

Luokanopettajien näkemyksiä hyvän työrauhan rakentumisesta

Mari Mäkipaura

Pro gradu -tutkielma

Kasvatustieteiden tiedekunta

Luokanopettajan koulutusohjelma

Lapin yliopisto

Kevät 2025

Lapin yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta

Työn nimi: Luokanopettajien näkemyksiä hyvän työrauhan rakentumisesta

Tekijä: Mari Mäkipoura

Koulutusohjelma: Luokanopettajan koulutusohjelma

Työn laji: Pro gradu -tutkielma X

Sivumäärä: 75 + 2 liitettä

Vuosi: 2025

TIIVISTELMÄ

Tämän laadullisen tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, mistä hyvä työrauha koostuu luokanopettajien näkökulmasta. Työrauhan ylläpitämistä pidetään opettajan keskeisimpänä tehtävänä, sillä se luo perustan oppimiselle ja hyvälle opetukselle. Viimeaikaiset tutkimustulokset oppimistulosten heikkenemisestä lisäävät aiheen ajankohtaisuutta. Työrauhaongelmat voivat osaltaan heijastua oppilaiden osaamistasoon, varsinkin tilanteissa, joissa tuki ei riitä vastaamaan monimuotoisten oppilasryhmien tarpeisiin. Erityisesti uransa alkuvaiheessa olevat opettajat kokevat työrauhan ylläpitämisen usein haastavaksi, sillä toimivat käytännöt rakentuvat vasta kokemuksen myötä.

Tutkimusaineisto kerättiin sähköisen kyselyn avulla syksyllä 2024. Kyselyyn vastasi yhteensä 53 luokanopettajaa eri puolelta Suomea. Aineisto analysoitiin aineistolähtöisen sisällönanalyysin avulla. Analyysin tuloksena muodostui neljä pääluokkaa, jotka kuvaavat hyvän työrauhan osa-alueita: 1) fyysinen oppimisympäristö, 2) psyykinen ja sosiaalinen ympäristö, 3) opettajan rooli ja toiminta sekä 4) oppilaiden toiminta.

Oppimisympäristön järjestelyt, luokan emotionaalinen ilmapiiri, sosiaaliset suhteet ja ryhmädynamiikka sekä opettajan ja oppilaiden toiminta nähtiin työrauhan kannalta keskeisinä. Opettajat korostivat omassa toiminnassaan erityisesti selkeitä sääntöjä ja toimintatapoja, johdonmukaisuutta rajojen ylläpitämisessä, ennakoivaa ohjausta sekä myönteistä vuorovaikutusta. Tutkimustulokset osoittavat, miten moniulotteinen ilmiö työrauha on opettajan arjessa. Tutkimus tuo esiin, että ennaltaehkäisevällä toiminnalla ja opettajan johdonmukaisella ja ennakoivalla ohjauksella on tärkeä rooli työrauhan ylläpitämisessä. Tulokset korostavat myös koko kouluyhteisön yhteistyön merkitystä, sillä opettaja ei voi yksin ylläpitää työrauhaa.

Avainsanat: Työrauha, työrauhahäiriö työrauhan rakentuminen, laadullinen tutkimus

Sisällysluettelo

1 Johdanto	1
2 Työrauha koulussa	4
2.1 Työrauhan määritelmä	4
2.2 Työrauha osana luokanhallintaa	7
2.3 Työrauhan häiriöt ja niiden syyt.....	9
3 Kohti hyvää työrauhaa	13
3.1 Ennaltaehkäisevät keinot	13
3.1.1 Luokan ilmapiiri	14
3.1.2 Hyvä opetus	14
3.1.3 Opettaja-oppilassuhde	15
3.1.4 Säännöt ja rutiinit	16
3.1.5 Fyysinen oppimisympäristö	17
3.2 Korjaavat keinot ja seuraamukset	18
4 Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymykset	21
5 Tutkimuksen toteutus	22
5.1 Laadullinen tutkimus	22
5.2 Tutkimusaineiston keruu ja tutkimusaineisto	23
5.3 Aineiston analyysi	27
6 Tutkimustulokset	33
6.1 Fyysinen oppimisympäristö	33
6.2 Psykkinen ja sosiaalinen ympäristö	37
6.3 Opettajan rooli ja toiminta	39
6.4 Oppilaiden toiminta.....	43
7 Pohdinta	47
7.1 Tutkimustulosten yhteenvetoa ja tarkastelua	47
7.2 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus	60
7.3 Johtopäätöksiä ja jatkotutkimusaiheita.....	64
LÄHTEET	69
LIITTEET	

1 Johdanto

Hyvä työrauha on yksi koulun arjen kulmakivistä ja se muodostaa perustan opetukselle ja oppimiselle (Saloviita, 2014). Ilman työrauhaa opetuksen tavoitteet jäävät helposti saavuttamatta, mikä heijastuu oppilaiden oppimistuloksiin ja koko luokan hyvinvointiin. Opettajien työssä työrauha näyttäytyy konkreettisenä ja usein päivittäin kohdattavana haasteena, jonka ylläpitäminen vaatii jatkuvaa työtä ja tilannetajua. Viime vuosien kehityssuunnat, kuten digitalisaatio, inklusion toteuttaminen, tuen tarpeiden kasvu sekä oppilaiden hyvinvoinnin haasteet, ovat lisänneet opettajien työn kuormittavuutta sekä haastaneet työrauhan säilyttämistä entisestään. Samalla julkinen keskusteltu koulujen levottomuudesta on voimistunut. On kuitenkin hyvä muistaa, että keskustelut työrauhasta ja sen häiriöistä eivät ole uusia ilmiöitä, vaan ne ovat olleet osa koulumaailmaa jo vuosikymmenten ajan (Holopainen, Järvinen, Kuusela & Packalen, 2009; Saloviita, 2014). Työrauha elää aikamme mukaan, ja niinpä yhteiskunnalliset muutokset ja kasvatuskäsitysten kehittyminen vaikuttavat siihen, miten työrauhaa ymmärretään ja miten sen haasteisiin pyritään vastaamaan.

Työrauhan käsite on laajentunut viime vuosikymmenten aikana. Aiemmin työrauha yhdistettiin ensisijaisesti ulkoiseen järjestykseen ja kuriin, jossa hiljaisuus ja liikkumattomuus olivat keskeisiä piirteitä (Holopainen ym., 2009; Saloviita, 2014). Työrauha ymmärrettiin pitkälti opettajan auktoriteettiin ja kontrolliin perustuvana tilana, jossa oppilaan rooli oli totella ja pysyä passiivisena, mutta tämä näkemys ei kuitenkaan huomioinut oppilaan aktiivista toimijuutta eikä myönteisten sosiaalisten suhteiden ja vuorovaikutuksen merkitystä osana työrauha rakentumista. Nykykäsityksen mukaan työrauha nähdään osana kasvatusta ja oppilaan kokonaisvaltaista kehitystä. Sen sijaan, että työrauha olisi vain opettajan valvonnalla ja kurilla aikaansaatua tila, se rakentuu yhä enemmän oppilaiden omien itsehallinta- ja itsesäätelytaitojen kautta (Saloviita, 2014; Jones, Bailey & Jacob, 2014; Belt, 2013). Kasvatuksen tavoitteena on tukea näiden taitojen kehittymistä, jotta oppilaat voivat osallistua rakentavasti luokkayhteisöön ja ottaa vastuuta omasta toiminnastaan oppimistilanteissa (Jones ym., 2014).

Taitoa ylläpitää työrauhaa pidetään opettajan tärkeimpänä tehtävänä (Blomberg, 2008, 15; Saloviita, 2014, 17). Opettaja onkin avainhenkilö luokkahuoneen työrauhan luomisessa.

Opettaja toimii luokkahuoneen johtajana, joka luo edellytykset keskittyneelle työskentelylle, myönteiselle ilmapiirille ja oppimisen onnistumiselle (Blomberg, 2008; Warren, 2021). Hyvä työrauha luo perustan oppimiselle ja hyvälle opetukselle; ilman opettajan tietoista ohjausta ja luokanhallintaa työrauhan saavuttaminen on haastavaa (Belt & Belt, 2017; Saloviita, 2014). Työrauhaongelmat vievät helposti huomattavan osan opetukseen varausta ajasta, millä on vaikutusta myös oppimistavoitteiden saavuttamiseen. Kun luokassa vallitsee työrauha, on oppilaiden helpompi keskittyä opiskeluun ja omaksua uutta tietoa. (Oliver, Wehby & Reschly, 2011.)

Eryteisesti vastavalmistuneille opettajille työrauhan luominen ja järjestyksen ylläpitäminen muodostavat haasteita (Alter & Haydon, 2017; Cooper & Scott, 2017; Saloviita, 2014, 17; Blomberg 2008). Usein ensimmäisten opetusvuosien aikana vasta etsitään omia tapoja toimia, eikä toimivia työrauhan ja järjestyksen ylläpitämisen keinoja ole välttämättä vielä muodostunut. Kokemusten myötä kehittyy taito ennakoida haastavia tilanteita, rakentaa toimiva rutiineja ja soveltaa erilaisia luokanhallinnan keinoja. Samaan aikaan opetuksen kenttää muovaavat monet tekijät, jotka lisäävät opettajan vastuuta ja työn haastavuutta. Esimerkiksi inklusion periaatteiden mukaisesti yhä useampi erityistä tukea tarvitseva oppilas opiskelee osana yleisopetuksen ryhmää. Tämä lisää opetuksen eriyttämisen tarvetta ja haastaa samalla työrauhan säilyttämistä koko ryhmän tasolla. Jos oppilasryhmän tarpeisiin ei ole riittäviä tukitoimia, voi opettajalla olla rajalliset mahdollisuudet ylläpitää rauhallista ja oppimista tukevaa ilmapiiriä. Tästä syystä työrauhaan liittyvä tutkimus on tärkeää ja ajankohtaista, ja koen pro-gradututkielmani aiheen hyödylliseksi tutkimusaiheeksi. Opettaja ei ole yksin vastuussa työrauhasta, mutta hänen roolinsa sen rakentajana on kiistatta keskeinen (Cooper & Scott, 2017; Holopainen, 2009; Saloviita, 2014).

Aiheen ajankohtaisuutta lisää myös oppimistulosten heikkeneminen, josta on viitteitä sekä kansallisella että kansainvälisellä tasolla. Esimerkiksi vuoden 2022 PISA-tutkimuksessa suomalaisten 15-vuotiaiden matematiikan osaamisen keskiarvo oli 484 pistettä, mikä on 64 pistettä vähemmän kuin huippuvuonna 2006 (548 pistettä). Heikkojen osaajien osuus on kasvanut merkittävästi, sillä 2000-luvun alkupuolella heitä oli 7 %, mutta viimeisimmässä tutkimuksessa vastaavia oppilaita oli jo joka neljäs (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2023). Savolaisen, Närhen ja Savolaisen (2019, 195) mukaan suomalaisten lasten ja nuorten oppimistulokset ovat heikentyneet ja liian monella on perusopetuksen päättyessä puutteelliset perusvalmiudet. Huolta aiheuttaa myös tyttöjen ja poikien välinen ero osaamisessa, joka on kasvamassa. Nämä kehityssuunnat voivat olla yhteydessä työrauhaongelmiin. Kun oppilaat

eivät saa tarvittavaa tukea ja rauhaa oppimiseensa, se heijastuu oppimistuloksiin. (Savolainen ym., 2019.)

Lisäksi vuoden 2018 PISA-tulosten yhteydessä tuli ilmi, että suomalaisten oppilaiden kokema työrauha on heikompi kuin OECD-maissa keskimäärin. Oppituntien työrauhaan liittyvät tekijät näyttävät vuoden 2018 PISA-aineiston mukaan häiritsevän jopa kolmannesta suomalaisoppilaista. Oppilaista jopa 37 prosenttia koki tunneilla olevan hälinän ja epäjärjestyksen häiritseväksi. Tutkimuksessa merkittävimminä työrauhaongelmina pidettiin hälinää äidinkielen ja kirjallisuuden tunneilla sekä opettajan kuuntelemiseen liittyvät häiriöt. PISA 2018 -tutkimuksessa saatiin lisäksi selville, että lukutaidossa pärjäsivät paremmin ne oppilaat, joiden äidinkielen ja kirjallisuuden tunneilla ilmeni vähemmän työrauhaongelmia. (Leino, ym., 2021).

Työrauha on selkeästi kiinnostava ja ajankohtainen tutkimusaihe, josta on tehty jo useita pro gradu -tutkielmia. Aihetta on tarkasteltu muun muassa vastavalmistuneiden opettajien, eri ikäisten oppilaiden sekä aineenopettajien näkökulmasta. Tämän lisäksi aihe on ollut laajemmin kasvatustieteellisen tutkimuksen kohteena sekä Suomessa että kansainvälisesti (esim. Belt, 2013; Lehtomäki & Mikkilä-Erdmann, 2018; Jones & Jones, 2021; Oliver, Wehby & Reschly, 2011). Koska työrauhaa on tutkittu runsaasti, aiheuttaa se haasteen aiheen rajaamiselle ja näkökulman valinnalle. Tästä huolimatta koen, että työrauha on yhä edelleen ajankohtainen ja tärkeä tutkimuskohde, sillä työrauhaongelmat ovat jatkuva opettajien huolenaihe.

Tässä tutkielmassa tarkastelen sitä, mistä asioista hyvä työrauha rakentuu ja millaisin keinoin hyvää työrauhaa voidaan tukea ja ylläpitää. Tutkimuskohteena ovat opettajat, joilla on useamman vuoden kokemus perusopetuksessa työskentelystä, sillä heillä on usein käytännössä testattuja ja toimiviksi havaittuja keinoja työrauhan ylläpitämiseen. Työrauha on oppimisen edellytys, ja siksi on mielestäni tärkeää kiinnittää huomiota siihen, millaisin keinoin opettaja voi rakentaa työrauhaa luokkahuoneessa. Tutkielman tavoitteena on lisätä aiheeseen liittyvää tietoa ja tuoda esille opettajien omia näkemyksiä. Lisäksi tavoitteenani on syventää omaa ammattitaitoa ja ymmärrystä aiheeseen liittyen sekä lisätä käytännönläheistä tietoa aiheesta, joka on jatkuvasti läsnä koulun arjessa.

2 Työrauha koulussa

Tässä luvussa käsittelen tutkielmani teoreettista taustaa. Määrittelen tutkimuksen kannalta olennaisia käsitteitä, joita ovat työrauha ja työrauhan häiriöt. Työrauha määritellään usein sen kautta, mitkä tekijät nähdään esteinä hyvän työrauhan toteutumiseksi. Sen vuoksi näen tarpeellisenä määrittellä myös työrauhan häiriöt, vaikka en keskity niihin tutkimuksessani varsinaisesti. Lisäksi tuon esille työrauhaa tukevia keinoja, jotka on jaoteltu ennaltaehkäiseviin sekä korjaaviin keinoihin. Käsitteiden avaamiseen hyödynnän kirjallisuutta ja aikaisempaa tutkimustietoa.

2.1 Työrauhan määritelmä

Työrauhan käsitteen tulkinnat ovat vaihdelleet ajan myötä, ja niissä on näkyvissä yhteiskunnan arvojen ja asenteiden muutokset. Työrauha on subjektiivinen ilmiö, jonka määrittely on sidoksissa sen arvioijaan, kontekstiin ja aikaan (Erätuuli & Puurula, 1990, 2; Saloviita, 2007, 50; Holopainen ym., 2009, 9–10). Holopaisen ja kumppaneiden (2009) mukaan näkemys työrauhasta heijastaa yksilön persoonallisuutta sekä näkemyksiä kasvatuksesta, opetuksesta, niiden päämääristä ja opetusmenetelmistä. Työrauha voi merkitä eri asioita eri ihmisille, ja se voikin saada Holopaisen ja kumppaneiden mukaan erilaisia merkityksiä esimerkiksi opettajan ja oppilaan tulkintana. Työrauha määrittyy lisäksi tilannesidonnaisesti sen mukaan, millaiset odotukset työrauhaa kohtaan milloinkin on (Närhi, Huhdanpää, Savolainen & Savolainen, 2022). Esimerkiksi eri oppiaineissa ja opetustilanteissa työrauhan odotukset ja määrittelyt voivat poiketa toisistaan (Erätuuli & Puurula, 1990).

Työrauha-käsitteen luominen liittyy Beltin (2013) mukaan 1800-luvun lopulla ja 1900-luvun alussa tapahtuneeseen yhteiskunnalliseen kehitykseen ja lapsikeskeisen ajattelun voimistumiseen. Tämän kehityksen myötä koulujen kurinpito siirtyi Suomessa ja muualla maailmassa vähitellen ankarista ja rankaisevista metodeista kohti pehmeämpiä tapoja ohjata käytöstä (Belt, 2013, 18). Suomessa työrauha-termi syrjäytti asteittain aikaisemman, negatiivisesti värittyneen kuri-ilmaisun. Aiemmin Suomessa työrauhan sijasta puhuttiin Holopaisen ja kollegoiden mukaan koulukurista ja kurinpito-ongelmista. Valvontaa ja

rangaistuksia pidettiin tärkeänä, ja oppilaiden velvollisuuksia painotettiin oikeuksia enemmän. Nykyään tämä koulukuridiskurssi nähdään opettajanlähtöisen, autoritaarisen kasvatuksen ilmentymänä eikä se sovellu yhteen nykyaikaisen kasvatuskäsityksen kanssa. (Holopainen ym., 2009; Belt, 2013; Närhi ym., 2022). Työrauha näyttääkin kehittyneen ajan myötä perinteisestä koululuokan järjestyksenpidosta kohti myönteistä oppilaslähtöisempää kasvatusta, jossa oppilaiden ja opettajien väliset suhteet ovat keskiössä.

Kasvatustieteen professori Matti Koskenniemi toi käsitteen ”työrauha” suomalaiseen kasvatustieteeseen vuonna 1944. Hän määritteli työrauhan toiminnaksi, joka tähtää oppilaan itsehallinnan kehittämiseen (Koskenniemi & Hälinen, 1978, 246). Hirsijärvi (1983, 196) puolestaan kuvasi työrauhaa luokassa vallitsevaksi tilaksi, joka on rauhallinen ja häiriötön, ja joka edellyttää kaikilta yhteisön jäseniltä sisäistettyä kurinalaista toimintaa sekä yhteisön laatimien sopimusten noudattamista. Erätuuli ja Puurula (1990) määrittelivät työrauhan häiriöttömäksi oppimis- ja opetusprosessiksi, mutta huomauttivat, että työrauhan rajat voivat vaihdella oppiaineittain. Esimerkiksi taide- ja taitoaineiden tunneilla sekä ryhmätöitä tehtäessä on tavallista, että luokassa on liikettä ja ääntä. Silti kyseessä ei välttämättä ole työrauhaongelma (Erätuuli & Puurula, 1990). Ahon mukaan (1976) työrauhaa on subjektiivinen ja suhteellinen käsite, ja sen määrittelyssä on otettava huomioon oppilaiden ikä, kouluyhteisössä toimivien henkilöiden persoonallisuus ja ympäröivän yhteisön vaikutteet (Aho, 1976, 3).

Keskustelu työrauhasta liitetään usein yhä hiljaisuuteen, vaikka hiljaisuus ei välttämättä ole Saloviidan (2014) mukaan merkki hyvästä työrauhasta tai tehokkaasta työskentelystä. Luokassa voi hänen mukaansa vallita häiriintymätön rauhallisuus, vaikkei kukaan varsinaisesti opiskelisi mitään. Hiljaisuus voi myös kertoa oppilaiden passiivisuudesta tai pelosta opettajaa kohtaan. Työskentely ei myöskään aina edellytä hiljaisuutta. Luokassa voi olla hyödyllistä kuulla työskentelyn ääniä ja puheensorinaa. Esimerkiksi ryhmätöet aiheuttavat luokassa paljon liikettä ja ääntä, mutta se ei tarkoita välttämättä työrauhaongelmia. (Saloviita, 2014.) Myös Belt (2013) korostaa, ettei oppilaiden hiljaisuus ja liikkumattomuus tue koulun perustehtävän eli kasvatuksen tavoitteita, eivätkä ne ole yhteneväisiä nykyisen oppimiskäsityksen tai monipuolisten työtapojen kanssa. Tämän vuoksi on tärkeää ymmärtää, ettei työrauhaa ymmärretä ainoastaan häiriöiden puuttumisena eikä hiljaisuus ole tae tehokkaasta oppimisesta (Belt, 2013; Saloviita, 2014, 23).

Nykyään työrauha nähdään laajemmin osana oppilaan kasvatusta. Kasvatuksen tavoitteena on kehittää oppilaan itsehallintaa ja muita sosiaalisia taitoja, joiden avulla hän kykenee

osallistumaan ja kuulumaan luokkayhteisöön (Saloviita, 2014; Jones, Bailey & Jacob, 2014; Belt, 2013). Työrauha ei ole siis pelkästään ulkoisesti määrätty tila, vaan se edellyttää oppilaan omaa kykyä säädellä itseään oppimistilanteissa. Jones ym. (2014) korostavat myös, että tehokkaan luokanhallinnan tavoitteena on auttaa oppilaita kehittämään itsehallintataitoja, jotka ovat tarpeellisia päivittäisessä oppimisessa ja toiminnassa koulussa. Oppilaiden itsehallinta kehittyi, kun he saavat tehdä itsenäisesti erilaisia valintoja ja nähdä niiden seuraukset. Työrauha on siten olennainen ehto tietojen ja taitojen opiskelulle, mutta samalla yksi keino edistää oppilaiden itsehallinnan kehittymistä (Belt, 2013). Mikäli oppilaille ei anneta riittävästi tilaa tehdä omia ratkaisuja, se estää heidän itsehallintansa kehittymistä. Tämän vuoksi työrauhaa ei tulisi saavuttaa ulkoisen kontrollin, kuten rangaistusten avulla. (Saloviita, 2014, 24.)

Luokan työrauha on sekä opettajan että oppilaiden yhteinen vastuu, koska tehokas oppiminen ja hyvinvointi luokassa riippuvat kaikkien osapuolten panoksesta ja yhteistyöstä (Holopainen ym., 2009). Perusopetuksen opetussuunnitelmasta (2014) tulee ilmi, että työrauhan kunnioittaminen nähdään koko kouluyhteisön yhteisenä velvollisuutena. Myös koulua koskeva laki velvoittaa oppilaita osallistumaan perusopetukseen ja suorittamaan tehtävänsä tunnollisesti ja käyttäytymään asiallisesti (Perusopetuslaki 628/1998, 35§). Oppilaille on siis vastuu noudattaa sovittuja sääntöjä ja käyttäytyä kunnioittavasti sekä opettajaa että toisia oppilaita kohtaan. Kasvatuksellisen toiminnan päävastuu on kuitenkin opettajilla ja rehtoreilla, ja heidän vastuullansa on myös luoda ja ylläpitää selkeitä sääntöjä ja rutiineja, jotka tukevat työrauhaa (Holopainen ym., 2009).

Työrauhaa ei ole kuitenkaan määritelty tarkasti Suomen perusopetuslaissa (628/1998), eikä laissa kuvata suoraan, millainen työrauhan tulisi kouluissa olla. Perusopetuslain (628/1998, 2 §) mukaan opetuksen ensisijaisena tavoitteena on tukea oppilaiden kasvua ihmisinä sekä kasvattaa heistä eettisesti vastuukykyiseksi yhteiskunnan jäseniä. Opetuksen tulee myös tarjota oppilaille elämässä tarpeellisia tietoja ja taitoja. Turvallinen opiskeluympäristö on oppilaan oikeus perusopetuslain (628/1998, 29§) mukaan, ja hyvä työrauha nähdään välttämättömänä lasten oppimiselle perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014). Tämä tarkoittaa, että koululla ja opetuksen järjestäjällä on velvollisuus huolehtia siitä, että oppilaat voivat opiskella ilman jatkuvia häiriöitä tai uhkia. Opetussuunnitelman mukaan (2014) hyvää työrauhaa tukevat ystävällinen ja kiireetön ilmapiiri, hyvät sosiaaliset suhteet sekä ympäristön viihtyisyys. Lisäksi opetussuunnitelma painottaa opetuksen osallistuvien oikeutta turvalliseen opiskeluympäristöön, jossa työrauha ja esteetön oppiminen on taattu. Työrauhaa voidaan

edistää monilla koulun keinoilla, joista keskeisiä ovat opettajan tarjoama ohjaus ja palaute, toimiva yhteistyö sekä yhteinen vastuunotto ja huolenpito (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 36). Lainsäädäntö ja opetussuunnitelma yhdessä rakentavat normatiivisen perustan, jonka varaan työrauha kouluissa rakennetaan.

2.2 Työrauha osana luokanhallintaa

Suomessa käytössä olevalle työrauha-käsitteelle ei löydy varsinaisesti suoraa käännöstä englanninkielisestä kirjallisuudesta. Työrauhaa kuvataan käsitteillä *discipline* (kuri), *behaviour management* (käyttäytymisen ohjaus) sekä *classroom management* (luokanhallinta). Parhaiten samaa ilmiötä vastaava termi on *classroom management*. Suomenkielinen ja englanninkielinen termi liittyvät molemmat oppimisympäristön hallintaan ja työrauhan ylläpitämiseen (Belt, 2013, 19), mutta ne eroavat toisistaan hieman sisällöltään, painotuksiltaan ja lähestymistavoiltaan. Merkittävin ero on, että suomalaisessa koulukulttuurissa painotetaan oppilaiden itsehallinnan kehittämistä, kun taas *classroom management* korostaa ennemminkin opettajan keinoja hallita luokkaa ja ylläpitää työrauhaa. Siksi näen tarpeellisenä määrittellä myös luokanhallinnan käsitteen ja avata luokanhallinnan merkityksen ja yhteyden työrauhaan.

Luokanhallinnalla viitataan tyypillisesti niihin keinoihin, joilla opettajat pyrkivät luomaan järjestelmällisen, hyvin organisoidun ja oppimista tukevan ympäristön sekä ylläpitämään työrauhaa luokassa (Belt, 2013, 21; CESE, 2020; Marder, Thiel & Göllner, 2023). Luokkahuoneenhallinta kattaa kaikki toimet, joita opettajat tekevät luodakseen, edistääkseen ja ylläpitääkseen tehokasta oppimisympäristöä. Luokanhallinta sisältää niin ennaltaehkäiseviä kuin reaktiivisia keinoja, joiden tarkoituksena on ensisijaisesti maksimoida oppiminen ja minimoida oppimista häiritsevät tekijät (CESE, 2020; Wolff, Jarodzka, Boshuizen, 2021). Ennaltaehkäiseviin keinoihin lukeutuvat muun muassa sääntöjen ja rutiinien luominen, opetustilanteiden suunnittelu sekä luokkahuoneen fyysisen tilan muokkaaminen oppimista tukevaksi. Reaktiivisilla toimilla pyritään korjaamaan oppilaiden häiriökäyttäytymistä, kun ongelmia on jo ilmennyt. Luokanhallinnan avulla opettaja luo oppimisympäristöjä, jotka tukevat oppilaiden osallistumista, motivaatiota ja sosiaalisesti hyviä käytäntöjä. (CESE, 2020.)

Belt (2013) kuvaa luokanhallintaa työrauhaa laajemmaksi ilmiöksi. Luokanhallinta kattaa kaikki opettajan toimet, jotka tukevat oppilaiden oppimista ja edistävät kasvatuksellisia tavoitteita. Se ei tarkoista pelkästään kurinpitoa tai käytökseen kontrollointia, vaan pyrkimystä

rakentaa oppimisympäristöjä, joissa oppilaiden kehitykselliset ja henkilökohtaiset tarpeet täyttyvät. Kun oppilaiden tarpeet huomioidaan ja he kokevat olonsa turvalliseksi, heillä ei ole tarvetta purkaa turhautumistaan häiritsevällä käyttäytymisellä. (Belt, 2013, 21.)

On tärkeää erottaa luokanhallinta ja luokkakurinpito toisistaan (CESE, 2020). Luokkakurinpito keskittyy ensisijaisesti reaktiivisiin toimenpiteisiin, joiden avulla pyritään muuttamaan oppilaiden käyttäytymistä silloin, kun se on jo häiritsevää tai epäsopivaa. Kurinpitoon kuuluvat siis toimenpiteet, joita opettajat tekevät tilanteen korjaamiseksi. Vaikka tehokas luokanhallinta sisältää myös korjaavia toimia, siinä painotetaan ennen kaikkea ennaltaehkäiseviä strategioita (CESE, 2020; Marder ym., 2023). Ennaltaehkäisevien keinojen avulla opettaja voi suunnitella ja hallita oppimisympäristöä siten, että häiriöiden syntyminen minimoituu ja oppiminen tehostuu. Tähän kuuluvat esimerkiksi opettajan selkeän ohjeistuksen antaminen, luokkatilan rakenteellinen järjestely sekä opettajan omat pedagogiset ratkaisut, jotka motivoivat oppilaita toimimaan ja osallistumaan aktiivisesti oppimiseen. Toisin sanoen, luokanhallinnassa keskitytään koko oppimisympäristön hallintaan ja sen muokkaamiseen niin, että se tukee oppimista ja vähentää häiriöitä jo ennen niiden syntymistä. (CESE, 2020).

Tehokas luokanhallinta on tärkeää monestakin syystä. Jones, Bailey ja Jacob (2014) painottavat, että oppilaiden onnistunut oppiminen riippuu opettajan kyvystä hallita ryhmää kokonaisuutena. Tehokas luokanhallinta luo oppimisympäristön, jossa oppilailla on mahdollisuus keskittyä ja osallistua opetukseen ilman häiriöitä. Tämä mahdollistaa paremman oppimisen ja optimoi opiskelijoiden motivaation ja sitoutumisen. Hyvä luokanhallinta perustuu heidän mukaansa suunnitteluun ja valmistautumiseen, mikä vähentää yllättäviä tilanteita ja mahdollistaa häiriöiden hallinnan rauhallisesti ja johdonmukaisesti. Tämän lisäksi tehokas luokan hallinta perustuu luokkahuoneen ihmissuhteiden laatuun. Opettajat, joilla on hyvät ja luottamukselliset suhteet oppilaisiinsa, voivat hyödyntää näitä suhteita ratkaistessaan luokan hallintaan liittyviä haasteita. Liiallinen kontrolli ja joustamattomuus voivat kuitenkin estää oppilaiden itsesääätelytaitojen kehittymisen, kun taas liiallinen vapaus ilman selkeitä rajoja johtaa helposti epäjärjestykseen. (Jones, Bailey & Jacob, 2014.)

Jones ym. (2014) selventävät, että luokanhallinta ei tarkoita oppilaiden hallitsemista tai täydellisen käyttäytymisen vaatimista. Sen sijaan opettajan tehtävä on tukea oppilaita kehittämään itsehillintää ja sosiaalisia taitoja päivittäisen oppimisen ja toiminnan aikana. Opettajan tulee tarjota oppilaille tarvittavat välineet, joiden avulla oppilaat voivat toimia koulun sosiaalisen ja opetusympäristön odotusten mukaisesti. (Jones, Bailey & Jacob, 2014.) Tällä

tavalla luokanhallinta tukee oppilaiden itsenäistä toimijuutta ja edistää myönteistä, osallistavaa ilmapiiriä luokahuoneessa.

Työrauha ja luokanhallinta liittyvät tiiviisti toisiinsa, ja ne voidaan osittain nähdä samana ilmiönä. Molempien tavoitteena on luoda oppimiselle suotuisa ja tehokas ympäristö. Tehokas luokanhallinta perustuu muun muassa huolelliseen suunnitteluun, selkeisiin rakenteisiin, positiivisiin ihmissuhteisiin, jotka mahdollistavat oppilaiden keskittymisen oppimiseen. Kun opettaja hallitsee luokan toimintaa ja tilanteita ennakkoiden, häiriöt vähenevät ja työrauha paranee. Jones ym. (2014) korostavat oppilaiden itsesäätelytaitojen kehittämistä sosioemotionaalisen oppimisen avulla. Työrauhan ylläpitäminen perustuu pitkälti siihen, että oppilaat osaavat toimia itsenäisesti ja hallita omaa käyttäytymistään, ja tämä on myös tehokkaan luokanhallinnan keskiössä. Ennaltaehkäisevien ja tukevien hallintastrategioiden, kuten johdonmukaisten rutiinien ja selkeiden odotuksien avulla opettaja voi parantaa oppilaiden keskittymistä ja vähentää häiriöitä, jolloin työrauha syntyy ikään kuin luonnollisena lopputuloksena. Vaikka käsitteet limittyvät toisiinsa, luokanhallinta on laajempi käsite, joka sisältää opetuksen suunnittelun, siirtymien hallinnan ja koko luokan toiminnan ohjaamisen. Työrauha on siis yksi tehokkaan luokanhallinnan tavoite ja seuraus. Hyvä luokanhallinta luo työrauhan edellytykset, ja työrauha puolestaan kertoo onnistuneesta luokanhallinnasta.

2.3 Työrauhan häiriöt ja niiden syyt

Työrauhan häiriöille on olemassa monenlaisia määritelmiä ja luokituksia, jotka vaihtelevat tutkijan näkökulmasta riippuen. Työrauhahäiriö nähdään samalla tavalla subjektiivisena, suhteellisena ja tilannekohtaisena kuin työrauha (Belt & Belt, 2017; Belt, 2013; Erätuuli & Puurula, 1990; Levin & Nolan, 2014). Olennaista on se, kenen näkökulmasta työrauhaa tarkastellaan. Aikaisemmin työrauhatutkimus on Beltin (2013) mukaan painottunut opettajan tulkintoihin, minkä vuoksi työrauhahäiriö on perinteisesti määritelty opettajan tulkinnan pohjalta. Tällöin häiriöksi on mielletty kaikki sellainen käyttäytyminen, joka haittaa opettajan kykyä hallita opetustilannetta tai suoriutua tehtävistään. Usein työrauhahäiriö on liitetty oppilaaseen, kuten hänen toimintaansa tai hänen taustaansa liittyviin tekijöihin. (Holopainen ym. 2009; Belt, 2013.) Belt kuitenkin huomauttaa, että työrauhaan ja sen häiriöihin vaikuttavat monet muutkin tekijät, kuten opettajan toimintatavat ja hänen pedagoginen osaamisensa sekä koulun rakenteet ja käytänteet laajemmin (2013, 25).

Koululuokan työrauhahäiriöiden määritelmien laajuus vaihtelee (Belt, 2013). Eroja esiintyy Beltin mukaan muun muassa siinä, kenen työn häiriintyminen otetaan huomioon: opettajan, häiritsevän oppilaan, koko ryhmän oppilaiden vai kaikkien edellä mainittujen. Myös häiriön aiheuttajan tunnistamisessa on vaihtelua. Työrauhahäiriöiden määritelmät voivat käsitellä henkilöiden lisäksi aineellisia vahinkoja, fyysistä ja psyykkistä turvallisuutta sekä sellaisia käyttäytymisnormien rikkomuksia, jotka eivät aiheuta melua tai haittaa muille, mutta ovat silti kiellettyjä tai hyvien tapojen vastaisia. (Belt, 2013, 26.) Seuraavaksi tarkastelen, miten työrauhahäiriöitä on määritelty eri aikakausina.

Varhaisimpia työrauhahäiriöitä käsitteleviä tutkimuksia ovat tehneet Madsen ym. (1968), joiden havaintojen pohjalta muun muassa Aho (1976) kehitti oman luokituksena työrauhahäiriöille. Ahon (1976) luokitus jakaa työrauhahäiriöt yhdeksään tyyppiin: 1. verbaalinen häirintä, kuten puhuminen ilman puheenvuoroa ja vastaaminen viittaamatta, 2. motorinen häirintä, kuten ylimääräinen liikehdintä ja paikalta poistuminen, 3. lievät ja vakavat fyysiset kontaktit toisiin oppilaisiin, 4. melun aiheuttaminen esineellä ja tavaroiden heittäminen, 5. purukumin syöminen oppitunnilla, 6. tunteiden ilmaisut, kuten turha nauraminen ja viheltely, 7. huolimattomuus, 8. opettajan vastustaminen sekä 9. opetuksen kannalta epäoleellinen toiminta, kuten tavaroilla leikkiminen ja pelaaminen. (Aho, 1976, 8–9).

Erätuulen ja Puurulan (1990, 16) määritelmän mukaan työrauhahäiriö tarkoittaa opetustilannetta, jossa oppimistavoitteiden saavuttaminen vaikeutuu tai estyy. Tämä voi ilmetä esimerkiksi oppitunnin keskeytyksinä, jotka häiritsevät opettajan ja oppilaiden keskittymistä. Naukkarinen (1999) puolestaan kuvaa työrauhahäiriöitä oppilaan ei-toivottuna käyttäytymisenä, jonka opettajat, koulun muu henkilökunta, muut oppilaat tai oppilaiden vanhemmat kokevat haitallisena. Naukkarinen korostaa, että työrauhahäiriöt voivat käsittää laajan kirjon erilaisia ei-toivottuja käytösmalleja, kuten myöhästelyä, oppituntien häirintää, luvattomia poissaoloja, huonoa koulumenestystä ja aggressiivisuutta. Lisäksi työrauhahäiriöt voivat näkyä vakavampina ilmiöinä, kuten koulukiusaamisena, päihteiden ja liuotinaineiden käyttönä, koulun sääntöjen vastustamisena, tottelemattomuutena sekä koulun tai toisen oppilaan omaisuuden vahingoittamisena. Naukkarisen mukaan työrauhahäiriöihin voidaan lukea myös tupakointi ja sopimaton kielenkäyttö. (Naukkarinen, 1999, 22.)

Saloviita (2014) lähestyy työrauhaongelmaa työrauhan määritelmän kautta. Kuten aiemmassa luvussa toin ilmi, työrauha on hänen mukaansa osa kasvatusta, joka edistää opiskelua ja oppilaan itsehallinnan kehittymistä. Työrauha luo oppimiselle myönteiset edellytykset, ja sen

puuttuminen voi vaikuttaa haitallisesti sekä oppimistuloksiin että oppilaiden sosiaalisten taitojen kehitykseen Työrauhan häiriöt voidaankin Saloviidan mukaan määritellä tilanteiksi, jossa tehokas oppiminen tai oppilaan itsehallinnan kehittäminen estyy tai häiriintyy. Hän kuitenkin huomauttaa, että vaikka työrauhan häiriöt liittyvät usein sääntöjen rikkomiseen, tämä määritelmä ei kata kaikkia koulun sääntöjen vastaisia järjestyshäiriöitä, jotka eivät varsinaisesti estä oppimista tai kehittymistä. Esimerkiksi oppilas, joka istuu luokassa pipo päässä, ei suoranaisesti estä omaa tai muiden oppimista, vaikka se olisi koukun sääntöjen vastaista. Saloviidan mukaan yleisimpiä työrauhahäiriöitä ovat oppilaiden puhuminen ilman lupaa, muiden häiritseminen tai joutilaisuus. (Saloviita, 2014, 25–28.)

Levin ja Nolan (2014) puolestaan tarjoavat määritelmän, jonka mukaan työrauhaongelma on käyttäytymistä, joka häiritsee opettamista, loukkaa toisten oikeutta opiskella, aiheuttaa psykologista tai fyysistä uhkaa tai tuhoaa ympäristöä. Levinin ja Nolanin määritelmä ei rajaudu koskemaan pelkästään oppilaita, sillä myös opettajaa voidaan pitää syynä työrauhaongelmien syntyyn. Opettaja voi heikentää työrauhaa esimerkiksi tulemalla myöhässä tunnille, laiminlyömällä opetuksen tavoitteet tai estämällä oppilaiden itsehallinnan kehittymistä kurinpidollisilla toimenpiteillä (Levin & Nola, 2014, 41). Saloviidan (2014) näkemyksen mukaan Levinin ja Nolanin määritelmä työrauhahäiriöistä on kuitenkin kapea, sillä se ei pidä sisällään esimerkiksi koulun järjestyssääntöjen vastaista toimintaa. Saloviita korostaa, että työrauhahäiriöiden ymmärtämiseksi on tärkeää ottaa huomioon myös sellaiset käyttäytymismuodot, jotka rikkovat koulun sääntöjä, vaikka ne eivät välttämättä häiritse oppitunnin sujumista (Saloviita, 2014, 25–26).

Scherzinger ja Wettstein (2019) määrittelevät luokahuoneen häiriöt opetuksen ja oppimisen prosessia häiritseviksi tekijöiksi, ja ne voivat johtua oppilaista, opettajasta tai ulkoisista häiriötekijöistä. Oppilaiden häiriökäyttäytyminen, kuten levottomuus, päälle puhuminen tai uhkailu, eivät ainoastaan heikennä opetuksen tehokkuutta, vaan myös vähentävät sekä häiriökäyttäytyvän oppilaan että hänen luokkatovereidensa oppimismahdollisuuksia. Toisaalta huonosti suunniteltu oppitunti tai opettajan aggressiivinen käyttäytyminen voi yhtä lailla heikentää opetusta ja oppimisprosessia. Scherzinger ja Wettstein nostavat esille, että kaikki oppilaiden tai opettajien aiheuttamat häiriöt eivät vaikuta opetukseen tai oppimiseen yhtä voimakkaasti eivätkä häiritse sosiaalista vuorovaikutusta tai opettaja-oppilassuhteita samalla tavalla. Tämän vuoksi he erottavat toisistaan ei-aggressiiviset (esim. levottomuus ja päälle puhuminen) ja aggressiiviset häiriöt (esim. uhkailu, häpäisy tai pilkkaaminen), joita voivat aiheuttaa sekä oppilaat että opettajat. (Scherzinger & Wettstein, 2019, 103–104.)

Työrauhahäiriöiden yleisyydestä huolimatta suurin osa niistä on yleensä suhteellisin lieviä ja johtuvat useimmiten lasten normaalista käyttäytymisestä (Saloviita, 2014, 28; Lehtomäki & Mikkilä-Erdmann, 2018). Lehtomäen ja Mikkilä-Erdmannin (2018) tutkimuksen mukaan yleisin häiriötilanne luokassa on yksittäisen oppilaan aiheuttama lievä verbaalinen häiriö, johon opettaja reagoi nopeasti ja yksinkertaisella luokanhallintakeinolla. Saloviidan (2014) mukaan työrauhahäiriöt voidaan jakaa kolmeen luokkaan niiden vakavuuden perusteella. Ensimmäiseen sisältyy luokissa esiintyvä normaali ja suhteellisen harmiton perushäly. Tähän kuuluvat esimerkiksi puhuminen ilman lupaa, muiden häiritseminen sekä toimetttömyys, jotka ovat kaikista yleisimpiä häiriöitä. Seuraava luokka sisältää jo vakavampia häiriötyyppejä, kuten sääntöjen rikkomista ja opettajan uhmaamista. Kolmanteen luokkaan kuuluvat vakavat käytöshäiriöt, kuten väkivaltaisuus, esineiden rikkominen ja opetuksen häiritseminen. Myös runsaat poissaolot ja sellainen vetäytyminen, joka ennakoii koulunkäynnin keskeyttämistä, lukeutuvat tähän luokkaan. Saloviita arvioi kolmannen luokan osuudeksi vain 1 % kaikista häiriöistä. (Saloviita, 2014, 156.)

3 Kohti hyvää työrauhaa

Työrauhan ylläpitäminen on yksi keskeisimmistä tekijöistä, jotka vaikuttavat opetuksen laatuun ja koulutyön sujuvuuteen perusopetuksessa. Työrauhan luominen kuuluu opettajan tärkeimpiin tehtäviin, sillä hyvä työrauha tukee oppimista ja luo myönteistä ilmapiiriä luokkahuoneeseen. Työrauhan edistämiseksi opettaja tarvitsee monipuolisia keinoja ja menetelmiä, joiden avulla hän voi sekä ennaltaehkäistä häiriöitä että puuttua niihin rakentavasti häiriöiden ilmetessä. Keinot hyvän työrauhan edistämiseksi voidaan jaotella ennaltaehkäiseviin ja korjaaviin keinoihin sekä seuraamuksiin (Holopainen ym., 2009; Saloviita, 2014; CESE, 2020). Tutkimusten mukaan opettajat keskittyvät usein korjaaviin keinoihin sen sijaan, että pyrkisivät aktiivisesti ehkäisemään ongelmien syntymistä etukäteen. Tästä syystä keskityn seuraavissa luvuissa ennaltaehkäisevien keinojen tarkasteluun, sillä ne ovat avainasemassa työrauha luomisessa.

3.1 Ennaltaehkäisevät keinot

Työrauha koulussa voidaan turvata tehokkaimmin ennaltaehkäisevillä toimenpiteillä, jotka estävät häiriöiden syntymisen jo etukäteen. Iso osa häiriöistä voidaan estää jo ennakolta kiinnittämällä huomiota perusasioihin. (Saloviita, 2014, 49.) Ennaltaehkäiseviin keinoihin lukeutuvat muun muassa auktoriteetin eri muodot, oppilaiden käyttäytymisen ennakointi ja oppilaan toiminnan tai koko tuntisuunnitelman muuttaminen sen mukaisesti, häiritsevien esineiden poistaminen, aktiivisen toiminnan ylläpitäminen sekä turhien siirtymien välttäminen (Saloviita, 2013, 163). CESE:n mukaan tehokkaat ennaltaehkäisevät strategiat sisältävät positiivisen ilmapiirin luomisen, selkeästi jäsennellyn opetuksen, sääntöjen ja rutiinien käytön, ennakoivien ohjeiden antamisen sekä aktiivisen valvonnan. Opettajan auktoriteetti ja hyvät suhteet oppilaisiin luovat kunnioittavan ja luottamuksellisen ilmapiirin, kun taas hyvä opetus ja hyvät tavat vähentävät konfliktien riskiä ja edistävät positiivista oppimisympäristöä (Saloviita, 2014).

Luokanhallintaan liittyvä tutkimus korostaa ennaltaehkäisevien strategioiden merkitystä työrauhan saavuttamiseksi reaktiivisten toimien sijaan (CESE, 2020; Oliver, Wehby & Reschly,

2011; Marder ym., 2023). Ennaltaehkäisevät strategiat luovat positiivisia ympäristöjä, jotka tukevat oppilaita osallistumaan oppimiseen ja prososiaaliseen käyttäytymiseen eli ihmisten väliseen positiiviseen vuorovaikutukseen. Ennaltaehkäisevien strategioiden on osoitettu lisäävän opetusaikaa sekä vähentävän häiriöitä ja tarvetta reagoida epäasianmukaisen käyttäytymiseen. Ennaltaehkäisevät toimet tähtäävät siihen, että suurin osa oppilaista pysyy motivoituneina oppimiseen ja keskittyneinä tehtäviin. (CESE, 2020.)

3.1.1 Luokan ilmapiiri

Positiivinen luokkahuoneilmapiiri luo perustan oppimisen ja oppilaiden hyvinvoinnin tukemiselle, ja sen aikaansaaminen vaatii opettajalta tietoista panostusta ja vuorovaikutusta oppilaiden kanssa. Piantan, Hamren ja Allenin (2012) mukaan positiivinen luokkailmapiiri rakentuu lämpimien ja toisia kunnioittavien vuorovaikutussuhteiden kautta sekä oppilaiden kesken että oppilaiden ja opettajan välillä. Positiivisen luokkahuoneilmapiirin luominen ja ylläpitäminen on tärkeä ennaltaehkäisevä strategia, sillä sen kautta oppilaita kannustetaan osallistumaan oppimiseen ja sitoutumaan siihen (Pianta ym., 2012, 373). Samalla positiivinen ilmapiiri toimii ennaltaehkäisevänä keinona häiriökäyttäytymistä vastaan ja tukee oppilaiden emotionaalista hyvinvointia (CESE, 2020; Jones, Bailey & Jacob, 2014).

Työrauha saavutetaan parhaiten koulussa, joka on turvallinen ja viihtyisä, ja jossa oppiminen, opettaminen ja kasvaminen tapahtuvat kunnioittavassa ja arvostavassa ilmapiirissä (Sigfrids, 2009). Opettajan rooli on keskeinen ilmapiirin rakentamisessa, sillä opettaja vaikuttaa toiminnallaan ja suhtautumisellaan sekä oppilaiden välisiin suhteisiin että heidän motivaatioonsa ja käyttäytymiseensä (Pianta ym. 2012). Luokan positiivisen ilmapiirin syntyminen vaikuttavat siis opettajien ja oppilaiden välisten suhteiden laatu sekä oppilaiden sosiaaliset ja emotionaaliset taidot. (CESE, 2020.)

3.1.2 Hyvä opetus

Hyvä opetus on keskeinen tekijä luokan työskentelyn sujuvuuden ja työrauhan ylläpitämisessä. Saloviidan (2014, 45) mukaan monet käyttäytymisongelmat saavat alkunsa puutteellisesta opetuksesta. Opettajat, jotka panostavat tehokkaaseen opetukseen, onnistuvat usein paremmin

kuin ne, jotka keskittyvät ensisijaisesti kurin ja auktoriteetin ylläpitämiseen. Hyvässä opetuksessa huomioidaan oppilaiden yksilölliset edellytykset ja varmistetaan, että opetuksen vaatimustaso ja etenemisvauhti ovat sopivia. Kun oppilailla on riittävästi tekemistä, he eivät ehdi turhautua, jolloin häiriökäyttäytymisen riski pienenee. (Saloviita, 2014.)

Myös Jones ja Jones (2021) korostavat opetuksen laatua työrauhan näkökulmasta. Heidän mukaansa hyvin suunniteltu, sopiva etenemisvauhti sekä oppilaille merkityksellinen ja mielenkiintoinen opetus ovat keskeinen osa tehokasta opetusta. Mikäli oppilaat eivät osallistu opetukseen, käyttäytyvät häiritsevästi tai vetäytyvät toiminnasta, opettajan tulisi arvioida, ovatko opetussisällöt ja -menetelmät aidosti sopivan haastavia ja oppilaita kiinnostavia. Tehoton, epäselvä tai oppilaan näkökulmasta merkityksetön opetus voi johtaa turhautumiseen ja työrauhan häiriöihin. Jones ja Jones painottavat, että opettajan tulee lisäksi pyrkiä yhdistämään kansalliset oppimistavoitteet osaksi omaa opetusta tavalla, joka huomioi oppilaiden yksilölliset tarpeet ja motivoi oppimaan. Hyvä opetus ei siis ole vain sisällön siirtämistä, vaan oppilaan kokonaistilanteen ja tarpeiden huomioimista. (Jones & Jones, 2021, 197–199.)

3.1.3 Opettaja-oppilassuhde

Positiivisten suhteiden luominen ja ylläpitäminen opettajien ja oppilaiden välillä on keskeinen tekijä sekä oppimisympäristön rakentumisessa että työrauhan ylläpitämisessä. Obsuth ym. (2017) osoittavat, että myönteinen vuorovaikutus opettajien ja oppilaiden välillä voi vähentää häiriöitä, kuten aggressiivista käyttäytymistä, ja edistää prososiaalista käyttäytymistä, kuten yhteistyöhalukkuutta ja empatiaa (Obsuth, ym. 2017). Oberle ym. (2014) tukevat tätä havaintoa osoittamalla, että koulun aikuisten, erityisesti opettajien, tarjoama tuki on vahvin ennustaja oppilaiden emotionaaliseen hyvinvointiin. Heidän mukaansa koulun tuen merkitys voi selittyä sillä, että oppilaat viettävät suuren osan päivästä koulussa, ja siellä koettu yhteenkuuluvuuden tunne ja positiivinen vuorovaikutus aikuisten kanssa tukevat sekä oppilaiden kehitystä että myönteistä käyttäytymistä (Oberle, ym. 2014). Tämä korostaa sitä, että positiivinen opettaja-oppilassuhde ei ainoastaan tue yksilöllistä hyvinvointia, vaan voi myös olla keskeisessä roolissa työrauhan ylläpitämisessä.

Myös Saloviita (2014) näkee opettajan hyvät suhteet oppilaisiin merkittävänä keinona edistää työrauhaa. Saloviidan mukaan oppilaat suhtautuvat opettajaan myönteisemmin silloin, kun

opettaja osoittaa heitä kohtaan luottamusta ja välittää heistä. Kun oppilaat kokevat, että opettaja on oikeudenmukainen ja kiinnostunut heidän hyvinvoinnistaan, he kokevat vähemmän tarvetta purkaa turhautumista negatiivisella käyttäytymisellä, mikä edistää työrauhan ylläpitämistä. Opettajan myönteinen suhtautuminen oppilaisiin, kiinnostuksen osoittaminen ja oppilaiden arvostaminen ovat tärkeitä keinoja rakentaa luottamusta. Kiinnostuksen osoittamiseen on olemassa useita keinoja, kuten esimerkiksi tutustuminen oppilaisiin, keskustelu oppilaiden mielenkiinnonkohteista, osallistuminen koulun yhteisiin tapahtumiin sekä tervehtiminen. Kun oppilaat kokevat olonsa turvalliseksi ja arvostetuksi, heidän asenteensa opettajaa ja koulutyötä kohtaan paranevat, mikä puolestaan edistää oppimista ja vahvistaa työrauhaa. (Saloviita, 2014, 51–52 & 59–65.)

3.1.4 Säännöt ja rutiinit

Säännöt ja rutiinit ovat keskeinen osa tehokasta luokanhallintaa ja työrauhaa. Luokkahuoneen säännöt määrittelevät, mitkä käyttäytymistavat ovat hyväksyttäviä ja mitkä eivät (Alter & Haydon, 2017; Saloviita, 2014). Kun yhteisiä sääntöjä ja rutiineja harjoitellaan heti alussa, ne vakiintuvat osaksi koulun arkea ja oppilaat tottuvat noudattamaan niitä (Saloviita, 2014, 73). Alterin ja Haydonin (2017) mukaan säännöt ovat tehokkaimpia silloin, kun ne opetetaan oppilaille selkeästi ja yhdistetään johdonmukaisesti positiivisiin ja/tai negatiivisiin seurauksiin. Luokkahuoneen rutiinit puolestaan ovat selkeitä ohjeita luokkahuoneen menettelytavoista tai toistuvista tapahtumista (Epstein ym., 2008; Saloviita, 2014). Rutiinit lisäävät luokkahuoneen ennakoitavuutta ja rakennetta, jolloin oppilaat tietävät, mitä tapahtuu ja mitä heidän tulisi tehdä oppituntien aikana. Ennustettavuus ja rakenne voivat hyödyttää kaikkia oppilaita, mutta erityisesti ne voivat auttaa haastavasti käyttäytyviä oppilaita (Cooper & Scott, 2017.)

Opettajat voivat luoda rutiineja esimerkiksi päivän tai oppitunnin alkuun ja loppuun, siirtymiin, kuten yhdestä tehtävästä toiseen siirtyminen, erilaisiin oppimistoimintoihin, kuten ryhmätöihin, sekä usein toistuviin luokkahuoneen tilanteisiin (esimerkiksi materiaalien jakaminen ja kerääminen). Kuten säännöt, myös rutiinit ovat todennäköisemmin tehokkaita, kun ne opetetaan oppilaille selkeästi (Cooper & Scott, 2017; Epstein ym., 2008; Saloviita, 2014). Selkeys ja johdonmukaisuus luovat luottamusta ja ennakoitavuutta. Kun oppilaat tietävät, mitä heiltä odotetaan ja millä periaatteilla luokkahuoneessa toimitaan, heidän on helpompi keskittyä oppimiseen. Sääntöjen ja rutiinin ylläpitäminen vaatii kuitenkin sitä, että opettaja seuraa

niiden toteutumista johdonmukaisesti. Jos opettaja sallii sääntöjen rikkomiset puuttumatta niihin, sääntöjen noudattaminen alkaa purkautua ja opettajan auktoriteetti heikkenee. (Saloviita, 2014, 70–82.)

3.1.5 Fyysinen oppimisympäristö

Fyysinen ympäristö on yksi ihmisten käyttäytymistä ohjaava asia (Saloviita 2014, 71). Opettajalla on usein mahdollisuus vaikuttaa siihen, miten tilaa käytetään, vaikka itse tilan koko tai muoto ei olisikaan muunneltavissa. Luokan työrauhan kannalta fyysisen oppimisympäristön huolellista suunnittelua voidaan pitää yhtenä keskeisenä ennaltaehkäisevänä tekijänä. Levin ja Nolan (2014) korostavat fyysisten olosuhteiden merkitystä, sillä heidän mukaansa ihmisen on oltava fyysisesti mukavassa olotilassa ennen kuin hän voi keskittyä vapaaehtoisesti oppimiseen. Myös Holopainen, Järvinen, Kuusela ja Packalen (2009) nostavat esiin, että fyysinen oppimisympäristö on yksi keskeinen tekijä, joka on yhteydessä oppilaiden kokemukseen työrauhasta. Tutkimuksessa todettiin, että myös opetusryhmän koko, ryhmän rakenteellinen heterogeenisyys sekä työaikajärjestelyt vaikuttavat osaltaan siihen, miten oppilaat kokevat luokkaympäristön ja siellä vallitsevan työrauhan (Holopainen ym. 2009; 26–27, 67).

Fyysiset olosuhteet, kuten valaistus, lämpötila, ilmanvaihto ja melutaso vaikuttavat siihen, kuinka hyvin oppilaat pystyvät keskittymään opetukseen (Levin & Nolan, 2014, 152). Esimerkiksi himmeä valaistus, vilkkuva lamppu, liian kuuma tai kylmä sisäilma tai häiritsevä taustamelu voivat lisätä levottomuutta ja turhautumista. Myös luokkahuoneen selkeys ja järjestys ovat keskeisiä tekijöitä työrauhaa tukevassa ympäristössä. Levinin ja Nolanin (2014) mukaan sekava, täyteen ahdettu tai epäjärjestyksessä oleva tila voi vaikeuttaa keskittymistä ja lisätä häiriökäyttäytymistä. Kun oppilaat tietävät, missä oppimateriaalit sijaitsevat ja miten niitä käytetään, turhat keskeytykset vähenevät ja itsenäinen työskentely helpottuu. (Levin & Nolan, 2014, 154.) Vaikka opettaja ei aina voi vaikuttaa tilojen tekniseen varusteluun, hän voi silti tehdä pieniä, mutta merkityksellisiä ratkaisuja viihtyisyyden parantamiseksi, kuten säätää valaistusta, avata ikkunoita tai järjestellä oppimisvälineet selkeästi ja saavutettavasti. Huolellinen tilankäytön suunnittelu tukee siis oppimista ja voi ehkäistä häiriöitä jo ennalta. (Levin & Nolan, 2014, 152–153.)

Fyysistä oppimisympäristöä koskevista ratkaisuista yksi keskeisimmistä liittyy Levinin ja Nolanin mukaan (2014, 153) siihen, miten oppilaat sijoitetaan luokkaan. Istumajärjestyksen

tulee olla joustava ja muunneltava eri opetusmuotojen mukaan, ja sen tulisi mahdollistaa opettajan vapaa liikkuminen luokassa ja pääsyn jokaisen oppilaan luo häiritsemättä muita. Lisäksi opettajan tulisi saada katsekontakti kaikkiin oppilaisiin, ja oppilaiden tulisi nähdä taululle. Istumajärjestyksen suunnittelussa tulee ottaa huomioon myös yksilölliset tarpeet. Esimerkiksi oppilaat, joilla on keskittymisen haasteita tai tuen tarvetta, hyötyvät usein sijoittumisesta luokan etuosaan tai lähelle opettajaa. Häiriöitä voidaan lisäksi vähentää sijoittamalla oppilaat kauemmas ikkunoista, käytävistä ja muista ulkoisista ärsykkeistä. (Levin & Nolan, 2014, 153–154.)

3.2 Korjaavat keinot ja seuraamukset

Työrauhaongelmia esiintyy ennaltaehkäisevien toimien käytöstä huolimatta. Siksi opettaja tarvitsee työssään toimintamalleja, joilla voi korjata jo ilmenneitä häiriöitä (Saloviita, 2014). Saloviidan (2014) mukaan korjaavien toimien ensimmäinen tavoite on keskeyttää luokassa esiintyvä häiriö ja palauttaa oppilas odotusten mukaiseen toimintaan. Toisena tavoitteena on suunnitella korjaavat toimet siten, etteivät ne lisää käytöshäiriöiden todennäköisyyttä jatkossa. Opettajan antama huomio voi vahvistaa käytöshäiriöitä, joten sen vaikutuksia on harkittava tarkkaan. Saloviita korostaa, että huomion antaminen oppilaalle on vahva vaikutuskeino: sillä voi ohjata oppilasta toivottuun käytökseen, mutta liiallinen huomio voi myös ylläpitää ongelmaa. Kolmantena tavoitteena on varmistaa, etteivät opettajan korjaavat toimet provosoi oppilasta käyttäytymään entistä huonommin. (Saloviita, 2014, 86–87.) Korjaavien keinojen tarkoitus ei ole rangaista, vaan opettaja muistuttaa oppilasta siitä, miten hänen pitäisi toimia ja pysäyttää häiriö (Saloviita, 2013, 164). Näiden periaatteiden avulla opettaja voi hallita luokkatilannetta rakentavasti.

Saloviita (2014) on jakanut korjaavat keinot sanattomiin sekä sanallisiin keinoihin. Epäsuorat eli sanattomat vaikutuskeinot ovat hänen mukaansa tehokkaita vaimentamaan luokan tavanomaista perushälyä. Sanattomien keinojen etuna on erityisesti se, ettei niiden käyttö keskeytä opetusta. Näiden keinojen käyttö antaa lisäksi oppilaalle itselleen tilaa korjata omaa käyttäytymistään, mikä puolestaan edistää oppilaan itsehallintaa ja itsesäätelyä. Sanattomiin keinoihin lukeutuvat Saloviidan mukaan ilmeet ja eleet, fyysinen läheisyys, kosketus ja fyysinen ohjaaminen. Esimerkiksi niin kutsuttu ”pedagoginen katse” riittää usein korjaamaan oppilaan häiriökäytöstä. Toinen tehokas keino on opettajan fyysinen läheisyys. Opettaja voi

kävellä oppilaan luokse ilman opetuksen keskeyttämistä. Kolmantena Saloviita mainitsee fyysisen koskettamisen, jolla opettaja voi esimerkiksi ohjata oppilaan kevyellä kosketuksella takaisin pulpettiinsa. (Saloviita, 2014, 93–94 & 96.) Näiden hienovaraisten keinojen ansiosta opettaja voi ylläpitää työrauhaa ja samalla tukea oppilaiden henkilökohtaista kehitystä ja vastuunottoa omasta käyttäytymisestään.

Kun sanattomat keinot eivät enää riitä, seuraavana keinona toimivat sanalliset keinot (Saloviita, 2014). Saloviita on listannut muutamia periaatteita, joita sanallisten keinojen käytössä on hyvä muistaa. Ensinnäkin sanallisten keinojen käytössä tulisi ottaa huomioon ohjeen pitäminen mahdollisimman lyhyenä ja yksityisenä, jotta vältetään oppilaan nolaaminen ja mahdollinen valtataistelu. Toiseksi tärkeä on olla hienovarainen ja välttää henkilökohtaisuuksia. Sanallisen ohjeen tulisikin Saloviidan mukaan keskittyä enemmän oppilaan tekemisiin ja sisältää ohjeita siitä, mitä oppilaan tulisi tehdä. Lievin sanallinen keino on vihjeen esittäminen oppilaalle, kuten muiden hyvän käytöksen huomioiminen, oppilaan nimen mainitseminen, tilanteeseen sopivan huumorin käyttäminen tai retorisen kysymyksen esittäminen säännöistä muistuttamiseksi. Jos vihjeet eivät tuota tulosta, opettaja voi siirtyä käyttämään astetta vahvempia keinoja eli pyyntöjä ja vaatimuksia. Ne tulisi muotoilla Saloviidan mukaan siten, että opettajan puhe sisältää ohjeen siitä, mitä pitää tehdä sen sijaan että kertoisi, mitä ei saa tehdä. Näin oppilaan toiminta voidaan suunnata uudelleen myönteisellä tavalla. Kolmantena keinona ovat vielä minämuotoiset viestit, jotka koostuvat kolmesta osasta. Minä-viestiä käyttämällä ensin opettaja kertoo, mitä oppilas on tehnyt. Sen jälkeen opettaja kertoo käyttäytymisen seuraukset, ja lopuksi sen, miten ne vaikuttavat opettajaan itseensä. Minäviestit eivät anna suoraa toimintaohjetta oppilaalle, vaan antavat tilaa oppilaalle korjata itse omaa käytöstään. (Saloviita, 2014, 97–103.)

Viimeisenä keinona tulevat seuraamukset, kun ehkäisevät ja korjaavat keinot eivät ole riittäneet oppilaan käytöksen korjaamiseen (Saloviita, 2014; Saloviita, 2013). Seuraamusten käytössä tulee olla harkitseva ja säästeliäs, ja opettajan tulisi suosia loogisia seuraamuksia (Saloviita, 2014). Loogisilla seuraamuksilla pyritään luomaan yhteys teon ja rangaistuksen välille, mikä tekee rangaistuksesta ymmärrettävän ja hyväksyttävän oppilaan näkökulmasta. Esimerkiksi jos oppilas jättää läksyt tekemättä, looginen seuraamus on jäädä koulupäivän jälkeen tekemään ne. Tämä luo selkeä syy-seuraussuhteen, joka on oppilaalle ymmärrettävissä. Epälooginen seuraamus on puolestaan sellainen, jossa teon ja seuraamuksen väliltä puuttuu oppilaan ymmärrettävissä oleva looginen yhteys, kuten jälki-istunto ilman viittaamista vastaamisesta. Yleinen kouluissa käytetty seuraamus on oppilaan osallistumisvapauden rajoittaminen eli niin kutsuttu poissulkeminen, jolloin oppilas siirretään johonkin toiseen paikkaan olemaan ilman

mitään varsinaista tekemistä. Saloviidan mukaan seuraamusten käytössä on tarpeellista korostaa oppilaan omaa valintaa ja varmistaa, että oppilaalle on etukäteen tiedotettu mahdollisista seuraamuksista. Tällöin oppilas voi itse päättää, korjaako hän käytöstään vai valitseeko seuraamuksen. Tämä korostaa oppilaan omaa vastuuta käyttäytymisestään. Seuraamusten tehokkuuden kannalta on myös tärkeää, että opettaja miettii etukäteen, millaisia seuraamuksia eri sääntörikkomuksista seuraa. (Saloviita, 2014, 105–109.)

4 Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymykset

Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää, mistä hyvä työrauha koostuu luokanopettajien näkökulmasta. Kiinnostuksen kohteena ovat opettajien kokemukset ja käytännöt, jotka heidän mukaansa tukevat työrauhan ylläpitämistä luokassa. Tutkimusaineisto analysoidaan aineistolähtöisen sisällönanalyysin avulla Tuomen ja Sarajärven (2018) ohjeistusta noudattaen. Tutkimukseni koostuu yhdestä tutkimuskysymyksestä.

Tutkimuskysymys:

Mistä hyvä työrauha koostuu luokanopettajien näkökulmasta?

5 Tutkimuksen toteutus

5.1 Laadullinen tutkimus

Tutkimus on lähestymistavaltaan laadullinen eli kvalitatiivinen tutkimus. Laadullinen lähestymistapa on perusteltu, koska se mahdollistaa tutkittavan ilmiön tarkastelun kokonaisvaltaisesti sekä antaa tilaa luokanopettajien kokemusten, näkökulmien ja äänten esiin tuomiselle. Yksi laadullisen tutkimuksen keskeinen piirre Puusan ja Juutin (2020a, 59) mukaan on pyrkimys ymmärtää ihmisten subjektiivisia kokemuksia ja näkemyksiä. Heidän mukaansa ihmisten kokemusten kuvaaminen edellyttää ihmisten elämismaailmaan sisälle pääsemistä ja kokemusten tulkintaa niin, että tutkija ymmärtää kokemuksia samalla tavalla kuin ihmiset itse ne käsittävät. Tavoitteena on antaa teoreettisesti mielekäs tulkinta tutkimuksen kohteena olevasta ilmiöstä tutkimukseen osallistuvien henkilöiden kokemusten pohjalta (Puusa & Juuti, 2020b, 76). Tämä laadullinen lähestymistapa ei pyri löytämään yksiselitteisiä totuuksia, vaan korostaa todellisuuden moninaisuutta ja subjektiivista luonnetta (Puusa & Juuti, 2020b).

Laadullista tutkimusta tarkasteltaessa on keskeistä pohtia laadullisen tutkimuksen suhdetta teoriaan. Teorialla on merkittävä rooli laadullisessa tutkimuksessa, sillä se muodostaa tutkimuksen viitekehyksen. Viitekehys muotoutuu, kun tutkija perehtyy laajasti alan teoksiin ja aikaisempiin tutkimuksiin. Tutkimuksen viitekehyksessä tuodaan esiin tutkimuksen kannalta keskeisimmät käsitteet sekä niiden väliset suhteet, mikä ohjaa tutkimuksen painopistettä sekä tulkintaa. Teoria auttaa myös valitsemaan oikeat menetelmät, varmistamaan tutkimuksen luotettavuuden ja huomioimaan eettiset näkökulmat. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 23–24; Puusa & Juuti, 2020b, 79–81.) Tutkimuksessani tuon teorian avulla esiin aikaisempaa tietoa aiheesta, joka auttaa ymmärtämään ilmiötä syvällisemmin. Teoreettisessa viitekehyksessä avaan tutkimukseni kannalta keskeisimmät käsitteet sekä tarkastelen niiden välisiä suhteita. Teorian avulla syvennän ymmärrystäni tutkimusaiheesta ja tuon esiin tutkimuksen merkityksen sekä sen aseman osana laajempaa tutkimuskenttää. Teoria toimii myös aineistonkeruun perustana, sillä viitekehyksen avulla olen valinnut kyselylomakkeeseen aineiston hankinnan kannalta relevantteja kysymyksiä. Lisäksi tutkielman teoria tukee tulosten analysointia, vahvistaa tutkimuksen ajankohtaisuutta ja tarpeellisuutta (Puusa & Juuti 2020b, 83).

Laadullisessa tutkimuksessa tyypillistä on, että tutkimusprosessi muovautuu koko tutkimuksen keston ajan, mikä heijastaa sen avointa ja joustavaa luonnetta. Tämä tutkimusasetelman joustavuus selittyy Puusan ja Juutin (2020b) mukaan tutkimusprosessin etenemisellä hermeneuttisessa kehässä, jossa tutkija lähtee liikkeelle omasta esiyymmärryksestään ja syventää sitä kirjallisuuden avulla, mahdollistaen alkuperäisten käsitysten uudelleenarvioinnin. (Puusa & Juuti, 2020b, 80.) Kiviniemen (2018) mukaan laadullista tutkimusta voidaankin kuvata prosessiksi siitä syystä, että tutkimuksen etenemisen vaiheet eivät välttämättä ole etukäteen jäsennettävissä selkeästi eri vaiheisiin. Prosessimaisuus syntyy Kiviniemen mukaan osittain siitä, että tutkimuksen eteneminen ei ole mekaaninen tai ennalta määritelty vaan se kehittyy jatkuvasti tutkimuksen aikana. Esimerkiksi tutkimustehtävää ja aineistonkeruuta koskevat ratkaisut voivat muotoutua ja tarkentua tutkimuksen edetessä. Näin alkuperäinen tutkimuskysymys voi tarkentua, laajentua tai jopa muuttua täysin. Joustava tutkimusasetelma on tärkeää laadullisessa tutkimuksessa, koska sen pyrkimyksenä on tavoittaa tutkittavien henkilöiden kokemuksia, näkemyksiä ja toiminnan taustalla olevia merkityksiä. (Kiviniemi, 2018.) Tavoitteena ei ole pelkästään objektiivinen, ulkopuolelta nähtävä totuus, vaan pyrkimyksenä on saavuttaa syvällinen käsitys tutkittavasta ilmiöstä (Puusa & Juuti, 2020b, 76).

5.2 Tutkimusaineiston keruu ja tutkimusaineisto

Tyypillinen tapa kerätä aineisto laadullisessa tutkimuksessa ovat kyselyt, haastattelut, havainnointi ja erilaisista dokumenteista koottu tieto (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 83). Laadullisessa tutkimuksessa yleensä suositaan ihmistä tiedon keruunvälineenä, sillä tutkimuksessa pyritään ymmärtämään yksilöiden ajatuksia, tunteita ja toiminnan taustalla olevia syitä. (Puusa & Juuti, 2020b, 81). Kun halutaan tietää, mitä ihminen ajattelee tai miksi hän toimii tietyllä tavalla, on luonnollista kysyä asiaa suoraan häneltä (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 84). Tutkimukseni tarkoituksena on selvittää luokanopettajien käsityksiä hyvästä työrauhasta, mikä liittyy vahvasti heidän henkilökohtaisiin kokemuksiinsa ja havaintoihinsa. Koska työrauha on subjektiivinen kokemus, jossa opettajan käsitykset ovat keskeisiä, kysely soveltui hyvin tutkimukseni aineistonkeruumenetelmäksi. Laadullisessa tutkimuksessa suositaan usein Puusan ja Juutin (2020b, 82) mukaan aineistonkeruumenetelmiä, joissa tutkittavien näkökulmat ja ääni pääsevät hyvin esille ja joissa tutkittavat voivat ilmaista itseään vapaasti ja avoimesti. Tämä ajatus vahvasti päätöstäni käyttää kyselyä tutkimusaineiston keräämiseen, sillä se antaa

osallistujille mahdollisuuden tuoda esiin omia käsityksiään ilman ulkoisia rajoitteita ja mahdollistaa monipuolisempien näkökulmien saamisen.

Tutkimuskyselyjä tehdään Vallin ja Perkkilän (2018) mukaan yhä useammin sähköisinä niin suoraan koehenkilöille kohdistettuina kuin erilaisten sosiaalisten alustojen kautta. Tämä muutos on osaltaan seurausta perinteisten postikyselyiden vastausprosenttien laskusta, mikä on johtanut sähköisten kyselyiden suosion kasvuun. Internet ja sosiaalinen media ovat keskeisiä yhteisöjen ja yksittäisten ihmisten viestinnän ja jakamisen välineitä, jotka tarjoavat tutkijoille uusia mahdollisuuksia tavoittaa laajoja ja monipuolisia kohderyhmiä. Sosiaalisessa mediassa syntyy sisältöä yhteistuotannossa ja siellä tapahtuu aktiivista verkostoitumista sekä vuorovaikutusta erilaisten yhteisöpalveluiden ja sisältöjen jakamiseen keskittyvillä alustoilla. Tutkijat voivat hyödyntää sosiaalista mediaa monin eri tavoin: se voi toimia tutkimuksen välineenä, lähteenä tai paikkana. Sosiaalinen media voidaan määritellä tutkimuksen välineeksi silloin, kun sitä käytetään aineistojen keräämiseen. Tämä voi tarkoittaa esimerkiksi kyselyiden jakamista ja vastausten keräämistä median alustoilla tai käyttäjien tuottaman sisällön analysointia. (Valli & Perkkilä, 2018.) Hyödynsin aineistonkeruussa sosiaalista mediaa jakamalla kyselylomakkeen Facebook-ryhmässä, joka koostui luokanopettajista.

Keräsin tutkimukseni aineiston loka-marraskuussa 2024. Aineistonhankinta tapahtui sähköisesti Google Forms -kyselylomakkeen avulla, johon vastasi 53 luokanopettajaa. Päädyin kyselyyn aineistonhankintamenetelmänä, koska sen avulla oli mahdollista tavoittaa iso joukko luokanopettajia eri puolelta Suomea. Kysely on Hirsijärven ja kollegoiden (2009) mukaan monipuolinen tapa kerätä tietoa erityisesti silloin, kun tavoitellaan laajempaa otosta vastaajista. Sähköinen kyselylomake on lisäksi käytännöllinen vaihtoehto, sillä se mahdollistaa aineistonkeruun ajasta ja paikasta riippumatta. Tällä tavalla vastaajat saavat vastata kyselyyn omassa tahdissaan ja heille parhaiten sopivana ajankohtana. Kyselyn etuna on myös se, että se on helppo ja nopea tapa saada paljon vastauksia lyhyen ajan sisällä (Dillman ym., 2014, 346; Hirsijärvi ym., 2009, 195). Laadullisen tutkimusotteen vuoksi suurelle otokselle ei ole välttämätöntä vaatimusta, mutta halusin valita sellaisen aineistonkeruumenetelmän, joka mahdollistaa osallistujien edustavan monipuolisesti tutkimuksen kohderyhmää. Kyselylomakkeen avulla pystyin keräämään ison määrän vastauksia suhteellisen lyhyessä ajassa ilman, että aineistonkeruu vaati liikaa aikaa tai resursseja.

Jaoin kyselylomakkeen linkin Facebookissa *Alakoulun aarreaitta – ideoita ja oivalluksia opetuksen tueksi*-ryhmässä, joka on suunnattu erityisesti alakoulun opettajille. Tutkimuksen

kohdejoukko on valittu tarkoituksenmukaisesti. Tuomen ja Sarajärven (2018, 98) mukaan on tärkeää, että tutkimukseen osallistuvilla henkilöillä on tietoa tai omakohtaista kokemusta tutkittavasta ilmiöstä. Kyseisen Facebook ryhmän kautta tavoitin kerralla useita luokanopettajia eri puolilta Suomea, jotka olivat tutkimukseni kohderyhmä. Tämä mahdollisti sen, että sain monipuolista tietoa opettajien kokemuksista ja näkemyksistä liittyen työrauhaan, joka oli tutkimukseni keskiössä.

Kun kyselylomake jaetaan sosiaalisen median kautta, on mahdollista, että kyselyyn vastaa myös sellaisia henkilöitä, jotka eivät kuulu varsinaiseen kohdejoukkoon (Valli & Perkkilä 2018, 119–120). Tutkijat voivat kuitenkin tehdä itse rajauksia. Tämän vuoksi sisällytin kyselylomakkeeseen taustakysymyksiä, jotka varmistivat, että vastaaja kuuluu tutkimuksen kohderyhmään (LIITE1). Kyselylomakkeen jakamisen yhteydessä kirjoitin Facebook-julkaisuun lyhyen saatekirjeen, jossa esittelin tutkimukseni keskeiset tavoitteet ja taustat. Samalla toin selkeästi ilmi, että kysely on suunnattu luokanopettajille. (LIITE 2). Tällä tavoin pyrin minimoimaan epäolennaisten vastausten määrää ja ohjaamaan kyselyyn osallistumaan ne henkilöt, joiden kokemukset ja näkemykset olivat tutkimuksen kannalta olennaisia.

Aineistonkeruu alkoi huolellisella kyselylomakkeen suunnittelulla tutkimukseni tavoitteita ja tutkimusongelmia vastaavaksi. Valli (2018, 93) korostaa, että kysymykset tulee rakentaa tutkimuksen tavoitteiden ja tutkimusongelmien mukaisesti, joten aineistonkeruuseen on syytä lähteä vasta, kun tiedetään mitä aiotaan tutkia. Kysymysten huolellinen suunnittelu on välttämätöntä, sillä kysymykset luovat perustan tutkimuksen onnistumiselle (Valli, 2018, 93; Hirsijärvi, 2009, 198). Hirsijärvi ja kollegat painottavat, että kysymysten selkeys ja yksinkertaisuus ovat avainasemassa virheiden välttämiseksi. He kehottavat välttämään monimerkityksellisiä ja epämääräisiä sanavalintoja, jotka voivat johtaa vääristyneisiin tuloksiin (2009, 202). Koska kysymysten muotoilu tuottaa eniten virheitä tutkimustuloksiin, kiinnitin paljon huomiota kysymysten muotoiluun. Pyrin luomaan kysymyksistä mahdollisimman yksiselitteisiä ja muotoilemaan ne kielellisesti oikein, jotta tulokset eivät vääristyisi eivätkä vastaajat tulkitse kysymyksiä eri tavoin kuin olin tarkoittanut.

Kyselyä laatiessa pohdin sen rakennetta ja kysymysten järjestystä, jotta vastaaminen olisi johdonmukaista ja sujuvaa. Vallin mukaan (2018, 94) kyselylomakkeen alussa kannattaa esittää niin sanottuja taustakysymyksiä, joilla tiedustellaan vastaajan tietoja, kuten ikää, sukupuolta ja koulusta. Nämä kysymykset toimivat vastaajan lämmittelynä, minkä jälkeen siirrytään varsinaisiin kysymyksiin. Tavoitteena on, että vastaaja pääsee vähitellen mukaan ilman, että

kysymykset tuntuvat aluksi liian vaativilta tai raskailta. Taustakysymysten jälkeen kyselyn alkuun kannattaa Vallin mukaan sijoittaa aiheeseen liittyviä helppoja ja yleisiä kysymyksiä, jotka auttavat vastaajaa hahmottamaan tutkimuksen näkökulman. Näiden kysymysten tarkoitus on vahvistaa vastaajan motivaatiota sekä selkeyttää, mitä tutkimus käsittelee ja miksi. (Valli, 2018, 94.) Taustakysymykset ja helpommat kysymykset valmistavat siis vastaajaa siirtymään kohti syvällisempiä kysymyksiä, jotka vaativat enemmän ajattelua. Tämän perusteella päädyin sijoittamaan taustakysymykset kyselyn alkuun, koska ne ovat helppoja ja nopeita vastata ennen varsinaista kyselyä.

Lomakkeessa tulee Vallin (2018, 94–95) sekä Hirsijärven ja kollegoiden (2009, 204) mukaan osoittaa kyselyn tärkeys ja mielekkyys ennen kuin edetään tutkimuksen kannalta oleellisiin kysymyksiin ja aihealueisiin, jotta vastaaja kokee kyselyyn vastaamisen merkitykselliseksi. Tämä vuoksi kerroin tutkimuksen aiheen ja sen merkityksen lomakkeen alussa, jotta vastaajille välittyisi käsitys tutkimuksen hyödyllisyydestä ja tavoitteista (LIITE 1 & 2). Kyselyni sisälsi tietosuojailmoituksen, kolme taustakysymystä, yhdeksän avointa kysymystä ja viimeisenä vapaaehtoisen kysymyksen, jossa vastaajalla oli mahdollisuus kertoa mitä tahansa aiheeseen liittyvää. Alustavasti olin harkinnut kysymysten jaottelua eri sivuille, jotta siirtymien kysymyksestä toiseen olisi ollut selkeää ja loogista. Koska kaikki kysymykset liittyivät samaan aiheeseen, eli työrauhaan, päädyin lopulta siihen, että kysymykset olivat samalla sivulla. Tämä valinta selkeytti lomakkeen rakennetta ja varmisti, että vastaaja näki kyselyn kokonaisuudessaan kerralla, mikä saattoi myös helpottaa vastauksien antamista.

Päädyin käyttämään kyselyssä avoimia kysymyksiä, sillä ne soveltuvat erityisesti laadulliseen tutkimukseen. Hirsijärven ja kollegoiden (2009, 201) mukaan avoimet kysymykset tarjoavat vastaajille mahdollisuuden ilmaista itseään vapaasti ilman rajoitteita, joita valmiiksi muotoiltujen vaihtoehtojen käyttö voisi aiheuttaa. Tämä antaa Vallin (2018) mukaan vastaajille mahdollisuuden kertoa, mitä heillä on todella mielessään ja tuoda esiin näkemyksiä, jotka saattaisivat jäädä huomioimatta suljetuissa kysymyksissä. Toisaalta avoimia kysymyksiä on myös kritisoitu ja niihin liittyy tiettyjä heikkouksia. Vallin mukaan avoimiin kysymyksiin jätetään helposti vastaamatta ja vastaukset voivat olla epätarkkoja. Vastauksiin ei myöskään aina vastata suoraan vaan sen vierestä, jolloin vastaukset ovat hedelmättömiä. (Valli, 2018, 114.) Hirsijärvi ja kollegat nostavat myös esille, että avoimet kysymykset voivat tuottaa sisällöltään kirjaavan ja luotettavuudeltaan kyseenalaisen aineiston. Tällaisen aineiston koodaaminen voi olla vaikeaa, mikä saattaa heikentää tutkimuksen systemaattisuutta ja analyysien tarkkuutta. Lisäksi tutkijalla ei ole mahdollista varmistua siitä, miten vakavasti

vastaajat ovat suhtautuneet tutkimukseen, ja ovatko he pyrkineet vastaamaan huolellisesti ja rehellisesti. (Hirsijärvi ym., 2009, 195 & 201.)

5.3 Aineiston analyysi

Tutkimusaineisto koostui kyselyyni vastanneiden (N=53) vastauksista. Aineistoa kertyi yhteensä 41 sivua, kun tekstin fonttikoko oli 12 ja riviväli 1,5. Kyselyyn vastasi opettajia, joilla oli eri pituisia työkokemuksia ja jotka työskentelivät vastaushetkellä eri luokka-asteilla alakoulussa. Vastaajista 17 (32 %) opetti alkuopetuksessa eli vuosiluokilla 1 ja 2. Seuraavaksi eniten vastaajia oli 6.luokan opettajista (n=14, 26 %). Muiden luokka-asteiden osalta opettajia oli seuraavasti: 3.luokka (n=8, 5 %), 4.luokka (n=4, 8 %) ja 5. luokka (n=10, 19 %). Työkokemuksen perusteella suurin yksittäinen ryhmä koostui opettajista, joilla oli alle viisi vuotta työkokemusta (n = 22, 42 %). Vastaajista yhteensä 11 (21 %) oli toiminut opettajana joko 21–30 vuotta tai yli 30 vuotta. Aineiston perusteella vastaajajoukko oli monipuolinen ja edusti tasaisesti eri luokka-asteita sekä uransa eri vaiheissa olevia luokanopettajia. Olen nimennyt vastaajat koodeilla O1-O53 (O = opettaja).

Sisällönanalyysi on yksi yleisimmistä analyysimenetelmistä laadullisessa tutkimuksessa (Puusa, 2020, 148; Tuomi & Sarajärvi, 103). Sisällönanalyysi tarjoaa systemaattisen tavan tarkastella ja tulkita laajoja aineistoja, ja sen avulla voidaan nostaa esiin merkityksellisiä sisältöjä, aiheita tai teemoja tutkittavasta ilmiöstä (Vuori, 2021; Tuomi & Sarajärvi, 2018, 117). Menetelmä ei pohjaudu Tuomen ja Sarajärven mukaan mihinkään tiettyyn teoriaan tai epistemologiaan, joten sitä voidaan käyttää joustavasti erilaisten aineistojen tulkinnessa. Sisällönanalyysin avulla voidaankin analysoida monenlaisia dokumentteja, kuten kirjoja, artikkeleita, haastatteluita sekä muuta kirjalliseen muotoon saatettua materiaalia (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 103; Puusa, 2020, 146). Menetelmän tavoitteena on pyrkiä saamaan tutkittavasta ilmiöstä mahdollisimman tiivis ja yleinen kuvaus ilman, että aineiston keskeinen tietoaaines menetetään (Tuomi & Sarajävi, 2018, 117; Puusa, 2020, 149).

Sisällönanalyysi voidaan tehdä Tuomen ja Sarajärven (2018, 121) mukaan aineistolähtöisesti, teorialähtöisesti tai teoriaohjaavasti. Tässä tutkimuksessa analyysi toteutettiin aineistolähtöisesti, mikä tarkoittaa, että analyysi eteni aineistosta käsin ilman valmiita teoreettisia oletuksia tai luokittelurunkoja. Menetelmä perustuu induktiiviseen lähestymistapaan, jossa yksittäisistä havainnoista pyritään etenemään kohti yleisempiä

käsitteellisiä kokonaisuuksia (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 108; Juhila, 2021). Aineistolähtöisessä analyysissä pyritään tavoittamaan ihmisten asioille antamat merkitykset ja muodostamaan aineistosta luokkia, jotka kuvaavat ilmiötä mahdollisimman autenttisesti (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 122–127; Ronkainen ym. 2013, 101). Tämä analyysitapa soveltui tutkimukseeni hyvin, koska tavoitteena oli muodostaa käsitys työrauhan keskeisistä elementeistä opettajien kokemusten pohjalta ilman ennalta määriteltyjä teoreettisia malleja.

Aineiston analysoinnissa etenin Tuomen ja Sarajärven (2018) aineistolähtöisen sisällönanalyysin vaiheiden mukaisesti. Mallin mukaan analyysi etenee kolmessa vaiheessa, jotka ovat aineiston redusointi, klusterointi ja abstrahointi. Näistä vaiheista käytetään myös nimityksiä aineiston pelkistäminen, ryhmittely ja teoreettisten käsitteiden luominen. Ensimmäisessä vaiheessa aineisto pelkistetään eli redusoidaan poistamalla ylimääräinen tieto, jotta vain tutkimuksen kannalta olennaiset sisällöt säilyvät. Toisessa vaiheessa aineistoa ryhmitellään klusteroinnin avulla eli aineistosta koodatut alkuperäisilmaukset käydään tarkasti läpi. Samaa ilmiötä kuvaavat käsitteet ryhmitellään ja yhdistetään eri alaluokiksi. Kolmas vaihe on abstrahointi, jossa alaluokkia yhdistellään edelleen yläluokiksi ja pääluokiksi, muodostaen näin yleisiä teoreettisia käsitteitä, jotka auttavat jäsentämään ja ymmärtämään aineiston laajempia ilmiöitä. Tämä systemaattinen ja vaiheittainen malli mahdollistaa, että empiirisestä aineistosta edetään kohti käsitteellisempää näkemystä tutkittavasta ilmiöstä. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 122–127.)

Ennen analyysin aloittamista sisällönanalyysissä tulee määrittää analyysiyksikkö, joka voi olla esimerkiksi yksittäinen sana, lause tai ajatuskokonaisuus (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 122). Analyysiyksikköinä tässä tutkimuksessa toimivat opettajien kuvaukset hyvästä työrauhasta sekä siihen vaikuttavista tekijöistä. Analyysiyksikkönä oli useimmiten lause tai ajatuskokonaisuus, joka sisälsi opettajan käsityksen hyvästä työrauhasta ja sen rakentumisesta. Näiden yksittäisten kuvausten ryhmittely johti neljään pääkategoriaan, jotka muodostavat tutkimuksen keskeiset tulokset.

Aloitin aineiston redusointivaiheen perehtymällä aineistoon ja lukemalla vastaukset huolellisesti useaan kertaan, jotta sain yleiskuvan aineiston sisällöstä. Lukemisen yhteydessä tein muistiinpanoja ja alustavaa luokittelua, jotka auttoivat toistuvien teemojen hahmottamisessa ja loivat pohjan myöhemmälle analyysille. Aineistoni käsitti yhteensä 41 sivua, minkä vuoksi otin käyttöön värikoodaamiseen helpottamaan käsittelyä. Käytin eri värikoodeja korostamaan samankaltaisia ilmauksia ja merkitsin toistuvat teemat itselleni ylös.

Kun olin käynyt aineiston läpi, siirsin ilmaiset erilliseen tiedostoon jatkokäsittelyä varten. Aineiston tutustumisen ja värikoodaamisen jälkeen aloitin pelkistämisen, jossa muokkasin alkuperäisilmaukset mahdollisimman tiiviiseen muotoon. Pyrin karsimaan aineistosta pois ylimääräistä ja epäolennaista tietoa niin, että tutkimuksen kannalta oleelliset sisällöt kuitenkin säilyivät. Esimerkki aineiston pelkistämisestä on esitetty taulukossa 1.

Taulukko 1. Esimerkki aineiston pelkistämisestä eli klusteroinnista.

Alkuperäisilmaus	Pelkistetty ilmaus
Työrauha on hyvä, kun luokan hälinätaso ja oppilaiden keskinäinen kommunikaatio on tunnin aikana sopivalla tasolla tunnin opiskelutapaan nähden.	Tilanteeseen sopiva äänentaso Oppilaiden kommunikaatio on opiskelutapaan sopiva.
Työrauhaa edistää etenkin se, että oppilaat tietävät, mitä heiltä odotetaan.	Odotusten selkeys parantaa työrauhaa.
Yhteiset säännöt, johdonmukaisesti noudatetut rutiinit. Opettajan tehtävänä on luoda luokkaan tietyt rutiinit, joita noudatetaan ja jotka ovat oppilaiden tiedossa. Rutiinit helpottavat oppilaita, koska he tietävät tietyn asian tapahtuvan päivittäin, jolloin sen noudattaminen helpottuu.	Selkeät säännöt ja rutiinit tukevat työrauhaa.
Keskustelu oppilaiden kanssa siitä minkälainen työrauha luokassa on, minkälaista työrauhaa toivottaisiin ja yhdessä miettiminen, miten siihen päästään.	Oppilaiden kanssa keskustellaan työrauhan merkityksestä ja miksi se on tärkeää.

Aineiston pelkistämisen jälkeen siirryin klusterointiin eli aineiston ryhmittelyyn. Klusteroinnissa pelkistetyt ilmaukset ryhmitellään etsimällä niistä samankaltaisuuksia ja/tai eroavaisuuksia (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 124). Yhdistin samaa ilmiötä kuvaavat ilmaukset omiin ryhmiinsä, joiden pohjalta muodostin alaluokat ja nimesin ne sisältöä kuvaavalla

otsikolla. Puusan (2018, 153) mukaan kategorioiden muodostamista yhdistelemällä jatketaan niin kauan kuin se on mahdollista, ja tätä periaatetta noudattaen etenin analyysissä eteenpäin. Yhdistin alaluokista yläluokkia ja edelleen yläluokista pääluokkia. Näin aineistoista alkoi hahmottua laajempia kokonaisuuksia, jotka ilmensivät tutkimuskysymyksen kannalta olennaisia ilmiöitä. Lopulta pääluokista rakentui yksi yhdistävä luokka.

Klusteroinnin jälkeen seuraavana oli aineiston abstrahointi eli käsitteellistäminen. Tässä vaiheessa tarkoitukseni oli erottaa aineistosta tutkimuksen kannalta olennaisin tieto ja muodostaa teoreettisia käsitteitä. Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan klusterointi voidaan nähdä osana abstrahointia, koska se vie analyysiä eteenpäin kohti käsitteellistä jäsentämistä ja tutkimuksellisten johtopäätösten muodostamista. He kuvaavat abstrahointia prosessiksi, jossa tutkija rakentaa muodostettujen käsitteiden avulla kuvauksen tutkimuskohteesta. Tässä vaiheessa klusteroinnin kautta syntyneet ryhmät ja niiden sisällöt tuodaan esiin tutkimustuloksina. Tämän jälkeen tutkija tulkitsee, millaisia merkityksiä nämä asiat saavat tutkittavien näkökulmasta. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 125–127.) Seuraavassa taulukossa esittelen analyysin tuloksena syntyneet luokat tutkimuskysymykseen.

Taulukko 2. Analyysin tulokset.

Alaluokka	Yläluokka	Pääluokka	Yhdistävä luokka
Selkeä istumajärjestys	Työrauhaa tukevat fyysiset rakenteet	Fyysinen oppimisympäristö	
Erilaiset työskentelytilat			
Valaistus ja akustiikka			
Keskittymistä tukevat välineet			
Äänen mukauttaminen tilanteeseen	Ääniympäristön hallinta		
Oppilaiden äänenkäytön hallinta			
Melun vaikutus oppimiseen			
Turvallisuuden tunne			

Positiivinen ja kannustava ilmapiiri	Emotionaalinen ilmapiiri	Psyykkinen ja sosiaalinen ympäristö	Oppimista tukeva työrauha
Luokan ryhmähenki	Sosiaaliset suhteet ja ryhmädynamiikka		
Vuorovaikutustaidot ja empatia			
Sosiaaliset konfliktit			
Opettajan johtajuus ja vastuu työrauhan ylläpitämisessä	Luokan johtaja ja rajojen asettaminen	Opettajan toiminta ja rooli työrauhan rakentajana	
Selkeät säännöt ja rajat			
Johdonmukaisuus työrauhan vaatimuksissa			
Tuntien suunnittelu ja rakenteen selkeys	Ennakoiva ja selkeä ohjaus		
Työskentelytapojen ja odotusten ennakointi			
Siirtymätilanteiden hallinta			
Positiivinen palaute ja kannustaminen	Opettajan myönteinen ja yksilöllinen ohjaus		
Yksilöllinen huomioiminen ja tukeminen			
Oppilaiden osallistaminen työrauhan rakentamiseen			
Häiriöihin puuttuminen johdonmukaisesti	Häiriötilanteiden hallinta		
Konfliktien ennaltaehkäisy			
Seuraamusten ja tukitoimien hyödyntäminen			
Keskittyminen ja tehtävään syventyminen	Itsesäätely ja tavoitteellinen toiminta	Oppilaiden toiminta	
Vastuu työskentelystä			
Opettajan ohjeiden kuunteleminen ja noudattaminen			

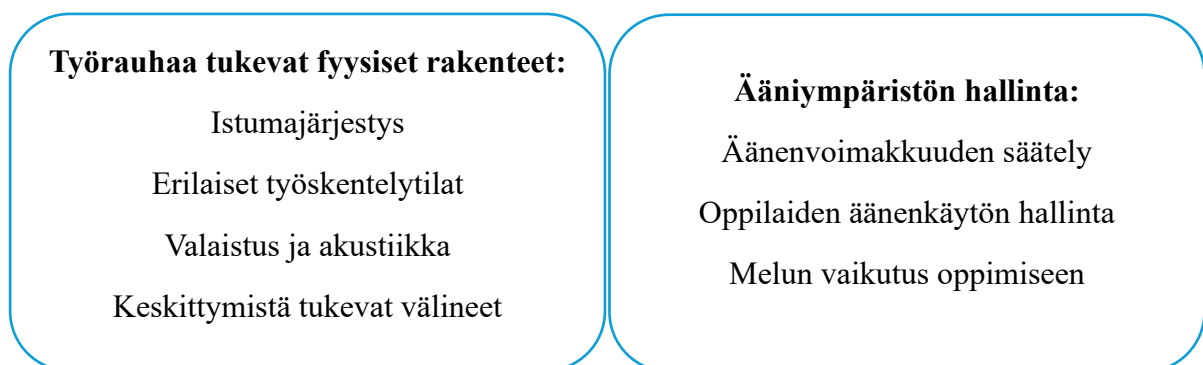
Itsesäätely ja toiminnanohjaus			
Toisten kunnioittaminen ja huomioiminen	Vuorovaikutustaidot ja ryhmässä toimiminen		
Viittaaminen ja puheenvuorojen odottaminen			
Työrauhaan sitoutuminen ja yhteistyö			

6 Tutkimustulokset

Tässä luvussa esittelen tutkimukseni tulokset, jotka olen saanut aineistolähtöisen sisällönanalyysin avulla. Hirsjärven ja kollegoiden (2008, 262) mukaan tutkimuksen tuloksia selostaessa tutkimuksen ydinasiat esitetään tutkimusongelmittain niin selkeästi ja yksinkertaisesti kuin mahdollista. Seuraavassa alaluvussa vastaan tutkimuskysymykseen: Mistä hyvä työrauha koostuu luokanopettajien näkökulmasta? Aineiston analyysin seurauksena syntyi neljä pääteemaa: fyysinen oppimisympäristö, psyykkinen ja sosiaalinen ympäristö, opettajan rooli ja toiminta sekä oppilaiden toiminta.

6.1 Fyysinen oppimisympäristö

Fyysinen oppimisympäristö muodostaa tärkeän perustan luokkatilanteen työrauhalle. Aineistosta nousi esiin useita konkreettisia keinoja, joilla opettajat tukevat oppilaiden keskittymistä ja vähentävät häiriöitä tilallisilla ratkaisuilla. Tämä pääkategoria sisältää luokkahuoneen työrauhaa tukevat fyysiset rakenteet sekä ääniympäristön hallinnan, jotka käyn läpi seuraavissa alaluvuissa.



Kuvio 1. Fyysinen oppimisympäristö.

Työrauhaa tukevat fyysiset ratkaisut

Fyysinen oppimisympäristö toimii tärkeänä työrauhan tukijana erityisesti silloin, kun rakenteelliset ratkaisut on suunniteltu oppilaiden keskittymistä edistäviksi. Useat opettajat painottivat, että hyvin suunniteltu istumajärjestys auttaa ehkäisemään levottomuutta ja parantaa oppilaiden keskittymistä. Oppilaiden istumapaikoilla voidaan vaikuttaa ryhmädynamiikkaan ja vähentää häiriökäyttäytymistä, jolloin myös keskittyminen opetukseen tehostuu. Aineistossa korostuivat opettajien käytännön keinot, joilla he muokkaavat luokkahuonetta sellaiseksi, että se tukee oppilaiden työskentelyä ja vähentää häiriötekijöitä.

... Opettajan suunnittelema istumajärjestys auttaa vähentämään häiriöitä. Istumapaikat voidaan järjestää niin, että levottomat oppilaat eivät ole keskenään.
... (O31)

Mahdollisuus työskennellä erillisessä tilassa tai rajatumassa ympäristössä nousi myös esiin aineistossa. Esimerkiksi sermien käyttö koettiin tärkeänä keinona tukea oppilaiden yksilöllistä oppimista:

... Mahdollisuus työskennellä tarvittaessa eri tilassa tai erillään muista auttaa keskittymistä. (O16)

Yksilötyöskentely tai oppilaiden sijoittaminen eri tiloihin työskentelemään esim. pari- ja ryhmätehtävissä auttaa parantamaan työrauhaa. Ääni ja liike jakautuu silloin eri tiloihin, melutaso ei nouse ja ärsykejä on vähemmän yhdessä tilassa. (O39)

Opettajien vastauksista nousi esille myös luokkatilan valaistuksen ja akustiikan merkitys osana keskittymistä tukevia fyysisiä ratkaisuja. Valaistus ja akustiikka eivät herätä huomiota päivittäin, mutta ne vaikuttavat taustalla oppilaiden jaksamiseen ja tarkkaavaisuuteen. Sopiva valaistus sekä hyvä akustiikka voivat tukea rauhallista työskentelyä erityisesti niissä tilanteissa, joissa keskittyminen on muutenkin haasteellista.

... Hyvä työrauha tarkoittaa mielestäni sitä, että ympäristön ärsykkeet (äänet/sisustus/valaistus/hajut/muut ärsykkeet) tukevat yksilön työskentelyä.
(O17)

... Hyvä työrauha on oppimisympäristön tila, jonka kaikki tai suurin osa tilassa olevista henkilöistä kokevat edesauttavan työskentelyyn keskittymistä. (Äänen taso, valaistus, akustiikka.). (O5)

Vastauksissa nousi toistuvasti esiin, että erilaiset apuvälineet, kuten kuulosuojaimet, istuintyyny tai puristeltavat esineet, voivat merkittävästi helpottaa keskittymistä ja sitä kautta edistää työrauhaa. Näitä välineitä käytetään yksilöllisesti ja tarpeen mukaan.

... Kuulosuojaimet, sermit ja erilaiset keskittymisvälineet voivat auttaa erityisesti niillä oppilailta, joille keskittyminen on haastavaa. ... (O40)

Yhteenvedona voidaan todeta, että opettajat rakentavat työrauhaa monin konkreettisin keinoin, jotka liittyvät suoraan tilan järjestykseen ja oppilaiden keskittymistä tukeviin ratkaisuihin. Tämä edellyttää opettajalta herkkyyttä havainnoida luokkatilanteita ja mukauttaa ympäristöä niin ryhmän kuin yksittäisten oppilaiden tarpeiden mukaan. Erilaisten tilallisten ratkaisujen avulla pyritään luomaan ennakoitava, rauhallinen ja keskittymistä tukeva oppimisympäristön, joka vahvistaa koko luokan työrauhaa.

Ääniympäristön hallinta

Toinen keskeinen osa fyysistä ympäristöä on ääniympäristö ja sen hallinta. Sisällytin sen tässä analyysissä fyysisen ympäristön osa-alueeksi, koska äänet ovat konkreettinen osa oppimisympäristön aistittavissa olevaa tilaa. Vaikka äänenkäyttö liittyy myös oppilaiden vuorovaikutukseen ja käyttäytymiseen, opettajien kuvauksissa painottui usein nimenomaan ääniolosuhteiden säätely, kuten melun vähentäminen ja hiljaisuuden tarve. Näin ollen näin ääniympäristön osana sitä fyysistä kokonaisuutta, joka mahdollistaa keskittymisen ja rauhallisen työskentelyn luokassa.

Useista vastauksista nousi esiin, että työrauha ei aina tarkoita täydellistä hiljaisuutta, vaan tilanteeseen sopivaa äänenkäyttöä. Opettajat painottivat, että esimerkiksi ryhmätyöskentelyssä on sallittua keskustella, mutta se ei saa häiritä muita oppilaita, kun taas itsenäisessä työskentelyssä hiljaisuus on usein välttämätöntä.

... Työrauha ei aina tarkoita täyttä hiljaisuutta, mutta äänen tulee olla tilanteeseen sopiva. (O25)

Hyvään työrauhaan kuuluu sellainen äänen ja liikkeen taso, joka sopii kulloiseenkin tekemiseen. (O44)

Oppilaiden äänenkäytön ohjaaminen koettiin opettajien vastauksissa keskeiseksi osaksi ääniympäristön hallintaa ja sitä kautta koko luokan työrauhan ylläpitämistä. Useat opettajat toivat esiin, että oppilaille on opetettava, millainen äänenkäyttö on sopivaa eri tilanteissa, esimerkiksi milloin pitää puhua hiljaa, milloin viitataan ja milloin ollaan täysin hiljaa. Lisäksi viittaaminen nähtiin keinona lisätä järjestystä ja työrauhaa. Kun oppilaat osaavat odottaa omaa puheenvuoroaan ja noudattavat sovittuja tapoja, melutaso pysyy sopivana ja koko ryhmän työskentely sujuu paremmin.

... Kun jollain, aikuisella tai oppilaalla, on puheenvuoro, vaatimuksena on, että muut kuuntelevat tai vähintäänkin ovat hiljaa. En koskaan opeta tai anna ohjeita hälinän päälle. ... (O40)

Oppilaat puhuvat vain, kun ovat pyytäneet viittaamalla puheenvuoron. (O38)

Liiallinen melu ja häly mainittiin selvästi työrauhaa heikentävinä tekijöinä. Opettajat kuvasivat, miten melu vaikuttaa sekä oppimiseen että jaksamiseen. Se voi estää keskittymistä ja vaikeuttaa tehtävässä pysymistä. Myös opettajien omaan jaksamiseen melulla koettiin olevan negatiivinen vaikutus.

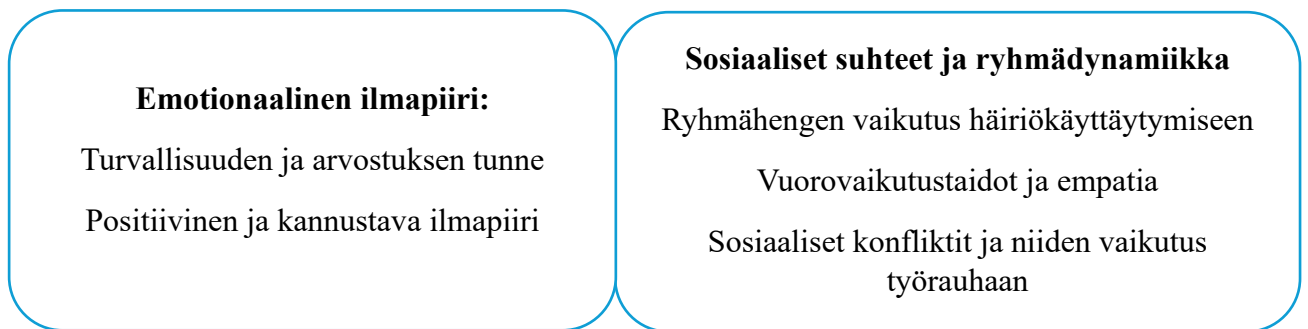
Sillä (työrauhalla) on valtava merkitys niin oppilaiden kuin opettajankin hyvinvointiin koulussa. Ylimääräinen häly ja melu vaikuttaa keskittymiseen ja jaksamiseen. (O9)

Hyvällä työrauhalla on suuri merkitys oppimisen ja opettamisen kannalta. Useat oppilaat eivät pysty työskentelemään rauhattomassa ympäristössä. Myös opettaminen on todella raskasta, jos työrauha ei pysy yllä. (O13)

Ääniympäristön hallinta näyttäytyykin sekä rakenteellisena että kasvatuksellisen tehtävänä. Opettaja ohjaa oppilaiden äänenkäyttöä ja varmistaa, että ympäristö tukee oppimista ilman liiallista melua tai häiriöitä. Ääniympäristön hallinta vaatii kuitenkin opettajalta tietoista läsnäoloa ja tarvittaessa nopeaa puuttumista tilanteisiin, joissa meteli alkaa haitata työrauhaa. Positiivisen palautteen ja yhteisesti sovittujen sääntöjen avulla opettaja voi vahvista toivotunlaista käyttäytymistä ja äänenkäyttöä luokassa.

6.2 Psyykinen ja sosiaalinen ympäristö

Työrauhaan vaikuttavat merkittävästi luokan emotionaalinen ilmapiiri sekä luokan sosiaaliset suhteet ja ryhmädynamiikka. Nämä tekijät muodostavat kokonaisuuden, jossa oppiminen ja opettaminen voivat tapahtua turvallisessa ja kannustavassa ilmapiirissä. Aineiston analyysissä nousi esiin kaksi keskeistä yläluokkaa: emotionaalinen ilmapiiri sekä sosiaaliset suhteet ja ryhmädynamiikka. Nämä yläluokat rakentuvat useista toisiaan tukevista ja limittyvistä tekijöistä, jotka yhdessä vaikuttavat siihen, kuinka rauhallinen ja toimiva luokan työskentelyilmapiiri on.



Kuvio 2. Psyykinen ja sosiaalinen ympäristö.

Emotionaalinen ilmapiiri

Opettajat korostivat vastauksissaan turvallisuuden ja arvostuksen tunteen merkitystä työrauhan kannalta. Oppilaan on helpompi keskittyä oppimiseen, kun hän tuntee olevansa hyväksytty ja arvostettu. Turvallinen ilmapiiri vähentää epävarmuutta ja pelkoa virheistä, ja lisää halua osallistua opetukseen.

... Kun luokassa on hyvä työrauha, oppilaat ovat paljon avoimempia kertomaan omia kokemuksiaan ja näkemyksiään. Kun ei tarvitse pelätä jonkun möläyttävän jotain omaan puheenvuoroon, on luokassa yleisesti ns turvallisen tilan henki toteutumassa paremmin. ... (O44)

... Tuttu ja turvallinen ympäristö edesauttaa oppilaiden keskittymisen suuntaamista ja sisäistä rauhaa. (O7)

Toinen keskeinen ulottuvuus emotionaalisessa ilmapiirissä on luokan yleinen vuorovaikutuskulttuuri ja ilmapiiri. Positiivinen ja kannustava ilmapiiri syntyy opettajien mukaan siitä, että oppilaat kokevat tulevansa nähdyiksi ja kuulluiksi. Tällöin oppilaat eivät joudu hakemaan huomiota häiritsevällä käytöksellä.

... Opettajan on myös tärkeä saada oppilaat tuntemaan itsensä kuulluiksi ja nähdyiksi oppimistehtävien lomassa, jotta heidän ei tarvitse pyrkiä tähän ylimääräisellä luokkatyöskentelyä häiritsevänä huuteluna. (O31)

Sosiaaliset suhteet ja ryhmädynamiikka

Luokan sosiaaliset suhteet ja ryhmädynamiikka vaikuttavat keskeisesti siihen, millaiseksi työrauha muodostuu. Opettajien vastauksissa toistui ajatus, että hyvä ryhmähenki ennaltaehkäisee häiriöitä ja tukee oppilaiden sitoutumista yhteisiin sääntöihin.

... Lisäksi oppilaiden hyvä ryhmäytyminen voi ehkäistä työrauhahäiriöitä. Jos oppilas on sitoutunut ryhmään, hän ei halua yleensä aiheuttaa ongelmia tai harmia heille. ... (O33)

Työrauhaa vahvistavat myös oppilaiden ja opettajan vuorovaikutustaidot ja empatia. Kun oppilaat osaavat kuunnella toisiaan, odottaa omaa vuoroaan ja asettua toisen asemaan, keskinäinen kunnioitus kasvaa.

... Työrauha edistää myös oppilaiden ja opettajan vuorovaikutustaitoja, kuten taito kuunnella ja odottaa omaa puheenvuoroa. ... (31)

Toisaalta opettajat toivat esiin, että sosiaaliset konfliktit, kuten kiusaaminen, heikentävät työrauhaa merkittävästi. Jos luokassa on jännitteitä oppilaiden välillä, ne voivat purkautua häiritsevästi toimintana.

... Jos luokassa on paljon ryhmädynamiikan haasteita, kuten kiusaamista tai sisäisiä ristiriitoja, tämä vaikuttaa työrauhaan. ... (34)

Psyykkinen ja sosiaalinen oppimisympäristö muodostavat tärkeän perustan työrauhan rakentumiselle. Opettajien vastauksissa korostui emotionaalisesti turvallisen ilmapiirin merkitys. Kun oppilas kokee olevansa hyväksytty ja arvotettu, hän keskittyy paremmin ja uskaltaa osallistua aktiivisemmin. Tärkeäksi nähtiin myös myönteinen ilmapiiri, jossa oppilaat tulevat nähtyiksi ja kuulluiksi. Lisäksi luokan sosiaaliset suhteet ja ryhmädynamiikka vaikuttavat suoraan työrauhan toteutumiseen. Hyvä ryhmähenki, empatia ja toimivat vuorovaikutustaidot tukevat oppimista tukevaa ilmapiiriä, kun taas kiusaaminen ja konfliktit heikentävät sitä.

6.3 Opettajan rooli ja toiminta

Aineistosta nousi vahvasti esiin opettajan keskeinen rooli työrauhan ylläpitämisessä. Vastauksissa korostui, että työrauha ei synny itsestään, vaan se rakentuu opettajan aktiivisesta toiminnasta, suunnittelusta sekä opettajan ja oppilaiden vuorovaikutuksesta. Opettaja toimii luokan pedagogisena ja kasvatuksellisena johtajana, joka luo oppimista tukevan rakenteen, ennakoii mahdolliset häiriötilanteet ja tukee oppilaiden myönteistä käyttäytymistä. Analyysin perusteella opettajan työrauhaan liittyvä toiminta jäsentyy neljään yläluokkaan: luokan johtaja ja rajojen asettaminen, ennakoiva ja selkeä ohjaus, myönteinen ja yksilöllinen ohjaus sekä häiriöihin puuttumien.



Kuvio 3. Opettajan rooli ja toiminta.

Luokan johtaja ja rajojen asettaminen

Opettaja nähdään luokan auktoriteettina, jonka tehtävänä on johtaa ryhmää, säädellä oppimistilanteita ja vastata siitä, että oppilaat tietävät, mitä heiltä odotetaan. Tämä edellyttää selkeitä sääntöjä ja rajojen asettamista jo opetuksen alkuvaiheessa. Opettajat kokivat, että selkeiden rajojen avulla ennaltaehkäistään häiriöitä ja luodaan oppilaille turvallinen ja ennustettava ympäristö. Rajojen asettaminen ei tarkoita ankaruutta, vaan selkeyttä ja johdonmukaisuutta: oppilaille tehdään ymmärrettäväksi, miksi työrauha on tärkeää ja mitä tapahtuu, jos sitä ei kunnioiteta.

Opettajana koen itselläni olevan hyvin keskeinen rooli työrauhan ylläpidossa ja oppilaiden sitouttamisessa siihen. Minun tulee ilmaista toiveeni selkeästi oppilaille, jotta he tietävät mitä heiltä odotan. Opettajan tehtävä on johtaa luokkatilannetta ja hallita oppilasryhmää. (O32)

Vaativalla työrauhalla alusta lähtien, ja selventämällä miksi se on tärkeää. (O1)

Ennakoiva ja selkeä ohjaus

Ennakoivan ja selkeän ohjauksen merkitys korostui opettajien vastauksissa työrauhan ylläpitämisessä. Moni opettaja koki, että opetuksen huolellinen suunnittelu ja oppituntien selkeä rakenne auttavat oppilaita hahmottamaan työskentelyn etenemistä ja pysymään näin tehtävissä mukana. Ennakoiva ohjaus tukee oppilaan keskittymistä ja vähentää epävarmuudesta syntyvää levottomuutta. Kun oppilas tietää, mitä on tulossa, hänen on helpompi valmistautua sekä henkisesti että toiminnallisesti tulevaan tehtävään tai siirtymään. Ennakoitavuus lisää myös turvallisuuden tunnetta ja vähentää levottomuutta. Opettajat toivat esiin myös siirtymätilanteiden merkityksen. Rauhaton tai epäselvästi johdettu siirtymä voi katkaista työrauhan ja vaikeuttaa seuraavaan tehtävään keskittymistä. Kun siirtymät on suunniteltu ja ohjeistettu etukäteen, tilanne pysyy hallinnassa ja oppilaat tietävät, miten toimia. Strukturoitujen siirtymien avulla voidaan siis ylläpitää keskittymistä ja ehkäistä häiriökäyttäytymistä.

Opettajat kuvasivat konkreettisesti tapoja, joilla he ennakoivat opetusta ja ohjaavat ryhmää. Näitä olivat muun muassa päivän ohjelman läpikäynti aamulla, näkyvät ja toistuvat rutiinit, selkeät tehtävänannot sekä ohjeiden antaminen vaiheittain.

... Tuntien hyvä suunnittelu ja selkeä rakenne. ... (O13)

... Siirtymät strukturoidaan niin, että ne eivät aiheuta levottomuutta. ... (O5)

... Oppilaille kerrotaan etukäteen, mitä heiltä odotetaan ja miten työskentely tapahtuu. (O40)

Opettajan myönteinen ja yksilöllinen ohjaus

Opettajan myönteinen ja yksilöllinen ohjaus on keskeinen osa työrauhan muodostumista ja ylläpitämisestä. Aineistossa korostui, että oppilaat sitoutuvat paremmin työskentelyyn, kun heitä tuetaan, kannustetaan ja osallistetaan esimerkiksi yhteisen sääntöjen luomiseen. Positiivinen palaute ja kannustaminen koettiin yhtenä toimivana keinona vahvistaa toivottua käyttäytymistä

ja ylläpitää myönteistä ilmapiiriä. Opettajat mainitsivat, että sanallinen palaute ja erilaiset sovitut palkitsemisen muodot kannustavat oppilaita huomioimaan työrauhan merkityksen.

... Kehun ja kannustan sekä palkitsen luokkaa (yhteinen piste- ja palkintojärjestelmä) hyvästä työrauhasta. ... (O38)

... Kehun myös hyvän työrauhan ylläpitämisestä ja toisinaan annan myös Wilmassa plussan työrauhan ylläpitämisestä työskentelyn ohella. (O39)

Lisäksi oppilaiden yksilöllinen kohtaaminen ja tarpeiden huomioiminen nähtiin osana opettajan toimintaa. Työrauhaa tukee, että opettaja huomioi oppilaiden erilaiset oppimistyyliä ja tarjoaa tarvittavaa tukea yksilöllisesti.

Työrauhaa edistää luokanopettajan taito huomata erilaisten oppijoiden tarpeita. ... (O17)

... Kun lapsi saa tarvitsemaansa tukea haasteisiinsa, saa hän paremmin kannateltua itsenäisesti omaa tekemistään. ... (O33)

Häiriötilanteiden hallinta

Häiriöihin puuttuminen on olennainen osa työrauhan ylläpitämistä. Tärkeänä pidettiin sitä, että opettaja toimii johdonmukaisesti kaikissa tilanteissa – oppilaat siis tietävät, mitä heiltä odotetaan ja millaisia seurauksia huonosta käytöksestä ja tunnin häiritsemisestä voi seurata. Tällainen ennakoitavuus on yhteydessä turvallisuuden tunteeseen ja ehkäisee häiriöiden syntymistä. Lisäksi opettajien vastauksissa korostui tarve reagoida ajoissa, jo ennen kuin tilanne ehtii eskaloitua. Varhainen puuttuminen auttaa säilyttämään työrauhan.

... Jos joku ei toimi toivotulla tavalla varhainen puuttuminen ja selväksi tekeminen, ettei mennyt putkeen. ... (O50)

Oppilaat tietävät ennalta, mitä seuraamuksia työrauhan rikkomisesta voi olla. ... (O1)

... Opettaja seuraa oppilaiden toimintaa aktiivisesti ja puuttuu häiriöihin varhaisessa vaiheessa. ... (O3)

Opettajat toivat esille myös sen, että häiriökäyttäytymisen korjaamiseksi ei ole vain yhtä tapaa, vaan tilanteet tulee kohdata yksilöllisesti ja oppilaan tarpeet huomioon ottaen. Käytetyt seuraamukset – kuten keskustelut, muistutukset tai paikanvaihdot – eivät ole pelkkiä rangaistuksia, vaan niiden tavoitteena on ohjata oppilasta ymmärtämään omaa käyttäytymistään ja sen vaikutuksia muihin. Näin työrauhan ylläpitäminen kytkeytyy kasvatukselliseen näkökulmaan ja oppilaan sosiaalisten taitojen kehittämiseen.

... *Käytetään erilaisia seuraamuksia, jotka tukevat oppilaan kasvua ja työrauhaa.*

... (42)

Opettajan rooli työrauhan ylläpitämisessä on keskeinen. Aineiston perusteella opettajan rooli ja toiminta rakentuu neljän toisiaan täydentävän osa-alueen varaan. Ensinnäkin opettajan johtajuus ja selkeiden rajojen asettaminen luovat perustan turvalliselle oppimisympäristölle, jossa jokainen tietää, mitä häneltä odotetaan. Toiseksi ennakoiva ja selkeä ohjaus auttaa ehkäisemään häiriöitä jo ennen niiden syntymistä ja tukee oppilaita ymmärtämään odotuksia ja toimintatapoja. Kolmanneksi myönteinen ja yksilöllinen ohjaus vahvistaa oppilaiden motivaatiota ja osallisuutta, kun opettaja huomioi oppilaiden onnistumisen ja yksilölliset tarpeet. Neljäntenä osa-alueena on häiriötilanteiden hallinta, joka edellyttää opettajalta tilannetajua, johdonmukaisuutta ja kykyä puuttua rakentavasti oppimista häiritseviin tilanteisiin. Nämä neljä osa-aluetta muodostavat yhdessä kokonaisuuden, joka kuvaa opettajan roolia ja toimintaa työrauhan ylläpitämisessä.

6.4 Oppilaiden toiminta

Neljäs pääluokkaa kuvaa opettajien näkemyksiä siitä, miten oppilaiden käyttäytyminen ja toiminta luokassa vaikuttavat työrauhan muodostumiseen. Opettajien vastauksissa tulee esiin, että työrauha ei synny pelkästään opettajan toiminnan seurauksena, vaan oppilaiden käytöksellä on siinä keskeinen rooli. Aineistosta muodostui kaksi yläluokkaa: itsesäätely ja tavoitteellinen työskentely sekä vuorovaikutustaidot ja ryhmässä toimiminen.

Itsesäätely ja tavoitteellinen työskentely:

Keskittyminen ja tehtävään syventyminen

Vastuu työskentelystä

Opettajan ohjeiden kuunteleminen ja
noudattaminen

Itsesäätely ja toiminnanohjaus

**Vuorovaikutustaidot ja ryhmässä
toimiminen:**

Toisten kunnioittaminen ja huomioiminen

Viittaaminen ja puheenvuoron odottaminen

Työrauhaan sitoutuminen

Kuvio 4. Oppilaiden toiminta.

Itsesäätely ja tavoitteellinen työskentely

Opettajien mukaan työrauha rakentuu, kun oppilaat keskittyvät tehtäviinsä, työskentelevät oma-aloitteisesti ja saattavat tehtävänsä loppuun ilman jatkuvaa ohjausta. Oppilaiden kyky seurata opetusta ja toimia annettujen ohjeiden mukaan tukee työrauhaa. Lisäksi oppilaiden itsesäätelytaidot, eli kyky mukauttaa omaa käyttäytymistään eri tilanteisiin, on olennainen osa työrauhan ylläpitämisessä. Kun oppilas osaa säädellä omaa toimintaansa ja toimia opetustilanteeseen sopivalla tavalla, koko luokan oppiminen edistyy.

*Työrauha tarkoittaa mielestäni sitä, että oppilaat keskittyvät annettuun tehtävään.
... (O52)*

Hyvä työrauha on jokaista oppilasta ja opettajaa palveleva rauhallisuuteen ja työskentelyyn orientoitunut moodi. Keskittynyt, ohjaukseen antautunut ilmapiiri, missä osataan jättää omat impulssit sivuun. Siihen liittyy kyky säädellä aktiivisuutta ja passiivisuutta ja osallistua sovitulla tavalla. ... (O6)

Vuorovaikutustaidot ja ryhmässä toimiminen

Toinen keskeinen näkökulma liittyy oppilaiden vuorovaikutustaitoihin. Työrauhaa tukee se, että oppilaat osaavat toimia ryhmässä toisia kunnioittaen, odottaa omaa puheenvuoroa eivätkä puhu toistensa päälle. Erityisesti opettajat korostivat oppilaiden kykyä kunnioittaa toisten työskentelyrauhaa ja olla häiritsemättä muita. Keskeistä työrauhan kannalta on myös se, että oppilaat viittaavat ja malttavat odottaa omaa puheenvuoroa, jolloin vältytään liialta meteliltä.

... Hyvä työrauha on myös opettajan ja muiden luokkakavereiden kunnioittamista.
(O8)

Oppilaat puhuvat vain, kun ovat pyytäneet viittaamalla puheenvuoron. ... (O38)

... Hyvä työrauha on sitä, että jokainen malttaa odottaa vuoroaan, eikä huutele vastauksia toisten päälle tai jatka omaa keskustelua aiheesta vieruskaverin kanssa. (O27)

Lisäksi osa opettajista nosti esiin oppilaiden sitoutumisen yhteisiin sääntöihin ja halun osallistua työrauhan kehittämiseen. Kun oppilaat ymmärtävät työrauhan merkityksen, he myös itse pyrkivät edistämään sitä omalla toiminnallaan. Tämä voi ilmetä esimerkiksi yhteisinä keskusteluina siitä, miten työrauhaa voidaan parantaa tai toisten kannustamisena yhteisten tavoitteiden saavuttamiseksi.

... Kokemukseni mukaan oppilaat sitoutuvat paremmin yhdessä sovittuihin työrauhasääntöihin ja noudattavat niitä, kun ovat kuulleet vertaistensa näkemyksiä työrauhasta. (O51)

... Keskustelu siitä minkälainen työrauha luokassa on, minkälaista työrauhaa toivottaisiin ja yhdessä miettiminen, miten siihen päästään. ...(O10)

... Työrauhan tärkeydestä tulee keskustella oppilaiden kanssa. Työrauhan muodostamiseen sitoutuu ja osallistuu jokainen oppilas. (O38)

Opettajien näkemykset korostavat, että työrauhan rakentumisessa myös oppilaiden käyttäytymisellä ja toiminnalla on keskeinen merkitys. Ensinnäkin oppilailta edellytetään kykyä keskittyä ja noudattaa opettajan antamia ohjeita sekä työskennellä oma-aloitteisesti. Tärkeänä osana pidetään myös oppilaiden itsesäätelytaitoja, eli kykyä mukauttaa omaa käyttäytymistään tilanteen vaatimusten mukaisesti. Tällainen oppilaiden toiminta auttaa luomaan rauhallisen ja keskittyneen ilmapiirin, joka tukee koko ryhmän oppimista. Toisena opettajat pitivät tärkeänä oppilaiden vuorovaikutustaitoja ja kykyä toimia osana ryhmää. Toisten kunnioittaminen ja huomioiminen on tärkeä taito ryhmässä toimimisen kannalta, ja se ilmenee esimerkiksi siinä, että oppilaat kuuntelevat toisiaan, odottavat omaa vuoroaan ja välttävät päälle puhumista tai muiden häiritsemistä. Työrauhaa tukee myös se, että oppilaat

sitoutuvat yhdessä sovittuihin sääntöihin ja osallistuvat aktiivisesti työrauhan kehittämiseen esimerkiksi yhteisten keskustelun kautta.

7 Pohdinta

Tässä pohdintaluvussa tarkastelen, millaisista tekijöistä luokanopettajien mukaan hyvä työrauha rakentuu. Teen tulkintoja tutkimukseni tuloksista ja muodostan niistä johtopäätöksiä aiempaan tutkimustietoon peilaten. Lisäksi käsittelen tutkimukseni luotettavuutta ja eettisyyttä, jotta lukija saa kokonaiskuvan tutkimusprosessin kulusta ja tulosten luotettavuudesta. Tavoitteena on rakentaa kokonaiskuva siitä, miten tutkimukseni tuloksia voidaan tulkita ja hyödyntää.

7.1 Tutkimustulosten yhteenvetoa ja tarkastelua

Tämän pro gradu -tutkielman tarkoituksena oli lisätä ymmärrystä hyvän työrauhan rakentumisesta. Hirsjärven ja kollegoiden (2009) mukaan tutkimustulosten selittäminen ja tulkinta on keskeistä, jotta esiin nousevat merkitykset ymmärretään paremmin. Seuraavaksi kokoan yhteen tutkimuksen keskeisimmät tulokset ja tarkastelen niitä aiemman tutkimuksen sekä tutkimustehtävän valossa. Tutkimuksen johtopäätöksissä tutkijan tulee pohtia tulosten laajempaa merkittävyyttä, joita tutkimuksen tulokset voivat antaa (Hirsijärvi ym., 2009, 229–230). Aineistolähtöisen sisällönanalyysin tuloksena muodostui neljä pääluokkaa, jotka kuvaavat opettajien näkemyksiä hyvästä työrauhasta: fyysinen oppimisympäristö, psyykinen ja sosiaalinen ympäristö, opettajan rooli ja toiminta sekä oppilaiden toiminta. Nämä osa-alueet linkittyvät toisiinsa muodostaen monitasoisen kokonaisuuden työrauhan rakentumisesta luokassa.

Fyysinen oppimisympäristö

Opettajien vastauksissa fyysisen oppimisympäristön merkitys korostui selvästi työrauhan rakentajana. Työrauhaa tukeviksi tekijöiksi mainittiin erityisesti istumajärjestyksen huolellinen suunnittelu, erilaisten työskentelytilojen hyödyntäminen, toimiva valaistus ja hyvä akustiikka. Lisäksi oppimista ja keskittymistä tukevien välineiden, kuten kuulosuojaimien, istuintyynejien

tai sermien, käyttö nähtiin hyödyllisenä keinona edistää rauhallista työskentelyä. Näiden apuvälineiden avulla voidaan myös vastata oppilaiden yksilöllisiin tarpeisiin ja tukea heidän oppimistaan tarjoamalla vaihtoehtoisia tapoja osallistua opetukseen ja omaksua uutta tietoa. Fyysinen ympäristö nähtiin siis osana työrauhan rakentumista, jonka avulla voidaan lisäksi tukea lasten toiminnanohjausta ja luoda ennakoitavuutta arkeen.

Nämä tekemäni havainnot tukevat aiempia tutkimustuloksia, joissa on korostettu fyysisen oppimisympäristön keskeistä roolia oppilaiden hyvinvoinnin ja oppimistulosten edistämisessä. Fyysiseen oppimisympäristöön kuuluvat esimerkiksi koulun konkreettiset tilat sekä rakennettu ja luonnon ympäristö (Manninen ym., 2007, 35–38; OPH, 2016, 29). Tilojen laatuun liittyvät tekijät, kuten akustiikka, esteettisyys, valaistus, viihtyisyys, sisäilman laatu, järjestys ja siisteys sekä esimerkiksi erilaisten välineiden ergonomia, laatu ja ekologisuus, ovat osa fyysisistä oppimisympäristöä (OPH, 2016, 29). Aiempien tutkimuksien mukaan luokkahuoneen fyysisillä ominaisuuksilla on keskeinen vaikutus oppilaiden oppimiseen (Barret ym., 2015; Levin & Nolan, 2014; Mäkelä ym., 2014; Nyabando & Evanshen, 2022; Siiskonen ym., 2019). Esimerkiksi Barret ja kumppanit (2015) ovat tuoneet tutkimuksessaan esille, että luokkahuoneen fyysisillä ominaisuuksilla on merkittävä vaikutus oppilaiden oppimiseen. Tutkimuksessa tunnistettiin seitsemän keskeistä luokkahuonetta koskevaa tekijää, jotka selittävät oppimisen vaihtelua. Nämä osa-alueet ovat: valaistus, lämpötila, ilmanlaatu, omistajuus (tilan kokeminen omaksi), joustavuus, visuaalinen ja rakenteellinen monimuotoisuus sekä värimaailma (Barret ym., 2015).

Istumajärjestyksen merkitys työrauhan kannalta nousi vahvasti esiin aineistossa. Levottomia oppilaita ei tulisi sijoittaa istumaan vierekkäin, ja tukea tarvitsevat tai keskittymisvaikeuksista kärsivät hyötyvät usein paikasta lähellä opettajaa, kuten Levin ja Nolan myös ovat todenneet (2014, 153–154). Istumajärjestyksen vaikutuksista on saatu vahvistusta myös aiemmissa tutkimuksissa, ja aihetta on tutkittu laajasti. Bicardin ja kumppaneiden (2012) tutkimuksessa tarkasteltiin istumajärjestyksen vaikutusta viidesluokkalaisten oppilaiden häiritsevään käyttäytymiseen itsenäisen työskentelyn aikana. Tulokset osoittivat, että opettajan määrittelemä istumajärjestys vähensi häiritsevää käyttäytymistä merkittävästi verrattuna tilanteisiin, joissa oppilaat saivat itse valita paikkansa. Ryhmätyötilanteissa häiriökäyttäytymistä ilmeni kaksinkertainen määrä ja yksilötyöskentelyssä yli kolminkertainen määrä silloin, kun oppilaat valitsivat itse istumapaikkansa. Tutkimus korostaa opettajan roolia aktiivisena oppimisympäristön säätelijänä ja osoittaa, että harkitulla istumajärjestyksellä voidaan edistää

työrauhaa ja tukea oppilaiden keskittymistä. Lisäksi tulokset viittaavat siihen, että istumajärjestyksen suunnittelussa tulee huomioida oppilaiden yksilölliset tarpeet. (Bicard ym., 2012.)

Myös luokkahuoneen valaistuksella ja akustiikalla on merkitystä. Akustiikka vaikuttaa oppilaiden kykyyn keskittyä, ymmärtää puhetta sekä osallistua opetukseen ilman ylimääräistä kuormitusta. Fangin, Luon ja Lun (2023) tekemän laajan katsauksen mukaan sopiva taustamelu alakoulun luokkahuoneessa on 35–45 desibeliä ja jälkikaiunta-aika tulisi olla 0,4–0,8 sekuntia. Akustiikkaa voidaan parantaa muun muassa sijoittamalla ääntä vaimentavia materiaaleja luokkahuoneen seiniin. Tutkimuksessa myös todettiin, että etenkin nuoremmat oppilaat tarvitsevat paremmat akustiset olosuhteet kuin aikuiset, koska heidän puheen ymmärtämiskykynsä heikkenee meluisassa ympäristössä helpommin. (Fang, Luo & Lu, 2023.)

Muutama opettaja toi vastauksissaan esille, että valaistus vaikuttaa oppilaiden keskittymiseen. Luokkahuoneissa valaistuksella on merkitystä, sillä siellä luetaan, kirjoitetaan, lasketaan, tehdään kokeita ja monenlaista muita toimintoja. Luokan valaistuksen vaikutusta työrauhaan on kuitenkin tutkittu melko vähän. Joidenkin tutkimusten mukaan valaistuksen laadulla on silti selkeä yhteys oppilaiden oppimissuoritukseen, tarkkaavaisuuteen ja motivaatioon (Samani & Samani, 2012). Samanin ja Samanin tutkimuksessa oppilaiden vastauksista tuli ilmi, että huono valaistus luokassa väsyttää heitä ja vaikeuttaa keskittymistä oppiaineeseen, kun taas hyvin valaistu luokkahuone auttaa heitä suoriutumaan tehtävistä paremmin. Erityisesti luonnonvalon ja keinovalon yhdistelmä on todettu tehokkaaksi keinoksi parantaa valaistuksen laatua luokkahuoneessa (Samani & Samani, 2012; Fang ym., 2023). Näin ollen valaistuksen huomioiminen osana oppimisympäristön suunnittelua voi tukea paitsi oppimista myös työrauhan ylläpitämistä.

Suuri osa vastauksista liittyi ääniympäristön hallintaan, jota pidettiin opettajien vastauksissa merkittävänä tekijänä työrauhan ylläpitämisessä. Opettajat toivat esiin oppilaiden äänenkäytön säätelyn ja melun ehkäisyn keskeisinä osina työrauhaa. Liiallinen melu koettiin keskittymistä haittaavana tekijänä, jolla voi olla negatiivisia vaikutuksia oppimiseen. Useat vastaajat kuvasivat melun lisäävän levottomuutta ja heikentävän oppilaiden kykyä säilyttää keskittyminen tehtävään, mikä puolestaan heikentää koko luokan työrauhaa. Muutama vastaajista painotti opettajan antaman esimerkin vaikutusta äänensäätelyssä. Kun opettaja puhuu luokassa rauhallisesti ja hiljaisella äänellä, se kannustaa myös oppilaita käyttämään

rauhallisempaa ääntä. Lisäksi opettajien mukaan on tärkeää kertoa oppilaille selkeästi, millainen äänentaso on oppitunnilla sopiva.

Aiemmat tutkimukset tukevat tätä havaintoja ja osoittavat, että melulla on monia kielteisiä vaikutuksia lasten oppimiseen. Aiemmissa tutkimuksissa on todettu, että melu heikentää oppilaiden kognitiivisia toimintoja, kuten tarkkaavaisuutta, muistamista ja kuullun ymmärtämistä (Klatte ym., 2013; Simion, 2018). Meluisa oppimisympäristö kuormittaa oppilaiden kognitiivisia resursseja, sillä heidän on keskityttävä tavallista enemmän ohjeiden ja puheen hahmottamiseen, mikä voi heikentää olennaisen tiedon omaksumista (Brännström ym., 2018). Melu haittaa erityisesti nuorempia oppilaita sekä niitä, joilla on oppimisen tai keskittymisen haasteita, kuten ADHD, autismi, kuulovamma tai kielellisiä vaikeuksia (Simion, 2018). Simionin tutkimuksessa suurin osa lapsista ilmoitti, että melua esiintyy oppituntien aikana sekä luokkahuoneessa että koulurakennuksessa yleensä, ja erityisesti välitunneilla. Tämä osoittaa Simionin mukaan sen, että lapset tiedostavat ympärillään olevan melun (Simion, 2018).

Fyysinen ympäristö ei yksin ratkaise työrauhaa, mutta silti sen rooli työrauhan rakentumisessa on olennainen. Opettajien vastauksista välittyy ajatus, että tilan rakenteet ja ääniympäristö voivat joko tukea tai heikentää keskittymistä ja oppimista. Kun oppimisympäristön suunnittelussa huomioidaan rauhaa tukevat ratkaisut, kuten hyvä valaistus ja selkeä istumajärjestys, voidaan samalla ennaltaehkäistä häiriökäyttäytymistä. Lisäksi erilaiset keskittymistä tukevat välineet vastaavat oppilaiden yksilöllisiin tarpeisiin, ja auttavat siten ylläpitämään heidän keskittymistään. Työrauhaa tukevat keinot tulisi näin ollen kohdistaa myös fyysisiin ja rakenteellisiin ratkaisuihin, jotka mahdollistavat rauhallisen keskittymistä tukevan ilmapiirin.

Psyykkinen ja sosiaalinen ympäristö

Tutkimukseni tulokset osoittavat, että hyvä työrauha rakentuu myös myönteisestä ilmapiiristä sekä luokan sisäisiä vuorovaikutussuhteista. Turvallinen ja kunnioittava vuorovaikutus opettajan ja oppilaiden sekä myös oppilaiden kesken nähtiin työrauhan keskeisenä edellytyksenä. Oppilaiden kokemus siitä, että heidät huomioidaan ja hyväksytään osana yhteisöä, tukee paitsi työrauhaa myös oppimismotivaatiota. Kun oppilas tuntee kuuluvansa joukkoon, hänen ei tarvitse hakea huomiota häiritsevällä käytöksellä. Tällöin oppilaat sitoutuvat paremmin opetukseen ja yhteisiin tavoitteisiin. Turvallinen ilmapiiri tukee oppilaiden kokemusta osallisuudesta, hyväksytyksi tulemisesta ja ryhmään kuulumisesta.

Nämä havainnot ovat yhteneväisiä aiemman tutkimustiedon kanssa. Jonesin ja Jonesin (2021, 85) mukaan Good ja Brophy (2008) ovat todenneet, että tunne siitä, että on arvostettu ja tuettu yhteisön jäsen, lisää oppilaan sitoutumista ryhmän normeihin ja koulutyöhön. Yhteisöllisyyden tunne vahvistaa oppilaiden sitoutumista kouluun, motivoi osallistumaan oppimistehtäviin ja lisää oppimisen arvostamista. Myös Jonesin ja Jonesin (2021, 46) mukaan turvallinen ja kannustava oppimisilmapiiri luo perustan työrauhalle. He korostavat opettajan roolia: opettajan kyky olla läsnä, kuunnella ja osoittaa arvostusta luo myönteistä ilmapiiriä. Samoin Saloviita (2014, 60) toteaa, että turvallisuuden tunne tukee oppilaan aktiivista osallistumista koulutyöhön ja oppimiseen. Opettajan vaikuttaa ratkaisevasti ilmapiiriin toiminnallaan ja suhtautumisellaan, mikä heijastuu sekä oppilaiden välisiin suhteisiin että heidän motivaatioonsa ja käyttäytymiseensä (Pianta ym. 2012).

Opettajien kuvaama emotionaalinen ilmapiiri kytkeytyy vahvasti luokan sosiaalisiin suhteisiin. Piantan, Hamren ja Allenin (2012) mukaan positiivinen luokkailmapiiri rakentuu lämpimien ja toisia kunnioittavien suhteiden varaan. Tällaiset suhteet eivät ainoastaan tue oppilaan sosiaalista ja emotionaalista kasvua, vaan luovat myös pohjan oppimisen ja opetuksen onnistumiselle (Pianta ym., 2012). Myös opettajien vastauksissa korostui sosiaalisten suhteiden ja ryhmädynamiikan merkitys luokan ilmapiiriin ja työrauhan muodostumisessa. Myönteinen ryhmähenki tukee oppilaiden yhteistyötä ja taitoa huomioida toiset, kun taas jännitteet tai ristiriidat heijastuvat helposti koko luokan ilmapiiriin. Näin ollen sosiaalisten taitojen vahvistaminen edistää luokahuoneen myönteistä ilmapiiriä ja ennaltaehkäisee häiriökäyttäytymistä (CESE, 2020).

Työrauha ei synny irrallaan luokahuoneen arjesta, vaan se rakentuu vuorovaikutuksessa opettajan ja oppilaiden välillä (Lehtomäki & Mikkilä-Erdmann, 2018; Jones & Jones, 2012, 50; Pianta ym., 2012). Aiemmat tutkimukset osoittavat, että laadukkaat ja luottamukselliset opettaja-oppilassuhteet tukevat tehokasta luokanhallintaa erityisesti haastavissa tilanteissa (Jones ym., 2014). Siksi opettajan ja oppilaiden välinen vuorovaikutus on merkittävä osa työrauhaa. Tätä näkökulmaa tukee myös Muhosen ja kumppaneiden (2016) tutkimus, jossa todettiin, että lämpimällä ja kannustavalla opettaja–oppilassuhteella on yhteys oppilaan kouluun kiinnittymiseen. Vastaavasti kielteinen vuorovaikutus heikentää sitoutumista. Myös Wangin ja Ecclesin (2012) tutkimus osoittaa, että erityisesti opettajien antama sosiaalinen tuki on tärkeää nuorten koulutyöhön sitoutumisen kannalta. Oppilaan sitoutuminen koulutyöhön näkyy halukkuutena noudattaa sääntöjä, osallistua opetukseen ja kantaa vastuuta yhteisestä

ilmapiiristä – eli kaikessa siinä, mikä ylläpitää työrauhaa (Muhonen ym., 2016; Wang & Eccles, 2012). Jonesin ja kumppaneiden (2014) mukaan opettajat, jotka ylläpitävät laadukkaita ja luottamukseen perustuvia suhteita oppilaisiin, voivat hyödyntää aiempia myönteisiä vuorovaikutustilanteita kohdatessaan haasteita. Sen sijaan ristiriitainen vuorovaikutus oppilaiden kanssa heikentää opettajan kykyä vastata häiriöihin tarkoituksenmukaisesti, mikä korostuu etenkin nopeaa reagoitua vaativissa tilanteissa (Jones ym., 2014).

Emotionaalisesti tukeva vuorovaikutus on yksi tärkeimmistä työrauhan mahdollistajista. Jonesin ja Jonesin (2021, 50) mukaan opettaja, joka tukee oppilaan emotionaalista kehitystä, osoittaa kunnioitusta, on lämmin, kuuntelee oppilaiden näkökulmia ja rakentaa myönteistä ilmapiiriä. Tämä tukee oppilaiden luottamusta opettajaan ja tukee ryhmän sisäistä ilmapiiriä. Emotionaalisesti tukevat opettaja-oppilassuhteet on yhdistetty useisiin myönteisiin koulunkäyntiin liittyviin tekijöihin, kuten parempiin oppimistuloksiin (Curby, Rimm-Kaufman & Ponitz, 2009), vähäisempään aggressiivisuuteen ja häiriökäyttäytymiseen (Demant & Houtte, 2012) sekä oppilaiden parempaan tunnesäätelyyn (Merritt ym., 2012). Tätä selittää se, että ihmiset yleensä reagoivat myönteisemmin henkilöihin, joiden he kokevat kunnioittavan heitä ja johon he voivat luottaa (Jones & Jones, 2021, 50). Näin ollen emotionaalisesti tukeva vuorovaikutus on keskeinen tekijä työrauhan edistämässä.

Opettajien kokemukset oppilaiden välisistä suhteista ovat myös yhteneväisiä aiemman tutkimustiedon kanssa. Kuten Good ja Brophy (2008) ovat todenneet viitattu (Jones & Jones, 2021, 85), oppilaan kokemus hyväksytyksi tulemisesta, ryhmään kuulumisesta ja vertaisten tuesta edistää kouluun kiinnittymistä, oppimismotivaatiota ja myönteistä käyttäytymistä. Tämä näkyy myös tässä tutkimuksessa: Opettajat toivat esiin, että kun oppilaat viihtyvät yhdessä ja kunnioittavat toisiaan, he eivät koe tarvetta häiritä tai huomautella toisilleen. Oppilaiden sitoutuminen yhteisiin sääntöihin vahvistuu, kun he kokevat kuuluvansa ryhmään, ja oppimiseen keskittyminen on helpompaa silloin, kun luokan ilmapiiri on turvallinen eikä virheiden tekeminen pelota. Jones ja Jones (2021) ovat todenneet positiivisten vertaissuhteiden vähentävän kiusaamista. Heidän mukaansa positiiviset suhteet edistävät ilmapiiriä, jossa kaikki tuntevat itsensä arvostetuksi ja kiusaamisen koetaan yhteisöllisyyden rikkomuksena. Näin ollen opettajien tulisi tietoisesti edistää luokassa ystävällisiä, turvallisia ja yhteisöllisiä suhteita, jossa jokainen oppilas kokee olevansa arvostettu ja hyväksytty (Jones & Jones, 2021, 95).

Myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (OPS, 2016, 27) painotetaan, että työrauhan edistämässä on keskeistä luoda rauhallinen ja hyväksyvä ilmapiiri, tukea

myönteisiä sosiaalisia suhteita sekä huolehtia ympäristön viihtyisyydestä. Opetussuunnitelma linjaa, että jokaisella opetukseen osallistuvalla on oikeus turvalliseen oppimisympäristöön, jossa työrauha on taattu ja opiskelu voi edetä ilman häiriöitä. Työrauhaa voidaan vahvistaa monilla koulun eri toimintatavoilla, joista keskeisiä ovat opettajan tarjoama ohjaus ja palaute, yhteistyö sekä jaettu vastuu ja toisista huolehtiminen. Pedagogisten ratkaisujen kehittäminen sekä keskinäisen luottamuksen ja välittämisen ilmapiirin tukeminen luovat perustan toimivalle työrauhalle. (OPS, 2016, 35.)

Opettajan rooli ja toiminta työrauhan ylläpitämisessä

Tutkimustuloksista ilmeni, että opettajan roolia ja toimintaa luokassa pidetään yhtenä työrauhan kannalta keskeisimmistä tekijöistä. Kysymykseen “Miten kuvailisit omaa rooliasi luokan työrauhan ylläpitämisessä?” monet opettajat vastasivat pitävänsä rooliaan erittäin tärkeänä. Opettajan toiminta vaikuttaa merkittävästi siihen, millaiseksi luokan ilmapiiri muodostuu ja kuinka hyvin oppilaat kykenevät keskittymään opetukseen. Vastauksista erottui kolme keskeistä osa-alueita, jotka kuvastavat opettajan toimintaa ja roolia: opettaja luokan johtajana ja rajojen asettajana, ennakoiva ja selkeä ohjaus sekä häiriötilanteiden hallinta. Seuraavaksi tarkastelen, miten opettajien kuvaukset näyttäytyvät aiempien tutkimustulosten valossa.

Opettajat korostivat työrauhan rakentumisessa omaa rooliaan luokan johtajana. Vastauksista käy ilmi, että opettajan tehtävä ei ole ainoastaan opettaa, vaan siihen sisältyy myös luokan toiminnan jatkuva ohjaaminen ja säateleminen. Keskeisiksi tekijöiksi nousivat johdonmukaisuus, selkeiden sääntöjen laatiminen ja rajojen asettaminen. Vastaajien mukaan opettajan selkeä toiminta ja kyky ohjata ryhmää tukevat oppilaiden keskittymistä, mikä parantaa työrauhaa. Opettajan tulee jo lukuvuoden alussa tehdä luokan säännöt ja käytänteet näkyviksi oppilaille sekä perustella ne ymmärrettävästi. Näin oppilaat tietävät, mitä heiltä odotetaan, mikä luo ennakoitavuutta arkeen. Työrauhaa on ylläpidettävä aktiivisesti, ja opettajan vastuulla on puuttua tilanteisiin, joissa se häiriintyy. Opettajan tehtävänä on määrittää se, mitä hyvä työrauha hänen luokassaan tarkoittaa. Erityisen tärkeänä omaa rooliaan luokan johtajana opettajat pitivät ensimmäisen luokan alussa, jolloin oppilaat tarvitsevat vahvaa ja johdonmukaista ohjausta. Oppilaiden kasvaessa opettajan ohjaava rooli voi vähitellen pienentyä, ja vastuuta voidaan siirtää enemmän oppilaille itselleen.

Opettajan roolia luokan johtajana on käsitelty laajasti aiemmissä tutkimuksissa, ja ne tukevat näkemystä opettajasta luokan johtajana. Opettajat tarvitsevat Warren (2021) mukaan johtajuustaitoja toimiakseen oppilaiden esimerkkeinä ja ohjaajina. Hänen tutkimustuloksensa

osoittavat, että opettajan johtajuudella on keskeinen merkitys oppilaiden akateemisen menestyksen kannalta. Johtajuus ei Warrin mukaan kuitenkaan tarkoita ainoastaan kurinpitovastuuta tai organisatorista hallintaa, vaan se ilmenee opettajan kyvyssä ohjata oppimista, luoda selkeät toimintamallit ja toimia myönteisen ilmapiirin rakentajana. Opettaja vaikuttaa esimerkillään, viestinnällään ja vuorovaikutustaidoillaan siihen, kuinka turvalliseksi, motivoivaksi ja toimivaksi oppilaat kokevat luokkayhteisön. Tällöin opettaja toimii paitsi oppimisen ohjaajana, myös ryhmän motivoijana, esikuvana ja yhteistyön rakentajana. (Warren, 2021.)

Myös Blomberg (2008) kuvaa opettajaa vastuullisena johtajana, jonka tehtävänä on luoda luokkaan toimivat työskentelyolosuhteet sekä huolehtia opetukselle asetettujen tavoitteiden saavuttamisesta. Hänen mukaansa opettajalla on työssään suhteellisen korkea yksityisyys ja autonomia, mikä mahdollistaa itsenäisten pedagogisten ja didaktisten ratkaisujen tekemisen ilman jatkuvaa ulkopuolista valvontaa tai ohjeistusta. Tämä edellyttää kuitenkin vahvaa johtajuutta, sillä oppilaiden motivoiminen, järjestyksen ylläpito ja oppimista edistävän ilmapiirin luominen vaativat tietoista ja aktiivista ohjausta. (Blomberg, 2008, 23.)

Selkeiden ja johdonmukaisten sääntöjen luominen on opettajien vastausten perusteella yksi keskeinen tapa, jolla opettajan johtajuus ilmenee luokassa. Sääntöjen laatiminen ei näyttäyty ainoastaan kurinpidollisena toimintana, vaan ovat osa opettajan pedagogista johtajuutta ja vastuunottoa ryhmän toiminnasta. Opettajan tehtävänä on huolehtia, että sääntöjä noudatetaan ja tarvittaessa muistuttaa oppilaita niistä. Tämä näkökulma nousi vahvasti esiin opettajien vastauksissa, minkä vuoksi se on sisällytetty tarkasteluun osana luokan johtajuutta, vaikka se liittyy kiinteästi myös opetuksen ennakoivaan ohjaukseen. Selkeät säännöt luovat oppilaille turvallisen ja ennakoitavan toimintaympäristön, jossa he tietävät, mitä heiltä odotetaan. Kun toiminnan raamit ovat kaikilla tiedossa, oppilaat voivat keskittyä olennaiseen. Jones ja Jones (2021) korostavat, että sääntöjen tarkoitus ei ole valvoa tai rajoittaa turhaan, vaan varmistaa, että jokaisen oikeuksia kunnioitetaan ja kaikkien hyvinvointi turvataan. Käyttäytymisen normien laatiminen tukeekin osaltaan turvallisen ja ennakoivan oppimisympäristön syntymistä (Jones & Jones 2021, 155–157).

Sääntöjen ja toimintatapojen selkeys ja johdonmukaisuus muodostavat opettajien mukaan keskeisen osan työrauhan rakentumisesta. Lukuvuoden alussa sääntöjen laatiminen ja niiden perusteleminen oppilaille nähtiin tärkeänä. Näin vahvistetaan luokan yhteistä toimintakulttuuria ja luodaan perusta yhteisille käytännöille. Aiempi tutkimus tukee tätä

näkemyistä. Jones ja Jones (2021) korostavat, että erityisesti alakoulussa sääntöjen systemaattinen kertaaminen lukuvuoden alussa on olennaista käyttäytymisodotusten selkiyttämiseksi. Vastaavasti Saloviita (2014) painottaa, että opetuksen alkaessa on tärkeää asettaa selkeät normit ja ohjata oppilaita niiden noudattamiseen. Kun sääntöjä harjoitellaan systemaattisesti alusta alkaen, oppilaat oppivat, millaista käytöstä heiltä odotetaan ja he harjaantuvat noudattamaan luokan yhteisiä sääntöjä. (Jones & Jones, 2021, 156–157; Saloviita, 2014.) Lisäksi joidenkin opettajien mukaan oppilaiden osallistaminen sääntöjen laadintaan edistää sitoutumista ja osallisuuden kokemusta. Kun oppilaat saavat olla mukana vaikuttamassa luokan käytäntöihin, he kokevat olevansa osa yhteisöä ja ovat motivoituneempia toimimaan sen arvojen mukaisesti. Myös Jones ja Jones (2021) tuovat esiin, että sääntöjen laatiminen yhdessä oppilaiden kanssa lisää ymmärrystä sääntöjen tarkoituksesta ja vahvistaa niiden kokemista oikeudenmukaisina.

Opettajien vastauksissa korostui myös ennakoivan ja selkeän ohjauksen rooli työrauhan ylläpitämisessä. Opettajan kyky ennakoida mahdollisia tilanteita, ohjata toimintaa johdonmukaisesti sekä viestiä odotuksista selkeästi nähtiin keskeisenä osana työrauhan rakentumisesta. Ennakoivan ohjauksen katsottiin ilmenevän opettajan toiminnassa esimerkiksi huolellisessa tuntisuunnittelussa, opetuksen rakenteen selkeydessä sekä vakiintuneissa rutiineissa, jotka tukevat sekä työrauhan säilymistä että oppilaiden kykyä ennakoida koulupäivän kulkua. Myös siirtymätilanteiden selkeä ennakointi nähtiin keskeisenä keinoina ehkäistä levottomuutta. Jones ja kumppaneiden (2014) mukaan tehokas luokanhallinta perustuu ennakoivaan suunnitteluun, jossa opettaja huomioi opetustoimien lisäksi myös siirtymät ja mahdolliset häiriöt. Useat opettajat toivatkin esiin, että ennakoinnin puute vaikeuttaa työrauhan säilyttämistä, kun taas selkeä struktuuri ja rutiinit auttavat oppilaita hahmottamaan päivän kulun ja toimimaan sen mukaisesti. Kun oppilaat tietävät, mitä seuraavaksi tapahtuu ja missä järjestyksessä, päivittäiset toiminnot muuttuvat rutiineiksi ja niihin liittyvä epävarmuus vähenee (Cooper & Scott, 2017). Tällöin oppilaiden on helpompi keskittyä ja sitoutua työskentelyyn. Sujuva arkirytm, säännölliset ja ennustettavissa olevat rutiinit, johdonmukainen toiminta sekä selkeät yhteiset säännöt tukevat myös oppilaiden itsesääätelytaitojen kehittymistä (Närhi ym. 2019, 353).

Lisäksi opettajat painottivat työskentelytapojen ja käyttäytymisodotusten näkyväksi tekemistä, mikä lisää ennakoitavuutta koulun arjessa. Opettajien mukaan on olennaista, että oppilaille viestitään selkeästi, millaista toimintaa eri tilanteissa odotetaan, ja että näitä toimintamalleja

harjoitellaan yhdessä. Odotusten esittäminen tukee oppilaiden toiminnanohjausta ja vähentää tilanteisiin liittyvää epävarmuutta. Kun oppilaat tietävät, mitä heiltä odotetaan eri tilanteissa ja miten tulee toimia, he kykenevät paremmin säätelemään omaa toimintaansa ja osallistumaan rakentavasti koulutyöhön. Nämä havainnot linkittyvät aikaisemmin luvussa 3.1 esiin nostettuihin ennaltaehkäiseviin toimenpiteisiin, joilla pyritään turvaamaan koulun työrauha jo ennen häiriöiden syntymistä. Saloviidan (2013; 2014) mukaan keskittymällä perusasioihin, kuten sääntöjen selkeyteen ja opetuksen ennakoointiin, voidaan estää suuri osa häiriöistä. Myös CESE:n mukaan häiriötilanteiden ennaltaehkäisevät strategiat sisältävät mm. selkeästi jäsennellyn opetuksen, sääntöjen ja rutiinien käytön sekä ennakoivien ohjeiden antamisen.

Tutkimustulokset saavat tukea myös aiemmista tutkimuksista. Esimerkiksi Hepburn ja Beamish (2020) havaitsivat, että monet opettajat pitivät rutiineja ja johdonmukaisuutta luokanhallinnan perustana. Heidän mukaansa selkeät odotukset ja niihin liittyvien seuraamusten johdonmukainen toteuttaminen tukevat järjestyksen säilymistä luokassa (Hepburn & Beamish, 2020). Myös Oliverin, Wehbyn ja Reschlyn (2011) systemaattinen katsaus tukee vahvasti käsitystä, että ennakointi, sääntöjen johdonmukaisuus sekä selkeät käyttäytymisodotukset ovat keskeisiä tekijöitä häiriöiden ehkäisemisessä luokassa. Tutkimuksen mukaan opettajien luokan hallintakeinojen, erityisesti sääntöjen ja rutiinien selkeän määrittelyn sekä käyttäytymisen aktiivisen seurannan, havaittiin vähentävän merkittävästi oppilaiden häiritsevää ja aggressiivista käyttäytymistä. Nämä toimet luovat oppilaille ennustettavan toimintaympäristön, jossa sopivaa käyttäytymistä vahvistetaan ja ohjataan tarkoituksenmukaisesti. Tulokset korostavat, että toimiva luokan hallinta perustuu ennen kaikkea ennaltaehkäisyyn ja positiivisten toimintamallien tukemiseen, ei ainoastaan rajoihin tai seuraamuksiin (Oliver ym., 2011).

Myönteinen ja yksilöllinen ohjaus muodostavat keskeisen osa-alueen opettajan toiminnassa työrauhan ylläpitämisen näkökulmasta. Opettajat kuvasivat, että oppilaille annettu positiivinen palaute, kuten kehu, kannustus ja kiittäminen hyvästä käytöksestä, vahvistaa toivottua käyttäytymistä ja edesauttaa rauhallisen oppimisilmapiirin rakentumista. Yksi opettaja kertoi käyttävänsä positiivista vahvistamista tietoisesti työrauhan luomisessa ja korosti, että hyvästä käytöksestä on tärkeää kiittää oppilasta. Useilla opettajilla oli käytössään erilaisia palkitsemisjärjestelmiä, joiden avulla pyritään tukemaan oppilaiden myönteistä käyttäytymistä. Aiemmat tutkimukset tukevat näitä havaintoja, sillä niiden mukaan positiivinen palaute on tehokkain keino vahvistaa toivottua käyttäytymistä (esim. Hotulainen, Lappalainen & Sointu,

2023). Positiivinen palaute vahvistaa oppilaan uskoa omiin kykyihinsä ja auttaa häntä tunnistamaan omat vahvuutensa (Hotulainen ym., 2023). Palautteen kautta oppilas rakentaa vähitellen käsitystä itsestään, omista vahvuuksistaan ja pystyvyydestään, jotka auttavat häntä asettamaan tavoitteita ja löytämään kiinnostuksen kohteita (Sointu, Virtanen, Lappalainen & Hotulainen, 2017).

Yksilöllisen ohjaamisen merkitys korostui myös vastaajien kuvauksissa. Opettajat pitivät tärkeänä oppilaiden tarpeiden huomioimista ja yksilöllisen tuen tarjoamista. Työrauhaa tukee, että opettaja tuntee oppilaansa ja osaa muokata opetustaan vastaamaan kunkin oppilaan yksilöllisiä tarpeita, vahvuuksia ja oppimistyylejä. Kun oppilas saa omalle tasolleen sopivia tehtäviä ja riittävää tukea, vähenevät turhautuminen ja häiriökäyttäytyminen, mikä edesauttaa puolestaan koko luokan työrauhaa. Yksilöllisyyden huomioiminen on linjassa aiemman kasvatustieteellisen kirjallisuuden kanssa. Leskisenoja & Sandberg (2019) painottavat, että opetusta suunniteltaessa tulisi ottaa huomioon oppilaiden persoonallisuus, kyvyt, mielenkiinnon kohteet ja vahvuudet sekä sovittaa opetus ja oppimistavoitteet niiden mukaisiksi. Myös Jones & Jones (2021) korostavat yksilöllisen opetuksen vaikutusta oppimistuloksiin sekä oppilaan sitoutumiseen koulutyöhön. Hyvin suunniteltu ja oppilaiden tarpeisiin vastaava opetus lisää sitoutumista ja vähentää häiriökäyttäytymistä. Kun opettaja ymmärtää oppilaidensa yksilöllisiä tarpeita ja huomioi ne opetuksen sisällöissä ja menetelmissä, voidaan rakentaa myönteinen, oppimista tukeva ilmapiiri. (Jones & Jones, 2021, 199–200.)

Häiriötilanteiden hallinta muodostaa neljännen keskeisen osa-alueen opettajan toiminnassa työrauhan ylläpitämisessä. Opettajien vastauksissa kävi ilmi, että opettajan on tärkeää puuttua häiriökäyttäytymiseen johdonmukaisesti heti sen ilmetessä. Lisäksi oppilaille on tärkeää tuoda esiin se, mitä seuraamuksia häiritsevästä käytöksestä ja sääntöjen rikkomisesta on. Puuttuminen häiriöihin nähtiin olevan paitsi opettajan velvollisuus myös edellytys oppimisen jatkuvuudelle ja luokan yhteisen ilmapiirin säilymiselle. Muutama vastaaja toi esiin, että häiriöiden sivuuttaminen voi nopeasti johtaa tilanteen pahenemiseen ja vaikuttaa koko luokan keskittymiseen ja käyttäytymiseen. Tämän vuoksi opettajan onkin tärkeää miettiä etukäteen toimintatavat, miten hän puuttuu häiritseviin tilanteisiin ja millaisia seuraamuksia siitä voi seurata (Saloviita, 2014, 87 & 105–112).

Häiriöiden ennaltaehkäisy sekä niihin puuttuminen nähtiin opettajien vastauksissa tärkeänä osana työrauhan ylläpitämistä. Opettajat kuvasivat erilaisia keinoja, joilla he pyrkivät hallitsemaan häiriötilanteita. Yleisempiä menetelmiä olivat keskustelu oppilaan kanssa kahden

kesken, rauhallinen ja asiallinen huomautus tai tilanteen lyhyt keskeyttäminen. Näissä tilanteissa keskeistä oli opettajan oma rauhallisuus ja jämäkkyys. Opettajan tapa reagoida vaikuttaa siihen, miten oppilas suhtautuu tilanteeseen ja opettajaan itseensä (Saloviita, 2014; 86; Pianta ym., 2012). Muutama opettaja toikin esiin, että rauhallinen ja kunnioittava lähestymistapa auttaa säilyttämään myönteisen vuorovaikutussuhteen oppilaaseen myös silloin, kun käytökseen täytyy puuttua.

Opettajat korostivat, että tehokas häiriötilanteiden käsittely ei perustu pelkästään reagoimiseen, vaan ennen kaikkea opettajan tulisi havainnoida oppilaiden käyttäytymistä jatkuvasti ja toimia nopeasti, jos merkit levottomuudesta tai häiriökäyttäytymisestä alkavat ilmetä. Varhainen puuttuminen nähtiin keinona estää tilanteiden eskaloituminen ja pitää luokan ilmapiiri rauhallisena ja keskittymiseen kannustavana. Ennakoiva työote nähtiin keinona ehkäistä konflikteja ja tukea koko ryhmän oppimista rauhallisessa ja myönteisessä ilmapiirissä. Myös Karvin tekemän selvityksen mukaan pikainen puuttuminen häiriö- ja ongelmatilanteisiin oli erittäin selkeästi häiriö- ja ongelmatilanteita luokkahuoneissa vähentävä sekä ennaltaehkäisevä tekijä (Julin & Rumpu 2018, 270).

Tutkimustulokset ovat linjassa aiemman tutkimustiedon kanssa. Useissa aiemmissa tutkimuksissa on todettu, että opettajien varhainen puuttuminen on häiriö- ja ongelmatilanteita luokkahuoneissa vähentävä sekä ennaltaehkäisevä tekijä (Julin & Rumpu, 2018; Jones & Jones, 2021; Saloviita, 2014). Monissa tutkimuksissa on havaittu, että usein opettajat turvautuvat ensisijaisesti korjaaviin toimiin, kuten varoituksiin ja rangaistuksiin, sen sijaan että käyttäisivät ennaltaehkäiseviä ja oppilaita osallistavia strategioita (Jones & Jones, 2021, 257). Myös suomalaisessa kirjallisuudessa (esim. Saloviita, 2014) on nostettu esiin, että opettajien olisi hyvä panostaa entistä enemmän ennakoivaan ja positiiviseen käyttäytymisohjaukseen. Tämän tutkimuksen tulokset tukevat ajatusta siitä, että työrauhaa edistävä toiminta ei ole pelkästään reaktiivista, vaan vaatii jatkuvaa läsnäoloa, vuorovaikutustaitoja ja johdonmukaista toimintaa jo ennen kuin häiriöitä syntyy.

Oppilaiden toiminta

Neljäs keskeinen työrauhaan vaikuttava tekijä on oppilaiden toiminta. Aineiston perusteella oppilaiden toiminta koostuu sekä yksilöllisistä taidoista että kyvystä toimia osana ryhmää. Työrauha ei näin ollen ole vain opettajan toiminnan seurausta, vaan myös oppilaiden aktiivisen toimijuuden ja yhteisöllisen vastuun kantamisen tulosta. Opettajien vastauksissa korostuivat

erityisesti oppilaiden itsesäätelytaidot ja tavoitteellinen työskentely sekä vuorovaikutus ja ryhmässä toimimisen periaatteet. Nämä taidot nähdään merkityksellisinä sekä yksilön oppimisen että koko luokan työrauhan kannalta.

Monet opettajat näkivät oppilaiden itsesäätelytaidot sekä kyvyn työskennellä tavoitteellisesti keskeisenä osana työrauhaa. Itsesäätely tarkoittaa käyttäytymisen säätelyä tilanteen vaatimusten mukaisesti (Närhi ym., 2019, 350). Keskittyminen, tehtäviin syventyminen ja vastuun ottaminen omasta oppimisesta edellyttävät itsesäätelytaitoja, jotka mahdollistavat tavoitteellisen ja pitkäjänteisen työskentelyn luokahuoneessa (Siiskonen, Lerkkanen & Savolainen, 2019, 89; Närhi ym., 2019, 351). Ilman kykyä ohjata omaa toimintaansa ja ylläpitää keskittymistä, tavoitteellinen työskentely ja rauhallinen ilmapiiri on vaikeasti saavutettavissa. Oppilailta edellytetään myös toiminnanohjaustaitoja. Esimerkiksi ohjeiden kuunteleminen ja niiden noudattaminen mahdollistavat sujuvan opetustilanteen etenemisen. Työrauha ei näin ollen synny pelkästään ulkoisesta valvonnasta, vaan oppilaan omasta halusta ja kyvystä ylläpitää keskittymistä ja toimia ohjeiden mukaisesti.

Hyvä työrauha ei rajoitu vain yksilöllisiin taitoihin, vaan se rakentuu myös oppilaiden keskinäisestä vuorovaikutuksesta. Opettajien kokemuksissa toistuu ajatus siitä, että toisten huomioon ottaminen, kunnioittaminen ja kyky toimia ryhmässä nähdään keskeisinä työrauhaa tukevin tekijöinä. Käytännössä tämä näkyy esimerkiksi viittaamiskäytännöissä, puheenvuoron odottamisessa ja siinä, ettei häiritä toisten työskentelyä. Ryhmässä toimimisen taidot tukevat koko luokan yhteisiä tavoitteita, ja opettajien mukaan oppilaat voivat myös itse sitoutua edistämään rauhallista ilmapiiriä. Kun oppilaat ymmärtävät työrauhan merkityksen, he pyrkivät ylläpitämään sitä. Lisäksi oppilaiden kanssa on hyvä keskustella, miten työrauhaa voidaan parantaa. Työrauha rakentuu näin yhteisöllisesti, sillä kun oppilaat ymmärtävät roolinsa osana ryhmää, he osallistuvat aktiivisesti sen ylläpitämiseen.

Oppilaiden toiminnan merkitystä työrauhan kannalta on käsitelty laajasti aiemmassa tutkimuksessa. Usein työrauhahäiriöiden aiheuttajana on nähty tyypillisimmin oppilas (Belt, 2013, 54). Aiemmat tutkimukset tukevat tämän tutkimuksen havaintoja siitä, että työrauha ei synny yksinomaan opettajan toiminnan kautta, vaan oppilailla on siinä keskeinen rooli. Oppilaat eivät ole pelkästään opettajan ohjauksen kohteita, vaan aktiivisia toimijoita, joiden käyttäytyminen, vuorovaikutustaidot ja kyky itsesäätelyyn vaikuttavat suoraan luokan ilmapiiriin ja työrauhaan. Esimerkiksi Närhen ja kumppaneiden (2019) mukaan tilanteeseen sopiva ja vaatimusten mukainen käyttäytymisen säätely on hyvän vuorovaikutuksen ja

tavoitteellisen toiminnan perusta. Toki opettajan tehtävänä on myös tukea oppilaan itsesääätelytaitojen ja toiminnanohjauksen taitojen kehittymistä.

Jones ja Jones (2012) korostavat, että luokan työrauhaa edistävät oppilaiden väliset hyvät suhteet sekä tunne yhteenkuuluvuudesta ja turvallisuudesta. Kun oppilaat kokevat kuuluvansa ryhmään ja tulevansa hyväksytyksi luokkakavereiden keskuudessa, heillä on tutkimusten mukaan myönteisempi suhtautuminen kouluun. Tällöin oppilaille on myös paremmat mahdollisuudet saavuttaa täysi potentiaalinsa verrattuna niihin oppilaisiin, jotka kokevat itsensä torjutuiksi tai eristäytyneiksi. Jones ja Jones kuitenkin huomauttavat, ettei pelkkä yhdessä vietetty aika riitä synnyttämään yhteenkuuluvuuden tunnetta, vaan sitä on aktiivisesti rakennettava esimerkiksi yhteistoiminnallisilla harjoituksilla, joiden avulla oppilaita autetaan näkemään itsensä merkittävänä ryhmän jäsenenä. (Jones & Jones, 2021, 95.)

Tutkimustulokset viittaavat siihen, että oppilaiden itsesäätely- ja vuorovaikutustaidot ovat yhä tärkeämpiä työrauhan säilyttämisessä, mutta samalla niiden puutteet näyttäytyvät opettajien työssä konkreettisina haasteina. Jyrkinen (2024) mukaan opettajat kokevat, että oppilaiden itsesäätelyn vaikeudet ovat viime vuosina lisääntyneet ja, tämä kehitys on vaikuttanut huomattavasti luokan ilmapiiriin ja työrauhaan heikentävästi. Käytännössä haasteet näkyvät esimerkiksi oppilaiden vaikeuksina keskittyä tehtäviin ja hallita tunteita. Syitä näiden vaikeuksien yleistymiseen on etsitty muun muassa digitaalisten laitteiden lisääntyneestä käytöstä. (Jyrkinen, 2024.) Myös Närhi ja kumppanit (2022) toteavat, että käyttäytymisen ongelmat haittaavat sekä opettajien työssä viihtymistä että oppilaiden akateemista suoriutumista.

7.2 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus

Tutkimuksen luotettavuuden arviointi on olennainen osa hyvää tutkimuskäytäntöä kaikissa tutkimuksissa (Aaltio & Puusa 2020, 178; Hirsijärvi, Remes & Sajavaara, 2009, 231). Tutkimusta tehtäessä tulee noudattaa Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (TENK) hyvän tieteellisen käytännön peruseriaatteita, joihin kuuluvat luotettavuus, rehellisyys, arvostus ja vastuunkanto. Hyvä tieteellinen käytäntö muodostuu menettelytavoista, joilla varmistetaan sen toteutuminen tieteellisen toiminnan koko elinkaaren ajan. (Keiski ym. 2023, 11.) Tutkimuksen luotettavuuden takaamiseksi tutkijan tulee toimia avoimesti ja läpinäkyvästi koko

tutkimusprosessin läpi. Tutkijan tehtävänä on kertoa avoimesti ratkaisuksistaan, perustella ne ja arvioida, mikä merkitys niillä on lopputulokselle. Olen pyrkinyt kuvaamaan tutkimusprosessin aikana tehdyt valinnat ja perustelut mahdollisimman tarkasti, sillä yksityiskohtainen ja läpinäkyvä kuvaus parantaa tutkimuksen luotettavuuden arviointia. (Aaltio & Puusa, 175, 181; Hirsijärvi, ym 2009, 232.)

Tutkimuksen tekemisessä on tärkeää huolehtia osallistujien anonymiteetistä ja tietosuojasta sekä varmistaa, että tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista ja perustuu tietoiseen suostumukseen (Puusa & Julkunen, 2020, 197–198; Tuomi & Sarajärvi, 2018, 155–156). Tuomen ja Sarajärven (2018, 155) mukaan osallistujien suojaan kuuluu lähtökohtaisesti tietää tutkimuksen tavoitteet, menetelmät ja mahdolliset riskit. Aineistonkeruun yhteydessä tiedotin osallistujia tutkimuksen tarkoituksesta, taustaorganisaatiosta sekä siitä, miten heidän vastauksiaan käytetään. Tutkimukseen osallistuminen oli täysin vapaaehtoista ja kyselyn pystyi keskeyttämään milloin tahansa. Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan kaikkien osallistujien on jätävä nimettömiksi. Varmistaakseni osallistujien anonymiteetin, huolehdin siitä, ettei kyselyssä kerätty henkilötietoja, jotka voisivat johtaa yksittäisten vastaajien tunnistamiseen. Kaikki vastaukset käsiteltiin luottamuksellisesti, eikä tietoja jaettu ulkopuolisille tahoille. Tutkimusaineistoa käytettiin ainoastaan tämän tutkimuksen tekemiseen ja tutkimuksen valmistumisen jälkeen hävitin aineiston asianmukaisesti. Näin pyrin varmistamaan, että tutkimus toteutui hyvän tieteellisen käytännön mukaisesti ja tutkimukseen osallistuvien henkilöiden oikeuksia kunnioittaen.

Tutkimuksen luotettavuuden varmistamisessa on keskeistä, että tutkija perustelee valitsemiensa menetelmien soveltuvuutta suhteessa tutkimuksen kohdeilmioon ja tavoitteisiin. Menetelmän valinta edellyttää pohdintaa sen sopivuudesta tutkimuksen näkökulmasta, ja samalla on tärkeää arvioida myös vaihtoehtoisten menetelmien hyötyjä ja rajoituksia. (Aaltio & Puusa, 2020, 182; Tuomi & Sarajärvi, 2018, 181.) Tässä tutkimuksessani käytin aineistonkeruumenetelmänä sähköistä kyselylomaketta, jonka valintaan vaikuttivat sen käytännöllisyys, ajallinen ja taloudellinen tehokkuus sekä mahdollisuus tavoittaa laaja vastaajajoukko eri puolelta Suomea. Kyselyyni vastasi yhteensä 53 luokanopettajaa alle kolmessa viikossa, mikä kertoo menetelmän tehokkuudesta sekä vastaajien halukkuudesta osallistua tutkimukseen. Anonyymi kysely tarjosi osallistujille aikaa miettiä vastauksiaan rauhassa ilman tutkijan läsnäoloa, mikä saattoi lisätä vastausten avoimuutta ja rehellisyyttä. Lisäksi vastausten tallentuminen suoraan kirjalliseen muotoon vähensi tulkinnanvaraisuutta ja paransi analyysin luotettavuutta (Valli & Perkkilä,

2018, 118). Kysely tarjosi mahdollisuuden kerätä laajasti erilaisia näkemyksiä aiheesta, mikä lisäsi aineiston monipuolisuutta ja tarjosi hyvän pohjan laadulliselle analyysille.

Vaikka pidänkin kyselyä onnistuneena valintana aineistonkeruumenetelmäksi, myös haastattelu olisi voinut olla perusteltu vaihtoehto. Haastattelun etuna on Tuomen ja Sarajärven mukaan sen joustavuus. Haastattelussa on mahdollista toistaa kysymys haastateltavalle, oikaista väärinkäsityksiä ja selventää ilmausten sanamuotoja (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 85). Näin tutkija voi tarvittaessa ohjata keskustelua haluttuun suuntaan ja syventää vastauksia lisäkysymysten avulla. Kyselyssä tätä mahdollisuutta ei ole, joten kysymysten muotoilun on kiinnitettävä erityistä huomiota (Valli, 2018, 93). Kyselyyn liittyy myös se riski, että vastaajat ymmärtävät kysymykset eri tavoin kuin tutkija on ne tarkoittanut. Tämä voi johtaa siihen, että saadut vastaukset eivät täysin vastaa tutkijan tiedontarvetta. (Valli, 2018, 93; Hirsijärvi, 2009, 198)

Käytin kyselylomakkeessa avoimia kysymyksiä, jotka antavat osallistujille tilaa kertoa omista kokemuksistaan omin samoin. Vallin (2018, 114) mukaan avoimiin kysymyksiin jätetään helposti vastaamatta ja vastaukset voivat olla epätarkkoja tai jäädä aiheen sivuun. Tämä näkyi myös omassa aineistossani, sillä osa vastauksista oli hyvin lyhyitä tai yleisluontoisia, mikä rajoitti niiden tulkintamahdollisuuksia. Kaikki vastaajat eivät syventäneet ajatuksiaan, ja osa jätti jotkin kysymykset kokonaan tyhjiksi. Avoimien kysymysten etuna oli kuitenkin se, että ne mahdollistivat osallistujien omien kokemusten ja näkemysten esiin tuomisen ilman valmiiksi rajattuja vastausvaihtoehtoja. Tämä lisäsi aineiston monipuolisuutta ja toi esiin erilaisia käsityksiä hyvästä työrauhasta. Osalla opettajista oli selvästi halu avata näkemyksiään tarkemmin, ja he toivat esiin konkreettisia tilanteita ja käytännön esimerkkejä.

Haastattelun etuna on Tuomen ja Sarajärven (2018, 85) mukaan myös se, että haastatteluun voidaan valita henkilöt, joilla on kokemusta tutkittavasta ilmiöstä. Facebook-ryhmän kautta jaetussa kyselyssä tämä ei ollut mahdollista, vaan kyselyyn saattoi vastata kuka tahansa ryhmän jäsen. Toisaalta kyseinen Facebook-ryhmä koostuu pitkälti luokanopettajista, aineenopettajista sekä opettajaopiskelijoista, joten siinä mielessä vastaajaryhmä on rajattu. Kyselylomakkeen jakamisen yhteydessä toin selkeästi ilmi, että kysely on suunnattu luokanopettajille. Tällä tavalla pyrin ohjaamaan kyselyyn osallistumaan ne henkilöt, joiden kokemukset ja näkemykset olivat tutkimuksen kannalta olennaisia. Kyselyyn vastasivat sellaiset luokanopettajat, joilla oli kokemusta työrauhan ylläpitämisestä ja sen haasteista. Vallin ja Perkkilän (2018, 120) mukaan on tärkeää pohtia, onko aineisto jollain tavalla valikoitunut ja millaiset ihmisryhmät ovat

saattaneet jäädä ulkopuolelle. Tässä tapauksessa esimerkiksi sellaiset henkilöt, jotka eivät käytä Facebookia tai eivät kuulu kyseiseen Facebook-ryhmään, jäivät aineiston ulkopuolelle.

Luotettavuuden pohdintaan kuuluu myös arvio käytetystä kirjallisuudesta ja sen relevanttiudesta (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 182). Tuomi ja Sarajärvi painottavat, että tutkimuksessa käytetyn tutkimuskirjallisuuden tulee olla korkeatasoista ja lähteiden alkuperäisiä. Kansallisten lähteiden lisäksi tutkimuksessa tulee käyttää myös kansainvälisiä lähteitä. Lisäksi kirjallisuuden pitäisi olla alle 10 vuotta vanhaa. (Tuomi & Sarajärvi, 183.) Olen pyrkinyt valitsemaan lähteiksi ensisijaisesti tieteellisiä julkaisuja, vertaisarvioituja artikkeleita sekä tutkimusalan keskeisiä teoksia. Olen käyttänyt alkuperäislähteitä aina, kun se on ollut mahdollista. Lähteet valitsin pääasiassa viimeisen kymmenen vuoden ajalta, jotta tieto olisi mahdollisimman ajankotaista ja relevanttia. Osa lähteistä on silti hieman yli kymmenen vuotta vanhoja. Vanhemmat käyttämäni lähteet liittyvät luokan työrauhan kehitykseen, sillä halusin tuoda esiin aikaisempia käsityksiä ja näkökulmia aiheesta, joten tästä syystä mukana on myös yli kymmenen vuotta vanhoja lähteitä.

Lähteinä olen käyttänyt sekä kansallisia että kansainvälisiä lähteitä, jolla olen pyrkinyt varmistamaan, että tutkimus olisi monipuolinen ja luotettava. Kansainvälisten lähteiden käyttö mahdollistaa aiheen laajemman tarkastelun, mutta olisin voinut hyödyntää niitä vielä enemmän lisätäkseen tutkimuksen kansainvälistä vertailtavuutta. Kansainvälisten lähteiden etsinnässä kohtasin eniten haasteita, sillä juuri työrauhan muodostumiseen liittyviä tutkimuksia on suhteellisen vähän saatavilla. Lisäksi työrauhalla ei ole täysin vastaavaa englanninkielistä termiä, mikä vaikeutti kansainvälisten tutkimusten löytämistä. Lähin vastine, *classroom management*, viittaa laajemmin luokanhallintaan ja opettajan keinoihin ohjata oppimista, mutta se ei täysin kata suomalaista käsitystä työrauhasta, jossa korostuvat myös oppilaiden oma toimijuus. Tämän vuoksi jouduin hyödyntämään useita eri hakusanoja ja tarkastelemaan laajempaa kirjallisuutta, jotka käsittelivät työrauhan kannalta olennaisia teemoja. Lisäksi olen pyrkinyt noudattamaan selkeää tieteellistä kieltä sekä kunnioittamaan muiden tutkijoiden teoksia ja tutkimustuloksia. Merkitsin lähdeviitteet johdonmukaisesti ja yliopiston viittausperiaatteiden mukaisesti.

Aaltio ja Puusa (2020, 181) toteavat, että tutkimusprosessin alkuvaiheessa tutkijalla on aiheesta jonkinlainen esiyymmärrys, joka voi perustua omakohtaiseen tietoon ja kokemukseen tai toisen kautta saatuun tietoon. Esiyymmärrys vaikuttaa väistämättä tutkijan ajatteluun ja ohjaa häntä tiedon hankkimisessa. Tutkijan onkin tärkeää tunnistaa omat taustaoletukset, jotka ovat voineet

vaikuttaa tutkimuksen kulkuun (Aaltio & Puusa, 2020). Opiskelen luokanopettajaksi ja minulla aikaisempaa kokemusta opettamisesta opetusharjoitteluiden ja sijaisuuksien kautta. Nämä kokemukset ovat lisänneet kiinnostusta työrauhaan liittyviin kysymyksiin, sillä käytännön työssä olen huomannut sen merkityksen opetuksen sujuvuudelle ja oppilaiden oppimiselle. Työrauhakysymyksiä ei kuitenkaan käsitellä riittävästi luokanopettajakoulutuksessa, ja usein juuri vastavalmistuneet opettajat kokevat eniten haasteita työrauhan ylläpitämisessä. Vaikka omat kokemukseni ja kiinnostukseni ovat osaltaan ohjanneet aiheen valintaa, en ollut perehtynyt siihen syvällisesti tutkimustiedon näkökulmasta. Esiymmärrykseni olikin enemmän käytännönläheistä kuin teoreettista.

Tutkijan esiymmärrys vaikuttaa aina myös aineiston hankintatapaan ja analyysiin (Aaltio & Puusa, 2020, 182). Vaikka analyysi eteni aineistolähtöisesti, aiempi kokemukseni kouluympäristöistä sekä omat käsitykseni hyvästä työrauhasta ovat saattaneet ohjata huomiotani tiettytyypisiin vastauksiin. Olen siitä huolimatta pyrkinyt pitämään henkilökohtaiset näkemykseni ja oletukseni erillään analyysistä sekä arvioimaan tulkintojeni perusteluja kriittisesti. Lisäksi olen noudattanut systemaattisesti aineistolähtöisen sisällönanalyysin periaatteita ja tehnyt tutkimusprosessista mahdollisimman läpinäkyvän. Tiedostamalla ja refleктоimalla omaa esiymmärrystäni kriittisesti katson, ettei se ole merkittävästi ohjannut analyysia tai siitä tehtyjä johtopäätöksiä.

7.3 Johtopäätöksiä ja jatkotutkimusaiheita

Tutkimusaihe “Mistä hyvä työrauha koostuu luokanopettajien kuvaamina?” osoittautui merkitykselliseksi ja ajankohtaiseksi aiheeksi. Työrauhan häiriöt ovat yleisiä ja keskustelut niiden vaikutuksista ovat korostaneet tarvetta kehittää konkreettisia keinoja oppimisympäristön rauhoittamiseksi ja oppilaiden hyvinvoinnin tukemiseksi. Työrauha on keskeinen tekijä oppimisympäristön laadussa, ja ilmiön ymmärtäminen opettajien näkökulmasta syventää ymmärrystä siitä, millaisilla tekijöillä työrauhaa voidaan edistää ja ylläpitää. Aiheeni oli hyvin rajattu ja tuotti runsaasti aineistoa, jonka avulla oli mahdollista muodostaa syvälinen kokonaiskuva ilmiöstä.

Opettajien vastauksista ilmeni, että työrauha ymmärretään ennen kaikkea tilana, jossa oppilaille ja opettajalla on mahdollisuus keskittyä rauhassa omaan työhönsä ilman häiriöitä. Määritelmässä korostui oppimista tukeva ilmapiiri, jossa sekä psyykkiset että fyysiset

edellytykset opiskelulle ovat kunnossa. Työrauhaa ei nähty vain hiljaisuutena, vaan tilanteen mukaan vaihtuvana, jolloin esimerkiksi parityöskentelyssä voi kuulua keskustelua. Työrauha todettiin ilmentyvän eri tavoin riippuen siitä, onko kyse itsenäisestä, pari- vai ryhmätyöskentelystä. Lisäksi muutama vastaajista kuvasi työrauhaa oppimismyönteisenä tunnelmana, jossa ohjeiden kuunteleminen ja noudattaminen sekä muiden huomioon ottaminen ovat keskeisiä. Työrauha voi merkitä eri asioita eri ihmisille, ja se voi saada erilaisia merkityksiä esimerkiksi opettajan ja oppilaan tulkitsemina (Holopainen ym., 2009). Lisäksi työrauha määrittäyty tilannesidonnaisesti sen mukaan, millaiset odotukset työrauhaa kohtaan kulloinkin asetetaan (Närhi ym., 2022), mikä tuli vahvasti esiin aineistosta.

Tulosten perusteella voidaan todeta, että hyvä työrauha on monitasoinen ilmiö, joka rakentuu useista toisiinsa kytkeytyvistä tekijöistä, kuten fyysisistä rakenteista, emotionaalisesta ilmapiiristä, sosiaalisista suhteista sekä opettajan ja oppilaiden toiminnasta. Fyysistä ympäristöä on helppo muokata oppilaiden tarpeita tukemaan, ja erilaiset apuvälineet voivat tukea keskittymistä ja vähentää häiriökäyttäytymistä. Luokanopettajien vastauksissa korostui erityisesti heidän oma roolinsa työrauhan ylläpitämisessä - niin fyysisen oppimisympäristön rakentamisessa kuin sosiaalisten suhteiden ja myönteisen ilmapiirin luomisessa. Hyvä työrauha ei synny sattumalta, vaan se vaatii opettajalta pitkäjänteistä, suunnitelmallista ja tavoitteellista työtä ja kykyä ohjata oppilaita johdonmukaisesti. Työrauha ei myöskään tarkoita opettajien mukaan täydellistä hiljaisuutta, vaan tilanteeseen sopivaa äänenkäyttöä, työskentelyrauhan kunnioittamisesta ja yhteisten pelisääntöjen noudattamista.

Opettajan rooli työrauhan mahdollistajana osoittautui keskeiseksi. Opettaja toimii luokan johtajana, joka rakentaa opetukselle selkeät raamit ja ohjaa ryhmää kohti yhteisiä tavoitteita. Hänen tehtäviinsä kuuluu myös ennakoida opetustilanteita, tuoda oppilaille näkyviksi odotukset ja säännöt sekä puuttua varhain esiin nouseviin häiriöihin. Lisäksi opettajan ja oppilaiden välinen vuorovaikutus näyttäytyy merkityksellisenä työrauhan perustana, kuten aikaisemmat tutkimukset ovat myöskin osoittaneet (Jones & Jones, 2021; Davis, 2017; Pianta ym., 2012; Muhonen ym., 2016). Opettajan ja oppilaan välinen lämmin vuorovaikutussuhde vahvistaa lapsen emotionaalista turvallisuuden tunnetta ryhmässä sekä mahdollistaa keskittymisen opiskeluun ja taitojen harjoitteluun (Siiskonen ym., 2019). Työrauha on siis parempi niissä luokissa, joissa on hyvät vuorovaikutussuhteet.

Tutkimukseni osoitti myös, että hyvä työrauha tukee oppimista, oppilaiden ja opettajien hyvinvointia sekä luokkayhteisön turvallisuuden ja luottamuksen tunnetta. Vastauksissa

korostui toistuvasti, että ilman hyvää työrauhaa oppiminen on vaikeaa tai jopa mahdotonta. Rauhallinen ja ennakoitava oppimisympäristö auttaa oppilaita keskittymään opetukseen ja vähentää häiriöitä, mikä edelleen edistää luokan työrauhaa. Lisäksi useat opettajat kuvailivat, kuinka häly ja rauhattomuus lisäävät stressiä ja kuormittavat sekä oppilaita että opettajaa. Opettajat kokivat, että työrauha vaikuttaa heidän jaksamiseensa ja työssä viihtymiseen, mikä heijastuu opetuksen laatuun ja mahdollisuuteen kohdata oppilaat kiireettömästi. Monissa vastauksissa yhdistettiin hyvä työrauha turvallisuuden tunteeseen ja luottamukseen ryhmässä.

Tutkimustulokset korostavat ennakointiin perustuvan opetustyön merkitystä työrauhan rakentamisessa. Opettajan tehtävänä on ennakoida mahdollisia häiriötilanteita ja miettiä etukäteen selkeät toimintatavat, joiden avulla häiriöihin voidaan tarvittaessa puuttua. Ennakoiva toiminta sisältää esimerkiksi opetuksen huolellisen suunnittelun, luokan yhteisten sääntöjen ja toiminnan odotusten läpikäymisen sekä siirtymätilanteiden hallinnan. Ennakoitavuus onkin keskeinen tekijä luokan työrauhan kannalta (Cooper & Scott, 2017). Kun oppilaat tietävät, mitä seuraavaksi tapahtuu, päivittäiset toiminnot muuttuvat rutiineiksi ja niihin liittyvä epävarmuus vähenee. Tämä tukee erityisesti niitä oppilaita, joille siirtymät aiheuttavat haasteita. Opettaja voi edistää sujuvia siirtymiä varmistamalla, että päivän aikataulu on näkyvillä ja siihen viitataan johdonmukaisesti esimerkiksi sanallisin muistutuksin opetuksen aikana. (Cooper & Scott, 2017).

Vaikka opettaja panostaa luokan työrauhan ylläpitoon ja häiriöiden ennaltaehkäisyyn, ei satunnaisilta työrauhaongelmilta voida täysin välttyä. Luokan työrauha on jatkuvasti muuttuva tila, johon vaikuttavat monet erilaiset tilannekohtaiset tekijät, kuten oppilaiden vireystila, motivaatio, ryhmän ilmapiiri ja yksittäiset vuorovaikutustilanteet (Davis, 2017). Satunnaiset häiriöt ovat osa normaalia koulun arkea, eivätkä ne automaattisesti heikennä opetuksen laatua tai opettajan ammatillista osaamista. Olennaista ei ole häiriöiden poistaminen kokonaan, vaan opettajan kyky tunnistaa häiriötilanteet nopeasti ja ohjata ryhmä takaisin työskentelyyn. Davis (2017) mukaan opettajan joustavuus ja sopeutumiskyky ovatkin keskeisiä taitoja, joiden avulla voidaan vastata oppimistilanteiden jatkuvaan muutokseen ja oppilaiden yksilöllisiin tarpeisiin. Myös opettajien mielestä heidän nopea reagointinsa ja johdonmukainen toiminta häiriötilanteissa edistävät työrauhan palautumista.

Häiriötilanteiden varalle opettajan on tärkeää miettiä valmiiksi selkeät toimintatavat (Saloviita, 2014; Davis, 2017). Oppilaille tulee tehdä näkyväksi, millaisia seuraamuksia sääntöjen rikkomisesta tai epäasiallisesta käyttäytymisestä seuraa. Seuraamusten käyttö on kuitenkin

viimeinen keino työrauhan hallinnassa (Saloviita, 2014). Tämän lisäksi opettajan on tärkeää olla johdonmukainen seuraamusten käytössä, sillä se vahvistaa oppilaiden kokemusta oikeudenmukaisuudesta.

Tutkimustuloksista tulee ilmi, että opettajilla on käytössään monipuolisesti eri keinoja, joilla he tukevat työrauhan muodostumista ja ennaltaehkäisevät työrauhahäiriöitä. Iso osa opettajista kertoi hyödyntävänsä selkeitä sääntöjä ja rutiineja sekä ennakoivaa ohjausta, kuten tuntien suunnittelua ja työskentelytapojen ja odotusten ennakoimista. Nämä keinot auttavat luomaan oppilaille ennakoitavuutta ja turvallisuuden tunnetta, mikä osaltaan ehkäisee häiriöitä ja tukee keskittymistä. Työrauhaa edistävinä tekijöinä mainittiin myös oppilaiden motivointi ja toiminnan tukeminen sekä oppimisympäristön rakenteiden muokkaaminen oppilaiden työskentelyä tukeviksi. Lisäksi opettajat korostivat vuorovaikutustaitojen ja empatian merkitystä oppilaiden kanssa toimiessa. Keinojen valinta vaihtelevat opetusryhmän ja tilanteiden mukaan, mutta keskeistä on opettajan aktiivinen rooli työrauhan ylläpitämisessä ja vahvistamisessa.

Yksi tavoitteistani tätä tutkielmaa tehdessä oli lisätä työrauhaan liittyvää tietoa. Tämän tutkielman tekeminen syvensi ymmärrystäni työrauhasta ja keinoista sen edistämiseen. Työskentely aineiston parissa auttoi hahmottamaan, mistä hyvä työrauha koostuu luokanopettajien näkökulmasta ja millaisia keinoja sen ylläpitämiseen voidaan käyttää arjen opetustyössä. Tutkielmani tekemisen aikana karttunut tieto työrauhan luonteesta ja sen ylläpitämisestä tukee minua, kun siirryn työelämään. Osaan kiinnittää huomioita erilaisiin tekijöihin, joilla saan rakennettua työrauhaa luokkaani heti alusta alkaen. Lisäksi koen, että minulla on nyt paremmat valmiudet kohdata työrauhan haasteita ja tukea myös oppilaita rauhallisen ja turvallisen oppimisympäristön rakentamisessa. Samalla ymmärrän roolini opettajana ja työrauhan rakentajana syvemmin.

Tutkielmani tarjoaa tietoa työrauhan rakentumisesta myös muille luokanopettajaopiskelijoille ja opettajan uraa aloittaville. Vaikka suomalainen opettajankoulutus on laadukasta, sitä on kritisoitu siitä, että se painottaa vahvasti opetettavan sisällön ja opetusmenetelmien hallintaa, mutta jättää luokanhallinnan vähälle huomiolle (Holopainen ym., 2009, 47; Blomberg, 2008, 71). Tämä voi johtaa siihen, että vastavalmistuneet opettajat kokevat epävarmuutta ja riittämättömyyden tunteita kohdatessaan työrauhan haasteita. Työrauhailmiön käsittely opettajankoulutuksessa tulisi nostaa keskeisempään asemaan esimerkiksi erillisenä kurssina tai harjoitteluun sisällettynä osana, jotta aloittelevalla opettajalla olisi joitakin työkaluja ratkoa

konflikteja ja toimia rakentavasti haastavissa tilanteissa.

Tässä tutkielmassa keskityin tarkastelemaan työrauhaa opettajan näkökulmasta. Jatkotutkimuksissa voisi olla kiinnostavaa tarkastella työrauhaa oppilaiden näkökulmasta ja millaisia keinoja he pitävät tehokkaina sen tukemisessa. Tällainen tieto olisi hyödyllistä opettajan työ kannalta, sillä se voisi auttaa kehittämään entistä oppilaslähtöisempiä työrauhan tukemisen keinoja. Myös eri koulujen käytäntöjen vertaaminen työrauhan ylläpitämisessä tarjoaisi arvokasta tietoa. Mielenkiintoinen jatkotutkimusaihe olisi myös tarkastella, miten vuonna 2016 käyttöön otettu perusopetuksen opetussuunnitelma (POPS 2016) on vaikuttanut työrauhan ylläpitämiseen kouluissa. Tässä opetussuunnitelmassa työrauhaan liittyvät tavoitteet ja toimintakulttuurin kehittäminen korostuvat aikaisempia opetussuunnitelmia enemmän, mutta käytännön vaikutuksia opettajien ja oppilaiden arkeen on toistaiseksi tutkittu vähän. Näiden näkökulmien tarkastelu voisi tuottaa arvokasta tietoa koulutuksen kehittämiseksi ja opettajien työn tukemiseksi.

LÄHTEET

Aaltio, I. & Puusa, A. 2020. Mitä laadullisen tutkimuksen arvioinnissa tulisi ottaa huomioon? Teoksessa A. Puusa & P. Juuti. (toim.) Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Gaudeamus, 177–188.

Aho, S. 1976. Peruskoulun työrauhahäiriöt ja niiden yhteydet eräisiin oppilas- ja ympäristömuuttujiin. Turun yliopisto.

Alter, P., & Haydon, T. 2017. Characteristics of effective classroom rules: A review of the literature. *Teacher education and special education*, 40(2), 114–127. <https://doi.org/10.1177/0888406417700962>

Barrett, P., Zhang, Y., Moffat, J., & Kobbacy, K. 2015. The impact of classroom design on pupils' learning: Final results of a holistic, multi-level analysis. *Building and Environment*, 89, 118–133. <https://doi.org/10.1016/j.buildenv.2015.02.013>

Belt, A. 2013. Kun työrauha horjuu: Kotitalousopettajien käsityksiä työrauhahäiriöistä ja niiden taustatekijöistä. Oulun yliopisto.

Belt, A., & Belt, P. 2017. Teachers' differing perceptions of classroom disturbances. *Educational Research*, 59, 54–72.

Bicard, D. F., Ervin, A., Bicard, S.C., & Baylot-Casey, L. (2012). Differential effects of seating arrangements on disruptive behavior of fifth grade students during independent seatwork. *Journal of applied behavior analysis*, 45(2), 407–411. <https://doi.org/10.1901/jaba.2012.45-407>

Blomberg, S. 2008. Noviisiopettajana peruskoulussa. Aloittelevien opettajien autenttisia kokemuksia ensimmäisestä opettajavuodesta. Helsingin yliopisto.

Brännström, K. J., von Lochow, H., Åhlander, V. L., & Sahlén, B. 2018. Immediate Passage Comprehension and Encoding of Information Into Long-Term Memory in Children With Normal Hearing: The Effect of Voice Quality and Multitalker Babble Noise. *American journal of audiology*, 27(2), 231-237. https://doi.org/10.1044/2018_AJA-17-0061

Centre for Education Statistics and Evaluation. 2020. Classroom management - creating and maintaining positive learning environments, NSW Department of Education. Haettu osoitteesta

<https://education.nsw.gov.au/content/dam/main-education/about-us/educational-data/cese/2020-classroom-management-literature-review.pdf>

Cooper, J. T. & Scott, T. M. 2017. The keys to managing instruction and behavior: Considering high probability practices. *Teacher education and special education*, 40(2), 102–113. <https://doi.org/10.1177/0888406417700825>

Curby, T. W., Rimm-Kaufman, S. E. & Ponitz, C. C. 2009. Teacher-child interactions and children's achievement trajectories across kindergarten and first grade. *Journal of educational psychology*, 101(4), 912–925. <https://doi.org/10.1037/a0016647>

Davis, J. R. 2017. From discipline to dynamic pedagogy: a re-conceptualization of classroom management. *Berkeley Review of Education* 6 (2), 129–153.

Demant, J. & Van Houtte, M. 2012. School belonging and school misconduct: The differing role of teacher and peer attachment. *Journal of youth and adolescence*, 41(4), 499–514. <https://doi.org/10.1007/s10964-011-9674-2>

Dillman, D. A., Smyth, J. D., & Christian, L. M. 2014. *Internet, Phone, Mail, and Mixed-Mode Surveys: The Tailored Design Method*, (4. painos). Wiley.

Epstein, M., Atkins, M., Cullinan, D., Kutash, K., & Weaver, R. 2008. *Reducing behavior problems in the elementary school classroom: A practice guide*. National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences.

Erätuuli, M. & Puurula, A. 1990. *Miksi häiritset minua: Työrauhahäiriöistä ja niiden syistä yläasteella oppilaiden kokemana*. Helsingin yliopisto.

Fang, Y., Luo, X. & Lu, J. 2023. A review of research on the impact of the classroom physical environment on schoolchildren's health. *Journal of Building Engineering*, 65, 105430. <https://doi.org/10.1016/j.job.2022.105430>

Hepburn, L. & Beamish, W. 2020. Influences on proactive classroom management: Views of teachers in government secondary schools, Queensland. *Improving schools*, 23(1), 33–46. <https://doi.org/10.1177/1365480219886148>

Hirsijärvi, S. 1983. *Kasvatustieteen käsitteistö*. Otava.

Hirsijärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. *Tutki ja kirjoita (15.uud.p.)*. Tammi.

Holopainen, P., Järvinen, R., Kuusela, J. & Packalen, P. 2009. Työrauha tavaksi: Kohtaaminen, toimintakulttuuri ja pedagogiikka koulun arjessa. Opetushallitus. <https://www.oph.fi/fi/tilastot-ja-julkaisut/julkaisut/työrauha-tavaksi-kohtaaminen-toimintakulttuuri-ja-pedagogiikka>

Hotulainen, R., Lappalainen, K. & Sointu, E. 2023. Lasten ja nuorten vahvuuksien tunnistaminen. Teoksessa L. Uusitalo-Malmivaara (toim.) Positiivisen psykologian voima (3. uudistettu painos). PS-kustannus, 264–280.

Jones, V. F. & Jones, L. S. 2021. Comprehensive classroom management: Creating communities of support and solving problems (12. painos). Pearson.

Jones, S. M., Bailey, R. & Jacob, R. 2014. Social-emotional learning is essential to classroom management. Phi Delta Kappan, 96(2), 19–24. <https://doi.org/10.1177/0031721714553405>

Juhila, K. 2021. Laadullinen tutkimus ja teoria. Teoksessa J. Vuori (toim.) Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja. Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto. <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvali/analyysitavan-valinta-ja-yleiset-analyysitavat/laadullinen-sisallanalyysi/> (Luettu 30.1.2025)

Jyrkinen, R. 2024. Haasteesta harjoiteltavaksi taidoksi: Alakouluikäisten oppilaiden itsesäätelytaidot ja niiden tukeminen moniammatillisella yhteistyöllä. University of Eastern Finland.

Kiviniemi, K. 2018. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa R. Valli (toim.). Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin (5., uudistettu ja täydennetty painos.). PS-kustannus. 73–87

Klatte, M., Bergström, K. & Lachmann, T. 2013. Does noise affect learning? A short review on noise effects on cognitive performance in children. *Frontiers in Psychology*, 4, 578. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2013.00578>

Koskenniemi, M. & Hälinen, K. 1978. Didaktiikka lähinnä peruskoulua varten (4. tark. p). Otava

Lehtomäki, S. & Mikkilä-Erdmann, M. 2018. Opettajan työrauhan rakentajana luokkahuoneen vuorovaikutuksessa. *Prologi*, 14(1), 10–25. <https://doi.org/10.33352/prlg.95927>

- Leskisenoja, E., & Sandberg, E. 2019. Positiivinen pedagogiikka ja nuorten hyvinvointi. PS-kustannus.
- Levin, J. & Nolan, J.F. 2014. Principles of classroom management: A professional decision-making model, (Seventh edition.). Boston: Pearson.
- Manninen, J., Ylilehto, H., Opetushallitus, & Ylilehto, H. 2007. Oppimista tukevat ympäristöt: Johdatus oppimisympäristöajatteluun. Opetushallitus
- Merritt, E. G., Wanless, S. B., Rimm-Kaufman, S. E., Cameron, C. & Peugh, J. L. 2012. The contribution of teachers' emotional support to children's social behaviors and self-regulatory skills in first grade. *School psychology review*, 41(2), 141–159. <https://doi.org/10.1080/02796015.2012.12087517>
- Marder, J., Thiel, F. & Göllner, R. 2023. Classroom management and students' mathematics achievement: The role of students' disruptive behavior and teacher classroom management. *Learning and Instruction*, 86, 101746. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2023.101746>
- Muhonen, H., Vasalampi, K., Poikkeus, A., Rasku-Puttonen, H. & Lerkkanen, M. 2016. Lämmin opettaja-oppilassuhde edistää kouluun sitoutumista. *Kasvatus: Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja*, 47(2), 112–124
- Mäkelä, T., Kankaanranta, M. & Helfenstein, S. 2014. Considering Learners' Perceptions in Designing Effective 21st Century Learning Environments for Basic Education in Finland. *The International Journal of Educational Organization and Leadership*, 20(3), 1–13. <https://doi.org/10.18848/2329-1656/cgp/v20i03/48481>
- Naukkarinen, A. 1999. Tasapainoilua kurinalaisuuden ja tarkoituksenmukaisuuden välillä: Oppilaiden ei-toivottuun käyttäytymiseen liittyvän ongelmanratkaisun kehittäminen yhden peruskoulun yläasteen tarkastelun pohjalta. Jyväskylän yliopisto
- Nyabando, T., & Evanshen, P. 2022. Second Grade Students' Perspectives of Their Classrooms' Physical Learning Environment: A Multiple Case Study. *Early childhood education journal*, 50(5), 709-720. <https://doi.org/10.1007/s10643-021-01183-4>
- Närhi, V., Huhdanpää, N., Savolainen, P. & Savolainen, H. 2022. Positiivisen käyttäytymisen tukemisen keinojen opettaminen suomalaisessa opettajankoulutuksessa. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti: NMI Bul-letin* 32 (2), 42–58.

Närhi, V., Karhu, A., Klenberg, L., Paananen, M. & Puustjärvi, A. 2019. Tarkkaavuuden, itsesääätelyn ja toiminnanohjauksen vaikeudet. Teoksessa T. Ahonen, M. Aro, T. Aro, M.-K. Lerkkanen & T. Siiskonen (toim.) Oppimisen vaikeudet. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti, 350–372.

Oberle, E., Schonert-Reichl, K. A., Guhn, M., Zumbo, B. D. & Hertzman, C. 2014. The Role of Supportive Adults in Promoting Positive Development in Middle Childhood: A Population-Based Study. *Canadian journal of school psychology*, 29(4), 296–316. <https://doi.org/10.1177/0829573514540116>

Obsuth, I., Murray, A. L., Malti, T., Sulger, P., Ribeaud, D., & Eisner, M. 2017. A non-bipartite propensity score analysis of the effects of teacher–student relationships on adolescent problem and prosocial behavior. *Journal of Youth and Adolescence*, 46(8), 1661–1687. <https://doi.org/10.1007/s10964-016-0534-y>.

Oliver, R. M., Wehby, J. H. & Reschly, D. J. 2011. Teacher classroom management practices: effects on disruptive or aggressive student behavior. *Campbell Systematic Reviews*, 2011:4

Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2023. PISA 2022: Osaaminen heikentynyt Suomessa ja lähes kaikissa muissa OECD-maissa. Haettu 4.4.2025 osoitteesta <https://okm.fi/-/pisa-2022-osaaminen-heikentynyt-suomessa-ja-lahes-kaikissa-muissa-oecd-maissa>

Pianta, R., Hamre, B & Allen, J. 2012. Teacher-student relationships and engagement: conceptualizing, measuring, and improving the capacity of classroom interactions’, in S Christenson, C Wylie & A Reschly (eds), *Handbook of research on student engagement*, Springer, New York, 365–386.

Puusa, A. & Juuti, P. 2020a. Laadullisen tutkimuksen ominaispiirteet. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Gaudeamus, 57–60.

Puusa, A. & Juuti, P. 2020b. Laadullisen tutkimuksen olemus. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti. (toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Gaudeamus, 73–85.

Puusa, A. 2020. Näkökulmia laadullisen aineiston analysointiin. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti. (toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Gaudeamus, 145–156.

Puusa, A. & Julkunen, S. 2020. Uskottavuuden arviointi laadullisessa tutkimuksessa. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti. (toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Gaudeamus, 187–202.

- Ronkainen, S., Pehkonen, L., Lindblom-Ylänne, S. & Paavilainen, E. 2011. Tutkimuksen voimasanat (1. Painos.). Helsinki: WSOY pro.
- Saloviita, T. 2014. Työrauha luokkaan (3. uud. p.). PS-kustannus.
- Saloviita, T. 2013. Luokka haltuun!: Parhaat keinot toimivaan opetukseen. PS-kustannus.
- Saloviita, T. 2007. Työrauha luokkaan: Löydä omat toimintamallisi. PS-kustannus.
- Scherzinger, M., & Wettstein, A. 2019. Classroom disruptions, the teacher–student relationship and classroom management from the perspective of teachers, students and external observers: a multimethod approach. *Learning Environments Research*, 22(1), 101–116. <https://doi.org/10.1007/s10984-018-9269-x>
- Sigfrids, A. 2009. Viihtyisä ja turvallinen koulu. Teoksessa T. Saloviita (toim.) *Meidän koulu. Keinoja työrauhan ja hyvän ilmapiirin saavuttamiseen*. PS-kustannus, 91–109.
- Siiskonen, T., Lerkkanen, M.-K. & Savolainen, H. 2019. Oppimisen tukeminen. Teoksessa T. Ahonen, M. Aro, T. Aro, M.-K. Lerkkanen & T. Siiskonen (toim.) *Oppimisen vaikeudet*. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti, 79-99.
- Simion, A. 2018. Classroom acoustics in the social and emotional development of primary school children. In *The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences*. <https://doi.org/10.15405/epsbs.2018.06.11>
- Sointu, E., Virtanen, T., Lappalainen, K. & Hotulainen, R. 2017. Vahvuuksien ja motivaation tukeminen edistämässä koulupolulle kiinnittymistä ja hyvinvointia. Teoksessa S. Puukari, K. Lappalainen & M. Kuorelahti (toim.) *Ohjaus ja erityisopetus oppijoiden tukena*. PS-kustannus, 111–128.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Uudistettu laitos. Helsinki: Tammi.
- Valli, R. & Perkkilä, P. 2018. Sähköinen kyselylomake ja sosiaalinen media aineistonkeruussa. Teoksessa R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. PS-kustannus, 117–128.
- Valli, R. 2018. Aineistonkeruu kyselylomakkeella. Teoksessa R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. PS-kustannus, 92–116.

- Vuori, J. 2021. Laadullinen sisällönanalyysi. Teoksessa J. Vuori (toim.) Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto. <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/metelmaopetus/kvali/analyysitavan-valinta-ja-yleiset-analyysitavat/laadullinen-sisallonanalyysi/> (Luettu 30.1.2025)
- Wang, M. & Eccles, J. S. 2012. Social Support Matters: Longitudinal Effects of Social Support on Three Dimensions of School Engagement From Middle to High School. *Child development*, 83(3), 877-895. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2012.01745.x>
- Warren, L.L. 2021. The Importance of Teacher Leadership Skills in the Classroom. *Education Journal*, 10(1), 8-15. doi: 10.11648/j.edu.20211001.12
- Wolff, C. E., Jarodzka, H. & Boshuizen, H. P. A. 2021. Classroom Management Scripts: A Theoretical Model Contrasting Expert and Novice Teachers' Knowledge and Awareness of Classroom Events. *Educational psychology review*, 33(1), 131–148. <https://doi.org/10.1007/s10648-020-09542-0>

LIITTEET

Liite 1 Kyselylomake

Taustatiedot:

1. Kuinka monta vuotta olet toiminut luokanopettajana
2. Mitä luokka-astetta opetat?
3. Kuinka monta oppilasta luokassasi on?

Kysymykset työrauhasta (avoimia):

1. Mitä työrauha mielestäsi tarkoittaa?
2. Miten kuvailisit luokassa vallitsevaa hyvää työrauhaa?
3. Mikä merkitys hyvällä työrauhalla on?
4. Mitkä tekijät edistävät mielestäsi parhaiten työrauhaa luokassasi? Voitko perustella näkemyksesi?
5. Mitkä asiat saattavat mielestäsi heikentää työrauhan säilymistä luokassa? Voitko perustella näkemyksesi?
6. Kuvaile jokin opetustilanne, jossa koit oppitunnilla olevan erityisen hyvä työrauha. Mistä tekijöistä se mielestäsi johtui?
7. Miten pyrit luomaan ja ylläpitämään hyvää työrauhaa luokassasi?
8. Miten kuvailisit omaa rooliasi luokan työrauhan ylläpitämisessä?
9. Miten koet työrauhan ylläpitämisen muissa kuin luokahuoneessa? (esim. koulun ulkopuoliset oppimisympäristöt).
10. Haluaisitko vielä lisätä tai sanoa työrauhaan tai sen ylläpitämiseen liittyen jotakin?

Liite 2 Teksti Facebook-julkaisuun

Pro gradu-tutkielma: Luokanopettajien käsityksiä hyvästä työrauhasta.

Tervehdys luokanopettajat!

Työrauha on puhututtanut paljon viime vuosina. Uutisotsikoista on usein saanut lukea työrauhahäiriöistä sekä heikentyneestä työrauhasta kouluissa, mikä on herättänyt huolta niin opettajien, vanhempien kuin päättäjienkin keskuudessa. Työrauha nähdään välttämättömänä edellytyksenä oppimiselle, ja sen turvaaminen on yksi koulun keskeisistä tehtävistä. Tulevana luokanopettajana olen kiinnostunut luokan työrauhasta ja siihen vaikuttavista tekijöistä, ja siksi pro gradututkielmani keskittyy tähän aiheeseen. Tutkimuksellani pyrin selvittämään, mistä hyvä työrauha koostuu luokanopettajien näkökulmasta. Olisin todella kiitollinen, jos ehtisitte vastaamaan kyselyyni ja samalla auttamaan minua keräämään aineistoa graduani varten.

Linkki kyselyyn: <https://forms.gle/T4hRXmaF4wcsHgdAA>

Kyselyyn vastataan Google Forms –alustalla. Kyselyn alussa on kolme taustakysymystä, ja kaikki muut kymmenen kysymystä ovat avoimia kysymyksiä. Kaikki vastaukset käsitellään nimettöminä ja kyselyyn vastaaminen kestää vastausten laajuudesta riippuen noin 15–20 minuuttia. Kyselyä saa myös jakaa eteenpäin.

Kiitos jo etukäteen vastaajille! 😊

Ystävällisin terveisin,

Mari Mäkipeura

mmakipeu@ulapland.fi