

**Luokan työrauha ja siihen vaikuttavat tekijät - opettajan
näkökulma**
Niina Pietilä

Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma
Kevätlukukausi 2019
Kasvatustieteiden laitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Pietilä, Niina. 2019. Luokan työrauha ja siihen vaikuttavat tekijät - opettajan näkökulma. Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. 49 sivua.

Tämän Erityispedagogiikan Pro gradu -tutkielman tutkimuskohteena oli luokkien työrauha, jota tarkasteltiin opettajien näkökulmasta. Tarkoituksena oli selvittää opettajan sukupuolen ja työkokemuksen sekä luokan monimuotoisuuden, oppilaiden käyttäytymisongelmien ja luokan työrauhan välistä yhteyttä. Haluttiin myös tutkia, työrauhan ylläpitoon kuluva osuutta oppitunneista sekä selvittää oppituntien aikaiset ja oppituntien ulkopuoliset tilanteet, joissa opettajat kokivat käyttäytymisongelmat kaikkein haittaavimmiksi.

Tutkimus on osa laajempaa Jyväskylän yliopistossa vuosina 2014-2018 tehtyä interventiotutkimusta. Alkuperäinen tutkimusaineisto koostui sähköisestä kyselystä, johon vastasivat työnsä kehittämistä kiinnostuneet alakoulun opettajat, jotka olivat ilmoittautuneet Niilo Mäki Instituutin järjestämään koulutukseen "Yleinen tuki oppilaiden käyttäytymisen tukemiseen; miten toimia levottoman luokan kanssa". Tähän tutkimukseen käytettiin osa koulutuksen vaikuttavuuden seurannan lähtötasomittauksella saadusta aineistosta. Tutkimukseen päätyivät 110 opettajan vastaukset.

Tutkimus osoitti, että sekä oppituntien aikana että niiden ulkopuolella ilmenevä häiriökäyttäytyminen ja oppilaiden tarkkaavuuden ja käyttäytymisen ongelmat ovat merkittävästi yhteydessä luokkien työrauhaan. Opettajan taustatekijöillä tai muilla luokan taustatekijöillä ei ole tilastollisesti merkittävää yhteyttä työrauhaan.

Asiasanat: työrauha, käyttäytyminen, käyttäytymisongelma, opettajan näkökulma, luokkatilanne

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ

SISÄLTÖ

1	JOHDANTO.....	4
2	TYÖRAUHA.....	7
2.1	Työrauhan käsite ja taustaa sen tarkastelulle.....	7
2.2	Työrauhahäiriöt ja käyttäytymisongelmat	9
2.3	Työrauhahäiriöiden ja käyttäytymisongelmien vaikutuksia	11
2.4	Työrauhahäiriöiden ja käyttäytymisongelmien syitä	12
2.5	Työrauhan tukeminen ja käyttäytymisongelmien ennaltaehkäisy	15
3	TUTKIMUSKYSYMYKSET	22
4	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN.....	23
4.1	Tutkimuksen tausta ja aineiston keruu	23
4.2	Tutkittavat.....	24
4.3	Tutkimusmenetelmät.....	27
4.3.1	Mittarit ja muuttujat.....	27
4.3.2	Aineiston analyysit	29
4.4	Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus	30
5	TULOKSET	32
5.1	Opettajan taustatekijöiden yhteys luokan työrauhaan	32
5.2	Luokan taustatekijöiden ja oppilaiden käyttäytymisongelmien yhteys työrauhaan.....	33
5.3	Työrauhan ylläpito.....	34
5.4	Haastavimmat oppituntien aikaiset ja niiden ulkopuoliset tilanteet.....	34
6	POHDINTA.....	36
6.1	Tulosten tarkastelu.....	36
6.2	Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimushaasteet.....	37
6.3	Johtopäätökset	42
	LÄHTEET.....	45

1 JOHDANTO

Kiinnostuin perusopetuksen luokkien työrauhasta ja luokissa ilmenevistä käyttäytymisongelmista työskennellessäni resurssiopettajana helsinkiläisissä peruskouluissa lähes kuuden vuoden ajan vuosina 2011–2016. Huomasin usein pohtivani sekä opettajien että koko koulun mahdollisuuksia ja todellista halukkuutta vaikuttaa luokan työrauhaan ja oppilaiden käyttäytymiseen. Keväällä 2017 erityispedagogiikan professori Hannu Savolaisen ja tutkijatohtori Tuomo Virtasen pitämällä Käyttäytymisen ja kouluun kiinnittymisen tehostettu tukeminen -kursilla kuvattiin muun muassa ProKoulu - ja Työrauha kaikille -toimintamallien vaikuttavuuksia. Syksyllä 2017 ollessani Hannu Savolaisen ja neuropsykologian erikoispsykologi Vesa Närhen kurssilla: ”Käyttäytymisen ja vuorovaikutuksen tukeminen ja ohjaaminen” kiinnostukseni syveni entisestään. Kurssilla esitetyt koulujen lähtötilannekuvaukset vaikuttivat varsin tutuilta suhteessa omiin kokemuksiini koulumaailmasta. Molemmat kurssit osoittavat, että yhteistyöllä ja systemaattisella työskentelyllä kohti yhteisiä tavoitteita sekä käyttäytymisestä annettavalla välittömällä positiivisella palautteella, voidaan saavuttaa huomattavia parannuksia sekä luokan työrauhaan että käyttäytymisen ongelmiin.

Viime aikoina koulujen työrauha, opetusryhmien suuri koko ja niiden heterogeenisyys sekä oppilaiden häiriökäyttäytyminen ovat puhututtaneet voimakkaasti mediassa; äänessä ovat olleet sekä lasten vanhemmat että opettajat. Tästä voidaan päätellä yleisen huolen heränneen ja sen myötä voisi ajatella, että kiinnostus ja halu koulun arjen kehittämiseen tulisi laajenemaan entisestään. Yleisesti ajatellaan, kuten Huhtanenkin (2011) mainitsee, että käyttäytymishäiriöt yleistyvät suuressa luokassa ja oppilasryhmässä, koska ryhmänhallinta ja yksilön kohtaaminen vaikeutuvat.

Työrauhan tarkastelu on yleensä keskittynyt erilaisiin häiriöihin ja niihin puuttumiseen. Karhu (2018) kuvaa väitöskirjassaan sitä, miten kouluissa on puuttuttu oppilaiden käyttäytymishäiriöihin lähinnä negatiivisin seurauksin ja erilaisin rangaistuksin. Tällaisen rangaistuskasvatuksen tehokkuudesta ei kuitenkaan ole tutkimuksellista näyttöä. Saloviita (2014) sekä Levin ja Nolan (2007) ovatkin

korostaneet, että painopisteen tulisi ongelmaoppilaista ja käytösongelmista puhumisen sijasta olla hyvän työrauhan luomisessa ja häiriöiden ennalta ehkäisyssä. Suomessa perusopetuslaki velvoittaa kouluja tarjoamaan jokaiselle oppilaalle riittävää koulunkäynnin tukea heti, kun tuen tarve on ilmennyt (POL 23.8.1998/628 ja 24.6.2010/642). Saloviita (2014) katsoo, että oppimisen edellytykset voivat toteutua vasta, kun oppimisympäristö on turvallinen ja vakaa. Hänen mukaansa koulun toimintakulttuuri ja fyysinen toimintaympäristö saattavat vaatia muovaamista, jotta ne voivat tukea toivottavaa käyttäytymistä parhaalla mahdollisella tavalla. Jokaisen koulun ei tarvitsisi keksiä pyörää uudestaan, vaan jo olemassa olevien ja tutkitusti toimiviksi havaittujen toimintamallien toivoisi leviävän valtakunnallisiksi toimintatavoiksi.

Sekä Saloviita (2014) että Levin ja Nolan (2007) esittävät, että koulun tulisi nostaa kasvatusta opettajan työn keskipisteeksi. Myös Karhu (2018) kuvaa koulujen kehittämistyössä havaitun tarpeen yhtenäistää sitä tukea, jota käyttäytymisen taitojen oppiminen vaatii. Karhu ym. (2018) painottavatkin juuri käyttäytymispsykologista näkökulmaa positiivisen käyttäytymisen tukemisen lähtökohdaksi koko kouluyhteisössä. Käyttäytymistä voi oppia ja sitä voidaan opettaa. Myös Saloviita (2014) mainitsee tärkeän oivalluksen, joka koskee behavioraalista oppimisteoriaa käytöshäiriöiden yhteydessä: usein lapsen käyttäytymisongelmia ylläpitää ja vahvistaa opettajan niille antama huomio.

Edellä esitetyn perusteella voimme päätellä, että koulumaailman kehittämisen tulisi lähteä juuri opettajien ja oppilaiden arkisesta kohtaamisesta, kuten Närhi, Kiiski, Peitso ja Savolainen (2015) sekä Närhi, Kiiski ja Savolainen (2017) tutkimuksissaan toteavat. Kun tiedostamme, miten opettajan reagointi ja huomion kiinnittäminen vaikuttavat oppilaaseen, tulisikin lähtökohtana pitää opettajan käyttäytymisvasteen muuttamista. Tämä vaatii opettajalta kykyä ymmärtää omien reaktioidensa vaikutuksia ja seuraamuksia. Se edellyttää opettajalta myös taitoa kohdistaa huomiota oppilaan positiivisen käyttäytymisen tukemiseen (mm. Epstein, Atkins, Cullinan, Kutash & Weaver, 2008; Horner, Sugai & Anderson, 2010; Kern & Clemens, 2007). Tämä tulee kuitenkin helposti sivuutettua, koska hyvää käytöstä pidetään ehkä liian usein itsestäänselvytenä.

Tutkielmassa tarkastellaan opettajien näkemyksiä omasta luokastaan, sen työrauhasta ja häiriökäyttäytymisen ilmenemismuodoista. Tämän osatutkimuksen tavoitteena on tutkia; millainen yhteys opettajan ja luokan taustatekijöillä, luokan monimuotoisuudella (eli diversiteetillä) ja oppilaiden häiriökäyttäytymisellä on työrauhaan, kuinka suuri osuus oppitunnista kuluu työrauhan ylläpitoon sekä sitä, mitkä ovat käyttäytymisongelmien kannalta kaikkein haastavimmat tilanteet toisaalta luokassa ja toisaalta luokan ulkopuolella. Savolaisen (2018) mukaan luokassa ilmenevät ongelmat nähdään ja tulevat luokitelluksi työrauhahäiriöinä, siten luokan työrauhasta puhuttaessa tarkoitetaan oppituntien aikaisia tilanteita. Toisaalta on muistettava, että käyttäytymisongelmia ja häiriökäyttäytymistä ilmenee myös luokkatilanteiden ulkopuolella. Siitä huolimatta, että oppilaan käyttäytymisongelmiin ja luokan työrauhaongelmiin näyttää liittyvän monia syitä, niin yhteistä niille on, että niitä voidaan vähentää sekä yhtenäistämällä opettajien toimintaa että strukturoimalla oppimisympäristöä.

Tässä pro gradu -työssä sovelletaan määrällisen tutkimuksen lähestymistapaa. Tutkielman teoriaosa alkaa työrauhan ja käyttäytymisongelmien määrittelyllä. Jatkan kertomalla työrauhahäiriöiden ja käyttäytymisongelmien vaikutuksista sekä opettajiin että oppilaisiin. Sen jälkeen pureudun työrauhahäiriöiden ja käyttäytymisongelmien syihin. Teoriaosan loppupuolella esittelen keinoja, joilla voidaan tukea luokan työrauhaa ja ennaltaehkäistä käyttäytymisongelmia. Lisäksi esittelen lyhyesti alkuperäisessä tutkimuksessa sovellettuja luokan häiriökäyttäytymistä mittaavan School Situations Questionnairen (SSQ-mittarin) että luokan työrauhaa mittaavan Työrauhamittarin.

2 TYÖRAUHA

2.1 Työrauhan käsite ja taustaa sen tarkastelulle

Perusopetuslain (628/1998) mukaan jokaisella oppilaalla on oikeus turvalliseen opiskeluympäristöön, jossa on työrauha ja opiskelun esteetön sujuminen on turvattu. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) hyvän työrauhan edistäjiksi mainitaan sekä ystävällinen että kiireetön ilmapiiri, hyvät sosiaaliset suhteet ja ympäristön viihtyisyys. Kouluilla on sen mukaan mahdollisuus vaikuttaa työrauhaan pedagogisia ratkaisuja kehittämällä. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) muistutetaan myös opetuksen järjestäjän oikeudesta käyttää kurinpidollisia keinoja työrauhan turvaamiseksi. Työrauhaa voidaan edistää opettajan antamalla palautteella ja ohjeistuksella sekä vahvistamalla luottamuksen ja välittämisen ilmapiiriä. Harjunen kuitenkin (2011) painottaa, että onnistuneen oppimisprosessin pohjana on opettajan pedagoginen auktoriteetti, joka opettajan on rakennettava itse. Se rakentuu vuorovaikutuksessa oppilaiden kanssa ja se vaatii molemminpuolista luottamusta opettajan ja oppilaiden välillä. Oppilaat odottavat opettajan olevan turvallinen, kuunteleva ja rohkaiseva sekä toivovat opettajalla olevan kykyä luoda avoin ilmapiiri luokkaan. (Harjunen, 2011.)

Koulujen työrauhasta tehdyt tutkimukset osoittavat, että työrauha on käsitteenä moniulotteinen: subjektiivinen eli kokijasta riippuvainen, suhteellinen sekä muuttuva. Holopainen, Järvinen, Kuusela ja Packalen (2009, 8) toteavat lisäksi seuraavasti:

Opettajan näkökulmasta keskiössä on opettamis- tai työskentelyrauha, kun taas oppilaan kannalta olennaista on oppimis- tai oleskelurauha. Opettajan hyvälle työrauhalle antama määritelmä ei välttämättä vastaa oppilaiden käsitystä, ja toisaalta oppilaidenkin näkemykset poikkeavat usein toisistaan. Vaikka oppilaiden käsitykset työrauhasta vaihtelevat, yhteistä kuitenkin on se, että oppituntien työrauhaa pidetään tärkeänä.

Moniulotteisuudestaan huolimatta vaikuttaa siltä, että työrauhaa arvostetaan ja sitä pidetään oppimisen kannalta oleellisena.

Lindqvistin ja Niemenlehdon (2002) tutkimus osoittaa, että opettajien näkökulmasta työrauhan keskeisimpiin osatekijöihin kuuluvat muun muassa: mahdollisuus opettaa ilman keskeytyksiä, hiljaisuus työskenneltäessä, oppimiseen kannustava ilmapiiri sekä oppilaiden itsekuri myös silloin, kun opettaja ei ole paikalla. Työrauhakeskusteluun liitetään Holopaisen ym. (2009) mukaan edelleen myös hiljaisuuden käsite, vaikka hiljaisuus sinänsä ei takaa tehokasta työskentelyä, vaan se voi kertoa passiivisuudesta tai jopa pelosta ankaraa opettajaa kohtaan.

Saloviita (2014) puolestaan painottaa, että työrauhasta puhuttaessa on otettava huomioon myös tilannetekijät: ryhmätöiden ja ilmiötyöskentelyn aikana sekä taito- ja taideaineiden oppitunneilla voi kuulua hyvinkin äänekkäs keskustelu, jota ei voida lukea työrauhahäiriöksi. Joissain luokissa oppilailla voi olla lupa esimerkiksi matematiikan tunneilla laskea yhdessä tai kysyä neuvoa toisiltaan. Myös uusi opetussuunnitelma (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014) korostaa muutosta oppimiskulttuurissa opettajajohtoisesta kohti entistä vuorovaikutteisempaa ja oppilaita osallistavampaa oppimista. Projektimainen työskentely vaatii onnistuakseen aktiivista vuorovaikutusta opettajan, oppilaiden ja ympäristön välillä. Toisaalta Lehtomäki ja Mikkilä-Erdmann (2018) toteavat, että luokkien vuorovaikutuskulttuurien muuttumisesta huolimatta se rakentuu edelleen institutionaalisten roolien mukaan: opettaja jakaa yhä puheen- vuoroja ja organisoii näin luokan vuorovaikutusta.

Tyypillisesti ajatellaan, kuten Malinen ja Savolainen (2016) mainitsevat, että luokan työrauha saavutetaan, mikäli opettajalla on pysyvänä persoonallisena ominaisuutenaan kyky hallita luokkaansa. Tämä on vieläpä yhdistetty hyvän opettajan piirteisiin. Tutkimukset (Närhi ym. 2015; Närhi ym. 2017) kuitenkin osoittavat käyttäytymisen hallinnan olevan opittavissa oleva taito. Oppilaiden käyttäytymishäiriöiden on havaittu vähenevän huomattavasti, kun opettajat

ovat muuttaneet vähän omaa käyttäytymisvastettaan kohdatessaan häiritsevästi käyttäytyvän oppilaan.

Vuoden 2009 PISA-tutkimukseen osallistui arviointivuonna 15 vuotta täyttäviä nuoria 65 maasta maailman kaikilta mantereilta. Suomessa tutkimukseen osallistui yli 6000 yläkoulunuorta. Tutkimuksessa selvitettiin muun muassa koulujen työskentelyilmapiiriä. Oppilailta kysyttiin viidellä väittämällä heidän arviotaan oppituntien työrauhasta. Väittämiä olivat: 1) oppilaat eivät kuuntele, mitä opettaja sanoo, 2) luokassa on hälinää ja epäjärjestystä, 3) opettaja joutuu odottamaan kauan oppilaiden hiljentymistä ja 4) tunnin alusta kuluu kauan aikaa, ennen kuin oppilaat alkavat työskennellä. Suomalaisten oppilaiden käsitykset työrauhasta olivat varsin kielteisiä, selvästi alle OECD-maiden keskiarvon. Vain väittämään: oppilaat eivät voi työskennellä kunnolla, suomalaisnuoret vastasivat OECD-maiden keskiarvon mukaisesti. Tästä huolimatta 80 prosenttia suomalaisista oppilaista kertoi voivansa työskennellä kunnolla lähes kaikilla oppitunneilla. (Väljærvi, 2012.)

2.2 Työrauhahäiriöt ja käyttäytymisongelmat

Tutkijat määrittelevät työrauhahäiriöt ja käyttäytymisongelmat hieman eri tavoin. Levin ja Nolan (2007) erottelevat toisistaan sisäisen ja ulkoisen työrauhahäiriön. Sisäinen häiriö voi ilmetä oppilaan poissaoloista johtuvana opiskelun häiriintymisenä, kun taas ulkoisella häiriöllä tarkoitetaan esimerkiksi käyttäytymistä. Siten heidän mukaansa työrauhahäiriö on käytöstä, joka rikkoo opetustilanteen. Käytös voi häiritä muiden oikeutta oppia, olla psyykkistä tai fyysistä turvallisuutta uhkaavaa tai peräti opiskeluympäristöä tuhoavaa. Toisaalta kaikki koulun järjestyshäiriöt eivät ole Levinin ja Nolanin (2007) mielestä työrauhahäiriöitä, vaan hän rikkoo koulun käyttäytymisnormeja. Sigfrids (2009) puolestaan viittaa norjalaisen Terje Ogdenin määritelmään, joka selittää ongelmakäyttäytymisen olevan toimintaa, joka rikkoo koulun sääntöjä, normeja tai odotuksia.

Lisäksi hän mainitsee ongelmakäyttäytymisen haittaavan opetusta ja oppimista. Siten se häiritsee myös oppilaan omaa kehittymistä vaikeuttaen oppilaan vuorovaikutusta muiden kanssa.

Tässä tutkimuksessa työrauhahäiriöillä tarkoitetaan niitä ulkoisia työrauhatekijöitä, jotka häiritsevät oppituntitilannetta ja opettamista sekä loukkaavat toisten oikeutta opiskella. Sekä käyttäytymisongelmia että häiriökäyttäytymistä ilmenee myös oppituntien ulkopuolisissa tilanteissa muun muassa käytävillä, aulatiloissa ja välitunneilla.

Koulutuksen arviointineuvoston hankkeessa Julin ja Rumpu (2008) päätyvät siihen, että ongelma- ja häiriötilanteita esiintyy vähemmän alakouluissa kuin yläkouluissa. Myös Kaufman ym. (2010) tulevat tutkimuksessaan samaan johtopäätökseen; käyttäytymisongelmat lisääntyvät luokka-asteen kasvaessa. Närhen ym. (2015) sekä Epsteinin ym. (2008) mukaan suurin osa interventiotutkimuksista on tästä huolimatta tehty alakouluissa. Yhtenä syynä tähän voidaan pitää ylempien luokka-asteiden aineenopettajajärjestelmää, jonka katsotaan toisaalta estävän tai ainakin heikentävän tukimallien käyttöä, koska onnistuakseen se vaatii opettajien tiivistä yhteistyötä. Tämä voi osaltaan myös vaikeuttaa tutkimuksen tekemistä.

Räisänen-Ylitalon (2015) väitöstutkimuksen mukaan yli kolmasosa 4–6 luokkien oppilaista piti luokkansa työrauhaa huonona. Myös Julinin ja Rummun (2018) selvityksessä noin kolmasosa kolmasluokkalaisista vastasi luokkassaan ilmanevän häiriötilanteita viikoittain tai useammin. Saloviita (2014) kuitenkin toteaa valtaosan luokkien työrauhahäiriöistä olevan yleensä aika lieviä. Julinin ja Rummun (2018) mukaan opettajat arvioivat tyypillisimmäksi häiriötilanteeksi alakouluissa sen, että useat oppilaat puhuivat opettajan kanssa samaan aikaan tai oppilaalta puuttui opetustilanteessa tarvittavat välineet. Saloviita (2014) mainitsee alakoulujen työrauhahäiriöiksi luvattoman puhumisen ja liikkumisen luokassa. Yläkoulun luokissa oppilaiden toimeliaisuus vähenee joutilaisuuden, huolimattomuuden ja passiivisuuden lisääntyessä. Oppilaat siis tekevät omiaan, sen sijaan, että he keskittyisivät opettajaan ja opetukseen. (Saloviita, 2014.)

Lehtomäen ja Mikkilä-Erdmannin (2018) tekemän luokkahuoneen työrauhaa koskevan suhteellisen suppeaan otantaan (kaksi peruskoulun ensimmäistä luokkaa ja kaksi kolmatta luokkaa) perustuvan havainnointitutkimuksen mukaan työrauhahäiriöitä esiintyi usein; tutkimusluokissa keskimäärin joka toinen minuutti. Suurin osa häiriöistä oli lieviä, pääasiassa verbaalista häiriköintiä (51,8 %), jolloin oppilas joko puhui ilman omaa puheenvuoroa, keskusteli kaverinsa kanssa, huuteli tai äänteli oppitunnin aikana. Toiseksi eniten ilmeni motorista levottomuutta (17,3 %) ja edellisiä vähemmän esiintyi ei-tehtäväsuuntautuneisuutta (11,7 %) ja tottelemattomuutta (10,0 %). Alle kymmenesosa häiriöistä koostui koulutyöhön liittymättömästä toiminnasta, tarpeettomasta meluamisesta, huolimattomuudesta ja muusta toiminnasta. (Lehtomäki & Mikkilä-Erdmann, 2018.)

2.3 Työrauhahäiriöiden ja käyttäytymisongelmien vaikutuksia

Klassen ja Chiu (2010) sekä Närhi ym. (2017) samoin, kuin myös Malinen ja Savolainen (2016) toteavat tutkimustensa perusteella oppilaiden käyttäytymisongelmien lisäävän merkittävästi opettajien tunnetta työnsä kuormittavuudesta ja samalla vähentävän opettajien kokemaa työssä viihtyvyyttä. Mitä enemmän luokalla on häiritsevästi käyttäytyviä oppilaita, sitä matalampi on opettajien työtyytyväisyyden taso (Malinen & Savolainen, 2016). Tämä taas voi johtaa jopa opettajien haluun vaihtaa alaa. Vaikka suurin osa luokkien työrauhahäiriöistä luokitellaankin pieniksi ja lieviksi, niin usein toistuvina ne voivat jopa ylittää opettajan sietokyvyn (Lehtomäki & Mikkilä-Erdmann, 2018). Toisaalta Saloviidan (2014) mukaan opettajan uupumus ei ole suoraan yhteydessä oppilaiden työrauhahäiriöiden ja käyttäytymisongelmien määrään, vaan oleellisempaa on, miten tehokkaaksi opettaja arvioi itsensä häiriötilanteiden hallinnassa. Tästä syystä opettaja, joka ei koe pystyvänsä hallitsemaan luokkaansa, kokee sekä uupumusta että stressiä helpommin. Banduran (1997) sekä Tschannen-Moranin ja Gareisin (2004) mukaan opettajan minäpystyvyys ja halu käyttää kenties toimivia strategioita

luokkansa kanssa laskee. Vastaavasti opettaja, joka tuntee onnistuvansa haastavankin luokan hallinnassa, tulee vahvistaneeksi omaa jo entuudestaan vahvaa minäpystyvyyttään.

Sekä Kremer, Flower, Huang ja Vaughn (2016) että Närhi ym. (2017) löysivät tutkimuksissaan lasten käyttäytymisongelmien ja akateemisten saavutusten välillä vallitsevan negatiivisen korrelaation. Närhi ym. (2015) toteavat, että oppilaat, joilla on paljon käyttäytymisen ongelmia, osoittavat usein heikompaa kouluun sitoutumista ja menestyvät sekä koulussa että peruskoulun jälkeisessä elämässä merkittävästi ikätovereitaan heikommin. Luokassa ilmenevät työrauhahäiriöt vaikuttavat koko luokkaan haitaten myös hyvin käyttäytyvien oppilaiden oppimista. Siten voisi kuvitella opettajilta löytyvän paljonkin halua kehittää kouluyhteisön työrauhaa.

2.4 Työrauhahäiriöiden ja käyttäytymisongelmien syitä

Holopaisen ym. (2009) mukaan työrauhahäiriöiden ja käyttäytymisongelmien syyt voivat karkeasti jaotellen olla lähtöisin yksilöstä (geneettiset, neurologiset ja psyykkiset tekijät) tai ympäristöstä (esim. opettaja, oppimisympäristö, koti, kaveripiiri, yhteiskunta). Tavallisesti kyse on näiden yhteisvaikutuksesta. Saloviita (2014) mainitsee käyttäytymisongelmien johtuvan muun muassa yhteiskunnan muutoksesta, jossa aikuisten auktoriteettiasema on heikentynyt, kouluissakin oppilaista on tullut tasa-arvoisempia suhteessa opettajiin. Haasteellisesti käyttäytyvien lasten perheissä voi olla myös puutteellinen kasvatusote: liian tiukka, turhan lepsu, epäjohdonmukainen tai täysin välinpitämätön. Lehto (2016) toteaa, että nuorten nettipelaamista ja valvomista on tutkittu melko vähän. Tietotekniikan käyttö myöhään illalla ja yöllä johtaa usein sekä liian vähäiseen että heikkoon unen laatuun, ja siten väsymys lisännee todennäköisesti myös tarkkaamattomuutta ja ylivilkkautta.

Opettajan sukupuolen vaikutusta luokan työrauhaan on tutkittu Suomessa vain vähän. Helamaan (2008) tekemän oppilashaastatteluihin perustuvan tutkimuksen mukaan opettajan sukupuolta enemmän luokan työrauhaan vaikuttivat

hänen persoonalliset ominaisuutensa ja käyttämänsä työtavat. Sen sijaan luokan ja koulun koon vaikutuksesta työrauhaan on kahdensuuntaisia tutkimustuloksia. Yhteenvetona vuoden 2000 ja 2003 Suomea koskevien PISA-aineistojen perusteella työrauhasta voidaan todeta seuraavaa: työrauhan taso vaihtelee koulujen välillä, mutta ryhmäkoko ja koulun koko eivät näyttäneet vaikuttavan siihen, kuinka paljon oppilaat kokevat työrauhaongelmia (Holopainen ym. 2009). Toisaalta Atjosen ym. (2008) mukaan koulun koolla katsottiin olevan vaikutusta työrauhaan siten, että työrauhaa edistävänä koulukokona pidettiin alle 500 oppilaan koulua. Saman suuntaiseen tulokseen tulivat myös Julin ja Rumpu (2018), joiden mukaan ongelma- ja häiriötilanteita ilmeni vähemmän alle sadan oppilaan ala- ja yläkouluissa, kuin suurissa yli 500 oppilaan kouluissa. Huhtanen (2011) toteaa opetuksen keskittämällä suuriin yksiköihin olevan hyviäkin puolia; ryhmäkoot voivat olla pienempiä, joustavuus ryhmien kokoamisessa ja opetusjärjestelyissä on usein helpommin toteutettavissa. Lisäksi suurissa yksiköissä ammattitaitoinen henkilökunta ja erityisopetus voivat olla helpommin saatavilla.

Julinin ja Rummun (2018) kokoaman raportin mukaan suuret yli 25 oppilaan luokat olivat enemmän ala- kuin yläkoulujen vitsaus. Raportissa todettiin, että mitä suurempi peruskoulun opetusryhmä oli, sitä heterogeenisemmäksi eli monimuotoisemmaksi oppilasjoukko muodostui. Tämän seurauksena tuentapeisten oppilaiden määrä voi lisääntyä ja häiriötilanteisiin voi olla aina vain vaikeampi puuttua. Monimuotoinen koululuokka voi Tiluksen (2004) mukaan koostua esimerkiksi lahjakkaista oppilaista tai oppilaista, joilla on jokin koulunkäyntiä ja oppimista vaikeuttava ja siten opetettaessa huomioitava ominaisuus. Näitä ovat muun muassa jokin sairaus tai vamma, oppimisen, tarkkaavuuden tai käyttäytymisen vaikeus, puutteelliset sosiaaliset taidot, äidinkieli jokin muu kuin suomi tai haasteita kotioloissa, jotka heijastuvat koulussa sekä oppilaan käyttäytymiseen että tämän kykyyn oppia. Myös Huhtanen (2011) toteaa tuen kohdentamisen olevan vaikeaa oppilasaineksen heterogeenisyyden ja oppilaan ongelmakentän monisyisyyden vuoksi. Usein oppilaan ongelmat tulevat koulumaailman ulkopuolelta, jolloin koulun on pyrittävä opetustehtäviensä lisäksi myös ratkaisemaan näitä ongelmia, vaikka kaikki oppilaan maailmaan liittyvät

haasteet eivät pedagogisin keinoin olisikaan ratkaistavissa. Opettajan näkökulmasta oleellisinta on se, uskooko hän voivansa vaikuttaa omalla toiminnallaan niihin syihin, jotka työrauhahäiriöitä aiheuttavat. (Huhtanen, 2011.)

Myös koulutuksen arviointineuvoston vuonna 2008 julkaisemassa perusopetuksen pedagogiikan arviointiraportissa nähdään yhteys suurten ryhmäkojen ja työrauhaongelmien välillä (Atjonen ym. 2008). Korhonen (2017) sai omissa tutkimuksissaan saman suuntaisia tuloksia: luokan oppilasmäärällä oli merkittävä negatiivinen vaikutus luokan työrauhaan. Korhonen mainitsee kuitenkin, että tuloksia saattaisi selittää se, että oppilasmäärä vaikuttaa esimerkiksi oppilaan keskittymiskykyyn tai johonkin muuhun asiaan, jota tutkimuksessa ei suoraan mitattu, mutta joka kuitenkin tulee vaikuttaneeksi luokan työrauhaan. Atjosen ym. (2008) mukaan työrauhan katsottiin olevan parempi niissä ryhmissä ja luokissa, joissa oli vähän oppilaita tai mikäli voitiin opiskella pienryhmissä tai etenkin, jos luokkaa voitiin jakaa useampaan osaan.

Lehtomäki ja Mikkilä-Erdmann (2018) näkevät ryhmäkoon ja vuorovaikutuksen yhteyden työrauhaan vaikuttavana tekijänä. Pienemmässä ryhmässä oppilaat ovat enemmän vuorovaikutuksessa opettajan kanssa ja saavat enemmän yksilöllistä huomiota kuin suuressa ryhmässä. Suurissa opetusryhmissä oppilaat ovat enemmän vuorovaikutuksessa keskenään sekä hyväksyttävällä että ei-hyväksyttävällä tavalla. (Lehtomäki & Mikkilä-Erdmann, 2018.) Toisaalta Saloviita (2013) ei pidä yksin ryhmäkoon pienentämistä riittävänä ratkaisuna. Tutkimuksissa nousee esille kysymys siitä, miten opettajien käyttämät menetelmät ja vuorovaikutus muuttuvat siirryttäessä pienempään opetusryhmään. Ongelma onkin tyypillisesti se, että pienten ja suurten opetusryhmien opettajien käyttämät opetusmenetelmät eivät välttämättä kuitenkaan eroa toisistaan. (Saloviita, 2013.) Opetus- ja kulttuuriministeriön selvityksessä (2014) todetaan, että huomiota tulee kohdistaa siihen, että opettajat pystyvät hyödyntämään opetusryhmien pienentymisestä vapautuvia resursseja ja muuttamaan toimintaansa pienen opetusryhmän oppimista tukevaksi. Opetusryhmät tulee muodostaa siten, että opetukselle asetetut tavoitteet voidaan saavuttaa. Selvitys jatkaa, että ryhmiä tulee pienentää sen mukaan, kuinka paljon joukossa on erityistä tukea sekä eri kieli- ja

kulttuuritaustaisia oppilaita. Lisäksi on varmistettava riittävä oppimisen tuki sekä opettaja- ja avustajaresurssien käyttö. On myös tarkoituksenmukaista hyödyntää opettajien pedagogista asiantuntemusta opetusryhmiä muodostettaessa. (Opetusryhmien tila Suomessa, 2014.)

Myös opettaja voi Saloviidan (2014) mukaan omalla käytöksellään myötävaikuttaa työrauhaongelmaan, mikäli hän ei puutu häiriökäyttäytymiseen riittävän tehokkaasti, puuttuminen haittaa liikaa luokan työskentelyä tai opettaja tulee hukanneeksi opetukseen käytettävää aikaa kohtuuttomasti. Suomensalon (2013) tutkimuksessa ilmeni opettajien ja oppilaiden välisen kontaktin puute; opettajan keskittyessä vain opettamiseen, oppilaat keskittyivät muuhun kuin oppimistilanteeseen. Toisaalta Saloviita (2013) toteaa, että yli 90 prosenttia opettajista syyttää työrauhaongelmista huonoa kotikasvatusta. Suurin osa oppilaista oli sitä vastoin sitä mieltä, että työrauhaongelmien syynä oli opettajan persoona tai hänen tapansa opettaa. Lisäksi sekä Saloviita (2013) että Lehtomäki ja Mikkilä-Erdmann (2018) muistuttavat, että luokan työrauha voi vaihdella paljon riippuen oppitunnista tai siitä, kuka luokkaa opettaa. Oppitunnin pituus ja ryhmädynamiikka, sekä opettajan herkkyys ja reagoititapa ilmeneviin häiriötilanteisiin olivat yhteydessä sekä häiriötilanteiden lisääntymiseen että niiden vähenemiseen. (Lehtomäki & Mikkilä-Erdmann, 2018). Käyttäytymisen ongelmat voidaan tosin nähdä myös oppimisen ongelmina, jolloin koulu voi hyvällä kasvatuksella ja opetuksella vaikuttaa niihin.

2.5 Työrauhan tukeminen ja käyttäytymisongelmien ennaltaehkäisy

Koulumaailmassa, jossa työrauhaongelmat koetaan usein varsin haastavina, varhainen puuttuminen yhdistetään tyypillisesti erityisopetukseen, oppimisvaikeuksiin, käyttäytymisen ongelmiin, kehityksen viivästymisiin tai muihin koulunkäyntiin tai oppimiseen liittyviin ongelmiin (Huhtasen, 2011). Tämä osoittaa, että tähän asti suomalaiskoulujen arviointi- ja puuttumiskeinot ovat olleet kovin

ongelmakeskeisiä (Niilo Mäki Instituutti). Sekä Sigfrids (2009), Huhtanen (2011) että Karhu (2018) korostavat, että varhaisen puuttumisen painopisteen tulisi kuitenkin olla kuitenkin yleiseen tukeen sijoittuvassa toiminnassa, jonka painopisteenä olisi ongelmien ennakointi ja niiden ennaltaehkäisy. Näin toimien tarvittavien korjaavien toimien osuus saataisiin minimoitua. Huhtanen (2011) samoin kuin Kiiski, Närhi ja Peitso (2012) painottavatkin, että taloudellisesti ajatellen ongelmien ennaltaehkäisy tulee huomattavasti edullisemmaksi kuin korjaavat toimenpiteet.

Oleellista onkin, että riippumatta oppilaiden käyttäytymisongelmien taustalla olevista syistä, voidaan samalla tuella edistää oppilaiden käyttäytymisen kehittymistä ja parantaa luokkien työrauhaa. Närhi ym. (2016) tähdentävät, että todellisuudessa vain pieni osa oppilaista tarvitsee yksilöllistä tukea käyttäytymisongelmiinsa. Turhan usein jää huomioimatta ne yleiset koko luokkaa tai koulua koskevat tekijät, joilla voitaisiin vaikuttaa oppilaiden käyttäytymiseen. Sørlie ja Ogden (2015) muistuttavat, että koko koulun laajuiset tukitoimet ovat tehokkaampia, kuin vain rajoitettuun ryhmään, tai tiettyihin luokkiin kohdennetut toimenpiteet. Työrauhaa ovat Suomessa tutkineet Närhi ym. (2015) ja Närhi ym. (2017).

Suomessa on noin sadassa koulussa vuodesta 2013 alkaen kokeiltu tutkimustietoon perustuvaa ProKoulu-mallia (Positiivisesti ryhmässä oppien). Menetelmä ohjaa kaikkia koulun oppilaita yhteisellä tuella ja selkeillä toimintaohjeilla kohti toivottavaa käyttäytymistä (Niilo Mäki Instituutti). Sen taustalla on Yhdysvalloissa kehitetty kouluissa ilmeneviin käyttäytymisen ongelmiin ja niiden ennaltaehkäisyyn systemaattisesti keskittyvä School Wide Positive Behavior Support (SWPBIS) -toimintamalli, jonka avulla voidaan merkittävästi parantaa koulun ilmapiiriä ja luokkien työrauhaa sekä vähentää käyttäytymisongelmia (Horner ym. 2010; Niilo Mäki Instituutti.) Näin menetellen saadaan pienennettyä sitä oppilasjoukkoa, joka tarvitsee tehostettua ja erityistä tukea.

Närhi ym. (2016) toteavat ProKoulu-mallin lähtökohtana olevan rehtorin antama tuki ja sitoutuminen koulun kehittämistyöhön. Mallin tavoitteena on edistää opettajien ja rehtoreiden kasvatustaitoja sekä luoda kouluun sellainen

toimintaympäristö, jossa käyttäytymistä opetetaan oppilaille tietoisesti eri tilanteissa. Kiiski ym. (2012) sekä Horner ym. (2010) korostavat, että intervention on onnistuakseen oltava hyvin suunniteltu ja koordinoitu. Lisäksi sen edistymistä on seurattava systemaattisesti, sillä dokumentointiin perustuvan tuen vaikuttavuuden seurannan avulla tuen muotoa voidaan tarvittaessa muokata. Sekä Epstein ym. (2008) että Närhi ym. (2016) muistuttavat, että niin opettajien kuin oppilaidenkin on syytä tehdä myös itsearviointia luokan työrauhan kehittymisestä. Arviointien pohjalta sekä opettajan että oppilaiden on mahdollista huomata edistymisensä ja toisaalta muuttaa omia toimintatapojaan.

Aro ja Närhi (2003) toteavat, että käyttäytymispsykologiseen teoriaan perustuvien tukitoimien vaikuttavuudesta on vahva tutkimusnäyttö. Teorian mukaan oppilaan käyttäytymistä ohjaavat tausta- ja tilannetekijät sekä käyttäytymisestä saatu palaute. Närhi (2018a) ja Epstein ym. (2008) korostavat, että tukitoimien suunnittelun tulee pohjautua käyttäytymistä edeltävien tekijöiden tarkasteluun. Oppilasta tulee seurata siinä ympäristössä ja niissä tilanteissa, joissa ei-toivottu toiminta tapahtuu. Lisäksi on pyrittävä selvittämään häiriökäyttäytymisen seurausvaikutuksia, jotka tulevat ylläpitäneeksi häiriökäyttäytymistä. (Närhi, 2018a.) Oppilas voi häiriköinnillään tavoitella muun muassa opettajan huomiota tai vältellä vaikeaksi kokemiensa matematiikan tehtävien tekemistä.

Haastavien tilanteiden ennakkoinnilla voidaan usein välttää ongelmatilanteiden syntyminen. Kern ja Clemens (2007) huomauttavatkin, että interventioiden kehittäminen edellyttää tietoa häiriökäyttäytymistä laukaisevista tekijöistä. Juuri näitä tilannetekijöitä muokkaamalla voidaan usein ennaltaehkäistä huonoa käyttäytymistä. Oleellista Epsteinin ym. (2008) mukaan on, että oppilaat tietävät, millaista käyttäytymistä heiltä odotetaan. Opettajan tulee pilkkoa ohjeet riittävän pieniin osiin ja tavoitteiden tulee olla sekä sopivan kokoisia että tavoitettavissa olevia (Puustjärvi, Voutilainen & Pihlakoski, 2018). Epstein ym. (2008) painottavatkin, että aikuisten tehtävänä on sitoutua kasvatustehtävään, toimia käyttäytymismallina ja esimerkkinä oppilaille. Horner ym. (2010) korostavat koko koulun henkilökunnan yhteistyötä ja todellista halua pitää kiinni yhteisesti sovitusta säännöistä. Horner ym. (2010), Epstein ym. (2008) sekä Kern & Clemens (2007)

painottavat, että käyttäytymistä tulee ohjata yhdessä oppilaiden kanssa sovituilla ja koulun arvojen mukaisilla, positiiviseen muotoon laadituilla selkeillä toimintaohjeilla. Näitä käyttäytymisodotuksia opetetaan oppilaille tarvittaessa kädestä pitäen. Horner ym. (2010) ja Epstein ym. (2008) korostavat, että oppilaat sitoutuvat sääntöihin vahvemmin, mikäli he ovat itse niitä miettineet ja yhdessä niistä sopineet. Sovittuihin sääntöihin palataan ja niiden noudattamisesta muistutetaan aina tarpeen vaatiessa. Toimintamalli vaatii myös johdonmukaisia seuraamuksia oppilaan ei-toivotusta käyttäytymisestä. (Horner ym. 2010.)

Opettajien on sekä Kiiskin ym. (2012) että Epsteinin ym. (2008) mukaan huomattava oppilaiden onnistuminen eli odotusten mukainen käytös, sekä annettava siitä välittömästi hyvää positiivista palautetta. Lisäksi yhteisesti sovittu palkkiojärjestelmä auttaa usein oppilaita motivoitumaan uuteen toimintamalliin. Kempainen, Pietiläinen ja Vehkakoski (2015) päätyivät samaan tulokseen tutkiessaan opettajan antamaa myönteistä palautetta; oikein käytettynä kehumisella saadaan positiivisia vaikutuksia niin oppimiseen kuin käyttäytymiseenkin. Tosin opettajien tyypillisimmin käyttämällä korjaavalla ja suuntaamattomalla yleisellä kehumisella ei vaikuttavuutta juuri ole. Kuten Kempainen ym. (2015) sekä Närhi ym. (2016) toteavat, niin suomalaisten opettajien haaste onkin ennen kaikkea kehu kohdentamisessa; huomio tulisi siirtää kognitiivisista oppimistuloksista käyttäytymisen tukemiseen ja oppilaan onnistumisen huomaamiseen. Närhen ym. (2015) ja Närhen ym. (2017) tekemät tutkimukset viittaavat siihen, että muun muassa systemaattisesti käytetyllä koko koulun tukemiseen suunnitellulla ProKoulu-mallilla ja yksittäisen luokan tukemiseen suunnitellulla Työrauha kaikille -mallilla voidaan merkittävästi vähentää häiritsevää käyttäytymistä sekä parantaa koulu- ja oppimisilmapiiriä.

Aiemmin suomalaiskouluissa on ollut koko kouluun kohdistuvia systemaattisia toimintamalleja vain kiusaamisen pulmiin kehitetyssä KiVa Koulu -ohjelmassa (Niili Mäki Instituutti). Suomalaisten koulujen haasteena Kiiski ym. (2012) näkevätkin sellaisen toimintakulttuurin luomisen, jossa koko koulun aikuisten kollegiaalisena tavoitteena olisi työrauhaongelmien ennaltaehkäisy ja ratkaiseminen. Myös Sigfrids (2009) painottaa, että kouluyhteisön sääntöjen ja

käytäntöjen tulisi olla yhteneväiset ja niitä tulisi soveltaa ongelmatilanteissa aina samalla tavalla. On tavallista, että haastavasti käyttäytyvät oppilaat etsivät koulun heikkoja kohtia ja osaavat käyttää niitä hyväkseen. Kaaos, joka ilmenee luokan ulkopuolella välitunneilla ja siirtymätilanteissa jatkuu helposti luokissa. Näin opettajalla menee paljon aikaa oppitunnin alussa oppilaiden rauhoitteluun, mikä taas vie aikaa opetukselta. (Sigfrids, 2009.)

Kiiski ym. (2012) esittävät, että häiriökäyttäytyminen on usein ryhmäilmiö, jonka kehittymistä voidaan ehkäistä yleiseen tukeen sijoittuvilla ennakoivilla ja hyvin suunnitelluilla tukitoimilla. Siten kaikki kouluyhteisön jäsenet tarvitsevat tietoa oppilaiden käyttäytymisestä ja luokkien työrauhaan vaikuttavista keinoista, tehokkaiksi todetuista toimintamalleista sekä ennen kaikkea motivaatiota sitoutuakseen uuteen toimintatapaan. Närhi ym. (2016), Epstein ym. (2008) sekä Kern ja Clemens (2007) korostavatkin, että luokan työrauhaa voidaan parantaa monin tavoin, muun muassa kuvatuella koulupäivän etenemisestä kertovalla taululla, opettajan laatimalla istumajärjestyksellä, luokkahuoneen rakenteellisilla järjestelyillä (ärsyкkeitä vähentämällä) ja tiiviillä yhteistyöllä koulun ja kotien välillä. Lisäksi luokan työrauhaa lisäävät oppituntien huolellinen suunnittelu ja niiden kaavamainen, oppilaiden kannalta ennakoitava rakenne.

Hyvin suunniteltu koulupäivä ja taitavasti koottu oppituntien rakenne sekä strukturoitu oppimisympäristö auttavat suurinta osaa oppilaista. Kern ja Clemens (2007) muistuttavat, että alakouluissa opettaja voi usein vaikuttaa luokkansa oppituntien järjestykseen. Lähes jokainen opettaja pystyy vaikuttamaan vähintään oppituntien rakenteeseen sijoittamalla keskittymistä vaativat tehtävät sekä helpot ja vaikeat tehtävät sopivan vaihteleviksi kokonaisuuksiksi. Lisäksi oppilaiden mielenkiintoa ja pitkäjänteisyyttä opittavaa asiaa kohtaan voidaan lisätä antamalla oppilaan itse valita tehtävien suoritusjärjestys. (Kern & Clemens, 2007.)

Malinen ja Savolainen (2016) toteavat tutkimuksessaan, että opettajan tunne omasta pystyvyydestään ja toimiensa tehokkuudesta oppilaiden käyttäytymisen hallinnassa lisää opettajan tuntemaa työtyytyväisyyttä ja vähentää sekä stressiä että työuupumusta. Onnistumisen kokemusten voidaan ajatella kasvattavan

opettajien motivaatiota ja halua työskennellä kollegojensa kanssa yhteistyössä seuraavienkin mahdollisten haasteiden ilmaantuessa.

Myönteisellä opettaja – oppilas -suhteella katsotaan olevan kognitiivisten taitojen kehittymisen lisäksi yhteyttä myös oppilaan käyttäytymiseen. Hamren ja Piantan (2001) tutkimukset osoittavat, että ongelmallisesti käyttäytyvällä oppilaalla on usein kielteisempi suhde opettajaansa kuin oppilaalla, jolla ei käyttäytymisen ongelmia ole. Hyvällä lastentarhanopettajan ja lapsen välisellä suhteella katsottiin olleen vaikutusta oppilaan koulumenestykseen ja käyttäytymiseen vielä silloinkin, kun oppilas oli kuudennella luokalla. Vastaavasti tämän varhaisen suhteen negatiivisuus vaikutti nuoreen vielä yläkoulussa. Myös Saloviita (2014) ja Suomensalo (2013) näkevät yhteyden koulumenestyksen ja hyvien suhteiden välillä. Kyse on ihmissuhteiden vastavuoroisuudesta; opettajan hyväksyessä lapsen ja uskoessa tämän kykyihin, oppilas hyväksyy samanaikaisesti opettajansa. Mikäli opettaja keskittyy enemmän oppilaisiinsa kuin opetettavaan sisältöön, oppilaat keskittyvät opetukseen, he oppivat ja ovat aktiivisia sekä sisäisesti motivoituneita (Suomensalo, 2013). Saloviita (2014) vertaakin tätä Maslowin tarvehierarkiaan; uusien asioiden oppiminen sijoittuu hierarkian huipulle, jolloin alemman tason tarpeiden (fysiologiset tarpeet, turvallisuus, yhteenkuuluminen ja rakkaus sekä arvostus ja itsearvostus) tulee olla tyydytetty ennen kuin oppilas voi edes kiinnostua koulutyöstä. Toisin sanoen opettajan huolenpidon ja välittämisen tulee täyttää lapsen emotionaaliset tarpeet, jolloin hän kokiessaan olonsa turvalliseksi on kykenevä koulutyöhön ja oppimiseen. Voidaankin ajatella, että mikäli oppilas voi kokea olonsa kotoisaksi ja turvalliseksi ja jos hän viihtyy koulussa, niin hänen ei tarvitse käyttäytyä huonosti tullakseen nähdyksi.

Opettaja voi Saloviidan (2014) mukaan myös osoittaa kiinnostustaan monin tavoin. Hän voi opetella tuntemaan lasta, tämän maailmaa ja kiinnostuksen kohteita järjestämällä luonnollisia tilaisuuksia keskustella kunkin oppilaan kanssa erikseen. Opettaja voi omalla avoimuudellaan lujittaa opettaja – oppilas -suhdetta siten, että oppilas pystyy helpommin kertomaan asioistaan hänelle. Näin oppilaan inhimilliset tunteet tulevat myös esiin ja pääsevät käsittelyyn koulupäivän aikana. Kuulluksi tuleminen antaa oppilaalle tunteen, että opettaja arvostaa

häftä. (Saloviita, 2014.) Myös opettajan myönteiset odotukset ja usko jokaisen oppilaan oppimista kohtaan edistää erityisesti kaikkein heikoimpien oppilaiden oppimista (Saloviita, 2013).

Suomalaiskouluja koskevassa PISA-selvityksessä ilmeni, että työrauha osoittautui sekä haasteelliseksi että aikaa vieväksi (Väljörvi, 2012). Työrauhan saavuttaminen muun muassa oppituntien alussa ja opetustilanteessa vei opetukselta ”paljon” aikaa. Vaikka tutkimuksessa ei esitetty minuuttimääriä, niin aika oli kuitenkin koettu selvästi epämiellyttävän pitkäksi. Yläkouluihin keskittyneissä interventiotutkimuksissaan sekä Kiiski ym. (2012) että Närhi ym. (2015) saivat luokan työrauhan ylläpitämiseen käytettävän ajan alenemaan noin kahden kuukauden kuluessa alkumittauksen noin kolmanneksesta noin viidennekseen oppituntien kestosta. Siten voidaan todeta, että luokkien työrauhaan voidaan vaikuttaa hyvin suunnitelluilla tukitoimilla.

3 TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, ovatko tutkimukseen valitut taustamuuttajat (opettajan sukupuoli ja työkokemus sekä luokan oppilasmäärä ja monimuotoisuus) yhteydessä työrauhaan. Tavoitteena oli myös selvittää luokan käyttäytymisongelmien yhteyttä työrauhaan. Lisäksi haluttiin tutkia, kuinka suuren osan oppitunnista opettaja mielestään joutui käyttämään työrauhan ylläpitoon. Lopuksi tarkasteltiin, missä oppituntien aikaisissa ja oppituntien ulkopuolisissa tilanteissa oppilaiden käyttäytymisongelmat ovat haittaavimpia opettajan näkökulmasta.

1. Millainen yhteys opettajan taustatekijöillä (sukupuoli ja työkokemus) on luokan työrauhaan?
2. Millainen yhteys luokan taustatekijöillä eli oppilasmäärällä ja monimuotoisuudella on työrauhaan?
3. Millainen on oppilaiden käyttäytymisongelmien yhteys työrauhaan?
4. Missä oppituntien aikaisissa ja oppituntien ulkopuolisissa tilanteissa oppilaiden käyttäytymisongelmat ovat kaikkein haittaavimpia?
5. Kuinka suuri osuus oppitunneista käytetään työrauhan ylläpitoon?

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

4.1 Tutkimuksen tausta ja aineiston keruu

Tämä määrällinen tutkimus on osa laajempaa vuosina 2011–2016 Jyväskylän yliopistossa tehtyä ja opetushallituksen rahoittamaa interventiotutkimusta. Hankkeen yleisenä tavoitteena oli selvittää luokkien työrauhaa opettajan näkökulmasta sekä tarkentaa niitä tilanteita, joissa työrauhaongelmia ja häiriökäyttäytymistä koulukontekstissa ilmenee. Aineisto oli kerätty sähköisellä kyselylomakkeella vuosien 2014–2018 aikana. Tutkimukseen osallistuneet opettajat olivat ilmoittautuneet Niilo Mäki Instituutin järjestämään ja opetushallituksen rahoittamaan koulutukseen "Yleinen tuki oppilaiden käyttäytymisen tukemiseen; miten toimia levottoman luokan kanssa", ja sitä tarjottiin 1–6 luokkien opettajille.

Tässä tutkimuksessa hyödynnettiin interventiotutkimuksen alkumittausta, jossa opettajat eri puolilta Suomea vastasivat kysymyksiin oman luokkansa opituntien aikaisesta työrauhasta sekä oppilaiden mahdollisesta häiriökäyttäytymisestä kuluneen työviikon perusteella. Opettajat saivat kyselylomakkeet ennen tutkimusviikon alkua, mutta ohjeiden mukaan heidän tuli täyttää lomakkeet vasta työviikkonsa päätyttyä. Opettajien tuli ajatella luokkaansa kokonaisuutena vastatessaan kysymyksiin. Alkumittauskysely koostui strukturoiduista monivalintakysymyksistä. Tutkimukseen oli sovellettu sekä seitsemän väittämää (alkuperäisessä 12 väittämää) luokan oppilaiden häiriökäyttäytymistä mittaavasta School Situations Questionnaire -mittarista (Barkley & Edelbrock, 1987) että kuusi väittämää (alkuperäisessä 17 väittämää) Työrauha kaikille -mallin työrauhamittarista (Närhi ym. 2015). Näillä kartoitettiin luokissa vallinnutta työrauhaa ja mahdollista häiriökäyttäytymistä. Alkumittauksen tarkoituksena oli toimia kouluttajien apuna tukitoimien suunnittelussa ja kohdentamisessa. Sen toisena tarkoituksena oli ohjata opettajia ennakoimaan ja miettimään uudesta näkökulmasta tilanteita, joissa käyttäytymishäiriöitä ilmenee (Närhi, 2018b).

4.2 Tutkittavat

Tutkimushankkeen koulutukseen ilmoittautui 218 luokanopettajaa. Peruutusten ja myöhästyneiden ilmoittautumisten vuoksi ensimmäinen lähtötilannearviointi saatiin 155 opettajalta (71,1 %). Tässä tutkimuksessa hyödynnettävästä aineistosta poistettiin kolme yläkoulun opettajaa ja neljä opettajaa, jotka opettivat erityisopetuksen luokkia. Täten supistettu aineisto koskee vain alakoulun yleisopetuksen luokkia. Näistä 138 opettajasta 115 eli 83,3 prosenttia antoi suostumuksensa käyttää tietojaan tutkimuksessa. Näin muodostuneesta aineistosta poistettiin vielä tätä tutkimusta tehtäessä opettajat, jotka opettivat luokkansa oppitunneista alle 50 prosenttia (Metsämuuronen, 2003). Heidät poistettiin, koska heidän havainnointinsa laajuus ei olisi ollut yhteismitallinen suhteessa opettajiin, jotka opettivat luokkiensa oppitunneista yli 50 prosenttia. Tässä tutkimuksessa käytetty aineisto koostui siten 110 opettajasta (50,46 % koulutukseen osallistuneista).

Taulukossa 1 on esitetty tutkimukseen osallistuneiden opettajien taustatietoja. Suurin osa tutkimukseen osallistuneista opettajista oli naisia. Lähes kaikilla oli pedagoginen pätevyys. Suurin osa opettajista oli luokanopettajia. Aineistosta ei selvinnyt mitään ”jokin muu koulutus”. Tutkimuksessa kysyttiin myös opettajan opettaman luokan luokka-astetta. Aineisto sisälsi opettajia kaikilta alakoulun luokka-asteilta. Opettajista lähes kaksi kolmasosaa opetti luokkia 1–4. Yhdysluokkien luokka-asteet eivät käyneet ilmi aineistosta. Opettajan työkokemusta kysyttiin viidellä vastausvaihtoehdolla. Noin kolmasosa opettajista oli toiminut opettajana enintään 5 vuotta ja lähes kaksi kolmasosaa enintään kymmenen vuotta.

TAULUKKO 1. Opettajien (N = 110) sukupuoli- ja koulutusjakauma, opetettavan luokan luokka-aste sekä häiriökäyttäytymistä että työrauhaa kuvaavat summamuuttujat. VV = vaihteluväli, KA = keskiarvo, KH = keskihajonta.

Opettajan sukupuoli	N	%	VV	KA	KH
Nainen	95	86,40	-	-	-
Mies	15	13,60	-	-	-
Opettajan koulutus	N	%	VV	KA	KH
Luokanopettaja	79	71,80	-	-	-
Aineenopettaja	21	19,10	-	-	-
Erityisopettaja	5	4,50	-	-	-
Jokin muu	5	4,50	-	-	-
Luokka-aste	N	%	VV	KA	KH
1. luokka	21	19,10	-	-	-
2. luokka	23	20,90	-	-	-
3. luokka	19	17,30	-	-	-
4. luokka	17	15,50	-	-	-
5. luokka	12	10,90	-	-	-
6. luokka	9	8,20	-	-	-
Yhdysluokka	7	6,40	-	-	-
Puuttuva tieto	2	1,80	-	-	-
Työkokemus opettajana	N	%	VV	KA	KH
Alle vuosi	6	5,50	-	-	-
1-5 vuotta	27	24,50	-	-	-
6-10 vuotta	38	34,50	-	-	-
11-15 vuotta	16	14,50	-	-	-
Yli 15 vuotta	23	20,90	-	-	-
Summamuuttujat	N	%	VV	KA	KH
SSQ Oppituntien aikaiset tilanteet	110	-	0,75-8,50	4,73	1,54
SSQ Oppituntien ulkop. tilanteet	110	-	0,00-7,67	3,89	1,77
Työrauha	110	-	1,17-5,50	3,33	0,79

Aineisto sisälsi lisäksi seuraavat taustatiedot: koulun koko, luokan oppilasmäärä, opettajan ikä sekä se kuinka suurta osaa oppitunneista opettaja itse opetti (taulukko 2). Viidesosassa tutkittavista kouluista oppilasmäärä oli 20–150. Noin puolet kouluista oli oppilasmäärältään 160–470 välillä ja alle kymmenesosa kouluista oli suuria, yli 700 oppilaan yksiköitä. Noin 80 prosentissa luokista oppilaita oli enintään 24. Reilussa 15 prosentissa luokista oppilasmäärä oli 25 ja 27 oppilaan välillä. Noin viidesosa opettajista oli 25–30-vuotiaita ja 40 prosenttia opettajista kuului 30–40-vuotiaisiin. Tutkimukseen osallistuneista opettajista 70 prosenttia opetti vähintään 80 prosenttia luokkansa oppitunneista. Luokan monimuotoisuuden tarkastelussa havaittiin, että maahanmuuttajataustaisten oppilaiden osuus tutkittavissa luokissa oli pieni. Suurimmaksi ryhmäksi nousi ryhmä, jolla katsottiin olevan merkittäviä tarkkaavuuden tai käyttäytymisen ongelmia.

TAULUKKO 2. Taustatekijöitä koulusta, luokasta ja opettajasta.

	vv	ka	kh
Koulun koko	20–1500	374,20	250,58
Luokan koko	9–31	20,58	4,11
Opettajan ikä	25–59	38,60	8,28
Opettajan opetustunnit	50–100 %	82,86 %	12,76 %
Luokan monimuotoisuus	vv	ka	kh
Äidinkieli muu kuin suomi	0–13	1,60	2,85
Tehostetun tai erityisen tuen päätös	0–11	3,30	2,31
Merkittäviä oppimisvaikeuksia	0–10	3,11	2,12
Merkittäviä tarkkaavuuden tai käyttäytymisen ongelmia	0–12	4,20	1,98

vv = vaihteluväli, ka = keskiarvo, kh = keskihajonta

4.3 Tutkimusmenetelmät

4.3.1 Mittarit ja muuttujat

School Situations Questionnaire (SSQ) on Barkleyn ja Edelbrockin (1987) ADHD -lasten koulunkäynnin tukemiseen kehittämä mittari. Sen avulla voidaan selvittää, mitkä koulutilanteet ovat yksittäisen häiritsevästi käyttäytyvän oppilaan käyttäytymisen kannalta kaikkein haastavimpia. Missä koulun arjen tilanteissa häiriökäyttäytymistä ilmenee? Alkuperäinen mittari koostui 12:sta oppilaan koulunkäyntiin liittyvästä kysymyksestä.

Luokassa ilmenevää häiriökäyttäytymistä mitattiin SSQ -mittarilla (Barkley & Edelbrock, 1987) siten, että väittämät oli sovellettu koskemaan luokkatasoa. Väittämiä oli seitsemän, joista neljä kuvasi oppituntien aikaisia tilanteita ja kolme oppituntien ulkopuolisia tilanteita, esim. "Käyttäytyivätkö luokkasi oppilaat ongelmallisesti jossain seuraavista tilanteista viimeisen kouluviikon aikana?", "Tunneilla itsenäisesti työskennellessä", "Pari- tai ryhmätöissä". Opettajia pyydettiin vastaamaan väittämiin seuraavasti. Jos oppilailta ei ollut ollut lainkaan ongelmia kuvatussa tilanteessa, pyydettiin merkitsemään 0 (= ei lainkaan) ja mikäli oppilailta oli ollut ongelmia, pyydettiin opettajia merkitsemään niiden vakavuus asteikolla 1 (= erittäin lieviä) - 9 (= erittäin vakavia). Osa väittämistä koski oppituntitilanteita ja osa oppituntien ulkopuolisia tilanteita.

Oppilaiden häiriökäyttäytymistä mittaavista väittämistä tehtiin eksploratiivinen faktorianalyysi Oblimin rotaatiolla, koska se sallii faktorien keskinäisen korrelaation. Tämän perusteella varmennettiin, että häiriökäyttäytyminen eli tarkkaavuuden ja häiriökäyttäytymisen ongelmia mitanneet muuttujat voidaan jakaa kahteen keskiarvosummamuuttujaan. Siten oppituntitilanteissa ja oppituntien ulkopuolella ilmeneviä tarkkaavuuden ja käyttäytymisen ongelmia käsiteltiin erikseen. Neljästä oppituntien aikaisen häiriökäyttäytymisen väittämästä tehtiin yksi keskiarvosummamuuttuja, joka nimettiin "häiriökäyttäytyminen oppituntien aikaisissa tilanteissa". Samoin kolmesta oppituntien ulkopuolella ilmenevää häiriökäyttäytymistä tarkastelleesta väittämästä muodostettiin toinen

keskiarvosummamuuttuja, joka nimettiin ”häiriökäyttäytyminen oppituntien ulkopuolisissa tilanteissa”. Myös tehostetun ja erityisen tuen oppilaista tehtiin summamuuttuja, joka nimettiin ”tehostettu tai erityinen tuki”. (Metsämuuronen, 2003.)

Tarkastelussa saatiin oppilaiden häiriökäyttäytymistä oppituntien aikaisissa tilanteissa kuvaavan summamuuttujan Cronbachin alfan arvoksi 0,80 ja oppituntien ulkopuolella näyttäytyvää häiriökäyttäytymistä kuvaavan summamuuttujan Cronbachin alfan arvoksi 0,81. Reliabiliteetit todettiin jälleen varsin korkeiksi, joten voitiin todeta muuttujien yhdistämisen olleen järkevää. (Metsämuuronen, 2003.)

Työrauhamittarin taustalla on Levinin ja Nolanin (2007) luokkien työrauhatutkimuksessa kehittämät kysymykset. Näiden pohjalta Närhi ym. (2015) laativat suomalaiseseen koulumaailmaan muokatun työrauhamittarin. Närhen ym. (2015) kokoaman Työrauhamittarin kyselylomake koostuu kokonaisuudessaan 17:sta opettajalle suunnatusta luokan työskentelyä kuvaavasta väittämästä. Niihin vastattiin kuuden pisteen Likert-asteikolla sen mukaisesti, miten opettaja katsoi väittämän kuvaavan luokan työrauhaa vaihteluvälillä: erittäin huonosti ja erittäin hyvin. (Metsämuuronen, 2003.)

Tämän tutkimuksen pohjalla olevassa koulutuksen vaikuttavuuden seurannan lähtötasokartoituksessa *luokan työrauhaa* mitattiin kuudella Työrauhamittarin (Närhi ym. 2015) väittämällä, joihin opettaja vastasi tutkimusviikon päätteeksi. Esimerkiksi ”Oppituntien aikana oli liian äänekkästä.”, ”Oppilaat häiritsivät toistensa opetusta.”, joita vastaajat arvioivat asteikolla 1 (= väittämä kuvaa luokan työskentelyä erittäin huonosti) – 6 (= väittämä kuvaa luokan työskentelyä erittäin hyvin). Työrauhamittarin kolme väittämää vaati uudelleen koodauksen (TTR1_b1, TTR2_b1 ja TTR3_b1), jotta kaikki kuusi väittämää saatiin sellaiseen muotoon, että pieni arvo kuvasi hyvää luokkatilannetta ja suuri arvo kuvasi luokan huonoa työrauhaa (Metsämuuronen, 2003). Näin mittarista saatiin saman suuntainen SSQ-mittarin kanssa.

Työrauhasta tehtiin myös ensin eksploratiivinen faktorianalyysi Oblimin rotaatiolla, koska se sallii faktorien keskinäisen korrelaation. Tämän perusteella

varmennettiin, että työrauhaa voidaan kuvata yhdellä keskiarvosummamuuttujalla. Tarkastelussa saatiin työrauhasummamuuttujan Cronbachin alfan arvoksi 0,89. Reliabiliteetit todettiin varsin korkeiksi, joten muuttujien yhdistämistä voitiin pitää järkevänä. (Metsämuuronen, 2003.)

Opettajilta kysyttiin myös heidän arviotaan *työrauhan ylläpitämiseen käytetystä osuudesta oppitunneilla*. Tätä opettajat arvioivat asteikolla 0–100 prosenttia, vastausvaihtoehdot oli annettu viiden prosenttiyksikön välein.

Luokan monimuotoisuutta mitattiin tässä tutkimuksessa muuttujilla, joilla kuvattiin: oppilaiden lukumäärää, joiden äidinkieli on muu kuin suomi, tai joilla on joko tehostetun tai erityisen tuen päätös, tai merkittäviä oppimisvaikeuksia tai merkittäviä tarkkaavuuden tai käyttäytymisen ongelmia. Näiden muuttujien kuvailevat tiedot on esitetty edellä, taulukossa 2.

4.3.2 Aineiston analyysit

Aineiston tilastollinen analyysi suoritettiin SPSS Statistics 24.0 ohjelmiston avulla. Tutkittaessa taustatekijöiden yhteyttä työrauhaan, muuttujista tarkasteltiin aluksi normaalijakautuneisuus ja laskettiin kuvailevat tiedot (ks. taulukko 2). Normaalijakautuneiden muuttujien (luokan oppilasmäärä, merkittäviä tarkkaavuuden ja käyttäytymisen ongelmia sekä häiriökäyttäytyminen oppituntitilanteissa) yhteyttä työrauhaan tarkasteltiin Pearsonin korrelaatiokertoimen avulla. Ja vastaavasti ei-normaalisti jakautuneiden muuttujien (äidinkieli muu kuin suomi, merkittäviä oppimisvaikeuksia, tehostetun tai erityisen tuen päätös ja häiriökäyttäytyminen oppituntien ulkopuolisissa tilanteissa) yhteyttä työrauhaan tarkasteltiin Spearmanin korrelaatiokertoimen avulla (taulukko 4). (Metsämuuronen, 2003.)

Opettajan sukupuolen yhteyttä työrauhaan tarkasteltiin riippumattomien otosten t-testin avulla ja opettajan työkokemuksen yhteyttä luokan työrauhaan tarkasteltiin ANCOVA:n avulla (Metsämuuronen, 2003).

4.4 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus

Opetus- ja kulttuuriministeriön asettama tutkimuseettinen neuvottelukunta (TENK) on yhteistyössä suomalaisen tiedeyhteisön kanssa laatinut tutkimuseettisen ohjeen hyvästä tieteellisestä käytännöstä. Tämä pro gradu -tutkielma on toteutettu kaikin puolin tämän ohjeistuksen mukaisesti. Tutkimus on osa laajempaa opetushallituksen rahoittamaa ja Jyväskylän yliopiston tekemää interventiotutkimusta. Tutkimusluvut oli pyydetty kultakin tutkittavalta henkilöiltä erikseen. (Savolainen, 2019.)

Tässä tutkimuksessa on noudatettu tiedeyhteisön tunnustamia toimintatapoja eli rehellisyyttä, huolellisuutta ja tarkkuutta. Saadessani tutkimusaineiston allekirjoitin siihen liittyvän salassapitosopimuksen. Tämä tutkimus on sekä suunniteltu että toteutettu ja siinä syntyneet tietoaineistot on tallennettu salasanasuojatulle tietokoneelle. Muilla kuin minulla ei ollut mahdollisuutta päästä käsiksi tiedostoihin. Tutkimuksessa on sovellettu tieteellisen tutkimuksen kriteerien mukaisia ja eettisesti kestäviä tiedonhankinta-, tutkimus- ja arviointimenetelmiä. Analysointimenetelmiä valittaessa pyrittiin löytämään juuri tämän tutkimusaineiston analysointiin parhaiten sopivat menetelmät. Tulosten esittämisessä ja tutkimustulosten arvioinnissa on pyritty täsmällisyyteen. Tässä tutkimuksessa on otettu muiden tutkijoiden työ ja saavutukset asianmukaisella tavalla huomioon siten, että muiden tutkijoiden tekemää työtä on kunnioitettu ja heidän julkaisuihinsa on viitattu asianmukaisella tavalla. Lisäksi interventiotutkimuksen rahoituslähde, opetushallitus on kerrottu sekä tutkittaville että mainittu tässä tutkimuksessa. (Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2012.)

Tutkimuksessa on toimittu myös ihmistieteisiin luettavien tutkimusalojen eettisten periaatteiden mukaisesti. Tutkimukseen osallistuminen oli opettajille vapaaehtoista. Tutkittaville kerrottiin etukäteen tutkimuksen tarkoituksesta. Näin ollen osallistuminen perustui riittävään tutkittaville annettuun tietoon ja opettajia informoitiin myös oikeudestaan keskeyttää tutkimus tai lomakkeeseen vastaaminen niin halutessaan. Tutkimusaineiston keruu ja esikäsittely oli interventiotutkimuksen tutkijoiden tekemää. Tutkimusaineiston säilyttäminen oli

tämän tutkimuksen osalta kokonaisuudessaan varsin huolellista. Tutkimusaineistoa ei lähetetty sähköisesti, vaan se toimitettiin henkilökohtaisesti. Yksityisyyden suoja eli anonymiteetti kuuluu Suomen perustuslailla suojattuihin oikeuksiin ja on myös tutkimuseettisesti oleellinen periaate. Saamani tutkimusaineisto ei sisältänyt tutkittavien suoria tunnistetietoja. (Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2009.)

Työrauha kaikille -kehittämisen- ja tutkimushankkeeseen kehitetyn työrauhamittarin luotettavuus eli reliabiliteetti on osoitettu korkeaksi. Närhen ym. (2014 ja 2017) tekemissä interventiotutkimuksissa, joista myöhäisempi oli satunnaisesti verrokkiryhmätutkimus, on osoitettu Työrauhamittarin väittämien mittavaan hyvin luokan työrauhaa ja sen kehittymistä. SSQ-mittarin reliabiliteetin voidaan olettaa olevan suhteellisen korkea, koska sitä on tutkittu ja käytetty pitkään ADHD-lasten koulunkäynnin tukemisessa (Barkley & Edelbrock, 1987). Toisaalta mittaria ei ole tiettävästi aiemmin käytetty luokkatasolla työrauhahäiriöiden mittaamiseen.

Reliabiliteetti (luotettavuus, engl. reliability) ilmaisee sen, miten luotettavasti ja toistettavasti käytetty mittaus- tai tutkimusmenetelmä mittaa haluttua ilmiötä. Metsämuuronen (2003) määrittelee rajaksi 0,60. Kun Cronbachin alfan arvo ylittää tuon, niin tuloksen katsotaan olevan riittävän hyvä. Tässä tutkimuksessa saadut reliabiliteetti-arvot olivat varsin korkeat: työrauhasummamuuttujan Cronbachin alfan arvoksi saatiin 0,89 ja oppilaiden häiriökäyttäytymistä oppituntien aikaisissa tilanteissa kuvaavan summamuuttujan arvoksi 0,80 ja oppituntien ulkopuolella näyttäytyvää häiriökäyttäytymistä kuvaavan summamuuttujan Cronbachin alfan arvoksi 0,81.

5 TULOKSET

5.1 Opettajan taustatekijöiden yhteys luokan työrauhaan

Opettajan sukupuolen yhteyttä työrauhaan tarkasteltiin riippumattomien otosten t-testin avulla (taulukko 3). Tulosten perusteella sukupuolella ja luokan työrauhalla ei ollut tilastollisesti merkitsevää yhteyttä [$F(1, 110) = 1,76, p = 0,19$]. Opettajan työkokemuksen yhteyttä luokan työrauhaan tarkasteltiin ANCOVA:n avulla. Tulosten perusteella myöskään opettajan työkokemuksella ja luokan työrauhalla ei ollut tilastollisesti merkitsevää yhteyttä [$F(4,110) = 2,32, p = 0,08$]. (Metsämuuronen, 2003.)

Taulukko 3. Opettajien (N = 110) sukupuolen ja työkokemuksen yhteys työrauhaan.

		Työrauha	
		Ka	Kh
Sukupuoli	naiset	3,37	0,80
	miehet	3,08	0,65
Työkoke- mus	Alle vuosi	2,53	0,88
	1-5 vuotta	3,20	0,64
	6-10 vuotta	3,44	0,83
	11-15 vuotta	3,53	0,72
	Yli 15 vuotta	3,34	0,80

5.2 Luokan taustatekijöiden ja oppilaiden käyttäytymisongelmien yhteys työrauhaan

Taulukossa 4 on esitetty sekä oppituntien aikaisen että luokan ulkopuolisissa tilanteissa ilmenevän häiriökäyttäytymisen ja työrauhasummamuuttujan yhteyttä. Lisäksi siinä on kuvattu luokan monimuotoisuuden ja oppilasmäärän yhteyttä työrauhaan. Häiriökäyttäytyminen oppituntien aikaisissa tilanteissa, häiriökäyttäytyminen oppituntien ulkopuolisissa tilanteissa sekä tarkkaavuuden ja käyttäytymisen ongelmat ovat tilastollisesti merkitsevästi yhteydessä työrauhaan. Muuttujilla on negatiivinen yhteys eli mitä enemmän tarkkaavuuden ja käyttäytymisen ongelmia sekä häiriökäyttäytymistä niin oppituntien aikaisissa kuin myös oppituntien ulkopuolisissakin tilanteissa, sitä heikompi on työrauha. Sen sijaan luokan taustamuuttujat eivät ole tilastollisesti merkitsevästi yhteydessä työrauhaan. (Metsämuuronen, 2003.)

Taulukko 4. Luokassa ja sen ulkopuolella ilmenevien käyttäytymisongelmien, luokan oppilasmäärän ja monimuotoisuuden yhteys työrauhaan.

Luokan monimuotoisuutta mittaava muuttuja	Työrauha
SSQ Häiriökäyttäytyminen oppituntien aikaisissa tilanteissa ^a	-,654**
SSQ Häiriökäyttäytyminen oppituntien ulkop. tilanteissa ^o	-,307**
Luokan oppilasmäärä ^a	,144
Äidinkieli muu kuin suomi ^o	-,097
Tarkkaavuuden ja käyttäytymisen ongelmia ^a	-,258**
Merkittäviä oppimisvaikeuksia ^o	,040
Tehostettu tai erityinen tuki ^o	-,015

Huom. Spearman^o, Pearson^a, ** $p < 0,01$

5.3 Työrauhan ylläpito

Opettajilta kysyttiin heidän arviotaan siitä, kuinka suuri osa oppitunneista kuluu työrauhan ylläpitoon. Saadut vastaukset vaihtelivat suuresti. Opettajat arvioivat käyttävänsä 5–75 prosenttia oppitunnin ajasta työrauhan ylläpitoon. Keskimäärin noin kolmannes oppituntien ajasta kuluu opettajien käsityksen mukaan työrauhan ylläpitoon (ka 28,18 ja kh 16,36). Opettajista 73,60 prosenttia vastasi työrauhan ylläpitoon kuluvan enintään 30 prosenttia oppitunnista ja noin 10 prosenttia opettajista arvioi työrauhan ylläpitoon kuluvan jopa 50 prosenttia tai enemmän.

5.4 Haastavimmat oppituntien aikaiset ja niiden ulkopuoliset tilanteet

Opettajien arvioiden mukaan kaikkein haittaavimmat käyttäytymisongelmat oppituntien aikana jakautuivat taulukon 5 mukaisesti. Yli puolet opettajista koki ei-ohjatut tilanteet ja yli neljäsosa opettajista opetuksen kuuntelun kaikkein vaikeimmiksi oppituntien aikaisiksi tilanteiksi.

TAULUKKO 5. Missä oppituntien aikaisissa ja oppituntien ulkopuolisissa tilanteissa oppilaiden käyttäytymisongelmat ovat kaikkein haittaavimpia (N = 110)?

Oppitunnin aikainen tilanne	N	%
Itsenäisesti työskennellessä	10	9,10
Pari- ja ryhmätöissä	15	13,60
Ei ohjatuissa tilanteissa luokassa	56	50,90
Opetusta kuunnellessa	29	26,40
Oppitunnin ulkopuolinen tilanne	N	%
Ei missään	5	4,50
Välitunnilla	36	32,70
Ruokailussa	16	14,50
Käytävillä/ koulun yhteisissä tiloissa	53	48,20

Lähes puolet opettajista koki (taulukko 5) kaikkein vaikeimmiksi oppitunnin ulkopuolisiksi tilanteiksi hetket, jolloin oppilaat liikkuvat koulun yhteisissä tiloissa muun muassa koulun käytävillä. Kolmasosa opettajista vastasi vaikeimpien oppituntien ulkopuolisten tilanteiden ilmenneen välitunneilla.

6 POHDINTA

6.1 Tulosten tarkastelu

Sekä oppituntitilanteissa että oppituntien ulkopuolisissa tilanteissa ilmenevän häiriökäyttäytymisen ja työrauhan välillä oli tilastollisesti erittäin merkitsevä yhteys, eli mitä enemmän käyttäytymisongelmia sitä heikompi työrauha. Tulokset olivat siten samansuuntaisia Sigfridsin (2009) ja Kiiskin ym. (2012) esittämien tulosten kanssa: oppituntien ulkopuolella ilmenevät käyttäytymisongelmat muun muassa välitunti- ja käytävätilanteissa vaikuttivat työrauhaan sitä laskevasti. Samaa painottavat Kern ja Clemens (2007), riittävän selkeiden käyttäytymisodosten puuttuminen lisää tyypillisesti oppilaiden rauhattomuutta. Lisäksi havaittiin sekä tarkkaavuuden ja käyttäytymisen ongelmilla oli tilastollisesti merkitsevä yhteys työrauhaan. Tarkkaavuuden ja käyttäytymisen ongelmien lisääntyessä myös työrauhahäiriöiden määrä nousi. Analyysit osoittivat, että vastoin yleistä uskomusta (Huhtanen, 2011) luokan oppilasmäärällä ja oppilaiden merkittävillä oppimisvaikeuksilla ei ollut yhteyttä työrauhaan. Yllättävää oli myös, että tämän tutkimuksen perusteella oppilaan äidinkieli muu kuin suomi sekä oppilaan tarvitsema tehostettu tai erityinen tuki eivät merkittävästi vaikuttaneet luokkien työrauhaan. Toisaalta voidaan todeta, että näiden oppilaiden osuudet luokissa olivat hyvin pienet (ka 1,60 ja 3,30). Tältä osin tulokset voisivat suuremmalla otoskoollla olla kenties hyvinkin erilaisia.

Opettajat arvioivat tässä tutkimuksessa, että työrauhan ylläpitäminen vie varsin vaihtelevan osuuden oppitunteihin käytettävissä olevasta ajasta. Tutkimuksessa saadut opettajien arviot vaihtelivat peräti 5 ja 75 prosentin välillä. Tämän tutkimuksen mukaan työrauhan ylläpitämiseen kuluu keskimäärin 28,18 prosenttia oppituntien ajasta. Tulos on samaa luokkaa kuin Närhen ym. (2015) interventiotutkimuksen alkumittauksessa saama tulos 29 prosenttia. Lähes kolmannes oppituntien ajasta kuluu siis työrauhan ylläpitämiseen. Tämän suuruista tehokkaan työskentelyajan hävikkiä on ehdottomasti pidettävä liian suurena.

Tässä tutkimuksessa opettajat arvioivat oppituntien aikaisten käyttäytymisongelmien esiintyvän eniten ei-ohjatuissa tilanteissa (50,90 %) ja opetustilanteissa (26,40 %), mutta näitä selvästi vähemmän pari- ja ryhmätöissä (13,60 %) ja itsenäisen työskentelyn aikana (9,10 %). Oppituntien ulkopuolisissa tilanteissa käyttäytymisongelmat ilmenivät erityisesti käytävillä ja koulun yhteisissä tiloissa (48,20 %) sekä välitunneilla (32,70 %) ja vähemmän ruokailussa (14,50 %). Toisaalta tämän tutkimuksen opettajista 4,50 prosenttia oli sitä mieltä, että käyttäytymisongelmia ei luokan ulkopuolisissa tilanteissa ilmennyt.

6.2 Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimushaasteet

Alkujaan koulutukseen osallistuneita oli 218, mutta peruutusten ja myöhästyneiden ilmoittautumisten vuoksi ensimmäinen lähtötilannearviointi saatiin 155 opettajalta. Tämän jälkeen aineistosta poistettiin opettajat, jotka opettivat yläkoulun luokkia sekä opettajat, jotka opettivat erityisopetuksen luokkia, jotta aineisto saatiin koskemaan alakoulun yleisopetuksen luokkia. Syytä miksi jäljellä olevista 138 opettajasta vain 115 eli 83,30 prosenttia antoi suostumuksensa käyttää tietojään tutkimuksessa voi vain arvailla, sekä sitä missä suhteessa aineistoon jäivät työrauha- ja käytösongelmien kannalta lievät, vaikeat ja keskimääräiset luokat. On mahdollista, että opettajat saattoivat kokea työrauhaongelmien myöntämisen vaikeana ja omien tietojen päättämisen tutkimukseen kiusallisena myös siksi, että väittämässä kysyttiin sekä työskentelykuntaa että koulua, jossa opettaja työskenteli. Kun tutkimusaineistosta poistettiin vielä opettajat, jotka opettivat luokkaansa työtehtävien jakautuneisuuden vuoksi alle 50 prosenttia oppitunneista, jäi jäljelle 110 opettajaa eli noin puolet alkuperäisestä otannasta. Tutkimuksen taustalla olevaan koulutukseen nähden otantaa on kuitenkin pidettävä edustavana.

Tämän tutkimuksen tulokset eivät ole suoraan yleistettävissä kuvaamaan kaikkia suomalaisia perusopetuksen alakoulun luokkia. Niitä ei voida käsitellä

satunnaisotoksen tuloksina, sillä Niilo Mäki Instituutin järjestämään koulutukseen osallistuivat ja kyselytutkimukseen vastasivat opettajat, jotka olivat kiinnostuneita ja halukkaita kehittämään työtään sekä täydennyskouluttautumaan. Tutkimustulokset ovat kuitenkin suuntaa antavia osoittaen, että häiriökäyttäytymisen oppituntien aikaisissa ja oppituntien ulkopuolisissa tilanteissa ovat yhteydessä työrauhaan ja käytösongelmat esiintyvät usein juuri ei-ohjatuissa oppituntien aikaisissa tilanteissa ja opetusta kuunneltaessa.

Tässä tutkimuksessa Työrauhamittarilla saatuja tuloksia ei pystytty vertaamaan Närhen ym. (2015 ja 2017) tekemiin tutkimuksiin, sillä tämän pro gradu -tutkielman aineisto oli sekä oppilaiden keskittymistä että häiriökäyttäytymistä mittaavien väittämien määrän osalta aiempia tutkimuksia suppeampi.

Julinin ja Rummun (2008) sekä Kaufmanin ym. (2010) tekemien tutkimusten mukaan työrauhaongelmat lisääntyvät siirryttäessä alemmilta luokka-asteilta ylemmille. Tämän tutkimuksen aineisto näyttää kuitenkin päinvastaista. Tutkimukseen osallistuneista opettajista lähes 75 prosenttia opetti luokkia 1–4 ja vain noin neljäsosa luokkia 5–6. Yhtenä syynä tähän voidaan ajatella, että luokkia 5–6 opettavat opettajat eivät ole enää yhtä valmiita sitoutumaan koulutukseen kuin alkuopettajat. Näiden luokkien oppilaat ovat piakkoin siirtymässä yläkouluun puolelle ja opettajan yhteys luokkaan on loppumassa. Toisaalta tutkimusluokkien valikoitumiseen on voinut vaikuttaa Suomessa vaiheittain yleistynyt inklusiomalli. Siinä ajatellaan yleisopetuksen ja erityisopetuksen luokkien sulautuvan niin vahvasti yhteen, että erityisopetuksen luokkia on voitu vähentää. Kun kaikille lapsille pyritään tarjoamaan koulupaikka omasta lähikoulusta, on luokkien monimuotoisuus lisääntynyt ja se on tuonut mukanaan monenlaisia haasteita. Uudehko toimintamalli voi näkyä erityisesti 1–4 luokkien työrauhassa. Olipa syy mikä tahansa, niin tämän tutkimuksen voidaan katsoa olevan pätevin luokkien 1–4 tarkastelussa, sillä vahva enemmistö tutkittavista luokista oli näiltä luokka-asteilta.

Tässä tutkimuksessa opettajien sukupuolijakauma poikkesi tavanomaisesta sukupuolijakaumasta suomalaisessa perusopetuksessa. Aineisto koostui reilu 86 prosenttisesti naisopettajista. Suomalaisten peruskoulunopettajien

sukupuolijakauma on hieman tasaisempi: naisia noin 73 prosenttia ja miehiä noin 27 prosenttia (Kumpulainen, 2013). Tutkimusjoukon keskimääräistä vahvempi naisedustus voi viitata joko siihen, että naisopettajilla on enemmän vaikeuksia luokanhallinnassa tai kuten Atjonen ym. (2008) sanovat; naisopettajat ovat halukkaampia kouluttautumaan sekä valmiimpia vastaanottamaan ulkopuolista apua vähentääkseen luokan häiriökäyttäytymistä ja saadakseen luokkaan paremman työrauhan. Atjosen ym. (2008) tutkimuksen mukaan naisopettajat kokivat myös tarvitsevänsä miehiä enemmän ammatillista tukea opetuksen eriyttämisessä ja erilaisten oppilaiden auttamisessa.

Kumpulaisen (2017) mukaan valtakunnallisesti tarkasteltuna noin 95 prosenttia suomalaisopettajista on muodollisesti päteviä. Tutkimukseen osallistuneiden opettajien 95-prosenttinen pedagoginen pätevyys vastaa tältä osin täysin keskimääräistä suomalaista opettajakuntaa. Suomen virallisen tilaston (2003) mukaan suomalaisten peruskoulun opettajien mediaani-ikä oli vuonna 2003 noin 43 vuotta. Tämän jälkeen opettajia on tilastoitu ikäluokittain. Kumpulaisen (2017) mukaan 50–54-vuotiaat suomalaisopettajat osallistuvat aktiivisimmin täydennyskoulutukseen. Tässä tutkimuksessa ja koulutuksessa mukana olleet opettajat olivat keskimäärin 38,60 -vuotiaita. Keskimääräistä nuoremmat opettajat saattavat ehkä kokea luokan työrauhan ja käyttäytymisongelmat raskaampina tai ajattelevat kenties toiveikkaammin, että työrauhaa voidaan kehittää ja käyttäytymisongelmia ehkäistä.

Tutkimusaineistosta ei selviä, millainen vaikutus tulokseen oli sillä, että opettajat täyttivät tutkimuslomakkeen työviikkonsa päätteeksi. Opettajat tiesivät etukäteen, millaisiin kysymyksiin heidän tuli työviikkonsa päätteeksi vastata. Voisiko tällä mahdollisesti olla vaikutusta tutkimuksen luotettavuuteen? Osa opettajista saattoi tehdä muistiinpanoja ja kirjata muistiin oppituntien aikaisia tilanteita työviikon aikana, jolloin tulokset olivat kenties jopa todellisuuspohjaisempia. Toisaalta osa opettajista ei ehkä miettinyt tutkimuskysymyksiä työviikkonsa aikana, jolloin kyselylomakkeella saatu tieto perustui enemmän opettajan muistikuviiin ja tuntemuksiin, jotka heillä lomakkeen täyttämisen hetkellä oli. Painottuiko opettajien arviossa loppuviikko ja näkyikö niissä mahdollisesti

oppilaiden väsymys työviikon taakasta tai jotkut yksittäiset rauhattomat oppitunnit, jotka siten tulivat vaikuttaneeksi opettajan arvioon koko kouluviikosta. Tämän on voinut vaikuttaa tutkimuksen tuloksiin tavalla, joka ei ole arvioitavissa.

Yhdessä tutkimuskysymyksessä opettajaa pyydettiin arvioimaan työrauhan ylläpitoon käytettyä osuutta oppituntien ajasta. Tämän kysymyksen kohdalla voidaan pohtia, mielsivätkö opettajat samalla tavalla työrauhan ylläpidon. Saattoiko se jonkun vastaajan mielestä tarkoittaa aikaa, jonka hän käytti oppitunnilta työrauhahäiriöiden selvittämiseen. Toisaalta saattoiko joku ajatella sen pitäneen sisällään myös työrauhan ylläpidon ennakoinnin ja suunnittelun, mikä on voinut johtaa siihen, että kyselylomakkeesta on valittu huomattavan suuri prosenttiosuus.

Kyselylomakkeessa kysyttiin oppilaiden käyttäytymisongelmien kannalta kaikkein haittaavinta tilannetta viidellä vastausvaihtoehdolla: ei missään, itsenäisesti työskenneltäessä, pari- ja ryhmätöissä, ei ohjatuissa tilanteissa luokassa sekä opetusta kuunneltaessa. Kattoivatkohan vaihtoehdot riittävän hyvin kaikki ne tilanteet, joissa häiritsevää käyttäytymistä luokassa esiintyi? Toisaalta miten tuloksiin olisi vaikuttanut, mikäli opettaja olisi voinut valita vaihtoehdoista useamman eli haastavimmat oppituntien aikaiset tilanteet tai mikäli opettaja olisi vastannut avoimeen kysymykseen.

Kyselylomakkeen Työrauhamittari-osiossa kysymysten asettelu muuttui ensimmäisen kolmen kysymyksen jälkeen työrauhaa positiivisesti kuvaavista väittämistä työrauhahäiriöitä kuvaaviin väittämiin ja vastausvaihtoehdot pysyivät samoina. Siten on mahdollista, että joku vastaajista on saattanut mieltää väittämät väärin. Tosin kolmeen jälkimmäiseen kysymykseen saaduissa vastauksissa ei suoranaisesti voida havaita sekaannusta tukevaa tulosta, vaan tulokset ovat linjassa muiden tässä tutkimuksessa saatujen tulosten kanssa.

Tämän tutkimuksen perusteella luokan oppilasmäärä ja sen monimuotoisuus eivät vaikuttaneet luokkien työrauhaan. Holopaisen ym. (2009) tulivat myös siihen johtopäätökseen, että luokan koko ei suoraan vaikuta sen työrauhaan. Siten työrauhan voidaan katsoa koostuvan tekijöistä, joita tällä

tutkimuksella ei pystytä mittaamaan. Mahdollisia työrauhaan vaikuttavia muita tekijöitä voisivat olla opettajan kommunikointitapa luokkansa kanssa sekä hänen käyttämänsä työtavat. Siitä huolimatta, että luokan koko ei näyttäisi olevan suoraan yhteydessä luokan työrauhaan, niin varmasti edelleen pätee Huhtasen (2011) esittämä ajatus, että suuressa ryhmässä yksilön kohtaaminen vaikeutuu.

Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden osuus ei myöskään tämän tutkimuksen mukaan vaikuttanut luokkien työrauhaan. On kuitenkin huomattava, että tutkimusluokilla tämän oppilasjoukon osuus oli hyvin pieni (1,60 %). On mahdollista, että tutkimustulos olisi erilainen tältä osin, mikäli tutkimus tehtäisiin luokissa, joissa maahanmuuttajataustaisten oppilaiden osuus olisi suuri tai erittäin suuri.

Lisätutkimuksia tulisikin tehdä siitä, miten toimien opettaja pystyisi vähentämään työrauhahäiriötilanteita oppitunneilla. Jatkossa olisi hyvä tehdä kyselytutkimusten sijaan tai rinnalla myös havainnointitutkimuksia. Havainnointitutkimusten avulla saataisiin luotettavammin selvitettyä esimerkiksi työrauhan ylläpitämiseen kuluva todellista osuutta oppitunnista, sekä ennen kaikkea luokan sisäistä vuorovaikutusta; miten opettaja toimii näissä tilanteissa. Tässä tutkimusaineistossa oli mukana opettaja, joka arvioi käyttävänsä 75 prosenttia eli lähes 34 minuuttia 45 minuutin oppitunnista työrauhan ylläpitämiseen. Mikäli työrauhaa tukevilla toimilla saataisiin osuus laskettua tämän tutkimuksen keskiarvoon 28 prosenttiin (12,60 minuuttiin 45 minuutin oppitunnista) voitaisiin jokaisesta oppitunnista käyttää yli 20 minuuttia enemmän aikaa opiskeluun. Alakoulun työviikossa opiskeluun käytettävä aika lisääntyisi lähes 8 tuntia. Voi vain arvailla, millaista on oppilaiden oppiminen ja opettajan jaksaminen, jos työrauhan ylläpito vie oppitunnista kolme neljäsosaa.

Väljärven (2012) koosteessa vuoden 2009 PISA-tutkimuksen tuloksista suomalaisten yläkoulun oppilaiden käsitykset työrauhasta olivat sangen kielteisiä, selvästi alle OECD-maiden keskiarvon. Vain väittämään: oppilaat eivät voi työskennellä kunnolla, suomalaisnuoret vastasivat kuten OECD-maiden nuoret keskimäärin. Suhtautuvatko suomalaisopiskelijat kriittisemmin työrauhaan, vai onko suomalaisissa kouluissa todella muita OECD-maita haastavimmat

kouluolot. Tätäkin tulisi kouluissa tutkia havainnointitutkimuksilla. Toisaalta kun työrauhan voidaan katsoa olevan kokijasta riippuvaista, niin se ehkä vaatisi tulevia tutkimuksia ajatellen aiempaa tarkemman määrittelyn: mikä katsotaan työrauhaksi tai toisaalta työrauhahäiriöksi ja käyttäytymisongelmaksi. Huojentava tieto oli kuitenkin se, että noin 80 prosenttia suomalaisoppilasta on kertonut voivansa työskennellä kunnolla lähes kaikilla oppitunneilla. (Väljärvi, 2012.) Olisi hyvä myös pohtia, mikä vaikutus tuloksiin oli sillä, että PISA-tutkimuksessa kysymykset oli aseteltu vahvasti kielteiseen muotoon. Jatkossa voisi tutkia muuttuisivatko tulokset, mikäli väittämät olisivat myönteisiä. Tätä tärkeämpää olisi kuitenkin tutkia, miten voitaisiin vähentää oppitunneilla ja oppituntien ulkopuolella ilmenevien häiriötilanteiden määrää.

6.3 Johtopäätökset

Suomalaisessa opettajankoulutuksessa painottuvat Malisen ja Savolaisen (2016) mukaan erittäin vahvasti oppisisällöt ja opettamisen keinot. Käyttäytymisen ohjaamiseen kiinnitetään huomiota hyvin vähän ja sitä opetetaan verrattain kevyesti. Opettajankoulutuksen tulisi opettaa enemmän luokanhallintakeinoja. Koulutuksessa tulisi ottaa paremmin huomioon opettajien kaikkein haastavimmiksi kokemat luokkatilanteet eli ei-ohjatut tilanteet, joissa yli puolet opettajista sanoi havaitsevansa eniten työrauhaongelmia. Lähes puolet vastaajista ilmoitti vaikeimpien luokan ulkopuolisten tilanteiden ilmenevän liikuttaessa koulun käytävillä ja muissa yhteisissä tiloissa. Tulevien opettajien olisi hyvä pohtia etukäteen keinoja näiden tilanteiden haltuunottoon. Heidän tulisi sekä suunnitella että päästä harjoittelujensa aikana soveltamaan oppejaan siitä, miten opettaa oppilaille sekä konkreettisten toimintaohjeiden mukaista käyttäytymistä että antamaan aina oppilaan onnistuessa välitöntä suoraa positiivista palautetta.

Opettajaopiskelijoiden tulisi ymmärtää, että vaikka kouluissa ilmeneviä häiriöitä pidetään (Malinen & Savolainen, 2016; Lehtomäki & Mikkilä-Erdmann, 2018) yleensä aika lievinä, niin jatkuvasti toistuvina ne ovat varsin kuormittavia

sekä oppilaiden että opettajien kannalta. Lisäksi opettajaopiskelijoiden tulisi ymmärtää, että luokassa ilmenevät työrauhahäiriöt heikentävät kaikkien luokan oppilaiden oppimista ja sitä kautta vaikeuttaa jopa heidän jatko-opintomahdollisuuksiaan, haitta ei siis kohdistu ainoastaan niihin, jotka häiriköivät (Närhi ym. 2015).

Opettajankoulutuksessa olisi hyvä korostaa luokan käytänteiden ja rutiinien merkitystä sekä oppitunnin ja koulupäivän rakenteen vaikutusta luokan työrauhaan (Kern & Clemens, 2007). Opettajaopiskelijoiden tulisi myös sisäistää aikuisen antaman vasteen vaikutus moniin levottomasti käyttäytyviin oppilaisiin ja oppia toimimaan johdonmukaisesti. Monissa luokissa on käytössä sääntö, että puheenvuoroa pyydetään viittaamalla. Mikäli opettaja kuitenkin toisinaan hyväksyy huutelemalla esitetyn vastauksen tai vaikkapa kommentoi huvittuneesti oppilaan möläytystä, tulee hän huomaamattaan antaneeksi ristiriitaisen viestin, että huutelu olisikin sallittua (Saloviita, 2014).

Tämän tutkimuksen perusteella sekä häiriökäyttäytyminen oppituntien aikana että niiden ulkopuolella ilmenevä häiriökäyttäytyminen ovat merkitsevästi yhteydessä luokkien työrauhaan. Koulujen tulisi jatkossa pohtia aiempaa enemmän keinoja, joilla voitaisiin rauhoittaa välitunti- ja käytävätilanteita, sillä rauhattomuuden tiedetään siirtyvän helposti käytäviltä oppitunneille (Sigfrids, 2009).

Toivottavaa olisi, jos kouluihin saataisiin enemmän me-henkeä ja yhteistä yrittämistä. Hyvä yhteishenki on myös pysyvämmän työyhteisön perusta. Opettajankoulutusta tulisi kehittää myös entistä avoimemman keskustelun ja syvällisemmän pohdiskelun suuntaan. On täysin perusteltua yhtyä Greenen (2009) ajatuksiin siitä, että opettajilla tulisi olla aiempaa enemmän rohkeutta jakaa kouluuksissa saamaansa tietoa tai pyytää kollegojaan esimerkiksi lukemaan hyvä artikkeli ei kiusaksi, vaan yhteisen keskustelun pohjaksi ja kaikkien tietoisuuden lisäämiseksi. Ei ole myöskään tarkoituksenmukaista, että yksikään opettaja sinnittelee yksin luokkansa kanssa ja vähitellen uuvuttaa itsensä. Etenkin uusi kokematon opettaja kohtaa sekä oppilastilanteet että vanhempien kanssa tehtävän yhteistyön haasteet ensimmäistä kertaa. Kuinkahan moni vastavalmistunut

uskaltaa kysyä apua kollegoiltaan, koska tulee samalla myöntäneeksi, että omat konstit eivät riitä. Koulujen tulisi lisäksi aiempaa kattavammin ottaa käyttöön työparityöskentely muussakin mielessä, kuin oppituntien suunnittelussa ja toteutuksessa. Oman koulun sisältä nimetty mentori voisi auttaa monen karikon yli.

LÄHTEET

- Aro, T. & Närhi, V. 2003. Tarkkaavaisuushäiriöinen oppilas koululuokassa. KUMMI 2. Arviointi-, opetus- ja kuntoutusmateriaaleja. Niilo Mäki Instituutti.
- 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 arviointineuvosto. Vaajakoski: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Bandura, A. 1997. Self-efficacy. The Exercise of Control. New York: W. H. Freeman and Company.
- Barkley, R. A. & Edelbrock, C. 1987. Assessing situational variation in children's problem behaviors: The home and school situations questionnaires. *Advances in Behavioral Assessment of Children and Families*, Vol. 3, 157-176.
- Epstein, M., Atkins, M., Cullinan, D. Kutash, K. & Weaver, K. 2008. Reducing behavior problems in the elementary school classroom. National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences. U.S. Department of Education.
- Greene, R. W. 2009. Koulun hukkaamat lapset. Opas käytösongelmaisten lasten auttamiseksi. Porvoo: WS Bookwell Oy.
- Hamre, B. K. & Pianta, R. C. 2001. Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development*, 72 (2), 625-638.
- Harjunen, E. 2011. Student's consent to a teacher's pedagogical authority. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 55 (4), 403-424.
- Helamaa, O. 2008. "Naiset nipottaa ja miehet huutaa". Kuudesluokkalaisten näkemyksiä opettajan sukupuolen merkityksestä koulutyössä. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma.
- Holopainen, P., Järvinen, R., Kuusela, J. & Packalen, P. 2009. Työrauha tavaksi. Kohtaaminen, toimintakulttuuri ja pedagogiikka koulun arjessa. Helsinki: Opetushallitus.
- Horner, R. H., Sugai, G. & Anderson, C. M. 2010. Examining the evidence base for school-wide positive behavior support. *Focus on Exceptional Children*, 42, 1 - 4.
- Huhtanen, K. 2011. Tehostettu tuki perusopetuksessa. Työvälineeksi pedagogi-
nen ennakoiti. Juva: PS-kustannus.

- Humanistisen, yhteiskuntatieteellisen ja käyttäytymistieteellisen tutkimuksen eettiset periaatteet ja ehdotus eettisen ennakoarvioinnin järjestämiseksi. 2009. Tutkimuseettinen neuvottelukunta. Haettu 20.12.2018. osoitteesta <https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/eettisetperiaatteet.pdf>.
- Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkaamisepäilyjen käsitteleminen Suomessa. 2012. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje. Tutkimuseettinen neuvottelukunta. Haettu 29.12.2018. osoitteesta https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf.
- Julin, S. & Rumpu, N. 2018. Työrauhan ja turvallisen oppimisympäristön arviointi perusopetuksessa ja lukiokoulutuksessa. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Tampere: Suomen Yliopistopaino Oy.
- Karhu, A. 2018. Check in, Check out! Käyttäytymisen tehostettua tukea lähikoulussa. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden ja psykologian tiedekunta. Väitöskirja.
- 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 eriyislehti, NMI-Bulletin, 2, 61-71.
- Kaufman, J. S., Jaser, S. S., Vaughan, E. L., Reynolds, J. S., Di Donato, J., Bernard, S. N. & Hernandez-Brereton, M. 2010. Patterns in Office Referral Data by Grade, Race/Ethnicity, and Gender. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 12 (1), 44-54.
- Kempainen, P., Pietiläinen, E. & Vehkakoski, T. 2015. Opettajan antama keuhuva palaute tutkimuskohteena. *Kasvatus*, 46 (1), 60-73.
- Kern, L. & Clemens, N. H. 2007. Antecedent strategies to promote appropriate classroom behavior. *Psychology in the Schools*, 44 (1), 1-11.
- Kiiski, T., Närhi, V. & Peitso, S. 2012. Työrauha kaikille. Toimintamalli työrauhaongelmien vähentämiseksi. KUMMI 9. Arviointi-, opetus- ja kuntoutusmateriaaleja. Niilo Mäki Instituutti.
- 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.
- Korhonen, E. 2017. Luokan työrauhaan vaikuttavat tekijät, sekamallin sovellus. Jyväskylän yliopisto. Matematiikan ja tilastotieteen laitos. Pro gradu -tutkielma.

- Kremer, K. P., Flower, A., Huang, J. & Vaughn, M. 2016. Behavior problems and children's academic achievement: A test of growth-curve models with gender and racial differences. *Children and Youth Services Review* 67, 95–104.
- Kumpulainen, T. (toim.) 2014. Opettajat Suomessa 2013. Koulutuksen seurantaraportti. Raportit ja selvitykset. 2014:8. Tampere: Suomen Yliopistopaino Oy.
- Kumpulainen, T. (toim.) 2017. Opettajat ja rehtorit Suomessa 2016. Koulutuksen seurantaraportti. Raportit ja selvitykset. 2017:2. Joensuu: Suomen Yliopistopaino Oy.
- Lehto, J. 2016. Miksi oppilaat ovat väsyneitä? Katsaus väsymyksen syihin ja seurauksiin. Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti, NMI-Bulletin, 1, 4-18.
- Lehtomäki, S. & Mikkilä-Erdmann, M. 2018. Opettaja työrauhan rakentajana luokahuoneen vuorovaikutuksessa. *Prologi – puheviestinnän vuosikirja* 2018, 10–25.
- Levin, J. & Nolan, J. F. 2007. *Principles of Classroom Management: A Professional Decision-making Model*. Boston: Allyn & Bacon.
- Lindqvist H. & Niemenlehto, M.-L. 2002. Työrauhaa etsimässä. Kokeneiden luokanopettajien käsityksiä työrauhasta ja sen häiriöistä. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma.
- Malinen, O. & 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.
- Metsämuuronen, J. 2003. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Niilo Mäki Instituutti. ProKoulu. Haettu 18.12.2018 osoitteesta <https://www.nmi.fi/fi/projektit/pro-koulu>.
- Närhi, V. 2018a. Adhd-oireinen lapsi koulussa. Teoksessa. K. Berggren & J. Härmäläinen (toim.) ADHD-käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus, 139–156.
- Närhi, V. 2018b. Henkilökohtainen tiedonanto.
- 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.
- 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* Wiley-Blackwell Publishing Ltd. 43 6, 1186–1205.

- Närhi, V., Paananen, M., Karhu, A. & Savolainen, H. 2016. Hyvän käyttäytymisen ja tarkkaavuuden tukeminen koulussa. Teoksessa A. Ahtola (toim.) *Psyykinen hyvinvointi ja oppiminen*. Juva: PS-kustannus, 185–207.
- Opetushallitus. 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Määräykset ja ohjeet 2014: 96. Haettu 21.10.2018. osoitteesta https://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf.
- Opetusryhmien tila Suomessa. Selvitys eduskunnan sivistysvaliokunnalle esi- ja perusopetuksen opetusryhmien nykytilasta. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2014:4. Haettu 1.11.2018. osoitteesta <http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/handle/10024/75266>.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2014. Määräykset ja ohjeet 2014: 96. Opetushallitus. Haettu 5.10.2018 osoitteesta https://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf.
- Perusopetuslaki, 23.8.1998/628 ja 24.6.2010/642. Haettu 15.10.2018. osoitteesta <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>.
- Puustjärvi, A., Voutilainen, A. & Pihlakoski, L. 2018. Lapsen ADHD. Teoksessa K. Berggren & J. Hämäläinen (toim.) *ADHD-käsikirja*. Jyväskylä: PS-kustannus, 43–80.
- Räisänen-Ylitalo, S. 2015. ”ME – yhdessä kasvaen ja oppien – tuemme ja vahvistamme toinen toisiamme” Sosiaalinen hyvinvointi yhtenäiskoulussa neljän lappilaiskoulun oppilaiden käsitysten mukaan. Lapin yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.
- Saloviita, T. 2013. *Luokka haltuun. Parhaat keinot toimivaan opetukseen*. Juva: PS-kustannus.
- Saloviita, T. 2014. *Työrauha luokkaan*. Juva: PS-kustannus.
- Savolainen, H. 2018. *Henkilökohtainen tiedonanto*.
- Savolainen, H. 2019. *Henkilökohtainen tiedonanto*.
- Sigfrids, A. 2009. Viihtyisä ja turvallinen koulu. Teoksessa T. Saloviita (toim.) *Meidän koulu. Keinoja työrauhan ja hyvän ilmapiirin saavuttamiseen*. Juva: PS-kustannus, 91–109.
- Suomensalo, A. 2013. Luokan työrauha häiriintyy. Teoksessa A. Kauppinen (toim.) *Oppimistilanteita ja vuorovaikutusta*. Vantaa: Hansaprint Oy, 100–115.
- Suomen virallinen tilasto. 2003. Opettajat ja muu henkilökunta [verkkajulkaisu]. 2003. Helsinki: Tilastokeskus. Haettu 5.11.2018. osoitteesta http://www.stat.fi/til/ope/2003/ope_2003_2005-05-03_tie_001.html.

- Sørli, M.-A. & Ogden, T. 2015. School-Wide Positive Behavior Support–Norway: Impacts on Problem Behavior and Classroom Climate. *International Journal of School & Educational Psychology*, 3, 202–217.
- Tilus, P. 2004. Pelistä pois? Huolehtivan koulun haaste. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Tschannen-Moran, M. & Gareis, C. R. 2004. Principals' sense of efficacy: Assessing a promising construct. *Journal of Educational Administration*. Armidale 42 (5), 573-585.
- Välijärvi, J. 2012. Suomalainen koulu oppimisen mahdollistajana ja kannustajana. Teoksessa S. Sulkunen & J. Välijärvi (toim.) Pisa09 pääraportti: Kestääkö osaamisen pohja? Opetus- ja kulttuuriministerön julkaisu 2012:12, 90-125. Haettu 11.11.2018. osoitteesta <http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/79125/okm12.pdf>.