (Kääriäinen 1989, 12.) Lapsikeskeisen kasvatusta ja opetusta tulee valita sen mukaan, mikä lasta itseään kiinnostaa ja motivoi (Hytönen 2007a, 14–15). Motivaatio opetusta kohtaan voi ilmetä kahdella tasolla: ulkoisesti tai sisäisesti. Ulkoisella motivaatiolla tarkoitetaan ympäristöstä syntyvää toimintaa, kuten palkkiot ja rangaistukset: makeiset, kehuinen. Ulkoinen motivaatio on ulkopäin tuleva toimintaa ohjaava tekijä. Sisäisessä motivaatiossa motivaatio nousee oppijasta itsestään, ja oppija on kiinnostunut itse asiasta, arvostaa ja nauttii tehtävästä. (Aunola 2002, 109.) Hän suorittaa tehtävän ilman, että saisi siitä kiitosta tai palkkiota. Oppimissuuntautunut oppimisympäristö, jossa keskitytään itse opiskeluun ulkoisten palkkioiden sijaan, innostaa sisäiseen motivaatioon. (Laine & Vilkkö-Riihe 2006, 78–79; Ikonen 2000, 64–65.)

Oppilaantuntemusta tarvitaan opetussuunnitelmatyössä, opetusmenetelmien valinnassa, kehityksen ohjaamisessa, yksilöllisten erojen huomioimisessa, arvioinnissa ja odotuksien toteuttamisessa (Kääriäinen 1989, 12–14). Oppilaantuntemuksessa korostuu lapsen ja aikuisen välinen kasvatussuhde, jolla tarkoitetaan suhdetta, joka vallitsee vain kasvattajan ja kasvatettavan välillä. Kasvattaja ohjaa ja tukee kasvatettavaa, mutta samalla kasvatettava opettaa kasvattajaa. Kasvatussuhteen oletetaan olevan eettisesti oikeaa, jossa kasvattaja kasvattaa vastuulliseksi, kasvatettava kunnioittaa kasvattajaa, ja kasvattaja välittää kasvatettavasta ilman ehtoja. (Hellström 2010, 107–108.)

Oppilaantuntemusta edesauttaa ja seuraa oppilaan ja opettajan välinen hyvä kiintymyssuhde. Kiintymyssuhteella tarkoitetaan tunnesidettä toiseen ihmiseen. Ihmisen ensimmäinen kiintymyssuhde sidotaan useimmiten lasta hoitavaan aikuiseen, mutta se

voi syntyä myös muiden välille. (Bowlby 1969, 177–184.) Kiintymyssuhde voidaan jakaa turvalliseen ja turvattomaan, jossa turvaton kiintymyssuhde jakautuu vielä välttelevään ja ristiriitaiseen kiintymyssuhteeseen. Turvallisesti kiintynyt lapsi on oppinut, että hänen tarpeisiinsa vastataan ja hän on kokenut tulleeensa ymmärretyksi. Turvaton kiintymyssuhde muodostuu silloin, kun lapsi ei ole varma kiintymyksen kohteen saatavuudesta. Välttelevässä kiintymyssuhteessa lapsi saattaa lakata kokonaan etsimästä psyykkistä turvapaikkaa. Ekaluokkalainen voi esimerkiksi viivytellä kotiin lähtemistä, tai on piittaamaton oman vanhempansa läsnäolosta muiden läsnä ollessa. Ristiriitaisessa kiintymyssuhteessa lapsi keskittyy kiintymyssuhteen ylläpitämiseen niin, että hänelle ei jää voimavaroja esimerkiksi ympäristön tutkimiseen. (Lindblom-Yläne ym. 2005, 48–50.)

Kun lasten toimintaa suunnataan odotusten ja tavoitteiden mukaisesti, on aikuisten antama tuki ja opastus erityisen tärkeää. Lämpimän vuorovaikutussuhteen kautta lapsi voi tuntea itsensä arvokkaaksi, ja tämä kannustaa häntä toimimaan odotusten suhteen. (Aro & Laakso 2011, 27) Ihmisen perustarpeista tulevat esiin turvallisuuden, rakkauden ja hyväksymisen osa-alueet, ja vasta näiden toteutumisen jälkeen voi oppilas toteuttaa itseään ja keskittyä luokassa tapahtuvaan toimintaan. Koululaisen pitää pystyä ajattelemaan, tuntemaan ja toimimaan pelotta, uskaltaa ilmaista tunteitaan ja ajatuksiaan. Turvallista suhdetta opettaja voi lisätä olemalla kiinnostunut oppilaan ideoista ja ottaa huomioon hänen kaikki tarpeensa, jolloin oppilas tietää, mitä häneltä odotetaan. (Uusikylä 2007, 46–48.)

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

5.1 Tutkimuskysymykset

Lähdin toteuttamaan tutkimustani pohtimalla tutkimusongelmaa oman mielenkiintoni kautta. Olen useimmiten pohtinut sitä, miten opettajat luovat luokkaan sellaisen oppimisympäristön, joka on jokaiselle oppilaalle suotuisa ja työskentely sujuvaa ilman työrauhaongelmia. Tutkimusongelmani hahmottui jo kandidaatin tutkielman tekovaiheessa, jolloin tutkimuskohteenani olivat ensiluokkalaisten itsesäätelytaidot sekä niiden tukeminen ja kehittyminen opetustyössä. Jäin sen kautta kaipaamaan opettajanäkökulmaa ja opettajan merkitystä luokanhallinnassa. Syksyn 2012 alussa minulle selvisi tutkimukseni tavoite erään yliopiston järjestämän tutkimuskurssin, graduseminaarin ja graduohjaajani avulla. Päätin, että tutkimukseni olisi hyvä olla tapaustutkimus, sillä luokanhallinta on hyvin yksilöllisesti koettu.

Tutkimuskysymykseni ovat seuraavat:

1. Mitä opettajat ymmärtävät luokanhallinnalla ja miten opettajien luokanhallinta heijastaa heidän yleisempää pedagogista ajatteluansa ja toimintaansa?
2. Miten opettajat ovat rakentaneet luokanhallintansa?

5.2 Tutkimuksen lähestymistapa

Tutkimukseni on laadullinen, kvalitatiivinen tutkimus. Laadullisella tutkimuksella tarkoitetaan kokonaista joukkoa erilaisia tutkimuskäytäntöjä. Kvalitatiivista tutkimusta on vaikea määritellä selkeästi, sillä ei ole myöskään omia tiettyjä metodeja. Kvalitatiivinen tutkimus soveltuu tutkimukseen silloin, kun halutaan tutkia luonnollisia tilanteita ja kun halutaan saada tietoa tiettyihin tapauksiin liittyvistä syys-seuraussuhteista, joita ei voida tutkia kokeen avulla. (Vrt. Metsämuuronen 2006, 83; 88.)

Valitsin tutkimustyyppikseni tapaustutkimuksen. Tapaustutkimus soveltuu tutkimukseni lähestymistavaksi, sillä halusin tutkia luokanhallintaa opettajakohtaisesti.

Luokanhallinta on hyvin vaihteleva opettajasta riippuen, joten on tärkeää tiedostaa, ettei tapauksilla pyritä yleistettäviin tuloksiin. Tutkimuksessani lähdin liikkeelle opettajien omista tulkinnoista ja käsityksistä. Pyrin tuomaan esille opettajien oman äänen, millaisena he kokevat ja ymmärtävät luokanhallinnan ja miten he ovat omasta mielestään kehittyneet siinä opettajana toimimisen myötä. Tutkimukseni on monitapaustutkimus, jossa tarkastelen kahta opettajaa. Tapaustutkimus voidaan määritellä empiiriseksi tutkimukseksi, mutta mitään yksiselitteistä määritelmää tapaustutkimukselle ei voida antaa. Tapaustutkimus ei ole menetelmä, vaan lähestymistapa sekä näkökulma todellisuuden kuvaamiseen. (Vrt. Saarela-Kinnunen & Eskola 2010, 190, 198; Metsämuuronen 2006, 90–92; Gerring 2007, 17.) Tapaustutkimus etsii vastauksia kysymyksiin kuinka ja miksi (Yin 1994, 1).

Käytin narratiivista otetta lähestymistapana tapausten tulkitsemisessä ja aineiston analyysissä. Narratiivisen analyysin avulla pyrin kokoamaan aineiston pohjalta kerronnalliset kuvaukset tapauksista ja heidän luokanhallinnastaan, osana pedagogista ajattelua ja toimintaa. Narratiivinen lähestymistapa soveltuu hyvin runsaan aineiston koontiin ja tapausten mahdollisimman mielekkääseen ja rikkaaseen kuvaamiseen. Narratiivinen lähestymistapa korostaa tiedon subjektiivista luonnetta ja kontekstuaalisuutta, jossa tieto on riippuvainen ajasta, paikasta, henkilöstä ja se rakentuu ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa. Voidaan sanoa, että ei ole massaa tiettyä yhtä todellisuutta, vaan jokainen yksilö antaa omat merkityksensä tapahtumille ja asioille. Sosiaalisesti rakentuneessa maailmassa kielellä ja muistilla on tärkeä merkitys, sillä ne mahdollistavat yksilöllisten kokemusten ilmaisemisen narratiivisesti. Narratiivisen analyysin tavoitteet ovat todentuntu, johdonmukaisuus ja uskottavuus, jossa todentuntu perustuu tarinan puhuttelevuuteen. On tärkeää muistaa, että oma tulkintani aineistosta on yksi versio totuudesta eli samat tapahtumat voidaan kertoa eri tavoin. (Vrt. Kohonen 2011, 196–197.)

Monitapaustutkimukselle on tyypillistä, että aineistoa ja tutkimusmetodeita on kutakin tapausta kohti runsaasti ja tapauksia tarkastellaan niiden luonnollisissa asiayhteyksissä. Tästä syystä olen valinnut aineistonkeruumenetelmiksi useamman metodin, jonka tarkoituksena on eri näkökulmista valottaa tutkittavia tapauksia. (Vrt. Piekkari & Welch 2011, 185; Yin 2009, 3, 14,102.) Tärkeää tapaustutkimuksessa ei ensisijaisesti ole henkilö ja hänen kokemuksensa, vaan se, miten hänen kokemuksensa voidaan kiinnittää

yleisempään ilmiöön (Ronkainen, Pehkonen, Lindblom-Ylänne & Paavilainen 2011, 117–118). Aineiston keruumenetelmiksi valitsin kirjoitelmat, havainnoinnin ja haastattelun. Aineiston keruumenetelmät ovat kummankin tapauksen kohdalla samat ja suoritan ne samassa järjestyksessä. Tutkimus toteutettiin opettajien luokkahuoneessa tai mahdollisesti muissa tiloissa, kun opetustoiminta tapahtui muualla kuin omassa luokassa.

5.3 Aineistonkeruumenetelmät

Tutkimuksen aluksi tavoitteenani oli tavoittaa yli kymmenen vuotta alalla olevat opettajat, jolloin kokemuksia ja käsityksiä luokanhallinnasta olisi muodostunut, ja oma käytäntö olisi jo jokseenkin vakiintunut. Tutkimukseeni lupautuneet opettajat olivat toimineet luokanopettajana 29 vuotta ja toinen tutkimushenkilöistä 26 vuotta, mikä vastasi hyvin asettamiani tavoitteitani. Tutkimushenkilöiden valinnan kautta halusin saada selville eroavatko luokanhallintakeinot ensimmäisellä ja kuudennella luokalla. Opettajien oppilasaines tai luokan koko eivät vaikuttaneet tutkimushenkilöideni valintaan. Pyysin luvan tutkimuksen toteuttamiseen ja lähdin etsimään tutkittavia sähköpostitse saatekirjeen muodossa (Liite 1). Lähetin opettajille tutkimuspyyntöjä, joista toinen suostui heti, mutta toista tutkimushenkilöä jouduin etsimään hieman kauemmin. Vastaanotto tutkimukselle oli kuitenkin positiivinen ja tutkimusta oli mukava tutkijana lähteä toteuttamaan. Tavoitteenani oli kerätä aineisto ennen joulua 2012. Saimme sovittua sopivat ajat tutkimuksen aineiston keräämiselle. Keräsin aineiston kirjoitelmien, havainnoinnin ja haastattelun avulla. Päätin toteuttaa aineistonkeruun edellä mainitussa järjestyksessä, sillä ne tukivat toisiaan ja antoivat mahdollisuuden tehdä haastattelussa lisäkysymyksiä aiempien aineistojen pohjalta. Pyrin useamman metodin yhdistämisellä eli menetelmätriangulaatiolla tutkimuksen tarkkuuden ja monipuolisuuden lisäämiseen, mikä samalla lisää tutkimuksen uskottavuutta. (Vrt. Metsämuuronen 2006, 268; Hirsjärvi & Remes ym. 2010, 233.)

Kirjoitelmaa (Liite 2.) lähdin rakentamaan kysymysteemojen avulla, joilla pyrin saamaan vastauksia tutkimusongelmaani. Kirjoitelman ohjaavat kysymykset nousivat teorian ja oman mielenkiintoni kautta. Kirjoitelmat koostuivat seuraavista kysymyksistä: *taustatiedot* opettajasta, luokanhallinnan *käsityksiä ja kokemuksia*, opettajan mahdollinen *kehittyminen* luokanhallinnassa. Annoin kirjoitelmiin vastausaikaa kaksi viikkoa, joka riitti hyvin vastausajaksi myös tutkimushenkilöille.

Sain idean kirjoitelman rungon kehittämiseen lukemalla teemahaastattelun rungon rakentamisesta (kts. Hirsjärvi & Hurme 2008, 67).

Kirjoitelmien tavoitteena oli saada kokonaisvaltaisempaa kuvaa opettajien luokanhallinnan rakentumisesta heidän opetushistoriansa ajalta (Liite 2). Ne toivat hyvän lisän opettajien luokanhallinnan ymmärtämiseen, sillä kirjoitelmien kertomusten eli narratiivien avulla voidaan saada tutkimusaineistoa, jossa tutkittaville annetaan mahdollisuus kertoa käsityksensä ja kokemuksensa opettajuuden kehittymisestä erityisesti luokanhallinnan näkökulmasta (vrt. Hirsjärvi ym. 2010, 201; Kohonen 2011, 197). Kaasilan mukaan (2008, 41–43.) voimme ajatella, että elämme kertomusten maailmassa. Kun ihmisiltä kysytään miksi he tekivät niin kuin tekivät, he kertovat sen tarinan muodossa. Kirjoitelma sisältävät sarjan tapahtumia, jotka ovat merkityksellisiä kertojalle sekä lukijalle.

Luin kirjoitelmat ennen havainnointia ja haastattelua, jonka avulla pyrin luomaan käsitystä tutkittavasta opettajasta. Valmistauduin havainnointiin ennakkoon tehdyllä havainnointipohjalla (Liite 3), jonka avulla havainnoin opettajan toimintaa luokanhallinnan näkökulmasta. Havainnointia voidaan käyttää muuta aineistonkeruuta tukevana menetelmänä, ja se kytkee saadun tiedon sen kontekstiin. Havainnoinnin avulla pyrin saamaan autenttista tietoa tutkimuskohteesta, johon liittyy luokahuoneessa monen henkilön yhtäaikainen seuraaminen. Systemaattisessa havainnoinnissa kiinnitin huomiota henkilöiden väliseen viestintään, ilmeisiin, eleisiin ja opettajan toimintaan luokassa. (Vrt. Vähämäki & Paalumäki 2011, 102–103; Grönfors 2010, 154, 157.) Systemaattisella havainnoinnilla tarkoitetaan jäseneltyä tutkimuksen kohteen havainnointia luonnollisessa tai tarkasti rajatuissa tiloissa (Metsämuuronen 2006, 116). Havainnoinnin avulla sain tietoa opettajan luokanhallinnasta käytännössä, ja näin, toteuttaako opettaja kirjoitelmassa mainitsemia käytänteitä ja tavoitteita. Havainnointi kertoo, mitä luokassa todella tapahtuu, ja siinä pääsin tutkimaan opettajaa kokonaisvaltaisena toimijana. Tieteellinen havainnointi ei ole vain näkemistä, se on tarkkailua. (Vrt. Hirsjärvi ym. 2010, 212–213.)

Toteutin havainnoinnin kummankin opettajan luokassa kahtena eri koulupäivänä, yhteensä havainnoituja oppitunteja kertyi 12. Koin tämän riittävänä aineiston määrän kannalta. Havainnointiteemat pohjautuivat kirjoitelmiin ja yleisesti opettajan toimintaan

luokanhallinnan toteuttajana. Havainnointia tehdessäni tein muistiinpanoja paperille näkemästäni ja kuulemastani. Keskityin havainnoinnissa opettajan toimintaan luokanhallinnan näkökulmasta: hallintakeinoihin, oppilassuhteisiin, työrauhan ylläpitämiseen, ohjeiden antoon, oppilaiden keskinäisiin suhteisiin, opettajapersoonaan. Muistiinpanojen tekeminen voidaan katsoa olevan esianalyysiä, sillä kaikesta näkemästä ei ole tarkoitus pitää kirjaa, vaan tässä noudatetaan tarkoituksenmukaisuutta. Kirjasin ylös varsinaiseen vuorovaikutukseen liittyviä tekijöitä: osallistujat, mitä he tekevät ja sanovat sekä kontekstietoa luokasta, sen sijainnista ja ajasta. Kokonaisvaltaisten muistiinpanojen tekemisen jätin havainnoinnin jälkeiseksi toiminnaksi ja kirjoitin havainnoinnin puhtaaksi samana päivänä, jolloin asiat olivat vielä hyvin muistissa. (Vrt. Grönfors 2010, 164–167.)

Toteutin avoimen haastattelun puolistrukturoituna teemahaastatteluna, joka sopii tilanteeseen kun halusin saada lisätietoa näkemästäni ja lukemastani (vrt. Hirsjärvi ym. 2010, 210). Haastattelu toteutettiin opettajien luokassa toisen havainnointikerran jälkeen. Pysin toiminaan haastattelijan roolissani asiallisesti sekä tehtäväkeskeisesti, jolloin haastattelun aikana päätehtäväni oli informaation hankkiminen. Ennen havainnointivaihetta pyrin luomaan opettajan kanssa luontevan ja luottamuksellisen vuorovaikutussuhteen, niin että hänellä ja minulla olisi hyvä olla luokassa. Mielestäni tämä auttoi luottamuksellisten asioiden puhumisessa myös haastattelussa. Pysin toimimaan puolueettomasti ja keskustelin opettajien kanssa ennen aineiston keräämistäni siitä, että he voivat toimia aivan normaalisti vaikka olenkin läsnä. (Vrt. Hirsjärvi & Hurme 2008, 96.) Haastattelukysymykset lähetin opettajille enakkoon niiden haastavuuden vuoksi, jotta he saisivat tutustua kysymyksiin.

Haastattelun avulla pyrin täsmentämään kirjoitelman ja havainnoinnin kautta saatuja kysymyksiä (Liite 4), ja pääsemään lähemmäksi haastateltavien ajatuksia ja käsityksiä (vrt. Puusa 2011, 74). Haastattelun avulla on mahdollista saada selville asioita, joita ei välttämättä ole mahdollista saada selville havainnoinnin ja kirjoitelman kautta. Sen avulla voimme tarkastella toisen ihmisen näkökulmaa sisältäpäin ja samalla korostaa tutkittavan subjektiivista ja aktiivista luonnetta. (Vrt. Syrjälä & Numminen 1988, 94; Hirsjärvi ym. 2010, 205; Hirsjärvi & Hurme 2008, 42.)

Puolistrukturoitu teemahaastattelu on lähellä keskustelua, jossa aiheena on tutkijan miettimä aihepiiri, mutta tutkija ei kontrolloi tilannetta kokonaan. Haastattelussa haastateltava on keskeisessä asemassa, sillä hänen kertomuksensa johdattaa haastattelutilannetta eteenpäin. Tutkijan väliintulot ovat sallittuja tällaisessa haastattelutilanteessa, mutta tutkijan täytyy muistaa, että hänen on oltava pienemmässä roolissa mitä haastateltavan. Haastattelun avulla halusin päästä lähemmäs tutkittavaa henkilöä ja hänen ajatuksiaan, ja tarkemmilla haastattelukysymyksillä pääsen käsiksi yksityiskohtaisempiin teemoihin. Haastattelun aikana tukeuduin etukäteen laatimiini kysymyksiin, mutta annoin haastattelun lopussa haastateltavalle ”vapaan sanan”, jolloin hänellä oli mahdollisuus tuoda esille asioita, joita itse piti tärkeinä, ja joihin en etukäteen ollut osannut suuntautua. Toinen haastateltava myös täydensi aiemmin kysytyjä seikkoja haastattelun lopuksi. (Vrt. Puusa 2011, 81–83; Hirsjärvi ym. 2010, 209; Bar-On 1996, 9.)

Narratiivin luettavuuden helpottamiseksi käytän aineisto-otteista lyhenteitä: Hav1. ja Hav2. (havainnointipäivä yksi tai 2.), haast. (haastattelu) ja kirjoit. (kirjoitelma).

5.4 Aineiston analyysi

Kirjoitelmat toimivat tutkimukseni analyysivaiheessa tukipilarina, sillä niiden teemakysymysten (Liite 2) johdonmukaisuuden avulla rakensin narratiivin kummastakin opettajasta. Kirjoitelmat saadessani luin ne läpi ja lähdin muodostamaan kuvaa tutkittavasta tapauksesta. Alleviivasin erivärisellä fontilla olennaisia aineistokohtia ja näin rajasin pois tutkimuksen kannalta epäolennaisia asioita. Toinen opettajista kirjoitti kirjoitelmaan paljon ylimääräistä, jota jouduin karsimaan pois.

Havainnointiaineistoa analysoin henkilökohtaisen tutkimuskokemuksen kautta (kts. Grönfors 2010, 167). Kirjoitin havainnoinnista saamani aineiston havainnointipäivän aikana puhtaaksi, jolloin havaintoni olivat vielä hyvin muistissa. Havainnointiaineistoa analysoin lukemalla ja etsimällä asioita, jotka tukisivat kirjoitelmaa ja haastattelua. Havainnointiaineistoa käytin tulosten raportoinnissa elävöittäkseni opettajan toiminnan kuvailua narratiivissa.

Nauhoitin haastattelut ja tallensin nauhoitetut haastattelut sanatarkasti koneelle ja litteroin ne kuuntelemalla haastattelua aina pätkittäin lause tai pari kerralla. Tämä olikin varsin työläs vaihe tutkimukseni kulussa. Litteroinnin alussa tein päätöksen, että litteroin kaiken kuulemani, lukuun ottamatta vuorovaikutuksen muita piirteitä, kuten äänen painoa, naurua tai katkoksia. Epäselvät kohdat merkitsin litterointiin viivoilla: yksi sana merkillä: (-), useampi sana, tai lause merkeillä: (- -). (Vrt. Ronkainen ym. 2011, 119.) Haastattelun analyysissä poimin aineistosta keskeisimpiä teemoja ja tutkimuksen kannalta relevantteja asioita. Jätin pois turhat toistot ja aiheen vierestä menevät asiat. Käytin haastatteluaineistoa analyysin tukena enemmän kuin muita aineistoja, tämä johtui osittain haastatteluaineiston suuremmasta määrästä muihin aineistoihin verrattuna.

Erilaisten aineistojen analyysin ja yhdistämisen tukena käytin narratiivista analyysiä, jonka avulla muotoilin aineiston pohjalta uuden kertomuksen näkyvien teemojen osalta. Narratiivit ovat selostuksia tapahtumien kulusta. (Vrt. Kohonen 2011, 202, 198.) Narratiivisuus perustuu ajatukseen, että tietämisen prosessi perustuu paljolti kertomusten kuulemiseen ja tuottamiseen (Heikkinen 2010, 142, 144; Kohonen 2011, 198). Tarkoitukseni oli aineiston pohjalta kiinnittää huomioni tutkimusongelman keskeisiin teemoihin, eikä koota kaikkea saamaani tietoa yhdeksi esseeksi. Tulkitsin ja organisoin empiiristä aineistoa niin, että lopputuloksena olisi yhtenäinen kertomus kustakin opettajasta. (Vrt. Ellet 2007, 105–106; Kaasila 2008, 46–47.)

Lähdin rakentamaan narratiivejä aineistolähtöisesti. Aineistoa kertyi yhteensä tapauksista seuraavasti: kirjoitelmista kuusi sivua, havainnoinneista kuusi sivua, haastattelusta 15 sivua (Fonttikoko 12, riviväli 1,5.). Tapaustutkimuksessa on tärkeää tulla tutuksi tutkimusaineiston kanssa. Luin aineistoa läpi ja etsin oleellisimpia teemoja aineistosta. Otin analyysia tehdessäni huomioon, että kaikki aineisto ei ole tärkeää tai relevanttia. (Vrt. Easton 1982, 9.) Lähdin poimimaan aineistosta yleisiä teemoja, jotka kuvaisivat parhaiten opettajan pedagogista toimintaa ja ajattelua luokanhallinnan näkökulmasta ja kokosin aineistositaatit juonelliseksi kertomukseksi. Kirjoitelman, havainnoinnin ja haastattelun pohjalta muodostuivat seuraavat teemat narratiiviin: *millainen opettajana, mihin opettaja pohjaa ajattelunsa ja toimintansa, miten käsittää luokanhallinnan, opettajan eettinen toiminta, luokanhallinnan edellytykset, opettaja*

auktoriteettina, käsitys työrauhasta, (kodin ja koulun merkitys), luokanhallinnan haasteet, opettajan oppiminen ja kehitys.

Lisäsin teoriaa tulosten esittelyyn syventääkseni ja ymmärtääkseni paremmin ja yleisemmälläkin tasolla opettajien kerrontaa. Juonentamisen jälkeen jäsenin narratiivia vielä alateemojen avulla. Kokosin narratiivien loppuun keskeiset seikat kummastakin opettajasta sekä heidän toimintansa ja ajattelunsa perustana olevista tekijöistä. Yhteenvedon apuna käytin taulukkoa, johon kokosin keskeisimmät seikat kummankin tapauksen kohdalta. Koonnin avulla halusin saada esille keskeiset luokanhallinnan osatekijät ja mahdolliset tapauksia erottavat tekijät. Tapauskohtaiset yhteenvedot auttoivat minua tutkijana hahmottamaan tapaukset kokonaisvaltaisesti ja tämä näkyi myös siinä, että johtopäätöksiä ja pohdintaa oli helpompi lähteä niiden pohjalta kirjoittamaan.

5.5 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Tutkimuksen tekoon liittyy monia eettisiä kysymyksiä, jotka tutkijan tulee ottaa huomioon tutkimusta tehdessään. Eettisesti hyvä tutkimus edellyttää, että tutkimuksessa noudatetaan hyvää tieteellistä käytäntöä. Tutkijan tulee noudattaa tiedeyhteisön tunnustamia toimintatapoja sekä kunnioittaa toisen teoksia osoittaen lähdetiedot virheettä. Lähtökohtana on ihmisarvon kunnioittaminen. (Hirsjärvi ym. 2007, 23–25.) Tutkimusetiikka on läsnä tutkimusprosessin jokaisessa vaiheessa. (Vrt. Kasvatustieteiden tiedekunta, Opinto-opas, 96–98.)

Pyrin katsomaan aineistoa objektiivisesti niin, että tutustuin aineistoon ennen kuin tein johtopäätöksiä (vrt. Ronkainen ym. 2011, 122). Tutkimuksen analysointi on omaa tulkintaani, mutta halusin pyrkiä analyysissä uskottavuuteen. Tutkimusaineiston määrä oli opettajien kesken lähes yhtä suuri, kummankin osalta noin 14 sivua. Koin, että sain aineistojen perusteella riittävän kokonaisvaltaisen kuvan kummankin opettajan luokanhallinnasta ja siihen liittyvistä tekijöistä. Sanotaan, että aineiston määrä on riittävä silloin, kun tutkija voi vastata tutkimuskysymyksiinsä. Tutkimuksen tavoite, aineisto, hankintatavat ja yleistämisen mahdollisuus nivoutuvat toisiinsa. Mielestäni aineisto oli laadullisesti ilmiön kannalta edustava ja pystyin teorian ja aineiston avulla vastaamaan tutkimuskysymyksiini. (Vrt. Ronkainen ym. 2011, 117.)

Kirjoitelman kysymykset auttoivat minua muodostamaan narratiiveista kokonaisuuden, joka kulki juonellisesti eteenpäin. Toinen tutkimushenkilö mainitsi, että ei ole mikään kirjoittajatyyppe, mutta haluaa mielellään täsmentää tarvittaessa kirjoittamaansa sähköpostitse tai haastattelun kautta. Haastattelu toimi tarkoituksenmukaisena aineistonkeruumenetelmänä kyseisen tutkimushenkilön kohdalla, sillä hän pystyi pukemaan ajatuksiaan paremmin sanoiksi haastattelussa. Jälkeenpäin ajateltuna kirjoitelman toteuttaminen vapaamuotoisempana olisi ehkä lisännyt sen uskottavuutta ja tuonut esille näkökohtia, joita aloittavana tutkijana en tiedostanut.

Havainnoinnissa en pystynyt täysin toimimaan ulkopuolisena havainnoijana. Toisen opettajan luokkaa havainnoidessani opettaja pyysi minua kokeilemaan erästä tekniikkalaitetta luokassa sekä yhdellä tunnilla kiertelemään ja katsomaan oppilaiden tekemiä töitä. Tämä aiheutti hieman hankalia tilanteita, sillä tutkijana koin, etten voinut kieltäytyä. Uskon, että nämä kaksi tapahtumaa eivät vaikuttaneet liiaksi havainnointituloksiini. Luokassa istuessani oli osittain haasteellista pysyä neutraalina tarkkailijana. Eräs oppilas alkoi keskustella minulle havainnoin aikana, joten päätin siinä tilanteessa auttaa häntä ja vastata hänen kysymyksiinsä, sillä olisi tuntunut vaivaannuttavalta olla vastaamatta. Pohdin, olisiko tutkimuksen alussa pitänyt kertoa oppilaille, mitä luokassa teen, sillä oppilaat eivät sitä tieneet, vaan istuin luokan perällä. Toisaalta, olinhan tullut havainnoimaan pääsääntöisesti vain opettajan toimintaa.

Havainnoinnin aikana huomasin, kuinka suuret erot ensimmäisellä ja kuudennella luokalla luokanhallintakeinoissa on. Kuudetta luokkaa havainnoidessani tuli tutkijana sellainen olo, että mitä näistä tunteista voisi kirjata ylös, sillä kaikki näytti menevän niin sujuvasti. Pyrin kuitenkin kirjaamaan ylös opettajan toimintaa ja huomioimaan tekijöitä, jotka vaikuttivat siihen, että kaikki sujui luokassa mutkitta. Tiedostin sen, että kuudes luokka on sisäistänyt luokassa toimimisen, opettajan toiminnan ja auktoriteetin kasvattajana. Toiminnan sisäistäminen vaatii oppilaita aikaa, mutta jo kuudennella luokalla oppilaat ja opettaja pääsivät nauttimaan luokanhallinnan onnistumisen ansioista. Ensimmäisessä luokassa havainnointini koin helpompana, sillä piti intensiivisemmin keskittyä ympärilläni tapahtuviin asioihin ja opettajan toimintaan. Ensimmäisen luokan oppilaat olivat vasta alkutekijöissään luokan rutiinien ja opettajan

antamien ohjeiden noudattamisen kanssa. Uskon, että havainnoitsijana oma käsitykseni opettajasta saattoivat vaikuttaa havainnointituloksiini, mikä saattaa ohjata tiettyjen havainnointitulosten saamiseen ja aineiston tulkintaan. Molempien tapausten kohdalla havainnointini tapahtui oman luokan lisäksi myös muissa tiloissa, mutta tämä ei mielestäni vaikuttanut tutkimustuloksiini, sillä luokanhallinta kulkee opettajan ja oppilaiden mukana, eikä ole paikasta tai ajasta riippuvaista.

Toteutin haastattelun puolistrukturoidun teemahaastattelun avulla, jossa haastatteluni tukena olivat valmiit kysymykset. Tallensin haastattelut nauhurin avulla, mikä lisää suorien lainausten luotettavuutta. Haastattelun luotettavuutta saattaa heikentää se, että siinä on taipumus antaa sosiaalisesti suotavia vastauksia. Haastattelijalla saattaa myös haluta esiintyä hyvänä kansalaisena tai moraaliset ja sosiaaliset velvollisuudet täyttävänä ihmisenä. (Vrt. Hirsjärvi ym. 2010, 206.) Uskon tutkimushenkilöideni rehellisyyteen. Pyysin vastauksia kirjoitelmassa ja haastattelussa heidän omasta näkökulmastaan, juuri siitä, miten he itse kokevat tai ymmärtävät kysytyn asian. Lähetin haastattelukysymykset ennakkoon välttääkseni välittömien vastauksien antamisen. Toivoin, että opettajat miettivät ennakkoon kysymyksiä, mutta toinen haastateltavista totesi, ettei ollut ehtinyt perehtyä kysymyksiin ennen haastattelua, mutta kävimme ne läpi ennen nauhoitusta, joka helpotti haastattelun sujumista.

Haastattelijan tulisi olla neutraali ja pidättäytyä kommenteista, mutta joskus luonteva kanssakäyminen edellyttää haastattelijaltakin kannanottoa (Hirsjärvi & Hurme 2008, 109). Haastattelussa en ollut täysin neutraali ilmeiltäni ja eleiltäni, sillä haastattelua tehdessä ja litteroidessani huomasin reagoivani joihinkin opettajan antamiin vastauksiin yllättyen tai myötäillen. Tämä saattoi vaikuttaa myös haastattelusta saamaani vastauksiin. Pyrin luomaan haastattelutilanteesta avoimen ja olemaan oma itseni tilanteessa. Haastattelun lopuksi halusin antaa tutkittaville vapaan sanan, jolloin he saivat antaa minulle ohjeita tulevaisuutta varten tai muuten lisätä ajatuksia, jotka eivät muuten olisi tulleet esille virallisten haastattelukysymysteni kautta. Haastattelutilanteessa toinen opettaja mainitsi parin kysymyksen kohdalla, että kysyn vaikeita kysymyksiä. Jäin tutkijana miettimään olisiko kysymyksiä pitänyt aukaista jotenkin enemmän. Ehkäpä olisi auttanut, että olisin tehnyt testihaastattelun jollekin opiskelijakollegalleni, jolloin vaikeasti ymmärrettävät kysymykset olisivat tulleet esille ennen haastattelutilannetta. Kyse saattoi olla myös vaikeista termeistä. Avasin

haastattelun aikana vaikeilta vaikuttavia kysymyksiä ja täydensin haastatteluideni aikana myös kirjoitelmien aukkoja ja asioita, joista halusin lisätietoa. Koin haastavana kysymyksen, joka koski opettajan kasvatusnäkemystä. Pilkoin vaikealta tuntuvan kysymyksen useammaksi kysymykseksi (Liite 3). Tämä auttoi opettajia hahmottamaan kysymyksen paremmin. Toinen haastattelukerta toisen tapauksen kohdalla olikin helpompi ja osasin ennakoida mahdolliset haasteet. Haastattelutilanteet ja kirjoitelmat olivat antoisia minulle tutkijana ja näytti siltä, että myös tutkittaville itselleen. Toinen tutkittavista sanoikin, että on hyvä, että tutkimuksia tehdään, silloin saa myös jotakin uutta tietoa itsestään.

Pyrin kirjoittamaan narratiivit niin, ettei opettajien henkilöllisyyttä pystyisi niistä tunnistamaan. Jätin myös kertomatta, missä tutkimus on toteutettu. Toisen narratiivin kohdalla päädyin korjaamaan haastattelun yleiskielelle tutkittavan pyynnöstä. Narratiivisen analyysin luotettavuutta halusin lisätä sillä, että annoin tutkittaville alustavat narratiivit luettaviksi ja kommentoitaviksi. Annoin heille vapauden kommentoida, jos he kokivat, että teksti olisi liian arkaluontoista tai jos se ei vastaisi heidän omia käsityksiään. Lähetin lopulliset narratiivit opettajille vielä kaksi kertaa hiomisen jälkeen ennen tutkielman painamista. Tällä halusin varmistaa tutkittavien henkilöiden tyytyväisyyden narratiivia kohtaan sekä samalla vahvistaa myös tutkimukseni luotettavuutta. Pyysin myös toiselta tutkimushenkilöltä luvan otsikon ja tutkimuksen loppulauseen julkaisemiseen, sillä kyseessä olivat hänen omat ilmaisunsa suoralainaukset.

Uskon, että tutkimukseni antaa tietoa luokanhallinnan rakentumisesta, mutta tiedostan, että kyseessä on vain kaksi tapausta, jotka eivät edusta opettajia yleisesti. Oletettavasti myös tutkijan omat oletukset voivat jossain määrin heijastua tuloksiin. (Vrt. Aaltio & Puusa 2011, 153–154.)

6 TAPAUKSET NARRATIIVEINA

6.1. Eero: ”Orkesterilla täytyy olla johtaja.”

Eero on toiminut luokanopettajana 29 vuotta. Hän kertoo, että luokanopettajan ammatti ei ollut kutsumusammatti, vaan hän ikään kuin päätyi tälle alalle pyrittään useampaan kerran luokanopettajakoulutukseen. Eero opettaa kuudetta luokkaa, jossa oppilaita 19.

Pedagogista tahdikkuutta opetustyössä

Rauhallinen aamu. Tytöt istuvat tyttöjen kanssa ja pojat omien poikapariensa kanssa. - - ”Kokeillaan saada teidän aivonystyrät, jos ei sekaisin, niin liikkeelle ainakin.” Eeron ääni on tasainen ja rauhoittava. Hän liikkuu luokan edessä paikasta toiseen - -. Milloin hän istuu oman pöytänsä äärellä, milloin ”lukutuolilla” ja milloin seisoo luokan edessä tai oppilaiden pulpettien vierellä. - - Opettaja - - varmistaa, että takana olevatkin kuulevat. Eero käyttää opetukseen noin 15 minuuttia, jonka jälkeen siirrytään itsenäisiin tehtäviin. Aluksi hän opettaa koko luokkaa ja siirtyy sen jälkeen opettamaan yksilöllisesti. Opettaja pyytää oppilaita tarkistamaan tehtävät. Näin hän ohjaa oppilaita itsenäiseen työskentelyyn, joka sujuu varsin rauhallisesti. Luokassa ei näy työrauhaongelmia. (Hav1 & 2.) Pedagoginen tahdikkuus sisältää opettajan taidon hyvään havaitsemis- ja tarkkaavaisuuskykyyn. Opettajan on tiedostettava mihin hänen toimintansa ja sanomisensa kohdistuu, ja mitä seuraamuksia sillä on. (Haavio 1954, 48–51.) Opettaja saattaa korottaa hieman ääntänsä ja sanoo asian metelin lomitse, mutta toisella kerralla hän ei toista pyyntöään, vaan toteaa: ”Toinen kerta (jolloin pyytää huomiota)! Onneksi ei tarvinnut kolmanteen mennä.” (Hav2.) Eeron siirtymät tunnilla ovat selkeitä asiasta toiseen, jolloin oppilaiden ote ei pääse heltymään. Opettajan ääni on pääsääntöisesti tasainen, mutta hän käyttää tunnilla myös ilmeitä, tuima katse, käsi korvan taakse laitettuna kuuntelemisen merkiksi ja eleitä, korostaakseen haluttua käytöstä.

Tasa-arvo ja kasvatusvastuu luokanhallinnan lähtökohtana

Eero pitää kasvatuksessa olennaisena tasa-arvoa. ”- - *Että - - me kasvattajat oltas tasa-arvosia, niin oppilaille kuin omille lapsillekin. Mutta myöskin, että sillä kasvatettavalla, sillä lapselle on myös vastuu niistä teoistaan.*” (Haast.) Opettajan työhön kuuluu olennaisesti oppilaiden vastuukasvatus. Vastuukasvatuksella tarkoitetaan kaikkea toimintaa, jolla kasvatetaan ja ohjataan lapsia ottamaan vastuuta asioista ja teoistaan. Vastuuntunto on muista ihmisistä ja ympäristöstä välittämistä; muiden huomioimista, toisen auttamista. Joillakin vastuuntunto näyttää rakentuvan helposti, mutta osalle oppilaista se täytyy kärsivällisesti opettaa vuodesta toiseen. Vastuuntuntoa lisäävä keskustelu, asioihin puuttuminen ja vastuun antaminen on vastuukasvatusta. Tilanteet, joissa oppilas on tehnyt jotakin väärää, antavat oivallisia tilanteita vastuukasvatukseen. (Ahola & Hirvihuhta 2002, 6, 10, 43.)

Vastuuseen voi tietysti ohjata ilman kiistatilanteita. Jos vastuuseen ohjaaminen onnistuu, sillä on hyviä vaikutuksia oppilaan, ryhmän tai koko luokan tasolla. Vastuuseen ohjaaminen kasvattaa oppilaana itsetuntoa ja parantaa kaverisuhteita. Näin opettaja voi kurinpitämisen sijasta keskittyä opettamiseen, luokkahenki paranee ja moraalitaso paranee. Vastuuseen ohjaamisen vaikutukset luovat myös luontevia yhteistyötilanteita koulun ja kodin välille – mahdollisuus olla samalla puolella. (Ahola & Hirvihuhta 2002, 6, 10, 43.) ”*Että jos opettaja tai vanhempi antaa vapautta sille lapselle, niin se tarkoittaa myös sitä, niin että se vastuunkanto kasvaa. - -. Että on olemassa tietyt säännöt, rajat, raja-aita. - Sen raja-aidan yli ei saa mennä, vaikka ope sanooki, että nyt on vapaat kädet.*” (Haast.) Koululuokassa vastuunottaminen riippuu ryhmän rakenteesta. Mitä kypsempi ja kehittyneempi ryhmä on, sitä enemmän se haluaa ottaa vastuuta jäsenistään. Vastuunottaminen kiinteyttää ryhmää ja jäseniä toisiinsa. Juuri aloittaneen luokan kanssa vastuuseen ohjaamisessa näkyy opettajavetoisuus. Alkuvaiheessa opettajan saavutettu luottamus rakentaa ryhmän toimintaa. Oppilaat seuraavat tarkasti, miten opettaja toimii, ja hoitaa luokassa tapahtuneet työrauhaongelmat. (Ahola & Hirvihuhta 2002, 57.)

Koulussa oppilaat kohdataan yksilöinä

Eero pohtii koko luokan opettamista eräänlaisena ”massana”, josta voi vähitellen tilanteen mukaan lähteä yksilöllistämään ja eriyttämään opetusta. *”Kyllä ihan rehellisesti sanottunu, kolokytä vuotta hommaa tehneenä, niin et sää voi joka tunti - jokaista oppilasta opettaa yksilöllisesti. Joskus pittää piirtää taululle, joskus pittää oppia ulkoa, ja joskus se pittää tehdä jollaki muulla tavalla. – En ainakaan ite pysty jokaista oppilasta huomioimaan tunnilla. Mutta itse opetustilanteessa pääsääntöisesti opetan massaa. - Sitte siinä harjottelutilanteessa voidaan yksilöllistää ja eriyttää. –”* (Haast.)

Eero pohtii omaa ihmiskäsitystään yksilöiden ainutlaatuisuuden kautta. *”Me ollaan hirviän erilaisia, ja me toimitaan eritavalla, meillä on eri kotitaustat. Meillä on ihan eri lähtökohat, tullaan eri perheistä eri näkökulmasta. Ja miten koti on luonu sen oppilaan pohjan, niin kyllä me voijaan vaikuttaa siihen jollain tavalla. Mutta jos ne on meillä kuus tuntia ja kotona 18 tuntia, niin ei me hirviästi voija vaikuttaa joka tilanteessa siihen ihmiseen. – Me kaikki kuitenkin ollaan yksilöitä, erilaisia. Että sinä tiiät sen luokan, että nyt tehhään näin, mutta ainiin tällä oppilaalla onki kotitausta sellanen. Siitä huolimatta sinä vaan päätkyttelet menemään sitä sammaa asiaa. Joskus pittää muistaa se inhimillisyyys; ainiin sää olit väsyny, kenties oot ollu äitin tai isän tykönä, tai turvakodissa.”* (Haast.)

Oppilaantuntemukseen kuuluu vahvasti lapsikeskeisyys eli lapsesta käsin lähtevä pedagogiikka, jonka tavoitteena on lapsen yksilöllisyyden huomioiminen, itsensä toteuttaminen ja yksilön edellytysten kehittyminen. (Hytönen 1992b, 11.) Eero pohjaa ajatuksensa ja toimintansa luokanhallinnassa oppilaiden yksilöllisyyden huomioimiseen. *”Sittekö - lähtee tekemään töitä, vaikkapa matikkaa harjottelemaan, niin sitte ope menee siihen lähelle sitä Marjo-oppilasta, ja vaikkapa kertoo, että laske vaikka sormilla kaheksan plus kaheksan - -.”* (Haast.)

Koulussa opitaan elämää varten

Eeron tavoitteena opettajana on, että oppilaat pystyisivät koulupolun aikana muodostamaan oppimistaan asioista kokonaisuuden, joka auttaisi heitä eteenpäin

elämässä. ”*Tartteeko oppilaiden kaikkea tietää. - - Pala sieltä, pala täältä alakoulussa. Pala sieltä, pala täältä yläkoulussa. Ja jos ne pikkusen sais niitä nivottua yhteen taas ko ne mennee lukioon tai jonnekki ammattikouluun - - Niin, että siitä muodostuis tietty kokonaisuus.*” (Haast.) Eero täsmentää, että kaikki eivät omaksu kaikkea, vaikka opettaja kuinka opettaisi. ”*Opettajasta huolimatta oppilaat oppii ja ovat oppimatta, joku ei opi vaikka kuinka opetat, joku oppii itsestäänkin, kaikkien ei tarvitse oppia kaikkea. - (Kirjoit.) ”Tullee niin hirveesti sitä materiaalia, joka päivä. Ja näitten oppimiskyky; ei ne voi kaikkia omaksua ja tietää.*” (Haast.) Kun olen myöhemmin nähnyt vanhoja oppilaita, he muistavat kouluajoilta vaellukset, retket, juhlat, urheilutapahtumat, ei adjektiiveja ja substantiiveja yms.” (Kirjoit.) Eero täsmentää, että opettajan rooli on olla ohjaaja, joka saattaa oppilaita tiedonlähteille. ”*Me (opettajat) ollaan tiedonjakajia ja aika paljo ollaan myös sellasia, että me opetetaan oppilaita hakemaan sitä tietoa. Että ne löytää hakemalla sitä tietoa. - -*” (Haast.) Opettajan on siirryttävä opettamiskeskeisyydestä oppija- ja oppimiskeskeisyyteen. Opettajan tavoite on siis ohjata lasta oppimiseen. (Luukkainen 2005, 68.)

Huumori valttikorttina

Huumori näkyy Eeron toiminnassa eri työskentelyvaiheissa ohimenevinä kommentteina ja lauseina. Huumorin käyttö opetustilanteissa on Eerolle pedagoginen luokanhallintakeino. Huumori luo luokkaan ”kevyttä” tunnelmaa. Eero kannustaa ja antaa oppilaille palautetta toiminnasta: ”Hyvä.” ”Hienoa!” Hän näyttää onnistumisen merkit peukalolla. (Hav1.) Eero antaa huumorin kautta palautetta oppilaille hyvästä ymmärtämisestä: ”*Tehän ootte oppivaisia, tai sitten teidän kannattaa tehdä lotto lauantaina.*” (Hav2.) Huumorin käyttö on Eerolle ominaista ja luontevaa. Humoristinen asenne tuo parhaimmillaan kasvatukseen väljyyttä ja hyväksyntää. Huumorin kautta luodaan yhteisymmärrystä ja saattaa jopa helpottaa uusien ratkaisujen keksimistä ja avata uusia mahdollisuuksia hankalissa tilanteissa. Opettajan huumorin käyttö vaatii tarkkaa henkilöhavainnointia ja hienotunteisuutta. (Laes 273–274, 291; Van Manen 2012, 201.)

Opettajan työn eettisyys: rajat ovat rakkautta

Opettamisessa eettisyys on oppilaiden tarpeiden ja edun huomioimista. (Luukkainen 2005, 74–75.) Opettajan eettinen toimijuus näkyy omaksutuissa luokkahuonekäytännöissä, säännöissä sekä opettajan tapaa esittää ja opettaa tietoa. (Tirri 1999, 29.) Opettajan työssä korostuu eettinen näkökulma, siksi koska opettaja on tekemisissä alaikäisten kanssa. Lapset eivät välttämättä tiedä omia oikeuksiaan. Eettisyys liittyy myös osana siihen, että opettaja on tekemisissä älyllisten toimintojen kehittämisessä, sillä ne vaikuttavat lapsen tulevaisuuteen. Toisaalta kasvatustehtävään liittyy mallina olo, halusipa opettaja sitä tai ei. (Niemi 2006, 112.) Eeron luokanhallinnassa eettisyys ilmenee opettajan tasa-arvoisuutena ja tasapuolisuutena oppilaita kohtaan, niin ettei suosikkioppilaita ole.

”Orkesterilla täytyy olla johtaja joka voi olla myös lämmin, läheinen. - Raja pitää olla oppilaiden ja opettajan välissä. Orkesterin johtaja tietää päämäärät ja tavat miten niihin päästää.” (Kirjoit.) ”Että semmonen pitkäjänteisyys kasvattamisessa, tietyt rajat, joiden sisällä saa tehdä lainausmerkeissä ”mitä tahansa”, mutta rajan yli ei saa mennä. Jos rajan yli mennee kotona tai koulussa niin siitä seuraa jotaki- - .” (Haast.) Luokan seinällä on koulun säännöt ja näyttää siltä, että luokka on hyvin omaksunut ne. Luokka on ollut yhdessä kohta kolme lukuvuotta. (Hav1.) Eero täsmentää, että opettajan pitää itse olla tietoinen asetetuista rajoista, joita lähtee toteuttamaan osana omaa toimintaa ja luokanhallintaa.

Auktoriteetti osana opettajan karismaa

Oman opettaja-auktoriteetin rakentaminen kuuluu opetustyön perustehtäviin. Opettaja ei voi tulla luokkaan olettaakseen, että luokassa odottaa valmiiksi hyvätapaiset oppilaat, jotka tottelevat opettajaa välittömästi. (Saloviita 2009, 73.) *”Opettaja on auktoriteetti omalla olemuksellaan, ei huutamalla eikä möykkäämällä. Auktoriteetti tulee open omasta karismasta. Jos rajat ylitetään ope ryhtyy vaadittaviin toimenpiteisiin. Luokanhallinta ei ole kurinpitoa.” (Kirjoit.)* Kasvatusajattelun muutoksen myötä kurinpitotekniikat ovat muuttaneet muotoaan. Ruumiilliset, tilan tai järjestyksen yksityiskohtainen valvonta on korvautunut oppilaiden oman kontrollin ja oman oppimisen itsenäistymisellä. (Vuorikoski ym. 2003, 134.) Kurinpitoa sanan

merkityksessä kutsutaan opettajan toimenpiteitä, joiden tarkoituksena on turvata opetuksen häiriintymätön kulku ja järjestyksen pitäminen koulussa. Kurinpito tähtää lähinnä työrauhan aikaansaamiseksi, mutta samalla se tarkoittaa koulun tarkoitusta kasvattaa oppilaita yhteiskunnan jäseniksi. Työrauhan saavuttaminen on tarpeellista, sillä niin ihanteellista koulua ei olekaan, joissa opettajan ei tarvitsisi häiriötekijöihin puuttua. Voimme kokea, että toiset opettajat ovat parempia työrauhan saavuttamisessa ja toiset heikompia. (Haavio 1954, 27- 28.)

Että saajaanhan me täällä puhua ja uhkailla ja rangaista ja kehua, jos se oppilas ei yhtään ite ajattele. Että se on myös yhteistyötä. Se on se orkesteri, että jos on se johtaja ja jäsenet ja jäsenien eli oppilaiden pittää kunnioittaa sitä johtajaa eli opettajaa, ja vanhempia, totta kai. Ja pitää olla tietty auktoriteetti. Kuri on ehkä liian voimakas sana, -- mutta tietty auktoriteetti olla sitä johtajaa kohtaan ettei täälä saa tehdä mitä tahansa vaan pittää – totella, ja olla molemminpuolinen luottamusta. Tämä ei oo mikkään sooloilulaji tämä kasvatus.” (Haast.) Lapselta tulee edellyttää sääntöjen noudattamista, sekä muita kunnioittavaa käyttäytymistä. Jos lapsi on jatkuvan kontrollin alaisena, hän ei voi harjoitella omaa säätelykykyään. Lapsen osoittamaa varhaista tottelemista, ohjeiden ja kieltojen noudattamista pidetään ensimmäisenä merkinä moraalisisäistämisessä. Puutteellisilla kognitiivisilla kyvyillä ja yksilöllisellä temperamentilla on vaikutusta tottelevaisuuteen. (Aro & Laakso 2011, 28–29; 67–68.)

Luokanhallinta on molemminpuolista luottamusta

Aikuinen pysyy aikuisen roolissa ja huolehtii turvallisuudesta. Aikuinen on aidosti kiinnostunut lapsesta ja asettaa hänen toiminnallensa rajat. Ohjaava kasvatus on lapsikeskeistä. Ohjaavassa ilmapiirissä aikuiset luottavat lapseen. Väärin toimiessaan lasta opastetaan ja ohjataan. Opettajan tehtävä on antaa palautetta ja kiitosta lapselle sekä toimia johdonmukaisesti ja tasapuolisesti kaikkia kohtaan. (Laine ym. 2009, 157–158.) ”Siihen pittää tulla se luottamus, että tuo sannoo mulle asiasta ja vain asiasta. Ja se on se asia mistä se on vihanen mulle sillä hetkellä. Mutta hetken päästä sille oppilaalle, niin et sää voi olla sille vihanen ennää ku se asia on menny. Ne tietää ne rajat ja niitten yli ei saa mennä, mutta ne hakkee niitä rajojansa” - - . (Haast.) Kun lasten toimintaa suunnataan odotusten ja tavoitteiden mukaisesti, on aikuisten antama tuki ja opastus erityisen tärkeää. Lämpimän vuorovaikutussuhteen kautta lapsi voi

tuntea itsensä arvokkaaksi, ja tämä kannustaa häntä toimimaan odotusten suhteen. Rajojen kautta lapsi pystyy itse paremmin säätelemään käyttäytymistään, eikä tarvitse niin paljon aikuisen tukea. Käyttäytyminen siirtyy aikuisen ulkoisesta säätelystä kohti sisäistä säätelyä. Lapsille, joille itsesäätely on vaikeaa, on erityisen tärkeää saada tuntea aikuisen välittävää huolenpitoa. (Aro & Laakso 2011, 27, 216.)

Työrauhaongelmia voi Eeron mielestä estää sanoilla, tavoilla ja pitkäjänteisyydellä. Työrauhan saavuttaminen ei tapahdu hetkessä. ”*Oraganisoimalla luokkaa voi vähäsen pystyy vaikuttamaan. Olemalla itte pitkäjänteinen ja jämäkkä ja se orkesterin johtaja. Kaikesta huolimatta aina joskus tulee ongelmia. Se voi olla hyvin herkkää, sillä oppilaalla voi olla se huono päivä tai kotona on ollu jotaki, mutta siihen pittää vaan puuttua tavalla tai toisella sitte.*” (Haast.) Perinteisessä kasvatuksessa ja opetuksessa työrauhan ylläpitämisen keinot ovat kytköksissä käytettyihin opetusmuotoihin ja menetelmiin. Useimmiten opettajan ei tarvitse kiinnittää erityistä huomiota työrauhan ylläpitämiseen, kun opetus ja sen menetelmät tukevat oppijaa ja ovat mielekkäitä juuri siinä tilanteessa. Kasvatuksen ja opetuksen sisällöt olisi hyvä jakaa lapselle mielekkäisiin osiin, jotta hän voi ne omaksua. Kasvatustapahtuman tulisi edetä normatiivisesti, kaikille yhtäläisellä nopeudella. (Hytönen 2007, 83–84.) Eero määrittelee työrauhan tilaksi, jossa oppilas voi oppia. ”*Työrauha on minusta sitä, että sitä ei voi desibelimittarilla mitata. Että sillonko opettaja opettaa pittää luokassa olla hilijaisuus, se on ihan oleellista. Se ei oo niin yksoikonen, että aina pittää olla hiljaa. Että on se palapeli. Omasta puolestani nyt vois nauttia siitä 30 vuoden työstä, että on jaksanu jääräpäisesti jauhaa, jauhaa, jauhaa, että: Ota lakki pois päästä, ota lakki pois päästä, ota vielä kerran pois lakki päästä, ja ole hiljaa..*” (Haast.)

Opettaja ottaa huomion oppilaisiin tunnin alussa pyytämällä hiljentymään: ”*Sitte ei tartte enää pölistä.*” Opettaja korostaa omaa paikkaansa luokassa sanoin: ”*Only me, saa puhua.*” Luokassa oppilaat ovat selvästi rutinoituneet työskentelyyn. Luokkatoverit auttavat myös opettajaa luokanhallinnassa pyytämällä luokkakavereita olemaan hiljaa. Työskentelemisen ajaksi opettaja asettaa taustalle kuvan. Opettaja käyttää lempinimiä oppilaista, joka tuo tuttavallisuuden ja hyvän yhteishengen tuntua. (Hav1.)

Koti ja koulu yhteistyössä

”Jos näin niinku opettajan näkökulmasta niin kyllä se, että opettaja on kasvattajana, koti kasvattajana ja kaikki täällä koulusa myös, aikuiset kasvattajana, ettei pelekästään yks, kukaan näistä ei ole yksin, vaan kaikilla on oma roolinsa. Ja vähän siitä tähän koulumaailmaan, niin se ensimmäinen kasvattaja on se koti tai kasvattajat on kotona. - - . Ja me lyömme toisen soppamme siihen, lisäämme siihen opettajan ja kaikki muu henkilökunta on kasvattajia.” (Haast.)

”Mitä enemmän tuntee oppilaita ja heidän taustojaan, sitä helpompi on puuttua asioihin, toisaalta tieto lisää tuskaa, aina ei voi ottaa luokkatilanteissa huomioon oppilaan tai oppilaiden kotitaustoja. Jos niitä jatkuvasti ajattelee, et voi toimia luokassa.” (Kirjoit.) Oppilaat saapuvat kouluun hyvin erilaisista kodeista. Näin myös kodin mahdollisuus tukea lasta koulunkäynnissä vaihtelee. Opettajan on tärkeä löytää ne tekijät, jotka edistävät tai ehkäisevät koulutuksen tasa-arvon toteutumista. (Linnankylä 2002, 89.)

Kodin merkitys koulun työrauhan kannalta on keskeistä, ja yhteistyö työrauhan saavuttamiseksi on tärkeää. Eero pitää kotia kaiken lähtökohtana työrauhan saavuttamisen kannalta erityisesti oppilaan käytöksen pohtimisen ja muuttamisen suhteen.”*No jälleen kerran tää, että minkälaisen kasvatuksen se on saanu kotoa, sieltä se pala. Minkälaisen kasvatuksen se on saanu tarhassa, minkälaisen kasvatuksen se on saanu täällä (koulussa). Näistä palapeleistä se muodostuu se oppilaan käsitys siite.” -- - Että miten se (oppilas) haluaa käyttäytyä, - - totteleeko se, leikkiikö se kingiä - -, haluaa leikkiä isompaa ku on, tai voi ollakaan - - . Oppilaan on täytynyt muodostaa jonkinlainen kuva. Se on sieltä kotoa, tarhasta ja koulusta, niin jonku kuvanhan se on muodostanut opettajastaki. Ja se on siite opettajan ammattitaitoa, että se kuva pitäis olla opettajasta hyvä. Mutta kukapa meistä opettajista olis hyvä, ei kukkaa. Paitsi oma opettaja on kaikkein paras. Seki on jännä homma- -.” (Haast.)* Myös oppilaan oma käsitys koulun käynnistä ja opettajasta vaikuttaa oppilaan käytökseen luokkatilanteissa.

Kaikki hallintakeinot eivät ole sallittuja

Eero täsmentää, että kaikki luokanhallintakeinot eivät ole sallittuja nykyään. Fyysinen koskemattomuus oppilaaseen ”on kaiken A ja O” (Haast.). Oppilaaseen hän koskee ainoastaan uhkatilanteissa, jos hän aiheuttaa vaaraa toisille. Rangaistuskeinoiksi hän mainitsee jälki-istunnon, mutta toteaa, että ”- nekin on vähän niinkö menettänyt makunsa”. (Haast.) Keskustelut oppilaiden kanssa ovat tehokkaita. Opettajan on hyvä osoittaa oppilaalle paikka, esimerkiksi työhuone, jossa puhutaan vain asiaa. Eero toivoisi saavansa lisäkoulutusta maahanmuuttajien kohtaamisesta ja yhteistyöstä sekä psykologista näkökulmaa avioeron vaikutuksesta lapseen ja hänen elämäänsä.

Opettaja ja oppilaat toimivat keskinäisessä vuorovaikutuksessa luokassa työskennellessään. On selvää, että luokan käyttäytymistavat ovat yhteydessä opettajaan ja hänen hallintataitoihin. (Molnar & Lindquist 1994, 25.) Pääsääntöisesti koulun työrauhaongelmat liittyvät oppituntien pitoon ja opettajien ja oppilaiden välisiin suhteisiin. (Saloviita 2009, 73.)

Luokanhallinnan haasteita

Luokanhallinnan haasteita on Eeron mielestä riitatilanteiden ratkominen ja oppilaiden väliset ristiriidat. ”No haasteena on niinkö tytöt.. Miten sanosin, murkkuikäiset tytöt, jotka sillä tuittuisuudella ja semmosella äkäisyydellä luulevat saavansa kaiken periksi, mutta ku ne pikkuhiljaa huoma, että pelekästään sillä ei ei saa periksi. -- Tytöiltä selän takana puhuminen ja katseet ja muut. - - Opettajana niinkö sinä et joka tilannetta nää; lähteä niinkö miettimään sitä, että mitä ne on tehny, mitä ne on kattonu, mitä ne on sanonu - - - Haastavin paikka, ku sinä et ite nää, mutta sinä vaikka kuulet.” (Haast.) Opettajana Eero kertoo kehitystarpeikseen maahanmuuttajaoppilaat sekä tietoa siitä, mitä lapselle tapahtuu vanhempien eron seurauksena. ”- - Elämäntilanteet ja taustat, uskonnollisuus ja tavat, ne on niin erilaisia, että mejän pittää syvällisesti ottaa ne huomioo. Pitäis saaja jonkulaista peruskoulutusta, ei hirveesti, vaan näitä perusasioita.” (Haast.) Kyky löytää huumoria tilanteessa, jossa on aiemmin kiristely hampaita, on suuri muutos ja vaikuttaa jo myönteisesti asioihin. Myönteinen suhtautuminen ongelmatilanteisiin asettaa ongelman uusiin yhteyksiin. (Molnar & Lindquist 1994, 49.)

Kodin ja koulun välinen yhteistyö voi hankaloittaa Eeron mielestä luokanhallintaa ja opettajan pedagogista toimintaa luokassa, jos yhteisyö ei ole vastavuoroista ja koti on erimieltä opettajan kasvatuksesta. *”Että on semmosiaki esimerkkejä, ku olen kotia lähettäny viestin oppilaiden huonosta käytöksestä, jos kotoa tulee vastaus suurin piirtein näin että: ”Se kuuluu poikien maailmaan, ne saa tapella, ne saa haistattaa - - täällä, niin aika vaikea meidän on sitte tuota semmosta oppilasta ojentaa... - Kotiväki on sitä mieltä, että opettaja on aina väärässä. Se on se kaikkein huonoin asia. Koska me nähään se kuus tuntia koulutilanteessa. Oppilas voi kotona käyttäytyä miten tahansa.”* (Haast.) Vanhemmat kannattaa pyytää mukaan herkästi vastuuseen ohjaamisen tilanteisiin, varsinkin jos koulun yritykset jäävät tuloksettomiksi. Kodin ja opettajan välille voi syntyä noidankehä, jossa kotiväki voi vähätellä lapsensa teon seuraamusten paikkaamista ja oppilas nousee arvojärjestyksessä opettajien yläpuolelle. (Ahonen & Hirvihuhta 2002, 49.)

Työ opettaa

Opettajan työn kautta opitaan satunnaisesti, mutta työn määrittämällä tahdilla ja kehyksellä. Voidaankin puhua oheisoppimisesta. (Järvinen ym. 2000, 98–99, 88–90.) Luokanhallinnasta opettajana Eero on oppinut eniten työvuosien kautta: *” Se on vaan tullu vuosien pään hakkaamista seinään, että --- näin minä sen tekisin, näin minä voisin sen tehdä”* (Haast.) Koulutuksesta hän ei muista saaneensa mitään erityistä tietoa luokanhallinta keinoista. Koulutuksen jälkeen hän on oppinut ottamaan *”turhan tärkeyden pois”* (Haast.) ja työskentelemään pitkäjänteisesti. Omakohtainen kokemus on kokonaisvaltaisen oppimisen osa. Oppimista tapahtuu, kun kokemuksille annetaan merkityksiä. Kokemusoppimisessa käytännön kokemus on perusta, johon teoria voidaan liittää. Jos oppijalla ei ole kokemusta, voi teoria jäädä irralliseksi eikä sillä ole käytännön merkitystä. (Laine & Ruishalme 2009, 14–15.)

Eeron mukaan luokanhallintaa lähdetään rakentamaan hiljalleen. Keskeisiksi tekijöiksi nousevat rajojen asettaminen, rutiinit, oppilaantuntemus ja tietoisuus omasta toiminnasta. Eeron mielestä luokkaa ei tarvitse hallita, *”vaan se luokka hallitsee itse itsensä”*. *”-Semmonen tietty järjestelmällisyys, rutiinit, täsmällisyys kaikessa. Niin se itsessään, – se poikii. Sun ei tartte sitä luokkaa ite hallita. - Se järjestelmä, - - se on itessään luonut sen, että täällä on tämmöset systeemit. Niinkö näitä palapelejäkö*

pyörittää, niin se on minusta niinkö se miten minä täällä toimin päivästä toiseen. - Miksi muuttamaan omaa hyvää vain muuttamisen vuoksi.” (Haast.)

Omaan toimintaan hän on saanut vahvistusta iän myötä. ”Semmosta tiettyä karsimaa on tullu itsessä, koska vanhenee. Niin voi olla että oppilaatki kattoo vähä, että ku on vanhempi ope niin se open arvostus ehkä voi olla, että se kasvaa. –Se arvostus tavallaan itessään kasvaa oppilaitten silimissä. Että tuo on jo aika vanha tuo ope, että se kohta pääsee eläkkeelle, eikä ihan kaikkia voi tehdä. - - Oon aina toiminu tällä tavalla. Minä oon pyrkiny olemaan oppilaille ystävällinen, hauska, vaativa, kiva ja aina samanlainen. - - Ku muistelen niitä alkuaikoja, niin mulla oli samanlaiset välit oppilaisiin, ainaki suurin piirtein. Minä pärjäsin niitten kans ja juttelin niitten kans ja sitte ku oli istuttavaa niin sitte istuttiin ja keskusteltiin.” (Haast.)

Pitkäjänteisyys ja johdonmukaisuus opetustyössä ovat olleet Eeron luokanhallinnan avainsanoja. ”Ne on itekki (oppilaat) huomannu, että tuo on jääräpää, ja ei kannata olla neljä vuotta jääräpää, -- - että paremmin pärjätään ku ollaan kavereita. –” (Haastattelu 29.11.2012.) Eero ajattelee, että luokanhallinta ei synny hetkessä, vaan siihen tulee käyttää aikaa: ”Itekkö saan kolomosesta luokan, niin jossei se vitosen keväällä toimi niinko minun mallin mukkaan, - - niin sitte pittää niinkö ite kattoo pikkasen peiliin. Mutta yleensä vitosen keväällä tai kutosen syksyllä ne alakaa olleen minun näkösiä. –” (Haast.)

Opettaja tekee työtä omalla persoonallaan

Tärkeintä luokanhallinnassa Eero pitää omana itsenään olemista: ”Että edelleen oon se sama Eero-ope, mikä oon ollu kolmannesta luokasta lähtien niille. -Ne tietää, että mitä Eerolle saa tehdä, mitä ei saa tehdä, mistä seuraa jotakin - -. Ne tietää vapauden ja vastuunsa. - - Ja myös itelle (opettajana), että uskaltaa olla se oma ittensä täällä luokan edessä. Ei lähetä mittään muuttamaan. Ei lähe näyttelemään, vaan toimii samalla tavalla niinku on aikasemminki toiminu. Että uskaltaa olla rento opettaja. Uskaltaa olla asiallinen opettaja ja uskaltaa olla rennon asian opettaja. Että asiat asiana ja saatan nauraakki, ei tämä nii vakavaa silti ole, - että on semmonen tietty rentous.” (Haastat.)

Oppilaat innostuvat vertailemaan oman luokkansa opetusta toiseen vierusluokkaan, jolloin opettaja toteaa oppilaille: *"Meidän luokassa tehdään niin ku minä sanon; älkää vertailko."* (Hav2.) Eero täsmentää, että luokanhallinnassa on tärkeää luottaa omaan työhönsä ja omaan tapaansa toimia. *"Tekisit vaikka päällä seisoen ne tunnit, niin tee!"* - *"Sun pitää olla jääräpäätä itte sen asian kanssa, ja aina vaan luottaa ittees, ja seisoa tukevin jaloin luokan edessä. - Teet oman työn niin hyvin ko ossaat. Ja oot ite päivän jälkeen tyytyväinen työhösi, niin se minusta riittää. Enempää ei voi vaatia."* (Haast.) Omalla tavalla toimiminen luo luokkaan opettajan näköistä toimintaa. Opettajan professionaalisuuteen liitetään henkilön pyrkimys parhaaseen mahdolliseen työhön. Tähän kuuluu tiedollisten sisältöjen lisäksi opettajan persoonallisuus. (Luukkainen 2005, 39–40.)

Opettajana Eero on rento, reilu, tasapuolinen, vaativa, *"mutta ei turhan pinko."* (Kirjoit.). Opettajana hän on vanhanaikainen, mutta samalla uudistushaluinen. *"On vanhoja asioita, jotka on ja pysyy, mutta pitää myös sitte uudistua, muttei aina. Vanhaki on hyvää, ettei tartte aina uudistua uudistumisen vuoksi. Vanhat perinteetki on hyviä, silläki pärjää."* (Haast.) Eeron keskeisiä luokanhallintakeinoja ovat: omalla persoonalla toimiminen, tasa-arvoisuus, huumori, vastuukasvatus ja pitkäjänteisyys.

6.2 Iida: ”Minulla on tämä luokka näpeissä.”

Iida on 48-vuotias ensimmäisen luokan opettaja. Opettajaksi hakeutuminen ei ollut itsestäänselvyys, vaan se selkiytyi vasta opintojen ja opettajan työn kautta. ”*Koen olevani kutsumusammattissani nuoruuden epäilyksistäni huolimatta.*” (Kirjoitelma 25.11.2012.) Iidan työympäristö on ihanteellinen hyvine työkavereineen. ”*Nautin siitä, että minulla on 20 vuoden jälkeen - - kollegoita, joiden kanssa teemme paljon yhteistyötä.*” (Kirjoit.) Iidan luokassa on 23 oppilasta.

Ihmis- ja oppimiskäsitykset opetustoiminnan perustana

Opettajan toiminnan perustalla vaikuttavat myös arvot eli asiat, joita pidämme hyvinä ja tavoittelemisen arvoisina. (Turunen 1999, 109; Harjunen 2002, 140.) Iidan arvopohja ja ihmiskäsitys ovat kristillisiä. Hän pohjaa ajattelunsa ja toimintansa luokassa kultaiseen sääntöön. ”*Kaikki, minkä tahdotte ihmisten tekevän teille, tehkää se heille. Eli älä tee toisille mitään, mitä et haluaisi itsellesi tehtävän. Myös toisten kunnioittaminen ja arvon antaminen toiselle on tärkeää.*” (Kirjoit.) Opettajalla tulisi olla oppilaista myönteinen ihmiskäsitys, jolloin opetuksessa tulisi pyrkiä oppilaan kaikinpuoliseen kehittämiseen ja tasapainoiseksi kansalaiseksi saattamiseksi. (Julkunen 2002, 194.)

Opetuksessa oppimiskäsitys muovautuu monen tekijän vaikutuksesta. Tämä käsitys on yhteydessä vallitsevan tieteen käsitykseen oppimisesta, arkipäiväisiin ilmaisuihin ja käsityksiin oppimisesta eli arkipäivän implisiittisiin teorioihin sekä opettajien ammattikäytännön historiaan. Oppimiskäsitys ei ole hallinnollistyyppisellä ohjaamisella säädettävissä oleva, vaan monimutkaisen prosessin kautta muotoutuva ajattelutapa. (Lehtinen ym. 1989, 7-9.) Opettaja Iida on kehittynyt oppijakeskeisemmäksi, ja antaa oppilaiden tuoda omia kokemuksiaan ja tietojaan esille. Iidan mielestä lapsi oppii mallista, mallioppimisen kautta. ”-- *Ja siinähan opettaja voi olla suurensakin roolissa, mutta tietysti itse tekemällä, kokeilemalla ja keksimällä. - - Näillä pienemmillä, kun se on - sitä kirjainten ja numeroiden oppimista; - niin paljonhan se on sitä mallioppimista. Tottakai sitä toivoo, että muissa aineissa olisi sitten enemmän itsekeksivää, luovaa. - - Olen muuttunut paljon siitä, mitä olen ollut aikaisemmin. Silloin ”ennenvanhaa” on ollut sellaista, että kaikki tehtiin samanlailla. - Minulla on ollut iso homma - itseni muuttamisessa, että annan - - mahdollisuuksia tehdä erilailla, ja - hyväksyn ne -lasten*

työt ja heidän omat tapansa tehdä ja - - oppia. On hyvä ottaa esille esimerkiksi matematiikassa, että miten oppilas itse kertoo; miten hän on tämän tehnyt ja keksinyt. Toiset sitten ”Että ahaa, noin voi oppia tämän, ja noin voi laskea tämän.” - - (Haast.)

Oppimista Iida pitää tärkeänä lapsen kehittymisen kannalta. ”*Uuden oppiminen kehittää monia taitoja: ajattelua, tunneälyä. - - Ihan sellaista perinteistä koulunkäyntiä - arvostan. Täytyy oppia tekemään töitä myös käsillä.*” (Haast.) Kouluun tullessaan lapsi on herkässä vaiheessa, jolloin tietoisuus itsestä kasvaa. Lapsi tarvitsee opettajan ja muiden vertaisten kannustavaa palautetta ja myönteisiä kokemuksia pystyvänä toimijana, joka motivoituu tekemään haasteidenkin edessä. (Aro & Laakso, 2011, 28–29.) Kasvatuksessa olennaisimpana tekijänä Iida pitää lapsen oman arvonsa tuntemista ja ymmärtämistä niin, että lapsi osaisi arvostaa itseään ja, että lapset kehittyisivät monipuolisesti. Myös toisen ihmisen kunnioittaminen ja hyvät tavat ovat Iidan mielestä kasvatuksen tärkeitä tehtäviä opettajan työn kannalta.

Luokanhallinta on ohjaamista

Luokanhallinnan lähtökohtana on, että opettaja hankkii itselleen tietotaitoa siitä, mitä ilmiö sisältää ja sen jälkeen ryhtyvät käyttämään luokassaan ennaltaehkäiseviä menetelmiä. (Saloviita 2009, 118.) ”*Minulle on aina ollut tärkeää - luokanhallinta ja olen ollut ihan - nuorena opettajanakin sellainen – ”täpökkä”, että minun päälle ei hypitä. –*” (Haast.) Opettajana Iida käsittää luokanhallinnan ohjaamisena, jossa opettaja hallitsee luokkaa ”*tilanteessa kuin tilanteessa.*” (Kirjoit.) Tällöin oppilaat noudattavat opettajan antamia neuvoja tai yhdessä sovittuja sääntöjä. Iida täsmentää, että luokanhallinta vaatii periksiantamattomuutta, johdomukaisuutta sekä selkeyttä. ”*Luokanhallinta luo oppilaille myös turvallisuutta.*” (Kirjoit.) Rajojen kautta lapsi pystyy itse paremmin säätelemään käyttäytymistään, eikä tarvitse niin paljon aikuisen tukea. Käyttäytyminen siirtyy aikuisen ulkoisesta säätelystä kohti sisäistä säätelyä (Aro & Laakso 2011, 27).

Luokanhallintaa estäviksi tekijöiksi Iida luettelee opettajan persoonallisuuden: liiallisen kiltteyden, jossa opettaja ei halua asettaa oppilaille rajoja, ”diktaattoriksi” asettautumisen, joka voi kääntyä opettajaa vastaan sekä liiallinen kaverillisuus oppilaiden kanssa. Myös levoton luokka vaatii opettajalta luokanhallinnan valossa

paljon kärsivällisyyttä. ”*Olen aina puuttunut herkästi kaikkien koulun oppilaiden tekemisiin, lähinnä sääntöjen rikkomisiin. Tämä ei -rajoitu vain omaan luokkaan.*” (Kirjoitelma 25.11.2012.) Oppilaille on hyvä tehdä tietoisesti se, että he ovat vastuussa omasta toiminnastaan koulussa: ”*Ei opettaja voi olla aina luokassa vahtimassa. Rehtori ja opettaja luottavat teihin, että te toimitte niin kuin olemme sopineet.*” (Havl.)

Lasta täytyy kunnioittaa ja arvostaa

Iida kohtaa lapsia tasa-arvon kautta. ”*Minä en opettajana, vaikka olen aikuinen, - - saa olla sellainen auktoriteetti, joka jyrää lapsen. Minun pitää arvostaa lasta, - kunnioittaa. – Olen huomannut työssäni, että sillä - saan -vastakaikua - - lapsistakin. - Lapsi sitte - - haluaakin tehdä oikein ja hoksaa -, että hän on hyvä, ja että hänessä on vaikka mitä, mihin hän voi kehittyä.*” (Haast.) Perusopetuksen keskeisenä tarkoituksena on oppilaan ainutkertaisen persoonallisuuden kasvun ja kehittymisen tukeminen. (Ikonen 2000, 12.) Iida tekee opettajan työtä lapsesta käsin niin, että hän aidosti haluaa tehdä työtänsä lapsen parhaaksi. ” - - Arvostan lasta. Kehun häntä siitä, missä hän on hyvä ja kannustan muissa asioissa. Lapsi kokee, että pidän hänestä - -. Jaksan antaa aikaa lapsille - -. Olen ensisijaisesti tietenkin opettaja, mutta yhä enemmän näinä päivinä kasvattaja. Se on minulle - luontaista, sillä olen hoivaajatyyppeä. - - Olen lapsen puolella, ja yritän koko ajan toimia lapsen parhaaksi.” (Kirjoit.) Lämpimän vuorovaikutussuhteen kautta lapsi voi tuntea itsensä arvokkaaksi, tämä kannustaa häntä toimimaan odotustemme mukaisesti. (Aro & Laakso, 2011, 222–224.) Jotta kasvattaminen olisi tietoista, tulee kasvattajan tuntea kasvatettavat hyvin. Lisäksi hänen täytyy tietää lasten kasvusta ja kehityksensä. (Laine ym. 2009, 151.)

Iida kertoo, että oppilaantuntemus on tärkeä tekijä luokanhallinnan kannalta eriyttämisen ja tunnin kulun suunnittelun kannalta. ”*Esimerkiksi sormen nosto tai kulmakarvojen kohottaminen jollekin oppilaalleni on selvä merkki, että nyt täytyy tsempata.*” (Kirjoit.) Iida haluaa työssään kohdata oppilaat yksilöinä. ”*Opetan myös, että kaikista löytyy jotakin hyvää, jokainen on hyvä jossakin asiassa. Kohtaan toiset ihmiset, myös - oppilaat, ennakkoluulottomasti, lempeästi rakastaen ja hyväksyen.*” (Kirjoit.)

Opettaja jättää jälkensä oppilaisiin, jotka kumpuavat esiin oppilaiden muistoista heidän kouluajoiltaan Opettajan työn eettinen luonne on herättänyt tarpeen kehittää eettiset periaatteet omalle ammattikunnalle. Opettaja on sitoutunut ammattitehtävään, jota määrittävät koulua koskeva lainsäädäntö, opetussuunnitelmat ja erilaiset ohjeistot sekä kasvatustehtävään, jossa lapsi nähdään kokonaisvaltaisena. Opettajan ammatillista toimintaa tulee ohjata vahva arvoperusta, jolle ominaista on ihmisarvon, totuudellisuuden ja oikeudenmukaisuuden edistäminen. Lähtökohtana on humanistinen ihmiskäsitys. (Niemi 2006, 73; 83–84.) Opettajan työssä Iida allekirjoittaa OAJ:n ”*Opettajan työn eettisen periaatteet*”. Opettajan eettisten periaatteiden lähtökohtana on ihmisen kohtelevainen itseisarvona. (Opettajan ammattietiikka ja eettiset periaatteet 1998.) Iidalle opettajan työn eettisyys tarkoittaa pyrkimystä omassa työssään rehellisyyteen, toisen kunnioittamiseen sekä hyvään koulun ja kodin väliseen yhteistyöhön.

Opettajan tehtävä on valikoida luokalle sopivat toimintatavat

Opettajan käyttäytymisongelmien ehkäisy etukäteen on tärkeää. (Uusikylä 2007, 112). ”*Luokassa oli myös paljon rutiineja, jotka näkyivät esimerkiksi tunnin aloituksen järjestelmällisyytenä - -*”. *Opettaja muistuttaa oppilaita siitä, että ”käsi kertoo” (viittaaminen), eikä voi huudella. Sääntöjen kertaus ja hiljaisuuden pyytäminen olivat toistuvia. ”Ethän tarvitse suuta, kädet ja silmät vain.” ”Luokassa - - on tekemisen meininkiä. Opettaja kehuu tehdystä työstä ”Hyvä!” ”Hienoa.” Myös sanaa: ole hyvä, kuuluu tiheään. Opettaja antaa välitöntä palautetta oppilaille, jos hän ei ole tehnyt työtänsä - -.” (Hav1.)*

Opettaja voi valita itselleen sopivat toimintatavat pyrkiessään huolehtimaan koulutyöskentelyn sujumisesta. Opettaja voi valita itselleen yhden johtamistyylin tai useita, joista lähtee rakentamaan omaansa. Sopivan toimintamallin valinta on vaikeaa muuttuvissa tilanteissa, mutta virheelliset reaktiot voivat pahentaa oppilaiden häiriökäyttäytymistä. Opettajan olisikin hyvä miettiä jo lukukauden alussa, miten haluaa oppilasryhmien toimitavan ja miten tukea haluttuihin tuloksiin pääsemistä. (Saloviita 2009, 125–126.)

Opettajien päämäärätietoisuus palkitsee

Opettajan tulisi heti ensi tapaamisella tehdä oppilaille selväksi, kuka on luokan aikuinen. Tämä tapahtuu lempeästi sanoin ja elein. Iidan mielestä opettaja on auktoriteetti, jota uskotaan. Tottelemattomuudesta seuraa myös rangaistus. ”*Oppilaiden on nähtävä ja koettava, että kun opettaja jotakin sanoo, hän myös tarkoittaa sitä. Jos uhkaa jollakin ”rangaistuksella”, se on myös toteutettava. Muutenhan opettajalta menee uskottavuus. Jos ei pysty toteuttamaan ”uhkaustaan”, sitä ei voi silloin edes käyttää -. Tämä vaatii opettajalta sitä, että hän miettii tarkoin etukäteen asioita.*” (Kirjoit.) Luokanhallintaa edistää opettajan luontainen auktoriteetti, oppilaiden oma rauhallisuus luokkatyöskentelyssä, kodin ja koulun välisten yhteisten sääntöjen asettaminen ja noudattaminen. Kasvattajan päämäärätieto perustuu tietoon kasvatustapahtuman seuraavasta tilasta, mahdollisuudesta (Wilenius 1975, 28).

Toiminnan suunnittelu ja ohjauskeinot työrauhan rakentajana

Opettajien kesken on paljon eroa siinä, miten he hoitavat työrauhaongelmat luokassaan ennakolta, eli miten järjestävät opetuksen niin, ettei häiriöitä pääse syntymään. Opettajan olisi hyvä olla tietoinen mitä luokassa tapahtuu ja hallita useita tilanteita samanaikaisesti. Tärkeää on myös työskentelyn sujuvuus ja oppilasryhmän pitäminen vireänä. (Saloviita 2009, 123–124.) Iida käsittää luokan työrauhan tilaksi, jossa jokaisella oppilaalla on rauha työskennellä. Hän täsmentää, että työrauha on erilainen tilanteesta ja oppiaineesta riippuen. Iida täsmentää myös opettajan tilanteiden ennakoinnin olevan tärkeää opetustyössä. ”- *Sellaisella ennakoivalla tsemppauksella. - - Ei se riitä, että - siinä tilanteessa alkaa - huutamaan, että ”Nyt ollaan hiljaa!”* (Haast.)

”*Varsinkin pienillä, - kun ne pitää olla - - ”näpeissä” koko ajan - -. Jos vähäkään herpaantuu, niin se on menetetty se peli. - Koko ajan olla - tiukka, mutta kuitenkin - - sellainen lempeä, äidillinen opettaja, että minun luo on helppo tulla. Siinä on – sellaista tasapainottelua.*” (Haast.) Toiminnan suunnittelulla on keskeinen merkitys. Valmistelu voi olla yhteistyötä toisten opettajien kanssa, jossa keskustellaan, sovitaan tavoitteista sekä ohjauksen keinoista. (Aro & Laakso 2011, 216.)

On tärkeää sopia lapsiryhmässä käytettävät ohjauskeinot, miten lapsiin suhtaudutaan, millaista palautetta annetaan. Keskeiseksi tekijäksi nousevat myös aikuisen ja lapsen vuorovaikutussuhteen laatu. (Aro & Laakso 2011, 216.)”- *-Että ei koko ajan vain lasketa ja tehdä pulpetin ääressä, että olisi välillä toiminnallista - -. Sitten taas jaksaa. – Sellaista oppilaskohtaista erityyttämistä tässäkin asiassa.” (Haast.)* Iida kertoo, että erityislapset ovat haasteita opettajan arjessa. ”- *- Ensin oppia tämä oppilas niin hyvin, että tietää ne konstit, miten pärjätään. Kyllä kaikki ne erityislapset, jotka on ollut minun luokalla, niin ne ovat olleet raskaita aluksi. Kotona en ole ollut kärsivällinen äiti, mutta töissä on pakko olla kärsivällinen opettaja. (Haast.)* Iida kertoo yhteistyötä koulun ja kodin välillä hankaloittavat vanhemmat, jotka eivät aseta kotona sääntöjä lapselle sekä oppilaat, jotka ovat hyviä koulussa, mutta eivät malta keskittyä tunnilla.

Opettajan on tärkeä ohjata oppilaita myös ongelmien korjaamiseen, jossa tuetaan lasta korjaamaan omaa häiriökäyttäytymistä. Keinoina ovat kasvatukselliset ohjelmat, behavioristiset tekniikat ja ongelmanratkaisumenetelmät (Saloviita 2009, 118- 120.) Iida käyttää työrauhan ylläpitämisen keinona myös oppilaiden kollegiaalista ymmärtämistä ja ”ojentamista”. ”-*Että lapset yhdessä mieltisivät. Jos ne hoksa, että tuo kaveri puhuu tuossa, niin toisen pitäisi hoksata sanoa, että ole hiljaa - -.” (Haast.)*

Koti on lapsen kasvun ja kehityksen paikkana

Oppilaan kotikasvatus voi olla ristiriidassa koulun opetuskasvatuksen kanssa, eikä yhteistyötä löydy selvittämään ristiriitatilanteita. ”- *-Minä laitan kotiin viestin, että pitäisi - puhua tästä, kun lapsi on tehnyt tätä ja tuota. Ja ei siellä kotona tehdä mitään. - - Välillä on sitten niitä, - joilla ei ole kotona - sitä auktoriteettia. Ettei uskota - niitä vanhempia. - - Se on vaikeaa, että täällä pitää tehdä - iso työ siinä, että lapsi uskoo, että minä olen se pomo, ja minua pitää uskoa; että sinä et voi määrätä. Se on nykyajan ongelma, että lapsi sanoo, se kuusi vuotias, sanoo minulle vastaan.” (Haast.)*

Vanhemmat luovat lapsen varhaisimman fyysisen, sosiaalisen ja kulttuurisen kasvu ympäristön. Vanhempana toimimisessa arvot antavat suuntaa kasvatukselle. Ne luovat kasvatukselle tavoitteet, mitä tavoitellaan ja mitä tehdään. Arvot kuuluvat erottamattomasti ihmisen olemistapaan. Kotien kesken on eroja siinä, mitä arvoja lapsille välitetään. (Hämäläinen 2011, 57–60.) Iida korostaa kotikasvatuksen merkitystä

lapsen koulunkäynnin edistäjänä. ”Tottakai miten lapsi on siellä kotona oppinut kohtaamaan toisia ihmisiä, olemaan ryhmässä - - Että miten sää asennoidut toisen ihmiseen, kunnioitat, arvostat toista. - Sehän näkyy sinun käytöksessäsi myös täällä toisia kohtaan. - Jos kotonakin on sääntöjä, niin lapsen on helpompi niitä täälläkin noudattaa, - ja antaa toiselle työrauha.” (Haast.) Iidan mielestä koulun ja kodin kasvatusvastuun määrä kodin ja koulun välillä on epäselvä, joka aiheuttaa opettajalle lisäpaineita. ”--Monet ajattelevat, että se kasvatusvelvollisuus on jo koululla, eikä kodilla.” (Haast.) ”Aina sellainen avoimuus on hyvä kotiinkin päin, että kun on ensimmäinen vanhempainilta, niin siellä minä aika avoimesti kerron, että mitkä ovat ne minun konstit täällä luokassa, ja miten oon kotiin yhteyksissä ja minkälaisista asioista. Että vanhemmat tietävät sen, miten toimitaan -.” (Haast.)

Luokanhallintaa rakentamassa

Luokanhallinnassa Iida käyttää nykyään keskusteluja oppilaan kanssa ja viestittelyä koulun ja kodin välillä. ”Hyväksyn sinut, mutta en hyväksy tekoasi. –Näin sanon monesti oppilaalleni, kun hän on tehnyt jotain tyhmyyttä.” (Haast.) Opettajuus ei vaadi virheettömäksi esikuvaksi asettumista, mutta opettajan tulee kuitenkin olla nöyryyttä ja alistaa oppilaita ja tarkoituksellisesti tuottaa oppilaalle häpeän vastuuntuntoinen aikuinen. Yksi ominaisuus tekee opettajaksi kelpaamattoman, halu, pelon ja ahdistuksen tunteita. Sellaisia on onneksi vähän, mutta yksikin on liikaa. (Uusikylä 2007, 156–158.) Opettajan tulee muistaa, että oppilaaseen kajoaminen esimerkiksi väkivallalla on ehdottomasti luvatonta, mutta opetusta häiritsevään oppilaaseen on omat säädöksensä (Uusikylä 2007, 113.) Iida kertoo, että on opettajan urallaan käyttänyt työrauhan ylläpitämisen menetelmänä luokasta poistamista, mutta nykyään sitä ei saa käyttää. Iidaa mietityttää uusi lakiuudistus, jossa otettaisiin opettajalta mahdollisuus takavarikoida oppilailta esineitä oppitunnin aikana. ”- - Minä toisaalta katson - huonona asiana, jos en saa ottaa - kännykkää pois, jos lapsi sillä tunnilla pelaa - - .” (Haast.)

Iidan mielestä opettajan oma varmuus luokan edessä auttaa opettajan työssä ja luokanhallinnassa. *Opettajan pitää olla varma siitä, mitä tekee. Se epävarmuus heijastuu lapsiin. Jos minä (opettaja) luokan edessä mietin vähän aikaa, mitä pitäisi seuraavaksi tehdä, niin täällä tulee hälinää; riippuen tietenkin luokastakin.* (Haast.)

Opettajan professionaalista kehitystä voidaan pitää kasvun prosessina, joka on jokaiselle henkilökohtaista ja yksilöllistä. (Patrikainen 2000, 21.) ”

Vanha neuvo siitä, että alussa on oltava jämäkkä, jonka jälkeen voi siirtyä oppilaiden demokraattiseen johtamiseen pitää paikkaansa. Oppilaiden ja opettajan väliset palautekeskustelut ja avoin vuorovaikutus on myös avain yhteisten pelisääntöjen ja tavoitteiden luomiseksi. (Saloviita 2009, 125–126.) ”*Oppilaiden kanssa voidaan yhdessä laatia luokan säännöt. Näin oppilaat sitoutuvat noudattamaan niitä paremmin. Oppilaille on hyvä myös selittää, miksi esimerkiksi työrauha on tärkeä. Näistä asioista on hyvä keskustella yhdessä oppilaiden kanssa. Oppilaat voivat myös tsemptata toisiaan, muistuttaa säännöistä -. Minulla on aina ollut käytössä kollektiivisuus eli luokka yhdessä vastaa työrauhasta. Ennen minulla oli käytössä lehmänkello, jota kilistin, jos työrauha ei ollut tarpeeksi hyvä. - - Nyt olen kehitellyt liikennevalot, jotka toimivat samalla tavalla, kollektiivisesti. Vihreä on toivottua hyvää käytöstä. Keltaiselle mennään, jos käytös huononee ja punaiselle silloin, kun on epätoivottavaa käytöstä koko luokalla. Jos mennään punaiselle, jäädään seisomaan koulun tai tunnin jälkeen välitunnin ajaksi. (Kirjoit.)*

Pitää tehdä paljon töitä

Iida ei muista saaneensa koulutukselta eväitä luokanhallintaan. ”*Siihen aikaan 80-luvulla opettaja oli auktoriteetti ja luokanhallinta tulivat siinä samassa, vähän niin kuin automaattisesti. Opettajaa uskottiin.*” (Kirjoit.) Iida korostaa, että luokanhallinnan eteen tulee tehdä töitä, eikä se synny itsestään. ”*Mielestäni minulla ei ole ollut kriittisiä hetkiä luokanhallinnassa, koska olen heti ensimmäisestä tunnista asti tehnyt töitä pitkäjänteisesti sen eteen. Joskus se on vaatinut paljon aikaa ja voimia, mutta aina se on tuottanut hedelmää.*” (Kirjoit.) On tärkeää tiedostaa se, ettei opettajankoulutus itsessään riitä opettajan professionaalisuuden takaajaksi. Opettaja tarvitsee teorian lisäksi käytäntöä niin, että opettajat saavat oppia opettamista luokissa, joissa on opettajan ja oppilaiden aktiivista oppimista edistävä oppimiskulttuuri. (Lauriala 2000, 90).

”*Se (luokanhallinta) tietysti rakentuu vähitellen, ettei se heti ole. Tietysti heti pitää olla ne tietyt pelisäännöt. Opettajan täytyy heti, kun saa luokan, olla varma, että näin*

toimitaan tietyissä asioissa. Ja tietysti - säännöt, - yhdessä lasten kanssa. Mutta minä sitten muokkaan ne ja ohjailen. - -” (Haast.) Työ on opettanut Iidaa luokanhallinnassa. ”Paljon pitää tehdä töitä, ihan hirveästi pitää tehdä töitä sen eteen - - Olen ollut alkuvuosinani ehdottomampi monissa asioissa. Olen ollut kova ja ankarakin. Minuun on vuosien myötä tullut lisää lempeyttä ja kärsivällisyyttä. Luokanhallinta on Iidalle vahvuus: ”- Minulla on tämä luokka näpeissä.” (Haast.)

Kokemukset oppimisin perustana

Opettajan ajattelu ja toiminta on kehittyvää, se on erilaista ennen työtä, sen aikana ja sen jälkeen (Zeichner, Tabachnick & Desmore 1987, 21). *”Nautin työstäni tällä hetkellä varmasti kaikkein eniten 26 työvuoden aikana.” (Kirjoit.)”- -Olen luovempi, innovatiivisempi kuin ennen. Minulla on uusia ideoita ja rohkeutta toteuttaa niitä.” (Kirjoit.)”- - Iän myötä on tullut niitä konsteja lisää. Ja tietysti, kun tämä oppilasaines on muuttunut niin paljon, on pakkokin - uudistua. - - Ettei sillä vanhalla enää olisi pärjännyt. - - ” (Haast.)* Opettajan oppiminen ja ammatillinen kehittyminen vaatii tuekseen koulutusta ja kokemusta. Kokemusta karttuu opiskeluaikana, työssä ja läpi elämän. Myös täydennyskoulutus, itseopiskelu ja harrastukset ovat oleellisia. Opettajan on tiedostettava kehittymistarpeensa ja opittava kokemuksistaan. (Meriläinen 2002, 271–273.)

Opettaja vaikutti hyvin itsevarmalta ja melko jämptiltä. Opettaja puuttui luokassa tapahtuviin työrauhaongelmiin, joka näkyi johdonmukaisuutena, pitkäjänteisyytenä ja tasapuolisuutena. Opettaja on periksiantamaton, eikä lellitele oppilaita. Opettaja myöntää myös oman erehtymättömyytensä oppilaille: ”Anteeksi, ope meni nyt aivan sekaisin.” (HavI.) Tasokas opetus perustuu kokemuksen kautta saatuun tietoon ja eillogiseen ajatteluun, sen perusteella, mikä on missäkin yhteydessä sopivaa. (Patrikainen 2000, 21.) Iidan luokanhallinnan keskeisimpiä elementtejä ovat toisten ihmisten kunnioittaminen, oppilaslähtöisyys, sinnikkyys ja rajojen asettaminen.

7 JOHTOPÄÄTÖKSET

Tutkimukseni päätavoitteena oli selvittää, mitä opettajat ymmärtävät luokanhallinnalla osana heidän pedagogista ajatteluansa ja toimintaansa. Tutkimukseni tavoitteena oli myös selvittää, miten opettajat rakentavat luokanhallintansa. Mielestäni onnistuin vastaamaan tutkimuskysymyksiini aineiston ja teorian vuoropuhelun kautta. Tutkimukseni osoitti, että luokanhallinta on käsitteenä hyvin laaja ja yhtenäistä selitystä ilmiölle ei voida antaa.

Luokanhallintataidot ovat yhteydessä opettajan pedagogiseen ajatteluun ja toimintaan, jossa kulkevat rinnakkain opettajan käyttötieto ja -teoria sekä käsitykset oppilaasta toimijana ja yksilönä. Nämä tekijät ohjaavat opetuksen suuntaa ja tavoitteita. Myönteisellä ihmiskäsityksellä ja opettajan oman työn eettisyyden tiedostamisella on keskeinen merkitys luokanhallinnan sujuvuuden kannalta. Kukin opettaja luo omat luokanhallinnan tapansa ja keinonsa, tässä opettaja ei ole kuitenkaan yksin, vaan yhteistyössä ovat oppilaat, heidän vanhempansa, muu työyhteisö sekä yhteiskunta.

Tapaukset ”Eero” ja ”Iida” ovat esimerkkejä opettajan luokanhallinnasta osana pedagogista ajattelua ja toimintaa. Yhteisiksi tekijöiksi ja päätuloksiksi luokanhallintataitojen luomiseen nousivat *tasa-arvoisuus, vastuukasvatus, sääntöjen asettamisen tärkeys, oppilaantuntemus sekä päämäärätietoisuus*. Saloviidan (2009, 112–113) mukaan opettajan pedagogiseen johtamiseen kuuluvat viisi osa-aluetta: luokkahuonekulttuurin rakentaminen, vallankäyttö, kommunikaation johtaminen sekä eettisenä että opiskeluprosessin johtajana toimiminen. Tehtävät ovat monin tavoin päällekkäisiä toistensa kanssa ja myös nämä tekijät nousivat esiin tutkimuksessani tutkimushenkilöiden luokanhallinnan rakentamisprosessin osina. Opettajat korostivat myös vastuukasvatuksen ja tasa-arvon merkitystä, jossa oppilaille tulisi antaa hyvässä määrin vapautta ja vastuuta niin, että molemminpuolinen luottamus syntyisi ja oppilaat kokisivat itsensä luottamuksen arvoisiksi. Myös Saloviidan (2009, 115–116) mukaan pelkkä määrääminen ei auta oppilasta oppimaan, vaan opettajan on annettava oppilaille vapautta ja vastuuta omasta oppimisesta.

Tutkimukseni mukaan luokkahuoneen säännöt ja rutiinit ovat tärkeitä oppilaan jatkuvuuden ja turvallisuuden tunteiden kokemisen taustalla. Opettajat pitivät omaa

toimintaansa sääntöjen rakentamisen ja noudattamisen yhteydessä tärkeänä. Saloviita (2009, 115.) täsmentää, että luokahuonekulttuurin rakentaminen on viimekädessä aina opettajan vastuulla ja opiskelutilanteeseen liittyy paljon erilaisia pelisääntöjä. Puhutaan luokahuonekulttuurista, jossa oppilaat ja opettajat toimivat keskinäisessä vuorovaikutuksessa. Opettajan tehtävä on ohjata toimintaa, ja tavoitteena on osallisuuden edistäminen. Varsinkin huonosti motivoituneita oppilaita opettaja joutuu suostuttelemaan, tai käyttämään muuta valtaa saadakseen työt sujumaan. Säännöt edesauttavat toivottua käytöstä. Tehokas sääntöjen opettaminen alkaa opettajan alustuksella sääntöjen merkityksestä koulussa. Säännöt tulisi aina tehdä yhdessä oppilaan kanssa, heidän sanoillaan.

Sääntöjen kautta turvataan lapselle oikeus turvalliseen oloon ja oikeuteen oppia kykynsä mukaisesti. Häiriötekijät luokassa eivät auta kyseisten oikeuksien toteutumista. Jokaista tulisi kohdella arvokkaasti ja kunnioittavasti, jolloin opettajan tulisi antaa myös seuraamuksia työrauhan rikkomisesta. (Saloviita 2009, 99.) Lapselta tulee edellyttää sääntöjen noudattamista sekä muita kunnioittavaa käyttäytymistä. Jos lapsi on jatkuvan kontrollin alaisena, hän ei voi harjoitella omaa säätelykykyään. Lapsen osoittamaa varhaista tottelemista, ohjeiden ja kieltojen noudattamista pidetään ensimmäisenä merkinä moraalिसääntöjen sisäistämässä. Puutteellisilla kognitiivisilla kyvyillä ja yksilöllisellä temperamentilla on vaikutusta tottelevaisuuteen. (Aro & Laakso 2011, 28–29, 67–68.)

Molemmat tapaukset Eero ja Iida korostivat oppilaan yksilöllistä kohtaamista ja oppilaantuntemuksen tärkeyttä osana opettajan luokanhallintaa sekä pedagogista ajattelua ja toimintaa. Saloviidan (2009,118.) mukaan pedagogisen johtamisen ydintoiminnot ovat kontrolli, motivaatio, oppilaiden ryhmittely, yksilöllistäminen ja suunnittelu. Kontrollointi voi olla hyvin opettajajohtoista tai painottaa oppilaiden itsekontrollia ja omaa vastuuta. Onnistunut motivointi edellyttää opettajalta oppilaiden oppimistarpeiden tunnistamista ja tavoitteiden laittamista oikealle tasolle. (Saloviita 2009, 118.) Molemmat tutkimukseni tapaukset korostivat myös uskoa ja varmuutta omaan tapansa toimia luokassa. Nykyään opettaja ei ole auktoriteetti asemansa nojalla, mikä ei välttämättä ole huono asia (Höglund 2012, 31).

Tutkimukseni tapaukset erosivat luokanhallinnaltaan opettajapersoonan ja toimintamalliensa kautta. Ensimmäinen ja kuudes luokka eroavat oppilasaineksen iän ja heterogeenisyyden kautta. Jätän tietoisesti tutkimuksessani kertomatta luokan oppilaista, sillä oppilaat eivät olleet tutkimuskohteenani. Halusin tutkimuksen kautta päästä selville opettajan toiminnasta, oli oppilasaineksen millainen hyvänsä. Selvää kuitenkin on, että jokainen oppilas on erilainen, eikä samanlaista luokkaa ole. Ensimmäinen luokka vaati opettajalta selvästi enemmän johdonmukaisuutta ja periksiantamattomuutta. Ensimmäisessä luokassa korostuivat sääntöjen luomisen ja rutiinien merkitys. Ensimmäisen luokan opettajalla oli enemmän kollektiivisia toimintatapoja kuudenteen luokkaan verrattuna. Tämä saattoi osittain johtua siitä, että pienemmät oppilaat ovat vasta koulunsa aloittaneet ja heidän toimintansa vaatii enemmän opettajan ohjaamista ja konkreettisia menetelmiä toiminnan suuntaajana. Kummankin tapauksen kautta ilmeni, että opettajan tuli olla luokanhallinnassa päämäärätietoinen ja oppilaita kunnioittava. Kuudennen luokan opettajalta vaadittiin toiminnan ohjaamista ja oppilaiden motivaation ylläpitämistä. Opettaja pystyi vakiintuneiden käytänteiden johdosta keskittymään täysipainoisesti opetuksen ohjaamiseen, eikä niinkään työrauhan ylläpitoon. Hän sai nauttia vuosien pitkäjänteisyyden tuloksista, sillä luokka toimi yhdessä, yhteisymmärryksessä ja työskentely oli sujuvaa.

Tutkimuksessani selvisi, että koulun ja kodin välinen yhteistyö on luokanhallinnan kannalta olennaista. Koulun työrauha tulisi turvata opettajien, vanhempien ja oppilaiden yhteistyöllä (Urpilainen 2012, 12). Harjusen (2002, 330; 466) tutkimuksen mukaan opettajille ei tarjota myöskään suoraan koti, uskonto ja isänmaa -tyyppistä kehystä koulussa työskentelyyn, vaan arvot ja arvokkuus on luotava itse. Myös oppilastaustat ovat heterogeenisiä, moninaisine arvomaailmoineen. Näistä kaikista opettajan odotetaan selviävän nykyajan koulussa lähes itsenäisesti, samalla pitäen ohjat käsissään omassa luokassaan. Opettajan tulee olla tietoinen lapsen sosiaalisesta tukiverkostosta ja lapsen arjesta, jossa hän oppii mielekkäästi monenlaisia taitoja. Näin opettaja pääsee sisälle oppilaan oppimispolulle. (Form & Kovanen 2006, 13.) Opettajan käsitykset ja arvostukset heijastuvat lasten koulusuoriutumiseen ja motivaatioon (Höglund 2003, 14).

Luokkaan on myös tärkeää luoda myönteinen oppimisilmapiiri, minkä aikaansaamisessa opettajalla on keskeinen vaikutus (Kari 1988, 72). Myönteistä ilmapiiriä voidaan rakentaa käyttämällä opetusmenetelmiä, jotka vastaavat oppilaiden oppimistarpeisiin.

Aina on kuitenkin olemassa oppilaita, jotka käyttäytyvät ongelmallisesti, vaikka oppimisympäristö olisi rakennettu kuinka hyvin tahansa. Opettaja tarvitsee siis myös ongelmanratkaisutaitoja. (Saloviita 2009, 118–120.) Toiminnan suunnittelulla on keskeinen merkitys osana luokanhallintaa. Toiminnan suunnittelu voi olla yhteistyötä toisten opettajien kanssa, jossa keskustellaan, sovitaan tavoitteista sekä ohjauksen keinoista. On tärkeää sopia lapsiryhmässä käytettävät ohjauskeinot, miten lapsiin suhtaudutaan sekä millaista palautetta annetaan. Keskeiseksi tekijäksi nousee myös aikuisen ja lapsen vuorovaikutussuhteen laatu. (Aro & Laakso 2011, 216.)

Luokanhallintakeinoissa keskeisiä eroavaisuuksia tutkittavieni välillä olivat opettajien persoonallisuus opetustyössä, toimintatavat luokanhallinnassa sekä ihmiskäsitys. Tutkimukseni antoi aihetta pohtia opettajapersoonallisuuden kehittymistä ja opettajaidentiteetin muodostumista opetusuran aikana. Opettajan persoona katsotaan olevan opetukseen ja oppimiseen vaikuttava tekijä. Persoonallisuuden, luonteen ja opettajan työhön sitoutumisen on väitetty olevan yhtä tärkeitä opettajan tietojen ja taitojen kanssa. Minäkäsityksellä eli käsityksellä itsestään opettajana, on myös vaikutusta oppilaiden toimintaan luokassa – motivaatioon ja tuloksiin. Opettajan myönteinen minäkäsitys ilmenee hänen asenteissaan ja vuorovaikutustaidoissa. Tutkielmassani selvisi opettajaidentiteetin kehittymisen ja mahdollisten muutosten tärkeys oman opettajauran aikana. Opettaja voi rakentaa ja kehittää omaa ammatti-identiteettiä reflektion avulla, joka perustuu itsetutkiskeluun. (Vrt. Lauriala & Kukkonen 2005, 96.)

Tapauksista Eero oli ollut opettajan työssä pitempään, mikä näkyi opettajan työn rentoutena, mutta asiallisena hoitamisena. Eero myös kohtasi oppilaat yksilöllisesti ja huumorin avulla. Eero koki, ettei opettajan työ ollut hänelle kutsumusammatti, mutta hän ikään kuin sattui pääsemään alalle. Eero myös korosti, että luokanhallinta rakentuu hiljalleen, jossa luokka toimii systeeminä niin, että jokainen oppilas voi omalla toiminnallaan vaikuttaa luokahuonekulttuurin rakentamiseen ja sujuvaan toimintaan. Eero korosti, että opettajan tehtävä on olla ”orkesterin johtaja”, joka johtaa luokkaa. Hänen luokanhallinnassa korostui rutiinien merkitys, sillä hän koki, että ne toimivat ja olivat osa hänen opettajuuttaan. Luokanhallinnassa hän painotti omana itsenään toimimista, pitkäjänteisyyttä ja itseluottamusta opetustyössä. Eero suhtautui omien toimintatapojen ja käytäntöjen muuttamiseen hieman epäröiden, sillä hän korosti, että

muutos ei välttämättä ole aina tarpeellista. Olennaista on, että toimintatavat ovat hyviä ja toimivia omassa luokassa. Hänen toiminnasta huokui itsevarmuus ja päämäärätietoisuus siitä, että hän toimii omassa luokassaan omilla hyväksi koetuilla toimintavoillaan.

Iida oli ottanut luokanhallinnan peruselementiksi sääntöjen noudattamisen ja oikeaan käyttäytymiseen ohjaamisen, mikä näkyi myös tuntityöskentelyn sujuvuutena ja opettajan periksiantamattomuutena. Iida koki olevansa opettajana kutsumusammattissa. Hänen mielestään luokanhallinta vaatii opettajan panostusta ja paljon työtä. Hän näkee luokanhallinnan ohjaamisena, jossa toisen ihmisen kunnioitus ja oikeudenmukaisuus tulisi olla opettajan arjessa mukana. Iidan mukaan luokanhallinta rakentuu kokemuksen myötä, jolloin myös opettajan työ voi olla innovatiivisempaa ja luovempaa. Hän korosti myös omien toimintatapojen muuttamisen tärkeyttä, jolloin ei saisi jäädä paikoilleen vaan tulisi muuttua oppilasaineksen ja muutostarpeiden mukaisesti. Iidan luokanhallinnassa erilaisten toimintatapojen ja symbolien merkitys oli keskeinen: lehmänkello, liikennevalot. Toiminta oli kollektiivista ja luokka toimi yhdessä.

8 POHDINTA

Tutkimukseni tarkoituksena oli saada selville, mitä opettajat ajattelevat luokanhallinnasta ja miten he sitä toteuttavat sekä miten he ovat sen rakentaneet uransa aikana. Tapauksista Eero toivoi saavansa lisäkoulutusta erilaisten perhetaustojen omaavien lasten ja maahanmuuttajien kohtaamiseen. Iida koki, että hän ei ole kohdannut kriittisiä hetkiä luokanhallinnassaan, sillä hän on tietoisesti tehnyt paljon töitä sen eteen, mutta kertoi, että erityislapset, levottomat oppilaat ja hankalat vanhemmat voivat tuoda omat haasteensa opettajan työhön. Jäin pohtimaan annoinko tutkimuksen kautta opettajista liian ruusuisen kuvan luokanhallinnan sujuvuudesta. Toisaalta jouduin jättämään tutkimuksesta pois mielenkiintoisia aineisto-otteita, jotka olisivat voineet kertoa enemmän opettajan työn arjen vaikeuksista ja niistä selviämisestä. Jätin aineisto-otteet tietoisesti pois, sillä tutkijana koen, että ne saattaisivat paljastaa tutkittavien henkilöiden henkilöllisyyden tai ovat liian arkaluontoisia.

Tutkimukseni on narratiivinen monitapaustutkimus, joten tulee ottaa huomioon, että kyse on yksittäisistä tapauksista, tuloksia ei voi siten yleistää. On kuitenkin selvää, että vaikka opettajien pedagogisessa ajattelussa ja toiminnassa löytyy eroja, on myös paljon yhtäläisyyksiä, joita voi löytää käsityksistä luokanhallinnasta sekä sen toteuttamisesta työssä, niin kuin tapaustutkimuksessani tuli ilmi. Tutkimukseni tapaukset auttavat lisäämään ymmärrystä luokanhallinnasta.

Lähdin vastaamaan tutkimuskysymyksiini perehtymällä teoriaan, joka tukisi tutkielmaani. Teorian osuus työssäni on suuri, mutta opettajan työn moniulotteisuuden vuoksi teorian runsas määrä osoittautui lopulta tarpeelliseksi. Tutkimukseni kulun antoisimpana aineistonkeruumenetelmänä koin haastattelut ja opettajien kohtaamisen. Haastatteluissa pääsin lähelle kumpaakin tutkittavaa henkilöä ja keskustelemaan kasvotusten opettajan luokanhallinnasta osana hänen opettajan työtään. Havainnoinnin merkitystä kyseenalaistin tutkimukseni alussa, mutta huomasin, että ilman havainnointia en olisi pystynyt muodostamaan opettajista kuvaa tai näkemään opettaa itse käytännössä. Olen hyvin kiitollinen siitä, että juuri nämä opettajat suostuivat tutkimushenkilöikseni, sillä he ovat opettajapersoonina erilaisia ja heillä on erilaiset

tavat toteuttaa luokanhallintaa. He sopivat tutkimukseeni tapauksina erinomaisesti. Toivon, että myös heille olisi hyötyä tutkimuksesta oman opettajuutensa rakentumisen kannalta.

Tapaustutkimuksen tarkoituksena on tarkastella tutkittavaa ilmiötä kokonaisvaltaisesti. Siihen menetelmätriangulaatio: kirjoitelma, havainnointi ja haastattelu olivat mielekkäitä metodeita. Narratiivi analyysitapana oli toimiva valinta aineiston kannalta. Aineistoa kertyikin runsaasti ja narratiiveista tuli hyvin erilaisia ja oman näköisiä. Pysin kirjoittamaan narratiivit eläviksi kertomuksiksi, ja halusin tuoda tutkittavien äänen kuuluviin.

Puhuttaessa vallankäytöstä voidaan puhua myös piilo-opetussuunnitelmasta. Tutkimuksen myötä aloin pohtimaan piilo-opetussuunnitelman merkitystä opettajan luokanhallinnassa. Jo yli 26 vuotta työssään olleet opettajat saattavat toteuttaa työssään piilo-opetussuunnitelmaa tiedostamattaan, kun käytänteet ovat rutinoituneet ja omaa työskentelyä ei lähdetä kovin helposti kyseenalaistamaan. Puhuttaessa vallan käytöstä voidaan puhua myös piilo-opetussuunnitelmasta. Opettajat toteuttavat piilo-opetussuunnitelmaa työssään, jos esimerkiksi opetussuunnitelman merkitys on vähäinen tai jos oppimateriaali ohjaa opetusta. Piilo-opetussuunnitelmalla tarkoitetaan epävirallisia käytänteitä, oppisisältöjä ja toimintatapoja. Tällöin opettajan toimintaa ohjaa luokan hallinnassa epäviralliset ja hyväksymättömät periaatteet. (Kts. Luukkainen 2005, 86.) Piilo-opetussuunnitelma sisältää vakiintuneita asenteita, normeja ja toimintatapoja, joilla on piiloisia merkityksiä, mutta joiltain osin ehkä tiedostettua. Piilo-opetussuunnitelmaa käytetään vallan tavoin. Vallasta halutaan usein vaieta sen epäeettisyyden tai negatiivisuuden vuoksi, joten siitä syystä siitä vaietaan ja se pidetään piilossa. (Vuorikoski ym. 2003, 109.)

Piilo-opetussuunnitelman tehtävä on alistaa ja sopeuttaa oppilaan vallitsevaan koulukulttuuriin. Koulun tehtävä on kasvattaa oppilaista kelpollisia ja hyvätapaisia kansalaisia. Näitä ominaisuuksia koulun käytännöt vahvistavat, vaikka ne eivät ole koulun virallisia tavoitteita. Piilo-opetussuunnitelman kautta opettaja opettaa asenteita ja asioita, joita opetussuunnitelmaan ei ole kirjattu. Koulun käytännössä piilo-opetussuunnitelman toteutuminen näkyy sukupuolten välisessä stereotyyppittelyssä, oman vuoron odottamisena sekä työskentelyn keinotekoisena katkaisemisena. Arjen

käytäntöjen hiljaista tietoa ei voida tehdä täysin näkyväksi, mutta se ei saisi olla ristiriidassa varsinaisen opetussuunnitelman kanssa, eikä moraalisesti väärää. (Vuorikoski ym. 2003, 111–113.)

Opettajuuden tutkiminen osoittautui mielenkiintoiseksi, mutta osittain haastavaksi tutkimuskohteeksi sen moninaisuuden vuoksi. Teoreettisten lähtökohtien kokoamisessa täytyi olla päämäärätietoinen useiden toisiinsa kytkeytyvien seikkojen takia. Olen myös saattanut sulkea teorialähtökohtien valinnalla hyvinkin olennaisia teoriaosuuksia opettajan luokanhallinnasta, ja tämä voi osittain vaikuttaa saatuihin tutkimustuloksiin. Tutkimukseni voi antaa liian yksipuolisen kuvan luokanhallinnasta, joten jatkotutkimuksen kannalta olisi hyvä valita tutkittaviksi enemmän kuin kaksi opettajaa. Tutkimusta olisi voinut lähteä tekemään myös vertailututkimuksena, jossa olisin keskittynyt vertailemaan luokanhallintaa mies- ja naisluokanopettajien välillä. Jatkotutkimuksen kannalta olisi mielenkiintoista lähteä tutkimaan myös noviisiopettajan ja ekspertin välistä eroa luokanhallinnassa sekä luokanhallinnan eroavaisuuksia yläkoulun ja alakoulun opettajien välillä.

Olen tyytyväinen siihen, että tartuin haasteeseen tutkia opettajuutta, sillä se toi itseluottamusta opettajuuteeni ja toivottavasti myös muille opettajille tulevaan opettajantyöhön. Sain myös erilaisten aineistonkeruumenetelmien avulla rikkaan ja monipuolisen aineiston, jota oli tutkijana mielekästä lähteä analysoimaan. Tutkimuksen kautta opin näkemään luokanhallinnan kokonaisvaltaisena osana opettajan työtä. Opettajalla on keskeinen tehtävä luokanhallinnan rakentamisessa, mutta tässä hän ei ole yksin, vaan yhteistyötä voi tehdä koulu yhteisön ja vanhempien kanssa. Tutkimus osoitti, että jokainen opettaja voi omalla persoonallaan ja omilla toimintatavoillaan luoda toimivat luokanhallintakeinot, ja toteuttaa niitä oppilaan parhaaksi. Niin monta tapaa, kuin on opettajaakin. On tärkeää, että opettaja on itse tietoinen luokanhallintakeinojen päämääristä ja merkityksistä, jotta opettaja voi *”seisoa tukevin jaloin luokan edessä.”*

LÄHTEET

Aaltio, I. & Puusa, A. 2011. Laadullisen tutkimuksen luotettavuus. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) Menetelmäviidakon raivaajat. Perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan. Vantaa: Hansaprint, 153–166.

Ahola, T. & Hirvihuhta, H. 2002. Vääryydestä vastuuseen. Miten ohjata lapset ja nuoret ottamaan vastuuta teoistaan? Helsinki: Painorauma.

Aunola, K. 2002. Motivaatiotutkimus eri ikäryhmissä. Motivaation kehitys ja merkitys kouluikässä. Teoksessa K. Salmela-Aro & J-E. Nurmi. (toim.) Mikä meitä liikuttaa. Modernin motivaatiopsykologian perusteet. Keuruu: Otava, 105–125.

Aro, T. & Laakso, M-L. 2011. Taaperosta taitavaksi toimijaksi. Itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen. Porvoo: Bookwell.

Bar-On, D. 1996. Ethical issues in biographical interviews and analysis. Teoksessa R. Josselson (ed.) Ethics and process in the narrative study of lives. London: Towson State University, 9-21.

Bowlby, J. 1969. Attachment and loss: Volume 1. Attachment. London: Penguin Books.

Carter, K. & Doyle, W. 1987. Teachers` knowledge structures and comprehension processes. Teoksessa J. Calderhead (ed.) Exploring teachers` thinking. London: Cassell, 147-160.

Calvert, B.1975. The role of the pupil. London: Routledge & Kegan Paul.

Clark, C. M. & Yinger, R. J. 1987. Teacher planning. Teoksessa J. Calderhaed (ed.) Exploring teachers` thinking. London: Cassell, 84-103.

Carter, K. & Doyle, W. 1987. Teachers` knowledge structures and comprehension processes. Teoksessa J. Calderhead (ed.) Exploring teachers` thinking. London: Cassell, 147-160.

Bauman, Z. 1996. Postmodernin lumo. Jyväskylä: Gummerus.

Easton, G. 1982. Learning from case studies. Englewood Cliffs: Prentice.

Education Oasis 2011. Classroom management. Luettavana www-muodossa
URL:<http://www.educationoasis.com/instruction/classroom_management.htm>
(Luettu 24.10.2012.)

Ellet, W. 2007. The case study handbook. How to read, discuss, and write persuasively about cases. Boston, UN: Harvard Business School Press.

Form, K. & Kovanen, P. 2/2006. EriKa. Erytisopetuksen tutkimus – ja menetelmätieto. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Luettavana www-muodossa
URL:< <https://www.finna.fi/Record/arto.936241>> (Luettu 12.2.2012. 1-54.)

Gerring, J. 2007. Case study research. Principles and practices. New York: Cambridge University Press.

Grönfors, M. 2010. Havaintojen teko aineistonkeräyksen menetelmänä. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 154–170.

Haavio, M. 1954. Opettajapersoonallisuus. Jyväskylä: Gummerus.

Harju, T. & Kumpulainen, P. 2009. Kokemukset ja reflektio tutkivassa oppimisessa. Teoksessa H. Heinilä & P. Kalli, K. Ranne (toim.) Tutkiva oppiminen ja pedagoginen asiantuntijuus. Helsinki: OKKA-säätiö, 99–115.

Harjunen, E. 2002. Miten opettaja rakentaa pedagogisen auktoriteetin? Otteita opettajan arjesta. Turku: Painosalama.

Heikkinen, H. L. T. 2010. Narratiivinen tutkimus – todellisuus kertomuksena. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalla tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 214–229.

Heikkinen, H. 2000. Opettajan ammatin olemusta etsimässä. Hyvä opettaja tekee itsensä tarpeettomaksi. Teoksessa K. Harra. (toim.) Opettajan professiosta. Helsinki: OKKA-säätiö.

Hellström, M. 2010. Sata sanaa kasvatuksesta. Juva: PS-Kustannus.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2010. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2008. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2007. Tutki ja kirjoita. Keuruu: Otava.

Hytönen, J. 2007a. Lapsikeskeinen kasvatuksen ydinkysymyksiä. Helsinki: WSOY.

Hytönen, J. 1992b. Lapsikeskeinen kasvatusta. Juva: WSOY.

Hämäläinen, J. 2011. Kotikasvatuksen arvot lapsen henkisenä pääomana. Teoksessa T. Jantunen & E. Ojanen. (toim.) Arvot kasvatuksessa. Latvia: Livonia Print, 57–74.

Höglund, S. 2012. Käytöstaitoja oppimaan. Myönteinen vuorovaikutus tukee lapsen itsesäätelyä. Opettaja 4, 30–31,

Ikonen, O. 2000. Oppimisvalmiudet ja opetus. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-Kustannus.

Järvinen, A., Koivisto, T. & Poikela, E. 2000. Oppiminen työssä ja työyhteisössä. Porvoo: WSOY.

Kaasila, R., Rajala, R. & Nurmi, K. E. 2008. Narratiivikirja: Menetelmiä ja esimerkkejä. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.

Kansanen, P., Tirri, K., Meri, M., Krokfors, L., Husu, J. & Jyrhämä, R. 2000. Teachers' pedagogical thinking. Theoretical landscapes, practical challenges. New York: Peter Lang.

Kansanen, P. 1996. Opettajan pedagoginen ajattelu ja sen ”opettaminen”. Teoksessa S. Ojanen. (toim.) Tutkiva opettaja. Tampere: Tammer-Paino, 45–50.

Kasvatustieteiden tiedekunta, opinto-opas 2012–2014, 2012. (toim. A. Autti & T. Mella) Rovaniemi: Lapin yliopistopaino.

Kauppila, R. 2007. Ihmisen tapa oppia. Johdatus sosiokonstruktiiiviseen oppimiskäsitykseen. Jyväskylä: PS-Kustannus.

Kari, J. 1988. Opetus- ja kasvatustyö ammattina. Keuruu: Otava.

Kohonen, E. 2011. Narratiivisuus – vähän hyödynnetty lähestymistapa kauppatieteellisessä tutkimuksessa. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) Menetelmäviidakon raivaajat. Perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan. Jyväskylä: PS-kustannus, 196–205.

Korkeakivi, R. 2012. Ensin lensivät kynät, sitten tuolit ja pulpetti. Opettaja 39, 16–17.

Kosunen, T. & Huusko, J. 2002. Opetussuunnitelma opettajan työn ja kouluyhteisön kehittämisen välineenä. Teoksessa M-L. Julkunen (toim.) Opetus, oppiminen ja vuorovaikutus. Helsinki: WSOY, 202–226.

Kääriäinen, H. 1989. Oppilaantuntemus. Käsikirja varhaiskasvatukseen ja peruskouluun. Helsinki: Finn Lectura.

Laaksola, H. 2012. Koulu on arvokasvattaja. Opettaja 44–45, 3.

- Laes, T. Huumori ja kasvatus. Teoksessa K. Laine & J. Tähtinen. (toim.) Oppimisen ohjaaminen esi- ja alkuopetuksessa. Turku: Turun yliopisto, 273–293.
- Laine, A., Ruishalme, O., Salervo, P., Siven, T. & Välimäki, P. 2009. Opi ja ohjaa sosiaali- ja terveystieteillä. Helsinki: WSOY.
- Laine, V. & Vilkkö-Riihe, A. 2006. Mielen maailma, 4. Tunteet, motiivit ja taitava ajattelu. Helsinki: WSOY.
- Lauriala, A. & Kukkonen, M. 2005. Ammatillisen identiteetin rakentuminen harjoittelusituatioissa. Teoksessa P. Väisänen & P. Atjonen (toim.) Kohtaamisia ja kasvun paikkoja opetusharjoittelussa. Vuoropuhelua ohjauksen kehittämisestä. Joensuu: Suomen harjoittelukoulut, 91–107.
- Lauriala, A. 2000. Opettajan ammatillinen uudistuminen: Sosiokulttuurinen näkökulma opettajan oppimiseen. Teoksessa K. Harra (toim.) Opettajan professiosta. Helsinki: OKKA-säätiö, 88–97.
- Laitinen, H. 1998. Tapaustutkimuksen perusteet. Kuopio: Kuopion yliopisto.
- Laslett, R. & Smith, C. 1984. Effective classroom management. A teacher's guide. London: Routledge.
- Lehtinen, E., Kuusinen, J. & Vauras, M. 2007. Kasvatuspsykologia. Helsinki: WSOY.
- Lehtinen, E., Kinnunen, R., Vauras, M., Salonen, P., Olkinuora, E. & Poskiparta, E. 1989. Oppimiskäsitys. Helsinki: Kouluhallitus, Valtion painatuskeskus.
- Lindblom-Ylänne, S., Niemelä, R., Päivänsalo, T-M. & Tynjälä, P. 2005. Lukion Psykologia 2. Keuruu: Otava.
- Laitinen, H. 1998. Tapaustutkimuksen perusteet. Kuopio: Kuopion yliopiston paino.
- Luukkainen, O. 2005. Opettajan matkakirja tulevaan. Jyväskylä: PS-kustannus.

Luukkainen, O. & Valli, R. 2005. Kaksitoista teesiä opettajalle. Keuruu: PS-Kustannus.

Luukkainen, O. (toim.)1993. Hyväksi opettajaksi. Kasvu ja kasvattaminen. Juva: WSOY.

Mehtäläinen, J. 1992. Tiedollinen kasvatus ja ajattelun kehittäminen. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

Metsämuuronen, J. 2008. Laadullisen tutkimuksen perusteet. Metodologia-sarja 4. Jyväskylä: Gummerus.

Metsämuuronen, J. 2006. Laadullisen tutkimuksen käsikirja. Jyväskylä: Gummerus.

Metsämuuronen, J. 2001. Metodologian perusteet ihmistieteissä. Metodologia –sarja 1. Helsinki: Methelp.

Meriläinen, M. 2002. Täydennyskoulutus luokanopettajan ammatillisen kehityksen tukena. Teoksessa M-L. Julkunen (toim.) Opetus, oppiminen ja vuorovaikutus. Helsinki: WSOY, 244–275.

Molnar, A. & Lindquist, B. (Suom. Tapio Malinen) 1994. Tavoitteena työrauha. Juva: WSOY.

Niemi, H. 2006. Opettajan ammatti – arvoja ja arvottomuutta. Teoksessa A-R. Nummenmaa & J. Välijärvi. Opettajan työ ja oppiminen. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 73–94.

Niemi, H. 1998. Opettaja modernin murroksessa. Jyväskylä: WSOY.

OAJ 2013, Opettajan ammattietiikka ja eettiset periaatteet.

Luettavana www- muodossa.

URL:<(http://www.oaj.fi/portal/page?_pageid=515,447767&_dad=portal&_schema=PORTAL)> Luettu 13.3.2013.

Ojanen, S. 2000. Ihmisenä kasvaminen. Mitä merkitsee ottaa kokemus käyttöönsä? Teoksessa K. Harra (toim.) Opettajan professiosta. Helsinki: OKKA-säätiö, 98–106.

Ojanen, S. 1996. Reflektion käsite opettajankoulutuksessa. Muotihulluus vai kasvatusreformin kulmakivi? Teoksessa S. Ojanen (toim.) Tutkiva opettaja. Tampere: Tammer-Paino, 51–61.

O`Leary, D. & O`Leary, S., 1997. Classroom management. The successful use of behaviour modification. New York: Pergamon.

Olson, J. 1992. Understanding teaching. Milton Keynes: Open University.

Opetushallitus 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Vammala: Vammalan kirjapaino.

Parkay, F. W. 2007. Becoming a teacher. Boston: Allyn and Bacon.

Patrikainen, R. 1999. Opettajuuden laatu. Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys opettajan pedagogisessa ajattelussa ja toiminnassa. Jyväskylä: Gummerus.

Patrikainen, R. 2000. Opettajuuden laatu ja opettajan ammatin professiomuutos. Teoksessa K. Harra (toim.) Opettajan professiosta. Helsinki: OKKA-säätiö, 20–31.

Patrikainen, R. & Myller, L. 2002. Opettajan pedagogisen ajattelun peruspilareita. Teoksessa M-L Julkunen (toim.) Opetus, oppiminen ja vuorovaikutus. Helsinki: WSOY, 182–201.

Piekkari, R. & Welch, C. 2011. Tapaustutkimuksen erilaiset tyypit. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) Menetelmäviidakon raivaajat. Perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan. Jyväskylä: PS-kustannus, 183–195.

Pihlaja, P. & Svärd, P-L. 1997. Erityiskasvatus varhaislapsuudessa. Porvoo: WSOY.

Piippo, E. 1992. Näkökulmia kasvatuksen ihmiskäsitykseen. Kajaani: Kajaanin kaupungin koulupalvelukeskus.

Poikela, E. 2005. Miten informaatio muuntuu osaamiseksi? Teoksessa E. Sormunen. & E. Poikela. (toim.) Informaatio, informaatiolukutaito ja oppiminen. Tampere: Tampere University Press. 56–82.

Poikela, E. 2005. Työssä oppimisen prosessimalli. Teoksessa E. Poikela (toim.) Osaaminen ja kokemus – työ, oppiminen ja kasvatus. Tampere: Tampere University Press, 21–41.

Puolimatka, T. 1999. Kasvatuksen mahdollisuudet ja rajat. Minuuden rakentamisen filosofia. Helsinki: Kirja yhtymä.

Puusa, A. 2011. Haastattelu laadullisen tutkimuksen menetelmänä. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti. (toim.) Menetelmäviidakon raivaajat. Perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan. Vantaa: Hansaprint, 73–87.

Puusa, A. & Juuti, P. 2011. Tieteenfilosofisista kysymyksistä laadullisen tutkimuksen näkökulmasta. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) Menetelmäviidakon raivaajat. Perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan. Vantaa: Hansaprint, 11–27.

Ranne, K. 2009. Tutkivan oppimisen hanke Topakka ja pedagoginen asiantuntijuus. Teoksessa H. Heinilä, P. Kalli & K. Ranne (toim.) Tutkiva oppiminen ja pedagoginen asiantuntijuus. Helsinki: OKKA-säätiö, 7-16.

Rauhala, L. 2005. Ihmiskäsitys ihmistyössä. Helsinki: Yliopistopaino.

Ronkainen, Pehkonen, Lindblom-Ylänne & Paavilainen 2011. Tutkimuksen voimasanat. Porvoo: WSOY.

Ruohotie, P. 2000a. Kehittävä vuorovaikutus ammatillisen kasvun perustana. Teoksessa K. Harra (toim.) Opettajan professiosta. Helsinki: OKKA-säätiö, 64–71.

Ruohotie, P. 2000b. *Oppiminen ja ammatillinen kasvu*. Porvoo: WSOY.

Saarela-Kinnunen M. & Eskola J. 2010. *Tapaus ja tutkimus = Tapaustutkimus?* Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Jyväskylä: PS-kustannus, 189–199.

Sahlberg, P. 1997. *Opettajana koulun muutoksessa*. Jyväskylä: WSOY.

Salonen, T. 2007. *Tieteenfilosofia*. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.

Saloviita, T. 2009. *Meidän koulu. Keinoja työrauhan ja hyvän ilmapiirin saavuttamiseen*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Syrjälä, L. 2010. *Elämäkerrat ja tarinat tutkimuksessa*. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Jyväskylä: PS-kustannus, 247–261.

Syrjälä, L. 2001. *Tarinat ja elämäkerrat tutkimuksessa*. Teoksessa Aaltola, J., Valli, R. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin*. Jyväskylä: PS- Kustannus, 203–217. Luettavana *www-muodossa*:

<URL: https://www.edu.helsinki.fi/svy/kvali/narrat/mat/narrat_elamakerrat.pdf> Luettu 7.11.2012.

Syrjälä, L., Numminen, M. 1988. *Tapaustutkimus kasvatustieteessä*. Oulu: Oulun yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta.

Tarjamo, J. 1979. *Opettaja Suomessa*. Jyväskylä: Gummerus.

Tasala, M. 2012. *Aivot ahtaalla. Hyvinvointi*. *Opettaja* 42, 28–30.

Tirri, K. 1999. *Opettajan ammattietiikka*. Helsinki: WSOY.

Toivonen, V-M., Asikainen, R. 2004. Yrityksen hiljainen osaaminen. Kehittämisen uusi taso. Helsinki: Hakapaino.

Toom, A.2006. Tacit Pedagogical Knowing: at the core of teacher`s professionalism. Helsinki: University of Helsinki. (Luettu 2.10.2012, 1.)

Luettavana www-versiona:

<URL: <http://ethesis.helsinki.fi/julkaisut/kay/sovel/vk/toom/tiiviste.html>>

Toom, A. 2006. Tacit pedagogical knowing: at the core of teacher`s professionalism. Helsinki: University of Helsinki. (Luettu 2.10.2012, 1.)

Luettavana www-versiona:

<URL: <http://ethesis.helsinki.fi/julkaisut/kay/sovel/vk/toom/tacitped.pdf>>

Tornberg, A. 1994. ”Ajattelen, olen siis opettaja.” Opetustyön sisäiset rakenteet opettajan ajattelun ja reflektiivisen ajattelun näkökulmasta. Lapin yliopisto: Kasvatustieteiden tiedekunta.

Turunen, K. E. 1999. Opetustyön perusteet. Jyväskylä: Atena.

Tynjälä, P. 2006. Opettajan asiantuntijuus ja työkuulttuurit. Teoksessa A-R. Nummenmaa & J. Välijärvi (toim.) Opettajan työ ja oppiminen. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 99–122.

Urpilainen, J. 2012. Koulurauha turvataan yhdessä. Opettaja 38, 12.

Uusikylä, K. 2007. Hyvä, paha opettaja. Jyväskylä: Gummerus.

Van Manen, M. 2012. The tact of teaching. The meaning of pedagogical thoughtfulness. Ontario: The Althouse.

Voutilainen, T., Mehtäläinen, J. & Niiniluoto, I. 1989. Tiedonkäsitys. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

Vuorikoski, M., Törmä, S. & Viskari, S. 2003. Opettajan vaiettu valta. Tampere: Kirjakas.

Vähämäki, M. & Paalumäki, A. 2011. Havainnointi johtamis- ja organisaatiotutkimuksessa. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) Menetelmäviidakon raivaajat. Perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan. Vantaa: Hansaprint, 102–113.

Väljärvi, J. 2006. Kansankynttilästä tietotyön ammattilaiseksi. Opettajan työn yhteiskunnallisten ehtojen muutos. Teoksessa A-R Nummenmaa & J. Väljärvi (toim.) Opettajan työ ja oppiminen. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 9-26.

Väljärvi, J., Linnankylä, P. 2002. Tulevaisuuden osaajat. PISA 2000 Suomessa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.

Webb, R., Vulliamy, G., Sarja, A., Kimonen, E., Nevalainen, R. & Hämäläinen, S. 2004. Luokanopettajan työ koulutuspolitiikan pyörteissä Suomessa ja Englannissa. Teoksessa S. Hämäläinen (toim.) Opettajaprofession muutos ja opettajankoulutus. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 7-33.

Webb, R., Vulliamy, G., Sarja, A., Kimonen, E., Nevalainen, R. & Hämäläinen, S. 2004. Luokanopettajien työn paineet, palkitsevuus ja työssä pysyminen Suomessa ja Englannissa. Teoksessa S. Hämäläinen (toim.) Opettajaprofession muutos ja opettajankoulutus. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 35–59.

Wilenius, R. 1976. Kasvatuksen ehdot. Kasvatusfilosofian luonnos. Jyväskylä: Gummerus.

Willman, A. 2000. Opettajan jaksaminen puntarissa: opettajuuden rajoja etsimässä. Teoksessa K. Harra (toim.) Opettajan professiosta. Helsinki:OKKA-säätiö, 107–116.

Yin, R. K. 2009. Case Study Research. Design and Methods. Los Angeles: Sage.

Yrjönsuuri, R. & Yrjönsuuri, Y. 1995. Opettajan osaaminen. Helsinki: Yliopistopaino.

Zeichner, K. M., Tabachnick, R.B. & Densmore, K. 1987. Individual, institutional, and cultural influences on the development of teachers' craft knowledge. Teoksessa J. Calderhead (ed.) Exploring teachers' thinking. London: Cassell, 21-59.

LIITTEET

LIITE 1: TUTKIMUSLUVAN KYSYMINEN TUTKIMUSHENKILÖLTÄ

Rovaniemellä 11.11.2012.

Hei (opettajan nimi),

olen Sepän Marjo, neljännen vuosikurssin luokanopettajaopiskelija Rovaniemeltä. Teen pro gradu -tutkielmaa aiheesta, miten opettajat ymmärtävät luokanhallinnan ja miten he ovat kehittyneet siinä oman uransa aikana (luokanhallinnan merkitys ja edellytykset).

Olisitko ystävällinen ja suostuisit tutkimushenkilökseni? Tutkimuksessani ei paljasteta henkilöllisyyttäsi ja saat lukea aineiston ennen sen julkaisua, jos haluat.

Tutkimukseni rakentuu opettajien kirjoitelmien, havainnoinnin ja pienimuotoisen haastattelun pohjalle. Kirjoitelmat koostuvat kysymyksistä, jotka koskevat opettajan pedagogista ajattelua sekä toimintaa luokanhallinnan näkökulmasta. Kirjoitelmat toteutetaan sähköpostin välityksellä, jonka jälkeen havainnoinnit ja haastattelu toteutetaan sinulle sopivin ajoin. Haastattelun avulla pyrin saamaan tarkentavaa tietoa mieltä askarruttavista asioista pohjautuen havainnointiin ja kirjoitelmiin. Haastattelu voidaan toteuttaa havainnoinnin jälkeen samana päivänä tai erillisenä, sinulle sopivana aikana. Tavoitteenani on kerätä tutkimusaineisto ennen joulua, sillä tutkimuksen on tarkoitus valmistua keväeseen 2013 mennessä.

Olisin kiitollinen, jos suostuisit tutkimushenkilökseni.

Ystävällisin terveisin,
Marjo Seppä

maseppa@ulapland.fi
Puhelinnumero

LIITE 2: KIRJOITELMARUNKO

13.11.2012.

Taustatiedot opettajasta:

- 1) Ikä?
- 2) Miksi opettajaksi?
- 3) Työvuodet opettajana?
- 4) Millainen on työympäristösi, luokkasi tällä hetkellä?
- 5) Millainen olet opettajana?

Luokanhallinta - käsityksistä ja kokemuksista:

- 6) Miten käsität/ymmärrät luokanhallinnan? Mitä se on, mitä se sisältää sekä edellyttää?
- 7) Miten luokanhallintaa lähdetään rakentamaan – ”pelikenttä” luokkaan?
- 8) Mitkä tekijät mielestäsi **estävät** ja **edistävät** luokanhallintaa?
- 9) Millainen rooli oppilailla on luokanhallinnassa?
- 10) Mitä oppilaantuntemus merkitsee sinulle työssäsi?
- 11) Toteutatko työssäsi tiettyä ihmis-, tieto- ja oppimiskäsitystä? Millaisia ne ovat?
- 12) Mitä on opettajan työn eettisyys? Miten se ilmenee työssäsi?

Kehittyminen:

- 13) Millaiset valmiudet koulutus on antanut opettajuudellesi, erityisesti luokanhallinnan näkökulmasta?
- 14) Millainen on arvopohjasi, jolle opettajuuttasi rakennat? Miten se heijastuu käytännössäsi?
- 15) Mitkä asiat **sekä** tapahtumat ovat opettaneet sinua eniten luokanhallinnasta oman opettajuutesi aikana (kriittiset vaiheet)?
- 16) Miten olet kehittynyt opettajana koulutuksesi jälkeen?

LIITE 3: HAVAINNOINTIKYSYMYKSET

Opettaja:

Luokka:

Aika:

Millaisia luokanhallintakeinoja opettaja käyttää?

Millainen suhde opettajalla on oppilaisiin?

Millä tavoin opettaja ylläpitää työrauhaa?

Millaisia ohjeita opettaja antaa?

Millaiset suhteet oppilailla on?

Millainen opettaja on?

LIITE 4: HAASTATTELUKYSYMYKSET

TEEMAT:

Kasvatus

Työn kautta oppiminen

Työrauhan merkitys

Koulun ja kodin yhteistyö

Haasteet ja mahdollisuudet

HAASTATTELUA TÄYDENTÄVÄT KYSYMYSET:

(Toteutatko työssäsi tiettyä ihmis-, tieto- ja oppimiskäsitystä? Millaisia ne ovat?
(Kysymys kirjoitelmasta, joka on pilkottu haastattelussa osakysymyksiksi.)

1. Miten lapsi oppii? - oppimiskäsitys
2. Mikä merkitys on tiedolla, uuden oppimisella? - tietokäsitys
3. Millaisena näet ihmisen? –ihmiskäsitys

Täydentäviä kysymyksiä haastatteluun toiselle opettajista:

1. Täsmennä, mitä tarkoitat, että olet opettajana vanhanaikainen, mutta samalla uudistushaluinen?
2. Miksi opettaja ei voi aina huomioida oppilaiden kotitaustoja?

TEEMOISTA KYSYMYKSIKSI:

1. Mikä kasvatuksessa on mielestäsi olennaista?
2. Millainen on hyvä työrauha? Miten järjestät opetuksesi niin, ettei työrauhaongelmia synny?
3. Mistä kokemuksista olet oppinut eniten? (oivallukset tms. - luokanhallinnan näkökulma)
4. Millaisia haasteita olet kohdannut luokanhallinnassa?

5. Mikä on tällä hetkellä tärkeintä (omassa luokassasi) toiminnassasi erityisesti luokanhallinnan näkökulmasta?

6. Mikä merkitys oppilailla sekä kodeilla on luokan työrauhan kannalta?

7. Jos ajattelet luokanhallintaa; miten käsityksesi ja toimintasi ovat muuttuneet työkokemuksen myötä? (mennyt - nykyinen)

8. Millaisia luokanhallintakeinoja luokassa saa käyttää nykyään?

9. Mitkä ovat omat kehitystarpeesi luokanhallinnan näkökulmasta?

10. Haluaisitko lisätä jotain tai antaa vinkkejä tulevaisuutta ajatellen minulle luokanhallintaan liittyen?