



**TURUN
YLIOPISTO**
UNIVERSITY
OF TURKU

NÄKÖKULMIA MUUTTUVAAAN TYÖRAUHAAN

Monimenetelmällinen tarkastelu
peruskoulukontekstissa

Suvi Lehtomäki



TURUN
YLIOPISTO
UNIVERSITY
OF TURKU

NÄKÖKULMIA MUUTTUVAAAN TYÖRAUHAAN

Monimenetelmällinen tarkastelu
peruskoulukontekstissa

Suvi Lehtomäki

Turun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta
Opettajankoulutuslaitos
Kasvatustiede
Oppimisen, opetuksen ja oppimisympäristöjen tutkimuksen tohtoriohjelma (OPPI)

Työn ohjaajat

Professori Mirjamajja Mikkilä-Erdmann
Opettajankoulutuslaitos, CERLI
Turun yliopisto

Dosentti, Yliopistonlehtori Kristiina Heikkilä
Opettajankoulutuslaitos, CERLI
Turun yliopisto

Tarkastajat

Emeritusprofessori Eero Ropo
Tampereen yliopisto

Dosentti, Yliopistotutkija Vesa Närhi
Jyväskylän yliopisto

Vastaväittäjä

Emeritusprofessori Eero Ropo
Tampereen yliopisto

Turun yliopiston laatujärjestelmän mukaisesti tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck-järjestelmällä.

ISBN 978-951-29-9929-3 (PRINT)
ISBN 978-951-29-9930-9 (PDF)
ISSN 0082-6987 (Print)
ISSN 2343-3191 (Online)
Painosalama, Turku, Suomi 2024

TURUN YLIOPISTO

Kasvatustieteiden tiedekunta

Opettajankoulutuslaitos

Kasvatustiede

SUVI LEHTOMÄKI: Näkökulmia muuttuvaan työrauhaan: Monimenetelmällinen tarkastelu peruskoulukontekstissa

Väitöskirja, 141 s.

Oppimisen, opetuksen ja oppimisympäristöjen tutkimuksen tohtoriohjelma (OPPI)

Marraskuu 2024

TIIVISTELMÄ

Tämä väitöskirjatutkimus kohdistuu peruskoulun työrauhaan. Työrauhaa tarkastellaan systeemiteoreettisesti (Bronfenbrenner, 1979, 2017) ja opettajan osaamisen mallin (MAP) näkökulmasta (Metsäpelto ym., 2022; Metsäpelto ym., 2021). Väitöskirja koostuu kolmesta osatutkimuksesta. Ensimmäisessä osatutkimuksessa dokumenttiaineiston avulla syvennetään työrauhailmiön ympärillä käytyä julkista keskustelua: millaista keskustelua peruskoulun työrauhasta käydään ja mihin keskustelu yleisimmin kohdistuu. Dokumenttiaineisto koostuu Helsingin Sanomissa vuosina 2010–2020 julkaistuista koulun työrauhaa koskevista mielipidekirjoituksista (N=70), joita analysoitiin aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä. Mielipidekirjoituksista tunnistettiin kolme keskustelun pääteemaa, joihin työrauhasta käyty keskustelu sanomalehdessä kohdistui: opettajan työnkuva, inklusio käytännössä sekä peruskoulun muutos. Julkinen keskustelu nosti esiin huolen opettajan jaksamisesta laajentuneen työnkuvan myötä sekä tukea tarvitsevien oppilaiden opiskelusta yleisopetuksen ryhmissä. Peruskoulun muutosta koskeva puhe ilmensi aiheen polarisoituneisuutta keskustelussa.

Toisessa osatutkimuksessa pureudutaan ilmiöön luokkahuoneen vuorovaikutuksen tasolla. Neljää alakoululuokkaa havainnoitiin jokaista yhden koulupäivän ajan. Havainnointiaineistoa kertyi yhteensä 15 oppituntia. Oppitunnit videokuvattiin ja analysoitiin teoriaohjaavan sisällönanalyysin keinoin. Ulkopuolisen havainnoijan toimesta saatiin täydentävää tietoa siitä, miten opettaja itse toimii haastavia tilanteita kohdatessaan, mitkä ovat opettajan yleisimmin käyttämät keinot työrauhan ylläpitämiseksi ja minkälaiset tilanteet ylipäänsä aiheuttavat opettajassa työrauhan ylläpitoon liittyvän reaktion. Tulosten mukaan työrauhahäiriöitä luokkavuorovaikutuksessa esiintyi erittäin paljon, mutta ne olivat laadultaan lieviä, kuten puhumista ilman puheenvuoroa tai motorista levottomuutta. Opettajien työrauhatoimien kohteena olivat useimmiten yksittäiset poikaoppilaat luokassa. Opettajat käyttivät monipuolisia verbaalisia ja nonverbaalisia luokanhallintakeinoja puuttuessaan oppilaiden häiritsevään käyttäytymiseen.

Kolmannessa osatutkimuksessa tutkittiin opettajien kokemuksia työrauhasta, minäpystyvyydestä, kollektiivisesta pystyvyydestä, työtyytyväisyydestä ja stressistä. Tähän kyselytutkimukseen osallistui 321 peruskoulun opettajaa. Aineistoanalyysinä käytettiin monimuuttujaista usean selittäjän regressioanalyysiä sekä latenttia

profiilianalyysiä. Tuloksista ilmeni, että opettajat suhtautuivat työrauhan toteutumiseen oppitunneilla oletettua positiivisemmin (vain 14 % opettajista edusti keskitason työrauhaprofiilia). Keskitason työrauhaprofiilia selittivät aineenopettajana toimiminen yläkoulussa ja lyhyt, alle viiden vuoden opetuskokemus. Erinomaisen ja keskitason työrauhaprofiilit erosivat myös kokemuksissaan minäpystyvyydestä, kollektiivisesta pystyvyydestä, työtyytyväisyydestä ja luokkahuonestressistä. Opettajien luokanhallinnallinen minäpystyvyys ja luokkahuonestressi selittivät opettajan kokemaa työrauhaa ja erityisesti häiriökäyttäytymisen ja opetukseen keskittymisen työrauhauttavuuksia siten, että mitä enemmän opettaja uskoi omaan kykyihinsä hallita luokkaa, sen positiivisempänä hän arvioi työrauhan toteutuvan. Toisaalta mitä enemmän opettaja koki luokkahuonestressiä, sen negatiivisempi oli hänen arvionsa toteutuneesta työrauhasta.

Aineisto- ja menetelmätriangulaation avulla tutkimuksessa laajennettiin ymmärrystä työrauhasta, joka jo itsessään on hyvin moniulotteinen ja -tulkintainen ilmiö. Työrauhasta käyty yhteiskunnallinen keskustelu heijasti ilmiön polarisoituneisuutta. Vaikka työrauhasta käyty keskustelu kohdistui yksilötason haasteisiin, ratkaisuja keskustelussa tuotettiin järjestelmätasolle. Erityisesti oppilaan tuen tarpeisiin vastaaminen sekä opettajan työnkuvan selkiytyminen ja rajaaminen toimivat osana ongelmanratkaisua julkisessa keskustelussa. Havainnointitutkimus osoitti, että opettajat puuttuivat oppitunnin työrauhahäiriöihin nopeasti ja monipuolisilla luokanhallintakeinoilla, mutta saivat häiriön katkaistua vain hetkellisesti. Oppimisvuorovaikutuksen sujuvuutta rikkoivat siten usein toistuvat lievät työrauhahäiriöt. Kyselytutkimuksessa opettajat arvioivat toteutunutta työrauhaa ryhmissään kuitenkin suhteellisen positiivisesti. Tukea työrauhan ylläpidossa tulisi kyselytutkimuksen perusteella suunnata erityisesti ammattikvaltaan yläkoulun aineenopettajille ja opettajille, joilla on alle viiden vuoden opetuskokemus. Työrauhailmiötä tulee tulevaisuudessa tarkastella kasvatustieteessä laajana systeemisena kokonaisuutena ja huomioida työrauhan toteutumisen yhteiskunnalliset edellytykset sekä opettajan ammatillisen osaamisen kehittämistarpeet.

AVAINSANAT: luokanhallinta, opettaja, peruskoulu, työrauha

UNIVERSITY OF TURKU

Faculty of Education

Department of Education

Education

SUVI LEHTOMÄKI: Multi-method Approach on Investigating Changing
Classroom Atmosphere in Comprehensive School Context

Doctoral Dissertation, 141 pp.

Doctoral Programme on Learning, Teaching and Learning Environments
Research (OPPI)

November 2024

ABSTRACT

This dissertation focuses on the classroom atmosphere in comprehensive schools. By classroom atmosphere, we refer to the behavioral and learning-focused climate from both the teachers' and students' perspectives. The classroom atmosphere is examined from the perspective of systems theory (Bronfenbrenner, 1979, 2017) and the teacher's competence model (MAP) (Metsäpelto et al., 2022; Metsäpelto et al., 2021). The dissertation consists of three sub-studies.

In the first sub-study, documentary material was used to deepen the public discussion around the phenomenon of classroom atmosphere, focusing on what kinds of discussions were taking place about the classroom atmosphere and which discussions were the most common in comprehensive schools. The documentary material consists of opinions (N=70) on the classroom atmosphere in schools, published in Helsingin Sanomat between 2010 and 2020. The data were analyzed using data-driven content analysis. Three main themes were identified in the discussion: teachers' current work description, inclusion in practice, and changes in comprehensive schools. The public discussion raised concerns about teachers' ability to cope due to their expanded work description and about students needing support in general education groups. The discussion about the transformation of the comprehensive school system reflected the polarization of the topic.

The second sub-study examines the phenomenon at the level of classroom interaction. Four primary school classes were observed, each for one school day. The collected observation data consisted of a total of 15 lessons. An external observer provided data on how the teachers responded to challenging classroom situations, what kinds of classroom management methods they used, and what kinds of situations caused reactions in classroom management. The results showed that disturbances in classroom interaction were very common but minor in nature, such as talking out of turn or physical restlessness. The teachers' classroom management actions were mostly directed at individual boys in the classroom. The teachers used a variety of verbal and nonverbal classroom management techniques to control disruptive student behavior.

The third sub-study examined teachers' experiences of classroom atmosphere, self-efficacy, collective teacher efficacy, job satisfaction, and stress. A total of 321 comprehensive schoolteachers participated in the survey. Multivariate regression

analysis and latent profile analysis were used to analyze the data. The results showed that teachers had a more positive attitude toward classroom atmosphere than expected (only 14% of teachers represented a medium-level classroom atmosphere profile). The medium-level profile was associated with working as a subject teacher in an upper comprehensive school and teachers with less than five years of teaching experience. The excellent and medium classroom atmosphere profiles also differed in terms of self-efficacy, collective teacher efficacy, job satisfaction and classroom stress. Teachers' self-efficacy in classroom management and their experience of classroom stress explained their experiences of classroom atmosphere, particularly in the dimensions of disruptive behavior and concentration on teaching. The more teachers believed in their own abilities to manage classroom interaction, the more positively they evaluated the classroom atmosphere. Conversely, the more a teacher experienced classroom stress, the more negatively they assessed the classroom atmosphere.

By utilizing data and method triangulation, this study broadens the understanding of classroom atmosphere, which is a multidimensional and interpretive phenomenon. The societal discussion on classroom atmosphere reflected the polarization of the phenomenon. Although the discussion focused on challenges at the individual level, solutions were proposed at the system level. In particular, addressing students' needs for support and discussing teachers' work were highlighted as issues in the public discourse. The observational study showed that teachers intervened quickly and used diverse classroom management methods to address disturbances in the classroom atmosphere but were only able to break the disturbance momentarily. The fluency of learning interaction was hindered by frequent minor disturbances. In the survey, however, teachers evaluated the classroom atmosphere in their groups relatively positively. Based on the survey, support for maintaining a positive classroom atmosphere should be directed especially toward subject teachers in upper comprehensive schools and teachers with less than five years of teaching experience. In the future, it will be important to investigate classroom atmosphere from the perspective of educational sciences as a broad systemic phenomenon. Considering the social prerequisites for the realization of classroom atmosphere and the developmental needs of teachers' professional competence are topical.

KEYWORDS: classroom atmosphere, classroom management, comprehensive school, teacher

Kiitokset

Tämä väitöskirjatyö on kestänyt kokonaisen vuosikymmenen. Prosessi on ollut pitkä ja sen tekeminen luokanopettajan työni ohella on vaatinut paljon, ennen kaikkea si-sua saattaa työ päätökseen. Kymmenen vuotta sitten puhkuin intoa väitöskirjan tutkimussuunnitelmaa tehdessäni, mutta näihin vuosiin on mahtunut toisenlaisiakin tunteita. Vaikka prosessi on kokonaisuudessaan ollut rankka, on se opettanut minulle valtavasti – paitsi tutkimastani ilmiöstä myös minusta itsestäni. Työn vihdoin valmistuttua voin huokaista helpotuksesta ja taputtaa itseäni olalle – valmista tuli. On kiitosten aika.

Lämpimät kiitokset ohjaajalleni professori Mirjamaija Mikkilä-Erdmannille, joka on tukenut tutkimukseni tekoa koko prosessin ajan, luottanut kykyihini tutkijana ja keskusteluillaan inspiroinut tutkimustani eteenpäin. Tutkimukseni tekoa on edistänyt sitoutunut ohjauksesi. Kiitos myös mahdollisuudesta työskennellä tutkimushankkeessa. Kiitokset myös toiselle ohjaajalleni Kristiina Heikkilälle, jonka kanssa alun perin tutkimustyötä lähdettiin hahmottelemaan. Lämmin kiitos esitarkastajilleni emeritusprofessori Eero Ropolle ja dosentti Vesa Närhelle. Teidän rakentava palautteenne ja tarkat huomionne auttoivat minua hiomaan väitöskirjan yhteenvedon lopulliseen muotoonsa.

Haluan kiittää myös Mirjamaijan tohtoriseminaariryhmän jäseniä siitä, että olette neuvoneet ja kannustaneet minua työssäni eteenpäin. Erityiskiitos Inkeri Lahti, on ollut mahtavaa saada jakaa tätä matkaa kanssasi ja purkaa tutkimukselliset ilot ja murheet kanssasi. Se on antanut paljon voimaa väitöskirjan tekemiseen. Kiitos Venla Panulalle tuestasi artikkelini kanssa sekä valtavan hyvistä keskusteluista. Isot kiitokset Anu Kajamies ja Eero Laakkonen analyysiini antamastanne tuesta sekä artikkelien tarkkanäköisestä lukemisesta ja kommentoinnista. Lämmin kiitos ystävälleni Sanna Isotalolle huolella tekemästäsi kielentarkastuksesta ja siitä kiinnostuksestasi, millä olet tutkimustyöhöni paneutunut. Kiitos myös Miira Häkkinen ainaisesta kiinnostuksestasi ja kannustuksestasi tutkimustyötäni kohtaan. Kiitos myös kaikille niille, jotka ovat tutkimuksiini osallistuneet matkan varrella avoimin mielin. Ilman teitä tutkimuksia olisi ollut mahdotonta toteuttaa. Kiitos Suomen Kulttuurirahasto, Varsinais-Suomen rahasto ja Turun yliopisto taloudellisesta tuestanne tutkimustyöhöni.

Kiitoksen ansaitsevat myös ystäväni ja läheiseni, jotka ovat jaksaneet kuunnella, kannustaa ja osoittaa vilpittömää kiinnostustaan väitöskirjatyötäni kohtaan. Kiitos myös siitä, että olette virkistäneet ajatuksiani keveämmillä puheenaiheilla. En nimeä teistä jokaista erikseen, mutta uskon, että tiedätte kyllä, kenestä on kyse. Kiitos, että olette elämässäni. Kiitos myös ymmärtävät esihenkilöni, jotka ovat vuosien varrella mahdollistaneet minulle kouluttautumisen ja opintovapaat työni ohessa. Kiitos työ-kaverit kannustavasta asenteestanne ja kiinnostuksestanne väitöskirjaani kohtaan. Erityiskiitos työparilleni Melina Piispaselle, joka on kannustanut, rohkaissut ja tukenut tutkimustyöni loppuun saattamista – tämä on meidän vuosi!

Tärkein kiitos kuuluu rakkaalle perheelleni. Kiitos vanhempani Arja ja Erkki siitä, että olette pienestä pitäen kannustaneet minua opiskelemaan. Kiitos isälleni siitä, miten olet pyrkinyt ratkomaan tutkimuksissa kohtaamiani haasteita kanssani ja luonut aina rentoutta tekemiseeni. Kiitos äidilleni siitä, miten olet lempeästi tukenut minua tämän prosessin aikana kuuntelemalla ja auttamalla minua hahmottamaan, mikä elämässä on tärkeintä. Kiitos Sinille isosiskon viisaista neuvoista työni varrella sekä siitä kiinnostuksesta ja kannustuksesta, mitä olet aina antanut. Se on lisännyt tunnettani tämän tutkimuksen merkityksellisyydestä sekä kohottanut itsetuntoani tutkijana. Kiitos myös siskoni puolisolle Antille englannin kielen tuestasi tämän matkan aikana. Lämmin kiitos myös kummitytölleni Sandralle – sinun puheesi tulevaisuuden haaveistasi kissatohtorina on inspiroinut minua kohti tohtorin tutkinnon valmiiksi suorittamista. Lämpimin kiitos kuuluu puolisololleni Kallelle. On etuoikeus saada jakaa arki kanssasi. Kiitos, että olet innostanut ja kannustanut minua unelmisani, lukenut tutkimuksiani, motivoinut, kuunnellut huoliani, antanut tilaa ja aikaa minulle uppoutua tutkimustyöhöni, mutta vienyttä myös ajatukseni muualle. Tärkeimpänä kuitenkin, kiitos kaikista rakkaudesta mitä olet antanut. Kiitos, kun olet.

Kaarinassa 10.10.2024

Suvi Lehtomäki

Sisällys

| | |
|---|-----------|
| Tiivistelmä | 4 |
| Abstract | 6 |
| Kiitokset | 8 |
| Sisällys | 10 |
| Taulukkoluetelo | 12 |
| Kuvioletelo | 12 |
| Osajulkaisuluettelo | 13 |
| 1 Johdanto | 14 |
| 2 Systeminen näkökulma koulun työrauhaan | 18 |
| 2.1 Työrauha ajassa muuttavana käsitteenä | 20 |
| 2.2 Työrauhaa määrittävät normit | 21 |
| 2.3 Työrauha koulu- ja kuntatasolla..... | 22 |
| 2.4 Yksilönäkökulma työrauhaan | 24 |
| 3 Opettajien ammatillinen osaaminen suhteessa työrauhaan | 26 |
| 3.1 Luokkavuorovaikutus ja opettajan tilannekohtaiset taidot | 29 |
| 3.2 Opettajan luokanhallinta ja työrauhan ylläpito | 31 |
| 3.3 Opettajan minäpystyvyys | 33 |
| 3.4 Ammatillinen hyvinvointi ja stressinhallinta | 34 |
| 4 Tutkimuksen tavoitteet ja menetelmät | 37 |
| 4.1 Mieliopidekirjoitusten temaattinen tarkastelu | 38 |
| 4.2 Luokkahuonevuorovaikutuksen havainnointi | 38 |
| 4.3 Kyselytutkimus opettajien työrauhakokemuksista..... | 39 |
| 4.4 Tutkimusmenetelmien yhteenveto | 39 |
| 4.5 Menetelmällinen lähestymistapa | 41 |
| 5 Osatutkimusten päätulokset | 42 |
| 5.1 Osatutkimus 1: Peruskoulun työrauhakeskustelu Helsingin Sanomien mieliopidekirjoituksissa vuosina 2010–2020 | 42 |
| 5.2 Osatutkimus 2: Opettaja työrauhan rakentajana luokkahuoneen vuorovaikutuksessa..... | 43 |

| | | |
|----------|--|-----------|
| 5.3 | Osatutkimus 3: Peruskoulun opettajien työrauhakokemukset ja -profiilit | 44 |
| 6 | Pohdinta..... | 47 |
| 6.1 | Keskeiset tulokset | 47 |
| 6.2 | Työrauhan toteutumisen edellytykset systeemitasolla | 48 |
| 6.3 | Opettajan osaaminen työrauhan keskiössä | 51 |
| 6.4 | Tutkimuksen arviointia..... | 55 |
| 6.5 | Tulevaisuuden tutkimussuuntia | 60 |
| | Lähteet..... | 63 |
| | Liitteet..... | 70 |
| | Alkuperäisjulkaisut..... | 83 |

Taulukkoluetelo

| | | |
|-------------|---|----|
| Taulukko 1. | Osatutkimusten aiheet ja käytetyt tutkimusmenetelmät..... | 40 |
| Taulukko 2. | Työrauhakeskustelun pääteemat ja alakategoriat sekä esiintyvyys mielipidekirjoituksissa | 43 |
| Taulukko 3. | Luokanhallintakeinojen esiintyvyys aineistossa | 44 |

Kuvioluettelo

| | | |
|----------|--|----|
| Kuvio 1. | Systemiteoreettinen lähestymistapa työrauhatutkimuksen viitekehyksenä | 19 |
| Kuvio 2. | Moniulotteisen opettajan osaamisen prosessimallin (MAP) sovellus teoreettisena jäsenyyksenä opettajan työrauhaosaamiselle..... | 28 |
| Kuvio 3. | Tutkimuksellinen lähestymistapa ilmiöön. | 37 |
| Kuvio 4. | Minäpystyvyys- ja stressimuuttujien yhteys työrauhamuuttujiin | 45 |
| Kuvio 5. | Opettajien työrauhaprofiilit | 46 |

Osajulkaisuluettelo

Väitöskirjan yhteenveto-osa perustuu seuraaviin alkuperäisjulkaisuihin, joihin viitataan tekstissä roomalaisilla numeroilla I–III.

- I Lehtomäki, S. & Mikkilä-Erdmann, M. Peruskoulun työrauhakeskustelu Helsingin Sanomien mielipidekirjoituksissa vuosina 2010–2020. *Kasvatus & Aika*, 2024; 3.
- II Lehtomäki, S. & Mikkilä-Erdmann, M. Opettaja työrauhan rakentajana luokahuoneen vuorovaikutuksessa. *Prologi – Puheviestinnän vuosikirja*, 2018; 10–25.
- III Lehtomäki, S., Mikkilä-Erdmann, M. & Laakkonen, E. Peruskoulun opettajien työrauhakokemukset ja -profiilit. *Kasvatus*, 2024; 2: 150–166.

Artikkelien käyttöön väitöskirjan osajulkaisuna on saatu kustantajien lupa.

Väitöskirjan tekijä on toiminut kaikissa artikkeleissa ensimmäisenä vastuukirjoittajana. Väitöskirjan tekijä on vastannut tutkimusaineistojen keräämisestä, analysoinnista ja raportoinnista. Kolmannessa artikkelissa väitöskirjan tekijä teki tilastolliset perusanalyysit SPSS-ohjelmistolla. Statistikko Eero Laakkonen teki regressioanalyysin ja latentin profiilianalyysin Mplus-ohjelmistolla. Lisäksi Laakkonen osallistui menetelmäosan kirjoittamiseen ja käsikirjoituksen kommentointiin. Väitöskirjan pääohjaaja Mirjamaija Mikkilä-Erdmann osallistui väitöskirjan osatutkimusten suunnitteluun, tulosten analyysiin, tulkintaan ja artikkelikäsitelmien kommentointiin. Väitöskirjan pääohjaaja osallistui käsikirjoitusten viimeistelyyn.

1 Johdanto

Tämän väitöskirjatutkimuksen tarkoituksena on tarkastella työrauhan rakentumista suomalaisen peruskoulun kontekstissa monimenetelmällisesti. Työrauhan käsite on tullut suomalaiseen kasvatustieteelliseen keskusteluun Matti Koskenniemen toimesta 1940-luvulla. Koskenniemi (1946) tarkasteli työrauhaa eräänlaisena välinearvona oppimisen toteutumiseksi luokassa. Työrauhaa on tutkittu Suomessa oppilaille, opettajille ja huoltajille suunnatuin kyselymenetelmin ahkerasti 1970–1990-luvuilla (Aho, 1976, 1977a, 1977b, 1980, 1981; Erätuuli & Puurula, 1990, 1992; Naukkarinen, 1999). Työrauha on käsitetty mahdollisuudeksi saavuttaa opetukselle asetetut tavoitteet; oppilaan näkökulmasta se on merkinnyt oppimisrauhaa ja opettajan näkökulmasta opettamisrauhaa (Erätuuli & Puurula, 1990). 2000-luvulla työrauhatutkimus on ollut selvästi vähäisempää (Salo, 2000; Saloviita, 2007; Belt, 2013) ja tutkimus on viime vuosina kohdistunut yhä enemmän käyttäytymistä tukevien toimintamallien luomiseen ja testaamiseen interventiotutkimuksin (Karhu, 2018; Närhi ym., 2015; Närhi ym., 2017). Yhdysvalloissa on kehitetty kouluihin tarkoitettua ennaltaehkäisyyn ja systemaattiseen positiiviseen vahvistamiseen perustuvaa käyttäytymisen tukemisen toimintamallia (School-Wide Positive Behavior Supports, SWPBS) (ks. Warren ym., 2006). Kansainvälisen mallin pohjalta suomalaiseen peruskouluun on kehitetty ProKoulu-toimintamalli, jonka tarkoitus on tukea koulujen yhtenäistä toimintakulttuuria käyttäytymisen ohjaamisessa (Karhu ym., 2018). Tutkimusten lisäksi työrauhaoppaita on vuosien varrella kirjoitettu runsaasti niin suomeksi kuin englanniksi (esim. Jones & Jones, 2007; Kiiski ym., 2012; Levin & Nolan, 2010; Molnar & Lindqvist, 1994; Saloviita 2007). Aihetta on siten tutkittu paljon, mutta monimenetelmällinen viimeaikainen kasvatustieteellinen tutkimus aiheesta puuttuu.

Työrauha on säännöllisesti esillä suomalaista koulua koskevassa julkisessa keskustelussa (Julin & Rumpu, 2018, s. 263). Koulun työrauhaa ovat vuosien saatossa haastaneet niin muuttuneet kasvatuskäsitteet, auktoriteettiaseman muutokset, teknologian kehitys kuin oppimisympäristötkin. Esimerkiksi avoimet oppimisympäristöt ja toiminnalliset työtavat lisäävät oppilaiden toiminnanohjauksen vaatimuksia (Närhi ym., 2022) ja luovat omat haasteensa oppimiseen keskittymiselle. Työrauha on sekä oppilaiden oppimistavoitteiden saavuttamisen että oppilaiden ja opettajien

hyvinvoinnin kannalta merkittävä osatekijä (Närhi ym., 2022) ja siten työrauha kie-toutuu olennaisena osana yhteen opetuksen kanssa (Belt, 2013, s. 81). Näin työrau-han toteutumisella on kauaskantoisia vaikutuksia niin oppilaan kuin opettajankin kannalta. Runsaasta tutkimustiedosta ja näyttöön perustuvista toimintatavoista huolimatta (Närhi ym., 2022), työrauhaongelmat näyttävät säilyvän koulun arjessa (Belt, 2013, s. 12).

Työrauhaa on 2000-luvulla sivuttu esimerkiksi PISA-tutkimuksissa ja kouluter-veyskyselyissä. Kouluterveyskyselyyn (Terveyden ja hyvinvoinnin laitos [THL], 2021) vuonna 2015 osallistuneista peruskoululaisista 41 % koki, ettei hyvä työrauha luokassa toteudu. Vaikka suunta kouluterveyskyselyiden perusteella on parempaan, edelleen vuoden 2021 Kouluterveyskyselyssä 23 % peruskoululaisista koki, ettei luokassa ole hyvää työrauhaa (THL, 2021). Samanlaisia tuloksia on saanut Savolainen (2001), jonka tekemän laajan kyselytutkimuksen mukaan joka neljäs pe-ruskoulun oppilaista piti luokkansa työrauhaa huonona (s. 56). Kouluterveysky-selyissä (vuosina 1998–2004) arvio työrauhasta on vaihdellut paljon ja vaihtelevuutta esiintyi myös koulun sisällä ja eri opetusryhmissä. Kokemus työrauhasta ei ollut yhteydessä sukupuoleen, koulumenestykseen tai oppilaan kotitastaan (Holo-painen ym., 2009, s. 36–37).

Myös kansallinen koulutuksen arviointikeskus (Julin & Rumpu, 2018) on kar-toittanut työrauhan ja turvallisen oppimisympäristön tilaa. Arviointitulosten mukaan oppitunnin häiriötekijöitä esiintyy selvästi enemmän yläkoulussa kuin alakoulussa. Alakoulun kolmasluokkalaisista noin 15 % ja yläkoulun kahdeksaluokkalaisista pe-räti kolmasosa arvioi tutkimuksessa pystyvänsä keskittymään oppitunneilla tyydy-tävästi tai huonosti. Häiriötilanteet koetaan myös oppilaiden keskuudessa erityyppi-siksi verrattaessa alakoulun ja yläkoulun arviointitutkimuksen vastauksia. Tutki-muksen mukaan alakoulun yleisin työrauhahäiriö on puhuminen opetusta häiritse-västi, kun yläkoulussa useimmin esiintyvä häiriötilanne on puhelimen tai tabletin käyttö ilman opettajan lupaa. Opetukseen käytetyt metodit ja ajankohta vaikuttavat tutkimuksen mukaan työrauhaan (s. 4, 48–49, 114).

PISA-tutkimukset (Väljærvi, 2012) nostavat esiin huolen työrauhan toteutumi-sesta Suomessa, sillä oppilasarvioiden perusteella työrauha on vertailumaiden kiel-teisimpiä. Työrauhan toteutumista mitataan kysymyksillä luokassa esiintyvistä hä-linästä ja epäjärjestyksestä, opettajan kuuntelemisesta, oppilaiden mahdollisuuksista työskennellä keskittyneesti sekä luokan hiljentymiseen kuluvasta ajasta. Ristiriitaista ilmiössä on se, että toisaalta suomalaisoppilaat arvioivat hälinää ja epäjärjestyttä esiintyvän oppitunneilla usein, mutta siitä huolimatta he kokevat voivansa keskittyä oppitunneilla hyvin (Väljærvi, 2012). Vaikka työrauha koetaan aiempaa paremmaksi vuoden 2022 PISA-tutkimuksissa (matematiikan oppituntien osalta), hälyttävää on se, että työrauhaindeksi Suomessa on edelleen merkittävästi heikompi kuin OECD-maissa keskimäärin (Hiltunen ym., 2023, s. 95–96).

Työrauhaan liittyvät haasteet peruskoulun osalta on tunnistettu ja niihin on pyritty vaikuttamaan esimerkiksi peruskoulua koskevin lakimuutoksien (Laki perusopetuslain muuttamisesta 1267/2013). Kansallinen koulutuksen arviointikeskus (Julin & Rumpu, 2018) on tutkinut vuonna 2014 voimaan tulleiden lakimuutosten vaikutuksia koulujen työrauhaan. Raportin mukaan häiriö- ja ongelmatilanteiden määrä on kuitenkin pysynyt ennallaan tai lisääntynyt jonkin verran lakimuutosten jälkeisen kahden vuoden aikana (s. 3, 182).

Työrauha on oleellinen koulun psyykkisen opiskeluympäristön osatekijä (Atjonen ym., 2008, s. 143). Oppilaat ovatkin nostaneet tutkimuksessa työrauhan tärkeäksi keskittymistä ja sitä kautta kouluhyvinvointia tukevaksi tekijäksi (Välivaara ym., 2018). Työrauhalla on siten iso merkitys peruskouluoppimiselle ja sen saavuttaminen riittävällä tasolla on välttämätöntä oppimisen kannalta. Tutkimus työrauhasta on kohdistunut suurelta osin häiriöiden tunnistamiseen ja siihen liittyvää tutkimustietoa on runsaasti saatavilla. Siitä huolimatta työrauha on Suomessa julkisen puheen kestoaihe, ja opettajien arkikokemukset viittaavat haasteisiin työrauhan ylläpidossa ja toisaalta väsymykseen, jota opettajat kokevat työnkuvan laajetessa ja yhä heterogeenisempia oppilasryhmiä opettaessaan. Tässä kasvatustieteen väitöskirjatutkimuksessa työrauha määritellään sekä välinearvona että itseisarvona. Työrauhaa voidaan tarkastella välinearvona, jolloin työrauha toimii tavoitteellisen oppimisen ja opettamisen mahdollistajana. Yhtä tärkeää on tarkastella työrauhaa itseisarvona, sillä koulun tehtävä on opettaa oppilaille oppimiseen keskittymistä ja sosiaalisia taitoja. Sosiaalisilla taidoilla tarkoitetaan tässä tutkimuksessa esimerkiksi vuorovaikutustaitoja, kuten toisten huomioonottamista. Työrauha määritellään paitsi edellä mainitun kaltaisena, yksilön toimintana, myös sosiaalisessa kontekstissa eli yhteisöllisenä ja yhteiskunnallisena ilmiönä. Tutkimuskirjallisuus on vahvasti keskittynyt yksilöpsykologiseen näkökulmaan: lapsen käyttäytymisen ohjaamiseen, eikä tarkastelussa ole useinkaan huomioitu laajempia paikallisia tai yhteiskunnallisia olosuhteita lapsen toiminnan taustalla (Lanas & Kiilakoski, 2022). Tutkimuksellista tietoa työrauhasta tarvitaan, jotta voidaan tarkastella koulun työrauhatilannetta laajemmasta yhteiskunnallisesta näkökulmasta tämän päivän Suomessa. Peruskoulussa on tapahtunut useita muutoksia viimeisten vuosikymmenten aikana, kuten opetussuunnitelmauudistus (Opetushallitus, 2014), kolmiportaisen tuen käyttöönotto ja lakimuutokset koskien oppimisympäristön turvallisuutta (esim. Laki perusopetuslain muuttamisesta, 642/2010; 1267/2013). Sen vuoksi on syytä hyödyntää monimene- telmällistä lähestymistapaa työrauhan tutkimiseen tämän päivän yhteiskunnas- samme.

Väitöskirjatyö on jaettu seitsemään lukuun. Tämän johdantoluvun (Luku 1) jäl- keen luku kaksi tarkastelee työrauhailmiön jäsentymistä systeemiteoreettisessa vii- tekehyydessä. Lisäksi luku kaksi tarkastelee työrauhakäsitettä tarkemmin ja työrau- han määritelmän muuttumista ajassa. Luvussa kolme kuvataan opettajan työn tär-

keitä osaamisalueita työrauhanäkökulmasta tutkimustiedon valossa. Luku neljä tarkentaa väitöskirjan tutkimustehtävää ja -tavoitteita. Luvussa neljä kuvataan myös aineistot sekä tutkimusten käytännön toteutus. Luku viisi esittelee tutkimustulokset osatutkimus I–III kerrallaan. Luvussa kuusi esitellään yhteenvetona keskeisimmät tutkimustulokset ja pohditaan niiden käytännön merkitysevyyttä sekä arvioidaan tutkimuksen luotettavuutta.

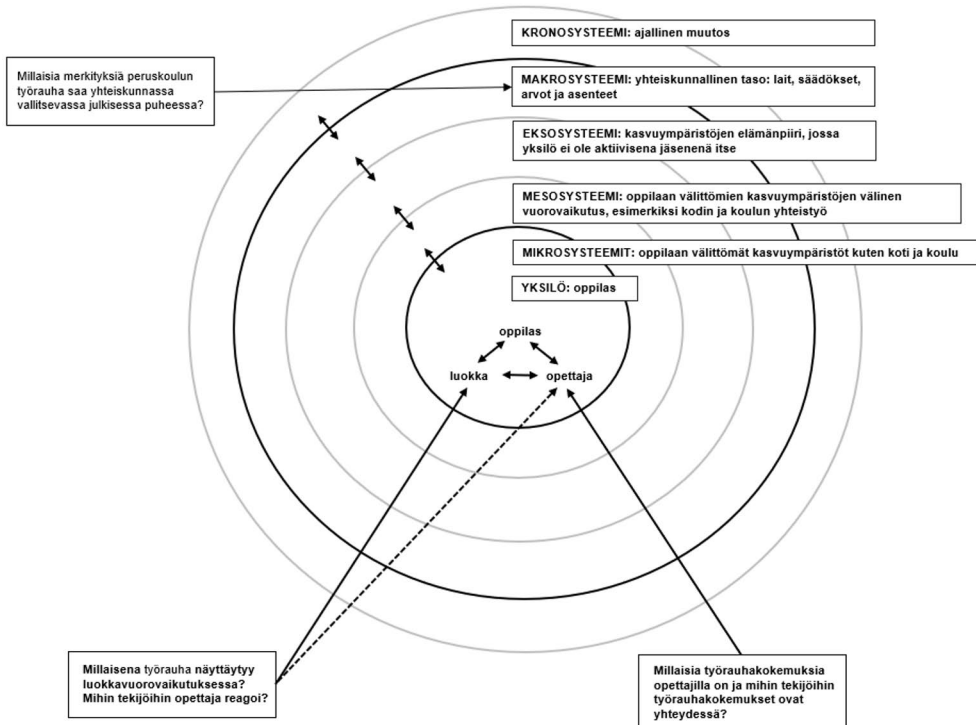
2 Systeeminen näkökulma koulun työrauhaan

Työrauhaa lähestytään tässä tutkimuskokonaisuudessa systeemiteoreettisesti (Bronfenbrenner, 1979, 2017; Molnar & Lindqvist, 1994). Systeemiteoreettinen ajattelu korostaa vuorovaikutusta, jossa jokainen yksilö on sidoksissa ympäristöolosuhteisiin: ympäristö vaikuttaa yksilöön ja yksilö ympäristöön (Bronfenbrenner, 1979, 2017; Molnar & Lindqvist, 1994; Saarinen ym., 1989, s. 90). Luokkahuoneen työrauhaan vaikuttavat niin vuorovaikutuksessa olevat yksilöt taustoineen kuin yhteiskunnassa vallitsevat käsitykset. Ilmiötä onkin tärkeää hahmottaa teoreettisesti mielekkäällä lähestymistavalla, joka auttaa myös jäsentämään työrauhailmiön taustalla vaikuttavia monitahoisia tekijöitä. Näin työrauhailmiö ei määrity pelkästään luokkahuonekontekstissa, vaan esimerkiksi oppilaan käyttäytyminen nähdään osana laajempaa sosiaalista ympäristöä ja sen vaikutuksia (Molnar & Lindqvist, 1994, s. 8). Työrauha kouluissa on monitahoinen ilmiö, johon vaikuttavat henkilöt, vuorovaikutus, oppiaine, oppimisympäristö ja koulun ulkopuoliset tekijät (Belt, 2013, s. 58; ks. myös Holopainen ym., 2009, s. 21). Työrauha on tulkintana subjektiivinen ja riippuu siitä, kuka työrauhaa milloinkin tarkastelee. Se, tulkitaanko oppitunneilla vallitsevaa työrauhaa oppilaan vai opettajan näkökulmasta, vaikuttaa merkittävästi siihen, mitä työrauhaongelmien taustalla vallitseviksi syiksi tulkitaan sekä siihen, millaisia ratkaisuja koulun työrauhatilanteen parantamiseksi on mahdollista kehittää (Holopainen ym., 2009, s. 21–22).

Työrauha on ajassa muuttuva käsite ja reunaehdot sille luodaan yhteiskunnallisesti koulutuspoliittisessa kehyksessä. Se, millaiset normit ohjaavat, sekä se, millaisin resurssein ja koulutuspoliittisin linjauksin koulun toimintaa järjestetään, vaikuttavat väistämättä välillisesti työrauhan toteutumiseen kouluissa. Tässä luvussa esitellään työrauhailmiötä ja sen käsitteellistä määrittelyä eri systeemitasojen kautta. Ekologisen systeemiteorian (Bronfenbrenner, 1979, 2017) keskiössä on kasvava yksilö, joka on vuorovaikutuksessa välittömien ja välillisten elinympäristöjensä kanssa. Vaikka Bronfenbrennerin systeemiteoria on alun perin kehityspsykologinen, voi teorian avulla hahmottaa myös kasvatuksellista problematiikkaa (ks. tarkemmin Härkönen, 2008). Kehityspsykologinen teoria tarjoaakin tähän tutkimukseen soveltuvaa teoreettista jäsenystä ilmiöön eri tasoilla vaikuttavista ympäristöistä (ks. Ku-

vio 1). Tämän väitöskirjatutkimuksen tarkoituksena on siten ymmärtää ilmiön laajempaa rakentumista peruskoulun viitekehyksessä ja siihen systeemiteoria tarjoaa sekä jäsentynyttä rakennetta että suuntaa tarkasteltaessa yksilöiden ja ympäristöjen erilaisia vuorovaikutussuhteita, rooleja, toimintoja ja prosesseja (ks. Bronfenbrenner, 2017, s. 268; Härkönen, 2008).

Systeemiteoreettisen tarkastelun keskiössä on *yksilö*, oppilas. Koska työrauha ja oppimistavoitteet liittyvät olennaisesti oppilaan oppimiseen, on oppilas sijoitettu systeemiteoreettisen tarkastelun keskiöön, opettajan työrauhan näyttäytyessä oppimisen kannalta toissijaisena (vrt. Belt, 2013, s. 117–119; Koskenniemi, 1946, s. 36). Yksilö on aktiivisesti osallisena *mikrosysteemiin* eli välittömään lähiympäristöönsä (Bronfenbrenner, 1979, s. 22, 2017, s. 264). Tällaisina mikrosysteeminä toimivat ympäristöt, joiden kanssa yksilö on kasvokkain vuorovaikutuksessa (Bronfenbrenner, 1979, s. 22). Tässä väitöskirjatutkimuksessa tarkasteltava mikrosysteemi operationalisoidaan luokkavuorovaikutuksessa toteutuvan työrauhan ja opettajien omien työrauhakokemusten kautta (ks. Kuvio 1). Sillä, miten opettaja tulkitsee oppitunneilla vallitsevat työrauhatilanteet, on merkitystä opettajan käyttäytymiseen (Belt, 2013, s. 80) ja sitä kautta välittömät vaikutukset myös oppilaalle. Tutkimuksen mielenkiinto kohdistuu myös *makrotasolle*, joka operationalisoidaan tässä tutkimuk-



Kuvio 1. Systeemiteoreettinen lähestymistapa työrauhatutkimuksen viitekehysenä (soveltaen Bronfenbrenner 1979, 2017).

sessä julkiseen puheeseen työrauhasta. Työrauhailmiön systeemiteoreettista tarkastelua tässä tutkimuskokonaisuudessa havainnollistetaan kuvion 1 avulla.

Tässä luvussa liikutaan systeemiteoreettisesti yleisemmältä tasolta kohti yksilöllisempää työrauhailmiön tarkastelua. Luku 2.1 kuvaa työrauhan ajassa muuttuvaa käsitettä, luvussa 2.2 esitellään koulun työrauhaa määrittäviä normeja, luku 2.3 keskittyy tarkemmin työrauhaan ja siihen vaikuttaviin tekijöihin koulu- ja kuntatasolla. Luvussa 2.4 tarkastellaan yksilönäkökulmaa työrauhailmiöön. Tässä luvussa jätetään tarkoituksella vähemmälle tarkastelulle ekologisen systeemiteorian mikrotaso (Bronfenbrenner, 1979, 2017), kuten vuorovaikutus luokahuoneessa, opettajanäkökulma ja oppilaiden perhesuhteet. Viimeksi mainittu on rajattu tämän väitöskirjatutkimuksen ulkopuolelle, mutta siitä huolimatta on tärkeää tiedostaa perhe- ja ystävyysuhteiden sekä kodin ja koulun välisen yhteistyön vaikutus työrauhailmiön taustatekijöinä. Tiedetään, että vanhemmat ovat merkittävin lasten kehityksen vaikuttaja (ks. tarkemmin Bronfenbrenner, 2017). Tämän väitöskirjatutkimuksen luvussa 3 keskitytään tarkemmin työrauhailmiön mikrotasolle: opettajan ammatilliseen osamiseen työrauhan ylläpitäjänä sekä luokassa vallitseviin työrauhan kannalta merkittäviin vuorovaikutussuhteisiin.

2.1 Työrauha ajassa muuttuvana käsitteenä

Ajallinen muutos (*kronosysteemi*), kuten yhteiskuntamme muuttuneet kasvatusarvot, oppimis- ihmis- ja lapsikäsitteet, näkyy työrauhakäsitteen määrittelyssä. Ennen työrauhan käsitettä Suomessa käytettiin kuri ja kurinpito -käsitteitä, kunnes 1940-luvulla Koskenniemi toi kasvatustieteelliseen keskusteluun positiivisemmän työrauha käsitteen. Koskenniemen mukaan työrauha ja järjestys luokassa toimivat välinearvona oppimiselle: työrauhaa ja järjestystä luokassa tarvitaan työnteon mahdollistamiseksi (Koskenniemi, 1946, s. 134, 137). Kasvatustieteelliseen ajatteluun juurtui 1800–1900-luvun vaihteen näkemys opettajan keskeisestä asemasta: ”Vanhan koulun luokassa vallitsi hiljaisuus ja rauha. Siellä ei tunnin aikana liikahtettu muuten kuin opettajan käskystä.” (Koskenniemi, 1946, s. 39). Tämä opettajakeskeisyys on varsin sitkeästi pysytellyt kasvatustieteellisessä ajattelussa. Oppilas nähtiin pitkään passiivisena tiedon omaksujana (Miettinen, 1990, s. 13, 17) ja työrauhan määritelmä on mukailnut tätä näkökulmaa. Vaikka Koskenniemi kirjoitti jo vuonna 1946 siitä, miten istumajärjestyksen ja kalusteiden tulisi tukea eri oppiaineissa tarvittavaa keskustelua ja yhteistyötaitoja – tulivat nämä näkemykset yleiseen kasvatustieteelliseen ajatteluun vasta huomattavasti myöhemmin. Siihen saakka behavioristinen, opettajajohtoinen oppiminen, oli oppimisen kannalta keskeinen ja oppilaiden rooli näyttäytyi passiivisena (Launonen, 2000, s. 276): esimerkiksi pulpetin tehtävä oli pitää lapsi hiljaa istumassa (Koskenniemi, 1946, s. 125). Aikakaudelle tyypillisesti työrauha määriteltiin pitkään rauhallisten olojen kautta, ja sen saavutta-

minen vaati koko yhteisöltä sisäistynyttä kurinalaista toimintaa (Hirsjärvi, 1983, s. 196). Kurinalaiseen toimintaan pyrittiin kehittämällä oppilaiden pyrkimystä itsehallintään ja sisäistyneeseen kuriin (Koskenniemi & Hälinen, 1974, s. 246). Opettajan tuli vastata koululuokan järjestyksen ylläpitämisestä siihen saakka, että oppilaiden itsehallinta oli kehittynyt (Koskenniemi, 1946, s. 134, 137).

Konstruktivistinen oppimiskäsitys alkoi näkyä koulua koskeissa dokumenteissa, kuten opetussuunnitelmassa jo 1990-luvulla (Opetushallitus, 2000), mutta käsityksen voidaan nähdä vakiintuneen käytänteisiin myöhemmin 2000-luvulla. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen myötä oppilaat on alettu nähdä entistä aktiivisempina toimijoina (ks. Launonen, 2000, s. 276; Opetushallitus, 2004, s. 18; Salo, 2000, s. 49) ja opettaja-oppilassuhteen merkitys on korostunut aiempaan verrattuna (Jones & Jones, 2007, s. 21–23). Koulussa käytetään myös yhä enemmän yhteistoiminnallista, kokemuksellista ja tutkivaa oppimista (Slavich & Zimbardo, 2012) ja opetussuunnitelmissa korostetaan oppilaiden osallisuutta ja itseohjautuvuutta (Opetushallitus, 2014, s. 17, 30, 35). Tämä muuttaa oppimisvuorovaikutusta ja sitä kautta myös ymmärrystämme tavoitellusta työrauhasta oppitunneilla. Työrauhaa ei voida enää tarkastella passiivisuuden näkökulmasta – on laajennettava perspektiiviä.

Työrauhalle ei ole olemassa yksiselitteistä määritelmää. Työrauha voidaan määrittellä laajasti tavoitteisen kasvatustapahtuman kautta (Erätuuli & Puurula, 1990; Lanas & Kiilakoski, 2022; Salo, 2000; Saloviita, 2007, s. 23–24). Häiriötä puolestaan aiheutuu, jos oppimistavoitteiden saavuttaminen tavalla tai toisella vaikeutuu tai estyy (Erätuuli & Puurula, 1990, s. 16). Usein työrauha on määritelty ongelmakeskeisesti, kuten rauhattomuudeksi koulussa (Saloviita, 2014) ja toisten oppilaiden oppimisen häiriintymiseksi (Levin & Nolan, 2010). Työrauhahäiriön käsitettä tulee laajentaa ja tarkastella kriittisemmin sen mukaan, kenen työrauha uhkaa koulussa häiriintyä, onko kyse opettajan, oppilaan, kaikkien luokassa olevien henkilöiden vai häiritsevän oppilaan omasta työrauhasta (ks. Belt, 2013, s. 114–119). Tavoitteellisena tilana voidaankin pitää osapuolten sisäistynyttä työrauhaa, millä tarkoitetaan, että ilman ulkoisia pakotteita halutaan ottaa toiset huomioon luokkatilanteessa (ks. Harjunen, 2002, s. 250). Näin työrauhasta huolehtimisen ihanne muodostuu luokassa yhteisesti jaetuksi tehtäväksi, jota jo Koskenniemi (1946) on aikanaan peräänkuuluttanut (s. 124). Vastuu työrauhasta jakautuu siten sekä opettajalle että oppilaille (Levin & Nolan, 2010, s. 33).

2.2 Työrauhaa määrittävät normit

Yhteiskunnassa (*makrosysteemi*) vallitsevat ongelmat heijastuvat kouluun (Lanas, 2022; Lanas & Kiilakoski, 2022) näyttäytyen muun muassa työrauhaongelmina (Belt, 2013, s. 56; Levin & Nolan, 2010, s. 38). Sekä perusopetuslaki että opetussuunnitelma luovat makrosysteemitason reunaehdot työrauhan toteutumiseksi kou-

luissa. Työrauhalle veloitteet määritetään Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa: ”Opetukseen osallistuvalla on oikeus turvalliseen opiskeluympäristöön, jossa työrauha ja opiskelun esteetön sujuminen on varmistettu” (Opetushallitus, 2014, s. 36). Perusopetusta koskevassa lainsäädännössä ei erikseen nimetä käsitettä työrauha (Holopainen ym., 2009, s. 17). Työrauhaan viittaavina käsitteitä perusopetuslaissa mainitaan esimerkiksi oppilaan asianmukainen käyttäytyminen, opiskelun esteetön sujuminen, kouluyhteisön turvallisuus, väkivallalta, kiusaamiselta ja häirinältä suojaaminen (ks. Holopainen ym., 2009, s. 17; Laki perusopetuslain muuttamisesta 1267/2013). Jokaisella oppilaalla on oikeus työrauhaan ja opetuksen järjestäjän tehtävä on taata se, että työrauha kouluissa toteutuu (Opetushallitus, 2014, s. 36). Opetuksen järjestäjän lisäksi myös oppilas on omalta osaltaan vastuussa työrauhasta, sillä Perusopetuslaki (628/1998, 35 §) velvoittaa oppilasta asialliseen käyttäytymiseen koulussa.

Käsitteenä työrauha korostuu aiempaa enemmän vuoden 2014 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2014, s. 36–37). Valtakunnallinen opetussuunnitelma heijasteleekin yhteiskunnassa vallalla olevia arvoja tiettyinä ajankohtana (Harjunen, 2002, s. 321). Työrauha määrittyy opetussuunnitelmassa (Opetushallitus, 2014) rauhallisen ja hyväksyvän ilmapiirin, ympäristön viihtyisyyden ja hyvien sosiaalisten suhteiden kautta. Keskeisinä keinoina työrauhan varmistamiseksi opetussuunnitelmassa mainitaan opettajan antama ohjaus ja palaute, pedagogiset keinot, yhteistyö, yhteinen vastuunotto ja huolenpito. Mikäli näiden avulla työrauhaa ei saavuteta, voi opetuksen järjestäjä käyttää tarvittaessa kurinpitokeinoja (s. 27, 36). Kurinpitokeinoja ovat esimerkiksi jälki-istunto ja koulusta erottaminen määräajaksi (Laki perusopetuslain muuttamisesta 1267/2013).

Huoli peruskoulun työrauhasta ja turvallisuudesta on noussut esiin Suomessa ja sen vuoksi muun muassa Perusopetuslakia on tarkennettu vuonna 2013. Lakiin on kirjattu esimerkiksi opettajien oikeus tarkistaa ja tarvittaessa ottaa haltuun turvallisuutta vaarantavia esineitä tai aineita oppilaalta. Opettajalle on lisätty myös oikeus teettää oppilaalla tehtäviä jälki-istunnon aikana suhteessa oppilaan tekoon tai laiminlyöntiin. Lisäksi lakiin on lisätty pykälä koskien kasvatuskeskustelua: oppilas, joka häiritsee opetusta tai rikkoo koulun sääntöjä, voidaan määrätä enintään kaksi tuntia kestäväan kasvatuskeskusteluun (Laki perusopetuslain muuttamisesta, 1267/2013).

2.3 Työrauha koulu- ja kuntatasolla

Koulu on kulttuurillinen instituutio (Lanas, 2022; Levin & Nolan, 2010, s. 151). Työrauhaan vaikuttavat koko koulua koskevat vakiintuneet käytänteet (Belt, 2013, s. 25) ja jokaisella koululla on oma koulukulttuurinsa. Koulukulttuuri on ajan saatossa muovautunut toimintatapojen kokoelma, jota vuosien saatossa muodostuneet piilevät säännöt ja normatiiviset käytänteet säätelevät (Lanas & Kiilakoski, 2022).

Esimerkiksi Lanas (2011) on etnografisessa väitöskirjatutkimuksessaan nostanut esiin, että melkein mikä tahansa oppilaan toiminta, jopa perunan soseuttaminen, voi koulussa saada merkityksen haastavana käytöksenä. Näin koulussa vallitsevat ajan saatossa muovautuneet oletukset ja säännöt, jotka pohjautuvat laajempiin yhteiskunnallisiin tai paikallisiin ilmiöihin, asettavat oppilaan käytökselle odotuksia ja ne voivat olla vaikeasti tulkittavia. Oppilaan tavallinenkin toiminta voidaan tulkita tavalla, joka mielletään koulussa häiriöksi (Lanas, 2022). Oppilas joutuukin suuren haasteen eteen: hänen on ”tilannekohtaisesti tulkittava vihjeistä, mikä toiminta kenenkin tekemänä missäkin tilanteessa häiritsee kutakin aikuista” (Lanas, 2022, s. 262). Ihanteellisessa koulussa säännöt ovat selkeitä, yhdessä oppilaiden kanssa harjoiteltuja ja seuraamukset sääntöjen noudattamatta jättämisestä ennakoitavissa (Sigfrids, 2009).

Koulu on myös yhteiskunnallinen instituutio ja Aholan ym. (2017) mukaan kouluun liittyvät valtasuhteet ja tunteet voidaan nähdä yhteiskunnallisesti tuotettuina. Näin kouluun vaikuttaa vahvasti yhteiskunnallinen ja historiallinen konteksti sekä esimerkiksi yhteiskunnassa tuotetut kysymykset tasa-arvosta (Aholan ym., 2017). Lanas ja Brunila (2019) ovat todenneet, ettei koulutuksen näkökulmasta häiritsevää käytöstä voida sammuttaa yksinkertaisesti korjaamalla lapsen käyttäytymistä. Laajat ja monimutkaiset yhteiskunnalliset kysymykset jäävät kyseenalaistamatta silloin, kun häiritsevää käytös paikannetaan pelkästään yksilön ominaisuuksiin koulussa (Koskela & Lanas, 2016).

Koulujen työrauhaan vaikuttavina tekijöinä näyttäytyvät myös koulukohtaiset fyysiset tekijät ja resurssit (Belt, 2013), jotka luovat reunaehdonsa luokkahuoneen vuorovaikutukselle ja sitä kautta työrauhan toteutumiselle. Esimerkiksi pienempi luokkakoko tai mahdollisuus pienempiin ryhmittelyihin tai luokan jakamiseen on parantanut kokemusta työrauhasta (Julin & Rumpu, 2018, s. 270; Lehtomäki & Mikkilä-Erdmann, 2018). Tutkimuksissa on tehty havaintoja siitä, että pienemmässä ryhmässä oppilaat ovat aktiivisemmassa vuorovaikutuksessa opettajan kanssa ja saavat yksilöllisempää huomiota opettajalta verrattuna oppilasmääriltään isompien luokkien oppilaisiin (Blatchford, 2003; Blatchford ym., 2011). Blatchfordin ym. (2011) mukaan opettaja huomioi arviolta 2–3 kertaa useammin yksittäisen oppilaan 15, kuin 30 oppilaan ryhmässä. Toisaalta on myös selvää, että isompi luokkakoko lisää kaikkea vuorovaikutusta luokkahuoneessa, myös epäsuotuisaa (Blatchford ym., 2011). Suuret luokkakoot ovat Suomessa näyttäytyneet enemmän ala- kuin yläkoulujen haasteena, mikä voinee selittää myös alakoulun opettajien kokemaa huolta työrauhan toteutumisesta sekä oppilaiden yksilöllisestä huomioimisesta (Atjonen ym., 2008, s. 160–161). Holopaisen ym. (2009) mukaan työrauhaa voidaan siten tarkastella myös kuntien palvelurakenteiden näkökulmasta. Se, mitä ja miten palveluja tarjotaan esimerkiksi suhteessa oppilaan tarvitsemaan tukeen, oletettavasti vaikuttaa työrauhaan ja ongelmien ennaltaehkäisyyn. Toimivien hyvinvointipalveluiden voidaan nähdä siis tukevan työrauhahäiriöiden ennaltaehkäisyä

(Holopainen ym., 2009, s. 27) ja nämä päätökset vaikuttavat välillisesti yksilön mikrosysteemiin (Bronfenbrenner, 1979, 2017).

2.4 Yksilönäkökulma työrauhaan

Opettajat pitävät työrauhaa tärkeimpänä opetustilannetekijänä luokassa (Atjonen ym., 2008, s. 120–121) ja tunnistavat siten työrauhan toteutumisen tärkeyden onnistuneen oppimisprosessin kannalta. Opettajien käsitystavat vaihtelevat sen mukaan nähdäänkö työrauhahäiriöt väistämättömänä ”pakollisena riesana”, epätarkoituksenmukaisista ulkoisista puitteista johtuvina vai ilmapiirikysymyksenä ja opetustehtävänä luokassa (ks. Belt, 2013, s. 149–166). Työrauhan ylläpito kuormittaa opettajia (Levin & Nolan, 2010, s. 19; Santavirta ym., 2001, s. 42, 68). Perinteinen työrauhajattelu onkin opettajakeskeistä ja keskittyy usein oppilaista lähtöisiin oleviin ongelmiin (ks. Belt, 2013, s. 176; Lanas & Kiilakoski, 2022; Naukkarinen, 1999, s. 97). Hyvin yleisesti kasvatustieteessä käytetty työrauhan määritelmä pohjautuu Levinin ja Nolanin (2010) ongelmakeskeiseen käsitteenmäärittelyyn. He määrittelevät työrauhaongelmaksi käyttäytymisen, joka häiritsee opetusta tai toisten oikeutta oppia. Lisäksi määritelmä kattaa oppilaiden vaikeudet keskittyä opetukseen, psykologisen tai fyysisen turvattomuuden kokemukset tai omaisuuden tuhoamisen (s. 32–33). Vaikka Levinin ja Nolanin määritelmää on laajasti käytetty tutkimuskirjallisuudessa, on sitä kritisoitu siitä, että se unohtaa tilanteet, joissa oppilas rikkoo koulussa asetettuja sääntöjä tai käyttäytymisnormeja, mutta ei rikkomuksillaan aiheuta edellä mainitun kaltaisia ongelmia työrauhalle (Saloviita, 2007, s. 25–26). Toisaalta täytyy myös muistaa, että yhtä lailla opettaja voi omalla huolimattomuudellaan tai välinpitämättömyydellään aiheuttaa työrauhahäiriöitä esimerkiksi myöhästelemällä oppitunneilta tai puuttuessaan tehottomasti luokan työrauhaa häiritseviin tekijöihin (Saloviita, 2007, s. 23; ks. tarkemmin myös Levin & Nolan, 2010, s. 22–24).

Työrauhahäiriöiden luokittelussa on pitkään käytetty Madsenin ym. (1968) tekemää jaottelua, jota Aho (esim. 1976, 1977, 1980) on soveltanut Suomessa. Oppilaiden aiheuttama häiritsevä käyttäytyminen on jaoteltu seuraaviin luokkiin: 1) verbaalit häiriöt, 2) motorinen levottomuus, 3) aggressiivisuuden purkaukset, 4) esinemeluhäiriöt, 5) tunnepurkaukset, 6) huolimattomuus, 7) negatiiviseen auktoriteettiasenteeseen liittyvät häiriöt ja 8) koulutyöskentelyn kannalta epäadekvaatti toiminta (esim. Aho, 1980, s. 41–50). Hyvin vastaavin luokitteluin kansainvälinen tutkimus on lähestynyt aihetta (esim. Houghton ym., 1988; Little, 2005). Chaffeen ym. (2017) metatutkimus kiteyttää oppituntien sopimattoman käytöksen sanallisesti tai fyysisesti häiritseväksi käyttäytymiseksi tai tehtävään sitoutumattomaksi toiminnaksi. Tällä tavalla määritellyt häiriötyypit antavat pohjaa tarkastella työrauhan toteutumista luokkahuoneen vuorovaikutuksessa, mutta näin irrallisesti tulkittuina ne eivät kytkeydy riittävästi opetustapahtumaan ja siihen, mikä tukee tai häiritsee juuri ky-

seisen opetustapahtuman tavoitteiden saavuttamista (Salo, 2000, s. 51–52). Työrauhaa häiritsevää toimintaa tarkastellaankin usein pelkästään yksilön ulospäin näkyvänä epätoivottuna toimintana, jolloin unohdetaan syyt käyttäytymisen taustalla. Belt (2013, s. 126–132) on omassa työrauhatutkimuksessaan tuonut esiin oppilaiden toiminnan taustasyitä, kuten esimerkiksi koulun ulkoisten puitteiden houkuttelevuutta oppilaan keskittymistä häiritsevästi. Näkökulmaa tulee laajentaa, sillä häiriötilanne tulee ymmärrettävämmäksi, kun tiedetään enemmän tilanteen taustalla vaikuttavista tekijöistä (Lanas & Kiilakoski, 2022; Wolff ym., 2017). Oppilas voi käyttäytymisellään ilmentää huoliaan kaveri- tai perhesuhteista, motivaation puutettaan, oppimisen vaikeuksiaan (Molnar & Lindqvist, 1994, s. 19, 71) tai jopa laajempia yhteiskunnallisia kysymyksiä (Lanas & Kiilakoski, 2022).

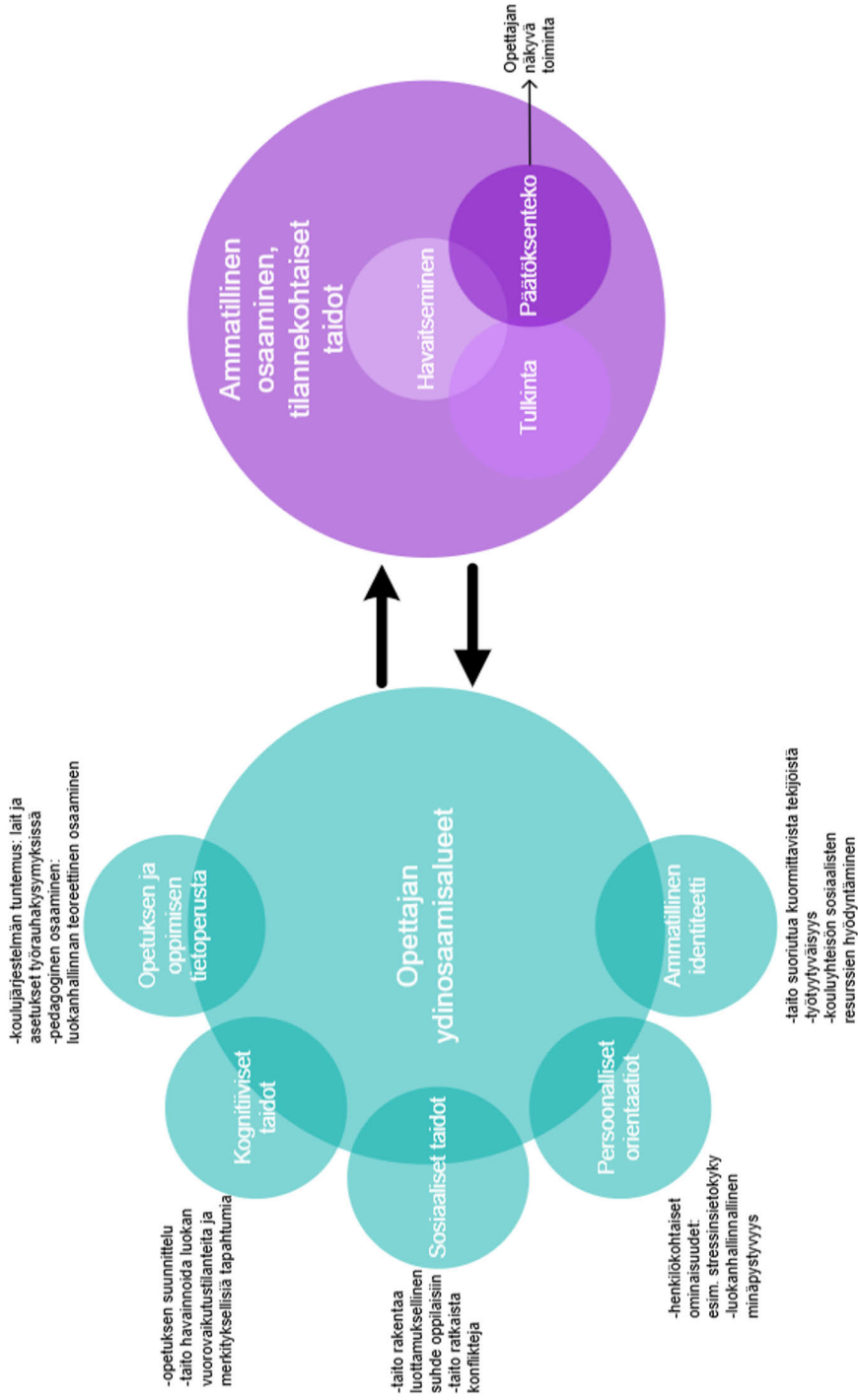
Vaikka entisaikojen häiriökäytös-ilmmaisusta on siirrytty työrauhahäiriön käsitteeseen, haasteena on edelleen usein käsitteen leimaavuus: käsite nähdään pelkästään aikuisen arvioimana ja paikannetaan oppilaan toimintaan (Lanas, 2022; Lanan & Kiilakoski, 2022). Saloviidan (2007) mukaan koulun työrauhahäiriöiden ilmenemisen taustalla on perustavanlaatuisen ristiriita koulun virallisten tavoitteiden ja lasten luonnollisen itseilmaisun välillä (s. 10). Esimerkiksi oppilaiden normaali eloisuus voi näyttäytyä opettajalle oppituntitilanteessa työrauhahäiriönä (Belt, 2013, s. 131). Aholan ym. (2017) mukaan levottomista tilanteista koulussa seuraakin usein kielteisiä tunteita, sillä hiljaisuus ja järjestys näyttäytyvät monesti tärkeänä osana työrauhaa. Heidän mukaansa opettajalla on vaikutusta siihen, millainen tilanne muotoutuu työrauhaongelmaksi koulussa. Tilanteiden kulun ja luokkayhteisön ilmapiirin kannalta olennaista on se, miten opettaja tukee luokan myönteistä ilmapiiriä ja ylläpitää järjestystä (Ahola ym., 2017). Seuraavassa luvussa (Luku 3) tarkastellaan ilmiötä yksityiskohtaisemmin opettajan näkökulmasta.

3 Opettajien ammatillinen osaaminen suhteessa työrauhaan

Tässä luvussa tarkastellaan työrauhailmiötä mikrotasolla. Opettajan pedagoginen osaaminen luo edellytykset oppituntien hyvälle työrauhalle (Närhi ym., 2022), sillä opettaja on kokonaisvastuussa luokan opetustapahtumista (Harjunen, 2002, s. 134). Opettajan tehtävään kuuluu ohjata opiskelua opetussuunnitelman päämäärät ja tavoitteet huomioiden (Byman & Kansanen, 2008). Harjunen (2002) on kuvaillut opettajan ja oppilaan välistä suhdetta osuvasti siten, että se on suhde, jossa kasvatettava on keskeisin, mutta suhteen luomisen näkökulmasta kasvattaja on tehtävänsä vuoksi keskiössä. Opettajan tehtäväksi hän kuvailee: ”järjestää luokan toiminta ja edesauttaa sen myönteistä sekä opetusta edistävää vuorovaikutusta” (Harjunen, 2002, s. 461). Siksi opettaja on avainasemassa työrauhailmiön kannalta (Belt, 2013, s. 80; Blomberg, 2008, s. 15). Opettaja voi vaikuttaa työrauhaan opetuksen suunnittelulla ja toteutuksella sekä oppilaiden kanssa käytävällä vuorovaikutuksella, mutta toisaalta opettajan on tärkeää myös tiedostaa oman vaikutuspiirinsä ulkopuolelle jäävät työrauhatekijät, kuten oppilaan kehitysvaihe ja perhetekijät sekä yhteiskunnalliset tekijät (Belt, 2013, s. 58–59; Kiiski ym., 2012, s. 12; Levin & Nolan, 2010, s. 37–69).

Teoreettisena viitekehyksenä tässä väitöskirjassa opettajan työrauhaosaamisen tarkastelussa sovelletaan monialaisen opettajan osaamisen prosessimallia (MAP-malli) (Metsäpelto ym., 2022; Metsäpelto ym., 2021; alun perin Blömeke ym., 2015). MAP-malli on kehitetty Suomessa seitsemän eri yliopiston yhteistyöllä kuvaamaan opettajan asiantuntijuutta ja ammatillisia käytäntöjä. Ammatillisen toiminnan ja kehittymisen edellytyksinä nähdään opettajan viisi ydinosaamisen aluetta: 1) opetuksen ja oppimisen tietoperusta, 2) kognitiiviset taidot, 3) sosiaaliset taidot, 4) persoonalliset orientaatiot ja 5) ammatillinen hyvinvointi (Metsäpelto ym., 2022; ks. myös Metsäpelto ym., 2021) (ks. Kuvio 2). Mallia sovelletaan tässä luvussa työrauhailmiön tarkasteluun opettajien ydinosaamisalueiden ja ammatillisen osaamisen, erityisesti tilannekohtaisten taitojen, näkökulmasta. Blömeken ym. (2015) mukaan hallitakseen tilannekohtaisia vaatimuksia työssään, opettaja tarvitsee suorituskykyä, joka muodostuu osaamisen, omien persoonallisten taipumusten ja tilanteen vuorovaikutuksena. Opettajan osaamista voidaan siten tarkastella kognitiivisten, affektii-

visten ja motivationaalisten tekijöiden kautta, jotka vaikuttavat opettajan havaintoihin, tulkintoihin ja päätöksentekoon ja aiheuttavat siten havaitun käyttäytymisen vuorovaikutustilanteessa (Blömeke ym., 2015; Metsäpelto ym., 2022). Opettajien tiedot, taidot ja käyttäytyminen luokkavuorovaikutuksessa toimivat siten myös työrauhan ylläpidon perustana luokan vuorovaikutuksessa. Kuviossa 2 sovelletaan MAP-mallia opettajien osaamisen havainnollistamiseen työrauhanäkökulmasta. Kuvion ulkokehällä on kuvattu esimerkein opettajan ydinsaamisalueisiin liittyviä työrauhaosaamisen sisältöjä. Alaluvuissa 3.1–3.5 tarkastellaan opettajien ydinsaamisalueita yksityiskohtaisemmin. Luvussa käsitellään tutkimuksen kannalta olennaisia opettajan osaamisen näkökulmia työrauhakontekstiin soveltaen.



Kuvio 2. Moniulotteisen opettajan osaamisen prosessimallin (MAP) sovellus teoreettisena jäsennyksenä opettajan työrauhaosaamiselle (Metsäpelto ym., 2022; Metsäpelto ym., 2021; alun perin Blömeke ym., 2015).

3.1 Luokkavuorovaikutus ja opettajan tilannekohtaiset taidot

Luokkahuone on mikrosysteemisenä ympäristönä moniulotteinen ja kompleksinen (Harjunen, 2012; Levin & Nolan, 2010, s. 4; Wolff ym., 2017). Luokassa on paljon samanaikaisia tapahtumia, jotka ovat vaikeasti ennustettavissa sekä useita erilaisia ihmisiä huomioonotettavana (Kounin, 1977, s. 87; Wolff ym., 2017). Opettajan työssä korostuvatkin *sosiaaliset taidot*, joiden avulla opettaja tunnistaa ja ilmaisee tunteita, on vuorovaikutuksessa oppilaiden kanssa ja ratkaisee ristiriitatilanteita (Metsäpelto ym., 2021). Opettajan ulkoinen toiminta perustuu hänen luokkavuorovaikutuksessa tekemäänsä tulkintaan tapahtumien kulusta, näin opettajan reaktiot eivät määräydy aina tosiasian, vaan tapahtumalle annettujen merkitysten perusteella (Molnar & Lindqvist, 1994, s. 18).

Opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus on merkittävä tekijä oppimisen onnistumisen kannalta (Salo, 2000, s. 8; Wolff ym., 2017). Opettajalla ja oppilaalla on luokassa institutionaaliset osallistujaroolit (Tainio & Harjunen, 2005) ja heidän välisensä vuorovaikutussuhde on lähtökohdiltaan asymmetrinen, mikä johtuu osapuolten erilaisista tehtävistä koulussa (Gerlander & Kostiaainen, 2005). Opettaja on vastuussa luokan toiminnasta ja oppimista edistävän ilmapiirin luomisesta (Harjunen, 2002, s. 134; Tainio & Harjunen, 2005).

Luokkavuorovaikutukseen liittyy aina tavalla tai toisella valtasuhteet (ks. myös Belt, 2013, s. 30; Harjunen, 2002, s. 325; Salo, 2000, s. 66–67). Opettajan ja oppilaan välille muodostuu auktoriteettisuhde, jossa toisella on vaikutusvaltaa toiseen (Harjunen, 2002, s. 19). Auktoriteetti ei kuitenkaan ole staattinen valtarakenne, vaan se rakentuu ympäristön vuorovaikutuksessa, jota opettaja ja oppilaat, mutta myös oppimista säätelevät sisällöt ja normit yhdessä luovat (Harjunen, 2012; Pace & Hemmings, 2007). Työrauhan saavuttaminen vaatii opettajalta pedagogista auktoriteettia. Auktoriteetilla tulkitaan herkästi olevan negatiivinen sävy, mutta pedagoginen auktoriteetti erottuu autoritäärisestä vallankäytöstä ja liittyy pikemminkin positiiviseen vaikuttamiseen kohti tavoiteltavaa kasvua ja kehitystä (Harjunen, 2002). Harjusen (2011) mukaan opettaja voi saavuttaa luokassa pedagogisen auktoriteetin, jos oppilaat suostuvat sen opettajalle antamaan. Hänen mukaansa opettaja on luokassa valta-asemassa roolinsa kautta, mutta oppilailla on paljon eri keinoja käytettävissään, joilla he voivat muuttaa luokkahuoneen vuorovaikutuksen kulkua ja opettajan pedagogisen auktoriteetin rakentumista. Vallanjako luokkahuoneessa tapahtuukin tämän vuorovaikutuksen aikaansaamana (Harjunen, 2011). Opettajan pedagogisen auktoriteetin voidaan todeta toimivan silloin, kun oppilaat osallistuvat aktiivisesti opetukseen (Tainio & Harjunen, 2005). Vallanjaon voidaan Harjusen (2012) mukaan nähdä jakautuvan eri ilmentymiin riippuen siitä onko valta yksin opettajalla, oppilailla vai heidän vastavuoroisessa ja luottamuksellisessa vuorovaikutuksessaan. Vastavuoroinen, luottamuksellinen vuorovaikutus on kaikkein tavoiteltavin vallan-

jaon ilmentymä, vaikkakin ilmentymät vaihtelevat voimakkuudeltaan ja voivat esiintyä samankin oppitunnin aikana (Harjunen, 2012). Tämä vallanjaon vaihtelevuus kuvastaa hyvin sitä, kuinka kompleksisen vuorovaikutuksen kanssa opettaja työskentelee jokaisella oppitunnilla. Tilanteet vaihtuvat olosuhteista ja kontekstista toiseen (Harjunen, 2012).

Hyvä työrauhan toteutuminen mielletään usein osaksi opettajan ammattitaitoa (myös Harjunen, 2002, s. 254, 263; Koskenniemi & Hälinen, 1974, s. 245) ja opettajat voivatkin kokea jopa paineita luokkansa työrauhan ylläpidosta. Myös oppilaat kunnioittavat opettajaa, joka saa ylläpidettyä työrauhaa (ks. Harjunen, 2011). Opettaja tasapainoileekin oman roolinsa kanssa luokkavuorovaikutuksessa työrauhan ylläpitäjänä. Esimerkiksi Harjunen (2002, s. 92) tutkimusaineistossa kuvattiin, että opettajalta toivotaan toisaalta jäämäkkyyttä ja luontevaa työrauhan ylläpitoa, mutta liiallista tiukkuutta tai vaihtoehtoisesti liiallista periksiantavuutta ei pidetä työskentelyn kannalta tavoitteellisena. Harjunen mukaan ideaalinen auktoriteetti syntyy persoonan ja kompetenssin avulla, edistäen työrauhaa ja luokan ilmapiiriä (s. 19). Hyvän ilmapiirin ja luokan vuorovaikutuksen tärkeänä perustana toimivat siten luottamukselliset opettaja–oppilassuhteet (Belt, 2013, s. 142–143; Blomberg, 2008, s. 72; Harjunen, 2002, s. 76, 88–89, 304; Jones & Jones, 2007, s. 22; Levin & Nolan, 2010, s. 53; Tainio & Harjunen, 2005), jossa oppilaat tulevat nähdyiksi (Lanas, 2022) ja kuulluiksi (Harjunen, 2011). Luokassa vallitsevalla hyvällä ilmapiirillä on vaikutuksensa työrauhahäiriöiden ennaltaehkäisemiseen (Belt, 2013, s. 142; Saloviita, 2007, s. 9–10).

Oppilaiden käsitykset omasta opettajastaan vaikuttavat luokan työrauhaan. Opettajan autoritaarinen kasvatus liitettiin PISA-tutkimuksissa heikkoon työrauhaan (Holopainen ym., 2009, s. 33). Emotionaalisen rauhan kustannuksella rakennettu työrauha perustuu usein ulkoiseen kontrolliin ja näyttäytyy hallittuna toimintana luokassa, mutta estää oppilaiden käyttäytymisen itsekontrollin sekä myönteisen tunneilmapiirin kehittymisen (Ahola ym., 2017; Salo, 2000; Saloviita, 2014, s. 55). Tutkijoiden mukaan (esim. Harjunen, 2002; Naukkarinen, 1999) opettajan epäoikeudenmukaisena koettu käytös johtaa herkästi opettajan ja oppilaiden väliseen valtataisteluun tai oppilaiden kapinointiin. Epäoikeudenmukaisuutta koetaan tyypillisesti silloin, kun opettaja on käskevä, kuuntelematon, pitää kiinni merkityksettömiksi koetuista säännöistä tai käyttää yksioikoisia rankaisuja sääntörikkomuksien seurauksena (Harjunen, 2002, s. 435–436; Naukkarinen, 1999, s. 84–86). Vastaavasti kun oppilaat pitävät opettajastaan, oppilaat haluavat myös käytöksellä miellyttää häntä (Harjunen, 2011; Levin & Nolan, 2010, s. 80–81). Harjunen (2002) tutkimuksessa tehtävänsä tiedostava, oikeudenmukainen, vastuuntuntoinen ja välittävä opettaja, joka luo hyvän suhteen oppilaisiin sekä yksilönä että ryhmänä, muotoutuu luottamuksen ja auktoriteettisuhteen rakentumisen kannalta ihanteelliseksi. Näin toimiessaan opettaja saa myös oppilaiden kunnioitusta osakseen (s. 304, 461). Sääntöjen oikeuden-

mukainen valvonta, kuten kaikille samoina pysyvät säännöt, näyttäytyvät kouluhyvinvoinnin kannalta oppilaille merkityksellisenä elementtinä (Välivaara ym., 2018). Koulun kehittämistarpeiksi onkin Savolaisen (2001, s. 64) tutkimuksen mukaan esitetty erityisesti vuorovaikutus, ihmissuhteet ja yhteistyö.

3.2 Opettajan luokanhallinta ja työrauhan ylläpito

Työrauhan toteutumiseen liittyy olennaisesti opettajan luokanhallinta. Luokanhallinnan teoreettinen osaaminen kuuluu opettajan ydinosaamisalueista *opetuksen ja oppimisen tietoperustaan*, joka vaatii opettajilta sekä tietämystä että käytännön osaamista (Metsäpelto ym., 2021).

Koulun kokonaiskuvan kannalta olennaisin tavoite on oppilaiden oppiminen, jonka mahdollistumiseen vaikuttavat taustalla toimivat tehokkaat luokanhallinnan taidot (Wolff ym., 2017). Luokanhallinta määrittyy opettajan toiminnaksi, joilla tämä pyrkii saavuttamaan akateemisten ja sosioemotionaalisten oppimistavoitteiden kannalta suotuisat olosuhteet (Evertson & Weinstein, 2011). Luokanhallinnalla opettaja tavoittelee oppimista häiritsevien tekijöiden minimoimista oppimistilanteessa, mutta yhtä tärkeää on oppilaiden huomion suuntaaminen oppimiseen ja siihen käytetyn ajan maksimoimiseen (Brophy, 1988; Levin & Nolan, 2010, s. 28–29; Wolff ym., 2017). Luokanhallinta on siten erityisesti proaktiivista toimintaa (ks. Jones & Jones, 2007, s. 19; Salo, 2000, s. 32).

Luokanhallinta liittyy olennaisesti opettajan tilannekohtaisiin taitoihin eli siihen, miten hän itse havaitsee, ajattelee ja ymmärtää luokkahuoneen tapahtumia (Wolff ym., 2017). Opettaja kohtaa työssään jatkuvasti vaativia ongelmatilanteita, joissa korostuu opettajan kyky tehdä oikealla hetkellä ja tavalla nopeita päätöksiä ongelmatilanteiden ratkaisemiseksi (Blomberg, 2008, s. 19, 73; Kiviniemi, 2000, s. 154; Salo, 2000, s. 47; Soini ym., 2008). Näin opettajan työssä korostuvat *kognitiiviset taidot*, kuten havainnointi- ja ongelmanratkaisutaidot (Metsäpelto ym., 2021). Opettajan työn haastavuutta lisää myös kouluarjen nopearytmyisyys: haastavat tilanteet tulevat usein yllättäen (vrt. Belt, 2013, s. 139) ja vaativat opettajalta nopeaa reagoimista.

Oppilaat menestyvät paremmin, kun heidän keskittymisensä suuntautuu toivotuun käyttäytymiseen, sen sijaan, että he keskittyvät siihen, mitä ei tulisi tehdä (Brophy, 1988). Myös opettajan tulee keskittää huomionsa toivotun käyttäytymisen tukemiseen sen sijaan, että opettaja ottaa huomion keskipisteeksi oppilaan huonon käytöksen ja näin tehdessään huomaamattaan vahvistaa sitä (Kiiski ym., 2012, s. 30; Levin & Nolan, 2010, s. 30). Oppilaita tulee ohjata arvioimaan omaa käyttäytymistään ja päätös muuttaa omaa toimintaa paremmaksi kuin ennen tulisi tulla oppilaalta itseltään (Glasser, 1978; Jones & Jones, 2007, s. 22; Karhu, 2018, s. 20). Opettajat voivat saada muutosta aikaan muuttamalla omaa käyttäytymistään sekä antamalla vihjeitä ohjatakseen oppilaita ottamaan vastuuta omasta käyttäytymisestään (Jones

& Jones, 2007, s. 328, 351; Levin & Nolan, 2010, s. 3, 5, 165; ks. myös Sigfrids, 2009).

Tärkeimpänä työrauhaa ennaltaehkäisevänä keinona Levin ja Nolan (2010, s. 106) mainitsevat oppilaan motivoinnin, koska silloin oppilaan energia suuntautuu oppimiseen. Jo Koskenniemi (1946, s. 139) on todennut järjestyksen ylläpitämisen helpottuvan, kun oppilaalla on riittävästi tehtävää (myös Koskenniemi & Hälinen, 1974, s. 252). Sääntöjen noudattamista ei tule myöskään pitää itsestäänselvytenä, kuten usein ajatellaan. Säännöt täytyy opettaa oppilaille ja heille tulee antaa aikaa omaksua ne, samoin kuin mikä tahansa muukin oppisisältö (Harjunen, 2002, s. 234; Jones & Jones, 2007, s. 42; Koskenniemi & Hälinen, 1974, s. 251–252; Levin & Nolan, 2010, s. 145). Työrauhan ylläpitämisen ymmärtäminen opetustehtävänä antaa opettajalle vaikuttamismahdollisuuksia hänen kohdatessaan työrauhahäiriöitä ja siten vahvistaa opettajan pystyvyyden kokemuksia (Belt, 2013).

Opettajien ammatillinen vastuu oppimistapahtumasta edellyttää opetusmenetelmien käyttämistä, joilla maksimoidaan oppilaiden oppimiseen keskittyminen (Levin & Nolan, 2010, s. 3). Työrauhaa ylläpitäessään opettajan on pidettävä ”tasapaino koko luokalle asetettujen yhteisten vaatimusten ja oppilaan yksilöllisyyden huomiointamisen välillä” (Koskenniemi & Hälinen, 1974, s. 253). Menestyksekkäs luokanhallinta jakautuu Levinin ja Nolanin (2010, s. 16–17) mukaan hierarkkisiin osaluokkiin: opettajan tietopohjaan, luokanhallintaongelmien ennaltaehkäisyyn ja yleisimpiin työrauhahäiriöihin puuttumisen tapoihin. Heidän mukaansa ennakoivat keinot, kuten motivaation lisääminen, oppitunnin kulun muuttaminen ja asianmukaisesti käyttäytyvien oppilaiden kannustaminen, ovat ensisijaisia toimintatapoja työrauhan takaamiseksi (s. 163–164). Yleisinä luokanhallinnan peruspilareina on jo pitkään tiedetty toimivan säännöt, menetelmät ja rutiinit (Brophy, 1988; Koskenniemi & Hälinen, 1974, s. 252). Käyttäytymisen taitojen oppimista tukevat opettajan oman toiminnan systemaattisuus, struktuuri ja välitön, positiivinen palaute (Evertson & Harris, 1992; Karhu, 2018, s. 19; Kiiski ym., 2012; Metsäpelto ym., 2022; Närhi ym., 2016; Närhi ym., 2022; Saloviita, 2014). Epsteinin ja kumppaneiden (2008, s. 6) tekemässä systemaattisessa katsauksessa vahva näyttö tuki toivotun käyttäytymisen opettamista, selkeiden käyttäytymisodotusten asettamista sekä oppimisympäristön järjestämistä oppilaiden sitoutumista ja oppimista edistäväksi. Näin ollen tutki-
mustiedon valossa ennaltaehkäisevät toimintatavat näyttävät työrauhan ylläpitämisen näkökulmasta toimivina (Epstein ym., 2008; myös Oliver ym., 2011). Huolellisesti suunniteltu toiminta luokassa ei kuitenkaan poista työrauhahäiriöitä kokonaan. Opettajat voivat käsitellä häiritsevää käyttäytymistä huomaamattomilla, usein sanattomilla, tekniikoilla häiritsemättä muuta luokkaa (Evertson & Harris, 1992; Jones & Jones, 2007, s. 337; Levin & Nolan, 2010, s. 160, 166–168). Näin opettajan omasta käytöksestä ei muodostu työrauhahäiriötä luokkavuorovaikutuksessa (Levin & Nolan, 2010, s. 24). Työrauhan ylläpidossa tarvitaan sekä sanatonta että sanallista

viestintää (Levin & Nolan, 2010). Sanallisia keinoja Levinin ja Nolanin (2010) mukaan ovat esimerkiksi: käyttäytymisen vaikutusta pohtivat ja sitä ohjaavat kysymykset, muistutukset säännöistä, suorat käskyt ja positiiviset seuraamukset. Mikäli sanallinen puuttuminen ei auta, voi opettaja käyttää loogisia seuraamuksia, joiden tulee olla mahdollisimman johdonmukaisia seurauksia suhteessa oppilaan toimintaan (s. 178–185). Haasteena opettajille onkin oikeudenmukainen puuttuminen oppilaan työrauhaa häiritsevään käyttäytymiseen. Opettajat puuttuvat oppilaan akateemiseen käytökseen useammin positiivisesti, kun taas negatiiviset reaktiot kohdistuvat herkästi oppilaiden sosiaaliseen käytökseen (Clunies-Ross ym., 2008).

3.3 Opettajan minäpystyvyys

Opettajien ammatillisiin ydinosaamisalueisiin kuuluvat *persoonalliset orientaatiot*, kuten opettajan henkilökohtaiset ominaisuudet, minäkäsitykset ja uskomukset itsestä opettajana (Metsäpelto ym., 2021; Metsäpelto ym., 2022) ja työrauhan ylläpitäjänä. Vaikka persoonalliset orientaatiot nähdään melko pysyvinä tapoina ajatella, käyttäytyä ja tuntee (Metsäpelto ym., 2021), voidaan opettajan ammatillisen identiteetin nähdä kehittyvän jatkuvasti työssä kokemusten ja tulkintaprosessien kautta (Metsäpelto ym., 2022).

Opettajien minäpystyvyys voidaan määritellä uskomuksiksi, joita opettajalla on omista kyvyistään järjestää ja toteuttaa toimia, joita tarvitaan kasvatukselle asetettujen tavoitteiden saavuttamiseen (Bandura, 1997, s. 3; Skaalvik & Skaalvik, 2007). Monet tunteet, teot ja motivaatio perustuvat enemmän henkilöiden omiin uskomuksiin kuin objektiiviseen totuuteen (Bandura, 1997, s. 2). Siten opettajien uskomuksilla on vaikutusta heidän käyttämiinsä strategioihin sekä käytännön päätöksiin, joita he tekevät jatkuvasti luokkahuoneen vuorovaikutuksessa (Metsäpelto ym., 2022; ks. myös Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001). Opettajan minäpystyvyyttä muovaavat henkilön elämäntapahtumat, uralla merkitykselliset tapahtumat ja koetut haasteet (Klassen & Chiu, 2010). Opettajien minäpystyvyydellä on monia positiivisia vaikutuksia opettajan työhön (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001). Korkean minäpystyvyyden omaavat opettajat luottavat enemmän luokanhallintataitoihinsa sekä uskovat oppilaiden mahdollisuuksiin kehittyä (Bandura, 1997, s. 241; Gordon, 2001). Sen sijaan heikon minäpystyvyyden omaavat opettajat eivät luota omiin luokanhallintakykyihinsä, stressaantuvat oppilaiden huonosta käytöksestä ja turvautuvat herkemmin rajoittaviin ja rankaiseviin keinoihin luokanhallinnassa (Bandura, 1997, s. 241; Gordon, 2001). Gordonin (2001) mukaan korkean minäpystyvyyden omaavat opettajat pystyvät tehokkaammin ennakoimalla estämään työrauhaa häiritsevien tekijöiden esiintymistä ja käyttävät enemmän aikaa oppimisympäristön jäsentämiseen. Sitä vastoin heikommat uskomukset omaavat opettajat turvautuvat ennakoinnin sijaan usein reaktiivisempaan tapaan reagoida oppilaiden käy-

tökseen (Gordon, 2001). Näin opettajien minäpystyvyysskokemukset voivat toimia jopa itseään toteuttavina ennusteina luokkahuoneessa. Opettajan uskomukset omista kyvyistään luokanhallintaan ovat yhteydessä paitsi luokan työrauhaan (Malinen ym., 2024) myös opettajien kokemaan työtyytyväisyyteen (Klassen & Chiu, 2010; Malinen & Savolainen, 2016), työuupumukseen (Skaalvik & Skaalvik, 2007) ja uran pituuteen, minkä vuoksi koettu minäpystyvyys on tärkeä tekijä opettajan pedagogisen pätevyyden ja työssäjaksamisen näkökulmasta (Gordon, 2001).

Klassenin ja Chiun (2010) mukaan ammatillisen minäpystyvyyden kehityskulku ei ole yhtenäinen ja se voi aaltoilla opettajan työuran aikana riippuen kokemuksista ja tapahtumista, joita opettaja kohtaa. Heidän tutkimuksen mukaan opettajan minäpystyvyys kasvaa työuran edetessä (myös Gordon, 2001) ja uskomus omiin kykyihin lähtee takaisin laskuun uran keskivaiheilta loppua kohden (Klassen & Chiu, 2010). Opetuskokemuksella on myös merkittäviä vaikutuksia opettajan persoonallisten orientaatioiden kehityksessä. Wolffin ym. (2017) tutkimuksen mukaan kokeneet opettajat ilmaisevat noviisiopettajia enemmän erilaisia näkökulmia työrauhaa häiritsevien tapahtumien taustalla ja tulkitsevat enemmän ajallista jatkuvuutta luokkahuonetapahtumien välillä. Tutkimuksessa noviisiopettajat sen sijaan ilmaisivat luokkahuonetapahtumia ainoastaan yhden vaihtoehdoisen tulkinnan kautta ja tulkinnat liitettiin usein luokkahuoneen sääntöihin ja oppilaan käyttäytymisen ympärille. Siten kokeneemmat opettajat kykenevät ennakoimaan luokkahuoneen tapahtumia ja sitä, millaisia vaikutuksia opettajan omilla valinnoilla ja luokkahuoneen kontekstilla on tapahtumiin (Wolff ym., 2017). Näin kokemus auttaa opettajia yhdistelemään havaintojaan ja merkityksellisiä tapahtumakulkuja luokan vuorovaikutuksessa. Kokeimuksen tuoma hyöty auttaa opettajaa tapahtumien havainnoinnissa ja niihin reagoinnissa.

3.4 Ammatillinen hyvinvointi ja stressinhallinta

Opettajan *ammattillinen hyvinvointi* on viides opettajan ydinosamisalueista. Ammatilliseen hyvinvointiin liittyvät opettajan työhön sitoutuminen, työtyytyväisyys, stressinhallinta ja esimerkiksi kyky sopeutua kohdatessaan muutostilanteita (Metsäpelto ym., 2021). Ammatillinen hyvinvointi voidaan kiteyttää tarkoittamaan: ”kykyä säädellä haasteita ja voimavaroja opettajan työssä” (Metsäpelto ym., 2021, s. 175). Tässä tutkimuksessa ammatillista hyvinvointia lähestytään erityisesti stressinhallinnan ja työtyytyväisyyden näkökulmista, koska työrauhan ja onnistuneen luokanhallinnan tiedetään olevan yhteydessä edellä mainittuihin ammatillisen hyvinvoinnin tekijöihin (ks. esim. Skaalvik & Skaalvik, 2011). Myös stressi ja työtyytyväisyys kulkevat usein käsi kädessä, koska tutkimukset viittaavat siihen, että stressin lisäytessä kokemus työtyytyväisyydestä vähenee (Klassen & Chiu, 2010).

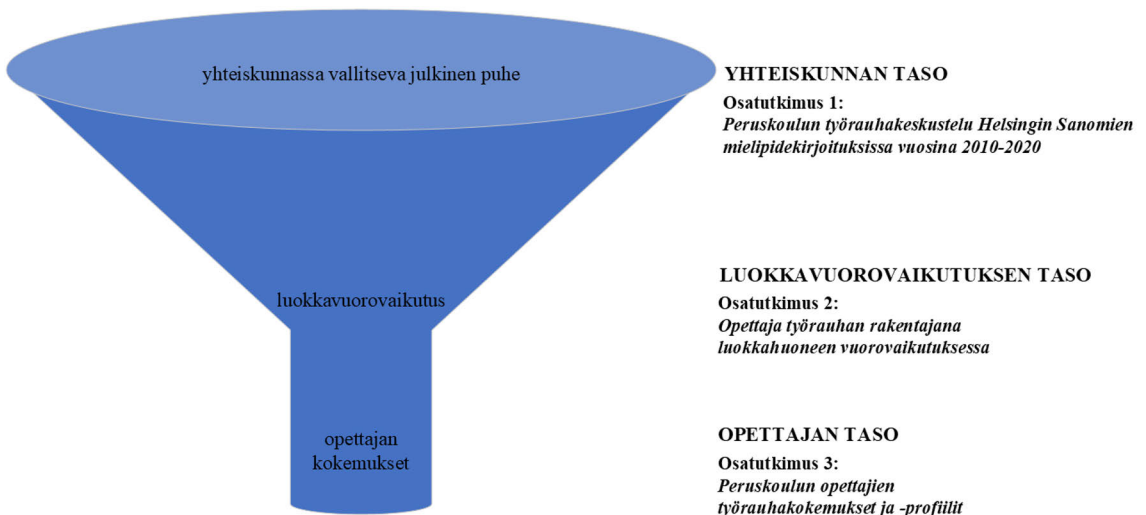
Opettajien työtä pidetään kuormittavana ammattina (ks. Kyriacou, 2001; Skaalvik & Skaalvik, 2018; Soini ym., 2008). Stressi määrittyy opettajan kokemukseksi negatiivista tunteista, joita jokin työn osa-alue hänelle aiheuttaa (Kyriacou, 2001). Stressinhallinta puolestaan liittyy kykyyn selvitä työhön liittyvistä kuormitustekijöistä yksilöllisiä ja yhteisöllisiä resurssiaan hyödyntäen (Metsäpelto ym., 2021). Työrauhahäiriöiden yhteys opettajan kokemaan stressiin on havaittu jo Ahon (1981, s. 135) tutkimuksessa (myös Lehtomäki ym., 2024). Opettajien työssä kuormittuminen liittyy vahvasti vuorovaikutussuhteisiin useilla eri kouluyhteisön sosiaalisilla tasoilla, mutta erityisesti oppilaiden kanssa (Soini ym., 2008; Pyhältö ym., 2011). Pedagogisesti monimutkaisten sosiaalisten tapahtumien selvittelyt, johon ei ole selkeää ratkaisua, näyttäytyvät opettajille erityisen haastavina tilanteina koulussa (Pyhältö ym., 2011). Opettajien työssään kokeman stressin aiheuttajiksi on tutkimuksissa noussut esiin: suuri ryhmäkoko, vanhemmuustaitojen puutteet tai vaativat vanhemmat, ammattiyhteisön yhteishengen puute (Pyhältö ym., 2011), opettajan työn pirstaleisuus (Soini ym., 2008), työtaakka ja huonosti käyttäytyvät oppilaat (Boyle ym., 1995; Clunies-Ross ym., 2008). Erityisesti oppilaat, jotka voivat pahoin tai oireilevat, aiheuttavat opettajalle riittämättömyyden ja voimattomuuden tunteita työssään (Blomberg, 2008, s. 200; Soini ym., 2008). Opettajat pitävätkin työympäristöään vaativana (Pyhältö ym., 2011) ajallisten paineiden ja työrauhaongelmien aiheuttaessa jopa emotionaalista uupumista (Skaalvik & Skaalvik, 2010, 2011). Työn vaatimukset ja kuormittava työympäristö heikentävät hyvinvoinnin kautta myös opettajan sitoutumista työhön (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Näin myös työrauhan ja sen ylläpitämisen voidaan nähdä monin tavoin aiheuttavan opettajille kuormittamista ja sen vuoksi on tärkeää pohtia keinoja kuormituksen vähentämiseksi.

Jokainen opettaja kokee stressireaktiot yksilöllisesti samoissakin olosuhteissa ja opettajien omilla persoonallisuuden piirteillä on vaikutuksensa stressaavien tekijöiden havaitsemiselle (Boyle ym., 1995, s. 6). Erätuulen ja Puurulan (1992, s. 37) mukaan persoonallisuudeltaan stressiä herkemmin kokevat opettajat pitävät luokan työrauhaa häiritseviä tilanteita haasteellisempina muihin opettajiin verrattuna. Yksilölliset erot stressin kokemiselle ovatkin huomattavia (Boyle ym., 1995). Gordonin (2001) tutkimuksen mukaan myös opettajien minäpystyvyys vaikuttaa siihen, kuinka kuormittavana opetus koetaan: alhaisempi minäpystyvyys on yhteydessä suurempiin stressin kokemuksiin. Tutkimuksen mukaan alhaisempi minäpystyvyys heijastelee myös vähemmän optimistisia odotuksia oppilaiden kehitystä kohtaan sekä enemmän opettajan kokemaa turhautumista. Stressaantuneet opettajat käyttävät muita herkemmin rangaistuksia (Gordon, 2001). Toisaalta nimenomaan opettajien reaktiivisten luokanhallintakeinojen käytön on tutkimuksessa todettu lisäävän opettajan stressiä (Clunies-Ross ym., 2008). Tämäkin toimii helposti kehänä, jossa stressaantunut opettaja turvautuu reaktiivisiin keinoihin saadakseen luokkaan työrauhan ja näin tehdessään kokee lisääntyntä stressiä. Hyvät kollegiaaliset suhteet tukevat opettajaa

työn stressitilanteissa (Boyle ym., 1995; Skaalvik & Skaalvik, 2018; Soini ym., 2008). Kollegoiltaan saama emotionaalinen tuki koetaan opettajien keskuudessa merkittäväksi jaksamista tukevaksi tekijäksi erityisesti opettajan kohdatessa työsään haastavia tilanteita (Soini ym., 2008).

4 Tutkimuksen tavoitteet ja menetelmät

Koko väitöskirjatutkimuksen läpäisevänä tavoitteena on tarkastella peruskoulun työrauhaa. Tutkimuksessa tarkastellaan työrauhaa seuraavista näkökulmista: julkinen keskustelu, luokkavuorovaikutus ja opettajanäkökulma (ks. Kuvio 3). Tutkimuksen tavoitteeseen vastataan osatutkimusten: 1. *Peruskoulun työrauhakeskustelu Helsingin Sanomien mielipidekirjoituksissa vuosina 2010–2020*, 2. *Opettaja työrauhan rakentajana luokkahuoneen vuorovaikutuksessa* ja 3. *Peruskoulun opettajien työrauhakokemukset ja -profiilit* avulla.



Kuvio 3. Tutkimuksellinen lähestymistapa ilmiöön.

Tässä luvussa kuvataan tarkemmin tutkimusten tavoitteet ja toteutus omissa alaluvuissaan (4.1–4.3). Luvussa 4.4 esitellään yhteenvedo osatutkimusten toteutuksista ja luvussa 4.5 tarkastellaan tutkimuskokonaisuuden monimenetelmällistä otetta.

4.1 Mieli­pidekirjoitusten temaattinen tarkastelu

Osatutkimuksen yksi tavoite oli selvittää, mihin tekijöihin peruskoulun työrauha liitetään Helsingin Sanomien mieli­pidekirjoituksissa ja millaisia syitä työrauhahaasteille esitettiin mieli­pidekirjoituksissa. Ensimmäisen osatutkimuksen avulla halutaan siten ymmärtää laajempaa kontekstia, johon peruskoulun työrauhailmiö yhteiskunnassamme liitetään. Aineisto kerättiin Helsingin Sanomien arkistoiduista mieli­pidekirjoituksista vuosilta 2010–2020 ja ne etsittiin arkistotietokannasta hakusanayhdistelmällä työrauha ja koulu. Tutkimukseen sopivia aihetta käsitteleviä mieli­pidekirjoituksia löytyi yhteensä 70 kappaletta. Mieli­pidekirjoitukset analysoitiin aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä (Graneheim ym., 2017; Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 122–127; Vuori, 2021). Aineisto teemoiteltiin sen mukaan, mihin tekijöihin työrauhailmiöstä käyty keskustelu sanomalehdessä kohdistui. QRS NVivo -ohjelmiston avulla tuettiin dokumenttiaineiston teknistä hallintaa analyysivaiheessa. Aineisto lähiluettiin tutkijan toimesta useaan kertaan ja sisällönanalyysi toistettiin tauon jälkeen uudestaan analyysin systemaattisuuden ja luotettavuuden varmistamiseksi (ks. Vuori, 2021).

4.2 Luokkahuonevuorovaikutuksen havainnointi

Toisen osatutkimuksen avulla syvennyttiin tarkemmin siihen, millaisena työrauhaa haastavat tilanteet näyttäytyvät luokkavuorovaikutustilanteessa ulkopuolisen tarkkailijan toimesta. Tutkimus kohdistui siten toiminnan tarkkailun mikrotasolle (Vatanen, 2021). Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, millaisissa tilanteissa opettaja puuttuu oppilaiden työrauhaa häiritsevään käyttäytymiseen luokkahuoneessa tapahtuvassa vuorovaikutuksessa ja mitä luokanhallintakeinoja opettaja käyttää puuttuessaan oppilaiden työrauhaa häiritsevään käyttäytymiseen. Näin osatutkimuksen kaksi avulla saadaan myös tarkempaa tietoa työrauhaa häiritsevien tilanteiden yleisyydestä oppitunneilla. Tutkimukseen osallistui neljä luokkaa: kaksi alakoulun ensimmäistä ja kaksi kolmatta luokkaa. Jokaisen luokan kohdalla havainnointi toteutettiin yhden koulupäivän aikana. Havainnoitavia oppitunteja kertyi aineistoon yhteensä 15. Havainnointia varten kerättiin tutkimusluvut (Liite 1) oppilaiden huoltajilta luokanopettajien avustuksella. Oppitunnit videokuvattiin kahdesta eri suunnasta kuvaavien videokameroiden avulla, jotta pystyttiin analysoimaan tarkasti kaikki luokkavuorovaikutuksen yksityiskohdat. Aineistoa analysoitiin teoriaohjaavan sisällönanalyysin keinoin (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 133; Vuori, 2021). Analyysissä käytettiin apuna ELAN 5.0.0-alpha -videoanalysointiohjelmaa. Jokainen tutkittavan ilmiön kannalta olennainen vuorovaikutuskulku, jossa opettaja puuttuu oppitunnin työrauhahäiriötilanteeseen, koodattiin kriittiseksi episodiksi. Tämän jälkeen teoriaohjaavasti analysoitiin häiriötilanne, häiriön aiheuttaja ja kaikki opettajan käyttämät keinot puuttua kyseiseen tilanteeseen. Toinen kasvatusalan väitöskirjatutkija analysoi noin 20 % kriittisistä episodeista tutkimuksen luotettavuuden varmistamiseksi.

4.3 Kyselytutkimus opettajien työrauhakokemuksista

Osatutkimuksessa kolme selvitettiin millaisena peruskoulun opettajat kokevat oppituntien työrauhan. Lisäksi haluttiin selvittää mitkä tekijät selittävät työrauhakokemuksia ja minkälaisia työrauhaprofiileja aineistosta oli tunnistettavissa. Tutkimus toteutettiin Webropol-verkkokyselynä erään keskisuuren kunnan perusopetuksen opettajille. Ennen tutkimuksen toteuttamista kyselylomake esiteltiin kolmella opettajalla ja tämän vaiheen päätteeksi selkiytettiin kahta väittämää helpommin ymmärrettäviksi. Kysely välitettiin kunnan perusopetusjohtajan kautta perusopetuksen rehtoreille, jotka välittivät linkin koulunsa opettajille. Kysely koostui seuraavat osat alueet kattavista mittareista: työrauha (Närhi ym., 2015), opettajien minäpystyvyys (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001), kollektiivinen pystyvyys (Skaalvik & Skaalvik, 2007), työtyytyväisyys (mukailien Skaalvik & Skaalvik, 2010) ja stressi (Klassen & Chiu, 2010). Kyselyssä hyödynnettiin lisäksi Turun yliopiston sijoittumisseurantakyselyn väittämiä (minäpystyvyys-, kollektiivinen pystyvyys, työtyytyväisyys- sekä stressimittareiden osalta, kääntänyt Jeong, 2013). Lisäksi vastaajista kerättiin taustatietoja, kuten ikä, sukupuoli, toimenkuva, opetuskokemus, opetettava luokka-aste, koulun koko ja sijainti. Kyselylomaketta (Liite 3) käytettiin tässä osatutkimuksessa soveltuvin osin ja tutkimuksen ulkopuolelle rajattiin muun muassa osa stressiä mittaavista väittämistä sekä lomakkeen avoimet kysymykset. Taustatietojen keräämisen vuoksi kyselyn mukana lähetettiin tutkimusta koskeva tietosuojaseloste (Liite 2). Kyselyyn vastasi anonymisti yhteensä 321 perusopetuksen opettajaa. Koko kunnan perusopetuksen opettajista tutkimuksessa oli edustettuna 82,5 %, joten otosta voidaan pitää suhteellisen kattavana edustuksena kyseisen kunnan opettajista. Lomakevastauksissa ei ollut puuttuvia tietoja käytettyjen mittareiden osalta, sillä lomakkeella eteneminen vaati tutkimukseen osallistuvalla jokaiseen mittarin väittämään vastauksen ja näin kato yksittäisten havaintoarvojen osalta saatiin tutkimuksessa nollaan. Tutkimuskysymyksiin vastattiin tässä osatutkimuksessa tilastollisin menetelmin hyödyntäen Mplus (versio 8.7; Muthén & Muthén, 1998–2021) ja IBM SPSS Statistics 28.0 -ohjelmistoja. Monimuuttujaisella usean selittäjän regressioanalyysillä selvitettiin mitkä tekijät selittivät opettajien työrauhakokemuksia. Sen lisäksi latentilla profiilianalyysillä tunnistettiin opettajien erilaisia työrauhaprofiileja. Profiileja tarkasteltiin suhteessa opettajien taustamuuttujiin ristiintaulukoimalla.

4.4 Tutkimusmenetelmien yhteenveto

Taulukossa yksi esitellään yhteenvetona osatutkimusten tutkimuskysymykset, käytetyt aineistot sekä analysointitapa.

Taulukko 1. Osatutkimusten aiheet ja käytetyt tutkimusmenetelmät.

| | I | II | III |
|--------------------|--|---|---|
| OSATUTKIMUS | | | |
| Otsikko | Peruskoulun työrauhakeskustelu Helsingin Sanomien mielipidekirjoituksissa vuosina 2010–2020 | Opettaja työrauhan rakentajana luokahuoneen vuorovaikutuksessa | Peruskoulun opettajien työrauhakokemukset ja -profiilit |
| Tutkimuskysymykset | 1. Mihin tekijöihin peruskoulun työrauha liitetään Helsingin Sanomien mielipidekirjoituksissa vuosina 2010–2020? 2. Millaisia syitä työrauhahaasteille esitetään mielipidekirjoituksissa? | 1. Millaisissa tilanteissa opettaja puuttuu oppilaiden työrauhaa häiritsevään käyttäytymiseen luokahuoneessa tapahtuvassa vuorovaikutuksessa? 2. Mitä luokanhallintakeinoja opettaja käyttää puuttuessaan oppilaiden työrauhaa häiritsevään käyttäytymiseen? | 1. Miten peruskoulun opettajat kokevat oppituntien työrauhan, ja mitkä tekijät selittävät työrauhakokemuksia? 2. Minkälaisia työrauhaprofiileja aineistosta voidaan tunnistaa? |
| Aineisto | Helsingin Sanomien arkistoidut mielipidekirjoitukset, N=70 | Neljän peruskoululuokan havainnointiaineisto, jokaista luokkaa havainnoitiin yksi koulupäivä, yhteensä 15 oppituntia | Opettajien kyselylomakevastaukset, N=321, käytetyt mittarit: työrauha, mielenpystyvyys, työtyytyväisyys, kollektiivinen pystyvyys ja stressi |
| Analyysoimenetelmä | Aineistolähtöinen sisällönanalyysi | Teoriaohjaava sisällönanalyysi | Monimuuttujainen usean selittäjän regressioanalyysi ja latentti profiilianalyysi |

4.5 Menetelmällinen lähestymistapa

Jokaisessa osatutkimuksessa käytettiin eri tutkimusaineistoa ja erilaista tutkimusmenetelmää. Monimenetelmällinen tutkimus sopiikin kompleksisten yhteiskunnallisten ilmiöiden tutkimiseen (Greene, 2008). Siten aineisto- ja menetelmätriangulaatiolla tavoiteltiin syvällisempää ymmärrystä tutkitusta ilmiöstä (Eskola & Suoranta, 2008, s. 68–72; Seppänen-Järvelä ym., 2019; Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 166–168) sekä toisaalta pyrittiin täydentämään yksittäisille tutkimusmenetelmille ominaisia rajoituksia (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 78; Turner ym., 2017). Sekä kvalitatiivisen että kvantitatiivisen tutkimusmenetelmän käytöllä tavoiteltiin myös kokonaisvaltaisempaa tietoa työrauhailmiön rakentumisesta peruskoulussa (ks. Seppänen-Järvelä ym., 2019). Laadullisen tutkimusotteen avulla saadaan työrauhailmiötä tutkittua suhteessa kontekstiin koulun monimutkaisessa ja dynaamisessa ympäristössä (Pyhältö ym., 2011), kun taas määrällinen tutkimus laajentaa mahdollisuuksia tutkia ilmiöön liittyvien kokemusten yleisyyttä.

Tämän monimenetelmällisen lähestymistavan tarkoituksena on ollut laajentaa ymmärrystä (Seppänen-Järvelä ym., 2019; Turner ym., 2017) peruskoulun työrauhasta kohdistamalla tutkimus eri tasoille: yhteiskuntaan, luokkaan ja opettajan kokemuksiin (ks. myös Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 169). Sanomalehtiaineiston tarkoituksena oli kartoittaa yhteiskunnassa käytyä työrauhaa koskevaa julkista puhetta. Kyseisen tutkimuksen tulokset perustuivat suurimmaksi osin opettajien mielipiteisiin. Osatutkimuksen kaksi luokkavuorovaikutuksen tutkimuksella haluttiin täsmentää ymmärrystä luokkavuorovaikutuksessa tehdyillä havainnoilla, jotta ymmärrystä työrauhakontekstista saatiin laajennettua (ks. Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 94). Tässäkin tutkimuksessa näkökulma painottui opettajan työrauhatoimiin ja häiriöihin reagointiin. Havainnointitutkimus toteutettiin ilman osallistumista, koska haluttiin toimintaan vaikuttamisen sijaan ymmärtää opettajan ja oppilaiden toimintaa mahdollisimman autenttisessa vuorovaikutuksessa (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 94–95; Vatanen, 2021). Kolmas osatutkimus täydensi opettajien näkökulmaa työrauhan eri kokemusulottuvuuksiin ja niihin vaikuttaviin tekijöihin. Kolmannen osatutkimuksen kvantitatiivinen tutkimusote antoi laajempaa ymmärrystä opettajan työrauhakokemuksiin yhteydessä olevista tekijöistä.

5 Osatutkimusten päätulokset

Väitöskirjatutkimukseen sisältyvät kolme osatutkimusta lähestyivät koulun työrauhaa eri näkökulmista. Osatutkimusten tulokset esitellään tiivistetysti alaluvuissa 5.1–5.3. Osatutkimusten perusteella johdetut väitöskirjan keskeiset tulokset ja niiden tulkinta esitellään tarkemmin pohdintaluvussa 6.

5.1 Osatutkimus 1: Peruskoulun työrauhakeskustelu Helsingin Sanomien mielipidekirjoituksissa vuosina 2010–2020

Ensimmäisen osatutkimuksen tuloksina Helsingin Sanomien työrauhakeskustelusta tunnistettiin kolme pääteemaa, joihin keskustelu kohdistui: opettajan työnkuva (N=45), inklusio käytännössä (N=29) ja peruskoulun muutos (N=30). Opettajien lisääntynyt työmäärä, työn muuttunut luonne sekä keinot ja taidot työrauhan ylläpitämiseksi paikantuivat haasteellisiksi tekijöiksi aineistossa. Jatkuva kehittämistyö nousi keskustelussa vahvasti esiin ja vei kirjoittajien mukaan liikaa aikaa itse opettajan perustehtävältä. Toisaalta työrauhahaasteet paikantuivat sanomalehtikeskustelussa inklusioon ja sen toimimattomuuteen käytännössä. Näistä esimerkkeinä keskustelu nosti esiin peruskoulun riittämättömät resurssit, liian heterogeeniset oppilasryhmät yhden opettajan opettavaksi sekä erityisluokkien puutteen. Huoli kaikkien oppilaiden tasa-arvoisista oppimisen mahdollisuuksista sekä levottomista lähikouluista nousi tässä teemassa vahvasti keskiöön. Huolta kirjoituksissa kannettiin sekä tukea tarvitsevien että muiden oppilaiden puolesta. Peruskoulun muutos -teema jakautui kahteen keskustelun juonteeseen ja oli siten edellä esiteltyjä teemoja selvästi hajanaisempi. Keskustelu ilmensi tyytymättömyyttä koulujärjestelmää kohtaan. Toisaalta peruskoulua koskevia uudistuksia kritisoitiin. Tämän näkökulman mukaan suomalainen peruskoulusysteemi miellettiin aiemmin varsin toimivaksi ja siksi keskustelu vastusti muutosta. Toinen keskustelun juonne puolestaan korosti koulujärjestelmän uudistustarvetta, jotta pysytään mukana yhteiskunnan muutoksessa. Pääteemat ja niihin kuuluvat alakategoriat esitellään taulukossa 2.

Taulukko 2. Työrauhakeskustelun pääteemat ja alakategoriat sekä esiintyvyys mielipidekirjoituksissa (soveltaen Lehtomäki & Mikkilä-Erdmann, 2024).

| PÄÄTEEMA | N | ALAKATEGORIAT |
|----------------------|----|---|
| Opettajan työnkuva | 45 | opettajan muuttunut työnkuva ammattiin valmistaminen ja koulutus auktoriteettiasema ja keinot työrauhan ylläpitämiseen hyvä opetus ja ammattitaito |
| Inklusio käytännössä | 29 | lähikoulun levottomuus heterogeeninen oppilasryhmä tasa-arvoiset mahdollisuudet oppimiselle vähäiset resurssit tarve erityisjärjestelyille |
| Peruskoulun muutos | 30 | kritiikki peruskoulun uudistuksille peruskoulun uudistustarve |

Vaikka työrauhahaasteet keskustelussa paikannettiin usein yksilötasolle, tuotti keskustelu ratkaisuja työrauhaan järjestelmätasolle. Järjestelmätason ratkaisuina nähtiin muun muassa opettajien työnkuvan rajaaminen, koulunkäyntiin kohdistetut resurssit sekä erityisopetuksen uudistaminen.

5.2 Osatutkimus 2: Opettaja työrauhan rakentajana luokkahuoneen vuorovaikutuksessa

Havainnointitutkimuksen päätuloksena oli, että työrauhahäiriöitä esiintyi luokkahuonevuorovaikutuksessa usein, mutta häiriöt olivat pääosin lieviä. Opettajat joutuivat puuttumaan tilanteisiin, jotka aiheuttivat häiriötä luokkahuonevuorovaikutuksessa, keskimäärin useammin kuin joka toinen minuutti. Opettajat puuttuivat eniten luokassa esiintyviin verbaalisiin häiriötilanteisiin (51,8 %), kuten viittaamatta vastaamiseen, kavereiden kanssa keskusteluun, huuteluun tai ääntelyyn. Verbaalisten häiriöiden lisäksi opettaja reagoi useimmin oppilaiden motoriseen levottomuuteen, ei-tehtäväsuuntautuneisuuteen ja tottelemattomuuteen. Eniten opettajan puuttumista vaativia häiriötilanteita luokissa aiheuttivat yksittäiset poikaoppilaat (53,8 %).

Opettajat puuttuivat työrauhahäiriöihin luokkavuorovaikutuksessa mahdollisimman hienovaraisesti, häiritsemättä ja keskeyttämättä koko luokan toimintaa. Opettajat käyttivät luokanhallintaan hieman enemmän verbaalisia kuin nonverbaalisia keinoja. Verbaalisista keinoista opettajat käyttivät eniten häiritsevän oppilaan nimellä kutsumista ja suoraa vetoamista. Nonverbaalisista keinoista työrauhapyyntö ”Shh” ja viittominen oppilaalle olivat yleisimmät keinot puuttua häiriötilanteisiin. Opettajien yleisimmin käyttämät luokanhallintakeinot kuvataan taulukossa 3.

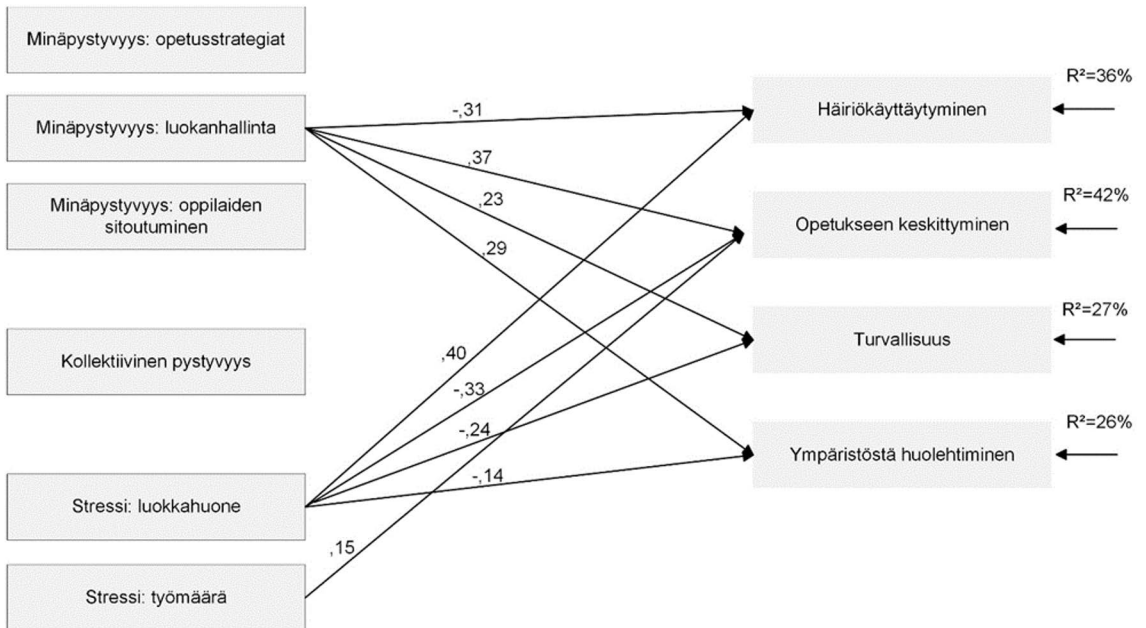
Taulukko 3. Luokanhallintakeinojen esiintyvyys aineistossa (soveltaen Lehtomäki & Mikkilä-Erdmann, 2018).

| VERBAALISET LUOKANHALLINTAKEINOT | f | NONVERBAALISET LUOKANHALLINTAKEINOT | f |
|---|----------|--|----------|
| Nimellä kutsuminen | 118 | Työrauhapyyntö | 117 |
| Suora vetoamus | 107 | Viittominen | 104 |
| Suora käsky | 59 | Koskettaminen | 50 |
| Muistutus säännöistä | 58 | Fyysinen läheisyys | 37 |
| Huomio | 43 | Katse | 30 |
| Kysymys | 36 | Äänen korottaminen | 15 |
| Toistaminen | 16 | Kuiskaus | 14 |
| Minä-viesti | 8 | Hiljaisuuden odottaminen | 13 |
| Positiivinen seuraamus | 3 | Taputus | 6 |
| Huumori | 3 | Koputus | 2 |
| Sijaisvahvistaminen | 3 | Rykäisy | 1 |
| Yhteensä | 454 | Yhteensä | 389 |

Tutkimuksen mukaan opettajat reagoivat nopeasti luokassa esiintyviin työrauhahäiriöihin ja luokanhallintakeinot tehosivat hetkellisesti, eivätkä vaikuttaneet oppilaiden toimintaan pidemmällä aikavälillä. Siten työrauhahäiriöiden vuorovaikutusprosessi toistui usein samankaltaisena yhä uudestaan. Tutkimuksessa havaittiin myös, että kontekstuaalisilla tekijöillä, kuten työtavoilla, luokkakooalla, opettajan omalla vireystilalla ja koulunkäynninohjaajan läsnäololla oli merkitystä sille, miten herkästi opettaja puuttui häiriötilanteisiin oppitunneilla.

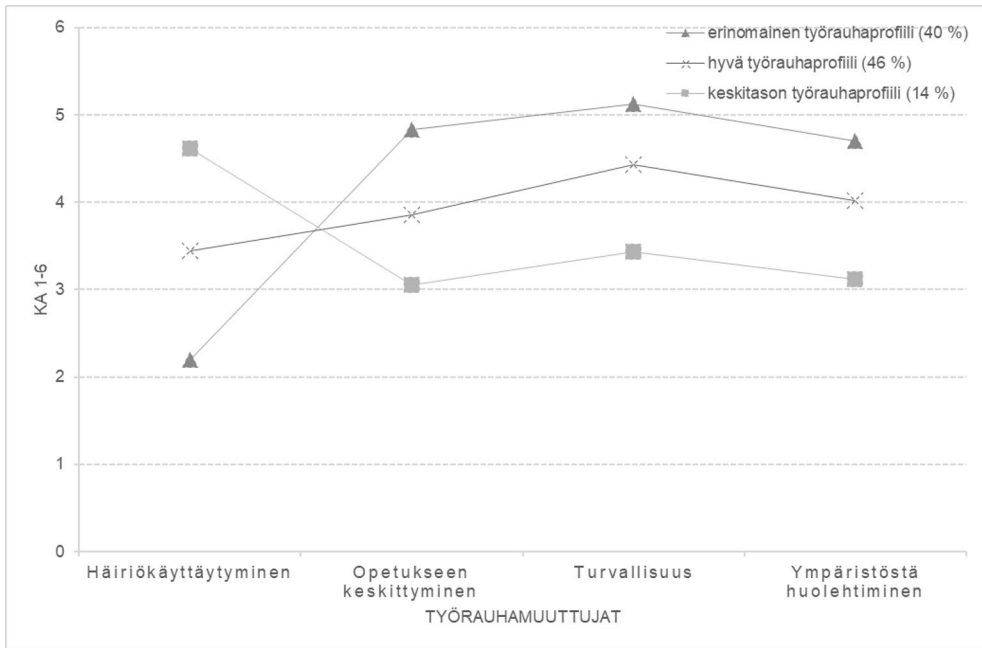
5.3 Osatutkimus 3: Peruskoulun opettajien työrauhakokemukset ja -profiilit

Osatutkimuksen kolme päätuloksena oli, että mitä parempi minäpystyvyys opettajilla oli omasta luokanhallinnastaan, sitä parempana he kokivat oppitunneilla toteutuvan työrauhan. Toisaalta mitä enemmän luokkahuonestressiä opettajat kokivat, sitä negatiivisemmin he arvioivat oppituntien työrauhaa. Työmäärästressin kokemus oli puolestaan yhteydessä oppilaiden opetukseen keskittymiseen: mitä enemmän opettaja koki työmäärästressiä, sen parempana hän koki myös oppilaiden opetukseen keskittymisen. Kollektiivinen pystyvyys ei tässä osatutkimuksessa selittänyt opettajien työrauhakokemuksia. (ks. Kuvio 4).



Kuvio 4. Minäpystyvyys- ja stressimuuttujien yhteys työrauhamuuttujiin (Lehtomäki ym., 2024).

Tutkimuksessa tunnistettiin kolme erilaista opettajien työrauhaprofiilia: erinomainen, hyvä ja keskitason työrauhaprofiili (ks. Kuvio 5). Vastaajista ainoastaan 14 prosenttia lukeutui keskitason työrauhaprofiiliin, joten opettajat arvioivat työrauhan toteutumista kaiken kaikkiaan melko positiivisesti. Työrauhaprofiileja selittivät: opettajien toimenkuva, opetettava luokka-aste ja opettajakokemus. Opettajan sukupuoli ei toiminut työrauhaprofiileja selittävänä tekijänä tässä tutkimuksessa. Erinomaiseen työrauhaprofiiliin lukeutui merkitsevä osuus luokanopettajia (63,3 %), jotka toimivat alakouluikäisten lasten parissa. Keskitason työrauhaprofiiliin sen sijaan kuului aineenopettajia, jotka työskentelivät luokka-asteilla 7–9 (54,5 %). Keskitason työrauhaprofiilissa oli selkeästi edustettuna alle viiden vuoden opetuskokemus (25,0 %). Hyvä työrauhaprofiili koostui tasaisemmin eri luokka-asteiden ja toimenkuvan opettajista.



Kuvio 5. Opettajien työrauhaprofiilit (Lehtomäki ym., 2024).

Keskitason työrauhaprofiilin opettajat arvioivat kokevansa muihin profiileihin verrattuna enemmän luokkahuonestressiä. He arvioivat oman minäpystyvyytensä, kollektiivisen pystyvyytensä ja työtyytyväisyytensä myös kaikkein kielteisimmän. Sen sijaan erinomaisen työrauhaprofiilin opettajat kokivat muita ryhmiä positiivisemmin oman minäpystyvyyden, kollektiivisen pystyvyyden ja työtyytyväisyyden. He kokivat myös luokkahuonestressinsä vähäisemmäksi verrattuna muihin profiili-ryhmiin.

6 Pohdinta

Tässä luvussa esitellään osatutkimusten keskeisimmät tutkimustulokset, joita tarkastellaan teoreettisten viitekehysten näkökulmista. Lisäksi tässä luvussa arvioidaan tutkimuksen luotettavuutta sekä osatutkimuksissa tehtyjen valintojen kautta että koko tutkimuskokonaisuus huomioiden. Viimeisessä luvussa esitellään tutkimuksen perusteella virinneitä pedagogisia johtopäätöksiä ja jatkotutkimusaiheita.

6.1 Keskeiset tulokset

Väitöskirjan tavoitteena oli tutkia peruskoulun työrauhaa. Tutkimuksellisesti kiinnostus kohdistui siihen, millaisena peruskoulun työrauha näyttäytyy ja minkälaisia edellytyksiä työrauhalle ilmennetään tämän päivän peruskoulussa. Monitahoista työrauhailmiötä hahmotettiin yhteiskunnan, luokkavuorovaikutuksen ja opettajan näkökulmasta.

Yhteiskunnallinen keskustelu tuotti polarisoitunutta ja kriittistä keskustelua peruskoulun työrauhasta. Tutkimuksessa työrauhailmiöstä käyty keskustelu paikantui kolmeen pääteemaan: opettajien työnkuvan laajenemiseen, inklusion toteutumiseen käytännössä sekä peruskoulun muutoshaasteisiin. Keskustelussa työrauha määrittyi yksilökeskeisesti: työrauhan haasteet paikannettiin yksilön häiritsevään, jopa turvallisuutta uhkaavaan käyttäytymiseen, minkä syiksi kirjoituksissa rakentui monesti oppilaiden tuen tarve. Työrauha liitettiin keskustelussa kaikkien oppilaiden tasa-arvoisiin oppimisen mahdollisuuksiin. Ratkaisuja työrauhailmiön haasteisiin sanomalehtikeskustelussa tuotettiin järjestelmätasolle, kuten koulutuspolitiikkaan. Ratkaisuksi keskustelussa nähtiin esimerkiksi opettajan työnkuvan selkiyttäminen ja rajaaminen, oppilaiden tuen tarpeisiin vastaaminen ja resurssien lisääminen. Opettajat olivat yksi olennainen kirjoittajaryhmä mielipidekeskustelussa ja sen vuoksi opettajilla oli vaikuttavuutta siihen, millaiseksi työrauhailmiö sanomalehden mielipidekeskustelussa muotoutui ja millaisiin teemoihin työrauha keskustelussa liitettiin.

Luokkavuorovaikutustutkimuksessa tulokset osoittivat, että työrauhaa haastavia tilanteita esiintyi usein, mutta häiriötilanteet olivat laadultaan lieviä. Vakavia työrauhahäiriöitä ei luokkavuorovaikutuksessa esiintynyt lainkaan. Sen sijaan lievemmistä työrauhahaasteista erityisesti puhuminen ilman puheenvuoroa ja motorinen levottomuus olivat usein esiintyviä haasteita luokan vuorovaikutuksessa. Näin opetta-

jan opettamiselle ja oppilaiden oppimiselle tuli erittäin paljon keskeytyksiä jokaisen oppituntin aikana. Havainnointitutkimuksen mukaan opettajat puutuivat häiriöihin mahdollisimman huomaamattomasti, häiritsemättä koko luokan työrauhaa sen enempää. Tällä tavalla opettaja ei myöskään itse asettunut työrauhaa häiritseväksi tekijäksi luokassa. Opettajat käyttivät kuitenkin usein myös sanallisia keinoja työrauhan ylläpitämiseen ja opettajien eniten käyttämät luokanhallintakeinot, kuten oppilaan nimen sanominen, suora vetoamus tai työrauhapyyntö katkaisivat häiriöt hetkellisesti, mutta häiriöt toistuivat samanlaisina luokkahuoneen vuorovaikutuksessa aina uudelleen. Luokkavuorovaikutustutkimuksessa opettajan reagointia vaativia tilanteita aiheuttivat useimmiten samat poikaoppilaat.

Opettajille suunnatun kyselytutkimuksen tuloksista selvisi, että opettajat arvioivat oppituntien työrauhaa suhteellisen positiivisesti. Työrauhaa häiritsevät tekijät olivatkin tutkimuksen mukaan suhteellisen pienen ryhmän opettajia kokemus (keskitason työrauhaprofiili, osuus opettajista 14 %). Nämä opettajat erosivat toimenkuvultaan, opetettavalta luokka-asteeltaan sekä opettajakokemukseltaan tilastollisesti merkitsevästi erinomaiseen (40 %) ja hyvään (46 %) työrauhaprofiiliin kuuluvista opettajista. Työrauhaprofiilit olivat myös tilastollisesti merkitsevästi yhteydessä opettajan minäpystyvyyden, työtyytyväisyyden, kollektiiviseen pystyvyyden ja luokkahuonestressin kokemuksiin edellä mainittujen ääripään (erinomainen – keskitaso) profiiliryhmiä kesken. Siten opettajien työrauhakokemukset nousivat tutkimuksen mukaan tärkeäksi osaksi työarjen mielekkyyttä. Opettajien uskomukset omasta luokanhallinnallistaan olivat yhteydessä heidän kokemuksiinsa työrauhasta. Mitä paremmaksi opettaja luokanhallinnallisen minäpystyvyytensä koki, sitä positiivisemmin hän tutkimuksen mukaan arvioi ryhmässään toteutunutta työrauhaa. Myös opettajilla esiintyvä luokkahuonestressi oli yhteydessä negatiivisempiin kokemuksiin työrauhasta.

Tutkimustuloksia yhdistäen voidaan todeta, että työrauha on merkittävä tekijä koko kouluyhteisön hyvinvoinnin ja opettajantyön mielekkyyden näkökulmasta. Vaikka koulujen työrauhatilanne näyttäytyi osatutkimuksissa (II ja III) suhteellisen positiivisena, on jatkuvilla lievillä keskeytyksillä opettajan työtä kuormittava vaikutus.

6.2 Työrauhan toteutumisen edellytykset systeemitasolla

Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin peruskoulun työrauhaa erilaisista tutkimuksellisista lähestymistavoista. Näin tavoitteena oli ymmärtää ilmiön monitahoista luonnetta paremmin. Tutkimus kohdistui työrauhailmiön *makrotasolle* tarkastellen julkista työrauhapuhetta yhteiskunnassa sekä *mikrotasolle* opettajan työrauhakokemusten ja luokkavuorovaikutuksen tutkimiseen.

Työrauhan määrittämisen haasteellisuus (Närhi ym., 2022) nousi esiin tämänkin tutkimuskokonaisuuden edetessä. Tiukasta hiljaisuuden vaatimuksesta on irrottaututtu uusien oppimiskäsitysten ja monipuolistuneiden oppimismenetelmien myötä. Työrauha määrittäyty aiempaa laajemmin oppimisen tavoitteiden mukaiseksi toiminnaksi ja mahdollisuudeksi keskittyä opiskeluun (ks. esim. Närhi ym., 2022). Tasa-arvoiset oppimisen mahdollisuudet korostuivat työrauhan tematiikkaa tarkasteltaessa (Opetushallitus, 2014, s. 36; Lehtomäki & Mikkilä-Erdmann, 2024). Työrauhaa on usein tarkasteltu yksilöpsykologisesta näkökulmasta. Yksilöpsykologiset tulkinnot työrauhan toteutumisesta jättävät huomiotta yhteiskunnan tuottamat haasteet ilmiön taustalla (ks. esim. Lanan & Kiilakoski, 2022). Tämänkin tutkimus sortui osittain yksilölliseen tarkasteluun, mutta raotti myös yhteiskunnallista näkemystä työrauhailmiön tulkintoihin median tuottaman, ilmiötä laajemmin käsittelevän keskustelun kautta.

Media tuottaa jatkuvasti tulkintaa siitä, miten työrauha heikkenee kouluissa (esim. Saloviita, 2007, s. 29). Äärimmäiset koulujen turvallisuutta uhkaavat väkivaltatilanteet nousevat usein mediapuheen keskiöön, jopa lietsoen työrauhasta käytyä peruskoulua koskevaa keskustelua. Mediassa esiinnoussut huoli kaikkien oppilaiden mahdollisuudesta käydä peruskoulunsa turvallisessa oppimisympäristössä (Lehtomäki & Mikkilä-Erdmann, 2024) oli kahden muun osatutkimuksen perusteella jopa aiheeton tulkinta. Turvallisuustekijät eivät nousseet lopulta olennaisiksi työrauhakysymyksiksi havainnointi- tai kyselytutkimuksen perusteella, vaan päinvastoin, oppituntien turvallisuus voitiin arvioida niiden perusteella jopa hyväksi. Tästä voinee päätellä, että turvallisuutta vaarantavat työrauhatilanteet ovat peruskoulussa varsin harvinaisia (myös Erätuuli & Puurula, 1990; Julin & Rumpu, 2018, s. 269), mutta ymmärrettävästi herättävät paljon julkista keskustelua. Median tehtävä on myös nostaa yhteiskunnallisia epäkohtia esiin, minkä vuoksi osatutkimuksen yksi tulokset kielivät enemmän turvallisuutta vaarantavasta ilmiöstä kuin mitä muiden osatutkimusten tulokset lopulta osoittivat. Median tuottaessa osittain jopa ristiriitaista näkemystä peruskoulun työrauhatilanteesta, on tarpeen pohtia sitä, miten laajalle tulkintojen vaikutukset ulottuvat: jopa vanhempien ja opettajien odotukset, toiminta ja kouluarjen tavoitteet voivat saada vaikutteitaan tästä julkisesta puheesta. Media näyttää osittain tuottavan kriittistä kuvaa työrauhasta ja vastapainoksi olisi tärkeää nostaa esiin tutkimukseen perustuvia oppimista edistävän ilmapiiirin toimintamalleja koulujen työrauhan tukemiseksi.

Koulutuspoliittisesta näkökulmasta, *makrotasolla*, myös koulujen resurssit luovat reunaehtonsa kouluissa toteutuvalle työrauhalle ja resurssien vaikutus nousikin esiin osatutkimuksissa yksi ja kaksi. Erityisesti koulunkäynninohjaajan läsnäolo mahdollisti tutkimusaineistossa opettajalle pienempiä ryhmittelyjä ja oppilaiden positiivisia kohtaamisia, millä oli oma vaikutuksensa oppituntien työrauhalle (Lehtomäki & Mikkilä-Erdmann, 2018; ks. myös Julin & Rumpu, 2018, s. 67–68). Myös

julkinen puhe peräänkuulutti ensimmäisessä osatutkimuksessa, että opettajat tarvitsevat koulunkäynninohjaajien tukea sekä työrauhan ylläpitoon että oppilaiden yksilölliseen kohtaamiseen heterogeenisissä oppilasryhmissä.

Tutkimustulosten mukaan työrauhahäiriöitä aiheuttivat usein marginaalinen ryhmä luokan oppilaista, jolloin ilmiö paikantuu *yksilötason* haasteisiin. Sanomalehtiaineistossa nostettiin esiin näkemys, että muutama oppilas tekee luokan vuorovaihtuksesta levottoman ja syynä tälle argumentoitiin keskustelussa usein oppilaan tuen tarve. Havainnointitutkimuksessa useimmin työrauhahäiriöitä aiheuttivat yksittäiset poikaoppilaat. Tämä ei poikkea aiemmista tutkimuksista, joissa käyttäytymisen haasteiden on todettu kasautuvan enemmän pojille (Beaman ym., 2007; Karhu, 2018; Little, 2005). Tulokset ovat linjassa myös sen kanssa, että pojat saavat Suomessa tyttöjä enemmän erityistä ja tehostettua tukea koulunkäynnilleen (Suomen virallinen tilasto, 2022). Tulokset antavatkin viitteitä siitä, ettei peruskoulu pysty tarjoamaan kaikille oppilaille edellytystensä mukaista oppimisen tukea, mikä näyttää häiriönä luokan työrauhassa. Lähikouluperiaatteen laadukkuuteen vaikuttaakin juuri oppilaan toteutunut oikeus tarvitsemaansa tukeen (Karhu, 2018, s. 13).

Mahdollisuus pienempiin ryhmittelyihin nähtiin työrauhaa parantavana tekijänä havainnointitutkimuksessa (ks. myös Baltchford, 2003; Blatchford ym., 2011; Julin & Rumpu, 2018, s. 67–68). Beltin (2013) mukaan ryhmäkoon tuleekin olla oikealla tavalla mitoitettu. Tässä yhteydessä mitoituksella Belt tarkoittaa, että ryhmäkokoa suunniteltaessa huomioidaan oppilaiden erityistarpeiden määrä (Belt, 2013, s. 154; ks. myös Blomberg, 2008, s. 176–177). Näin mahdollistettaisiin riittävä tuen saanti kaikille oppilaille. Oppilaiden kohtaaminen on tärkeä osa luokan ilmapiirin rakentamista. Jokaisella oppilaalla on tarve tulla kohdatuksi (Jones & Jones, 2007, s. 42) ja siksi opettajille tulisi järjestää riittävästi aikaa kohdata kaikki oppilaat päivän aikana. Näin ollen voidaan pohtia sitä, millaisin järjestelmätason muutoksin olisi mahdollista vaikuttaa siihen, että kaikki oppilaat saisivat riittävästi opettajan antamaa tukea ja aikaa peruskoulussa omalle oppimiselleen. Ratkotaanko näitä haasteita koulutuksellisin keinoin, resursseja uudelleen suuntaamalla vai perusopetuksen järjestämistä uudistamalla?

Huomiota on kiinnitettävä kaikkien, koko oppilasryhmän, oppimisen mahdollisuuksiin. Sekä ryhmän että yksilön toivotun käyttäytymisen tukeminen nojaa samoihin periaatteisiin (Närhi ym., 2016). Meta-analyysissään Chaffee ym. (2017) osoittivat, että koko luokkaa koskevat käyttäytymisen tukemisen interventiot ovat tehokkaita keinoja parantamaan kaikkien oppilaiden käyttäytymistä yleisopetuksessa. Koko oppilasryhmälle suunnattu systemaattinen tuki, esimerkiksi työrauhaa tukvien toimintatapojen luominen luokassa, kuuluu oppimisen yleiseen tukeen (Kiiski ym., 2012, s. 24; Närhi ym., 2022). Tämä käyttäytymisen tuki tulisi saada jatkumoksi, jossa tuen voimakkuutta kasvatetaan tehostetussa ja erityisessä tuessa oppilaan tarpeet huomioiden (ks. Närhi ym., 2016). Opettajat tarvitsevat myös lisätietoa

näyttöön perustuvista toimintamalleista. Näin he tulisivat luottavaisemmiksi omista kyvyistään ratkaista työrauhaongelmia luokkahuoneessaan (myös Chaffee ym., 2017) ja heterogeenisten ryhmien kanssa työskennellessään.

Kronosysteemitasolla tarkasteltaessa työrauhan määritelmä on muuttunut (ks. tarkemmin Luku 2.1), mutta työrauhailmiötä tutkittaessa haasteet näyttäytyivät yllättävän samantyyppisinä 1990-luvulla tehtyjen työrauhatutkimusten kanssa. Vaikka peruskoulu on kokenut merkittäviä uudistuksia, työrauhailmiöön näyttävät liittyvän samat lainalaisuudet. Erätuuli ja Puurula ovat jo vuoden 1990 tutkimuksessa todenneet luokassa esiintyvät häiriöt lieviksi, mutta ongelmallisiksi oppimisen jatkuvien keskeytysten vuoksi. Heidän tutkimuksen mukaan muutamattopillaat olivat häiritsevän käyttäytymisen taustalla (Erätuuli & Puurula, 1990, 1992; ks. myös Naukkarinen, 1999, s. 23) ja uran alussa työrauhahäiriöitä ilmoitettiin esiintyvän enemmän (Erätuuli & Puurula, 1992, s. 34). Vaikka tässä tutkimuksessa ei tutkittu oppilaiden näkemystä luokassa toteutuvasta työrauhasta, on Erätuulen ja Puurulan (1990, s. 56) tutkimustulokset linjassa myös Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen vuonna 2018 tekemän tutkimuksen kanssa, jossa kolmasosaa kahdeksasluokkalaisista oppilaista häiritsi työrauhan puute (Julin & Rumpu, 2018, s. 49). Tämä yhtäläisyys uudempien tutkimusten ja 1990-luvun tutkimusten välillä on mielenkiintoinen. Vaikka peruskoulu on muuttunut niin oppimisympäristöjen, opetussuunnitelmien, ja -menetelmien, lainsäädännön kuin oppilaan tuen järjestämisenkin tasolla, näyttäytyy työrauhailmiö tämän tutkimuksen perusteella olemukseltaan hyvin samankaltaisena kuin aiemmin. Tämä herättää pohtimaan, mitä ja miten voidaan kansallisella tasolla toimia riittävän työrauhan varmistamiseksi tulevaisuudessa.

6.3 Opettajan osaaminen työrauhan keskiössä

Tässä väitöskirjatutkimuksessa tarkasteltiin työrauhaa myös mikrotasolla opettajan näkökulmasta, koska opettajan työnkuva kietoutuu laajasti työrauhaan. Opettajanäkökulmaa lähestyttiin tässä tutkimuskokonaisuudessa opettajan luokassa tapahtuvan toiminnan sekä kyselytutkimuksella selvitettyjen kokemusten perusteella. Myös sanomalehtiaineisto kytkeytyi opettajanäkökulmaan, sillä opettajat olivat kirjoittaneet eniten aineistoon valikoituneita mielipiteitä.

Se, millaista ilmapiiriä, vuorovaikutussuhdetta oppilaisiin ja pedagogista auktoriteettia opettaja luokkavuorovaikutuksessa rakentaa, vaikuttaa merkittävästi luokan toimintaan ja työrauhaan (ks. Harjunen, 2002). Opettaja luo edellytyksiä työrauhalle sosiaalisten taitojen lisäksi myös omien luokanhallintataitojensa ja kognitiivisten taitojensa välityksellä: suunnittelemalla opetusta systemaattiseksi, ja tavoitteelliseksi toiminnaksi. Myös opettajan tilannekohtaiset taidot tehdä havaintoja oppituntien merkityksellisistä tapahtumista (Wolff ym., 2017) nousevat työrauhailmiön keskiöön opettajan ammatillisen osaamisen näkökulmasta.

Työrauhakokemukset kytkeytyvät selvästi opettajan ammatilliseen hyvinvointiin. Havainnointitutkimus ilmensi luokassa esiintyviä häiriötilanteita, joskin lieviä sellaisia, ilmenevän jatkuvasti (myös Clunies-Ross ym., 2008; Little, 2005). Tällainen lievä, mutta jatkuva opetuksen keskeytyminen aiheuttaa väistämättä kuormitusta opettajan työssä. Päätelmää vahvistaa osatutkimuksen kolme tulos, jossa luokkahuonestressi oli yhteydessä opettajien negatiivisiin työrauhakokemuksiin. Opettajan hektinen työnkuva (Skaalvik & Skaalvik, 2010) vaatii jatkuvaa havainnointia siitä, miten oppiminen sujuu, kuka tarvitsee lisää aikuisen tukea oppimiselleen, ennakoimista siitä, herpaantuuko jollakin keskittyminen ja niin edelleen. Opettajalla on siis lukematon määrä merkityksellisiä tapahtumia tarkkailtavana yhdenkin oppitunnin aikana. Koska opetuksen hyvällä suunnittelulla, sujuvilla siirtymillä toiminnasta toiseen ja yhtäaikaisten tapahtumien havainnoinnilla on todettu olevan työrauhan kannalta merkittäviä vaikutuksia (Kounin, 1977, s. 74, 143–145), haastavat opettajan työnkuvaa laajentaneet tehtävät opettajien kykyä sekä laadukkaaseen opetuksen suunnitteluun että keskittyneeseen havainnointiin oppimisprosessin aikana. Sanoma-lehtiaineisto tuottikin näkemyksen, jossa työrauhan haasteet liitettiin opettajan laajenneeseen työnkuvaan. Esimerkiksi opettajan saavutettavuus Wilmassa, lisääntyneet kehitystehtävät, asiakirjojen täyttö ja oppimisen dokumentointi vievät opettajalta kapasiteettia usein joko opetuksen suunnitteluun käytetystä ajasta tai pahimmillaan itse oppitunnin ajasta. Näin opettajan työnkuvan laajeneminen näyttäytyy paitsi kuormituksena ja kiireenä opettajan arjessa, myös merkittävänä elementtinä työn sujuvan hoitamisen ja oppilaiden kohtaamisen näkökulmasta. Laajenneen työnkuvan lisäksi huoli opettajien jaksamisesta heterogeenisissä oppimisympäristöissä (ks. myös Blomberg, 2008, s. 141–142, 200) on tämän tutkimuskokonaisuuden perusteella aiheellinen. On tärkeää puuttua opettajan työn ongelmakohtiin. Työnkuvan laajeneminen lisää kiirettä ja ajallista painetta (ks. myös Skaalvik & Skaalvik, 2011, 2018). Kiireen tuntu vaikuttaa siten myös oppituntien työrauhaan negatiivisesti (Belt, 2013, s. 133). Opettajan työnkuva vaatisikin uudelleen organisointia ja selkiyttämistä (myös Blomberg, 2008, s. 187).

Työrauhahaasteet eivät ole katoamassa minnekään (Kiiski ym., 2012, s. 32). Koulun kaikkien aikuisten välinen yhteistyö ja yhdessä määritellyt käyttäytymisodotukset toimivat tärkeänä elementtinä tulevaisuuden työrauhaa tarkasteltaessa (Kiiski ym., 2012, s. 11; Närhi ym., 2016; Närhi ym., 2017; Skaalvik & Skaalvik, 2011). Kouluihin tulisikin luoda yhtenäisiä, oppimista tukevia työrauhakäytänteitä (Sigfrids, 2009) ja oppimisympäristöjä, joiden avulla opettajat pystyvät kohtaamaan monimutkaiset ja muuttuvat tarpeet (Evertson & Harris, 1992). Etenkin yläkoulussa käyttäytymisen tukeminen vaatii opettajien johdonmukaista yhteistyötä, koska ryhmät vaihtuvat usein (Närhi ym., 2016). Aineenopettajien on luokanopettajiin verrattuna huomattavasti haastavampaa, ellei jopa mahdotonta, oppia tuntemaan oppilaita henkilökohtaisesti ja tunnistaa oppilaiden tarpeita, kun he saattavat päivän aikana

kohdata jopa 150 oppilasta (Harjunen, 2002, s. 226; Levin & Nolan, 2010, s. 91). Tarve aikuiskontaktille yläkoulun oppilailla on kuitenkin edelleen suuri (Harjunen, 2002, s. 226), vaikkakin yläkoulun oppilaat ovat myös taipuvaisempia haastamaan opettajan auktoriteettia (Pace & Hemmings, 2007). Pienemmät lapset ovat kehitysalttiimpia aikuisten vaikutuksille ja siksi järjestyksen ylläpitäminen sekä opiskeluun sitoutuminen näyttävät yläkoulussa alakoulua haasteellisempina (Pace & Hemmings, 2007). Tämä voi myös toimia osasyynä sille, miksi alempien luokkasteiden opettajat uskovat enemmän myös omiin luokanhallinnallisiin kykyihinsä (Klassen & Chiu, 2010) ja sitä kautta saavat mahdollisesti parempia työrauhakokemuksia (ks. Lehtomäki ym., 2024).

Erätuulen ja Puurulan (1992, s. 42) tutkimusten mukaan työrauhahäiriöt häiritsevät enemmän opettajan työtä kuin oppilaan opiskelua. Kaikkein työhönsä sitoutuneimpien opettajien on todettu käyttävän eniten aikaa oppituntien suunnitteluun ja siten kokevan myös enemmän aikapainetta muihin opettajiin verrattuna (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Toisaalta työmäärästressin todettiin olevan yhteydessä parempiin työrauhakokemuksiin kolmannessa osatutkimuksessa. Tätä voi selittää se, että opettajilla, jotka suunnittelevat opetustaan perusteellisemmin, on vuorovaikutustilanteissa enemmän kapasiteettia keskittyä havainnoimaan oppituntien kulun lisäksi työrauhaa uhkaavia tekijöitä (ks. myös Klassen & Chiu, 2010). Toisaalta työn suunnittelu voi kärsiä opettajan työnkuvan jatkuvasti laajentuessa myös työhönsä vahvasti sitoutuneilla opettajilla, mikä voidaan nähdä huolestuttavana kehityskulkuna työrauhan ylläpitämisen näkökulmasta.

Osatutkimuksen kolme lisäksi myös Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen tekemässä tutkimuksessa havaittiin opettajan opetusvuosien yhteys työrauhahäiriöihin: mitä enemmän opettajalla oli opetusvuosia, sitä vähemmän heidän kokemuksensa mukaan ilmeni työrauhahäiriöitä (Julin & Rumpu, 2018, s. 51). Erityisesti uudet opettajat jätetään selviytymään luokahuoneessa yksin ilman tukea heidän aloittaessaan opettamisen (Liu & Ramsey, 2008). Sen lisäksi työrauhan näkökulmasta uraansa aloittavilla opettajilla on kokeneempiin kollegoihinsa verrattuna haasteellisempaa tehdä monipuolisia havaintoja ja tulkintoja luokkavuorovaikutuksen kannalta olennaisista tapahtumista (Wolff ym., 2017). Esimerkiksi luokan mahdollisten häiriötekijöiden ennakoiminen ja seuraaminen ovat haastavia tehtäviä opettajan ensimmäisinä työvuosina (Saloviita, 2014, s. 33) ja aloittelevilla opettajilla menee ymmärrettävästi enemmän aikaa ja huomiota itse opettamiseen. Siksi kapasiteettia luokkavuorovaikutuksen monipuolisemmalle havainnoinnille ei uran alussa riitä. Kyselytutkimus antaa aihetta pohtia työrauhaa koskevan koulutuksen ja mentoroinnin tarvetta erityisesti niille opettajille, jotka työskentelevät aineenopettajina yläkoulu- luokilla ja niille, joilla on alle viiden vuoden opetuskokemus. Samaa päätelmää tuki sanomalehtiaineisto, jossa työrauhakeskustelu liitettiin opettajien koulutusta koskevaan tematiikkaan ja erityisesti uran alkuvaiheen haasteellisuuteen. Uusia opettajia

tulisi järjestelmällisemmin tukea uran ensimmäisten vuosien läpi, koska he ovat kokeneempia opettajia suuremmassa riskissä jättää opettajan ammatti (Blomberg, 2008, s. 1; Liu & Ramsey, 2008). Opettajan tulee myös itse voida hyvin, jotta hän kykenee opetustilanteessa toiminaan oppilaiden parhaaksi (Harjunen, 2002, s. 446). Sen vuoksi on erittäin tärkeää kiinnittää huomiota opettajien työtyytyväisyyteen ja sitä rajoittaviin tekijöihin (ks. Skaalvik & Skaalvik, 2011) ja pyrkiä takaamaan opettajille mahdollisimman hyvät jaksamisen ja sitä kautta opettamisen mahdollisuudet. Erityistä huomiota tulisi kiinnittää koulutuspoliittisella tasolla opettajien työtaakan keventämiseen (myös Skaalvik & Skaalvik, 2010, 2018). Tämä yhteiskunnallinen panostus takaisi opettajien jaksamisen lisäksi hyvät lähtökohdat peruskouluoppilaiden oppimisolulle.

Metsäpellon ym. (2021) luokanopettajakoulutuksen opetussuunnitelmia koskevassa tutkimuksessa kävi ilmi, että opettamisen ja oppimisen tietoperusta sekä kognitiiviset taidot korostuivat opetussuunnitelmatekstien tavoitteissa. Kuitenkin useissa tutkimuksissa nostetaan esille se, ettei koulutus valmista opettajia kohtamaan konfliktitilanteita (Tirri & Puolimatka, 2000) tai tilanteita, joissa heidän auktoriteettiasema haastetaan luokassa (ks. myös Blomberg, 2008, s. 55; Tirri & Puolimatka, 2000). Tämä viittaisikin siihen, etteivät luokanhallintataidot ja niihin liittyvät moraaliset kysymykset sisälly riittävällä tavalla opettajien koulutukseen, kuten opetusharjoitteluiden sisältöalueisiin. Närhen ym. (2022) tutkimuksen mukaan myös käyttäytymistä tukevien toimintatapojen opetus on vain vähäisesti sisällytetty opettajankoulutuksen ammatillisiin ydinsisältöihin. Näin olisi syytä pohtia systemaattisempaa koulutussisältöä opettajien luokanhallintaan ja oppimista tukevan käyttäytymisen edistämiseksi tulevaisuudessa. Laaja tutkimusnäyttö tukee ennakoivien ja systemaattisten toimintatapojen käyttöä työrauhan saavuttamiseksi (ks. Epstein ym., 2008; Oliver ym., 2011; Simonsen ym., 2008). Oppimisympäristön organisoinnin ja selkeiden käyttäytymisodotusten lisäksi tärkeää on suunnitelmallisesti opettaa ja vahvistaa toivottua käyttäytymistä luokkavuorovaikutuksessa (Epstein ym., 2008; Simonsen ym., 2008). Kuten havainnointitutkimuksessakin ilmeni, reaktiiviset toimintatavat näyttäytyvät suhteellisen tehottomina työrauhan saavuttamisen keinoina. Opettajien luokanhallintataitoja koskevissa koulutuksissa pääpaino tulisikin suunnata työrauhaa ennakoiviin, systemaattisiin toimintatapoihin.

Metsäpellon ym. (2021) mukaan opetussuunnitelmissa vähemmälle huomiolle jäävät sosiaaliset taidot, persoonalliset orientaatiot ja ammatillisen hyvinvoinnin osaamistavoitteet. Työrauhan näkökulmasta myös näihin osa-alueisiin opettajat tarvitsisivat tukea. Se, onko tehtävä opettajankoulutuksen vai työelämän tai täydennyskoulutuksen, on kokonaan toinen kysymys. Joka tapauksessa opettajat tarvitsisivat enemmän tukea juuri ammatillisen identiteetin ja persoonallisten orientaatioiden kehittämiseen, sillä ne jäävät helposti opettajan itsensä tai koulu yhteisön kehittämistyön varaan tai pahimmillaan ne koetaan niin pysyviksi henkilökohtaisiksi ominai-

suuksiksi, ettei niitä kehitetä lainkaan. Tämän tutkimuskokonaisuuden perusteella tulisi pohtia mahdollisuutta hyödyntää koulun sosiaalisia resursseja opettajan ammatillisen identiteetin tukemiseksi työrauhakysymyksissä. Esimerkiksi Kukkosen ym. (2014) mukaan opettajan ammatillisen identiteetin rakentumisen kannalta merkityksellistä on yhteistyö, kuten kokemusten jakaminen vertaisten kanssa. Kollektiivisella tuella, esimerkiksi mentoroinnilla tai yhteisopettajuutta hyödyntämällä, voitaisiin auttaa opettajaa havainnoimaan luokkavuorovaikutusta monipuolisemmin jo uran alussa. Tämä voisi tukea myös opettajan taitoa suoriutua työhön liittyvistä kuormitustekijöistä. Tuen tulisi kohdistua etenkin ammattikuvaltaan yläkoulussa toimiviin aineenopettajiin sekä vastavalmistuneisiin opettajiin. Tuki voisi toimia positiivisena vaikuttimena opettajan luottamuksessa omiin luokanhallinnallisiin kykyihin, millä tutkimusten (ks. Lehtomäki ym., 2024; Malinen ym., 2024) mukaan on vaikutusta työrauhaan. Koulun yhteisöllisyyttä rakentamalla, esimerkiksi yhteisopettajuutta hyödyntämällä, voitaisiin oppilaiden kohtaamiselle järjestää siten enemmän aikaa ja sitä kautta myös opettajan oppilaantuntemus kasvaisi. Tämä tukisi positiivisen ilmiön ja luottamuksellisten suhteiden rakentumista luokkavuorovaikutuksessa mahdollistaen paremman työrauhan kouluihin.

6.4 Tutkimuksen arviointia

Tätä työrauhatutkimusta aloittaessani olin opettajanurani alkutaipaleella. Kuten monia muitakin aloittelevia opettajia, minua mietitytti työrauhahaasteiden olemassaolo kouluissa. Meluherkkyyteni takia kiinnostuin ilmiöstä ja itsekkin mielsin työrauhan pitkälti rauhallisuuden kautta, mitä vaalin myös omassa luokassani. Työn edetessä ja teoreettiseen taustakirjallisuuteen perehtyessäni kuva työrauhasta ja siihen liittyvästä monimutkaisesta tematiikasta laajeni ajatuksissani merkittävästi. Tämän käsitteellisen ymmärryksen keskellä halu ja tarve tutkia aihetta monesta eri näkökulmasta virisi ja päädyin tekemään kolme osatutkimusta täysin erilaisista tutkimusasetelmista käsin. Tutkimusten toteutuksen jälkeen voin todeta sen olevan sekä väitöskirjatutkimukseni kokonaisuuden kannalta suurin vahvuus että heikkous.

Työrauha on ilmiönä monitahoinen ja -tulkintainen, mikä aiheuttaa omat haasteensa työrauhatutkimuksen toteuttamiselle. Jokainen ihminen tulkitsee työrauhaa subjektiivisesti omasta näkökulmastaan, hahmottaen esimerkiksi työrauhahaasteet ja niiden taustalla vaikuttavat tekijät eri tavoin. Tätä monitahoisuutta olen halunnut tietoisesti tuoda eri tutkimusaineistojen ja tutkittavien avulla esiin tässä tutkimuskokonaisuudessa. Tosin havainnointitutkimus keskittyi myös opettajanäkökulmaan, mutta tulkinta luokkavuorovaikutuksen kulusta oli ulkopuolisen havainnoijan, jolloin havaintojen tekoa ohjasivat opettajien kokemusten sijaan aiemmat teoreettiset näkökulmat.

Tutkimustulosten luotettavuuteen vaikuttaa se, että osatutkimukset on tehty eri aineistoja ja menetelmiä käyttäen. Tutkimuksellisten valintojen kautta on pyritty löytämään tasapaino ilmiössä havaittujen erojen ja yhtäläisyyksien välillä (ks. Turner ym., 2017). Menetelmällisellä monipuolisuudella työrauhailmiötä saatiin tutkittua hyvin erilaisista tutkimusasetelmista, mikä syventää ja laajentaa ymmärrystä tutkittuun ilmiöön. Toisaalta monimenetelmällinen tarkastelu jättää tutkimukseen aina parantamisen varaa. Aineistojen erilaisuus on myös haastanut tutkimuksen tekoa, sillä osatutkimusten tuloksista ei voida tehdä yksinkertaisia ja aukottomia johtopäätöksiä. Tästä huolimatta aineistot olivat riittävät vastaamaan niille asetettuihin tutkimusongelmiin. Osatutkimus I ei kuvaa koulutodellisuutta, vaan siitä käytyä keskustelua, mikä luo omat rajoitteensa tulosten tulkinnoille. Lisäksi aineisto koostui 70 mielipidekirjoituksesta, joista suuri osa oli opettajien kirjoittamia. Aineisto oli siten kattava laadulliseen analyysiin, mutta tuloksia tulkittaessa on huomioitava se, että näkökulma aineistossa on vahvasti opettajien tuottama. Osatutkimuksessa II havainnointiaineisto kattaa yhden tutkimuskoulun ja kaksi eri luokka-astetta. Laajempi havainnointiaineisto esimerkiksi vanhempia oppilaita tutkimalla voisi tuottaa erilaiset tutkimustulokset työrauhan toteutumisesta. Osatutkimus III tavoitti 321 peruskoulun opettajaa, mikä tulee huomioida tutkimustuloksia tulkittaessa. Aineistoa voidaan pitää edustavana otoksena kyseisen kunnan perusopetuksen opettajien kokemuksista, ja tulokset ovat siirrettävissä vastaavien keskisuuriin kuntiin. Tuloksia ei kuitenkaan voida yleistää koskemaan kaikkien opettajien työrauhakokemuksia Suomessa. On myös mahdollista, että opettajilla, jotka jättivät vastaamatta kyselyyn (17,5 % kunnan perusopetuksen opettajista) voi olla muita vastaajia kriittisempi suhtautuminen työrauhaan tai he voivat kokea kuormitusta muusta työmäärästään siinä määrin, etteivät sen vuoksi osallistuneet tutkimukseen. Tämä väitöskirja tarjoaakin ilmiötä koskevien yleistysten sijaan laajempaa ymmärrystä työrauhailmiöstä.

Tutkimuksen reliabiliteettia voidaan tarkastella osatutkimuksittain. Dokumenttitutkimuksen analyysi on tutkijan vuoropuhelua aineiston kanssa. Siten tutkimusta ei ollut mielekäästä tai tarpeellista esimerkiksi rinnakkaiskoodata toisen tutkijan toimesta. Joku toinen tutkija olisi voinut omien tulkintojensa kautta nostaa aineistosta esiin erilaisia teemoja. Tutkija piti kuitenkin taukoa ja analysoi aineiston useaan kertaan varmistuakseen johdonmukaisuudesta aineistoa tulkittaessaan. Dokumentit ovat myös kaikkien Helsingin Sanomien tilaajien saatavilla ja luettavissa, minkä vuoksi kyseisen osatutkimuksen havainnot ovat muidenkin todennettavissa. Havainnointitutkimuksen analyysi perustui teoriaohjaavaan sisällönanalyysiin, jolloin valtaosa kriittisten luokkavuorovaikutustapahtumien tulkinnoista pohjautui aiempaan teoria-perustaan. Teoriapohjan lisäksi havainnointitutkimuksen luotettavuutta varmistettiin toisen kasvatustieteen tutkijan toimesta (Eskola & Suoranta, 2008, s. 213–214) rinnakkaiskoodaamalla aineistosta noin 20 prosenttia sekä keskustelemalla vuorovaikutustilanteiden tulkinnoista rinnakkaiskoodaamisen päätteeksi. Näin varmistuttiin

riittävän yhteneväisistä tulkinnoista häiriötilanteisiin ja opettajien reagointeihin, mitkä olivat linjassa taustateorian kanssa. Kolmas osatutkimus oli opettajille suunnattu kyselytutkimus, johon osallistui yhteensä 321 opettajaa yhdestä kunnasta. Otokoko oli siten kattava ja mahdollisti monipuoliset tilastolliset lähestymistavat tutkimukselle. Se, että tutkimus toteutettiin vain yhden kunnan opettajille, on toisaalta kyseisen tutkimuksen vahvuus: se antaa monipuolista kuvaa työrauhakokemuksista, sillä opettajat jakautuivat hyvin esimerkiksi toimenkuvan, sukupuolen ja työkokemuksen perusteella. Toisaalta tutkimuksen yleistettävyyden kannalta tutkimustulokset työrauhakokemuksista perustuvat kyseisen kunnan määrittämiin kouluja koskeviin reunaehtoihin: esimerkiksi resurssien käyttö voisi toisessa kunnassa poiketa tutkimuskunnan resurssien käytöstä tuottaen siitä syystä erilaisia tuloksia työrauhasta. Suomessa koulujen resurssien vaihtelut ovat vähäisiä (myös Malinen & Savolainen, 2016), minkä vuoksi tutkimustuloksia voidaan pitää suhteellisen luotettavina. Kolmannen osatutkimuksen reliabiliteettia lisäsi myös aiemmissä tutkimuksissa käytetyt valmiit mittarit: työrauha- (Närhi ym., 2015), minäpystyvyys- (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001), kollektiivinen pystyvyys- (Skaalvik & Skaalvik, 2007), työtyytyväisyys- (mukaellen Skaalvik & Skaalvik, 2010) ja stressimittari (Klassen & Chiu, 2010). Kaikkien mittareiden reliabiliteettiarvot myös tarkistettiin ja ne ylsivät muutamaa poikkeusta lukuun ottamatta tutkimuksessa hyväksyttävälle tasolle.

Tutkimuksen validiteettia arvioitaessa on tarpeen nostaa esiin joitakin kriittisiä huomioita osatutkimuksittain:

1. Dokumenttiaineistoa ei ole alun perin laadittu tutkimusta varten, vaan se oli olemassa ennestään. Sen vuoksi mielipidekirjoitukset lähestyivät hyvin eri näkökulmista työrauhailmiötä ja on mahdollista, että tutkijana olen voinut tehdä olettamuksia ja tulkintoja työrauhaan kytkeytyvistä asioista, joita kirjoittaja ei ole tarkoittanut työrauhailmiön tarkasteluun (ks. tarkemmin esim. Eskola & Suoranta, 2008, s. 211). Haasteeksi ensimmäisen osatutkimuksen raportoinnissa muodostuikin se, miten erotella mielipidekirjoittajien ääni tutkijan tulkinnoista (Graneheim ym., 2017). Tätä haastetta pyrittiin ratkaisemaan havainnollistaen lukijalle mielipidekirjoittajien ääntä runsain aineistoesimerkein, mutta myös viittaamalla kirjoittajiin aina silloin, kun kyse oli mielipidekirjoituksista. Tämä dokumenttiaineisto ei myöskään kuvaa koulutodellisuutta sellaisenaan vaan ilmentää kirjoittajien ajatuksia ja ymmärryksiä peruskoulun työrauhasta. Siten kyseisen tutkimuksen perusteella ei voida tehdä tulkintoja koulun arjesta, vaan siitä millaiseksi se kirjoittajien kuvauksissa muodostuu. Kirjoituksista suuri osa (45,7 %) oli opettajien tuottamia. Tämä on varmasti vaikuttanut siihen, miksi opettajan työnkuva nousi useimmin esiintyväksi teemaksi työrauhasta käydyssä keskustelussa. Myös inklusion toteutuminen

käytännön arjessa sekä puutteelliset resurssit nousivat vahvasti esiin työrauhasta käydyssä keskustelussa. Tämä ilmentää selvästi opettajien näkökulmaa, jossa työn arki koetaan monella tapaa kuormittavana. Toisenlainen aineisto olisikin voinut tuottaa erilaisen keskustelun työrauha-aiheesta, minkä vuoksi on erittäin tärkeää, että aihetta tutkitaan tulevaisuudessa myös muista näkökulmista.

2. Toisessa osatutkimuksessa näkökulma oli ulkopuolisen havainnoijan. Se mitä ulkopuolinen havainnoija tulkitsi opettajan reagoinnista työrauhahäiriöksi, ei välttämättä opettajan tulkinnoissa ollut sitä. Opettaja-oppilas-suhteet ja yhteiset aiemmat luokkavuorovaikutuksen kokemukset jäivät myös ulkopuoliselta havainnoijalta piiloon ja rajautuivat siten tutkimuksen ulkopuolelle. Näin havainnoija pääsi mukaan luokkavuorovaikutuksen tilannesidonnaisiin tulkintoihin kyseisenä koulupäivänä, mutta ei pystynyt tutkimaan luokkavuorovaikutuksen syy-seuraussuhteita pidemmällä aikavälillä. Toisaalta ulkopuolisen havainnoijan toimesta oli mahdollista paljastaa opettajien käytänteitä, joita opettaja ei välttämättä edes itse tunnista. Esimerkkinä tästä on se, kiinnittääkö opettaja enemmän huomiota poikien käyttäytymiseen luokkavuorovaikutuksessa ja siten myös herkemmin puuttuu siihen. Tutkimuksessa kuitenkin reagoinnit vaikuttivat oikeudenmukaisilta oppilaan toimintaan nähden. Havainnointitutkimuksessa ei tarkasteltu opettajien käyttämiä proaktiivisia keinoja. On melko haasteellista selvittää toimivatko proaktiiviset keinot oppilasryhmää havainnoimalla, koska siihen vaaditaan laajempaa oppilaantuntemusta ja vähintäänkin etnografista tutkimusotetta. Sen vuoksi tämä työrauhan saavuttamisen kannalta olennainen opettajan toiminta rajautui tutkimuksen ulkopuolelle ja tutkimus keskittyi tilanteisiin, joissa häiriö oli jo päässyt syntymään. Koska näkökulma oli opettajan reagoinnissa, ei tutkimus myöskään keskittynyt siihen, miten paljon opettaja itse aiheuttaa työrauhahäiriöitä. Myös tätä teemaa olisi tärkeää tutkia oppilaiden näkökulmasta.
3. Kolmas osatutkimus tarjosi tärkeää tietoa työrauhakokemuksiin yhteydessä olevista tekijöistä. Kuitenkaan tekijöiden välisiä syy-seuraussuhteita ei tilastollisella analyysillä saatu selville. Kysymykseksi jääkin, mikä aiheuttaa mitään? Aiheuttaako esimerkiksi luokkahuonestressin kokemus heikompaan työrauhaan vai opettajan heikot työrauhakokemukset lisääntyneitä luokkahuonestressiä? Samoin vaikuttaako opettajien luokanhallinnallinen minäpystyvyys hyvään työrauhaan vai hyvä työrauha korkeampaan luokanhallinnalliseen minäpystyvyyteen opettajilla? Suuntaa näille yhteyksille ei kolmannen osatutkimuksen perusteella ole suoraan

pääteltävissä. Kuitenkin Malisen ym. (2024) viimeaikainen tutkimus osoittaa, että opettajan luokanhallinnallisella minäpystyvyydellä on vaikutusta luokan työrauhaan oppilaiden arvioimana. Sekä aiempien tutkimusten että kolmannen osatutkimuksen perusteella voidaan olettaa, että kyse on kehästä, jossa onnistumisen kokemukset työrauhan ylläpidossa vahvistavat opettajan minäpystyvyyden tunnetta, ja tämä puolestaan lisää onnistumisen kokemuksia luokanhallinnasta. Työrauhaan liittyvien tekijöiden kausaliitteetitutkimusta tarvittaisiinkin tulevaisuudessa lisää.

Tässä väitöskirjatutkimuksessa paikantuivat opettajien kokemukset työrauhailmiöstä, sillä jokainen osatutkimus liittyi omalla tavallaan opettajiin: opettajat olivat kirjoittaneet mielipidekirjoituksia, havainnointi keskittyi opettajan toimintaan ja reagoiteihin luokkavuorovaikutuksessa ja kysely oli suunnattu opettajille. Opettajat kokevat herkästi syyt työrauhahäiriöihin olevan heidän omien vaikutusmahdollisuuksien ulkopuolella (ks. Belt, 2013), mikä näyttäytyi osittain tämänkin tutkimuksen tuloksissa. Sen vuoksi olisi erittäin tärkeää toteuttaa monimenetelmällinen työrauhatutkimus myös oppilaita tutkimalla. Näin saataisiin lisätietoa luokkavuorovaikutuksen toiselta osapuolelta työrauhan syntymekanismien sekä kouluarjen toimivuuden kartoittamiseen. Oppilaiden näkökulman laajempi ymmärrys oletettavasti vaatisi etnografista tutkimusotetta, jotta voitaisiin päätellä myös syvällisemmin yhteiskunnallisia taustatekijöitä oppilaiden toiminnan taustalla vaikuttavina tekijöinä.

Väitöskirjaa on pohdittava myös tutkimuseettisestä näkökulmasta. Mielipidekirjoitukset on tarkoitettu vapaaehtoisiksi julkisiksi kannanotoiksi ja kirjoittaja itse on saanut päättää, miten haluaa itsensä identifioida. Siten kirjoitus on julkisesti kaikkien nähtävillä tarkoitettu ja julkisuutensa puolesta sovellettavissa hyvin tutkimukseen. Tutkija on pyrkinyt usealla lukukerralla varmistumaan mahdollisimman hyvin mielipidekirjoituksen tarkoituksesta ja kuvannut analyysiprosessin läpinäkyvästi menetelmäosassa.

Havainnointitutkimuksessa oppituntien kulkua seurattiin sekä videokameroin että ulkopuolisen tutkijan toimesta, mikä on voinut vaikuttaa oppituntien kulkuun. Ulkopuolisena havainnoijana en korostanut omaa opettajataustaani vaan painotin tutkijan rooliani, jotta läsnäolollani olisi mahdollisimman vähän vaikutusta oppituntien kulkuun. Havainnointitutkimukseen pyydettiin lupa koulun rehtorilta, tutkimukseen osallistuvilta opettajilta ja kirjalliset tutkimusluvut kerättiin oppilaiden huoltajilta. Tutkimuksessa on huolehdittu aineiston tietoturvallisesta säilytyksestä sekä siitä, ettei tutkimuksesta kyettä tunnistamaan yksittäisiä oppilaita tai opettajia. Tutkimuksessa ei esimerkiksi eritellä sitä, milloin on kyse 1. ja milloin 3. luokan vuorovaikutuksesta, jotta tutkimuskoulun sisällä ei kyettäisi vuorovaikutuskulkuja tunnistamaan.

Kolmanteen osatutkimukseen opettajat saivat vastata anonyymisti ja vapaaehtoisesti. Rehtorit välittivät opettajille linkin kyselyyn. Esihenkilöltä saatu linkki on toki

voinut vaikuttaa siihen, että opettaja on kokenut velvollisuudekseen vastata kyselyyn, vaikka kysely oli vapaaehtoinen. Kyselyn mukana lähetettiin asianmukaisesti tietosuojaseloste, jossa korostettiin vastaajien anonymiteettiä. Aineiston tietoturvallisesta säilytyksestä on tässäkin yhteydessä huolehdittu ja säilytys on kuvattu myös tietosuojaselosteessa tutkimukseen osallistuneille opettajille. Tutkimustuloksista ei voida päätellä yksittäisiä vastaajia ja taustamuuttujia tutkimuksessa käytettiin erottelemaan opettajien työrauhaprofiileja ryhmänä ei yksittäisinä opettajina. Kuten aiemmin on jo todettu, työrauha aiheena on kuitenkin ammattieettisesti haastava, millä voi olla vaikutusta siihen, miten opettajat ovat tutkimukseen halunneet vastata.

6.5 Tulevaisuuden tutkimussuuntia

Tässä tutkimuksessa peruskoulun työrauhaa tarkasteltiin monimenetelmällisesti sekä julkisen puheen, ulkopuolisen tutkijan että opettajien kokemusten kautta. Huolimatta siitä, että oppilasnäkökulmaa työrauhasta on kartoitettu muun muassa kansainvälisissä PISA-tutkimuksissa sekä kansallisella tasolla kouluterveyskyselyissä, on tarvetta tutkia monipuolisemmin myös oppilaskokemuksia aiheesta. Edellä mainituissa tutkimuksissa työrauhaa kartoitetaan usein vain muutamalla väittämällä koetusta työrauhatilanteesta. Tarpeen olisikin tutkia oppilaita syvällisemmin, koska he ovat ilmiön keskiössä kehittyvinä yksilöinä (Bronfenbrenner 1979, 2017) joko saavuttaen tai saavuttamatta jättäen oppimiselle asetetut tavoitteet. Syvällisempää ymmärrystä voitaisiin saada oppilaille suunnatuin syvähaastatteluin ja etnografisin tutkimusottein. Oppilaita tulisi myös vahvemmin osallistaa tutkimusentekoon selvittäen, millaisia tulkintoja he spontaanisti tuottavat (vrt. esim. Väliavaara ym., 2018) työrauhailmiölle. Näin saavutettaisiin laajempaa ymmärrystä oppilaiden kokemuksista koulussa toteutuvasta työrauhasta ilman teoriaohjaavia oletuksia aiheesta. Tämä voisi paljastaa eri systeemitasojen taustatekijöiden piilovaikutuksia peruskoulun työrauhaan. Oppilaiden näkökulma laajentaisi myös ymmärrystä opettajan vaikutuksista oppituntien työrauhaan.

Luokkavuorovaikutustutkimus tuki tässä väitöskirjakokonaisuudessa mahdollisuuksia havainnoida opettajan toimintaa työrauhan ylläpitäjänä luokkahuoneessa. Vuorovaikutusanalyysin mahdollisuuksia tulisi hyödyntää laajentamalla vuorovaikutusanalyysin tutkimusta myös yläkouluun, jossa työrauhahaasteita koetaan enemmän (Julin & Rumpu, 2018, s. 4). Myös oppiaineiden näkökulmasta tällaisen tutkimuksen toteuttaminen olisi mielenkiintoinen: vaikuttaako opetettava aine työrauhaan oppitunneilla ja mitkä tekijät selittävät mahdollisten havaintojen eroja? Vaikuttaako työrauhan toteutumiseen enemmän oppiaine, opettaja vai luokan ilmapiiri ja sosiaaliset suhteet?

Tämä tutkimus jätti kodin, oppilaan merkittävän mikrosysteemin, työrauhatarkastelun ulkopuolelle. Tärkeä tulevaisuuden tutkimussuunta olisi selvittää lisää näi-

den mikrosysteemien vaikutuksia oppilaan opiskeluun keskittymiseen. Tulevaisuudessa on tärkeää osallistaa vanhemmat koulujen systemaattisiin työrauhakokeiluihin ja arvioida kodin yhteistyön vaikuttavuutta luokkavuorovaikutukselle, koska näyttöön pohjautuvat käyttäytymisen tukemisen interventiot (esim. Karhu, 2018; Närhi ym., 2017) ovat osoittautuneet toimiviksi toimintamalleiksi. Näin tehtäisiin myös näkyväksi kodin tuen merkityksellisyyttä peruskoulun työrauhan kannalta. Myös pedagogisen johtamisen tarkastelu työrauhan edellytysten näkökulmasta olisi tulevaisuudessa tarpeen. Kuinka tärkeänä koulutuspoliittisesti työrauhan toteutuminen nähdään ja millaisin keinoin sen toteutumista mahdollistetaan peruskoulussa? Esimerkiksi panostamalla oppilaiden oppimisen tukemiseen, pienempiin luokkakokoihin ja ohjaajaresursseihin tuettaisiin positiivisempaa vuorovaikutusta, työrauhaa ja sitä kautta oppimisen mahdollisuuksia merkittävästi.

Tulevaisuudessa työrauhan kannalta tulee pohtia myös opettajien koulutusnäkökohtia. Opettajien koulutuksessa olisi tarve systemaattisemmalle käyttäytymisen tuen opetukselle (myös Malinen & Savolainen, 2016; Närhi ym., 2022). Lisäksi tutkimus antaa aiheita pohtia opetusharjoitteluiden merkitystä ja mallia. Opetusharjoitteluja on pitkään kritisoitu siitä, ettei opiskelijalla ole täyttä vastuuta työrauhan ylläpidosta, vaan ohjaava opettaja huolehtii työrauhan toteutumisesta (esim. Blomberg, 2008, s. 15, 27; Koskenniemi & Hälinen, 1974, s. 244–245). Opetusharjoittelusta ja työssäoppimisesta tulisi muodostaa jatkumo, jossa opettajan ammatillista osaamista tuettaisiin kokonaisvaltaisemmin. Näin vällyttäisiin siltä, että vastavalmistunut opettaja kokee jäävänsä yksin selviytymään uran alussa (esim. Liu & Ramsey, 2008) ja samalla varmistettaisiin pitkän yliopistokoulutuksen saaneiden opettajien vahvempi kiinnittyminen työhön (ks. Blomberg, 2008, s. 76). Esimerkiksi kollegoiden työtä varjostamalla ja yhteisopettajuutta hyödyntämällä tuettaisiin mahdollisuutta havainnoida tehokkaita työrauhan ylläpidon ja vuorovaikutuksen menetelmiä ja siten opettajan ammatillista kehitystä uran alkuvaiheessa. Tämä varmasti myös lisäisi luokanhallinnallisen minäpystyvyyden positiivista rakentumista opettajan aloittaessa työuransa. Samalla kollegoilta saatu positiivinen ja kannustava tuki mahdollistuisi kiinteänä osana opettajan työn arkea lisäten opettajan hyvinvointia (ks. myös Skaalvik & Skaalvik, 2018). Systemaattisella täydennyskoulutuksella sekä mentorointiohjelmalla, jossa jaetaan hyväksi havaittuja ja toimivia luokanhallinnan prosesseja ammattilaisten kesken, myös ylläpidettäisiin koulutuksellista jatkumoa ja reagoitaisiin ajassa muuttuviin työrauhatarpeisiin myös myöhemmissä vaiheissa opettajan uraa.

Tämä tutkimus raotti ovea yhteiskunnan näkökulmasta peruskoulun työrauhaan. Laajemmat yhteiskunnan taustatekijät jäivät kuitenkin tämän tutkimuksen osalta marginaaliin. Tulevaisuuden kasvatustieteellinen tutkimus hyötyy yhteiskunnallisesta näkökulmasta (myös Lanas & Kiilakoski, 2022) yksilöpsykologisen työrauhatarkastelun lisäksi. Eri systeemitasoilla olevat tekijät vaikuttavat ja linkittyvät siten työrauhailmiöön useilla muillakin tasoilla. Esimerkiksi työrauhaan liittyviä koulu-

tuspoliittisia haasteita ei kyetä ratkaisemaan pelkästään koulu- tai luokkatasolla. Sen vuoksi työrauhailmiötä tulee tulevaisuudessa tarkastella kasvatustieteessä laajana systeemisenä kokonaisuutena, jotta työrauhan toteutuminen pystytään parhaalla mahdollisella tavalla takaamaan peruskoulussa tasavertaisesti kaikille.

Lähteet

- Aho, S. (1976). *Peruskoulun työrauhahäiriöt ja niiden yhteydet erilaisiin oppilas- ja ympäristömuutuksiin*. Liedon työrauhakokeiluprosjekti: Raportti 1. Turun yliopisto.
- Aho, S. (1977a). *Koulun työrauhahäiriöiden korjaaminen opettamalla oppilaita kontrolloimaan omaa häiriökäyttäytymistään itsetarkkailun avulla*. Liedon työrauhakokeiluprosjekti: Raportti 8. Turun yliopisto.
- Aho, S. (1977b). *Luokkailmaston yhteys oppilailla esiintyviin työrauhahäiriöihin*. Liedon työrauhakokeiluprosjekti: Raportti 6. Turun yliopisto.
- Aho, S. (1980). *Vanhempien asennoituminen kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön sekä tehostetun yhteistyön vaikutus oppilaiden työrauhahäiriöihin ja sosiaaliseen käyttäytymiseen*. Liedon työrauhakokeiluprosjekti: Raportti 16. Turun yliopisto.
- Aho, S. (1981). *Opetustyön stressaavuus ja oppilailla esiintyvät työrauhahäiriöt*. Turun yliopisto.
- Ahola, K., Lanas, M., & Hämäläinen, A. (2017). Opettaja tukemassa kouluviihtyvyyden ilmapiiriä tunteita navigoimalla. *Kasvatus*, 48(4), 288–300.
- Atjonen, P., Halinen, I., Hämäläinen, S., Korkeakoski, E., Knubb-Manninen, G., Kupari, P., Mehtäläinen, J., Risku, A-M., Salonen, M., & Wikman, T. (2008). *Tavoitteista vuorovaikutukseen. Perusopetuksen pedagogiikan arviointi*. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 30, <<https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/84996/1/978-951-39-3137-7.pdf>> (luettu 10.4.2024).
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman.
- Beaman, R., Wheldall, K., & Kemp, C. (2007). Recent research on troublesome classroom behaviour: A review. *Australian Journal of Special Education*, 31(1), 45–60. <https://doi.org/10.1017/S1030011200025586>
- Belt, A. (2013). *Kun työrauha horjuu. Kotitalousopettajien käsityksiä työrauhahäiriöistä ja niiden taustatekijöistä*. (Acta Universitatis Ouluensis, E, Scientiae Rerum Socialium, 135) [Väitöskirja]. Oulun yliopisto.
- Blatchford, P. (2003). A systematic observational study of teachers' and pupils' behaviour in large and small classes. *Learning and Instruction*, 13(6), 569–595. [https://doi.org/10.1016/S0959-4752\(02\)00043-9](https://doi.org/10.1016/S0959-4752(02)00043-9)
- Blatchford, P., Bassett, P., & Brown, P. (2011). Examining the effect of class size on classroom engagement and teacher-pupil interaction: Differences in relation to pupil prior attainment and primary vs. secondary schools. *Learning and Instruction*, 21(6), 715–730. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2011.04.001>
- Blomberg, S. (2008). *Noviisiopettajana peruskoulussa. Aloittelevien opettajien autenttisia kokemuksia ensimmäisestä opettajavuodesta*. [Väitöskirja, Helsingin yliopisto]. HELDA julkaisuarkisto, <<http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-10-3868-6>>.
- Blömeke, S., Gustafsson, J.-E., & Shavelson, R. J. (2015). Beyond dichotomies: Competence viewed as a continuum. *Zeitschrift für Psychologie*, 223(1), 3–13. <https://doi.org/10.1027/2151-2604/a000194>

- Boyle, G. J., Borg, M. G., Falzon, J. M., & Baglioni Jr., A. J. (1995). A structural model of the dimensions of teacher stress. *British Journal of Educational Psychology*, 65(1), 49–67. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1995.tb01130.x>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (2017). Ekologisten järjestelmien teoria. Teoksessa R. Vasta (toim.), *Kuusi teorioita lapsen kehityksestä* (s. 221–288). Unipress.
- Brophy, J. (1988). Educating teachers about managing classrooms and students. *Teaching & Teacher Education*, 4(1), 1–18. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(88\)90020-0](https://doi.org/10.1016/0742-051X(88)90020-0)
- Byman, R., & Kansanen, P. (2008). Pedagogical thinking in a student's mind: A conceptual clarification on the basis of self-determination and volition theories. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52(6), 603–621. <https://doi.org/10.1080/00313830802497224>
- Chaffee, R. K., Briesch, A. M., Johnson, A. H., & Volpe, R. J. (2017). A meta-analysis of class-wide interventions for supporting student behavior. *School Psychology Review*, 46(2), 149–164. <https://doi.org/10.17105/SPR-2017-0015.V46-2>
- Clunies-Ross, P., Little, E., & Kienhuis, M. (2008). Self-reported and actual use of proactive and reactive classroom management strategies and their relationship with teacher stress and student behaviour. *Educational Psychology*, 28(6), 693–710. <https://doi.org/10.1080/01443410802206700>
- Epstein, M., Atkins, M., Cullinan, D., Kutash, K., & Weaver, R. (2008). *Reducing behavior problems in the elementary school classroom. IES Practice Guide*. National Center for Education Evaluation and Regional Assistance. Institute of Education Science, U.S. Department of Education.
- Erätuuli, M., & Puurula, A. (1990). *Miksi häiritset minua. Työrauhahäiriöistä ja niiden syistä yläasteella oppilaiden kokemana*. Helsingin yliopisto: Opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 81.
- Erätuuli, M., & Puurula, A. (1992). *Miksi häiritset minua. (2. osa) Opettajan näkökulma työrauhahäiriöihin yläasteella*. Helsingin yliopisto: Opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 106.
- Eskola, J., & Suoranta, J. (2008). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen* (8. painos). Vastapaino.
- Evertson, C. M., & Harris, A. H. (1992). What we know about managing classrooms. *Educational Leadership*, 49(7), 74–78.
- Evertson, C. M., & Weinstein, C. S. (toim.) (2011). Classroom management as a field of inquiry. Teoksessa *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues*. (s. 3–15). Routledge.
- Gerlander, M., & Kostianen, E. (2005). Jännitteisyys opettajan ja oppijan vuorovaikutussuhteessa. *Prologi*, 1(1), 68–87.
- Glasser, W. (1978). 10 Steps to good discipline: First the school must be good place to be. *The Education Digest*, 43(6), 2–5.
- Gordon, L. M. (2001). High teacher efficacy as a marker of teacher effectiveness in the domain of classroom management. Paperiesitys: Annual Meeting of the California Council on Teacher Education, <<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED465731.pdf>> (luettu 28.5.2024).
- Graneheim, U. H., Lindgren, B.-M., & Lundman, B. (2017). Methodological challenges in qualitative content analysis: A discussion paper. *Nurse Education Today*, 56, 29–34. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2017.06.002>
- Greene, J. C. (2008). Is mixed methods social inquiry a distinctive methodology? *Journal of Mixed Methods Research*, 2(1), 7–22. <https://doi.org/10.1177/1558689807309969>
- Harjunen, E. (2002). *Miten opettaja rakentaa pedagogisen auktoriteetin? Otteita opettajan arjesta*. [Väitöskirja, Helsingin yliopisto]. Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Harjunen, E. (2011). Students' consent to a teacher's pedagogical authority. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 55(4), 403–424. <https://doi.org/10.1080/00313831.2011.587325>
- Harjunen, E. (2012). Patterns of control over the teaching-studying-learning process and classrooms as complex dynamic environments: A theoretical framework. *European Journal of Teacher Education*, 35(2), 139–161. <http://dx.doi.org/10.1080/02619768.2011.643465>

- Hiltunen, J., Ahonen, A., Hienonen, N., Kauppinen, H., Kotila, J., Lehtola, P., Leino, K., Lintuvuori, M., Nissinen, K., Puhka, E., Sirén, M., Vainikainen, M-P., & Vettenranta, J. (2023). *PISA 2022 ensituloksia*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2023: 49, <<http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-949-3>>.
- Hirsjärvi, S. (1983). *Kasvatustieteen käsitteistö*. Otava.
- Holopainen, P., Järvinen, R., Kuusela, J., & Packalen, P. (2009). *Työrauha tavaksi. Kohtaaminen, toimintakulttuuri ja pedagogiikka koulun arjessa*. Opetushallitus, <<https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/holopainen-p-et-al.-työrauha-tavaksi-kohtaaminen-toimintakulttuuri-ja-pedagogiikka-koulun-arjessa.-2009.pdf>>
- Houghton, S., Wheldall, K., & Merrett, F. (1988). Classroom behaviour problems which secondary school teachers say they find most troublesome. *British Educational Research Journal*, 14(3), 297–312. <https://doi.org/10.1080/0141192880140306>
- Härkönen, U. (2008). Teorian ja tutkimuskohteen vuorovaikutus – Bronfenbrennerin ekologinen systeemiteoria ihmisen kehitymisestä. Teoksessa A. Niikko, I. Pellikka & E. Savolainen (toim.), *Oppimista, opetusta, monitieteisyyttä. Kirjoituksia Kuninkaankartanonmäeltä* (s. 21–39). Joensuun yliopisto.
- Jeong, H. (2013). Self-efficacy, collective efficacy, job stress, and job satisfaction experienced by teachers in South Korea and Finland. [Pro gradu -tutkielma]. Turun yliopisto.
- Jones, V. F., & Jones, L. S. (2007). *Comprehensive classroom management: Creating communities of support and solving problems* (8. painos). Pearson Allyn and Bacon.
- Julin, S., & Rumpu, N. (2018). *Työrauhan ja turvallisen oppimisympäristön arviointi perusopetuksessa ja lukiokoulutuksessa. Julkaisut 6: 2018*. Kansallisen koulutuksen arviointikeskus, <https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/karvi_0618-4_0.pdf>.
- Karhu, A. (2018). *Check in, check out! Käyttäytymisen tehostettua tukea lähikoulussa*. (Jyu Dissertations, 6). [Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto]. JYX-julkaisuarkisto, <<http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-7522-7>>.
- 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). ProKoulu-malli näkyy työrauhan kehittymisenä ja hyvinvointina Varkauden kouluissa. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti: NMI Bulletin*, 28(2), 61–71, <https://bulletin.nmi.fi/wp-content/uploads/2020/08/Bulletin_2018_2_Karhuetall.pdf> (luettu 11.6.2024).
- Kiiski, T., Närhi, V., & Peitso, S. (2012). *Työrauha kaikille. Toimintamalli työrauhaongelmien vähentämiseksi*. Arviointi-, opetus- ja kuntoutusmateriaaleja. KUMMI 9: Niilo Mäki Instituutti.
- Kiviniemi, K. (2000). *Opettajan työtodellisuus haasteena opettajankoulutukselle. Opettajien ja opettajienkouluttajien käsityksiä opettajan työstä, opettajuuden muuttumisesta sekä opettajankoulutuksen kehittämishaasteista*. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakoitihankkeen (OPEPRO) selvitys 14. Opetushallitus.
- Klassen, R. M., & Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 741–756. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/a0019237>
- Koskela, A., & Lanas, M. (2016). Fabricating expert knowledge of the behaviour of problematic students. *Pedagogy, Culture & Society*, 24(3), 459–471. <https://doi.org/10.1080/14681366.2016.1196232>
- Koskenniemi, M. (1946). *Kansakoulun opetusoppi* (2. täydennetty painos). Otava.
- Koskenniemi, M., & Hälinen, K. (1974). *Didaktiikka: lähinnä peruskoulua varten* (3. painos). Otava.
- Kounin, J. S. (1977). *Discipline and group management in classrooms* (2. painos). Holt, Rinehart & Winston.
- Kukkonen, T., Tapani, A., Iloa, H., Joensuu, M., & Ropo, E. (2014). Opettajaidenteetin rakentumisen ainekset ammatillisessa opettajankoulutuksessa. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 16(2), 28–48.
- Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: Directions for future research. *Educational Review*, 53(1), 27–35. <https://doi.org/10.1080/00131910120033628>

- Laki perusopetuslain muuttamisesta. (642/2010). *Ajantasainen lainsäädäntö*. Oikeusministeriö & Edita Publishing Oy, <<https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2010/20100642>> (luettu 3.7.2024).
- Laki perusopetuslain muuttamisesta. (1267/2013). *Ajantasainen lainsäädäntö*. Oikeusministeriö & Edita Publishing Oy, <<https://finlex.fi/fi/laki/alkup/2013/20131267>> (luettu 3.7.2024).
- Lanas, M. (2011). *Smashing potatoes – challenging student agency as utterances*. (Acta Universitatis Ouluensis, E, Scientiae Rerum Socialium, 120) [Väitöskirja, Oulun yliopisto]. OuluREPO julkaisuarkisto, <<https://urn.fi/URN:ISBN:9789514295874>>.
- Lanas, M. (2022). Häiritsevä potunmuussaus - mistä tulee häiriökäytöstä? Teoksessa M. Lanas & T. Kiilakoski (toim.), *Häiriö? Näkökulmia työrauhan säröihin koulussa* (s. 259–276). Vastapaino.
- Lanas, M., & Brunila, K. (2019). Bad behaviour in school: a discursive approach. *British Journal of Sociology of Education*, 40(5), 682–695. <https://doi.org/10.1080/01425692.2019.1581052>
- Lanas, M., & Kiilakoski, T. (2022). Johdanto. Mirka heittää kirjansa lätäkköön. Teoksessa M. Lanas & T. Kiilakoski (toim.), *Häiriö: Näkökulmia työrauhan säröihin koulussa* (s. 7–28). Vastapaino.
- Launonen, L. (2000). *Eettinen kasvatustajattelu suomalaisen koulun pedagogisissa teksteissä 1860-luvulta 1990-luvulle*. [Väitöskirja]. Jyväskylän yliopisto.
- Lehtomäki, S., & Mikkilä-Erdmann, M. (2018). Opettaja työrauhan rakentajana luokkahuoneen vuorovaikutuksessa. *Prologi – Puheviestinnän vuosikirja 2018*, 10–25. <https://doi.org/10.33352/prlg.95927>
- Lehtomäki, S., & Mikkilä-Erdmann, M. (2024). Peruskoulun työrauhakeskustelu Helsingin Sanomien mielipidekirjoituksissa vuosina 2010–2020. *Kasvatus & Aika*, 18(3). <https://doi.org/10.33350/ka.115290>
- Lehtomäki, S., Mikkilä-Erdmann, M., & Laakkonen, E. (2024). Peruskoulun opettajien työrauhakokemukset ja -profiilit. *Kasvatus*, 55(2), 150–166. <https://doi.org/10.33348/kvt.124818>
- Levin, J., & Nolan, J. F. (2010). *Principles of classroom management. A professional decision-making model*. Pearson/Allyn & Bacon.
- Little, E. (2005). Secondary school teachers' perceptions of students' problem behaviours. *Educational Psychology*, 25(4), 369–377. <https://doi.org/10.1080/01443410500041516>
- Liu, X. S., & Ramsey, J. (2008). Teachers' job satisfaction: Analysis of the teacher follow-up survey in the United States for 2000–2001. *Teaching and Teacher Education*, 24, 1173–1184. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.11.010>
- Madsen, C. H., Becker, W. C., & Thomas, D. R. (1968). Rules, praise, and ignoring: Elements of elementary classroom control. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 1(2), 139–150. <https://doi.org/10.1901/jaba.1968.1-139>
- Malinen, O.-P., Närhi, V. & Savolainen, H. (2024). The effect of teacher self-efficacy in behaviour management on classroom behavioural climate: A longitudinal multilevel cross-lagged analysis. *Educational Psychology*, 44(4), 515–435. <https://doi.org/10.1080/01443410.2024.2359672>
- Malinen, O.-P., & Savolainen, H. (2016). The effect of perceived school climate and teacher efficacy in behavior management on job satisfaction and burnout: A longitudinal study. *Teaching and Teacher Education*, 60, 144–152. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.08.012>
- Metsäpelto, R.-L., Heikkilä, M., Hangelin, S., Mikkilä-Erdmann, M., Poikkeus, A.-M., & Warinowski, A. (2021). Osaamistavoitteet luokanopettajakoulutuksen opetussuunnitelmissa: Näkökulmana moniulotteinen opettajan osaamisen prosessimalli. *Kasvatus*, 52(2), 164–179. <https://doi.org/10.33348/kvt.111437>
- Metsäpelto, R.-L., Poikkeus, A.-M., Heikkilä, M., Husu, J., Laine, A., Lappalainen, K., Lähteenmäki, M., Mikkilä-Erdmann, M., Warinowski, A., Iiskala, T., Hangelin, S., Harmoinen, S., Holmström, A., Kyrö-Ämmälä, O., Lehesvuori, S., Mankki, V., & Suvilehto, P. (2022). A multidimensional adapted process model of teaching. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 34(2), 143–172. <https://doi.org/10.1007/s11092-021-09373-9>
- Miettinen, R. (1990). *Koulun muuttamisen mahdollisuudesta*. Gaudeamus.
- Molnar, A., & Lindqvist, B. (1994). *Tavoitteena työrauha*. WSOY.
- Muthén, L. K., & Muthén, B. O. (1998–2021). *Mplus user's guide* (8. painos). Muthén & Muthén.

- Naukkarin, A. (1999). *Tasapainoilua kurinalaisuuden ja tarkoituksenmukaisuuden välillä. Oppilaiden ei-toivottuun käyttäytymiseen liittyvän ongelmanratkaisun kehittöminen yhden peruskoulun yläasteen tarkastelun pohjalta*. [Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto]. JYX-julkaisuarkisto, <<http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-7668-2>>.
- Närhi, V., Huhdanpää, N., Savolainen, P., & Savolainen, H. (2022). Positiivisen käyttäytymisen tukemisen keinojen opettaminen suomalaisessa opettajankoulutuksessa. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti: NMI Bulletin*, 32(2), 42–58, <<https://bulletin.nmi.fi/2023/02/16/positiivisen-kayttaytymisen-tukemisen-keinojen-opettaminen-suomalaisessa-opettajankoulutuksessa/>>.
- 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/10.1080/08856257.2014.986913>
- Närhi, V., Kiiski, T., & Savolainen, H. (2017). Reducing disruptive behaviours and improving classroom behavioural climate with class-wide positive behaviour support in middle-schools. *British Educational Research Journal*, 43(6), 1186–1205. <https://doi.org/10.1002/berj.3305>
- Närhi, V., Paananen, M., Karhu, A., & Savolainen, H. (2016). Hyvän käyttäytymisen ja tarkkaavaisuuden tukeminen koulussa. Teoksessa A. Ahtola (toim.), *Psyykinen hyvinvointi ja oppiminen* (s. 185–207). PS-kustannus.
- 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. <https://doi.org/10.4073/csr.2011.4>
- Opetushallitus. (2000). *Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994* (4. korjattu painos). Edita OY.
- Opetushallitus. (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Opetushallitus, <https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf> (luettu 9.5.2024).
- Pace, J. L., & Hemmings, A. (2007). Understanding authority in classroom: A review of theory, ideology, and research. *Review of Educational Research*, 77(1), 4–27. <https://doi.org/10.3102/003465430298489>
- Perusopetuslaki. (1998). *Lainsäädäntö*. Oikeusministeriö: Edita Publishing Oy, <<https://finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>> (luettu 22.4.2024).
- Pyhältö, K., Pietarinen, J., & Salmela-Aro, K. (2011). Teacher–working–environment fit as a framework for burnout experienced by Finnish teachers. *Teaching and Teacher Education*, 27, 1101–1110. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.05.006>
- Saarinen, P., Ruoppila, I., & Korhakangas, M. (1989). *Kasvatustieteiden kysymyksiä*. Helsingin yliopisto: Oppimateriaaleja 7.
- Salo, P. (2000). *Koululuokan työrauhahäiriöiden ehkäiseminen, käsittely ja korjaaminen: tutkimus koululuokan hallintaa käsittelevistä oppisisällöistä kahdessa amerikkalaisessa oppikirjassa sekä niihin perustuvan kokonaismallin kehittäjä*. Joensuun yliopisto, Savonlinnan normaalikoulun julkaisuja nro 3.
- Saloviita, T. (2007). *Työrauha luokkaan*. PS-kustannus.
- Saloviita, T. (2014). *Työrauha luokkaan* (3. uudistettu painos). PS-kustannus.
- Santavirta, N., Aittola, E., Niskanen, P., Pasanen, I., Tuominen, K., & Solovieva, S. (2001). *Nyt riittää: Raportti peruskoulun ja lukion opettajien työympäristöstä, työtyytyväisyydestä ja työssä jaksamisesta*. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 173.
- Savolainen, A. (2001). *Koulu työpaikkana. Työolojen itsearviointi ja kehittämistarpeet oppilaiden ja henkilöstön näkökulmasta*. (Acta Universitatis Tamperensis, 830). [Väitöskirja]. Tampereen yliopisto.
- Seppänen-Järvelä, R., Åkerblad, L., & Haapakoski, K. (2019). Monimenetelmällisen tutkimuksen integroivat strategiat. *Yhteiskuntapolitiikka*, 84(3), 332–339, <<https://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2019061220179>>.

- Sigfrids, A. (2009). Viihtyisä ja turvallinen koulu. Teoksessa T. Saloviita (toim.), *Meidän koulu: Keinoja työrauhan ja hyvän ilmapiirin saavuttamiseen* (s. 91–109). PS-kustannus.
- Simonsen, B., Fairbanks, S., Briesch, A., Myers, D., & Sugai, G. (2008). Evidence-based practices in classroom management: Considerations for research to practice. *Education and Treatment of Children, 31*(3), 351–380.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology, 99*(3), 611–625. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.3.611>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education, 26*(4), 1059–1069. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.11.001>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2011). Teacher job satisfaction and motivation to leave the teaching profession: Relations with school context, feeling of belonging, and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education, 27*(6), 1029–1038. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.04.001>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2018). Job demands and job resources as predictors of teacher motivation and well-being. *Social Psychology of Education, 21*, 1251–1275. <https://doi.org/10.1007/s11218-018-9464-8>
- Slavich, G. M., & Zimbardo, P. G. (2012). Transformational teaching: Theoretical underpinnings, basic principles, and core methods. *Educational Psychology Review, 24*, 569–608. <https://doi.org/10.1007/s10648-012-9199-6>
- Soini, T., Pietarinen, J., & Pyhältö, K. (2008). Pedagoginen hyvinvointi peruskoulun opettajien työssä. *Aikuiskasvatus, 28*(4), 244–257. <https://doi.org/10.33336/aik.93841>
- Suomen virallinen tilasto. (2022). *Oppimisen tuki [verkkojulkaisu]*. Tilastokeskus, <https://www.stat.fi/til/erop/2010/erop_2010_2011-06-09_tie_001_fi.html> (luettu 5.6.2024).
- Tainio, L., & Harjunen, E. (2005). Pedagogisen auktoriteetin rakentuminen luokkahuoneen vuorovaikutuksessa. *Kasvatus, 36*(3), 172–186.
- THL. (2021). *Kouluterveyskysely*. Terveyden ja hyvinvoinnin laitos 2022, <https://sampo.thl.fi/pivot/prod/fi/ktk/ktk1/summary_trendi2?alue_0=87869&mittarit_0=199594&mittarit_1=199937&mittarit_2=199369&sukupuoli_0=143993> (luettu 16.5.2024).
- Tirri, K., & Puolimatka, T. (2000). Teacher authority in schools: A case study from Finland. *Journal of Education for Teaching, 26*(2), 157–165. <https://doi.org/10.1080/02607470050127072>
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education, 17*, 783–1805. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1)
- Tuomi, J., & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Uudistettu laitos. Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Turner, S. F., Cardinal, L. B., & Burton, R. M. (2017). Research design for mixed methods: A triangulation-based framework and roadmap. *Organisational Research Methods, 20*(2), 243–267. <https://doi.org/10.1177/1094428115610808>
- Vatanen, A. (2021). Vuorovaikutusaineistot. Teoksessa J. Vuori (toim.), *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto, <<https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/>> (luettu 2.7.2024).
- Vuori, J. (toim.) (2021). Laadullinen sisällönanalyysi. Teoksessa *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto, <<https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/>> (luettu 2.7.2024).
- Väljärvi, J. (2012). Suomalainen koulu oppimisen mahdollistajana ja kannustajana. Teoksessa S. Sulkunen & J. Väljärvi (toim.), *PISA09. Kestääkö osaamisen pohja?* (s. 90–125). Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2012: 12.
- Välivaara, H., Paakkari, L., Aro, T., & Torppa, M. (2018). Kouluhyvinvointi oppilaiden kuvaamana. *Kasvatus, 49*(1), 6–19.
- Warren, J. S., Bohanson-Edmonson, H. M., Turnbull, A. P., Sailor, W., Wickham, D., Griggs, P., & Beech, S. E. (2006). School-wide positive behavior support: Addressing behavior problems that

- impede student learning. *Educational Psychology Review*, 18(2), 187–198. <https://doi.org/10.1007/s10648-006-9008-1>
- Wolff, C. E., Jarodzka, H., & Boshuizen, H. P. (2017). See and tell: Differences between expert and novice teachers' interpretations of problematic classroom events. *Teaching and Teacher Education*, 66, 295–308. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.04.015>

Liitteet

Liite 1. Tutkimuslupa

TUTKIMUSLUPAHAKEMUS

Haemme tutkimuslupaa koulujen työrauhaa käsittelevään väitöskirjaprojektiin (Turun yliopisto, opettajankoulutuslaitos). Tutkimuksen tarkoituksena on havainnoida työrauhaan liittyviä tekijöitä suomalaisessa peruskoulussa. Tutkimuksen tavoitteena on selvittää millaiset tekijät häiritsevät luokan työrauhaa ja minkälaisia keinoja työrauhaongelmien ratkaisemiseksi löytyy.

Tutkimus toteutetaan loppuvuoden 2016 – alkuvuoden 2017 aikana. Tutkija havainnoi oppitunteja ja siirtymiä välitunnille ja ruokailuun. Tutkija ei puutu päivien opetukselliseen sisältöön. Koko oppilaiden koulupäivä videokuvataan, jotta oppilaiden, opettajan ja oppilasryhmien välistä vuorovaikutusta saadaan tutkittua tarkemmin. Tutkimuksen tarkoituksena on paljastaa työrauhan syntymisen mekanismeja, näin ollen tutkimus keskittyy koko luokan toimintaan eikä yksittäisiä oppilaita kyetä tutkimuksesta tunnistamaan. Tutkimuksessa noudatetaan yleistä tutkimuseettikaa ja hyvää tieteellistä käytäntöä. Tutkimusaineisto tulee ainoastaan tutkimusryhmän käyttöön ja tutkijaryhmän jäsenet noudattavat salassapitosäännöksiä. Videomateriaalia käsitellään luottamuksellisesti raportoinnin aikana ja sen säilytyksessä noudatetaan huolellisuutta ja tarkkuutta. Havainnointi- ja videomateriaali tuhoataan asianmukaisesti.

Tutkimuksen päämenetelmänä on havainnointi ja tarvittaessa havainnointia tarkennetaan esimerkiksi opettajan, oppilaan tai vanhempien lyhyillä haastatteluilta. Tutkimuksen avulla voidaan saada tarkkaa tietoa työrauhaan liittyvistä tekijöistä sekä selvittää toimivia keinoja työrauhan ylläpidolle. Luokanopettajan kanssa keskustellaan työrauhan ylläpidosta, luokan ilmapiirin ja vuorovaikutuksellisuuden kehittämiseksi. Uskomme, että tutkimuksesta on tulevaisuudessa hyötyä koulujen toiminnan kehittämisessä työrauhan näkökulmasta.

Annamme mielellämme lisätietoa tutkimuksesta.

Suvi Lehtomäki, KM, Luokanopettaja

Turun yliopisto

██████████

sumele@utu.fi

Mirjamaija Mikkilä-Erdmann, Professori ma.

Turun yliopisto

██████████

mirmik@utu.fi

TUTKIMUSLUPA

Palautus luokanopettajalle [REDACTED] mennessä. Kiitos!

__ / __ [REDACTED]

Oppilas _____ saa osallistua tutkimukseen.
nimi

Oppilas saa osallistua haastatteluun.

Olen itse kiinnostunut osallistumaan haastatteluun. Yhteystiedot: _____
puhelinnumero/sähköpostiosoite

huoltajan allekirjoitus ja nimenselvennys

Liite 2. Tietosuojaseloste



**TURUN
YLIOPISTO**

1 (3)
**TIETEELLISEN TUTKIMUKSEN
TIETOSUOJASELOSTE**
EU:n yleinen tietosuoja-asetus
artiklat 13 ja 14

Päivämäärä: 14.2.2022

Tiedote tutkittaville koskien projektia Peruskoulun työrauhaa koskeva väitöskirja

Olet ottamassa osaa Turun yliopistossa järjestettävään tieteelliseen tutkimukseen. Tämä tietosuojaseloste kuvaa sitä, miten henkilötietojasi tullaan käsittelemään tutkimuksessa.

1. Rekisterinpitäjä

Tutkija: Suvi Lehtomäki

Yhteyshenkilö projektia koskevissa asioissa:

Nimi: Suvi Lehtomäki

Osoite: Turun Yliopisto, Assistentinkatu 5

Puh.: [REDACTED]

E-mail: sumele@utu.fi

2. Kuvaus tutkimuksesta ja henkilötietojen käsittelystä

Tutkimus on peruskoulun työrauhaa koskevan väitöskirjan osatutkimus. Tutkimuksen tavoitteena on selvittää opettajien kokemuksia peruskoulussa toteutuvasta työrauhasta, opettajien kokemasta stressistä, työtyytyväisyydestä, kollegiaalisesta tuesta sekä minäpystyvyysskokemuksista. Tutkimuksen tavoitteena on selvittää edellä mainittujen tekijöiden välisiä yhteyksiä sekä miten erilaiset taustamuuttajat (esimerkiksi sukupuoli, työkokemus tms.) vaikuttavat opettajan kokemuksiin.

Tutkimuksessa ei kerätä vastaajien henkilötietoja, mutta tutkimuksen kannalta kiinnostavia taustatietoja kerätään, jotta voidaan tarkastella niiden yhteyttä opettajien kokemuksiin. Tutkimustuloksia hyödynnetään tieteellisissä artikkeleissa.

3. Tutkimusryhmän vastuullinen yhteyshenkilö

Nimi: Mirjamajaja Mikkilä-Erdmann

Osoite: Turun Yliopisto, Assisteninkatu 5

Puh.: [REDACTED]

E-mail: mirmik@utu.fi

4. Tietosuojavastaavan yhteystiedot

Turun yliopiston tietosuojavastaava on tavoitettavissa sähköpostitse osoitteesta: dpo@utu.fi.

5. Henkilöt, jotka osallistuvat henkilötietojen käsittelyyn

tutkija Suvi Lehtomäki


6. Tutkimuksen nimi sekä tutkimuksen kesto

Tutkimuksen nimi: Työrauha ja työn kuormittavuus opettajan kokemana

Henkilötietojen käsittelyn ajallinen kesto: Tutkimuksen toteutuksen jälkeen vastauksia säilytetään kymmenen vuotta Yliopiston salatussa pilvipalvelussa.

7. Henkilötietojen lainmukainen käsittelyperuste

Henkilötietoja käsitellään seuraavan, tietosuoja-asetuksen 6(1) artiklassa mainitun, käsittelyperusteen nojalla:

 Turun yliopisto
20014 Turun yliopisto
Puhelin 029 450 5000

utu.fi



**TURUN
YLIOPISTO**

2 (3)
**TIETEELLISEN TUTKIMUKSEN
TIETOSUOJASELOSTE
EU:n yleinen tietosuoja-asetus
artiklat 13 ja 14**

Päivämäärä: 14.2.2022

- rekisteröidyn suostumus;
- käsittely on tarpeen sopimuksen täytäntöön panemiseksi;
- rekisterinpitäjän lakisääteisen velvoitteen noudattaminen;
- käsittely on tarpeen rekisteröidyn elintärkeiden etujen suojaamiseksi;
- käsittely on tarpeen yleistä etua koskevan tehtävän suorittamiseksi tai rekisterinpitäjälle kuulu-
van julkisen vallan käyttämiseksi:
 - tieteellinen tai historiallinen tutkimus tai tilastollisia tarkoituksia varten;
 - tieteellisten aineistojen tai kulttuuriperinnöllisten materiaalien arkistointia varten;
- rekisterinpitäjän tai kolmannen osapuolen oikeutettu etu.

8. Tutkimusmateriaaliin sisältyvät henkilötiedot sekä suojaustoimenpiteet

Tutkimuksessa ei kerätä henkilötietoja. Tutkimuslomakkeessa (Webropol) kerätään taustatietoja tutkittavista (esimerkiksi sukupuoli, työkokemus ja toimenkuva). Kyselyn vastaukset ovat salassa pidettäviä ja niitä käsitellään anonyymisti yleistä tutkimusetiikkaa noudattaen.

9. Erityiset henkilötietoryhmät (arkaluontoiset henkilötietoryhmät)

Tutkimuksessa ei käsitellä erityisiä henkilötietoryhmiä.

10. Henkilötietojen keräämisen lähteet

Mikään yksittäinen kysymys ei mahdollista vastaajan tunnistamista. Poikkeustapauksena vastausvaihtoehtoja yhdistelemällä voi olla erittäin pieni mahdollisuus tunnistaa vastaaja.

11. Henkilötietojen siirtäminen ja jakaminen kolmansille osapuolille

Henkilötietoja ei siirretä Turun yliopiston/tutkimusryhmän ulkopuolelle.

12. Henkilötietojen siirtäminen EU:n tai ETA:n ulkopuolelle

Henkilötietoja ei siirretä Euroopan unionin tai Euroopan talousalueen ulkopuolelle.

13. Automaattinen päätöksenteko ja noudatettavat suojaotoimet

Automaattista päätöksentekoa ei toteuteta käsiteltäviin henkilötietoihin.

Henkilötietoihin sovelletaan seuraavia suojaotoimia:

- Aineisto on salassa pidettävää.
- Kirjalliseen materiaaliin sovellettavat suojaotoimet:
- IT-järjestelmissä toteutettava henkilötietojen käsittely:
- Muu:

Suorien tunnistetietojen käsittely:

- Suorat tunnistetiedot poistetaan analysointivaiheessa.
- Analysoitava aineisto sisältää suorat tunnistetiedot.
Perustelut:

14. Henkilötietojen käsittely tutkimuksen päättymisen jälkeen

Tutkimusaineisto arkistoidaan:



**TURUN
YLIOPISTO**

3 (3)
**TIETEELLISEN TUTKIMUKSEN
TIETOSUOJASELOSTE**
EU:n yleinen tietosuoja-asetus
artiklat 13 ja 14

Päivämäärä: 14.2.2022

- ilman tunnistetietoja
 tunnistetiedoin

Minne tutkimusaineisto tallennetaan ja kuinka pitkäksi aikaa: Turun yliopiston verkkokansio; 10 vuotta

15. Oikeutesi rekisteröitynä sekä näihin tehtävät poikkeamat

Suvi Lehtomäki, sumele@utu.fi

Rekisteröidyn oikeuksiin tehtävät poikkeamat

Tietosuoja-asetuksen sekä kansallisen tietosuojalain nojalla rekisteröidyn oikeuksiin voidaan tehdä tiettyjä poikkeamia, kun henkilötietojen käsittelyperusteena toimii tieteellinen tutkimus ja oikeuksien toteuttaminen tekisi käsittelyn tarkoituksen (tässä tapauksessa tieteellisen tutkimuksen) joko mahdottomaksi tai aiheuttaisi huomattavaa haittaa käsittelylle.

Tarve tehdä poikkeamia rekisteröityjen oikeuksiin arvioidaan aina tapauskohtaisesti. Tämän tietosuojaselosteen tutkimuksessa on todennäköisesti tarpeen tehdä poikkeamia seuraaviin rekisteröityjen oikeuksiin:

- Oikeus saada pääsy tietoihin (Artikla 15)
 Oikeus tietojen oikaisemiseen (Artikla 16)
 Oikeus tietojen poistamiseen (Artikla 17)
 Oikeus käsittelyn rajoittamiseen (Artikla 18)
 Oikeus siirtää tiedot järjestelmästä (Artikla 20)
 Vastustamisoikeus (Artikla 21)

Perusteet tehtäville poikkeamille sekä tehtävien poikkeamien ulottuvuus: Koska vastaajien henkilö-tietoja ei kerätä, on aineistoon jälkikäteen mahdotonta tehdä muutoksia tai tunnistaa vastaajaa.

Oikeus valituksen tekemiseen

Sinulla on oikeus tehdä valitus tietosuojavaltuutetulle, jos koet, että henkilötietojasi on käsitelty soveltuvan tietosuojalainsäädännön vastaisesti.

Tietosuojavaltuutetun yhteystiedot:

Tietosuojavaltuutetun toimisto
Käyntiosoite: Lintulahdenkuja 4, 00530 Helsinki
Postiosoite: PL 800, 00531 Helsinki
Puhelinvaihe: 029 566 6700
Sähköposti (kirjaamo): tietosuoja(at)om.fi

Liite 3. Kyselylomake

**Työrauha ja työn kuormittavuus opettajan kokemana**

Kysely koskee peruskoulun työrauhaa ja opettajan työhön liittyviä tekijöitä sekä niiden kuormittavuutta. Kyselyyn vastataan nimettömästi, eikä kyselyssä kerätä henkilötietoja. Tutkimustuloksia hyödynnetään osana väitöskirjatutkimusta sekä tieteellisissä julkaisuissa.

Vastatkaa kysymyksiin ajatellen kuluva lukuvuotta 2021-2022 ja tänä lukuvuonna opettavaa ryhmää/ryhmiä keskimäärin.

Kyselyyn vastaamiseen kuluu aikaa noin 10-15 minuuttia.

Kiitos osallistumisesta kyselyyn!

Suvi Lehtomäki
KM, Luokanopettaja, tohtorikoulutettava
Turun Yliopisto
sumele@utu.fi

Mirjamajja Mikkilä-Erdmann
Professori
Turun Opettajankoulutuslaitos,
CERLI Oppimisen ja opetuksen tutkimuskeskus
mirmik@utu.fi

1. Sukupuoli

Nainen

- Mies
- Muu
- En halua vastata

2. Opettajakokemuksesi

- 0 - 5 vuotta
- 6 - 10 vuotta
- 11 - 15 vuotta
- 16 - 20 vuotta
- 21 - 25 vuotta
- 26 - 30 vuotta
- 31 vuotta tai enemmän

3. Toimin

- Luokanopettajana
- Aineenopettajana, oppiaine? _____
- Erityisopettajana

4. Millä luokka-asteella opetat?

- alkukasvatus, alakoulun luokat 1 - 2
- alakoulun luokat 3 - 6
- yläkoulun luokat 7 - 9
- alakoulun erityisluokanopettaja, luokat 1 - 6
- yläkoulun erityisluokanopettaja, luokat 7 - 9
- laaja-alainen erityisopettaja, alakoulu
- laaja-alainen erityisopettaja, yläkoulu
- muu, mikä? _____

5. Miten kuvaisit koulusi sijaintialuetta?

- Maaseutu
 Kaupunki
 Lähiö

6. Kuinka paljon koulussasi on oppilaita?

- 20 - 50
 51 - 100
 101 - 200
 201 - 500
 501 - 700
 701 - 1000
 1001 -

7. Miten kuvailisit koulusi oppilaiden sosioekonomista asemaa (perheen tulotasoa)?

- hyvin alhainen
 alhainen
 keskitasoa
 korkea
 hyvin korkea

8. Työskentely luokassa oppituntien aikana

Valitse vaihtoehto, joka mielestäsi parhaiten kuvaa väittämää.

1 = täysin eri mieltä, 6 = täysin samaa mieltä

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|---|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 1. Oppituntien aikana on hyvä työskentelyrauha. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 2. Oppilaat keskittyvät hyvin opetukseen. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|--|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 3. Oppilaat tekevät rauhallisesti tehtäviä tunnilla. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 4. Kestää pitkään ennen kuin oppilaat alkavat työskennellä tunnin alettua. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 5. Oppituntien aikana on liian äänekästä. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 6. Oppituntien aikana on asiaan kuulumatonta liikehdintää. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 7. Oppituntien aikana oppilaat puhuvat keskenään muusta kuin opetettavasta asiasta. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 8. Oppilaat häiritsevät toistensa opiskelua. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 9. Oppilaat keskeyttävät opettajan puheen. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 10. Oppilaat nimittelevät toisiaan pahantahtoisesti. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 11. Oppilaat pilkkaavat toisiaan vääristä vastauksista. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 12. Oppilaat uskaltavat vastata myös ollessaan epävarmoja vastauksen oikeellisuudesta. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 13. Oppilaat käyvät tai uhkaavat käydä toisiinsa käsiksi. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 14. Oppilaat kunnioittavat toistensa fyysistä koskemattomuutta. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 15. Oppilaat huolehtivat hyvin luokassa olevista tavaroista. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 16. Oppilaat rikkovat tahallisesti luokassa olevia tavaroita. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 17. Oppilaat jättävät luokan siistiin kuntoon oppituntien jälkeen. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

9. Opettajien kokemukset luokkatilanteista

Valitse vaihtoehto, joka mielestäsi parhaiten kuvaa väittämää.

1 = täysin eri mieltä, 6 = täysin samaa mieltä

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|---|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 1. Pystyn puuttumaan häiritsevään käytökseen luokassani. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 2. Pystyn motivoimaan oppilaita, jotka osoittavat vain vähän kiinnostusta koulutyöhön. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 3. Pystyn saamaan oppilaat uskomaan, että he kykenevät selviämään hyvin koulutyöstä. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 4. Pystyn auttamaan oppilaitani arvostamaan oppimista. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 5. Pystyn edistämään oppilaiden oppimista esittämieni kysymysten avulla. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 6. Saan oppilaat noudattamaan luokan sääntöjä. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 7. Pystyn rauhoittamaan oppilaan, joka häiritsee ja metelöi. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 8. Pystyn luomaan jokaiselle oppilasryhmälle soveltuvat toimintatavat. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 9. Pystyn käyttämään erilaisia arviointitapoja. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 10. Pystyn antamaan vaihtoehtoisen selityksen tilanteissa, joissa oppilailla on ymmärtämisvaikeuksia. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 11. Pystyn auttamaan perheitä lapsen koulunkäynnin tukemisessa. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 12. Pystyn toteuttamaan luokassani tilannekohtaisesti vaihtelevia, vaihtoehtoisia toimintatapoja. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

10. Opettajakollegoiden tuki

Valitse vaihtoehto, joka mielestäsi parhaiten kuvaa väittämää.

1 = täysin eri mieltä, 6 = täysin samaa mieltä

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|---|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 1. Koulussamme opettajat saavat haastavimmatkin oppilaat mukaan koulutyöhön. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 2. Koulumme opettajat torjuvat kiusaamista tehokkaasti. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 3. Koulumme opettajat käsittelevät ristiriitoja tehokkaasti yhdessä. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 4. Koulussamme meillä on yhteiset säännöt ja ohjeistukset, joiden avulla pystymme hoitamaan työrauhaongelmia tehokkaasti. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 5. Koulumme opettajat ottavat onnistuneesti huomioon yksittäisen oppilaan tarpeita. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 6. Koulussamme pystytään luomaan turvallinen ja osallistava ilmapiiri haastavimmissakin luokissa. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 7. Koulumme opettajat onnistuvat opettamaan myös niitä, joilla on oppimisvaikeuksia. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

11. Työtyytyväisyys

Valitse vaihtoehto, joka mielestäsi parhaiten kuvaa väittämää.

1 = täysin eri mieltä, 6 = täysin samaa mieltä

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|---|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 1. Yleisesti ottaen pidän opettajana toimimisesta. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 2. Jos voisin valita tänään ammatin, valitsisin opettajan työn. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 3. Olen ajatellut siirtyä pois opettajan ammatista. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 4. Olen tyytyväinen työni yleisiin olosuhteisiin (palkkaan, työaikaan, lomien pituuteen, opettajan työn arvostukseen yms.). | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

12. Opettajan stressi

Miten paljon stressiä seuraavat tekijät aiheuttavat työssäsi opettajana?

Valitse vaihtoehto, joka mielestäsi parhaiten kuvaa väittämää.

1 = ei lainkaan stressiä, 6 = erittäin paljon stressiä

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|---|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 1. Vastuu oppilaan oppimisen laadusta (esim. opetussisältöjen rajaaminen, arviointi) | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 2. Luokkavuorovaikutusta häiritsevät oppilaat | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 3. Tehostetun ja erityisen tuen oppilaiden tukeminen | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 4. Työmäärä (esim. oppituntien valmistelu, kokeiden korjaus, hallintotehtävät) | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 5. Luokanhallinta | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 6. Oppilaiden käytöshäiriöt | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 7. Opettajien poissaolojen aiheuttama lisätyö | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 8. Yhteistyö vanhempien kanssa | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 9. Suuri luokkakoko | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 10. Suhde työtovereihin | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 11. Koulun johtamistapa | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 12. Moniammatillinen yhteistyö | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 13. Yhteiskunnassa esitetyt näkemykset kouluista ja opettajista (esim. uutisointi mediassa) | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 14. Teknologia opetuksessa | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 15. Koulutuspolitiikan muutokset (esim. resurssit koskien kolmiportaista tukea) | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

**13. Millä seuraavista tekijöistä koet olevan eniten vaikutusta koulun työrauhaan?
Valitse enintään kolme vaihtoehtoa.**

- Riittävät resurssit (luokkakoko, koulunkäynnin ohjaajat...)
- Työrauhaa tukeva oppimisympäristö (fyysinen tila)
- Koulutuspoliittiset ratkaisut (esim. erityisopetuksen järjestäminen)
- Vanhemmilta saatu tuki koulunkäynnille ja sujuva yhteistyö
- Riittävä luokanhallinnallinen täydennyskoulutus opettajille
- Koulun johdon, kollegoiden ja moniammatillisen työryhmän tuki ja tiivis yhteistyö
- Opettajan vuorovaikutustaidot
- Koulun yhteiset säännöt ja toimintatavat
- Muu, mikä? _____

14. Mitkä tekijät mielestäsi tukevat parhaiten luokan työrauhaa?

15. Mitkä tekijät mielestäsi heikentävät luokan työrauhaa?



**TURUN
YLIOPISTO**
UNIVERSITY
OF TURKU

ISBN 978-951-29-9929-3 (PRINT)
ISBN 978-951-29-9930-9 (PDF)
ISSN 0082-6987 (Print)
ISSN 2343-3191 (Online)