

Opettajan roolit työrauhan rakentamisessa

Kirjallisuuskatsaus

Kasvatustieteen kandidaatintutkielma

Laatijat:

Jasmin Montonen

Suvi Särmö

30.4.2024

Rauma

Turun yliopiston laatu järjestelmän mukaisesti tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu

Turnitin OriginalityCheck -järjestelmällä.

Kandidaatintutkielma

Oppiaine: Kasvatustiede

Tekijä(t): Jasmin Montonen, Suvi Särmö

Otsikko: Opettajien roolit työrauhan rakentamisessa – kirjallisuuskatsaus

Ohjaaja(t): Yliopistotutkija Ville Mankki

Sivumäärä: 30 sivua

Päivämäärä: 30.4.2024

Avainsanat: Työrauha, luokanhallinta, opettajuus

Työrauhasta on keskusteltu peruskoulun alkuajoista saakka. Työrauhassa ilmenevät haasteet ovat olleet esillä julkisuudessa ja opettajat kokevat työrauhan rakentamisen aikaa vieväksi. Tässä tutkimuksessa tavoitteenamme on perehtyä niihin rooleihin, joissa opettaja toimii työrauhan rakentaessaan ja tavoitteeseen pyrimme seuraavan tutkimuskysymyksen avulla: Millaisissa rooleissa opettaja toimii rakentaessaan työrauhaa? Toteutamme tutkimuksemme kuvailevana kirjallisuuskatsauksena, jonka avulla pyrimme jäsentämään kuvaa opettajan työrauhatehtävästä.

Kirjallisuuskatsauksen tuloksena syntyi neljä roolia, joissa opettaja toimii rakentaessaan työrauhaa. Rooleiksi muodostuivat häiriöihin puuttuja, pedagoginen asiantuntija, oppimisympäristön rakentaja sekä työrauhan rakentamisen oppija. Häiriöihin puuttujan roolissa työrauhan rakentuminen painottuu reaktiivisiin keinoihin ilmenneiden häiriöiden kitkemiseksi. Pedagoginen asiantuntijuus näyttäytyy taas kykynä hallita käytöstä, reflektoida omaa toimintaa ja edistää työrauhaa motivoivan opetuksen kautta. Oppimisympäristöä rakentaessaan opettaja rakentaa työrauhaa sekä fyysisten ratkaisujen että sosiaalisen vuorovaikutuksen kautta. Opettaja voi toimia myös työrauhan rakentamisen oppijan roolissa rakentamalla työrauhaa koulutuksen, kokemuksen ja yhteistyön muotojen avulla.

Tutkimuksemme osoittaa, että opettajan työrauhan rakentamisen tehtävä on laaja ja moniulotteinen. Tulostemme perusteella voimme myös päätellä, että opettaja voi rakentaa työrauhaa eri tavoin työuransa aikana painottamalla eri rooleissa toimimista. Kirjallisuuden pohjalta ehdotamme, että opettajien työrauhan rakentamista tutkittaisiin jatkossa opettajien kokemusten ja käsitysten lisäksi myös yhä enemmän muita asetelmia, kuten havainnointia tai videointia hyödyntäen. Myös opettajankoulutuksen rooli jää kirjallisuudessa pieneksi, vaikka erityisesti uudet opettajat näyttäisivät tarvitsevan työkaluja työrauhan rakentamiseen.

Sisällysluettelo

1	Johdanto	4
2	Koulun työrauha ilmiönä	6
2.1	Työrauha ja luokanhallinta	6
2.2	Työrauhaa häiritsevä käyttäytyminen	8
3	Opettajan roolit työrauhan rakentamisessa	10
3.1	Häiriöihin puuttuja	10
3.2	Pedagoginen asiantuntija	13
3.3	Oppimisympäristön rakentaja	17
3.4	Työrauhan rakentamisen oppija	20
4	Pohdinta	24
	Lähteet	26

1 Johdanto

Opettajan työnkuva on muuttunut ja laajentunut ajan myötä. Jo noin kaksi vuosikymmentä sitten Eloranta ja Virta (2002) ovat opettajuuden haasteita tutkiessaan todenneet, että aineenhallinnan ja opettamisen lisäksi opettajan kasvatus-vuorovaikutukselliset taidot ovat yhä enemmän ammatin keskiössä. Opettajilta odotetaan didaktisen osaamisen lisäksi laaja-alaista vuorovaikutuksellista ja tunnetaito-osaamista. Samalla erityisesti mediassa on ollut kuluneella vuosikymmenellä painokkaammin esillä koulujen erilaisten haasteiden lisääntyminen. Julkisesti on esimerkiksi esitetty, että levottomuuden ja työrauhan häiriöiden takia opettajan resurssit eivät riitä itse opettamiseen (esim. Grönholm, 2012). Näin opettajien voidaan katsoa tarvitsevan myös työrauhan rakentamiseen liittyvää osaamista.

Työrauhaan liittyvä keskustelu nousee usein esiin työrauhan haasteista. Vuoden 2018 kansainvälisen oppimisen ja opetuksen ilmiöitä selvittävän TALIS- (*Teaching and learning international survey*) tutkimuksen mukaan noin 70 prosenttia opettajista kokee joutuvansa muistuttamaan oppilaita luokan säännöistä ja keskittymisestä läpi oppitunnin (OECD, 2019). Saman vuoden suomalaisiin peruskouluihin kohdistuneen tutkimuksen mukaan noin 12 prosenttia opettajista kokee työrauhan olevan erittäin hyvä, kun tyydyttäväksi sen arvioi 23 prosenttia (Julin & Rumpu, 2018). Vaikka osuuksissa on vaihtelua, koulujen työrauhaa ei voi pitää itsestäänselvyytenä. Sen rakentamiseen ja ylläpitämiseen kuluu selkeästi opettajan aikaa.

Opettajan merkitys työrauhan rakentamisessa on tunnistettu pitkään. Erilaisia työrauhan ylläpitämisen ja luokanhallinnan keinoja näyttäisi myös olevan tutkittu, laaja valikoima. TALIS- tutkimuksen perusteella noin 78 prosenttia noviisiopettajista ja 87 prosenttia kokeneemmista opettajista kokeekin pystyvänsä puuttumaan työrauhan häiriöihin (OECD, 2019). Toisaalta työrauhan haasteet ovat syy opettajien työssään kokemaan stressiin (Harmsen ym., 2018) sekä taustatekijä opettajien alanvaihdon harkinnassa (Räsänen ym., 2020).

On huomattava, että työrauhan haasteet eivät kuormita vain opettajaa. Välivaaran ja kollegoiden (2018) mukaan myös oppilaat itse kokevat luokan työrauhan tärkeänä koulussa jaksamisen elementtinä. Oppilaat myös arvostavat työrauhaa. Luokan työrauhahaasteet ja yleinen levottomuus heikentävät oppilaiden mahdollisuuksia keskittyä ja suuntautua oppitunnilla itse oppimiseen. (Kiiski & Kärkkäinen, 2011; Välivaara ym., 2018.) Luokan työskentelyilmapiiri voi olla yhteydessä myös laajemmin lasten psyykkiseen hyvinvointiin sekä sosioemotionaaliseen kehitykseen (Wang ym. 2020).

Työrauhaa on kouluille keskeisenä ilmiönä tutkittu melko kattavasti, mutta työrauhan haasteet eivät ole hävinneet kouluista. 2010-luvulla julkaistua työrauhaa käsittelevää suomenkielistä kirjallisuutta on kuitenkin varsin niukasti. Toisaalta työrauha on ollut suosittu teema opiskelijoiden opinnäytteissä (Holopainen ym., 2009). Tämä voi viestiä aiheen tärkeydestä valmistuvalle opettajalle, mutta myös luokanhallinnan sisältöjen vähäisyydestä opinnoissa. Jones ja kollegat (2014) toteavatkin, että luokanhallintaan panostetaan opettajankoulutuksessa vähiten, vaikka se on keskeinen toimivan opetuksen tekijä. Myös omat vastaavat käytännön kokemuksemme tekevät tutkimusaiheesta merkityksellisen ja relevantin.

Tässä tutkimuksessa tavoitteemme on selvittää opettajan asemaa työrauhan muodostumisessa seuraavan tutkimuskysymyksen avulla: Millaisissa rooleissa opettaja toimii rakentaessaan työrauhaa? Työrauha on subjektiivisesti koettua (Holopainen ym., 2009) eli kaikki ihmiset eivät koe samoja tekijöitä työrauhan edellytyksinä. Työrauhan ehdot ovat myös sidonnaisia luokan ominaisuuksiin sekä opettajan asettamiin rajoihin. Emme täten pyri erittelemään jokaista työrauhan määrittelyä tai siihen vaikuttavaa tekijää. Toisaalta laajennamme työrauhaa koskemaan luokanhallintaa laajemmin. Perustelemme tätä käsitteiden kiinteällä yhteydellä (esim. Saloviita, 2007; Salo, 2009) sekä työrauhaa parhaiten kansainvälisessä tutkimuksessa kuvaavalla vastineella, *classroom management* (Hellström, 2019).

Tutkimuskysymykseen etsimme vastausta kuvailevan kirjallisuuskatsauksen avulla. Se on aineistolähtöinen menetelmä, jossa ilmiöstä pyritään aiemman kirjallisuuden valossa rakentamaan kokonaisvaltainen, tiivistävä, mutta uutta tietoa luova kuvaus (Kangasniemi ym., 2013). Työrauhaa koskeva tutkimus on suuntautunut aiemmin vahvasti työrauhakeinojen selvittämiseen. Myös opettajan työnkuvan muutokset ja julkinen työrauhakeskustelu luo tarpeen tiedon syntetisoinnille laajemmin. Tähän narratiivinen katsaus soveltuu pyrkiessään tiedon järjestämiseen sekä ajantasaistamiseen (Salminen, 2023).

Etenemme kirjallisuuskatsauksessa Kangasniemen ym. (2013) kuvaamassa järjestyksessä, joka koostuu seuraavista vaiheista: 1) tutkimuskysymyksen muodostaminen, 2) aineiston valinta, 3) kuvailun rakentaminen sekä 4) tulosten tarkastelu. Nämä vaiheet voivat olla kuvailevassa kirjallisuuskatsauksessa myös osin päällekkäisiä. (Kangasniemi ym., 2013.) Näiden kirjallisuuskatsauksen vaiheiden ja laajan, tieteellisen kirjallisuuden avulla pyrimme ajantasaiseen ja eheään kuvaukseen niistä rooleista, joissa opettajan toimii työrauhaa rakentaessaan.

2 Koulun työrauha ilmiönä

2.1 Työrauha ja luokanhallinta

Vaikka työrauha on ollut kuluneella vuosikymmenellä enemmän pinnalla, on työrauhan käsite tunnistettu jo peruskoulun alkua ajoista saakka. Tällöin työrauhaan perehtyi erityisesti kasvatustieteen professori Matti Koskenniemi. Hän määritteli työrauhan käsitteen toimintana, jossa pyritään aina oppilaan oman käytöksen hallinnan kehittymiseen. Hirsjärvi (1983) on puolestaan todennut työrauhan olevan yhteistä toimintaa. Tämä toiminta edellyttää kaikilta osapuolilta kurinalaisuutta sekä yhteisten sääntöjen noudattamista. (Holopainen ym., 2009.) Erätuulen ja Puurulan (1990) kuvaamana työrauha on häiriöttömästi tapahtuva oppimis- ja opetusprosessi. He kuitenkin huomauttavat, että työrauhan rajat voivat vaihdella oppiaineen mukaan. Esimerkiksi kuvataiteen tai käsityön oppitunneilla luontainen puheensorina ei välttämättä häiritse tavoitteellista oppimista. (Erätuuli & Puurula, 1990.)

Hoyn ja Weinsteinin (2006) mukaan työrauha syntyy oppilaan ja opettajan keskinäisessä vuorovaikutuksessa, joka on luokan toiminnan ytimessä. Myös Saloviita (2007) määrittelee työrauhaa vuorovaikutukseksi, mutta laajentaa sen muodostuvan koko luokan välisessä vuorovaikutuksessa. Vuoden 2004 jo vanhentuneessa opetussuunnitelmassa ei ole mainintoja työrauhasta sellaisenaan, mutta siinä tunnistetaan kiirettömän ja turvallisen oppimisympäristön merkitys (Opetushallitus, 2004). Nykyisessä opetussuunnitelmassa mainitaan työrauhan käsite ja perusteissa korostetaan työrauhan vaikutusta oppimiseen sekä koulussa koettuun jaksamiseen (Opetushallitus, 2014). Työrauha on siis noussut myös opetussuunnitelmateksteissä enemmän pinnalle. Opetussuunnitelman suuntaisesti myös Julin ja Rumpu (2018) kouluympäristön tilaa kartoittavassa tutkimusraportissaan esittävät työrauhan näkyvän turvallisena sekä hyvinvoivana kouluympäristönä.

Työrauha voidaan käsittää eri tavoin ja käsityksissä on huomattavissa myös ajan tuomat muutokset. Työrauha onkin kokemuksellinen ja kontekstuaalinen käsite, joka kytkeytyy historiallisesti muuttuviin yhteiskunnan arvoihin ja asenteisiin (Erätuuli & Puurula, 1990; Saloviita, 2007; Holopainen ym., 2009). Tämä onkin tunnistettu tutkimuskirjallisuudessa jo vuosikymmeniä. Työrauha vaikuttaa muuttuneen ajan mukana kuri- ja häiriöttömyyskäsitteistä kohti oppilaskeskeisempiä käsityksiä. Uudemmissa käsityksissä työrauha nähdäänkin yhteisesti rakennettavana ja työskentelyä ohjaavana luokan tilana.

Myös oppimiskäsityksessä on tapahtunut samansuuntainen muutos. Esimerkiksi Järvinen (2011) esittää, että 1990-luvulta alkaen oppimista on alettu hahmottaa tapahtumina, joissa oppilas on itse aktiivinen tiedonrakentaja. Tällöin opettajan tehtäväksi on jäänyt oppimisen tukeminen ja oppimisen ohjaajana toimiminen. Tällainen konstruktivistinen oppimiskäsitys toimii esimerkiksi perusopetuksen opetussuunnitelman pääasiallisena oppimiskäsityksenä. Opetussuunnitelman perusteiden mukaan oppilas on itseohjautuvuuteen pyrkivä oppija, joka oppii vuorovaikutuksen ja kielen avulla. Tavoitteena on, että oppija oppii myös itse ottamaan vastuuta omasta oppimisestaan. (Opetushallitus, 2014.)

Opettajat nojautuvat oppilaiden oman toiminnan säätelyyn perustuvaan oppimiskäsitykseen vaihtelevasti (Chen ym., 2022) ja konstruktivismi onkin saanut osakseen myös kritiikkiä. Toisaalta esimerkiksi Gordon (2009) esittää, että konstruktivismi voidaan toisinaan väärinymmärtää puhtaaksi oppilaskeskeisyydeksi. Tällöin vaarana on oppilaiden heikentynyt kyky keskittyä. Opettaja voi joutua ikään kuin viihdyttämään oppilaita saadakseen heidät rauhoittumaan oppimiseen. (Gordon, 2009.) Täten oppimiskäsitys voi olla ainakin yksi osatekijä siinä, miten työrauhan raamit hahmotetaan. Lisäksi on huomattava, että koulujen työtavat ovat monipuolistuneet oppimiskäsitysten muutosten myötä. Yhteistoiminnallinen työskentely ja dialoginen opetus aiheuttaa väistämättä esimerkiksi sen, että luokassa syntyy enemmän puhetta. Tämä tuo myös mukanaan oman ulottuvuutensa työrauhan määrittelyyn.

Luokanhallinnalla viitataan tyypillisesti niihin keinoihin, joilla opettaja pyrkii luomaan oppimista ja keskittymistä mahdollistavan ympäristön. Jones ym. (2014) kuvaavat luokanhallinnan sisältävän neljä pääelementtiä. Näihin kuuluvat suunnittelu, ihmissuhteet, luokkahuone sekä toiminnan havainnointi ja arviointi. Luokanhallinnan tarkoituksena ei ole kuitenkaan oppilaiden jatkuva kontrollointi. Pitkän tähtäimen tavoitteena on antaa oppilaille työkaluja kehittyä ja lopulta hallita omaa toimintaansa. (Jones ym., 2014.) Luokanhallinta on täten laaja-alainen kokonaisuus ja yksi keskeinen osatekijä opettajan ammatissa.

Hoy ja Weinstein (2006) korostavat, että käytännön luokanhallintaan ei vaikuta vain opettaja. Luokanhallinta lähtee luokan koko ekosysteemin ymmärtämisestä, joka koostuu oppilaista yksilöinä. (Hoy & Weinstein, 2006.) Samansuuntaisesti Marder ja kollegat (2023) mainitsevat, että oppilaat yksilöinä vaikuttavat kokonaisvaltaisen luokanhallinnan toteuttamiseen. Luokanhallinta käsittää niitä tekijöitä, joita yleisesti pidetään oppimisen edistymisen kannalta tärkeinä. Myös työrauhaa määritellään usein vastaavilla elementeillä: esimerkiksi Saloviita (2014) näkee hyvän työrauhan oppilaan kehityksen tukijana.

Julin ja Rumpu (2018) täydentävät tätä mainitsemalla myös hyvinvoinnin tunteen hyvän työrauhan merkkinä. Työrauhan ylläpitäminen on osa toimivaa luokanhallintaa, toisaalta luokanhallinta edistää työrauhaa (Salo, 2009). Myös Saloviita (2007) esittää, että luokanhallinta on tietoista työrauhan rakentamista. Kiinnostavaa on, kuten edellä mainitsimme, että suomen kielen työrauhakäsitettä on vaikea kääntää. Parhaimpina samaa ilmiötä vastaavina käsittekäännöksinä pidetään termejä *classroom management* sekä *discipline* (Hellström, 2019), jotka lähestyvät työrauhaa laajempien luokanhallinnan ilmiöiden kautta.

Vaikka oppimistilanteita voidaan lähestyä eri näkökulmista, on selvää, että opettajalla on keskeinen merkitys työrauhan muodostumisessa. Oppilailla on oikeus turvalliseen ja rauhalliseen oppimisympäristöön, jonka järjestämisessä päävastuu on kouluilla (Opetushallitus, 2014). Toisaalta perusopetuslain (628/1998, §35) mukaan myös oppilailla on velvollisuus asialliseen käytökseen. Viime kädessä opettaja kuitenkin vastaa siitä, miten tämä asiallinen käytös toteutuu. Opettaja sääntelee luokan toimintaa ja käyttää näin työnsä puolesta valtaa. Tämä pätee myös tilanteisiin, joissa opettaja rakentaa työrauhaa. On opettajan päätettävissä, käyttääkö tämä niin sanottua pakkovaltaa, joka Saloviidan (2007) mukaan ei johda oppilaiden oman käytöksen hallinnan kehittymiseen. Opettajan rooleihin työrauhan rakentamisessa perehdymme tarkemmin tutkimuksen varsinaisessa tulososiossa (luku 3).

2.2 Työrauhaa häiritsevä käyttäytyminen

Kuten edellä totesimme, työrauhaa käsitellään usein sen haasteiden kautta. Keskustelua aiheesta tuskin käytäisiin, jos työrauha olisi itsestäänselvyys. Jotta voidaan ymmärtää opettajan roolia työrauhan rakentajana, on syytä tarkastella sitä, miksi työrauhaa täytyy rakentaa ja mitkä tekijät sitä häiritsevät. Työrauhan häiriöitä on haastava määritellä niiden subjektiivisuuden takia. Yksinkertaisesti työrauhahäiriö on tilanne, jossa oppimiseen keskittyminen estyy (Erätuuli & Puurula, 1990) tai joka rikkoo järjestyssääntöjä (Julin & Rumpu, 2018). Saloviita (2014, 25) ei tosin laske järjestyssääntöjen rikkomuksia työrauhahäiriöiksi. Määrittelyä vaikeuttaa myös laaja-alaiset haasteet, kuten kiusaaminen tai väkivalta. Nämä vakavat ilmiöt tyypillisesti erotetaan työrauhahäiriöistä (Julin & Rumpu, 2018). On silti huomattava, että työrauhan laajojen määritelmien mukaan tällaisillakin tekijöillä on työrauhaa heikentävä vaikutus niiden häiritessä turvallista ja hyvinvoivaa oppimista.

Wheldall ja Merrett (1988) tutkivat työrauhaa yli 35 vuotta sitten Englannin alakouluissa. Noin puolet tutkituista opettajista nimesi yleisimmäksi ja eniten toistuvaksi työrauhahäiriöksi puheenvuorotta puhumisen. Tällä tarkoitetaan opettajan tai toisen oppilaan puheen päälle puhumista ilman viittaamista. Yleiseksi häiriöksi kerrottiin myös toisten oppilaiden häirintä kesken oppitunnin tai opetuksen. (Wheldall & Merrett, 1988.) Myös tuoreemman tutkimuksen tulokset ovat yhtenevässä linjassa, sillä puheenvuorotta puhuminen on edelleen mainituimpia työrauhaa rikkovia tekijöitä. Muita yleisiä toistuvia työrauhan häiriöitä ovat keskittyminen muihin asioihin tai muiden oppilaiden häiritseminen. (Julin & Rumpu, 2018.)

Näitä ilmiöitä ilmenee luokkahuoneessa kuitenkin välillä lähes toistuvasti. Erityisesti nuorempien oppilaiden verbaalinen ja motorinen levottomuus on yleistä. Levin ja Nolan (2010, 160) nimittävät tätä niin sanotuksi pintakäyttäytymiseksi. Lisäksi vuorovaikutuksellisissa tai toiminnallisissa työtavoissa täyttä hiljaisuutta tai paikallaan oloa ei voidakaan pitää kaikissa tilanteissa tarkoituksenmukaisina. Saloviita (2014) tuokin keskusteluun näkökulman siitä, että esimerkiksi suurin osa häiritsevistä levottomuudesta on lasten normaalia käytöstä ja uteliaisuutta. Hän korostaa myös, että opettaja voi olla omalla välinpitämättömyydellään työrauhaa häiritsevä tekijä. Opettaja voi häiritä työrauhaa esimerkiksi sääntöjen laiminlyönnillä tai jatkuvalla myöhästelyllä. (Saloviita, 2014, 35.)

Häiriöitä ei voi siis yksiselitteisesti leimata oppilaiden aiheuttamiksi. Tämä näkökulma tosin painottuu työrauhaa koskevassa tutkimuksessa melko vahvasti. Oppilaiden osalta jatkuvien ja haastavien työrauhan häiriöiden taustalta on löydetty kuitenkin yhteneväisiä tekijöitä. Tällaisiksi syytekijöiksi on esitetty esimerkiksi oppilaiden heikentynyttä tarkkaavaisuutta tai koulumotivaation puutetta (Kiiski & Kärkkäinen, 2011). Kehämäisesti häiriöt saattavat edelleen heikentää erityisesti häiritsevän oppilaan koulumenestystä (Marder ym., 2023).

Toisinaan varsinkin julkisessa keskustelussa työrauhahäiriöiden taustalla voidaan pitää myös oppilasmäärällisesti suuria luokkakokoja. Kiinnostavaa kyllä, Suomessa tätä luokkakokojen yhteyttä lisääntyneisiin työrauhan häiriöihin ei ole pystytty täysin osoittamaan. (Saloviita, 2017.) Työrauhahäiriöt kuten työrauhakin voidaan määritellä monin tavoin, eli myös työrauhan haasteet ovat subjektiivisesti ja tilannesidonnaisesti käsitettyjä ja koettuja. Siksi opettaja tarvitsee erilaisia tapoja käsitellä työrauhan häiriöitä ja rakentaa työrauhaa.

3 Opettajan roolit työrauhan rakentamisessa

Tässä luvussa esittelemme kirjallisuuskatsauksen pohjalta muodostuneet roolit, joissa opettaja toimii työrauhaa rakentaessaan. Roolit jäsenyivät kirjallisuuden huolellisen tarkastelun pohjalta. Perehdyimme kattavasti tieteelliseen tutkimukseen, joka käsittelee työrauhaa ja luokanhallintaa kansainvälisesti. Analysoimme tutkimuskysymystä vastaavien tutkimusten tuloksia, näkökulmia ja käsitteitä, jonka pohjalta teimme luokittelua perustuen eroihin ja yhtäläisyyksiin. Jäsensimme yhtenevään ilmiöön liittyvät toimintamallit tai käsitteet samoihin luokkiin. Usean jäsentelykerran tuloksena muodostimme luokille kuvaavat otsikot, eli roolit, joissa opettaja toimii työrauhaa rakentaessaan. Rooleiksi muodostuivat häiriöihin puuttuja, pedagoginen asiantuntija, oppimisympäristön rakentaja sekä työrauhan rakentamisen oppija.

3.1 Häiriöihin puuttuja

Luokanhallintaa käsittelevässä kirjallisuudessa on viitteitä siitä, että opettajat pyrkivät rakentamaan työrauhaa painokkaammin ennaltaehkäisevällä otteella. Samalla on kuitenkin selvää, että työrauhan häiriöitä ilmenee luokissa ja niihin puuttuminen on opettajan arkea. Vaikka työrauhan rakentamista lähestytään eri näkökulmista, yksi opettajan työrauhan rakentamista koskeva rooli on häiriöihin puuttuja. Esimerkiksi Belt (2013) esittää, että työrauhan ongelmiin puuttuminen on opettajantyön yksi keskeinen osa.

Luokanhallinnalliset keinot voidaan toisinaan jakaa karkeasti ennaltaehkäiseviin eli proaktiivisiin sekä reaktiivisiin eli puuttuviin tapoihin. Näistä jälkimmäisiä käytetään häiriön jo ilmetessä. Proaktiivisuuteen lukeutuu esimerkiksi aktiivinen kuuntelu, opetusmuotojen vaihtelu sekä sääntöjen sopiminen. (Cluniess-Ross ym., 2008.) Ennaltaehkäisevä ote nousee esiin laajemmin tutkimuksessamme muiden roolien kohdalla (alaluvut 3.2–3.4). Reaktiivisia keinoja taas ovat esimerkiksi käytöksen suora korjaaminen, johdonmukaisuus sekä erilaisten seuraamuksien käyttäminen (Belt & Belt, 2017). Työrauhahäiriöihin puuttujan roolissaan opettajan toiminta painottuu nimenomaisesti reaktiivisten toimintamallien käyttöön.

Lehtomäki ja Mikkilä-Erdmann (2018) keskittyvät luokkahuoneen vuorovaikutusta observoivassa tutkimuksessaan nimenomaan reaktiivisiin tapoihin rakentaa työrauhaa. Heidän tutkimuksensa tuloksista selviää, että opettajan käytetyimpiä reaktiivisia keinoja ovat nimellä kutsuminen, työrauhapyynnöt, viittominen ja suorat vetoamukset. Opettajat saattavat käyttää myös verbaalista vihjettä ”shh”. Oppilaalle esitetään vetoamus ja yhtä aikaa kerrotaan, mitä hänen toiminnaltaan odotetaan. Opettajat pyrkivät vaikuttamaan oppilaiden käytökseen myös

mahdollisimman hienovaraisin vihjein. Tällaisina käytetään esimerkiksi nonverbaalisia keinoja, kuten oppilaan lähestymistä tai kevyttä kosketusta olkapäälle. (Lehtomäki & Mikkilä-Erdmann, 2018.) Nämä reaktiiviset keinot eivät ole kovin järeitä tai rankaisevia.

Rangaistusten käyttö häiriöihin puuttumisessa saa kuitenkin mainintoja useammassa luokanhallintaa kartoittavassa tutkimuksessa (esim. Cluniess-Ross ym., 2008; Postholm, 2013; Sun, 2015; Moore, 2024). Niitä lähestytään kuitenkin eri tavoin. Cluniess-Rossin sekä kollegoiden (2008) tutkimuksessa rangaistus on opettajien mainitsema reaktiivinen työrauhakeino siinä missä negatiivinen palaute, uhkaukset tai hallinnollisetkin toimenpiteet. Virallisempia toimenpiteitä sisältävää rangaistusta opettajat käyttävät vähiten, mutta muuten rangaistusten varsinainen sisältö jää hieman avoimeksi. (Cluniess-Ross ym., 2008.)

Myöskään Postholm (2013) ei ota kantaa rangaistusten sisältöön, mutta huomauttaa, että rangaistukset ovat harvoin pitkällä aikavälillä toimivia ja voivat heikentää luokan ilmapiiriä. Toisaalta esimerkiksi Sunin (2015) tutkimat opettajat esittävät muiden keinojen ohella yhdeksi tehokkaaksi luokanhallinnan keinoksi rangaistuksen. Rangaistusten sisältöä erittelevissä tutkimuksissa häiritsevän oppilaan poistaminen luokasta nähdään yhdeksi reaktiiviseksi keinoksi rakentaa työrauhaa (Cooper ym., 2018; Moore ym., 2024). Osa opettajista ehdottaa Mooren ym. (2024) tutkimuksessa myös sitä, että koulussa voisi olla luokka, johon työrauhaa häiritsevät voitaisiin ikään kuin erottaa hetkeksi. Eriävät käsitykset oppilaiden rankaisemisesta saattavat myös vaihdella ajan, kontekstin ja kulttuurin mukaan.

Infantino ja Little (2005) tutkivat oppilaiden käsityksiä häiriöihin puuttumisesta. Oppilaiden näkemyksissä tehokkaimpia reaktiivisia luokanhallinnan pelotteita ovat jälki-istunto, rehtorin kansliaan joutuminen sekä negatiivinen palaute kotiin. (Infantino & Little, 2005.) Haastavissa työrauhahäiriöissä opettaja voi käyttää myös tilanteen suoraa kontrollointia oppilaan kanssa neuvottelematta (Belt & Belt, 2017). Suora kontrollointi ei kuitenkaan välttämättä kehitä oppilaan oman toiminnan hallintaa. Toisaalta tehokas puuttuminen erityisesti haastavaan häiriökäyttäytymiseen voi vaatia nopeita toimenpiteitä (Närhi ym., 2015).

Erilaisten yksilöllisten reaktiivisten keinojen lisäksi opettajat voivat käyttää myös laajemmin ryhmään kohdistuvia puuttuvia keinoja. Myös ryhmissä käytetään yksilöiden negatiiviseen käytökseen kohdistuvia strategioita kuten varoittamista, uudelleensuuntaamista tai nimellä kutsumista. Opettajat saattavat reaktiivisena strategiana hajottaa tai uudelleen muodostaa pienryhmiä, joissa työrauhaa edistävä toiminta on haasteellista. (Dutton Tillery ym., 2010.)

Kowalski ja Froiland (2020) tutkivat luokanhallintaa hieman eri näkökulmasta. Heidän tutkimuksensa keskittyy selvittämään vanhempien käsityksiä lastensa opettajien työrauhan ylläpitämisestä. Vanhempien käsityksissä opettajien luokanhallinta jakautuu kahteen pääasialliseen toimintatapaan, kontrolloiviin ja ei-kontrolloiviin keinoihin. Kontrolloivat keinot näyttäytyvät pääosin reaktiivisena toimintana, kuten rangaistuksina tai käytöspisteiden poistamisena. Kiinnostavasti 79 prosenttia vanhempien vastauksista sisältää mainintoja kontrolloinnista. (Kowalski & Froiland, 2020.) On kuitenkin huomattava, että oppilaiden vanhemmat eivät istu päivittäin luokassa. Täten he eivät myöskään saa yhtä paljon tietoa ehkäisevistä ja opetukseen piilotetuista työrauhakeinoista verrattuna reaktiiviseen toimintaan.

Työrauhailmiötä on tutkittu selkeästi runsaammin opettajien näkökulmasta. Osa opettajista näyttäisi käsittävän työrauhahäiriöt sitä kautta, että ne ovat asioita, joihin puuttuminen on pakollista. Työrauhan haasteet ovat siis ikään kuin arkipäiväinen taakka. Tällaiset pakollinen riesa- käsityskategorian opettajat keskittyvät nimenomaan reaktiivisten keinojen käyttöön työrauhan rakentamisessa (Belt, 2013; Belt & Belt, 2017) ja he keskittyvät myös painokkaammin negatiivisen käytöksen huomiointiin (Dutton Tillery ym., 2010).

Toisaalta opettajat arvioivat itse Cluniess-Rossin ym. (2008) tutkimuksessa, että he käyttävät luokanhallinnassa vähemmän reaktiivisia kuin proaktiivisia keinoja. Tuloksista selviää, että opettajat arvioivat toimintaansa osuvasti ja tämä pitää paikkansa. (Cluniess-Ross ym., 2008.) Samanaikaisesti tiedetään, että opettajat tunnistavat kyllä joitain ennakoivia luokanhallinnan keinoja, mutta eivät niin laajasti kuin tutkimuskirjallisuudessa on esitelty (Belt & Belt, 2017). Tämä on loogista suhteessa siihen, kuten jo edellä aiempaan tutkimukseen viitaten mainitsimme, että luokanhallinta on yksi vähiten käsitelty opettajankoulutuksen sisältö.

Työrauhahäiriöihin puuttujan roolissa opettaja käyttää sellaisia toimintamalleja, jotka vaativat usein myös opettajalta itseltään paljon sekä verbaalista, että nonverbaalista osallistumista. Erityisesti reaktiivisen otteen jatkuva käyttäminen näyttäisikin lisäävän opettajien työssään kokemaa stressiä (Cluniess-Ross ym., 2008). Tälle voidaan hakea selitystä esimerkiksi siitä, että reaktiivisilla keinoilla on todettu olevan yleisesti ennakoivia toimintatapoja lyhytkantoisemmat seuraukset eli ne myös tehoavat heikommin (Franklin & Harrington, 2019). Kiinnostavaa on, että opettajat ovat usein myös itse tietoisia siitä, että reaktiivisten keinojen toimivuus saattaa olla heikko (Cooper ym., 2018).

Kowalskin ja Froilandin (2020) tutkimuksen vanhempien kokemukset täydentävät osaltaan käsityksiä reaktiivisista keinoista. Oppilaiden vanhemmat nimittäin kokevat, että kontrolloivia reaktiivisia keinoja käyttävät opettajat lisäävät oppilaan ahdistusta. (Kowalski & Froiland, 2020.) Varsinaisesti lasten näkökulmaa reaktiivisten keinojen aiheuttamiin tunteisiin ja reaktioihin on selvitetty vähän. Infantinon ja Littlen (2005) tutkimat oppilaat kuitenkin pitävät järeämpiä reaktiivisia luokanhallinnan keinoja pelotteina, jolloin tämä nimike voi jo antaa viitteitä lasten käsityksistä. Opetusarjessa puuttuva ote on paikoin tarpeellinen. Jatkuvassa käytössä tämä rooli vaikuttaisi kuitenkin vievän voimavaroja sekä opettajalta että oppilailta.

3.2 Pedagoginen asiantuntija

Opettaja-ammatin ytimessä on monipuolinen pedagoginen ja kasvatuksellinen asiantuntijuus. Tämä näyttäytyy myös yhtenä roolina, jossa toimiessaan opettaja voi rakentaa työrauhaa luokassa. Esimerkiksi sääntöjen ja odotusten luominen sekä monipuolinen ennakoiva toiminta ilmenevät yhteisenä linjana ja keinoina, joiden kautta opettaja toteuttaa pedagogista osaamistaan työrauhakysymyksiä ratkoessaan (Cluniess-Ross ym., 2008; Dutton Tillery ym., 2010; Cooper ym., 2018; Franklin & Harrington, 2019).

Sääntöjä voidaan määritellä sovituuksi ehdoiksi (Cluniess-Ross ym., 2008). Myös Franklin ja Harrington (2019) kuvaavat sääntöjen toimivan yhteisesti sovittuina. He kuitenkin huomauttavat, että yhteisen suunnittelun ohella oppilaille tulisi antaa vastuu sääntöjen toteuttamisesta. Tällöin oppilaista tulee osa päättämisen yhteisöä. Tämä kasvattaa sitä todennäköisyyttä, että oppilaat pitävät työrauhaa koskevista säännöistä kiinni. (Franklin & Harrington, 2019.) Opettajan asiantuntijuus vaatii tällöin vapauden ja vastuun pohdintaa. Sopimisen tapojen ohella myös sääntöjen laadulla on merkitystä; esimerkiksi reiluus ja johdonmukaisuus ovat tärkeitä ominaisuuksia (Dutton Tillery ym., 2010). Määrällisesti noin 3–5 kiteytettyä ja näkyvillä olevaa sääntöä voivat tehostaa työrauhaa (Cooper ym., 2018). Myös Beltin (2013) sekä Sunin (2015) tutkimuksissa säännöt ovat työrauhan rakennusosia, mutta sääntöjen muodostamiseen, laatuun tai määrään ei näissä mennä syvemmälle.

Sääntöjen luomisen ja niistä kiinnipitämisen kautta opettajat luovat odotuksia. Odotuksia luomalla opettaja rakentaa työrauhaa ennakoiden (Närhi ym., 2015; Cooper ym., 2018). On kuitenkin eri asia, syntyvätkö odotukset tiedostamattomasti vai käydäänkö niitä eksplisiittisesti läpi luokassa. Kun opettajat keskittyvät erityisesti positiiviseen käytökseen liittyvien odotusten opettamiseen ja antavat palautetta toiminnasta suhteessa odotuksiin, työrauhan rakentaminen on todennäköisesti helpompaa (Ficarra & Quinn, 2014). Toisaalta

odotukset voivat toimia tehokkaana työrauhan rakentamisen välineenä, jos ne kohdistuvat myös epäsuotuisaan käytökseen. Tällöin opettaja luo odotukset ongelmallisille käytösmalleille ja asettaa niille seuraamukset etukäteen. (Infantino & Little, 2005.) Maunulan ja kollegoiden (2023) tutkimuksen mukaan vastaavanlainen seuraamusten ennalta kertominen vähentää myös oppilaiden turhautumista epäjohtomukaisuuteen. Tämä voi parhaimmillaan ehkäistä opettajan reaktiiviseen rooliin asettumista, kun usein ei-toivotut, häiriöitä seuraavat reaktiiviset keinot on tuotu oppilaiden tietoisuuteen jo valmiiksi.

Pedagogisen asiantuntijan rooli työrauhan rakentamisessa voi välittyä myös opettajan tavoissa hyödyntää käyttäytymyksellistä tietoa ja vaikuttaa oppilaiden käytökseen. Kehumisella ja sijaiskehumisella opettaja voi lisätä suotuisan käytöksen ilmenemistä tulevaisuudessa (Cooper ym., 2018; Franklin & Harrington, 2019). Kun positiiviseen käytökseen liittyvään kehuvaan kommenttiin liitetään oppilaan nimi, toimii luokanhallinta paremmin kuin tilanteessa, jossa nimi yhdistettäisiin käytöstä korjaavaan kehotukseen (Maunula ym., 2023). Työrauhan häiriöiden vaimentamiseen pyrkivät keinot eivät olekaan yhtä tehokkaita kuin menetelmät, joissa oppilas ottaa vastuuta omasta käytöksestään (Lehtomäki & Mikkilä-Erdmann, 2018).

Oppilaan oma hillintä ja vastuu näyttäytyvät myös muissakin tutkimuksissa. Postholmin (2013) mukaan työrauha voi rakentua paremmin luokassa, jossa luokanhallinnalla pyritään itsehillinnän kehittämiseen. Tarkemmin Cooper ym. (2018) kuvaavat, että itsehillintä kehittyy, kun oppilas on aktiivinen oman oppimisensa edistymisen seuraamisessa. Opettaja ohjaa siis oppilasta tarkkailemaan ja arvioimaan omaa käytöstään työrauhan edistämisen välineenä. (Cooper ym., 2018.) Tietynlaisen vallan antaminen oppilaiden oman toiminnan valvontaan onkin yksi luokanhallinnan edistämisen tapa (Franklin & Harrington, 2019).

Dutton Tillery ym. (2010) keskittyvät tutkimaan alkuopetuksen opettajien käsityksiä työrauhaan vaikuttavista tekijöistä. Opettajien käyttämät keinot jakautuvat karkeasti negatiivisen käytöksen yksilö- ja ryhmäkeinoihin sekä positiivisen käytöksen yksilö- ja ryhmäkeinoihin. Näitä käsittelemme eri roolien kohdalla tutkimuksessamme. Kun keskitytään positiivisen käytöksen hallintaan, työrauhan rakentuminen välittyy positiivisten yksilö- ja ryhmästrategioiden kautta. Positiiviset ryhmästrategiat kohdistuvat opettajien mukaan johdonmukaiseen ja reiluun ryhmätoimintaan. Yksilöllisinä keinoina opettajat mainitsevat nonverbaaliset osoitukset. Lisäksi mainintoja saavat kehut, oppilaan luo tuleminen luokassa sekä palkinnot, kuten vapaa-aika luokassa. (Dutton Tillery ym., 2010.)

Positiivisen käytöksen hallintaan keskittyvät opettajat ovat myös tietoisempia ja kykenevämpiä ohjaamaan sekä arvioimaan luokan toimintaa ja vahvistamaan hyvää käytöstä (Ficarra & Quinn, 2014). On myös huomattu, että oppilaat itse toivovat huomion osoittamista heidän positiivista ja työrauhaa edistävää käytöstään kohtaan (Infantino & Little, 2005). Pelkästään positiiviseen käytökseen keskittyminen ja sen vahvistaminen on kuitenkin rajallista. Työrauhan rakentaminen vaatii opettajalta ohjaavaa tukea sekä apua kaikenlaisten tunteiden ja tilanteiden käsittelyssä. (Maunula ym., 2023.)

Osa opettajista laajentaa käytöksen koskemaan myös lasten kehitystä laajemmin. Kehityksellisiin tekijöihin uskovat opettajat näkevät, että työrauhaan vaikuttaa suuresti lasten edeltävä kehitys kuten psyykkiset ja kognitiiviset valmiudet, sekä opitut mallit erityisesti kotoa (Dutton Tillery ym., 2010). Tällöin opettaja saattaa työrauhaa rakentaessaan pohtia sitä, millaisia asioita lasten käytökseltä voi näissä puitteissa ylipäänsä odottaa. Toisaalta tämä vaatii myös kuten edellä mainitut tutkijat toteavatkin, tietoa lapsesta laajemmin. Myös Belt (2013) kuvaa, että oppilaan taustatekijöihin perehtyminen helpottaa opettajan työrauhan rakentamisen tehtävää. Opettaja toimii ikään kuin ”ongelmanratkaisijana” yhdistäessään työssä karttuvaa oppilaantuntemusta luokanhallinnalliseen toimintaansa. (Belt, 2013.)

Vielä sääntöjä ja käytöksen hallintaa laajemmin opettajan pedagogisen asiantuntijan rooli työrauhan rakentamisessa näyttäytyy opetusosaamisen kautta. Oppimista mahdollistamalla ja siihen sitouttamalla opettaja luo työrauhaa edistävän ilmapiirin. Häiritsevä käytös vähenee, kun opettaja käyttää eri motivointikeinoja ja osaa sitouttaa oppilaita oppimiseen. Aktiivinen osallistuminen ja saavutettavat oppimisen tavoitteet tukevat myös tätä päämäärää. (Franklin & Harrington, 2019.) Sitouttaminen ja aktiivinen osallistaminen jäävät kuitenkin tässä sisällöltään hieman avoimiksi. Esimerkiksi Postholm (2013) kuvaa, että sitouttaminen on käytännössä selkeitä aktiviteetteja, avun pyytämiseen kannustamista, tietoisia ylös kirjattuja tavoitteita, avoimia kysymyksiä sekä oppilaiden arkikokemusten hyödyntämistä. Cooperin ym. (2018) tutkimuksessa opettajat puolestaan rakentavat työrauhaa niin, että oppilaille tarjotaan mahdollisuus tehdä helpompia tehtäviä ennen haastavia. Tehtävien tekemiseen tarjotaan myös useampia eri tapoja. (Cooper ym., 2018.)

Opettajat saattavat käyttää työrauhan rakentamisessa muita erilaisia opetukseen piilotettuja toimintamalleja. Esimerkiksi oppilaille annetut vastauskortit kannustavat hiljaiseen, mutta osallistavaan työskentelyyn (Ficarra & Quinn, 2014; Cooper ym., 2018). Vielä astetta osallistavampana keinona yhteiset keskustelut koetaan tehokkaiksi keinoiksi työrauhan

rakentamiseen (Ficarra & Quinn, 2014; Sun, 2015). Onkin kiinnostavaa, että usein työrauhan esteenä pidettyä keskustelua lisäämällä voidaan saada tavoiteltua rauhallisempaa luokkailmapiiriä. Erityisesti tämä vaatinee opettajalta pedagogista harkintaa ja osaamista.

Oppilaiden pedagogisen asiantuntijuuden lisäksi opettaja voi rakentaa työrauhaa myös refleктоimalla omaa pedagogista toimintaansa eli olemalla ikään kuin oman toimintansa asiantuntija. Tämä näyttäytyy sekä ulkoisen että sisäisen, tiedostetun sekä tiedostamattoman toiminnan tarkkailuna. Erityisesti Tångring ja Öhman (2023) keskittyvät kehonkielellisiin seikkoihin. He huomauttavat, että tuijottava katse voi toimia tehokeinona, mutta se voi pahimmillaan myös vähentää oppilaan turvallisuuden tunnetta. Myös opettajan äänenkäytön tarkkailu voi olla merkittävää; erilaiset äänenpainot säätelevät oppilaiden käsityksiä siitä, miten toimintaa tulisi suunnata. Vaikka opettaja käyttäisi kovaa ääntä työrauhakeinona, voi se vain lisätä oppilaiden levottomuutta. Tämän lisäksi tietoisuus kehon asennoista, ilmeistä, haukottelusta sekä omasta luokassa liikkumisen häiritsevyydestä ovat tekijöitä, joita opettaja voi punnita työrauhaa rakentaessaan. (Tånring & Öhman, 2023.)

Oman pedagogisen toiminnan asiantuntijuutta tai reflektionia on tarkasteltu muistakin näkökulmista. Yksi näkökulma keskittyy siihen, että työrauha rakentuu tilanteessa, jossa opettaja on tietoinen omasta sosiaalisesta toiminnastaan. Tällöin opettaja voi olla myös itse parempi esimerkki sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. (Postholm, 2013.) Maunulan ym. (2023) tutkimat opettajat kokevat samoin, mutta lisäksi he mainitsevat myös kyvyn tarkastella omaa hyvinvointia keinona kohentaa yleistä työrauhaa. Tällöin työrauhan rakentaminen on erityisen laaja ja moniulotteinen kokonaisuus. Asiantuntijuus ulottuu myös siihen, miten opettaja ymmärtää oman esimerkkinsä tärkeyden nimenomaan työrauhaa ajatellen. Oppilaat seuraavat tarkasti, miten opettaja käsittelee erilaisia konflikti- ja häiriötilanteita luokassa. Opettajan malli vaikuttaa oppilaiden toimintaan esimerkiksi myöhästelyssä ja toisten puheen keskeyttämisessä. (Franklin & Harrington, 2019.)

Wolff ja kollegat (2021) toteavat, että opettajan oma tietoisuus on keskeinen kognitiivinen tekijä, jonka avulla opettajat tulkitsevat ja selvittävät luokassa tapahtuvia asioita. Kyky hallita luokkahuonetta edellyttää laajaa tietoa luokkahuoneen erilaisista ilmiöistä sekä kykyä erottaa, mitkä tekijät vaativat huomiota ja mitkä eivät. Tutkijoiden mukaan tällainen osaaminen on kuitenkin riippuvaista kokemuksesta, joka karttuu työtä tehdessä. (Wolff ym., 2021.) Lehtomäki ja Mikkilä-Erdmann (2018) puolestaan tarjoavat toisenlaisen tavan kartuttaa tällaista osaamista: oman toiminnan videointi voi olla toimiva keino auttaa opettajia

tiedostamaan toimintaansa työrauhan rakentajina (Lehtomäki & Mikkilä-Erdmann, 2018). Kun pedagogisen asiantuntijan roolia työrauhan rakentamisessa tarkastellaan kokonaisuutena, on huomattavissa roolin painottuvan häiriöitä ehkäisevään toimintaan. Proaktiivisia työrauhan rakentamisen tapoja ovat myös oppituntien suunnittelu (Franklin & Harrington, 2019), opetusmuotojen vaihtelu (Cluniess-Ross ym., 2008) sekä siirtymien selkeys (Maunula ym., 2023). Opettaja tarvitsee pedagogista asiantuntijuutta ja ymmärrystä sekä ennakoivia tilanteisiin, jotka tyypillisesti johtavat työrauhahaasteisiin (Dutton Tillery ym., 2010).

3.3 Oppimisympäristön rakentaja

Oppimisympäristöistä puhuttaessa tunnustetaan yleensä fyysinen ja sosiaalinen ympäristö. Fyysistä oppimisympäristöä rakentaessaan opettaja kiinnittää huomiota opetustilan fyysisiin järjestelyihin, joiden tarkoitus on edistää työrauhaa (Belt, 2013; Ficarra & Quinn, 2014; Cooper ym., 2018; Franklin & Harrington, 2019). Erityisesti taitoainekontekstissa fyysinen oppimisympäristö on keskeinen (Belt 2013). Fyysistä oppimisympäristöä rakentaessaan opettaja toimii opettajajohtoisessa roolissa (Ficarra & Quinn, 2014; Franklin & Harrington, 2019) tehdessään päätöksiä esimerkiksi tilan käytöstä. Toisaalta oppimisympäristöjen tulisi kuitenkin olla riittävän joustavia sekä lapsilähtöisiä (Cooper ym., 2018).

Franklin ja Harrington (2019) erittelevät tilan käyttöön liittyviä tekijöitä, joita opettajan tulisi huomioida työrauhaa rakentaessaan. He kuvaavat, että ryhmätyöskentelyn järjestely, oppituntien tilankäyttö sekä ulkotilojen hyödyntäminen oppimisessa voivat olla opettajan mahdollisuuksia edistää työrauhaa. Cooper ym. (2018) täydentävät, että opettajat itse kokevat toimivaksi hyödyntää vielä enemmän yksityisyyttä tarjoavia fyysisiä ratkaisuja. Tällaisina mainintoja saa väliseinien ja kuulo- tai näkösuojien käyttö. Opettajien käsityksissä korostuu myös se, että työrauha rakentuu paremmin tilassa, jossa liikkuminen on helppokulkuista, tilan tukkeutuminen on estetty ja materiaalit ovat helposti jokaisen saatavilla. Istumajärjestys tulisi olla harkittu ja toimintaa ennakoivat visuaaliset vihjeet, kuten päivän aikataulu, lukujärjestys tai muu materiaali luokan seinillä. (Cooper ym., 2018.)

Opettajien käsityksissä korostuu enemmän käytännön näkökulma fyysisiin ratkaisuihin. Myös Franklin ja Harrington (2019) mainitsevat visuaalisten elementtien kuten sääntöjen tai päiväjärjestyksen merkityksen työrauhalle, mutta he tuovat esiin myös näkökulman liiallisten visuaalisten ärsykkeiden haitasta keskittymiselle. Käytännössä opettaja rakentaa fyysistä oppimisympäristöä sekä yksilöille että koko luokkayhteisölle. Kiinnostavaa on, että hieman tämän yleisen rakentavan näkökulman vastaisesti joissain tutkimuksissa osa opettajista

käsittää työrauhahaasteet fyysisen oppimisympäristön puitteiden, kuten välineiden tai tilojen ominaisuuksien aiheuttamiksi. Tällöin opettajat ikään kuin ulkoistavat roolinsa tällaisen työrauhaa edistävän ympäristön mahdollisena rakentajana. (Belt, 2013; Belt & Belt, 2017.)

Fyysisten järjestelyjen puitteissa toteutuvat oppimisen sosiaaliset tapahtumat. Fyysinen ja sosiaalinen oppimisympäristö eivät ole myöskään irrallaan toisistaan. Opettaja toimii työrauhaa rakentaessaan myös sosiaalisen oppimisympäristön rakentajana. Postholm (2013) sekä Lehtomäki ja Mikkilä-Erdmann (2018) näkevätkin työrauhan syntyvän ensisijaisesti juuri tällaisen sosiaalisen vuorovaikutuksen kautta. Ilmapiirin ja vuorovaikutuksen rakentamisen kautta syntyvä opettajan rooli ilmenee merkityksellisenä työrauhan tekijänä myös muissa tutkimuksissa (Belt, 2013; Sun, 2015; Belt & Belt, 2017; Maunula ym., 2023).

Opettaja- oppilassuhde näyttäytyy yhtenä sosiaalisen oppimisympäristön kulmakivenä. Työrauhaa näyttäisi edistävän positiivinen (Belt, 2013), hyvä (Sun, 2015) sekä henkilökohtainen, oppilaiden tarpeet tunnistava opettaja-oppilassuhde (Franklin & Harrington, 2019). Hieman näitä kuvauksia konkreettisemmin opettajan ja oppilaan väliset päivittäiset kohtaamiset ja kuulumisten vaihto ovat työkaluja opettaja-oppilassuhteen ja työrauhan vahvistamiseen (Maunula ym., 2023).

Myös Korpershoekin ym. (2016) interventioihin perustuva tutkimus osoittaa, että opettaja-oppilassuhdetta vahvistamalla kuulumisten vaihdon kautta työrauhakin vahvistui. Sama ilmiö voidaan ajatella yleisenä kiinnostuksena oppilaan arkeen (Tångring & Öhman, 2023). Vaikka Postholmin (2013) mainitsee dynaamisen opettaja- oppilassuhteen luokanhallinnallisena tekijänä, suuremman painoarvon työrauhakysymyksissä hän näyttää antavan opettajan kyvyille ymmärtää luokkaa ekosysteeminä ja edistää oppilaiden välisiä sosiaalisia suhteita.

Sosiaalinen vuorovaikutus ei rajoitukaan opettajan ja oppilaan väliseen toimintaan, vaan opettajan on huomioitava koko luokan sosiaalinen ympäristö työrauhaa rakentaessaan (Lehtomäki & Mikkilä-Erdmann, 2018). Positiivinen ilmapiiri on keskeinen tekijä työrauhan rakentamiseen erityisesti opettajien kokemuksissa (Dutton Tillery ym., 2010; Belt, 2013). Beltin (2013) tutkimista opettajista positiivisen ilmapiirin korostajat jakautuvat vielä kahteen luokkaan. Osa opettajista korostaa enemmän omaa osallisuutta osana ilmapiiriä, toiset näkevät itsensä ilmapiiriin ”opettajina”. (Belt, 2013.) Positiivinen ilmapiiri saa myös konkreettisempia sisältöjä. Opettaja saa todennäköisesti luotua työrauhan, kun positiivinen ilmapiiri sisältää välittämistä (Cluniess-Ross ym., 2008), riittävää henkistä tukea (Belt & Belt, 2017) sekä avoimuuden ja turvallisuuden huomioimista (Cooper ym., 2018; Tångring & Öhman, 2023).

Sosiaaliseen oppimisympäristöön kuuluu oleellisesti myös oppilaiden väliset suhteet. Dutton Tilleryn ja kollegoiden (2010) tutkimien alkukasvatuksen opettajien mukaan prososiaalisen käytöksen kuten toisten kuuntelun, auttamisen ja kunnioittamisen opettaminen on työrauhan edistämisen mahdollisuus. Vastaava tunteiden säätely ja sosiaalisten taitojen ohjaaminen ovat luokanhallinnan keskiössä myös keskimäärin vanhempia vuosiluokkia opettavien opettajien käsityksissä (Cooper ym., 2018). Tällaisten taitojen takana on erityisesti empatiakyvyn opettaminen (Korpershoek ym., 2016). Sosiaalisissa suhteissa ohjaaminen työrauhan rakentamiseksi vaatii myös opettajalta sosioemotionaalista kompetenssia.

Osa työrauhaan perehtyneistä tutkijoista liittyy sosiaalisen oppimisympäristön ja sosiaalisten suhteiden työrauhamerkitykset hieman monisyisempiin ja laajempiin ilmiöihin. Postholm (2013) kuvaa katsauksessaan luokan kulttuuristen ja kielellisten taustojen voivan ryhmädynamiikan kautta vaikuttaa viime kädessä työrauhaan. Opettajan tulisi olla sensitiivinen ja tiedostava esimerkiksi näihin ilmiöihin kytkeytyvistä ennakkoluuloista sosiaaliseen oppimisympäristöön ja työrauhaan vaikuttajina. (Postholm, 2013.)

Tångring ja Öhman (2023) kuvaavat samansuuntaisesti koulukiusaamisen olevan tällainen laaja-alaisempi työrauhan rakentamiseen vaikuttava ilmiö. Opettajan tulisi tiedostaa mahdollisen kiusaamisen vaikutukset sosiaalisen oppimisympäristöön ja työrauhaan. Tutkijat laajentavat koko sosiaalisen oppimisympäristön käsitteen koskemaan myös luokkahuoneen ulkopuolisia tiloja, joissa sosiaalista kanssakäymistä tapahtuu. Tällaiset tilat tarkoittavat esimerkiksi koulun käytäviä ja ulkoalueita, mutta nykyään myös erilaisia digitaalisia viestintäympäristöjä. (Tångring & Öhman, 2023.)

Sosiaalisen oppimisympäristön elementit pohjautuvat opettajan toimintaan, mutta osa pohjautuu vahvemmin itse opettajaan. Kun opettaja on läsnä opetusvuorovaikutuksessa, todennäköisemmin myös oppilaat keskittyvät ja työrauha rakentuu (Postholm, 2013). Läsnäolo välittyy sekä verbaalisten valintojen että nonverbaalisesti hymyn, äänenpainojen ja eleiden kautta (Tångring & Öhman, 2023). Tällainen opettajan läsnäolo tarttuu Maunulan ym. (2023) tutkimuksen tulosten mukaan myös oppilaiden välisiin suhteisiin. Näin työrauha edistyy myös välillisen vaikutuksen kautta. (Maunula ym., 2023.) Sosiaalisen oppimisympäristön rakentaminen näyttäytyy pitkälti toimintana, jossa työrauhaa rakennetaan sisälle arkipäiväisiin tilanteisiin.

3.4 Työrauhan rakentamisen oppija

Opettajan työrauhan rakentamisen rooli ulottuu myös uuden oppimiseen. Oppilaiden ja oppimistapahtumien kautta opettajakin oppii jatkuvasti uutta luokanhallinnasta ja opettajuudesta. Tällöin opettaja pystyy käyttämään tietoa luokanhallinnallisessa toiminnassaan kehittymiseen. (Franklin & Harrington, 2019.) Opettaja hyödyntää niin kokemustaan kuin yhteistyönkin muotoja työrauhan rakentamisessa. On tarpeellista tarjota myös arjen opetustyötä tekeville ammattilaisille koulutusmahdollisuuksia tehokkaista opetusvuorovaikutus- ja luokanhallintakeinoista laajan työrauhan rakentamistehtävän helpottamiseksi (Lehtomäki & Mikkilä-Erdmann, 2018).

Mooren ja kollegoiden (2024) tutkimista opettajista yli puolet kokevat, että koulutuksen avulla he voisivat saada työkaluja työrauhan rakentamiseen ja luokanhallinnan kehittämiseen. Opettajat kokevat, että ammattitaitoa tällä saralla voitaisiin kehittää monella tavalla. Yleisimpinä opettajat mainitsevat ammatissa kehittymisen sekä tuen ylemmiltä tahoilta. Opettajat toivovat myös, että he voisivat oppia enemmän toisilta esimerkiksi havainnoimalla ja keskustelemalla. Erityisesti kokeneempien opettajien luokanhallinnallinen kokemus on voimavara, josta toivotaan neuvoja omaan työhön. (Moore ym., 2024.)

Myös Cooperin ym. (2018) kuvaamana opettajat kokevat, että koulutusta työrauhan rakentamiseen tarvittaisiin lisää. Kuitenkin tarkemmin osa opettajista huomauttaa, että koulutustarvetta olisi erityisesti sellaisille keinoille, joissa oppilas itse lopulta ohjaa käytöstään eri suuntaan. Opettajat osaavat nimetä tällaisia keinoja, kuten muitakin työrauhan rakentamisen menetelmiä. Uskallus käyttää monipuolisia keinoja koetaan kuitenkin heikoksi koulutuksen puutteiden takia. (Cooper ym., 2018.)

Myös Dutton Tilleryn ym. (2010) tutkimat opettajat kokevat, ettei opettajankoulutus sellaisenaan ole tuonut heille riittävästi valmiuksia luokanhallintaan, työrauhaan ja haastavan käytöksen hallintaan. Opettajat puolestaan mainitsevat tarkentaen, että erityispedagogiset kurssit antavat parhaat valmiudet työrauhan rakentamiseen. Myös tässä tutkimuksessa opettajat kokevat, että työrauhan rakentaminen voisi helpottua jatko- ja täydennyskoulutuksen avulla. Lisäkoulutuksen toivotaan kuitenkin olevan kiinteä osa koulun toimintatapoja, eikä niinkään työajasta erillinen lisä. Lisäksi opettajat kokevat, että työn kehittymisen vaiheiden ja myös omien virhekokemusten kautta on mahdollista oppia ja kehittyä työrauhan rakentamisessa. (Dutton Tillery ym., 2010.)

Osa tutkimuksesta keskittyy tarkemmin siihen, millaisin koulutuksin opettajien työrauhan rakentamistehtävää voidaan helpottaa. Närhen ym. (2015) luokanhallinnan interventiotutkimuksessa työrauhaa kohentaa koulutus, joka on helposti opettajan arkeen sovellettava ja tulee koulun ulkopuoliselta asiantuntijalta. Tarkemmin interventio keskittyy oppilaille asetettuihin selkeisiin käytösodotuksiin ja -tavoitteisiin, myönteisen käyttäytymisen tukemiseen sekä nopeisiin toimenpiteisiin. Opettajat tekivät yhteistyötä ja osallistuivat kuukausittaisiin neuvontakokouksiin. Koulutus helpotti työrauhan rakentamista ja vähensi häiriökäyttäytymistä. (Närhi ym., 2015.) Myös Korpershoekin ym. (2016) tutkimus antaa samansuuntaisia tuloksia; neljästä tutkitusta interventiosta yksi tapa kehittää työrauhaa on nimenomaan opettajan ammattitaitoon kohdistuva tuki ja kehittäminen. Tämän avulla voidaan kehittää opettajan osaamista esimerkiksi järjestyksen ylläpidossa. (Korpershoek ym., 2016.)

Hirsch ym. (2019) keskittyvät siihen, millaisella koulutuksella opettaja voi rakentaa työrauhaa tarkoituksenmukaisemmin. Opettajat osallistuivat kuitenkin varsinaiseen lisäkoulutukseen verrattuna enemmän työpajamaiseen toimintaan. Ammatillisen työpajatoiminnan tavoitteena oli tarkastella strategisesti suunnitellun kehittämistyöpajan vaikutusta luokanhallinnan käytäntöjen kehittämiseen noviisiopettajilla. Ammatillinen kehittäminen luokanhallinnan alalla näytti lisäävän monipuolisten luokkahuonekäytäntöjen käyttöä. Kouluttautuneet opettajat osallistavat oppilaita enemmän ja käyttävät vähemmän nuhtelua työrauhan rakentamisessa. Opettajat rakentavat työrauhaa myös itsevarmemmin ja heille voi syntyä tunne luokanhallintakeinojen hyödyllisyydestä. (Hirsch ym., 2019.)

Oppijan rooli työrauhan rakentamisessa on koulutuksen lisäksi myös kokemukseen liittyvä ilmiö. Opettaja toimii työrauhaa rakentaessaan siis myös kokemuksensa pohjalta. Työrauhaan perehtyneistä tutkijoista Wolff ym. (2017, 2021) sekä Stahnke ja Blömeke (2021) paneutuvat erityisesti siihen, miten kokemus näyttäytyy opettajien tavoissa rakentaa työrauhaa ja reagoida erilaisiin häiriötilanteisiin. Yhteneväisesti tutkijat esittävät, että kokeneet opettajat käyttävät työrauhaa rakentaessaan laajempaa keinovalikoimaa kuin noviisiopettajat. Kokeneemmat opettajat antavat myös luokkahuoneen tapahtumille yleisesti syvemmän merkityksen ja analyttisemmän tulkinnan kuin vähemmän kokeneet. Heidän tulkintansa työrauhaan vaikuttavista tilanteista ovat monisyisempiä. Kokemus näyttää vaikuttavan myös siihen, että opettaja todennäköisemmin paikantaa syyn tai tilanteen, jossa työrauha alkaa heikentymään. (Wolff, 2017, 2021; Stahnke & Blömeke, 2021.)

Tarkemmin videohavainnointiaineiston avulla selvitettiin sitä, mihin asioihin opettajat keskittyvät tilanteissa, joissa he rakentavat työrauhaa. Noviisiopettajat näyttävät keskittyvän enemmän omaan opettajan rooliinsa kuin oppilaisiin. Kokeneemmat opettajat rakentavat työrauhaa oppilaskeskeisemmin. (Stahnke & Blömeke, 2021.) Myös Wolffin ym. (2017) aineiston avulla selvitettiin samaa ilmiötä. Yhtenevästi tulokset osoittavat, että kokeneemmat opettajat todella keskittyvät enemmän oppilaisiin ja noviisiopettajat omaan rooliinsa. Tässä tutkimuksessa eritellään kuitenkin tarkemmin siihen, mistä eri asioihin keskittyminen johtuu. Vaikuttaisi siltä, että kokemattomampi opettaja keskittyy työrauhaan vaikuttavien tilanteiden kohdalla ensisijaisesti järjestykseen tai käytökseen. Kokeneet opettajat voivat olla tilanteissa enemmän huolissaan itse oppimisen häiriintymisestä. (Wolff ym., 2017.)

Opettaja toimii siis itse työnsä kautta kehittyvänä oppijana työrauhaa rakentaessaan. Kun opettajan taidot kehittyvät työssä karttuneen kokemuksen kautta, on tämä kykenevämpi laajalaisempaan luokanhallintaan. Kuten Wolff ym. (2021) kuvaavatkin, vähemmän kokeneiden opettajien on haastavampaa kiinnittää huomiota luokkahuoneen moniin tapahtumiin. Tämä johtuu siitä, että noviisiopettajilla tällaiset tilanteiden laajempaa ymmärtämistä vaativat taidot ovat vielä kehittymässä. (Wolff ym., 2021.)

Huomionarvoista on kuitenkin se, että sekä kokeneet että vähemmän kokeneet opettajat näyttäisivät silti olevan lähes yhtä tietoisia luokanhallinnan eri osa-alueista. Erot ilmenevät erityisesti siinä, miten he toteuttavat luokanhallintaa. Kokeneemmat opettajat painottavat noviisiopettajia enemmän ennaltaehkäiseviä keinoja ja vähemmän reaktiivisia eli puuttuvia keinoja. (Stahnke & Blömeke, 2021.) Nämä huomiot viittaavat myös yllä mainittuihin Cooperin ym. (2018) tutkimuksen tuloksiin siitä, että työrauhakeinoja osataan nimetä, mutta vähemmän koulutusta saaneet opettajat eivät välttämättä uskalla kokeilla niitä käytännössä.

Wolffin ym. (2017) tutkimuksen mukaan opettajat kehittyvät työnsä myötä myös siinä, miten he ymmärtävät tilanteiden kulkua. Työrauhan rakentaminen näyttää olevan myös tehokkaampaa silloin, kun haastavissakin tilanteissa opettaja näkee tapahtumien tilannekohtaisuuden. Kokeneet opettajat pitävät myös opettaja-oppilassuhdetta keskiössä haastavia tilanteita ratkoessaan. (Wolff ym., 2017.) Tällainen oppilaan yksilöllisten tekijöiden huomiointi näyttäisi edistävän tarkoituksenmukaista työrauhaa (Stahnke & Blömeke, 2021).

Opettaja voi koulutuksen ja kokemuksen lisäksi rakentaa ja oppia työrauhasta myös yhteistyön kautta. Opettajuus onkin usein ammatillisessa tai monialaisessa yhteistyössä toimimista. Yksi työrauhan rakentamisen yhteistyön muoto on myös kodin ja koulun välinen

yhteistyö, jota käsitellään työrauhakontekstissa tarkemmin Maunulan ja ym. (2023) tutkimuksessa. Työrauhan rakentaminen on tässä ikään kuin ketjureaktio. Ketju lähtee positiivisesta vuorovaikutuksesta sekä riittävästä yhteistyöstä kodin suuntaan. Nämä saattavat lisätä opettajan luotettavuutta oppilaiden silmissä. Näin myös odotuksia, sääntöjä ja toimintakulttuuria voidaan rakentaa helpommin yhdessä. Yhteistyön kautta opettaja voi kehittää oppilaantuntemusta ja ymmärtää oppilaan toimintaa paremmin. (Maunula ym., 2023.) Yhteistyön kautta opettaja toimii samalla myös ikään kuin pedagogisena asiantuntijana ja oppimisympäristön rakentajana ehkäisemällä haasteita ja vahvistamalla oppilassuhdetta.

Opettajat voivat rakentaa työrauhaa myös kollegoiden ja koulun henkilökunnan yhteistyöllä. Maunulan ym. (2023) tutkimus avaa myös tätä yhteistyön muotoa. Opettajat kokevat, että työrauhan rakentaminen voi helpottua kollegoiden avulla, sillä kollegoiden kanssa keskusteleminen antaa opettajalle työkaluja oppia, reflektoida ja pohtia ratkaisuja myös omaan luokkaansa. Myös opettajan oma riittämättömyyden tunne saattaa vähentyä keskustelemalla yhteisesti haasteina koetuista asioista. (Maunula ym., 2023.)

Tämän lisäksi kollegiaalinen tuki ja toimintamallien jakaminen tehostavat luokanhallintaa ajallisesti. Myös koulunkäynninohjaajan kanssa tehtävä yhteistyö on parhaimmillaan työrauhan rakentamista edistävä voimavara. Ohjaajan läsnäolo voi vähentää opettajan tarvetta ylipäänsä puuttua häiriötilanteisiin. (Lehtomäki & Mikkilä-Erdmann, 2018.) Mooren ym. (2024) tutkimuksen opettajat puolestaan kaipaavat yhteistyöhön yhä enemmän sellaisia koulunkäynninohjaajia, joilla on spesifimpää osaamista erilaisista käytöksen haasteista.

Yleisesti yhtenäinen toimintakulttuuri ja esihenkilöiden tuki helpottaa opettajan työrauhan rakentamista (Moore ym., 2024), kuten myös koulun yhteinen linja sääntöjen suhteen (Dutton Tillery ym., 2010). Närhen ym. (2015) interventiotutkimuksen perusteella myös koulun ulkopuolelle ulottunut moniammatillinen yhteistyö ja tuki näyttää helpottavan työrauhan rakentamista. On kuitenkin huomattava, että tällaiset, kuten muutkin yhteistyön muodot työrauhan rakentamisessa eivät välttämättä aina ole automaattisesti toimivia. Yksittäisen opettajan vaikutusmahdollisuudet käytännön yhteistyön muotoihin voivat myös olla rajalliset tässä työrauhan rakentamisen oppijan roolissa.

4 Pohdinta

Tässä tutkimuksessa tavoitteenamme oli jäsentää ja tuoda ajantasalle tietoa opettajan rooleista työrauhan rakentumisessa. Tutkimuksemme toteutui aiempaan tutkimuskirjallisuuteen perehtymällä. Analyyttisen kuvailevan kirjallisuuskatsauksen tuloksena tutkimuksestamme nousi esiin neljä roolia, joissa opettaja toimii työrauhaa rakentaessaan: häiriöihin puuttuja, pedagoginen asiantuntija, oppimisympäristön rakentaja sekä työrauhan rakentamisen oppija.

Roolit muodostuivat niistä toimintamalleista, joilla opettajat rakentavat työrauhaa. Vaikka rooleissa on piirteensä, erottuu häiriöihin puuttujan reaktiivinen ote pedagogisen asiantuntijan, oppimisympäristön rakentajan ja työrauhan rakentamisen oppijan rooleista. Näissä pääpaino näyttää olevan esimerkiksi sääntöjen, motivoivan opetuksen, vuorovaikutuksen ja työssä kehittymisen puitteissa ennaltaehkäisevässä otteessa. Kuten katsauksemmekin osoittaa, opettajien kannattaa kehittää opetusta ja vuorovaikutusta mahdollisimman toimivaksi ennen häiriöihin puuttumista (Levin & Nolan, 2010). Katsauksemme kirjallisuus ei kuitenkaan vastaa siihen, mitä opettaja voi tehdä tilanteissa, joissa kummatkaan keinot eivät ole riittäviä työrauhan rakentamiseksi.

Tutkimuksemme viittaa myös siihen, että opettajat voivat lähestyvä työrauhan rakentamista eri oppimiskäsityksistä tai teorioista käsin. Esimerkiksi sekä häiriöihin puuttujan että pedagogisen asiantuntijan rooleissa käytökseen vaikuttaminen reaktiolla tai kehulla lähestyy työrauhaa behaviorismin, ulkoisen käytöksen muokkaamisen tai vahvistamisen kautta (Lehtinen ym., 2016). Työrauhan rakentaminen vuorovaikutuksella ja oppilaan itsehillintää kehittämällä viittaa puolestaan enemmän sosiokonstruktivistiseen tai humanistiseen käsitykseen, joissa oppilaan osallisuus ja persoona ovat keskiössä (Kauppila, 2007).

Tulostemme perusteella voimme lisäksi päätellä, että opettaja saattaa toimia rooleissa eri painotuksin eri vaiheissa uraansa. Tähän viittaa se, että kokeneet opettajat painottavat haasteiden ennaltaehkäisyä, ikään kuin asettumalla enemmän pedagogisen asiantuntijan tai oppimisympäristön rakentajan rooliin. Opettajankoulutus ei juuri noussut tutkimuksissa työrauhan rakentamisen välineeksi, vaan painoarvoa sai erityisesti lisäkoulutus. Aiemmin todetusti työrauhaa sekä luokanhallintaa käsitelläänkin opettajankoulutuksessa vähän. Tällöin vastavalmistuneiden opettajien mahdollisuudet toimia eri rooleissa joustavasti ovat pienet. Opettajankoulutuksen harjoitteluissakin työrauhasta vastaa viime.kädessä ohjaava opettaja (Blomberg, 2008). Tästä herääkin pohdintaa siitä, millaisena noviisiopettajat kokisivat oman opettajuutensa ja luokanhallintansa, jos opettajankoulutus valmistaisi työarkeen paremmin.

On huomattava, että esiin nousseet roolit eivät siis ole toisiaan poissulkevia. Opettaja voi toimia rooleissa samanaikaisesti tai limittäin, tai toisaalta toimia niissä eriaikaisesti tai eri painotuksin. Roolit osoittavat myös, että opettaja rakentaa työrauhaa niin luokkahuoneessa kuin laajasti sen ulkopuolellakin. Käytännön opetustyössä tämä tarkoittaa kuten jo tutkimuksemme alussa esitimme, että opettajan työrauhan rakentamistehtävä voi olla kuormittava. Katsauksemme kirjallisuudessa moniammatillisesta yhteistyöstä oli harvoja mainintoja, vaikka ainakin Suomessa tehty kokeilu osoitti moniammatillisen yhteistyön helpottavan luokan levottomuutta ja nimenomaan opettajien kuormitusta (Karhu ym., 2018).

Tutkimuksemme monipuolinen kirjallisuus antaa melko kattavan vastauksen tutkimuskysymykseemme. Tosin kirjallisuudessa painottui nimenomaan opettajien käsitykset aiheesta, mikä voi vaikuttaa roolien muodostumiseen. Suomen vähäistä työrauhatutkimusta täydensimme kansainvälisillä tutkimuksilla, mikä tuo tuloksiimme moniulotteisuutta. Toisaalta se voi rajoittaa tulosten sovellettavuutta suomalaisen työrauhakäsitteeseen ja peruskouluun. Siksi olisikin tärkeää, että työrauhaa, erilaisia toimintakeinoja ja niiden vaikutuksia työrauhan parantamiseksi tutkittaisiin enemmän myös Suomessa.

Tutkimuksen luotettavuutta ajatellen menetelmäosan ja kirjallisuuden hakukriteerien kuvauksen poisjätö voi heikentää tutkimuksemme kokonaisluotettavuutta. Toisaalta luotettavuutta lisää se, että katsaukseen valitsemamme tutkimuskirjallisuus on kattavaa, vertaisarvioitua ja vastaa tutkimuskysymykseemme. (Rhoades 2011.) Kuvailevassa kirjallisuuskatsauksessa on myös riski sille, että tutkija voi tahattomasti tehdä aineiston kuvailua omien ennakkotietojensa varassa (Rhoades 2011). Pyrimme kuitenkin välttämään subjektiivisuutta ja huolehdimme asianmukaisista viitteistä alkuperäiseen kirjallisuuteen.

Työrauhatutkimus näyttää siis painottuneen hieman enemmän opettajien käsitysten selvittämiseen. Tämä on tärkeä näkökulma, sillä opettajat tietävät arjen luokanhallinnasta. Opettajan työrauhan rakentamista voitaisiin kuitenkin jatkossa tutkia lisää myös eri menetelmillä, kuten observoinnin tai videoaineiston avulla. Tällainen tutkimus voisi hyödyttää myös opettajaa itseään. Lisäksi havaitsimme, että oppilaiden ääni tutkimuksissa jää heikoksi, vaikka työrauhan katsotaan rakentuvan vuorovaikutuksessa. On havaittu, että opettajilla ja oppilailta saattaa olla samasta työrauhahaasteesta hyvin erilaiset käsitykset (Scherzinger & Wettstein, 2019). Kenties siis myös eri näkökulmat työrauhan rakentamiseen selkeyttäisivät kuvaa työrauhasta. Eri näkökulmien ja tutkimusasetelmien käyttö voisi parhaimmillaan lisätä ymmärrystä tästä moniulotteisesta, keskustelua herättävästä ilmiöstä.

Lähteet

- Belt, A. (2013). *Kun työrauha horjuu: kotitalousopettajien käsityksiä työrauhahäiriöistä ja niiden taustatekijöistä*. [väitöskirja, Oulun yliopisto]. OuluREPO – Oulun yliopiston julkaisuarkisto. <https://oulurepo.oulu.fi/handle/10024/35676>
- Belt, A. & Belt, P. (2017). Teachers' differing perceptions of classroom disturbances. *Educational Research*, 59(1), 54–72. <https://doi.org/10.1080/00131881.2016.1262747>
- Blomberg, S. (2008). *Noviisiopettajana peruskoulussa. Aloittelevien opettajien autenttisia kokemuksia ensimmäisestä opettajavuodesta*. [väitöskirja, Helsingin yliopisto]. Helda–Helsingin yliopiston julkaisuarkisto. <http://hdl.handle.net/10138/20025>
- Chen, P.-H., Hong, J.-C., Ye, J.-H., & Ho, Y.-J. (2022). The Role of Teachers' Constructivist Beliefs in Classroom Observations: A Social Cognitive Theory Perspective. *Frontiers in Psychology*, 13, 904181–904181. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.904181>
- Cluniess-Ross, P., Little, E. & Kienhuis, M. (2008). Self-reported and actual use of proactive and reactive classroom management strategies and their relationship with teacher stress and student behavior. *Educational Psychology*, 28(6), 693–710. <https://doi.org/10.1080/01443410802206700>
- Cooper, J. T., Gage, N. A., Alter, P. J., LaPolla, S., MacSuga-Gage, A. S., & Scott, T. M. (2018). Educators' self-reported training, use, and perceived effectiveness of evidence-based classroom management practices. *Preventing School Failure*, 62(1), 13–24. <https://doi.org/10.1080/1045988X.2017.1298562>
- Dutton Tillery, A., Varjas, K., Meyers, J., & Collins, A. S. (2010). General Education Teachers' Perceptions of Behavior Management and Intervention Strategies. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 12(2), 86–102. <https://doi.org/10.1177/1098300708330879>.
- Eloranta, V. & Virta, A. (2002). Opettajuuden ja opettajankoulutuksen haasteet. Teoksessa E. Lehtinen & T. Hiltunen (toim.), *Oppiminen ja opettajuus* (s. 133–159). Turun yliopisto.
- Erätuuli, M. & Puurula, A. (1990). *Miksi häiritset minua. Työrauhahäiriöistä ja niiden syistä yläasteella oppilaiden kokemana*. Helsingin yliopisto.
- Ficarra, L., & Quinn, K. (2014). Teachers' Facility with Evidence-Based Classroom Management Practices: An Investigation of Teachers' Preparation Programmes and In-service Conditions. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 16(2), 71–87. <https://doi.org/10.2478/jtes-2014-0012>

- Franklin, H., & Harrington, I. (2019). A review into effective classroom management and strategies for student engagement: Teacher and student roles in today's classrooms. *Journal of Education and Training Studies*, 12(7). <https://doi.org/10.11114/jets.v7i12.4491>
- Gordon, M. (2009). The misuses and effective uses of constructivist teaching. *Teachers and Teaching, Theory, and practice*, 15(6), 737–746. <https://doi.org/10.1080/1354060090.3357058>
- Grönholm, P. (22.4.2012). Opettajan aika ei riitä opettamiseen. *Helsingin Sanomat*. <https://www.hs.fi/kaupunki/art-2000004869449.html>
- Harmsen, R., Helms-Lorenz, M., Maulana, R., & van Veen, K. (2018). The relationship between beginning teachers' stress causes, stress responses, teaching behavior and attrition. *Teachers and Teaching, Theory and Practice*, 24(6), 626–643. <https://doi.org/10.1080/13540602.2018.1465404>
- Hellström, M. (8.10.2019). Noin 50 vinkkiä työrauhaan [blogikirjoitus]. *Pedagogiikkaa ja koulupolitiikkaa*. <https://pedagogiikkaa.blogspot.com/2019/10/noin-50-vinkkia-työrauhaan.html>
- Hirsch, S. E., Lloyd, J. W., & Kennedy, M. J. (2019). Professional Development in Practice: Improving Novice Teachers' Use of Universal Classroom Management. *The Elementary School Journal*, 120(1), 61–87. <https://doi.org/10.1086/704492>
- Holopainen, P., Järvinen, R., Kuusela, J. & Packalen, P. (2009). *Työrauha tavaksi. Kohtaaminen, toimintakulttuuri ja pedagogiikka koulun arjessa*. Opetushallitus.
- Hoy, A-W., & Weinstein, C. S. (2006). Student and teacher perceptions on classroom management. Teoksessa C. M. Evertson & C. S. Weinstein (toim.), *Handbook of classroom management: research, practice, and contemporary issues*. Lawrence Erlbaum Associate.
- Infantino, J., & Little, E. (2005). Students' perceptions of classroom behaviour problems and the effectiveness of different disciplinary methods. *Educational Psychology*, 25(5), 491–508. <https://doi.org/10.1080/01443410500046549>
- Jones, S-M., R, Bailey. & R, Jacob. (2014). Social-Emotional Learning is Essential to Classroom Management. *Phi Delta Kappan*, 96(2), 19–24. <https://doi.org/10.1177/0031721714553405>
- Järvinen, M-L. (2011). *Konstruktivistinen oppimiskäsitys opettajan pedagogisena työvälineenä alkuopetuksessa*. [väitöskirja, Tampereen yliopisto]. Trepo – Tampereen yliopiston julkaisuarkisto. <https://trepo.tuni.fi/handle/10024/66722>

- Kangasniemi, M., Utriainen, K., Ahonen, S.-M., Pietilä, A.-M., Jääskeläinen, P., & Liikanen, E. (2013). Kuvaileva kirjallisuuskatsaus: eteneminen tutkimuskysymyksestä jäsenettyyn tietoon. *Hoitotiede*, 25(4), 291–301.
- Karhu, A., Laitinen, S., Laukkanen, E., Loimusalo, H., Malkki, P., Malmberg, S., Närhi, V., Savolainen, H., Savolainen, P., Selkoma, M., Suomalainen, A., & Taskinen, K. (2018). ProKoulumalli näkyy työrauhan kehittymisenä ja hyvinvointina Varkauden kouluissa. *NMI-bulletin*, 28(2), 61–71.
- Kauppila, R. A. (2007). *Ihmisen tapa oppia: johdatus sosiokonstruktivistiseen oppimiskäsitykseen*. PS-kustannus.
- Kiiski, T., & Kärkkäinen, H. (2011). Työrauha kaikille—tukitoimia yläkoulun työrauhaongelmiin. *NMI-bulletin*, 21(3), 34–42.
- Korpershoek, H., Harms, T., de Boer, H., van Kuijk, M., & Doolaard, S. (2016). A Meta-Analysis of the Effects of Classroom Management Strategies and Classroom Management Programs on Students' Academic, Behavioral, Emotional, and Motivational Outcomes. *Review of Educational Research*, 86(3), 643–680. <https://doi.org/10.3102/0034654315626799>
- Kowalski, M. J., & Froiland, J. M. (2020). Parent perceptions of elementary classroom management systems and their children's motivational and emotional responses. *Social Psychology of Education*, 23(2), 433–448. <https://doi.org/10.1007/s11218-020-09543-5>
- Lehtinen, E., Vauras, M., & Lerkkanen, M.-K. (2016). *Kasvatuspsykologia* (3. painos.). PS-kustannus.
- Lehtomäki, S. & Mikkilä-Erdmann, M. (2018). Opettaja työrauhan rakentajana luokkahuoneen vuorovaikutuksessa. *Prologi*, 14(1), 10–25. <https://doi.org/10.33352/prlg.95927>
- Levin, J. & Nolan, J. F. (2010). *Principles of Classroom Management: A Professional Decision-Making Model*. (6. painos). Pearson.
- 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>
- Maunula, M., Granlund, K., & Harju-Luukkainen, H. (2023). Elementary school teachers' experiences of implementing the Teacher Classroom Management Method: Case study

- in Finland. *International Journal on Studies in Education*, 5(3), 332–347.
<https://doi.org/10.46328/ijonse.144>
- Moore, T. C., Daniels, S., Taylor, K. L. H., Oliver, R. M., Chow, J. & Wehby, J. H. (2024). Supporting teachers' effective classroom and behavior management: what do teachers tell us? *Preventing School Failure*, 68(1), 60–69.
<https://doi.org/10.1080/1045988X.2022.2158160>
- Närhi, V., Kiiski, T., Peitso, S., & Savolainen, H. (2015). Reducing disruptive behaviours and improving learning climates with class-wide positive behaviour support in middle schools. *European Journal of Special Needs Education*, 30(2), 274–285. <https://doi-org.ezproxy.utu.fi/10.1080/08856257.2014.986913>
- OECD. (2019). *Teaching and learning international survey TALIS: 2018 TALIS Results*. OECD Publishing.
- Opetushallitus. (2004). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*.
- Opetushallitus. (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*.
- Perusopetuslaki 21.8.1998/628.
- Postholm, M. B. (2013). Classroom Management: What Does Research Tell Us? *European Educational Research Journal EERJ*, 12(3), 389–402.
<https://doi.org/10.2304/eej.2013.12.3.389>
- Rhoades, E. A. (2011). Literature Reviews. *The Volta Review*, 111(1), 61–71.
<https://doi.org/10.17955/tvr.111.1.677>
- Räsänen, K., Pietarinen, J., Pyhältö, K., Soini, T., & Väisänen, P. (2020). Why leave the teaching profession? *Social Psychology of Education*, 23(4), 837–859.
<https://doi.org/10.1007/s11218-020-09567-x>
- Salminen, A. (2023). *Mikä kirjallisuuskatsaus? Johdatus kirjallisuuskatsauksen tyyppeihin ja hallintotieteellisiin sovelluksiin*. Vaasan yliopisto.
- Salo, P. (2009). Opettaja pedagogisena johtajana. Teoksessa Saloviita T. (toim.), *Meidän koulu: keinoja työrauhan ja hyvän ilmapiirin saavuttamiseen*. PS-kustannus.
- Saloviita, T. (2007). *Työrauha luokkaan. Löydä omat toimintamallisi*. PS-kustannus.
- Saloviita, T. (2014). *Työrauha luokkaan*. PS-kustannus.
- Saloviita, T. (2017). Mikä on paras luokkakoko peruskouluun? *Kasvatus*, 48(2), 148–150.
- 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>

- Stahnke, R., & Blömeke, S. (2021). Novice and expert teachers' situation-specific skills regarding classroom management: What do they perceive, interpret, and suggest? *Teaching and Teacher Education*, *98*, 103243-.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103243>
- Sun, R. (2015). Teachers' Experiences of Effective Strategies for Managing Classroom Misbehavior in Hong Kong. *Teaching and teacher education*, *46*, 94–103.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.11.005>
- Tångring, C., & Öhman, S. (2023). Teachers' Leadership in the Classroom: Bridging Theory and Practice in Classroom Management. *The Delta Kappa Gamma Bulletin*, *90*(1), 6–15.
- Välivaara, H., Paakkari, L., Aro, T., & Torppa, M. (2018). Kouluhyvinvointi oppilaiden kuvaamana. *Kasvatus*, *49*(1), 6–19.
- Wang, M.-T., L. Degol, J., Amemiya, J., Parr, A., & Guo, J. (2020). Classroom climate and children's academic and psychological wellbeing: A systematic review and meta-analysis. *Developmental Review*, *57*, 100912-.
<https://doi.org/10.1016/j.dr.2020.100912>.
- Wheldall, K. & Merrett, F. (1988). Which Classroom Behaviours do Primary School Teachers say they find most Troublesome. *Educational Review*, *40*(1), 13–27.
<https://doi.org/10.1080/0013191880400102>
- Wolff, C. E., Jarodzka, H., & Boshuizen, H. P. A. (2017). See and tell: Differences between expert and novice teachers' interpretations of problematic classroom management events. *Teaching and Teacher Education*, *66*, 295–308.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.04.015>
- 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>