

**Luokanopettajien kokemuksia työrauhaa tukevan  
toimintakulttuurin rakentamisesta luokkaan**

Terhi Keskilammi

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma  
Syyslukukausi 2020  
Kokkolan yliopistokeskus Chydenius  
Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

**Keskilammi, Terhi. 2020. Luokanopettajien kokemuksia työrauhaa tukevan toimintakulttuurin rakentamisesta luokkaan. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kokkolan yliopistokeskus Chydenius. 92 sivua.**

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on kuvata ja ymmärtää luokanopettajien kokemuksia työrauhaa tukevan toimintakulttuurin rakentamisesta luokkaan ja miten luokanopettajia voidaan tukea työrauhaan liittyvissä asioissa. Tutkimus on laadullinen, ja sen metodinen lähestymistapa on fenomenologis-hermeneuttinen tutkimussuuntaus. Tutkimuksen aineisto kerättiin teemahaastatteluilla. Haastattelut suoritettiin etäyhteydellä ja siihen osallistui viisi kokenutta luokanopettajaa Länsi-Suomesta. Tutkimusaineisto analysoitiin merkitysten analyysin ja tulkinnan kautta.

Tutkimuksen tuloksista nousi oppilaan turvallisuuden tunne luokassa erittäin merkitykselliseksi asiaksi. Työrauhaa tukevan toimintakulttuurin rakentamisessa nousivat luokanopettajien merkittäviksi kokemuksiksi oppilaan tuntemus, opettaja-oppilassuhde, yhteisöllisyys, sosiaaliset taidot ja struktuuri. Nämä painottuvat erityisesti lukuvuoden alussa. Muita merkityksellisiä asioita työrauhaa tukevan toimintakulttuurin rakentamisessa olivat oppitunnin ja päivän alun rauhoittaminen, osallisuus, fyysiseen tilaan liittyvät tekijät sekä koulupäivän mielekkyys. Luokanopettajat kokivat pitkälti yksilöllisesti sen, mitä he kaipaavat konkreettisesti tuekseen työrauha-asioissa. Osa opettajista korosti toisen aikuisen läsnäolon tarvetta luokassa ja erityisesti koulunkäynninohjaajan apu koettiin hyvin merkityksellisenä. Tutkimustuloksista nousi esiin myös hyvin vahva opettajien työyhteisöjen yhteisöllisyys, jossa haluttiin tukea toisia työrauhahäiriöissä.

Johtopäätöksenä voidaan todeta, että on tärkeää vahvistaa opettajien työyhteisöjen ilmapiirejä sellaisiksi, joissa opettajien olisi mahdollisuus puhua työrauhaan liittyvistä asioista ja jakaa yhteisesti toisille toimivia tapoja työrauhan rakentamiseen.

Asiasanat: opettaja, toimintakulttuuri, työrauha, työrauhahäiriöt

# SISÄLTÖ

## TIIVISTELMÄ

<b>1</b>	<b>JOHDANTO</b> .....	<b>5</b>
<b>2</b>	<b>LUOKAN TYÖRAUHA</b> .....	<b>7</b>
	2.1 Työrauhan ja työrauhahäiriön määritelmä .....	7
	2.2 Luokan työrauhahäiriöiden syyt ja vaikutukset .....	10
	2.3 Työrauha perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa ja perusopetuslaissa .....	12
	2.4 Tutkimuksia ja kehittämishankkeita luokkien työrauhasta .....	15
<b>3</b>	<b>LUOKAN TOIMINTAKULTTUURIN RAKENTAMINEN</b>	
	<b>TYÖRAUHAN NÄKÖKULMASTA</b> .....	<b>20</b>
	3.1 Koulun/luokan toimintakulttuurin jäsentämisen malli .....	20
	3.2 Luokkayhteisöön kuulumisen ja vuorovaikutussuhteet.....	22
	3.3 Luokan ilmapiiri ja tunteiden merkitys.....	27
	3.4 Luokan käytännöt.....	30
	3.5 Fyysinen oppimisympäristö.....	35
<b>4</b>	<b>TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET</b> .....	<b>38</b>
<b>5</b>	<b>TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN</b> .....	<b>39</b>
	5.1 Fenomenologis-hermeneuttinen tutkimussuuntaus.....	39
	5.2 Tutkimukseen osallistujat ja aineiston keruu .....	43
	5.3 Aineiston analyysi .....	48
	5.4 Eettiset ratkaisut.....	52
<b>6</b>	<b>LUOKANOPETTAJIEN KOKEMUKSIA TYÖRAUHAA TUKEVAN TOIMINTAKULTTUURIN RAKENTAMISESTA LUOKKAAN</b> .....	<b>54</b>
	6.1 Hyvän työrauhan merkitys .....	54
	6.1.1 Turvallisuus .....	54

6.1.2	Aktiivisuus .....	55
6.2	Työrauhaan vaikuttavat asiat.....	56
6.2.1	Mielen sisäiset tekijät .....	56
6.2.2	Ulkoiset ympäristötekijät ja olosuhteet.....	57
6.3	Toimintatapoja luokan työrauhan rakentamiseen.....	58
6.3.1	Oppilaan ja ryhmän tuntemus .....	58
6.3.2	Opettaja-oppilassuhde.....	59
6.3.3	Yhteisöllisyys ja sosiaaliset taidot.....	60
6.3.4	Struktuuri .....	62
6.3.5	Oppitunnin ja päivän alun rauhoittaminen .....	63
6.3.6	Osallisuus ja vastuunantaminen.....	65
6.3.7	Koulupäivän mielekkyys .....	66
6.3.8	Fyysisen tilaan liittyvät tekijät.....	67
6.4	Työrauhaan liittyvä tuki .....	69
<b>7</b>	<b>POHDINTA.....</b>	<b>72</b>
7.1	Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset.....	72
7.2	Tutkimuksen luotettavuus .....	76
7.3	Jatkotutkimusaiheet.....	79
	<b>LÄHTEET .....</b>	<b>80</b>
	<b>LIITTEET.....</b>	<b>88</b>

# 1 JOHDANTO

Suomalaisopettajat ovat tyytyväisempiä ammattiinsa verrattuna muiden maiden opettajiin, mutta suomalaisopettajia huolettaa työrauhan ylläpitäminen, esittää talousjärjestö OECD:n Talis 2018- tutkimus, johon osallistui suomalaisia yläkou-lun opettajia ja rehtoreita. Suomen kouluista löytyy paljon oppilaiden välistä uhkailua, henkistä kiusaamista ja loukkaamista. Sitä löytyi eniten Suomen, Uuden-Seelannin, Maltan, Belgian ja Etelä-Afrikan kouluista 48 maan tutkimuksessa. (Taajamo & Puhakka 2019.) On siis perusteltua tutkia edelleen koulujen työrau-hahäiriöitä, vaikka tutkimuksia siitä on tehty paljon. Lisäksi Opetus- ja kulttuu-riministeriön (2018) tekemässä loppuraportissa kiusaamisen ehkäisystä sekä työ- rauhan edistämisestä varhaiskasvatuksessa, esi- ja perusopetuksessa sekä toi- sella asteella tuodaan esiin työryhmän tekemiä kehittämisehdotuksia. Raportissa näitä ovat esimerkiksi tutkimuksen tekeminen opettajien ja rehtoreiden keinoista turvata työrauha sekä työrauhaa edistävien toimintamallien tietoisuuden vah- vistaminen ja jakaminen, jotta ne vakiintuisivat osaksi koulujen toimintakulttuu- ria. Täten voidaan päätellä, että opettajat kaipaavat jatkuvasti paljon hyviä ja toi- mivia käytänteitä työrauhan tueksi.

Kiiskin, Närhen ja Peitson (2012, 12) mukaan haasteeksi on noussut sellai- sen toimintakulttuurin kehittäminen, jossa aikuisten yhteinen pystyvyyden tunne ennaltaehkäistä, kohdata ja selvittää työrauhahäiriöitä koulussa lisään- tyisi. Kun opettajat saavat tarpeeksi tietoa toimivista keinoista vaikuttaa oppilai- den häiriökäyttäytymiseen, vahvistaa se opettajan työrauhan luomisen taitoja. Koulun kehittäessä järjestelmällisiä käytäntöjä haastaviin tilanteisiin opettajan ei tarvitse yksin selvittää häiriötilanteista. Tällöin voidaan yhdessä jakaa toimivia käytäntöjä. (Kiiski ym. 2012, 12.)

Tutkimusaiheeni on tärkeä myös siksi, koska Lehtomäen ja Mikkilä- Erdmannin (2018, 22–23) tutkimuksen mukaan oppilaiden osallisuus ja projekti- maisemmat työskentelytavat painottuvat nykyään enemmän uuden

opetussuunnitelman myötä, jolloin keskustelut lisääntyvät luokissa. Tällä voi olla negatiivinen vaikutus, koska Väливаaran, Paakkarin, Aron ja Torpan (2018) tutkimuksen mukaan oppilaat kokevat metelin ja hälyn horjuttavan keskittymiskykyä. He toteavat, että oppilaiden mielestä keskeinen osa kouluhyvinvointia ja oppimista on luokan työrauhalla.

Tulevana luokanopettajana minua myös pohdituttavat hyvin paljon koulujen työrauhahäiriöt. Sijaisopettajakokemukseni luokan työrauhan rakentajana ja ylläpitäjänä ovat olleet ristiriitaisia huolimatta erilaisten lähestymistapojen käytämisestä. Välillä työpäivän jälkeen olo onkin ollut epäonnistunut. Kiiski ym. (2012, 11) toteavat, että parhaimmat työrauhasaavutukset saadaan, kun päämääränä on ongelmien ennaltaehkäisy tai riipeä väliintulo ongelmien ilmetessä. Työrauhahäiriöitä ei kuitenkaan koskaan saada täysin poistettua kouluista. Tehokkailla toimintatavoilla opettaja pystyy sen sijaan vähentämään työrauhahäiriöitä ja rakentamaan ilmapiirin myönteiseksi. (Kiiski ym. 2012, 11, 32.)

Tässä tutkimuksessa olen halunnut ottaa ennaltaehkäisevän näkökulman, koska korjaavat toimet luokassa vievät paljon energiaa luokanopettajalta. On hyvin tärkeä rakentaa jo etukäteen tietyt turvalliset perusraamit, jossa oppilaan olisi turvallista aloittaa koulunkäynti. Toki tiedostan sen, että jokainen luokka on erilainen ja jokin tietty menetelmä ei sovi välttämättä toiselle luokalle. Lisäksi luokka on täynnä erilaisia yksilöitä ja luokassa tapahtuu paljon muuttuvia tilanteita päivän aikana. Minulle on myös hyvin tärkeää lasten hyvinvointi luokassa.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on kuvata ja ymmärtää luokanopettajien kokemuksia työrauhaa tukevan toimintakulttuurin rakentamisesta luokkaan ja miten luokanopettajia voidaan tukea työrauhaan liittyvissä asioissa. Tutkimukseni muodostuu työrauhaan ja luokan toimintakulttuurin liittyvästä teoreettisesta viitekehyksestä, tutkimuksen toteuttamisen kuvaamisesta, tutkimustuloksista ja pohdinnasta.

## 2 LUOKAN TYÖRAUHA

Luokan työrauhaa on ensin hyvä lähestyä yleisellä tasolla. Työrauhan ja työrauhahäiriöiden määritelmät kertovat minkälaisesta ilmiöstä on kyse. On myös hyvä tarkastella työrauhahäiriöihin liittyviä syitä ja vaikutuksia, jotta voidaan ymmärtää ilmiön moniulotteisuus. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014 (myöhemmin POPS), perusopetuslaki, oppilas- ja opiskelijahuoltolaki ovat myös tärkeässä asemassa, kun koulussa ja luokassa turvataan työrauhaa. Lisäksi työrauhan rakentamisen tueksi tarvitaan erilaisia tutkimustuloksia ja toimivia kehittämishankkeita.

### 2.1 Työrauhan ja työrauhahäiriön määritelmä

Aikaisemmin työrauhaa on lähestytty koulukurin ja kurinpito-ongelmien kautta. Tällöin valvontaa ja rangaistuksia painotettiin sekä oppilaan velvollisuudet olivat tärkeimpiä mitä oikeudet. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2018, 53; Holopainen, Järvinen, Kuusela & Packalen 2009, 9.) Hellström (2008, 159) kuvaa opetuksen keskeisten käsitteiden käsikirjassa, että sanakirjojen määritelmä kurille on järjestys ja tottelevaisuus. Kansakoulun säännöissä korostettiin ankaraa ja tarkkaa järjestystä, jolloin oppilaiden piti istua kädet ristissä hiljaa paikallaan ja pääätä ei saanut kääntää. Kurinpito alettiin kuitenkin nähdä kielteisemmin 1960- ja 1980-luvuilla. Tänä päivänä kurin tilalle on noussut työ- ja opiskelurauhan käsite sekä laadukas oppimisympäristö. (Hellström 2008, 160.) Holopainen ym. (2009, 9) toteavat, että nykyisin koulukuri liitetäänkin opettajalähtöiseen ja autoritaariseen kasvatuskulttuuriin. Kuri sanana on kuitenkin vielä mukana POPSissa, jossa on oma lukunsa kasvatustutkimuksiin ja kurinpidollisten keinojen käytölle, joita avaan myöhemmin alaluvussa 2.3. Nämä ovat kirjattu myös perusopetuslakiin. (POPS 2014, 36.)

### *Työrauhan määritelmä*

Kasvatustieteen käsitteistössä Hirsjärvi (1983, 196) esittää työrauhakäsitteen tarvoittavan koululuokassa vallitsevia rauhallisia olosuhteita, jossa luokka nähdään häiriintymättömänä tilana. Yhteisön kaikilla jäseniltä vaaditaan sisäistynyttä kurinalaista toimintaa, jotta koulussa olisi työrauha. Se nähdään myös subjektiivisena ja muuttavana. Työrauha kunnioittaa yhteisön sopimuksia sekä huomioi opetustilanteet, oppiaineet, oppilaiden iät, yhteisöön kuuluvien persoonallisuuden ja koulun ympärillä olevan yhteisön vaikutteet. (Hirsjärvi 1983, 196.) Holopainen ym. (2009, 9) määrittelevät työrauhan käsitteen oppilaskeskeisemmäksi ja positiivisemmäksi verrattuna kurin käsitteeseen. Ennen kuri nähtiin kasvatuksen tavoitteena, mutta työrauhan kautta nähdään oppimisen mahdollistuminen. (Holopainen 2009, 9.)

Työrauha käsitteenä on kuitenkin monitahoinen. Erilaiset tutkimukset osoittavat työrauhan olevan omakohtainen ja vaihteleva sekä liittyvän siihen aikaan ja yhteyteen, missä työrauhaa arvioidaan. Työrauha-käsitteen ymmärtämiseen vaikuttaa ihmisen ajattelutapa muun muassa kasvatuksesta sekä ihmis- ja oppimiskäsityksestä. Lisäksi opettaja ja oppilas voivat nähdä ja kokea työrauhan eri tavoin. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2018, 51–52; Holopainen ym. 2009, 9; Naukkarinen 1999, 20–21.) Kun lähestytään opettajan asemasta työrauhan käsitettä, on siinä tärkeintä opettamis- ja työskentelyrauha. Oppilaan näkökulmasta työrauha näyttäytyy oppimis- ja oleskelurauhana (Holopainen ym. 2009, 9.)

Savolainen, Närhi ja Savolainen (2019, 10) määrittelevät työrauhan siten, että luokan positiivisessa ja turvallisessa vuorovaikutuksessa saavutetaan opetukselle, oppimiselle ja sosiaaliselle kasvulle säädetyt tavoitteet. Opetus- ja kulttuuriministeriö (2018, 52) puolestaan määrittää työrauhan taustalla olevan lapsen itsesäätelyn kypsytymisen ja kehittämisen. Salovaaran ja Honkosen (2011, 130) mukaan työrauha ei ole hiljaisuutta. Työrauhaan sisältyy opettajan ja oppilaan hyvä vuorovaikutus sekä motivoituneet oppilaat. (Salovaara & Honkonen 2011, 130.) Naukkarinen (1999, 20) toteaa taas, että koulun työrauhalla on luja yhteys kouluviihtyvyyteen. Harisen ja Halmen (2012, 62) mukaan näkyvissä ei olekaan



palaamista enää entiseen koulukurinpitoon, jossa ovat ankarat rangaistukset, vaan koulun työrauhaan liittyvä kontrolli etsii uudenlaisia malleja, jotka sisältävät myös oppilaita valtauttavia asetelmia.

Työrauha-käsitteen yhteyteen kuuluu tiiviisti luokanhallinnan (classroom management) käsite. Sitä voidaan lähestyä myös eri näkökulmista ja erotella eri alueisiin. Luokanhallinta-käsite on lähtöisin amerikkalaisesta kasvatustieteestä. Työrauha ja luokanhallinta muodostavat osan opetuksen johtamisen kokonaiskuvasta. Näiden kaikkien kautta koulumaailmassa näyttäytyy voimakkaasti valta. (Belt 2013, 19, 21.) Emmer ja Stough (2001, 103–104) puolestaan tuovat esiin sen, että luokanhallinnan käsite on muuttuva, mutta yleensä se käsittää opettajan menetelmät, joilla hän rakentaa järjestystä ja yhteistyötä luokassaan sekä pitää yllä oppilaiden mielenkiintoa oppitunteja kohtaan. Lisäksi luokanhallinnalla pyritään vastaamaan oppilaiden yksilöllisiin tarpeisiin. (Emmer & Stough 2001, 103–104.) Levin ja Nolan (2010, 17) taas erittelevät luokanhallinnan neljään ryhmittymään: opettajan teoreettinen perustietoperusta, luokanhallintaongelmien ehkäiseminen, yleisten työrauhahäiriöiden tarkastelu ja kroonisten käytöshäiriöiden käsitteleminen.

#### *Työrauhahäiriöiden määritelmä*

Holopainen ym. (2009, 11) toteavat, että se, miten työrauhahäiriöt ymmärretään, vaikuttaa kenen perspektiivistä aihetta käsitellään. Opetus- ja kulttuuriministeriön (2018, 52) mukaan työrauhahäiriö on kyseessä silloin, kun ei pystytä takamaan opiskelua suotuisassa kehitysympäristössä. Levin ja Nolan (2010, 32–33) puolestaan määrittelevät työrauhahäiriön käyttäytymiseksi, joka häiritsee opetusta ja toisten oppilaiden oikeuksia oppia. Heidän mukaansa työrauhahäiriö todetaan myös sellaiseksi, joka aiheuttaa psyykkistä tai fyysistä turvattomuutta ja se kohdistuu omaisuuden tuhoamiseen.

Työrauhaa voidaan lähestyä monesta eri näkökulmasta ja se on hyvin subjektiivinen kokemus. Tämä voi ollakin yksi syy siihen, miksi työrauhahäiriöihin ei aina päästä kunnolla kiinni. Esimerkiksi oppilailla ja opettajilla on erilaiset

lähestymiskulmat aiheeseen. Nykyään työrauhan määritelmässä nousee keski-  
öön pääasiassa positiivinen vuorovaikutus, turvallisuus ja oppilaskeskeisyys.

## 2.2 Luokan työrauhahäiriöiden syyt ja vaikutukset

Savolainen ym. (2019) kuvaavat, että Suomi on onnistunut hyvin kansainväli-  
sissä akateemisissa saavutuksissa, mutta verrattuna OECD-maihin, Suomessa  
esiintyy työrauhahäiriöitä keskimääräisesti enemmän. Vaikka viime vuosina työ-  
rauhasta tehdyt tutkimukset ovat lisääntyneet, työrauhahäiriön syihin ei olla  
kunnolla päästy kiinni. Savolainen ym. pohtivatkin onko esimerkiksi opettajan  
auktoriteetin heikkenemisellä jotain osuutta tähän asiaan vai onko toivottavan  
käyttäytymisen opettamista liian niukasti kouluissa. He tuovat esiin myös suo-  
malaislasten oppimistuloksien laskemisen sekä tyttöjen ja poikien välisen tai-  
toerojen lisääntymisen. (Savolainen ym. 2019, 194–195.)

Karhun, Savolaisen ja Närhen (2018, 76) sekä Lehtomäen ja Mikkilä-  
Erdmannin (2018, 10) mukaan kouluissa esiintyy toistuvasti käyttäytymishäiri-  
öitä. Tavallisesti häiriöt ovat kuitenkin lieviä (Lehtomäki & Mikkilä-Erdmann  
2018, 10). Julinin ja Rummun (2018, 114–115) tutkimus nostaa esiin alakoulussa  
yleisimmiksi työrauhahäiriöiksi oppilaiden samanaikaisen puheen opettajan  
kanssa sekä yläkoulussa oppilaiden työvälineiden puuttumisen ja asiattoman  
puhelimien käyttämisen. Lehtomäen ja Mikkilä-Erdmannin (2018, 10) tutkimuk-  
sessa kaikkein eniten työrauhahäiriöitä aiheuttivat verbaliset tekijät, kuten il-  
man viittaamista vastaaminen tai oppilaiden väliset keskustelut. Harisen ja Hal-  
meen (2012, 63) tutkimuksen mukaan työrauhahäiriöt ovat enemmän yläkoulu-  
jen ongelma ja siellä koulun hyvän ilmapiirin rakentumista haittaavat esimer-  
kiksi omien kotiluokkatilojen puuttuminen ja kurssimuotoinen opiskelu, joka  
heikentää luokkayhteisöjä.

Luokan häiriökäyttäytyminen voi vaikeuttaa oppilaan oppimista ja opetta-  
jille se voi aiheuttaa stressiä (Närhi, Kiiski & Savolainen 2017, 1186; Savolainen  
ym. 2019, 194). On siis kiinnitettävä huomiota siihen, että luokanopettaja ei koe  
jäävänsä yksin työrauhahäiriöiden keskellä. Tähän koulun toimintakulttuurilla

on vaikutusta, eli pystyykö luokanopettaja hakemaan ja saamaan apua kouluyhteisöstä. Joillakin luokanopettajilla voi olla avautumisensa esteenä huonon opettajan leimautumisen pelko. (Holopainen ym. 2009, 53.) Olisikin tärkeää, että opettajat kertoisivat omia toimintamalleja ja antaisivat toisillensa tukea (Lehtomäki & Mikkilä-Erdmann 2018, 24).

Levin ja Nolan (2010, 32–33) esittävät, että häiriökäyttäytyminen voi kannustaa myös muita oppilaita käyttäytymään huonosti. Lisäksi häiritsevä käyttäytyminen voi aiheuttaa pelkoa oppilaissa, jolloin oppilaiden läsnäolo koulussa voi laskea vaikuttaen samalla myös heikentävästi koulusuorituksiin. (Levin & Nolan 2010, 32–33.) Savolaisen ym. (2019, 203) mukaan työrauhahäiriöistä kärsivät eniten ne lapset, joilla on oppimiseen liittyviä ongelmia. Työrauhahäiriöillä näyttää olevan monenlaisia vaikutuksia luokkayhteisöön, joten on hyvin tärkeää tarttua tähän ongelmaan vakavasti, jotteivat ongelmat luokassa mene pahempaan suuntaan.

Työrauhahäiriöt eivät toteudu tyhjiössä. Psykologioiden mukaan ihmisen käyttäytymiseen liittyy hänen elämänsä vaikuttaneet edeltävät tapahtumat ja olosuhteet, mutta myös niistä johtuneet seuraamukset. (Levin & Nolan 2010, 132.) Koulujen työrauhahäiriöiden taustalla vaikuttavat monenlaiset tekijät ja useat niistä vaikuttavat päällekkäin. Useisiin tekijöihin koulut pystyvät vaikuttamaan vain osittain. Työrauhahäiriöitä ei myöskään pystytä selvittämään kerralla, vaan on edettävä vähin askelin. Lisäksi työrauhahäiriöiden syiden etsimisessä olennaista on kiinnittää huomio siihen, katsotaanko aihetta opettajan vai oppilaan perspektiivistä. Esimerkiksi oppilaaseen liittyvät tekijät, kuten hänen sairautensa, psyykkiset häiriönsä ja kehityshäiriönsä voivat saada aikaan työrauhahäiriöitä. Holopainen ym. pitävät todennäköisenä myös sitä, että työrauhahäiriöitä voivat aiheuttaa heikon minäkäsityksen omaavat oppilaat. Lisäksi oppilaiden kouluviihtyvyydellä on merkitystä työrauhaan. (Holopainen ym. 2009, 21–23, 67.) Lindh ja Sinkkonen (2009, 16) puolestaan toteavat, että käyttäytymiseen liittyvien häiriöiden taustalta löytyy yleensä se, että lapsen perusturvallisuuden tarpeisiin ei ole pystytty vastaamaan. Perustarpeita ovat fysiologiset tarpeet (esimerkiksi ruoka, lämpö ja turva) sekä psykologiset tarpeet (esimerkiksi

holhous ja rakkaus). (Lindh & Sinkkonen 2009, 16.) Lisäksi ystäväpiiri ja yhteiskunta voivat vaikuttaa työrauhahäiriöiden taustalla (Kiiski ym. 2012, 12).

Luokan työrauhahäiriöiden taustalla vaikuttavat hyvin moniulotteiset ja monitasoiset syyt. Paljon kertoo myös tutkijoiden kommentit siitä, että vaikka tutkimuksia työrauhasta on tehty paljon, siltikin on toisinaan haastavaa päästä häiriöiden syvempiin syihin kiinni. Asian voi tehdä koulussa monesti monimutkaiseksi myös se, että häiriöihin kytkeytyviä asioita tapahtuu opettajan silmien ulottumattomuudessa, jolloin voi olla vaikea päästä kiinni häiriöiden alkusyihin.

Oppimisympäristöön vaikuttaa merkittävästi myös opettajan käyttäytymisen. Opettajan tahallisella tai tahattomalla sanallisella ja sanattomalla toiminnalla on vaikutusta oppilaan käyttäytymiseen. (Levin & Nolan 2010, 3; Holopainen ym. 2009, 25.) Levin ja Nolan (2010, 32–33) muistuttavatkin, että sekä opettajilla että oppilailta on vastuu tarkoituksenmukaisesta käyttäytymisestä. Lisäksi Holopainen ym. (2009, 26) kehottavat huomioimaan sen, että selvitetessä työrauhahäiriöiden syitä ja niihin sopivia ratkaisukeinoja, tärkeää olisi kuitenkin ennen kaikkea tarkastella koulun omaa toimintakulttuuria. Lindh ja Sinkkonen (2009, 20) korostavat häiriöiden ehkäisemisessä myös sitä, että luokassa koettaisiin yhteisöllisyyttä, opetus menisi eteenpäin sulavasti ja opettaja havainnoisi oppilaita. Oppimisympäristöä, opettajan oppilastuntemusta ja opetusmenetelmiä on siis tärkeää kehittää koko ajan. (Lindh & Sinkkonen 2009, 20.) Opetus- ja kulttuuriministeriö (2018, 56) painottaa, että ehkäisevät keinot tulisi sisällyttää kasvatusyhteisön opetussuunnitelmaan, hyvinvointityöhön ja pedagogiikkaan, että päästäisiin tehokkaaseen ja pitkäkalliseen työrauhan edistämistyöhön.

### **2.3 Työrauha perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa ja perusopetuslaissa**

POPSin (2014, 26–28) mukaan perusopetuksen toimintakulttuuri tähtää muun muassa oppimisen kehittämiseen, osallisuuteen, tasa-arvoon, hyvinvointiin ja vuorovaikutukseen. Oppilaiden hyvinvointia ja turvallisuutta tukevat kouluyhteisön systeemi ja käytännöt. Jokaiseen koulupäivään kuuluu luonnollisena

osana mielen hyvinvointia lisäävät yhteiset tekemiset. Kouluyhteisössä ei sallita kiusaamista, väkivaltaa tai mitään sopimatonta käytöstä. Tavoitteena on ennakoita arkea ja luoda kiireetön ilmapiiri. Jotta oppilaille syntyisi luottamus, tarvitaan kokemusta oikeudenmukaisuudesta ja kuulluksi tulemisesta koulussa. Kun koulun ilmapiiri on myönteinen, levollinen ja viihtyisä, lisää se työrauhaa. Lisäksi hyvillä sosiaalisilla suhteilla on merkitystä työrauhan rakentamisessa. (POPS 2014, 26–28.)

Koulujen tulee ennaltaehkäistä ongelmia sekä löytää ja vähentää kehityksen ja kasvun haittoja koulusta. Luottamuksellinen ja huolehtiva ilmapiiri sekä yhteinen vastuunottaminen luokassa vahvistavat työrauhaa. Kun opettaja neuvoo ja antaa palautetta sekä kehittää pedagogisia ratkaisuja, auttavat nämä myös rakentamaan työrauhaa. Jokainen lapsi on myös ainutkertainen ja tärkeä omana itsenään. Jokainen on myös oikeutettu näkymään, kuulumaan ja tulemaan huomioduksi sekä yksilönä että yhteisön jäsenenä. Lapselle kuuluu osallisuuden kokemus, jossa hän voi luoda yhdessä muiden kanssa yhteisönsä menettelytapoja ja hyvinvointia. (POPS 2014, 34, 36, 15.)

POPSissa (2014, 34) kuvataan, että oppilaille on velvollisuus käydä säännöllisesti koulussa, olla kunnioittavassa vuorovaikutuksessa koulutovereiden ja koulun henkilökunnan kanssa sekä pitää kiinni yhteisistä säännöistä. Oppilaiden tulee myös kunnioittaa työrauhaa sekä hoitaa sovitut tehtävät. Perusopetuslain 35 § (628/1998) mukaan oppilaan käyttäytyminen on oltava asiallista. Yhteistyö kodin ja koulun välillä on tärkeää, jotta oppilasta voidaan tukea käyttäytymään lain mukaisesti. Perusopetuslain 29 § (1267/2013) mukaan oppilaan oikeuksiin kuuluu myös oppimiseen turvattu ympäristö ja opetuksen järjestäjän on vahvistettava järjestyssäännöt, jossa tuetaan kouluyhteisön turvallisuutta ja iloa sekä esteetöntä oppimista. Oppilaiden on mahdollista olla mukana opetussuunnitelman ja koulun järjestyssääntöjen laatimisessa (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2018, 103). Opettaja on vastuussa oppilaidensa oppimisen, toiminnan sekä hyvinvoinnin tarkkailemisesta ja kehittamisestä. Hänen on havaittava varhain ongelmat ja tuettava oppilaita niissä. Opettajan on kohdeltava myös jokaista oppilasta kunnioittavasti ja oikeudenmukaisesti. (POPS 2014, 34.)

Perusopetuslaki 35 a § (1267/2013) sekä 36 § (477/2003) ja 36 a § (1267/2013) säättää kasvatuskeskustelun ja erilaisten kurinpitokeinojen käyttämisestä työrauhan turvaamisessa ja häiritsevän käyttäytymisen puuttumisessa. Kasvatuskeskustelussa keskustellaan yhdessä oppilaan kanssa hänen rikkomuksestaan ja avataan käyttäytymisen syitä ja seuraamuksia. Tarkoituksena on myös miettiä keinoja, jotta tilanne saataisiin korjattua. Oppilaan hyvinvoinnin ja käyttäytymisen myönteinen muuttaminen on myös päämääränä. Kasvatuskeskustelua on tarkoituksena käyttää ensimmäisenä menettelytapana puututtaessa sopimattomaan käytökseen. Perusopetuslaissa kurinpitokeinoina käytetään jälki-istuntoa, kirjallista varoitusta ja määräaikaista erottamista. Opettaja saa myös lähettää opetusta häiritsevän oppilaan tilasta pois. (POPS 2014, 36–37.) Perusopetuslain 36 d § (1267/2013) ja 36 e § (1267/2013) mukaan rehtorilla tai koulun opettajalla on myös oikeus tutkia oppilaan tavarat sekä ottaa haltuunsa oppilaalta laissa kielletty tai vaarallinen esine tai aine tai sellainen esine tai aine, jolla oppilas häiritsee opetusta tai oppimista.

POPSin (2014, 77) mukaan oppilashuolto on noussut yhä merkittävämpään rooliin koulun perustoiminnassa, koska lasten kehitysympäristö ja koulun toimintaympäristö ovat erilaistuneet. Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 3 § (1287/2013) määrittelee opiskeluhuollon oppilaan hyvän psyykkisen, sosiaalisen ja fyysisen terveyden sekä hyvän oppimisen kehittämiseksi ja säilyttämiseksi. Perusopetuksen opiskeluhuollon yhteydessä puhutaan opiskeluhuollon sijasta oppilashuollon käsitteestä. Oppilashuolto on etupäässä ennaltaehkäisevää ja se on monialaista, johon kuuluvat sekä opetustoimen että sosiaali- ja terveystoimen ammattilaisia. Kaikki koulussa työskentelevät ovat vastuussa yhteisöllisestä oppilashuollosta. Yhteisöllisen oppilashuoltotyön tehtävät suuntautuvat kouluyhteisön, kouluympäristön ja luokan hyvinvointiin. Se haluaa tukea avointa keskustelua, yhteenkuuluvuutta ja huolenpitoa. Yhteistyötä tehdään myös opiskelijan ja hänen huoltajansa kanssa. Yhteisöllistä oppilashuoltoa ohjaa opiskeluhuollon monialainen ohjausryhmä. Koulujen tulee tehdä oppilashuoltosuunnitelma, johon merkitään, miten oppilaita varjellaan häirinnältä, väkivallalta ja

kiusaamiselta. Oppilaan on mahdollista saada myös yksilökohtaista oppilashuoltoa. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2018, 70–72, 75.)

Perusopetuslaki 3 § (628/1998) määrittelee koulun tekemään myös yhteistyötä kotien kanssa. Tällöin yhteistyön avulla voidaan tukea jokaisen oppilaan omaa kehitystasoa. Lisäksi huoltajien kanssa tehtävällä yhteistyöllä on vaikutusta oppilaan, luokan ja koko koulun hyvinvointiin ja turvallisuuteen. Huoltajat voivat tutustua koulun arkeen ja suunnitella yhdessä koulun henkilökunnan ja oppilaiden kanssa koulun menettelytapoja ja päämääriä. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2018, 35–36.)

Opetus- ja kulttuuriministeriö (2018, 79–80) toteaaakin, että luokan toimintakulttuuriin vaikuttavat huoltajien arvot. Niiden vaikutus toimintakulttuuriin on joko suora tai epäsuora. Ryhmän ulkopuolelle jättämisen kehittymistä luokassa voidaan torjua siten, että vanhemmat vahvistavat lasten vertaissuhteita. Vanhempien menettelytavoilla on vaikutusta kaikkien yhteisön jäsenien hyvinvointiin. Kun vanhemmat tutustuvat opettajaan, muiden lasten vanhempiin ja lapsen luokkatovereihin, on mahdollista syntyä yhteisö, joka pystyy torjumaan ulkopuolelle jättämistä. Lapsille tulee myös vanhempien näkymisestä koulussa kokemus siitä, että koulu ja vanhemmat tekevät yhteistyötä. Lisäksi laadittaessa vanhempien ja lapsien kanssa yhdessä säännöt, sitouttaa se yhteisiin päämääriin. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2018, 79–80.)

## **2.4 Tutkimuksia ja kehittämishankkeita luokkien työrauhasta**

Julin ja Rumpu (2018) ovat tehneet arviointitutkimuksen työrauhasta ja turvallisuudesta oppimisympäristöstä perusopetuksessa ja lukiokoulutuksessa. Arvioinnissa tutkittiin myös vuonna 2014 lakimuutosten kautta tulleiden kurinpito- ja puuttumiskeinojen vaikutuksia koulujen työrauhaan ja turvalliseen oppimisympäristöön. Arviointi toteutettiin laajalle joukolle, joka koostui opetuksen järjestäjistä, otoksena valituista kouluista ja lukioista sekä niiden opettajista, kolmas- ja kahdeksaluokkalaisista oppilaista ja lukion toisen vuosikurssin opiskelijoista. Valtaosa oppilaista ja opettajista kertoi viihtyvänsä hyvin koulussa. Myös enin

osa oppilaista piti opettajien taitoa pitää yllä työrauhaa hyvänä. (Julin & Rumpu 2018, 3–4.)

Julinin ja Rummun (2018, 4) tutkimus osoitti, että enemmistö rehtoreista, oppilashuoltoryhmistä ja opetuksen järjestäjistä kertoi koulujen häiriölukujen olevan samoja mitä edellisen kahden vuoden aikana on ollut. Ylä- ja yhtenäiskouluissa ilmeni enemmän häiriötilanteita kuin alakouluissa ja lukioissa. Tutkimustulokset kertovat, että koulujen häiriötilanteita saatiin supistettua ja ennaltaehkäistyä, kun kohennettiin kouluviihtyvyyttä, työrauhaa ja kouluturvallisuutta sekä edistettiin opettajien tapoja ja asenteita liittyen opetukseen. Lisäksi huoltajien ja oppilaiden osallistamisen vahvistaminen, opetuksen eriyttämisen kasvataminen sekä muiden opettajien ja avustajien tuen täydentäminen vaikutti häiriötilanteiden vähentämiseen. (Julin & Rumpu 2018, 4.)

Solantaus, Lindblom, Ojala ja Kampman (2015, 3–4) nostavat esiin perusopetuksen kehittämis- ja tutkimushanke Yhteispelin. Yhteispelin avulla halutaan vaikuttaa koko koulun menettelytapoihin ja sen ilmapiiriin, jolloin siinä vaikutetaan lasten luokkayhteisöön, henkilökunnan työyhteisöön sekä kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön. Keskeisintä siinä on oppilaiden välinen sekä oppilaiden ja opettajan keskinäinen positiivinen vuorovaikutus. Yhteispelissä syvennyttään opettamaan oppilaille tunne- ja vuorovaikutustaitoja, tukemaan aikuisten tunne- ja vuorovaikutustaitoja sekä kehittämään koko koulua lasten psyykkistä kasvua vahvistavaksi yhteisöksi. Yhteispelin sisältämien työmenetelmien kautta tavoitteena on muun muassa alentaa koulujen työrauhahäiriöitä ja käytöshäiriöitä sekä vahvistaa lasten terveellistä psyykkistä kasvua ja hyvinvointia. Yhteispelin kautta opettajat saavat ennaltaehkäisevän työväliseen työhönsä. (Solantaus ym. 2015, 3–4, 7–10, 22.)

Yhteispeli sisältää viisi ympäristön piirrettä, jotka lisäävät lasten ja aikuisten hyvinvointia koulussa. Näitä ovat lämpimät ihmissuhteet, kuulluksi tuleminen ja osallisuus, selkeys ja ennustettavuus, osaamisen ja onnistumisen tuki sekä ilo. Psykologian näkemyksen mukaan kyseiset piirteet täyttävät ihmisen psykososiaalisia perustarpeita (Solantaus ym. 2015, 10, 32) ja psykologisessa tutkimuksessa erotetaan kolme kattavaa perustarvetta: yhteenkuuluvuus, pätevyys ja



itseääräminen (Ryan & Deci 2009, Solantauksen ym. 2015, 32 mukaan). Nämä kolme psykososiaalista perustarvetta ovat Yhteispelin viiden ympäristön piirteiden jalustana (Solantaus ym. 2015, 32.)

Solantaus ym. (2015, 32–33) kuvaavat, että yhteispelissä yhteenkuuluvuuden tarpeeseen liittyvät lämpimät ihmissuhteet sekä jossain määrin kuulluksi tuleminen ja osallisuus. Ihmisten on luontevaa tuntea yhteenkuuluvuutta toisiin ihmisiin, kun heitä kohtaan ollaan ystävällisiä, kunnioittavia ja auttavia. Yhteispelin osaamisen ja taitojen tuki kuuluu pätevyyden tarpeeseen. Ihminen tuntee itsensä kykeneväksi ja osaavaksi oppiessaan uusia juttuja sekä saadessaan arvostusta ja positiivista palautetta taidoistaan. Itsemäärämisen tarpeeseen kuuluvat Yhteispelin kuulluksi tuleminen ja osallisuus. Ympäristön huomioidessa yksilön mielipiteet päätöksissä, hän saa kokemuksen vaikutusmahdollisuuksistaan asioihin ja aktiivisesta yhteisön jäsenyydestään. Yhteispelin ilo syntyy perustarpeisiin vastaavasta ympäristöstä, esimerkiksi lämpimistä ihmissuhteista. Ympäristö tulee hallinnoitavaksi olevaksi ja turvalliseksi, kun ympäristö on selkeä ja ennakoitava. Tämä auttaa kehittämään lapsen taitoja ja rakentamaan lämpimiä ihmissuhteita. (Solantaus ym. 2015, 32–33.)

Karhu ym. (2018, 62) puolestaan nostavat esiin Varkauden koulujen ProKoulu-malli kokeilun koulujen työrauhahäiriöihin. ProKoulun juuret ovat lähöisin Yhdysvalloista. Lasten sosiaalisten taitojen harjoittelu sekä odotetun käyttäytymisen ohjaaminen, sen havaitseminen ja palkitseminen ovat koko koulun myönteisen käyttäytymisen tukimallin tavoitteita. Näiden kautta pyritään luomaan oppimisympäristö, jossa lapsen sosiaaliset taidot kehittyvät ja ongelmallinen käyttäytyminen estyy. Käyttäytymispsykologinen näkökulma nostaa esiin sen, että käyttäytymisen ja tunne-elämän taitoja voidaan opettaa ja oppia. Tarjolla tulee olla myös kaikille käytettävissä olevan yleisen tuen lisäksi mahdollista yksilöllistä tehostettua tukea. (Karhu ym. 2018, 62.)

ProKoulu-mallissa aloitetaan siitä, että koulun aikuiset opettelevat aluksi itse käyttäytymään toivotulla tavalla ja jakamaan myönteistä palautetta. Kulmakivenä pidetään sitä, ettei kenenkään lapsen synnynnäisesti odoteta tietävän miten koulussa tulisi käyttäytyä. Tutkimuksessa todettiin, että ProKoulu-

toimintamallin avulla koulun toimintakulttuuria voidaan kehittää kohti uuden opetussuunnitelman tavoitteita. Palkinnoksi on mahdollista saada oppilaiden ja opettajien keskuuteen hyvinvoiva koulu, joka todettiin myös Varkauden kouluissa ProKoulu-työskentelyn jälkeen. (Karhu ym. 2018, 64, 70.)

Työrauha kaikille-toimintamalli on taas tarkoitettu 5.-9.-luokkalaisille. Sen alkukehittäjänä on toiminut Keuruun yhteiskoulun yläkoulu. Toimintamallilla voidaan kohentaa yksilö- ja luokkatason ongelmia sekä ennaltaehkäistä luokan häiriökäyttäytymistä. Toimintamalli pohjautuu käyttäytymispsykologiaan, jossa käyttäytyminen nähdään opittuna ja jatkuvana sillä on aina jokin päämäärä. Käyttäytymistä pystytään kuitenkin muuttamaan. Tässä toimintamallissa käytetään ensin ulkoista ohjausta ja vihjeitä toivotun käyttäytymisen saavuttamiseksi. Tärkeää on kertoa oppilaille hyvin selkeästi, minkälaista käyttäytymistä heiltä odotetaan koulussa. Palautteen antamisella on suuri merkitys, jotta se vaikuttaisi tehokkaasti ja suotavasti käyttäytymiseen. (Kiiski ym. 2012, 23, 26.)

Laajasalon (2016, 147) mukaan nykytutkimukset kannattavat voimakkaasti myönteisen käyttäytymisen tukemista kuin rangaistuksiin perustuvia menetelmiä. Näyttää myös siltä, että uusimmat hankkeet tähtäävät koko koulun toimintakulttuurin muutokseen. Hankkeiden taustalla vaikuttaa vahvasti käyttäytymispsykologia, jota olisikin kouluissa hyödyllistä ottaa enemmän huomioon. Hankkeilla on myös ennaltaehkäisevä merkitys ja ne tähtäävät koulun hyvinvointiin.

Monien jatkuvien hankkeiden sarja voi olla kuitenkin vaikuttamassa siihen, että koulujen ja opettajien kiinnostus sekä sitoutuminen heikkenee uusia hankkeita kohtaan. Lisäksi lyhyistä hankkeista tulevat uudet menetelmät eivät juurro kovin hyvin koulun sisälle. (Laajasalo 2016, 163.) Opetus- ja kulttuuriministeriö (2018, 68) nostaa esiin myös sen, että kouluissa on ollut haastavaa erottaa aikaa erilaisille harjoitusohjelmille. Opettajien sitoutumisen saaminen myös tällaiseen pitkäaikaiseen työhön ei ole ollut helppoa, vaikka tunne- ja vuorovaikutustaidot kulkevat opetuksen läpileikkaavana tähtäimenä uusissa opetussuunnitelman perusteissa. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2018, 68.) Onkin syytä pohtia mistä opettajien heikompi sitoutuneisuus luokan toimivien rakenteiden

vahvistamiselle johtuu. Onko kiireellä jokin merkitys? Vaatiiko opetussuunnitelma liian paljon tai mikä on opettajan suhde oppilaisiin? Vaikka toimivien menetelmien harjoittaminen vie aikaa, maksaa se kuitenkin myöhemmin monin verroin takaisin: työrauhahäiriöihin puuttumiseen käytetty aika lyhenee ja luokan ilmapiiri paranee.

### 3 LUOKAN TOIMINTAKULTTUURIN RAKENTAMINEN TYÖRAUHAN NÄKÖKULMASTA

Työrauhan näkökulmasta luokan toimintakulttuuri rakentuu monista osista. Opetus- ja kulttuuriministeriön (2018, 56) mukaan työrauhan kehittämisen kulmakivenä on inhimillisen elämän perusta, joka käsittää ryhmään kuulumisen ja keskinäiset ihmissuhteet. Luokan ilmapiiri, käytännöt ja fyysinen ympäristö vaikuttavat myös paljon työrauhan rakentamiseen luokassa.

#### 3.1 Koulun/luokan toimintakulttuurin jäsentämisen malli

Koulukulttuuri ja koulun toimintakulttuuri ovat läheisiä käsitteitä toisillensa. Hirsjärvi (1983, 88) määrittelee kasvatustieteen käsitteistössä koulukulttuurin muun muassa siten, että se on koulun organisaatiossa ja sosiaalisessa rakenteessa merkittävä käsite, joka koostuu viralliseen koulujärjestelmään, mutta myös koulun alakulttuureihin liittyvistä rooleista, säännöistä ja arvoista. Koulussa erilaisilla ryhmillä on epävirallisia arvoja, sääntöjä ja rooleja, jolloin niillä on vaikutusta koulun toimintaan, esimerkiksi opettajan ja oppilaiden kanssakäymiseen. (Hirsjärvi 1983, 88–89.) Sahlbergin mukaan (1996, 90) koulukulttuuri yleensä käsittää koulun käytännöt tehdä arkipäiväisiä asioita. Sahlberg (1996, 92) viittaa myös Hargreavesin (1995) koulukulttuurin määritelmään, joka on elämäntapa, missä kulttuuri nousee esiin ryhmän sisäistämien tietojen, uskomuksien, arvojen, tottumuksien, moraalin, rituaalien, symbolien ja kielen kautta. Kattilakoski (2018, 37) kuitenkin toteaa, että puhuttaessa koulukulttuurista ajatellaan sillä enimmäkseen samaa asiaa kuin koulun toimintakulttuurilla.

Koulukulttuuria on tutkittu myös etnografisesti. Gordon ja Lahelma (2003, 10) käyttävät omassa koululuokka-tutkimuksessaan koulun kerrostumien kautta käsitteitä virallinen, informaali (epävirallinen) ja fyysinen koulu. He kertovat, että koulujen opetussuunnitelmat sekä muut kouluun liittyvät säädökset ja asetukset määrittelevät virallisen koulun. Virallinen koulu tulee esiin muun muassa

koulun säännöissä, opetusmenetelmissä, opetussisällöissä ja luokkahuonevuorovaikutuksessa opetuksen aikana. Informaali koulu sisältää oppitunnin aikana ja sen ulkopuolella tapahtuvan opettajien ja oppilaiden epävirallisen vuorovaikutuksen, oppilaskulttuurin sekä epäviralliset arvojärjestykset opettajien ja oppilaiden joukossa, mutta myös heidän kesken. Fyysinen koulu käsittää koulun fyysisenä paikkana, jossa säädellään ääntä, aikaa, liikettä ja ruumiillisuutta. Virallisen ja informaalin koulun tapojen ja toimintojen raamit muotoutuvat koulun fyysisen tilan kautta. Kouluarjessa koulun kerrostumat linkittyvät yhteen ja asettuvat myös jonkin verran päälletysten toisiinsa nähden. (Gordon & Lahelma 2003, 10.)

POPSin (2014, 26) näkökulmasta koulun toimintakulttuuri nähdään muodostuvan kokonaisuudesta, joka sisältää työtä johtavat säännöt ja toiminnan päämäärien tulkinnan, johtamisen sekä työn järjestämisen, suunnittelun, toimeenpanemisen ja arvioinnin. Koulun toimintakulttuuri käsittää myös yhteisön osaamisen ja kehittämisen, pedagogiikan, ammatillisuuden, vuorovaikutuksen, ilmapiirin, arkiset käytännöt ja oppimisympäristön. Toimintakulttuuriin vaikuttavat tiedostetut ja tiedostamattomat elementit. Toimintakulttuurilla on vaikutusta yhteisöön, huolimatta siitä tiedostetaanko sen yhteys. Oppilaiden sisäistäessä kouluyhteisön arvoja, näkökantoja ja käytäntöjä, vaikuttaa siihen suuresti aikuisten oma käyttäytyminen. (POPS 2014, 26.)

Opetus- ja kulttuuriministeriön (2018, 63) ja POPSin (2014, 26) mukaan koulun toimintakulttuurin kaikkien käytäntöjen tarkoituksena on rakentaa järjestelmällisesti kasvatuksen ja opetuksen tavoitteita. Osana koulun toimintakulttuuriin kuuluu työrauha ja turvallinen koulupäivä, josta kaikilla on yhteinen vastuu (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2018, 64). Holopaisen ym. (2009, 62) mukaan toimintakulttuuri voidaan määritellä myös siten, että se sisältää hallitsevia yhteisöllisiä selviytymistapoja, eli kuinka opettajat ja oppilaat pärjäävät parhaiten keskenään. Selviytymiskeinoihin liittyy tavallisesti piilossa olevia vakiintuneita arvoja ja käsityksiä. (Holopainen ym. 2009, 62.)

POPSissa (2014, 26–29) on määritelty koulun toimintakulttuurin kehittämistä ohjaavat periaatteet, joihin kuuluu esimerkiksi hyvinvointi ja turvallinen arki, jossa puhutaan työrauhan kehittämisestä. Oppilaiden hyvinvointia ja

turvallisuutta tukevat koulu yhteisön systeemi ja käytännöt. Yhteisön jäsenten yksilöllisyys, yhteisön tarpeet ja samanvertaisuus tulee ottaa myös huomioon toiminnassa. Hyvätapaisuus ja ystävällisyys kuuluvat yhteisön arvostuksen kohteiksi. Jotta oppilaille syntyisi luottamus, tarvitaan kokemusta oikeudenmukaisuudesta ja kuulluksi tulemisesta koulussa. Koulun ilmapiirin ollessa myönteinen, levollinen ja viihtyisä, lisää se työrauhaa. Lisäksi hyvillä sosiaalisilla suhteilla ja ennakkoinnilla on merkitystä työrauhan rakentamisessa. (POPS 2014, 27.)

Tässä tutkimuksessani tutkin luokan toimintakulttuuria enkä keskity koko koulun toimintakulttuuriin. Holopainen ym. (2009, 51) toteavat, että tutkimuksissa keskitytään yleensä puhumaan koulukulttuurista, mutta yhtä tärkeää on myös keskittyä jokaisen luokan omaan kulttuuriin, koska luokkien ilmapiirit voivat vaihdella saman koulun sisällä johtuen luokanopettajien ohjaustyyleistä. Tämän olen myös itse huomannut. Tässä tutkimuksessa jäsenän toimintakulttuuria lähinnä POPSin (2014) toimintakulttuuriin sisältyvien vuorovaikutuksen, ilmapiirin, arkisten käytäntöjen ja oppimisympäristön kautta, jotka ohjaavat myös teoriaosani rakentumista. Koska POPS (2014) puhuu toimintakulttuurin yhteydessä myös tiedostamattomista tekijöistä ja epävirallisista säännöistä, olen ottanut mukaan Gordonin ja Lahelman (2003) virallisen, informaalin ja fyysisen koulun sisältämiä näkökulmia, koska ne rikastavat ja monipuolistavat ymmärtämään luokan toimintakulttuuria paremmin. Lisäsi olen halunnut ottaa teoriaosaani mukaan tunteiden merkityksen, koska ne jäävät usein tiedostamatta opettajan ja oppilaiden toiminnassa, mutta niillä on kuitenkin paljon vaikutusta luokan ilmapiiriin ja toimintatapoihin.

### **3.2 Luokkayhteisöön kuulumisen ja vuorovaikutussuhteet**

Savolaisen ym. (2019, 194) mukaan työrauhahäiriöt tulevat esiin opettajan ja oppilaan välisessä suhteessa ja luokkayhteisön keskinäisissä vuorovaikutussuhteissa. Häiriöt voivat kestää pitkään ja voi olla haastavaa saada vuorovaikutussuhteet kuntoon myöhemmin. Tämän takia ennaltaehkäisevät toimenpiteet ja työrauhaa toistuvasti luovat teot ovat todella tärkeitä. (Savolainen ym. 2019, 194.)

Blomberg (2008, 37) nostaa myös esiin sen, että opettajan ei ole helppoa luoda luokkaan toimivaa rakennetta ja johtaa luokkaansa, koska luokkaryhmän ominaisuudella ja ryhmadynamiikalla on suuri vaikutus näihin asioihin. Lisäksi opettajilla on erilaisia näkökantoja järjestyksen ylläpitämisen haasteista. (Blomberg 2008, 37.)

Kaikkien lasten tarpeina on olla hyväksytyjä yksilöinä ja ryhmän jäseninä (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2018, 56). Gordon ja Lahelma (2003, 42) painottavat, että koulun toiminnassa yhteisöllä on suuri merkitys. Yhteisössä kehittyvät sosiaaliset suhteet ja yhteisöllisyys, joita on tärkeää edistää koulussa. (Gordon & Lahelma 2003, 42.) Ryhmällä on olennaisesti vaikutusta siihen, miten runsaasti ryhmän oppilaat tuottavat häiriöitä luokassa. Koulussa ryhmä toimii ympäristönä, jossa koko ajan arvioidaan, millainen itse on ja millaisia muut ovat. Kun ryhmä tukee oppilaan osallistumista ja itsetuntoa, kehittyy samalla yksilön yleinen toimintakyky ja sitä kautta persoonallisuus. (Holopainen ym. 2009, 65.)

Rakennettaessa hyvinvoivaa luokkahuoneyhteisöä, vaatii se johdonmukaista suunnittelua, keskittymistä ja työtä. (Valente, Monteiro & Lourenco 2019, 741). Kun kehitetään virallisen koulun yhteisöllisyyttä, on aina pidettävä mielessä myös informaali ja fyysinen koulu. Osaksi koulun arkea kuuluvat ihmis-suhteet, jossa ovat mukana niin ilot kuin surutkin. Gordon ja Lahelma puhuvat sosiaalisesta ulottuvuudesta informaalina kouluna. Informaali vuorovaikutus näkyy virallisen koulun toiminnassa koko ajan, kuten oppitunneilla, välitunneilla, ruokatunneilla, käytävätilanteissa ja hetkissä, kun odotetaan opettajia sekä siirtymätilanteissa. Sitä käydään opettajien, oppilaiden ja muun henkilöstön kesken. Informaali vuorovaikutus tuo luokkaan oppilaiden ja opettajien omia toimintatapoja ja käsityksiä, jolloin se saattaa tuoda haasteita viralliseen koulutyökentelyyn. (Gordon & Lahelma 2003, 42, 82.)

Karhun (2018, 18) mukaan opettajan tehtävään kuuluu pitää huolta työrauhasta. Hänen on kiinnitettävä huomiota ryhmän dynamiikkaan, koska yleensä itsestään ei kehity turvallista ja kiusaamista ehkäisevää ryhmähenkeä. Opettajan tulee aina katkaista tilanteet, joissa kohdellaan toista kielteisesti. Opettajan on suunnitellusti rakennettava ryhmän yhteishenkeä, tutkittava tietoa ryhmän

dynamiikasta sekä opeteltava tuntemaan oppilaitansa. Oppilastuntemus kasvaa, kun opettaja keskustelee ryhmien ja yksittäisten lasten kanssa kysellen heidän kuulumisiaan ja heitä kiinnostavia asioita. (Poikkeus 2019, 184.)

Solantaus ym. (2015, 23, 25) kuvaavat, että tunne- ja vuorovaikutustaitoihin kuuluvat lapsen ihmissuhteisiin, vuorovaikutukseen ja tunne-elämään yhdistyvät taidot. Kun lapsen tunne- ja vuorovaikutustaidot ovat hyvät, onnistuu hän vaalimaan positiivisia kaveri- ja aikuissuhteita. Hän kykenee tuntemaan, kertomaan ja hallitsemaan tunteitaan asianmukaisilla keinoilla. Lisäksi lapsi osaa tunnistaa omia ja toisten tunteita sekä asettua toisen asemaan. Kun lapsella on taito asettua toisen asemaan, hän kykenee käsittämään toisen toiminnan taustalla olevan erilaisen ymmärryksen. Alakouluikäisillä on tässä asiassa eroavaisuuksia, jotka näkyvät etenkin vaikeaselkoisissa ja ennakoimattomissa sosiaalisissa tilanteissa. Toimiva sosiaalinen vuorovaikutus edellyttää tunneilmaisujen viestien ymmärtämistä. Lapsen ymmärtäessä väärin toisten tunneviestejä, saattaa hän nähdä tilanteen sekasortoisena tai pelottavana. (Solantaus ym. 2015, 23, 25.)

Kun koulu alkaa, kulutetaan Gordonin ja Lahelman (2003, 43) mukaan runsaasti aikaa koulun normien ja käytäntöjen kertomiseen. He kuitenkin muistuttavat siitä, että samanaikaisesti oppilaalle on erittäin merkityksellistä vuorovaikutusyhteyden luominen muihin oppilaisiin sekä löytää oma tila ja paikka luokassa. (Gordon & Lahelma 2003, 43.) Solantaus ym. (2015, 33) haluavat myös nostaa esiin, että lapsen kehitykselle ovat tärkeitä suhteet luokkakavereihin. Levin ja Nolan (2010, 152) ovat myös samaa mieltä siitä, että opettajat eivät ole perinteisesti huomioineet vertaiskulttuuria luokassa ja usein opettajat ovat keskittäneet luokassa huomionsa yksilöllisiin suhteisiin, jossa käyttäytyminen nähdään opettajan ja yksittäisen oppilaan välisenä asiana. On kuitenkin otettava huomioon luokkahuoneen elämän yhteisöllinen näkökulma, kun tarkastellaan oppilaan käyttäytymistä. (Levin & Nolan 2010, 152.) Opetus- ja kulttuuriministeriö (2018, 67–68) painottaa myös, että hyvän työrauhan kehittymisessä lasten vertaistoinnilla on suuri yhteys, koska oppilaiden sosiaalisten taitojen heikkouksilla on yhteyttä työrauhahäiriöihin.



Opetus- ja kulttuuriministeriö (2018, 65) korostaa, että opettajan pedagogisilla menetelmillä ja päätöksillä on vaikutusta ryhmän toimintakulttuuriin, vuorovaikutukseen ja lasten keskinäiseen kanssakäymiseen. Jotta lasten statuserot ryhmässä saadaan vähentymään, on opettajan järjestelmällisesti kehitettävä eri lasten välille kontakteja. Erilaisten pedagogisten toimenpiteiden kautta voidaan tukea luokan ryhmäytymistä kokonaisen lukuvuoden ajaksi. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2018, 65.) Usein kuitenkin voidaan unohtaa, että luokka tarvitsee tukea ryhmäytymiseen koko lukuvuoden ajaksi. Luokkayhteisössä tapahtuu pitkin vuotta erilaisia asioita, jotka voivat horjuttaa luokan ryhmädynamiikkaa, esimerkiksi luokkaan tulee uusi oppilas tai luokassa jotkut asiat paisuvat liian suuriksi. Opettajan tuleekin havainnoida luokan ryhmädynamiikkaa koko ajan, jotta hän pääsisi selville luokan sisällä tapahtuvista muutoksista.

### *Opettajan ja oppilaan suhde*

Solantauksen ym. (2015, 33) mukaan koulussa lapsen keskeisin yksittäinen suhde käsittää opettajan ja oppilaan suhteen. Oppilas kehittää opettajasta ja siihen liittyvästä vuorovaikutuksesta tunnepitoisen mielikuvan kiintymyssuhdeteorian mukaan. Mielikuva muodostuu lapselle esimerkiksi siitä, kuinka hyväntahtoinen, oikeudenmukainen, luotettava ja johdonmukainen opettaja on. Jos oppilaan mielikuva opettajasta on positiivinen, hän kykenee hyödyntämään mielikuvaa turvatekijänä, vaikka opettaja ei olisi läsnä luokahuoneessa tai opettaja ei kykenisi ohjaamaan yksilöllisesti. (Verschueren & Koomen 2012, 205–208.)

Karppinen ja Pihlava (2016, 142) toteavat, että monesti oppilaan tunne-elämän ongelmat ovat voineet muodostua jo elämän ensimmäisten vuosien vuorovaikutuksessa, jolloin myös vuorovaikutuksen kautta voidaan kohdata haasteet. Kun kouluarjessa hyödynnetään varhaisen vuorovaikutuksen rakenneosia, lapsella on mahdollisuus saada korjaavia, turvaa antavia hoivan ja huolenpidon kokemuksia. (Karppinen & Pihlava 2016, 142.)

Opettajan lämpimällä ja hyvällä suhteella oppilaisiin on positiivinen yhteys oppimiseen ja kouluviihtyvyyteen. Sillä on myös vaikutusta siihen, että ryhmän toimintakulttuuri rakentuu kiusaamista torjuvaksi. (Opetus- ja

kulttuuriministeriö 2018, 69.) Lisäksi Muhosen, Vasalammin, Poikkeuksen, Rasku-Puttosen ja Lerkkasen (2016, 112, 122) tutkimustuloksien mukaan lämpimällä opettajaoppilassuhteella on vaikutusta oppilaan kestävään koulusitoutuneisuuteen ja koulutyön merkityksen kokemiseen. Sitä vastoin, jos heidän keskinäinen suhteensa on negatiivinen, oppilas sitoutuu laimeammin kouluun. (Muhonen ym. 2016, 112, 122.) Verschueren ja Koomen (2012, 207–208) korostavatkin aikuisia tulkitsemaan lapsen sanoma lapsen tarkoittamalla menettelytavalla. Lisäksi aikuisen on otettava huomioon lapsen tarpeet ja käsityskyky reagoidessaan lapsen viestiin. Kun lapsi saa tunteen siitä, että häntä on kuunneltu, hänen ihmissuhteisiinsa kytkeytyvä turvallisuuden tunne lujittuu. (Verschueren & Koomen 207–208.)

Gordonin ja Lahelman (2003, 44) mukaan luokkayhteisöä vahvistavat myös opettajan pienet eleet ja kohtaamiset. Roine, Puusniekka, Luopa, Kinnunen ja Jokela (2011, 33) kuvaavat, että oppilaiden auttamishaluun ja toisten huomioimiseen vaikuttavat opettajan oikeudenmukaisuus, rohkaiseminen ja mielenkiinto lapsen asioita kohtaan. Jos opettajan ja oppilaan suhde on taipuvainen yhteentörmäyksille, on sillä yhteys oppilaiden erilaisiin käyttäytymisen haasteisiin (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2018, 69). Holopainen ym. (2009) näkevät, että opettajan palautteen antamisella on myös suuri merkitys luokan työrauhalle. Opettajan on tärkeä antaa oppilaalle positiivista ja realistista palautetta hänen onnistumisestaan, koska oppilas tavoittelee pääosin uudestaan käyttäytymään samalla tavalla, mistä hän on saanut kehuja. (Holopainen ym. 2009, 34.) Opettajan lämpimällä suhteella oppilaisiin on paljon positiivisia vaikutuksia lapsen kehitykselle ja oppimiselle. Erityisesti opettajan lämmin lähestymistapa voi antaa korjaavia kokemuksia heikon kiintymyssuhteen omaaville tai muuten laiminlyödyille lapsille.

Luokkahuoneet ovat kuitenkin monimutkaisia ja dynaamisia järjestelmiä, jolloin saman opettajan kahdessa eri luokkaympäristössä vallitseva ilmapiiri voi vaihdella paljonkin. Samoin sama oppilas voi toimia eri tavoin luokasta toiseen. Ympäristöjen ja mallien syntyminen riippuu tilanteesta ja olosuhteista, jolloin ne voivat vaihdella luokasta toiseen. (Harjunen 2012, 158.) Jotta opettajan ja

oppilaan vuorovaikutussuhde kehittyisi hyväksi, tarvitaan siihen aikaa. Lisäksi luokanopettajan tulee olla sitoutunut tähän prosessiin. Suomessa alakoulussa on mahdollista rakentaa syvä ja pitkälinen vuorovaikutussuhde opettajan ja oppilaan välille, koska luokanopettaja opettaa yleensä monta vuotta tiettyä luokkaa (Muhonen ym. 2016, 121). Kiintymyssuhteen kannalta tämä olisi myös merkittävää, että opettaja voisi toimia luokkansa opettajana monta vuotta.

### **3.3 Luokan ilmapiiri ja tunteiden merkitys**

Schutz, Quijada, Vries ja Lynde (2011, 68) toteavat, että tunteet kuuluvat myös luontaisena osana opetustoimintaan, joten on tärkeä ymmärtää niiden luonne koulussa. Gordonin ja Lahelman (2003, 56) mukaan oppilaat kokevat koulupäivän aikana myönteisiä ja negatiivisia tunteita. Esimerkiksi luokassa epäonnistumiset saavat aikaan henkilökohtaisia pettymyksiä, mutta myös julkista hämmennystä (Brophy 2011, 51). Schutzin ym. (2011, 68) mukaan oppilaiden tunteet saattavat myös muuttua hetkessä esimerkiksi ilosta turhautumiseen sekä tunteilla on taipumus tarttua muihin oppilaisiin (Karppinen & Pihlava 2016, 141).

Jotta opettaja voisi tukea ryhmän hyvinvointia, on se oppilaiden arkista kuuntelemista, heidän ilojansa ja murheita. Lisäksi ryhmässä kannattaa keskustella tunteista ja ryhmän hyvinvointiin yhteydessä olevista asioista säännöllisesti oppitunneilla tai muuna aikoina. (Poikkeus 2019, 184.) Useat viimeaikaiset tutkimukset tukevat myös sitä käsitystä, että opettajien tulee tukea luokassaan oppilaiden keskinäistä yhteistyötä ja toistensa oppimisen kannustamista. Luokassa ei saisi syntyä kilpailua eikä itsekkyyttä. (Brophy 2011, 50.)

Karhun (2018, 43) mukaan työrauhaan sisältyy olennaisesti kohtaamisen ja välittämisen ilmapiiri. Kiiski ym. (2012, 11) toteavat myös, että kun ilmapiiri on turvallinen ja osallisuuden tähtäävä sekä opetus on hyvälaatuista, on mahdollista ennaltaehkäistä työrauhahäiriöitä. Pouloun (2014, 196) mukaan lasten hyvinvointia koulussa lisäävät oppilaan ja opettajan keskinäinen kunnioitus sekä oppilaan autonomian ja vastuullisuuden tukeminen. Osallisuudesta puhutaan silloin, kun lapsi pystyy vaikuttamaan yhteisiin asioihin. Tämä vaatii lapsen

mielipiteiden kuuntelemista ja niiden huomioimista. (Solantaus ym. 2015, 34; Allodi 2010, 22–224; Akin, Yildirim & Goodwin ym. 2016, 790.) Vastuun ottaminen tarjoaa mielihyvää, koska oppilaat kokevat sitä kautta arvostusta (Gordon, 2003, 79). Allodi (2010, 224) muistuttaa kuitenkin siitä, että vastuun antamisessa on otettava huomioon lapsen kehitystaso. Vastuunottaminen pitää myös tuntua oppilaalta vapaaehtoiselta eikä pakolliselta. (Allodi 2010, 224.)

Allodin (2010, 214–215) mukaan koulussa iloista ilmapiiriä sekä hyvinvointia tuottavat esimerkiksi leikki, huumori, positiiviset ihmissuhteet sekä luova toiminta. Kun koulussa tuetaan lasten iloa, on sillä merkitystä oppilaiden hyvinvoinnille. Kuitenkaan koulujärjestelmässä ei kovin avoimesti ole ilmaistu koulun päätavoitteeksi lasten onnelliseksi tekemistä ja koulusta nauttimista, vaan yleisesti koulu nähdään työelämään valmistautumisena. (Allodi 2010, 214–215.) Usein koulusta saatetaan puhua myös lapsen työn tekona, jolloin siihen sekoittuu jonkinlainen vakavuus.

Ahtola (2016, 14) toteaa, että nykypäivänä hyvinvoinnin merkitys nähdään kuitenkin koulussa jo paremmin. Esimerkiksi opiskeluhuoltolain ja perusopetuslain asetukset sekä opetussuunnitelma säätävät koululle hyvinvointitehtävän. (Ahtola 2016, 16.) Yhteiskunnassa on nykyään etsitty myös paljon keinoja kouluviihtyvyyden parantamiseen, koska sillä on taas yhteys hyvinvointiin. Lisäksi kaikilla näillä on yhteys luokan toimintakulttuuriin ja sitä kautta työrauhaan.

### *Opettajan tunneäly*

Valente ym. (2019, 747) esittävät, että opettajan toimintatapoihin luokassa vaikuttavat myös hänen tunnehavaintonsa, tunneilmaisunsa ja tunnesäätelykykynsä. Kun ihmisellä on laajempi tunteiden ymmärrys, hänellä on kykyä tunnistaa tunteiden vaikutus käyttäytymiseen. Opettajat, jotka pystyvät paremmin käsittelemään tunteitaan, pystyvät enemmän vaikuttamaan oppilaidensa käyttäytymiseen luokassa. Tällöin voidaan puhua myös tunneälykkäästä opettajasta. (Valente ym. 2019, 741.) Oppilaiden tunnetaitojen on myös mahdollista kasvaa,

kun opettaja pystyy sietämään, kannattelemaan ja sanoittamaan oppilaidensa tunteita (Karppinen & Pihlava 2016, 128).

Jennings ja Greenberg (2009, 492) puhuvat puolestaan sosiaalisen ja emotionaalisen pätevyyden omaavasta opettajasta. Sosiaalisesti pätevä opettaja osaa muun muassa rakentaa kestäviä suhteita keskinäisen ymmärryksen ja neuvottelutaitojensa avulla. Tällainen opettaja esimerkiksi kehittää kannustavia ja rohkaisevia suhteita oppilaisiinsa, suunnittelee oppilaiden vahvuuksiin pohjautuvia oppitunteja sekä toteuttaa käyttäytymissääntöjä siten, että ne kasvattavat oppilaiden sisäistä motivaatiota. Lisäksi opettaja tukee oppilaita yhteistyöhön ja näyttää itse esimerkkiä kunnioittavalle käyttäytymiselle luokassa. Sosiaalisen ja emotionaalisen pätevyyden omaava opettaja pystyy vastaamaan oppilaiden yksilöllisiin tarpeisiin. Esimerkiksi jos oppilaan haastava käyttäytyminen johtuu hänen kotioloistansa, opettaja pystyy enemmän antamaan tukea ja huolenpitoa oppilaalle, eikä käytä rangaistavia menetelmiä. Sosiaalisesti ja emotionaaliset pätevät opettajat ymmärtävät myös luokkahuoneiden ristiriitatilanteiden dynamiikan. (Jennings & Greenberg 2009, 492–493, 495.)

Karppisen ja Pihlavan (2016, 141) mukaan monesti kouluarjessa opettajan taitoa kannatella oppilaiden, vanhempien ja koko luokan tunteita koetellaan. Opettajan olisikin osattava eristää häneen asetetut tunteet (Karppinen & Pihlava 2016, 141). Gordon ja Lahelma (2003, 58) ehdottavat tutkimuksessaan tunteiden huomioimista enemmän osaksi vuorovaikutusta. Haasteeksi voi nousta kiire ja se, että perinteen mukaan opettajan työhön ei ole katsottu kuuluvan informaali koulu ja koulumaailmasta syntyvät tunteet. Jos opettaja on väsynyt ja kiireinen, hän kokee vähemmän myönteisiä tunteita. Tämä vaikuttaa taas siihen, ettei hänellä ole välttämättä voimavaroja paneutua oppilaiden kokemuksiin tunteisiin. (Gordon & Lahelma 2003, 58.) Opettajan vireystila ja työtapa vaikuttavat myös siihen, kuinka useasti opettaja katkaisee häiriötilanteet. Tällöin opettaja voi reagoida eri tilanteessa eri lailla samaan häiriöön. (Lehtomäki & Mikkilä-Erdmann 2018, 19.)

Muhonen ym. (2016, 122) nostavat esiin opettajan tunteiden huomioonottamisen myös opettajankoulutuksessa. Lisääntyvän monikulttuurisuuden ja

moniarvoisen yhteiskunnan takia kasvaa omien tunteiden kriittisen tarkastelun tarve. Kun opettaja tiedostaa omia tunteitaan, on hänellä mahdollisuus hyödyntää tunteita kehittäväillä keinoilla. Jotta opettaja voi toimia ammatillisesti, on hänen osattava tunnistaa tunteensa ja ohjata niitä. Tunneälyn avulla opettajan hyvinvointi ja hänen henkinen kehityksensä myös vahvistuvat. (Blomberg 2008, 12–13.) Ahtola (2016, 15) tuo esiin myös sen, että opettajankoulutuksessa ei edelleenkään huomioida riittävästi luokanhallintataitoja, kodin ja koulun yhteistyötä, lasten psyykkisen hyvinvoinnin vahvistamista sekä moniammatillista konsultaatiota.

### 3.4 Luokan käytännöt

Levin ja Nolan (2010, 152) toteavat, että jokainen oppilas ja opettaja tuo oman kulttuuritaustansa mukaan kouluun. Opetus- ja kulttuuriministeriö (2018, 65) tuo esiin useiden lasten elinympäristöjen mikrotason (esim. piha- ja ystäväpiirit) ja makrotason (esim. yhteiskunnan arvot, media, opettajan tai muiden ihmisten arvot ja tavat) osien vaikutuksen luokan toimintakulttuurin syntymiseen. Poulou (2014, 194) kuitenkin huomauttaa, että lapset toimivat eri tavalla eri olosuhteissa. Kouluympäristö muodostuukin järjestelmästä, jossa käyttäytymismallit syntyvät ihmisten ja ympäristön välisestä dynaamisesta suhteesta (Poulou 2015, 86).

Levinin ja Nolanin (2010, 152, 154) mukaan jokaisen luokan tulee kehittää oma kulttuuri, jossa tietyt normit kehittyvät ajan mittaan vaikuttaen suuresti oppilaan käyttäytymiseen. Opettajien ja oppilaiden välille kasvaa positiivinen suhde, kun oppilaiden ja koulun kulttuuri saadaan kytkettyä yhteen. Tällöin myös lisääntyy myönteinen käyttäytyminen. Opettajilla ja oppilailta on kuitenkin erilaisia arvoja ja käyttäytymisodotuksia, joten väistämättä syntyy konflikteja ja väärinymmärryksiä. (Levin & Nolan 2010, 152, 154.) Lisäksi Opetus- ja kulttuuriministeriö (2018, 65) huomauttaa, että aikuisten tietämättä lapsilla on keskenäänkin paljon epävirallisia sääntöjä. Nämä vaikuttavat siihen, mitkä asiat ovat luvallisia puhua aikuisille. Tarvitaankin aikuisten ja lasten välistä yhteistä

työtä, jotta päästään kiinni piilonormeihin. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2018, 65.)

Kiviniemi (2000, 160) nostaa esiin sen, että oppilailla on myös jokaisen eri opettajan kohdalla oma ymmärryksensä siitä millainen toimintakulttuuri ja millaiset säännöt luokassa vallitsevat. Toimintakulttuuri rakentuu yhteisöllisesti, jossa jokaisen opettajan ja hänen oppilaidensa välinen vuorovaikutus sekä heidän yhteiset toimintatapansa vaikuttavat lopputulokseen. Tätä voi kuvastaa sillä, että kun rauhallisen luokan vakituinen opettaja on pois ja luokassa toimii sijainen, luokka muuttuu levottomaksi ja rauhattomaksi. Kun tuttu opettaja tulee takaisin töihin, oppilaat mukautuvat taas joutuin vanhoihin tapoihin. (Kiviniemi 2000, 160.)

### *Säännöt ja rutiinit*

Kun halutaan rakentaa turvallinen ryhmä, on päätettävä säännöistä, jotka huomioivat ja kunnioittavat toisia (Poikkeus 2019, 184). Koulussa tarvitaan luokka-kohtaiset ohjeet luokan rutiineille ja käyttäytymiselle. Ohjeiden ollessa hyvin suunniteltuja, oppilaat ymmärtävät mitä heiltä odotetaan. Luokkaohjeet sisältävät sekä menettelytavat että säännöt. Rutiinit kuuluvat menettelytapoihin, joilla saavutetaan tiettyjä toimintoja. Menettelytapoja voivat olla esim. lähteminen ja saapuminen luokkaan. Säännöt taas kohdistuvat asianmukaiseen käyttäytymiseen, jotta opetus ja oppiminen toteutuisivat hyvin. (Levin & Nolan 2010, 135–137, 154.) Solantauksen ym. (2015, 27) mukaan säännöt tulee olla kuitenkin lapsen taito- ja kehitystason mukaisia. Simonsen, Fairbanks, Briesch, Myers ja Sugai (2008, 357) korostavat, että luokan hyvä struktuuri edistää asianmukaista akateemista ja sosiaalista käyttäytymistä.

Kiiskin ym. (2012, 33–34) mukaan sääntöjä ei saa olla liian paljon, mieluiten vain muutama. Sääntöjen avulla tähdätään kaikkien psyykkiseen ja fyysiseen turvallisuuteen. Häiritsevää käyttäytymistä voi vähentää muun muassa selkeillä käyttäytymisodotuksilla ja vahvistamalla toivottavaa käyttäytymistä positiivisella palautteella (Närhi ym. 2017, 1186). Sääntöjen tulee kuitenkin olla

ymmärrettäviä, konkreettisia ja yhteydessä havaittavaan käyttäytymiseen. Säännöt on laadittava myös tavoitteiksi ja kaikille tietoisiksi. (Kiiski ym. 2012, 34.)

Levinin ja Nolanin (2010, 132) mukaan kouluvuoden alussa ja uusien oppimistoimintojen käynnistämisesä opettajien tulee olla erityisen tarkkaavaisia. Opettajan on tiedostettava mihin asioihin lukuvuoden alussa keskitytään ja mihin koko lukuvuoden aikana (Simonsen ym. 2008, 366). Levin ja Nolan (2010, 137) sekä Simonsen ym. (2008, 367) toteavat, että opettajan tulee kunnolla pohtia minäikälaista käyttäytymistä hän odottaa oppilailtaan ennen heidän ensitapaamistaan. Opettajat, jotka luokan oppimisympäristön luomisessa kehittävät enemmän oppilasohjattua toimintatapaa, pystyvät paremmin antamaan oppilaille tilaisuuden kehittää luokan sääntöjä opettajan tukemana (Levin & Nolan 2010, 138). Akin ym. (2016, 788) kehottavatkin laatimaan säännöt yhdessä oppilaiden kanssa, jolloin he tuntevat kuuluvansa osaksi luokkaa.

Jotta lapsi pystyisi käyttäytymään yhteisten ohjeiden mukaisesti ja kunnioittamaan toisia, on hänellä oltava myös kykyä tavoitteiden asettamiseen ja sosiaalisten ongelmien selvittämiseen. Nämä taidot viittaavat psykologisessa kirjallisuudessa lapsen toiminnanohjaukseen. Ihminen pystyy itsenäisesti säätelemään ja sovittamaan yhteen omaa toimintaansa toiminnanohjauksen avulla. Kouluikäisillä lapsilla on paljon yksilöllisiä vaihteluja toiminnanohjauksessa. Kun lapsen toiminnanohjaustaidoissa on vajetta, hänen kykynsä säädellä käyttäytymistään yhteisten sääntöjen mukaiseksi on heikompaa, vaikka lapsi haluaisi pitää niistä kiinni ja olisi sisäistänyt ne. Tarkkaavuus- ja ylivilkkaushäiriöihin kuuluu paljon toiminnanohjauksen haasteita. (Solantaus ym. 2015, 28.)

Simonsenin ym. (2008, 358) mukaan luokkahuoneen odotukset ja rutiinit tulee opettaa selkeästi ja systemaattisesti oppilaille. Opettajan toiminnalla on merkitystä siihen, miten lapsi kokee selkeyttä ja ennustettavuutta luokassaan. Selkeyteen kuuluu esimerkiksi se, että opettaja kertoo luokan sääntöjen perusteet. Kun lapset näkevät, että opettaja myös valvoo luokan tapahtumia, puuttuu kiusaamiseen ja levottomaan käyttäytymiseen, tuo se lapsille ennustettavuutta. Lisäksi luokan rutiinit edistävät ympäristön ennustettavuutta, koska niiden avulla lapset pystyvät käsittämään tapahtumien kulkua. Jos koulupäivän kulku



ja luokkahuone näyttäytyvät sekavina, sillä on vaikutusta negatiivisesti lasten oppimiseen, heidän vaikutusmahdollisuuksiinsa sekä motivaatioon käydä koulu. (Allod 2010, 217–219; Emmer & Stough 2001, 105–107.)

Asianmukaisten seuraamusten laatiminen on aivan yhtä merkityksellistä kuin sääntöjen tekeminen. Opettajat käyttävät kuitenkin paljon enemmän aikaa sääntöjen kehittämiseksi kuin niiden seuraamusten pohtimiseen. Usein opettajat vasta tilanteen aikana asettavat seuraukset. Tällöin on kuitenkin vaarana se, että seuraamuksista voi tulla epäjohdonmukaisia ja järjettömiä. Tämä aiheuttaa taas sen, että oppilaat pitävät seuraamuksia epäoikeudenmukaisina sekä ylettöminä ja se voi vahvistaa oppilaiden häiritsevää käyttäytymistä. (Holopainen ym. 2009, 34; Levin & Nolan 2010, 138.) Opettajan käyttäessä luonnollisia ja loogisia seurauksia oppilaan tottelemattomuudelle, oppilas oppii huomaamaan, että hän vain on itse vastuussa omasta käyttäytymisestään ja sen seurauksista. Tällöin myös opettajan rooli rankaisijana poistuu. (Levin & Nolan 2010, 138.) Kun oppilaat opetetaan ottamaan vastuuta teoistaan ja tulemaan tietoisiksi tekojensa vaikutuksista, pystytään saamaan pidempiaikaisia tuloksia oppilaan käyttäytymisessä (Sun 2015, 101).

Solantaus ym. (2015, 27) toteavat, että aikuisten omat käyttäytymismallit vaikuttavat hyvin paljon siihen, kuinka lapset omaksuvat sääntöjä. Lisäksi jos aikuinen huomioi lapsen tarpeet, lapsi sisäistää säännöt. Tällöin lapsi kokee iloa ja yhteyttä, kun hän saa jakaa sääntökokemukset tärkeän aikuisen kanssa. (Solantaus ym. 2015, 27.) Levin ja Nolan (2010, 142) esittävät, että oppilaiden ymmärtäessä sääntöjen tarkoituksen, niistä tulee oppilaiden silmissä oikeudenmukaisia sekä reiluja ja tällöin oppilaat haluavat käyttäytyä asianmukaisesti. Oppilaille on kerrottava, että tietyt säännöt koskettavat myös opettajia. Kun opettaja mallintaa asianmukaista käyttäytymistä ja selittää sen suhdetta oppimiseen sekä avaa keskinäistä oppilasopettaja kunnioitussuhdetta ja turvallisuusnäkökulmaa oppilaat seuraavat paremmin luokan sääntöjä ja sitoutuvat niihin. (Levin & Nolan 2010, 132, 136, 142.) Solantaus ym. (2015, 27) korostavat myös, että lapsen on helpompi omaksua luokan säännöt, kun hän tuntee kuuluvansa koululuokkaansa.

Usein opettajat unohtavat sääntöjen opettelemisessa kuitenkin sen, että niissä tarvitaan aikaa ja palautetta. Harjoittelemisen määrä ja palaute riippuu sääntöjen tasosta ja kuinka uusia ne ovat. (Levin & Nolan 2010, 145.) Savolaisen ym. (2019, 195) mukaan opettajilta löytyy myös erilaisia asenteita huonoa käytöstä kohtaan. Joku opettaja voi jättää huomiotta sellaisen tilanteen, josta toinen opettaja antaa oppilaalle jälkiseurauksia. Tämä aiheuttaa oppilaassa hämmennystä, koska hän ei tiedä miten hänen tulisi käyttäytyä. (Savolainen ym. 2019, 195.) Tämän takia olisikin tärkeää, että koulussa laadittaisiin yhteiset yleiset säännöt sille, minkälaiseen käytökseen puututaan ja miten. Kiviniemi (2000, 160–161) nostaa puolestaan esiin sen, että oppilailla on myös tapana testata opettajia, pitävätkö he kiinni päätetyistä säännöistä ja toimintatavoista. Jos niin ei tapahdu, on myös läpi sormien katsominen yhtä lailla tietty kanta ja vaikuttaa luokan toimintakulttuuriin. (Kiviniemi 2000, 160–161.) Oppilaat seuraavat tarkasti myös sitä, puuttuko opettaja häiritsevään käyttäytymiseen samalla lailla kaikkien oppilaiden kohdalla. Tästä he tekevät päätelmiä opettajan oikeudenmukaisuudesta.

### *Oppituntien aloittaminen ja lopetus*

Erityisesti oppitunnin alut ja loput ovat äärettömän tärkeitä oppituntien onnistumiselle. Oppituntien ennakoiva runko, säännöt ja niistä poikkeamisen seurauksien tietäminen sekä positiivinen palaute ovat hyvin tärkeitä asioita työrauhan rakentamisessa. Opettajat eivät kuitenkaan järjestelmällisesti kiinnitä niin paljon tarkkaavaisuutta oppitunnin ensimmäiseen ja viimeiseen viiteen minuuttiin. Niiden kautta rakentuvat kuitenkin oppitunnin kokonaisuuden ”henkiset seinät”. Opettajan tulee opastaa oppilaat saapumaan luokkaan ajoissa ja rauhallisesti. Ryhmän tulee rauhoittua, ennen kuin opettaja aloittaa oppitunnin. Tällöin myös oppilaat pystyvät ottamaan paremmin vastaan työskentelyohjeita. Opettajan kannattaa systemaattisesti käyttää samoja tapoja aloittaa tunti, esimerkiksi istumajärjestyksen kautta paikoilleen meneminen, tervehdykset, kuulumisten kyseleminen, ohjeiden jakaminen ja tarvittavien työvälineiden näkyville ottaminen. (Kiiski ym. 2012, 32.)

Kiiskin ym. (2012, 32) mukaan tunnin aikana tapahtuvat asiat tehdään myös tietyssä järjestyksessä, esimerkiksi tarkistetaan läksyt, opetellaan ja harjoitellaan uusi aihe sekä kirjataan kotiläksyt. Oppituntien lopettamisessa on kyse myös hiljentymisestä ja rauhoittumisesta. Oppilaat saavat lähteä luokasta vasta sitten, kun työt on tehty ja he ovat saaneet opettajalta siihen luvan. Lopettamiseen liittyviä tapoja voivat olla esimerkiksi seuraavat: päätetään työt, siistitään välineet niille kuuluville paikoille, kuunnellaan ohjeet, kirjataan kotitehtävät ja päätetään yhteisesti tunti. (Kiiski ym. 2012, 32, 35.)

### 3.5 Fyysinen oppimisympäristö

Fyysinen koulu koostuu tilasta, ajasta, liikkeestä, äänestä ja ruumiillisuudesta. Virallinen ja informaali koulu kytkeytyvät yhteen koulujen tiloissa ja niiden kautta tapahtuu sosiaalisia ja kulttuurisia toimintoja. Koulujen tiloissa rajataan ja mahdollistetaan asioita. Tilojen kautta muotoillaan ihmisten välisiä suhteita ja toisaalta vuorovaikutus ohjaa myös hankkimaan tilaa. (Gordon 2003, 59.)

Gordon (2003, 59) kuvaa, että koulussa panostetaan runsaasti ajan ja tilan järjestämiseen. Oppilaiden ja opettajien on oltava tiettyinä aikoina tarkoin määrättyissä paikoissa. Muuna aikana niissä oleskelu ei ole hyväksyttyä. Koulun aikaa ja tilaa määrittävät koulun säännöt ja lukujärjestys. (Gordon 2003, 59.) Karpisen ja Pihlavan (2016, 136) mukaan koulun tulee antaa lapsille ehjiä ja kokonaisia kokemuksia, jossa on asioille alku, kesto ja lopetus. Elämään kuuluvat toistumat ja rytmi. Kun lapsi pystyy jäsentämään aikaa, luo se hänelle turvaa. (Karpinen & Pihlava 2016, 136.)

Hiljaisuus ja ääni voidaan yhdistää viralliseen kouluun, koska opettaja voi olla sitä mieltä, että ääntä on liiaksi tai liian vähän luokkahuoneessa. Koulussa opettajilla meneekin kauan aikaa määrittäessä ääntä ja ohjattaessa liiallista ääntä. Siitä käydään paljon keskusteluja ja neuvotteluja oppilaiden kanssa. Äänien kautta oppilaat voivat myös koetella opettajan sietokykyä. Lisäksi äänen aalto-liike ilmoittaa luokassa, milloin oppilaat ovat keskittyneitä ja milloin heidän keskittymisensä heikentyy. (Gordon 2003, 68–69.)

Gordon (2003, 59–60) mainitsee, että oppilaiden aloittaessa uuden koulun, pari ensimmäistä viikkoa menee koulun aika-tila-polkuja oppiessa, esimerkiksi sisätiloissa kävellään, käytävän naulakkoon jätetään ulkovaatteet ja luokassa äänien pitää hiljentyä. Aika-tila-polkujen kautta koulun toiminta tulee säännönmukaiseksi, jolloin se lisää myös oppilaissa turvallisuuden tunnetta ja vapauttaa heidän virtaa toisenlaisiin asioihin. (Gordon 2003, 59–60.)

Koulun pihalla esiintyy paljon liikettä, mutta mentäessä koulun sisälle ja oppitunneille, valtaosa liikkeestä sammuu. Osittain energiaa meneekin liikkeen torjumiseen, jolloin oppilaat istuvat paljon oppitunneilla. Osalle se tuottaa suuria vaikeuksia ja he yrittävätkin liikkua jollakin tavalla, esimerkiksi teroittamalla kyniä, siirtämällä pulpettia ja käymällä vessassa tai juomassa. Lisäksi välineillä leikkinen, toisille vilkuttelemisen sekä tuolien ja jalkojen heiluttelemisen on tyyppillistä. (Gordon 2003, 65–67.)

Simonsenin ym. (2008, 357–358) mukaan oppilaiden käyttäytymiseen vaikuttaa myös luokkahuoneen fyysinen järjestys ja luokkahuone tuleekin suunnitella siten, että häiriötekijät vähennetään. Luokan lämpötilalla, valolla, materiaalien järjestyksellä, ilmoitustaulujen ja seinien sisällöllä sekä luokkatilan puhtaudella on merkitystä luokan työrauhaan (Akin ym. 2016, 785–786). Lehtomäen ja Mikkilä-Erdmannin (2018, 11) mukaan oppituntien työrauhaa ja vuorovaikutuksen tasoa pystytään muotoilemaan myös ryhmäkoolla. Atjonen ym. (2008, 146, 160) kuvaavat lisäksi koulutuksen arviointineuvoston tekemässä perusopetuksen pedagogiikan arviointiraportissa, että isolla ryhmäkoolla ja työrauhahäiriöillä on kytkös toisiinsa.

Luokkatilan järjestäminen ja oppilaiden tilaan asettaminen kuuluvat Gordonin (2003, 70) mukaan ruumiillisuuteen. Kun oppilas tulee luokkaan, hän ottaa takkinsa pois ja muut mahdolliset tarpeettomat välineet. Tätä voisi kuvata informaalin koulun riisumisena astuessa viralliseen kouluun. Istumajärjestykset sijoittavat oppilaat taas luokassa tietynlaisiin kohtiin ja usein omasta paikasta tulee oppilaalle merkityksellinen. Olisikin tärkeää, että oppilaat kokisivat koulun tilan myönteisesti omaksi tilakseen. (Gordon 2003, 61–62, 70.)

Opetus- ja kulttuuriministeriön (2018, 64) mukaan häiriötilanteiden muodostumista voi säännellä koulupäivän järjestelyillä. Häiriöitä voi tapahtua siirtymissä, aloituksissa ja lopetuksissa. Miellyttävän koulupäivän voi kuitenkin rakentaa hyvän organisoinnin, kattavan valvonnan ja tarkkailemattomien odotusaikojen vähentämisen avulla. Kun koulupäivässä on pidempiä, rauhallisia työskentelyhetkiä ja pidempiä keskeytymättömiä välitunteja, koulutyön on mahdollista myös rauhoittua. Tällöin siirtymät ja jatkuvat keskeytykset vähenevät. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2018, 64.) Tunneilla tulisi olla myös keskittymisen lisäksi mahdollisuus hellittämiseen ja vuorovaikutuksessa olemiseen. (Gordon & Lahelma 2003, 60). Holopainen ym. (2009, 52) puhuvat myös työpäivän aikana tapahtuvasta vaihtelevuudesta, esimerkiksi päivän aikana olisi mahdollisuus äännettömään, äänekkääseen, toimeliaan ja passiiviseen työskentelyyn sekä omaan suunnitteluun ja annettujen erilaisten tehtävien tekemiseen, jotka auttavat oppimaan oppimista.

Pidemmissä työskentelyjaksoissa opettajien kannattaa käyttää moninaisia työmenetelmiä ja kasvattaa toiminnallisuuden osuutta tunneilla (Opetus- ja kulttuuriministeriö (2018, 64). Gordon ja Lahelma (2003, 78) esittävätkin, että oppilaat haluaisivat mielenkiintoisia, yksilöllisiä, luovuuteen mahdollistavia ja iloa tuottavia opetusmetodeja kouluun. Sun (2015, 101–102) puhuu myös mielenkiintoisten ja vuorovaikutteisten oppituntien merkityksestä, jossa on mukana haasteellisia, mutta saavutettavissa olevia tavoitteita.

Fyysisen koulun tekijät säätävät paljon työrauhaa luokassa, esimerkiksi äänen käyttöä ja liikkumista yritetään saada virallisen koulun muottiin, jotka ovat lapsille luontaisia tapoja toimia. Lisäksi muut kuin oman luokkatilan ympäristöt vaikuttavat paljon oppilaiden käyttäytymiseen, mutta opettaja ei aina pysty valvoa eri tiloja tai näe niihin kaikkiin.

## 4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Haluan tämän tutkimuksen avulla kuvata ja ymmärtää luokanopettajien kokemuksia työrauhaa tukevan toimintakulttuurin rakentamisesta luokkaan ja miten luokanopettajia voidaan tukea työrauhaan liittyvissä asioissa. Lähestyn aihetta ensin luokanopettajien hyvän työrauhan määritelmien ja työrauhaan vaikuttavien asioiden kautta. Erityisesti olen kiinnostunut luokanopettajien kokemuksista, minkälaiset toimintatavat he ovat kokeneet toimivimmiksi rakentaessaan työrauhaa luokkaan.

Tutkimuskysymykseni ovat:

Minkälaisia kokemuksia luokanopettajilla on työrauhaa tukevan toimintakulttuurin rakentamisesta luokkaan?

1. Miten luokanopettajat ymmärtävät hyvän työrauhan?
2. Mitkä asiat vaikuttavat luokanopettajien mielestä työrauhaan?
3. Minkälaiset toimintatavat rakentavat luokanopettajien mielestä työrauhaa luokkaan?
4. Miten luokanopettajia voidaan tukea työrauhaan liittyvissä asioissa?

## 5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Laadullisessa tutkimuksessa kokonaisvaltaisuudella on tärkeä asema, koska ihminen nähdään kokonaisuutena, kuuluen johonkin elämismaailmaan ja todellisuuteen. Ihminen nähdään myös oman elämismaailmansa tuntijana, tarkastelijana ja toimijana. (Ronkainen, Pehkonen, Lindblom-Ylänne & Paavilainen 2011, 81–83.) Laadulliseen tutkimukseen kuuluva fenomenologis-hermeneuttinen tutkimus tähtää elävän kokemuksen kuvaamiseen ja tulkitsemiseen (Tökkäri 2018, 68). Ronkaisen ym. (2011, 82) mukaan tutkija on näkyvä toimija tutkimuksessaan ja hänellä on vaikutusta tutkimuksessa tuotettuun tietoon, jonka hänen tulee kirjoittaa auki tutkimuksessaan. Kuvaan tässä luvussa tutkimukseni toteuttamiseen kuuluvia eri vaiheita, kuten tutkimussuuntauksen valitsemisen, tutkitavien hankkimisen, aineiston keruun, aineiston analyysin ja eettiset ratkaisut.

### 5.1 Fenomenologis-hermeneuttinen tutkimussuuntaus

Tökkärin (2018, 64) mukaan fenomenologisissa ja hermeneuttisissa filosofian suuntauksissa tarkastellaan kokemuksen käsitettä. Henkilökohtaisen kokemuksen käsite on historian saralla melko uusi asia, koska se on peräisin vasta 1800-luvulta. (Tökkäri 2018, 64.) Fenomenologialla ja hermeneutiikalla on historiassa sidoksia toisiinsa, mutta niillä on kuitenkin omat tapansa ja perustansa (Kakkori & Huttunen 2014, 367; Kakkori 2009, 273), joten hermeneutiikkaa ja fenomenologiaa ei voi siten suoraan yhdistää toisiinsa yleiseksi menetelmäksi (Kakkori 2009, 273). Tökkäri (2018, 65–66) näkee kuitenkin, että kokemuksen tutkimuksessa fenomenologista ja hermeneuttista suuntausta linkittävät tekijät nousevat suurempaan rooliin kuin erottavat tekijät.

Yleisesti fenomenologiasta puhutaan silloin, kun tutkitaan ilmiöiden olemuksia ja hermeneutiikasta puhutaan tulkinnan yhteydessä. Tällöin ne poikkeavat toisistaan merkittävästi. (Kakkori & Huttunen 2014, 367; Kakkori 2009, 273.) Laine (2018, 33) toteaa, että hermeneutiikka yhdistyy fenomenologiseen tutkimukseen silloin, kun tulkinnan tarve nousee esiin. Hermeneuttinen tutkimus

tähtää myös ymmärtämiseen. Lisäksi se tarkastelee ihmisten kielellisiä ja ei-kielellisiä ilmaisuja (esim. ilmeet ja eleet). Ilmaisuihin sisältyy merkityksiä, joihin päästään kiinni vain käsittelemällä ja tulkitsemalla niitä. (Laine 2018, 33.)

Tutkimukseni on laadullinen ja metodinen lähestymistapani on fenomenologis-hermeneuttinen, koska tarkoitukseni on kuvata, tulkita ja ymmärtää luokanopettajien kokemuksia työrauhaa tukevan toimintakulttuurin rakentamisesta luokkaan. Jokaiselle luokanopettajalle on muodostunut oman elämismaailmansa kautta oma kokemus siitä minkälainen toimintakulttuuri rakentaa hyvää työrauhaa luokassa. Lisäksi kokemus, merkityksellisyys ja yhteisöllisyys nousevat esiin Laineen (2018, 29) mukaan kummankin metodisuuntauksen ihmiskäsityksessä, jotka ovat myös minun tutkimukselleni tärkeitä. Tutkimuksessani fenomenologia yhdistyy luokanopettajien kokemusten kuvaamiseen sekä hermeneutiikka heidän kokemusten tulkitsemiseen ja ymmärtämiseen. Lisäksi fenomenologis-hermeneuttinen tutkimus yhdistyy tutkimukseeni sitä kautta, että haluan tutkia myös haastateltavien puheen tavoitteita, esimerkiksi tuleeko heidän puheestaan ilmi jotain merkityksellistä epäsuorasti (Tökkäri 2018, 69).

Kakkorin ja Huttusen (2014, 368) mukaan filosofi Edmund Husserlia (1859–1938) pidetään fenomenologisen suuntauksen todellisena kehittäjänä ja Hans-Georg Gadameria (1900–2002) hermeneutiikan oppi – isänä. Max van Manen on taas fenomenologis-hermeneuttisen metodin perustaja, joka kuuluu merkittäviin fenomenologis-hermeneuttisen metodin edustajiin Pohjoismaissa ja Kanadassa (Kakkori 2009, 274).

Tökkäri (2018, 65) tuo esille, että Husserlin fenomenologiassa nousee esiin tajunnallisuus. Yksilön tajunnan ohjautuessa kohteeseen ja kohteen tullessa tajunnalle tietoon, muodostuu merkityssuhde (kokemus) (Perttula 2005, 116). Fenomenologis-hermeneuttisessa suuntauksessa kokemus on myös tajunnallisuutta, mutta se vaatii lisäksi tulkintaa, jotta merkitykset aukenisivat tajunnalle (Heidegger 2000, Tökkäri 2018, 65 mukaan). Fenomenologiassa on tärkeää se mikä tulee esiin ihmisille omaksi koettuna maailmana ja itsenä siinä maailmassa. Tarkasteltaessa kokemuksia, selvitetään niiden merkityssisältöä ja rakennetta. (Laine 2018, 30–31.) Fenomenologisessa kokemuksen tutkimuksessa tähdätään siihen, että



tutkija käsittäisi kokemuksellisen ilmiön sellaisena kuin se näyttäytyy ja hän pysyisi kuvailemaan ilmiön niin, että siinä pysyisi sen oma merkitysyhteytensä eikä se muuttuisi tutkijan omaksi merkitysyhteydeksi (Lehtomaa 2005, 163). Olen kiinnostunut luokanopettajien kokemuksista, jotka ovat muotoutuneet heidän oman elämismaailmansa kautta ja jääneet heidän tajuntaansa merkityksellisinä asioina työrauhan rakentamisessa.

Moilanen ja Räihä (2018, 57) puhuvat tulkintaan vaikuttavasta esiyymmärryksestä, joka sisältää omat ajatukset tutkimuskohteesta ja ne teoriat, joita hän on lukenut kirjallisuudesta. Kun tutkija perehtyy tutkimuskirjallisuuteen, auttaa se oivaltamaan omaa esiyymmärrystä ja edistämään omia tulkintoja. (Moilanen & Räihä 2018, 57.) Olen avannut johdannossa omaa suhdettani tutkimusaiheeseen ja lisäksi tutustuin työrauhaan liittyvään tutkimuskirjallisuuteen, jolloin minulle piirtyi etukäteen kuva erilaisista luokan työrauhaa rakentavista toimintatavoista. Tutkimukseni teoriaosuuteen vaikutti myös oma kiinnostukseni työrauhan ennaltaehkäisevästä näkökulmasta.

Ronkainen ym. (2011, 97) kuvaavat, että hermeneuttisessa tutkimuksessa dialogisuudella on keskeinen asema. Sitä käydään ensin tutkijan ja tutkittavan välillä sekä myöhemmin tutkijan ja aineiston välillä. Tällöin puhutaan hermeneuttisesta kehästä. (Ronkainen ym. 2011, 97.) Kehän kulkemisen tarkoituksena on irrottaa tutkija omasta subjektiivisuudestaan ja tulemaan avoimeksi tutkittavia kohtaan. Tutkijan ymmärrys muuttuu ja syventyy koko ajan, kun hän kulkee hermeneuttista kehää. (Laine 2018, 38.) Gadamerin hermeneutiikassa nousee esiin esiyymmärryksen ja tulkintahorisontin tärkeys, kun tavoitellaan ymmärtämistä. Lähdettäessä tutkimaan jotain ilmiötä, sitä tulkitaan ensiksi omien oletuksien, oman kokemusmaailman horisontin kautta. Tulkinnat ilmiöstä ja maailmasta muuntuvat, kun ymmärtäminen tekstiä kohtaan kasvaa. Lisäksi tutkija oppii näkemään asiat kirjoittajan perspektiivistä. (Kusch 1986, 107, 110–114.) Tutkimuksessani kiersin hermeneuttisen kehän lailla tutkimusaineistoani ympäri ja tarkastelin jatkuvasti omia aikaisempia kokemuksiani ilmiötä vasten.

Kakkori ja Huttunen (2014, 370) toteavat, että reduktio (sulkeistaminen) on Husserlin mukaan hänen tärkein aikaansaannoksensa. Husserlin mukaan

ihmisten tulisi lähestyä konkreettisesti koettua ilmiötä mahdollisimman vapaina omista abstrakteista ennakoasenteistaan, jolloin tutkimusta pystytään lähestymään puhtaalta perustalta (Kakkori 2009, 274; Kakkori & Huttunen 370–371). Fenomenologisessa reduktiossa kiinnitetään tarkkaavaisuus tutkittavan ilmiön olennaisuuksiin ja yritetään työntää syrjään merkityksettömät asiat. Sulkeistaminen on kuitenkin rajallista. Lehtomaa kuvaa sulkeistamisen erityisesti tutkimusasenteeksi, koska hänen mukaansa sulkeistamista tapahtuu alusta loppuun asti fenomenologisessa tutkimuksessa. (Lehtomaa 2005, 164–166.) Fenomenologishermeneuttinen tutkimus tähtää myös kuvaamaan elävää kokemusta, mutta sen analyysivaiheessa hyödynnetään tutkijan tulkintoja eikä pyritä sulkeistamiseen. (Tökkäri 2018, 68.) On tärkeä tiedostaa se, että ennakkokäsitykset kulkevat koko tutkimusprosessin ajan mukana, eli niitä pitää työstää koko tutkimuksen ajan. Tähän olen myös itse pyrkinyt, mutta toista ei voi koskaan tulkita ja ymmärtää puhtaasti, joten myös omat ennakkokäsitykseni ja elämänhistoriani ovat osittain vaikuttaneet tutkimukseni kulkuun.

Siihen, miten ihminen kokee ympärillä olevan maailmansa, vaikuttaa hänen elämänhistoriansa, kuten aiemmat kokemukset, käsitykset ja arvot. Merkitykset ovat syntyneet yhteisössä, jossa lapsi kasvaa ja missä häntä kasvatetaan. Huolimatta siitä, että jokainen käsittää omalla tavallaan maailmansa, tietyn yhteisön jäsenillä on myös samansuuntaisia tapoja kokea maailmaa. Yksittäisiä ihmisiä tutkiva tutkimus tuo tällöin esiin myös jotakin yleistä. (Laine 2018, 30–32.) Tökkäri (2018, 66) kuitenkin toteaa, että fenomenologisissa ja hermeneuttisissa suuntauksissa ei pystytä tekemään yleistyksiä niiden yksilöllisyyden takia, mutta kokoavia päätelmiä on mahdollista saada aikaan, jos tutkimukseen osallistuvilla ihmisillä on elämän olosuhteet toisiinsa nähden riittävän samanlaisia, esimerkiksi ammatin kohdalla (Tökkäri 2018, 66).

Tutkimuksessani luokanopettajat toivat kokemuksensa esiin omista elämäkokemuksistaan. Minun oli nähtävä asiat ensin jokaisen luokanopettajan omasta kokemusmaailmasta käsin ja vasta lopussa minun oli mahdollista katsoa laajemmin luokanopettajien kokemuksia. Koska tutkimuksessani on mukana

vain yhden ammattiryhmän edustajia, eli luokanopettajia, pystyin tarkastelemaan ja kokoamaan heidän kokemuksensa yhteen tutkimukseni lopussa.

## 5.2 Tutkimukseen osallistujat ja aineiston keruu

Tutkijan halutessa tutkia ihmisten kokemuksia, hänen on mietittävä millä tavoin niihin pääsisi parhaiten kiinni. Aineiston tulee hankkia niin, etteivät kokemukset häiriintyisi niistä. Tutkimuskysymysten ja aineiston tulisi myös vastata toisiaan. (Moilanen & Rähkä 2018, 58–59.) Laine (2018, 39) esittää, että haastattelun avulla on mahdollista päästä laajemmin sisälle ihmisen kokemusmaailmaan. Haastattelu tarjoaa tilaisuuden saada syvempää tietoa tutkittavasta aiheesta. Haastattelussa ihminen nähdään subjektina, joka luo merkityksiä ja on aktiivinen ja haastateltavan annetaan kertoa aiheesta mahdollisimman avoimesti. Haastattelussa on myös mahdollista pyytää tarkennuksia vastauksiin sekä tarkkailla ei- kielellisiä viestejä, jotka voivat selventää vastauksia. (Hirsjärvi & Hurme 2010, 34–35.) Valitsin tutkimukseni aineistonkeruuvälineeksi haastattelumenetelmän, koska halusin tutkia laajemmin luokanopettajien omia kokemuksia työrauhaa tukevan toimintakulttuurin rakentamisesta luokkaan. Tällöin haastattelun avulla minulla oli mahdollisuus päästä syvempään ymmärrykseen aiheesta, koska haastateltava sai aika vapaasti kertoa omia merkityksellisiä kokemuksiaan. Minulla oli myös mahdollisuus tehdä tarkentavia kysymyksiä, jos jokin asia jäi epäselväksi.

Lehtomaan (2005, 167–169) mukaan haastatteluihin yritetään saada sellaisia ihmisiä, joilla on tutkittavasta aiheesta omia kokemuksia. Fenomenologisessa tutkimuksessa haastateltavien lukumäärää voi olla hankala päättää. Tämä johtaa yleensä kompromissiin käytössä olevien resurssien ja tutkijan kiinnostuksen kohteiden kesken. (Lehtomaa 2005, 167–169.) Haastattelin tutkimuksessani viittä luokanopettajaa. Alkuperäinen tarkoitukseni oli haastatella kuutta luokanopettajaa, mutta kuudennen haastateltavan luokanopettajan hankkimisessa oli jo suuria haasteita Suomessa vallitsevan poikkeustilan takia (koronavirus, COVID-19), joten en lähtenyt tavoittelemaan enempää haastateltavia. Lisäksi halusin graduni valmiiksi alkusyksystä 2020, joten minulla ei ollut aikaa odottaa syksyyn

asti haastatteluja. Sain viiden luokanopettajan haastattelusta kuitenkin runsaan aineiston.

Hankin haastateltavani ottamalla yhteyttä sähköpostilla erään Länsi-Suomessa olevan koulun rehtoriin, jonka alaisuudessa oli useampia paikkakunnan kouluja. Kerroin viestissäni tutkimuksestani ja sain luvan haastatella luokanopettajia. Etsin tutkimukseeni hyvin kokeneita luokanopettajia, vähintään yli kymmenen vuoden työkokemuksen omaavia henkilöitä, joille olisi ehtinyt työvuosien myötä kerääntyä paljon kokemuksellista tietoa toimivista käytänteistä työrauhan näkökulmasta. Rehtori lähetti saatekirjeeni sähköpostilla kokeneille luokanopettajille, jossa kerroin tutkimukseni taustat. Tutkimukseeni suostui tätä kautta neljä luokanopettajaa. Viidennen haastateltavan sain pikaviestisovelluksen kautta. Haastateltavien työkokemukset vaihtelivat 19: sta 40 työvuoteen. Suoritin kaikki haastatteluni huhti-toukokuussa etäyhteyden kautta. Käytin haastatteluissani videoneuvottelusovellusta ja yhden haastateltavan kanssa minulla oli pikaviestisovelluksen kautta puhelu. Kaikkien luokanopettajien haastatteluissa käytettiin videoyhteyttä. Haastattelujen nauhoitus tapahtui tabletilla, jonka jälkeen lähetin nauhoituksen sähköpostiini. Sieltä tallensin ne pilveen.

Laineen (2018, 39) mukaan fenomenologisessa haastattelussa halutaan luoda luonteva, vapaa ja keskustelunomainen haastattelutilanne haastateltavalle henkilölle. Haastattelussa olisi hyvä, että kysymykset olisivat avoimia ja ne eivät johdattelisi tutkittavan vastauksia. Lisäksi haastattelukysymyksien vastauksista halutaan mahdollisemman kuvailevia kertomuksia. Esimerkiksi kokemukselliset, konkreettiset ja havainnolliset kysymykset ovat oivallisia. (Laine 2018, 39; Vilka 2015, 135.) Vilka (2015, 124) jatkaa, että teemat nousevat tutkimusongelmasta, jotta haastattelun avulla voidaan vastata tutkimusongelmaan. Teema-haastattelussa on tietyt tarkennetut teemat, joiden avulla haastattelu etenee. Koska teemat ovat kaikille haastateltaville samanlaisia, teemahaastattelu määritellään puolistrukturoiduksi metodiksi. Siinä ei myöskään käytetä kysymyksille täsmällistä muotoa ja järjestystä. Ihmisten näkemykset asioista ja heidän niille antamat merkitykset ovat olennaisia tekijöitä teemahaastattelussa. Lisäksi teemahaastattelu huomioi merkityksien muodostuvan vuorovaikutuksessa. Kuitenkin

verrattuna syvähaastatteluun, teemahaastattelu ei ole yhtä vapaa. (Hirsjärvi & Hurme 2010, 47–48.)

Valitsin haastattelumenetelmäksi teemahaastattelun. Teemahaastattelun käyttäminen tutkimuksessani antoi haastateltaville väljemmät mahdollisuudet puhua aiheesta omien kokemuksiensa kautta, kun mukana ei ollut tarkkoja kysymyksiä. Lisäksi teemahaastattelun käyttäminen toi rentoutta haastatteluihin, koska haastateltavilla oli mahdollisuus puhua teemoista myös vapaassa järjestyksessä ja palata myös myöhemminkin tärkeisiin asioihin. Teemahaastattelu ohjasi myös jäsentämään haastatteluni runkoa selkeämmäksi (LIITE 1) ja koin sen auttavan haastatteluun valmistautumistani. Lähetin etukäteen haastatteluihin suostuneille luokanopettajille teemahaastattelurungon (LIITE 2), jotta heillä oli tietoa niistä teemoista, mistä haastatteluissa tultaisiin puhumaan sekä heillä oli mahdollisuus miettiä jo etukäteen omia toimintatapojaan.

Koehaastattelu olisi hyvä suorittaa ennen varsinaisia haastatteluja, jotta haastattelukysymyksiä ymmärrettävyyttä päästäisiin tarkastamaan (Vilka 2015, 130). Lähetin teemahaastattelurunkoni eräälle tutulle aineenopettajalle, jolta pyysin mielipidettä muutamien kysymysten toimivuudesta. Tällöin kyse ei aivan ollut varsinaisesta koehaastattelusta. Keskustelimme lähinnä kysymyksistä ja sain häneltä paljon hyviä neuvoja, miten voisin vielä jalostaa joitain teemoihin liittyviä kysymyksiä. Keskustelut aineenopettajan kanssa auttoivat minua myös jo paremmin asettumaan opettajan asemaan työrauhaan liittyvissä asioissa.

Lehtomaa (2005, 171, 178) mainitsee, että tutkijan herkkyydellä on suuri merkitys haastattelutilanteen aikana. Tutkijalla tulee olla läsnäolon taito. Haastattelijan on syvennyttävä kuuntelemaan haastateltavaansa hyvin keskittyneesti ja haastatteluihin tulee olla myös tarpeeksi aikaa varattuna. (Lehtomaa 2005, 171, 178.) Pyrin haastatteluja tehdessäni keskittymään ja kuuntelemaan hyvin tarkasti haastateltavien puhetta. Tuin heidän puheitaan nyökkäämällä ja hymyilemällä, jolloin viestitin heille, että olen kiinnostunut heidän puheestaan ja haluan heidän rohkeasti kertovan omia kokemuksiaan. Tämä oli myös yksi syy sille, että halusin ehdottomasti haastatella luokanopettajia videoyhteyksellä, jotta pystyin

tukemaan heitä eleilläni ja ilmeilläni. Lisäksi sanattoman viestinnän seuraaminen on muutenkin tärkeää, koska se kertoo haastattelijan olotilasta ja siitä, miten hän kokee keskusteltavat asiat. Yritin luoda myös rauhallisen ja kiireettömän haastatteluhetken. Lehtomaa (2005, 180) toteaa kuitenkin, että ei ole helppoa saada selville, miten haastateltava kokee tutkijan haastatteluhetkessä, koska jokainen vuorovaikutustilanne on erilainen ihmisten erilaisuudesta takia. Tutkija voi päätyä haastatteluhetken jälkeen siihen lopputulokseen, että haastatteluhetki oli todella rento, mutta välttämättä haastateltavalle ei jäänyt samanlainen kokemus. (Lehtomaa 2005, 180.)

Hirsjärvi ja Hurme (2010, 35) esittävät, että haastatteluun voi kuulua useita virheiden mahdollisuuksia, jotka koskettavat kumpiakin osapuolia. Esimerkiksi haastateltava voi kertoa sosiaalisesti suotavia vastauksia, jolloin haastattelun luotettavuus kärsii. Haastattelijalla tulisi olla myös kykyä ja kokemusta haastatteluista, koska haastattelu on vaativa menetelmä. (Hirsjärvi & Hurme 2010, 35–36.) En ole aikaisemmin suorittanut tutkimusta haastattelumenetelmällä. Valmis-  
tauduin tuleviin haastatteluihini huolella ja luin paljon haastatteluun liittyvää kirjallisuutta. Kävin myös paljon mielessäni haastatteluni teemoja. Lähetin etukäteen haastateltaville luokanopettajille haastatteluni teemat, koska en kokenut, että luokanopettajat käyttäisivät niitä hyväksi sillä tavalla, että he miettivät etukäteen sosiaalisesti suotavia vastauksia. Mielestäni jokaisen haastateltavien vastauksista huokui aito omien kokemusten pohdinta ja myös haasteista uskallettiin avoimesti kertoa. Litteroin ensimmäiset haastattelut mahdollisimman pian haastattelujen jälkeen, jotta pystyin käymään läpi haastattelutekniikkaani ja oppia siitä jotain seuraavaa haastattelua varten. Litteroidessani haastatteluja huomasin selvästi kokemattomuuteni. En välttämättä osannut tarttua haastateltavien merkittäviksi kokemuksiin ajatuksiin haastattelutilanteissa, jolloin olisin voinut esittää syvempiä kysymyksiä ja päässyt paremmin kiinni haastateltavien kokemien merkitysten taakse.

Vilkan (2015, 133) mukaan tutkimushaastattelun laatuun vaikuttaa haastattelutila, koska tutkimus on joka hetki sidoksissa aikaan, paikkaan ja tilanteeseen. Tutkimusraportissa on hyvä pohtia sitä, miten aika, paikka ja haastattelutilanne

ovat vaikuttaneet haastatteluun sekä sitä kautta tutkimuksen päämäärään. (Vilka 2015, 133.) Mielestäni etäyhteydellä toteutetut haastattelut onnistuivat ihan hyvin, vaikka kahdessa haastattelussa oli hetken ongelmia. Yhdessä haastattelussa neuvottelusovellus ei toiminut heti ja toisessa haastattelussa videoyhteys ei lähtenyt päälle. Näissä asioissa päästiin onneksi melko nopeasti eteenpäin, enkä havainnut, että tästä olisi seurannut levottomuutta tai kiireen tuntua haastattelun jatkolle. Minulla ja haastateltavilla oli myös omina etäyhteyspaikkoina rauhallinen tila ja mitään keskeytyksiä ei tullut tilojen puolesta. Mielestäni vallitseva poikkeustila ei myöskään näkynyt haastateltavien olemuksessa, esimerkiksi väsymyksenä tai turhautumisena. Päinvastoin luokanopettajista huokui aito mielenkiinto asiaa kohtaan. Toki joidenkin luokanopettajien puheissa hiukan sivuttiin etäopetuksesta ja työmäärän kasvusta. Jäin toisaalta kuitenkin miettimään sitä minkälainen haastattelutilanne olisi ollut normaalissa kasvokkaisessa vuorovaikutustilanteessa. Olisiko tilanne ollut vielä rennompi vai kokivatko luokanopettajat haastattelutilanteen etäyhteyksillä helpommaksi, koska emme olleet samassa tilassa ja emme nähneet kokonaan toistemme ruumiinkieltä?

Haastattelun kannattaa litteroida mahdollisimman pian, koska se lisää haastattelun laatua (Hirsjärvi & Hurme 2010, 185). Litteroin kolme ensimmäistä haastattelua pian haastattelujen jälkeen, mutta kahden viimeisen haastattelujen litterointi tapahtui paljon myöhemmin, koska minulla oli samaan aikaan hyvin paljon muita opiskelutehtäviä. Kun haastattelun ehti heti litteroimaan, lähensi se mielestäni suhdetta tutkimusaineistoa kohtaan, jolloin kävin jo jonkinlaista vuoropuhelua aineistoni kanssa. Haastatteluista myös nousi jo joitain merkityksellisiä asioita esiin.

Lehtomaa (2005, 174 – 175) toteaa, että haastattelutilanteet paljastavat hyvin sulkeistamisen rajallisuuden, koska vuorovaikutustilanteessa kokeva tutkija kohtaa kokevan haastateltavan ja tällöin tutkija ei voi olla niin kurinalainen verrattuna muihin tutkimuksen vaiheisiin. Haastatteluaineistoon pohjautuvassa kokemuksen tutkimuksessa tutkijan on käsitettävä kokemuksellinen ilmiö sellaiseenaan kuin se näyttäytyy. Ilmiön on pysyttävä omassa merkitysyhteydessään eikä se saa muuntua tutkijan merkitysyhteydeksi. Tämän voi saavuttaa siten, että

tutkija ei anna omien ennakkokäsitysten ja teoreettisen tutkimusasenteen vaikuttaa ilmiön tutkimiseen. Tutkijan on hyvä pohtia analyysissään omaa rooliaan siinä, millaiset mahdollisuudet haastateltavalla oli nostaa esiin omat kokemuksensa. (Lehtomaa 2005, 163, 175.) Vaikka keskityin hyvin tarkasti haastateltavien kuuntelemiseen ja yritin tavoittaa heidän merkityksellisiä kokemuksiansa, oli välillä haasteellista pitää omat merkitykselliset kokemukset erillään haastateltavien kokemuksista, nimittäin välillä esitin tarkentavia kysymyksiä itselleni merkityksellisistä asioista.

### 5.3 Aineiston analyysi

Vilka (2015, 137) kuvaa, että haastattelujen päättyessä, nauhoitukset pitää muuntaa tekstimuotoon. Tällöin puhutaan litteroinnista. Vaikka litterointi on vaativaa ja aikaa vievää työtä, edistää se tutkijan ja tutkimusaineiston dialogia. Tutkimusaineiston analysointi on myös helpompaa tekstimuodossa, kun sitä aletaan ryhmittelemään ja luokittelemaan. Litteroinnissa tulee säilyttää sellaisenaan haastateltavien puhe ja heidän asioillensa antamat merkitykset. (Vilka 2015, 137–138.) Lisäksi Ruusuvuoren (2010, 424) sekä Hirsjärven ja Hurmeen (2010, 139) mukaan tutkimusongelma ja tutkimusmetodi määrittelevät sen, kuinka tarkasti litterointi tehdään. Litteroin haastatteluni tekstimuotoon. Kirjoitin sanasta sanaan haastateltavien puheen ja otin litterointiin mukaan myös haastateltavien ja minun naurahdukset sekä pidemmät tauot, vaikka tutkimukseni kohteena ei ollutkaan vuorovaikutuksen tutkiminen. Mielestäni näillä ei-verbaalisilla asioilla on kuitenkin jonkinlainen merkitys haastateltavien kokemuksiin ja heidän niille antamiin merkityksiin. Litteroidessani aineistoa, kävin jo jonkin verran vuoropuhelua aineistoni kanssa miettien heidän kokemiaan asioita. Merkitsin litteroinnissani haastateltavani koodeiksi H1-H5. Yhteensä litteroitavaa tekstiä syntyi 60 sivua käyttäessäni kirjasintyyliä Times New Roman, kirjasinkokoa 12 ja riviväliä 1,5. Haastattelujen pituudet kestivät 24 minuutista 64 minuuttiin ja koko haastateluaineiston pituudeksi karttui yhteensä 197 minuuttia ja 12 sekuntia.



Lähestyin tutkimusaineistoani lähinnä merkitysten analyysin ja tulkinnan kautta, liittäen siihen matkan varrella myös joustavia ratkaisuja. Lähdin liikkeelle siitä, että tulostin litteroidut haastattelut ja lähdin lukemaan niitä rauhassa, jotta sain kokonaiskuvan aineistostani. Tämän jälkeen siirryin teemoitteluun jokaisen haastateltavan kohdalla, koska Eskolan (2018, 219) mukaan teemahaastatteluaineistossa aineisto jaetaan teemoihin. Teemoitteluani ohjasi tutkimuskysymykseni. Pääteemani olivat: hyvän työrauhan merkitys, työrauhaan vaikuttavat asiat, toimintatapoja työrauhan rakentamiseen sekä työrauhaan liittyvä tuki. Alleviivasin tekstistä eri väreillä näihin teemoihin liittyvät haastateltavien omat ilmaukset.

Tutkimukseni alussa tutkimuskysymyksiini kuuluivat ensin vain toimintatavat työrauhan rakentamiseen ja työrauhaan liittyvä tuki. Haastatteluissa opettajat kuitenkin kuvasivat hyvän työrauhan merkitystä ja kertoivat työrauhaan vaikuttavista asioista. Tutkimusprosessin aikana ymmärsin, että nämä on hyvä ottaa myös mukaan tutkimuskysymyksiksi, koska ne ohjaavat opettajien työrauhan rakentamista. Kiviniemi (2018, 73) toteaaakin, että laadullinen tutkimus on prosessi, jonka aikana kehittyvät tutkijan päätökset liittyen esimerkiksi tutkimustehtävään, aineistonkeruuseen ja sen analyysiin. Tutkimuksen eri vaiheita ei automaattisesti pystytä jakamaan tarkkoihin jaksoihin, jolloin esimerkiksi tutkimuskysymykset voivat muotoutua lopulliseen muotoon vasta tutkimuksen tekemisen aikana. Laadullinen tutkimus voidaan nähdä siten oppimisprosessina tutkijalle. (Kiviniemi 2018, 73–74, 81–83.)

Teemoittamisen avulla on mahdollista löytää aineistoista merkittävimmät seikat ja sillä tähdätäänkin tekstin merkitysantojen ytimen tunnistamiseen. Tekstiä lukiessa on pyrittävä tunnistamaan rivien välistäkin mahdolliset tärkeät merkitykset. (Moilanen & Rähä 2018, 60.) Eskola (2018, 220) puhuu tässä yhteydessä varsinaisen analyysin aloittamisesta ja tutkijan tulkinnasta. Moilanen ja Rähä (2018, 62) toteavatkin, että kun tutkija lähtee tekemään tulkintoja haastateltavien vastauksista, on hänen ikään kuin toimittava salapoliisina selvittäen haastateltavien antamia vihjeitä. On katsottava todellisten havaintojen taakse. Kulmakivenä tulkinnassa ovat puheet, jotka johdattavat pinnan alla löytyviin rakenteisiin.

Tutkijan tulkinta pohjautuu haastateltavien aitoihin lainauksiin. (Moilanen & Rähä 2018, 62, 68.)

Tökkäriin (2018, 75) mukaan tarkastellessa toisten ihmisten kokemuksia, tutkija voi ottaa avukseen ennakko-oletuksensa. Tulkinnessa tulee kuitenkin näkyä haastateltavien kokemukset, eivätkä tutkijan omat kokemukset saa nousta niiden yli. (Tökkäri 2018, 75.) Tehdessäni tulkintoja aineistosta, minua väistämättä ohjasi myös omat kokemukseni ja ennakkokäsitykseni. Toisaalta, kun ne tuodaan avoimesti esiin, tutkija voi ajatella, että tämä tutkimus tulkitaan nyt tällä tavalla, mutta joku muu voi tulkita sen toisella tavalla.

Kun alussa jaoin aineistoani teemoiksi, nousi sieltä jo joitain merkityksellisiä asioita jokaisen haastateltavan tekstistä, jotka kirjoitin heidän tekstinsä viereen. Teemoittelun jälkeen aloin uudestaan lukemaan jokaisen haastateltavan tekstiä ja erityisesti alleviivattujen teemojen alla olevia haastateltavan omia ilmauksia yrittäen löytää niistä hänen kokemia merkityksellisiä asioita. Löytäessäni niitä, kirjoitin merkityksellisen asian tekstin reunaan tutkimuskielellä kuten Tökkäri (2018, 75–76) neuvoo. Näistä muodostuivat alateemat.

Teemojen merkityssisältö voidaan määritellä esimerkiksi käsittekartan avulla. Myöhemmin eri teemojen käsittekartat kytketään yhteen, jolloin teemojen merkityssisällön tulkinta voi syventyä. (Moilanen & Rähä 2018, 60–61.) Seuraavaksi kirjoitin jokaiselta haastateltavalta omalle paperille heidän alateemansa pääteemojen alle, jotta minun olisi myöhemmin helpompi yhdistää teemat yhteisiksi kokonaisuuksiksi. Tämän jälkeen pidin viikon tauon.

Hermeneuttisessa metodissa liikutaan tutkimuskohteen ympäri lakkaamatta laajenevaa kehää. Tutkijan on pysyttävä irrallisena tutkimuskohteestaan. Hermeneuttisessa kehässä ymmärtäminen syntyy tulkinnan ja tutkijan oman käsityksen kesken. Tulkinnot muotoutuvat moneen vaiheeseen ja tulkinnan luotettavuutta tarkastellaan kaikkien vaiheiden jälkeen. Tällöin jokaisen tulkintavaiheen aikana tutkijan tulkintojen pitäisi muuttua ja syventyä hermeneuttisessa kehässä. Kun välillä siirrytään kehän ulkopuolelle, arvioidaan tutkivaa kohdetta toisten lähteiden, ilmiöiden ja tapauksien kautta. Tutkijan tullessa takaisin kehään, on hänellä mahdollisuus käsittää paremmin tutkimuskohdettaan uuden

ymmärryksen avulla. Jos tutkija pitäytyy kehällä ja käyttää hermeneuttista lukutapaa irrottaakseen oman ymmärryksensä tutkittavan kohteen ymmärryksestä, tutkijan on mahdollista saada oikein objektiivista ja yleispätevää tietoa tutkittavasta kohteestaan. (Vilkka 2015, 180, 183.)

Tauon jälkeen palasin avoimin mielin uudestaan lukemaan haastateltavien tekstiä. Tein joitakin täsmennyksiä ja lisäyksiä merkityksellisten asioiden alateemoihin. Sitten siirryin kokonaisvaltaisempaan tarkasteluun laittaen kaikkien haastateltavien alateemat vierekkäin ja aloin etsimään niiden välille yhtäläisyyksiä. Löytäessäni samanlaisia yhtäläisyyksiä, kokosin ne yhteen muodostaen niille oman yläteeman (LIITE 3). Kun olin muodostanut yläteemat, siirsin kaikki teemanani pääteemojen alle (LIITE 4).

Tämän jälkeen pidin useamman viikon tauon, jotta sain kunnolla etäisyyttä tutkimukseeni ja näkisin tutkimukseni mahdolliset ristiriitaisuudet tullessani takaisin hermeneuttiselle kehälle. Kun tulin takaisin kehälle, päätin lukea vielä kerran haastateltavien tekstit läpi, koska olin päässyt hyvin etäännyttämään aineistostani. Vertasin tämän jälkeen niistä syntyviä tulkintoja aikaisempiin muistiinpanoihini ja tein vielä joitain pieniä muutoksia yläteemoihin.

Oravakangas (2009, 268) esittää, että ymmärtämisessä tapahtuu tulkitsijan ja tekstin horisonttien sulautuminen, jossa keskeiseksi nousee kokonaisuus, joka on hahmottunut tekstin ja tulkitsijan yhteisessä horisontissa. Lopulta koin, että olin päässyt kokonaisuuden ymmärtämiseen ja hyvän työrauhan merkityksen pääteeman alle syntyi kaksi yläteemaa: turvallisuus ja aktiivisuus. Työrauhaan vaikuttavien asioiden alle muodostui myös kaksi yläteemaa: mielen sisäiset tekijät sekä ulkoiset ympäristötekijät ja olosuhteet. Seuraava pääteema oli toimintatapoja luokan työrauhan rakentamiseen, jonka alle muodostui yläteemoiksi oppilaan ja ryhmän tuntemus, opettaja-oppilassuhde, yhteisöllisyys ja sosiaaliset taidot, struktuuri, oppitunnin ja päivän alun rauhoittaminen, osallisuus ja vastuunantaminen, koulupäivän mielekkyys sekä fyysisen tilaan liittyvät tekijät. Työrauhaan liittyvän tuen pääteemaan syntyi vain yksi yläteema työyhteisön yhteisöllisyys, koska muuten opettajien alateemat olivat hyvin yksilöllisiä.

## 5.4 Eettiset ratkaisut

Kuulan (2015, 11) mukaan eettisyys liikkuu tutkimuksen jokaisessa vaiheessa aina aiheen valitsemisesta tutkimustuloksiin saakka. Eettisyyden pohtiminen on minulla alkanut jo aihetta valitessani. Tiedostin sen, että kaikille opettajille ei välttämättä ole helppoa puhua työrauhan rakentamiseen liittyvistä toimintatavoistaan. Voi olla, että joku opettaja ei ole vielä löytänyt toimivia tapoja ja tämän takia kokee epäonnistumisen tunteita. Lisäksi kaikissa työyhteisössä ei vallitse luottamuksen ilmapiiri.

Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2019, 7) mukaan eettiset kysymykset ovat tärkeitä, kun tutkija ja tutkittava henkilö kohtaavat. Ihmisten tulee saada itse ratkaista halukkuutensa ottaa osaa tutkimukseen ja heillä tulee olla mahdollisuus lopettaa tutkimukseen osallistuminen milloin tahansa. Heille on myös annettava tarpeeksi tutkimukseen liittyvää tietoa, kuten tutkimuksen perustiedot, sen järjestäjät ja mihin tutkittavilta hankittuja tietoja käytetään. Tutkittavan on myös itse saatava päättää mitä tietoja hän tutkimukseen antaa. (Kuula 2015, 61, 64; Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2019, 8–9.) Aluksi varmistin ennen haastattelujani, että tarvitaanko tutkimukselleni tutkimuslupa, mutta rehtorin suostumus haastatteluihin riitti. Luokanopettajat saivat haastattelupyynnötkirjeeni sähköpostissa ja he saivat itse miettiä halukkuutta osallistua tutkimukseeni. Haastattelupyynnötkirjeessäni kerroin tutkimukseni tarkoituksesta. Yhteen luokanopettajaan otin yhteyttä pikaviestisovelluksella, jossa kerroin myös tutkimukseni taustat. Annoin luokanopettajille mahdollisuuden myös itse valita haastattelun ajankohdan huhti-toukokuussa.

Ihmisarvon kunnioittaminen on eettisen tutkimuksen perusta. Erityisesti se tulee tärkeäksi aineistonkeruuvaiheessa. Ihmiset voivat reagoida eri tavoilla samaan aiheeseen. (Kuula 2015, 60–63; Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2019, 7–8.) Pyrin mahdollisimman hyvin ottamaan huomioon haastateltavat haastattelutilanteissa. Tarkkailin myös haastateltavien olemuksia, että aiheuttaako joku kysymys ahdistusta tai epämiellyttäviä tunteita heissä, jolloin olisin ohjannut tilanteen myönteisemmäksi. Tällaisia tilanteita ei kuitenkaan tullut.

Tutkittavien yksityisyyttä, autonomiaa ja vahingoittumattomuutta tulee suojella. Tutkijan tulee kirjoittaa tekstiään niin, ettei tutkittavien henkilöllisyys paljastu. Lisäksi tutkijan on varjeltava tutkittavien henkilötiedot, ettei ulkopuoliset pääse niitä lukemaan. (Kuula 2015, 64; Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2019, 11–13.) Tutkimukseeni osallistuvien luokanopettajien henkilöllisyyden olen pyrkinyt suojaamaan mahdollisimman hyvin ja olen kertonut heidän asuinpaikastaan vain läänillä. Lisäksi olen kertonut heidän työkokemusvuotensa vain yleisesti enkä ole tuonut heidän yksittäisiä kuvauksiansa esiin. Luokanopettajat ovat myös saaneet kertoa vain sellaisia asioita mitä he ovat itse halunneet tuoda esiin tutkimuksessani. Huolehdin siitä, ettei kukaan ulkopuolinen pääsyt käsi haastattelujeni nauhoituksiin. Hävitin haastattelut ja litteroidut tekstit myös kaikilta laitteiltani tutkimukseni tullessa hyväksytyksi.

## 6 LUOKANOPETTAJIEN KOKEMUKSIA TYÖ- RAUHAA TUKEVAN TOIMINTAKULTTUURIN RAKENTAMISESTA LUOKKAAN

Tämä tulosluku jakaantuu alaluvuiksi pääteemojen kautta, joista jokainen vastaa omaan tutkimuskysymykseensä. Alalukujen sisällöt jäsenyivät tutkimuksissani saatujen yläteemojen kautta. Vaikka olen keskittynyt kuvaamaan tuloksissani luokanopettajien yhteneväisiä merkityksellisiä kokemuksia, rikastan tutkimustuloksia myös yksittäisillä luokanopettajien merkityksellisillä kokemuksilla, jotka näen tärkeänä tuoda esiin tutkimuksessani.

### 6.1 Hyvän työrauhan merkitys

Opettajien yksittäisissä kokemuksissa puhuttiin hyvän työrauhan merkityksen yhteydessä esimerkiksi siitä, että työrauha vaihtelee opettajan omien tuntemuksien ja jaksamisen kautta. Jos opettaja on väsynyt, ei hän välttämättä jaksakaan silloin kovinkaan suurta melua eikä hän jaksakaan aina puuttua lasten välisiin konfliktitilanteisiin. Tämä on tärkeää ottaa huomioon tässä tutkimuksessa, koska myös Gordon ja Lahelma (2003, 58) sekä Lehtomäki ja Mikkilä-Erdmann (2018, 19) puhuvat opettajan vireystilan vaikutuksesta puuttua häiriötilanteisiin tai oppilaiden tarpeisiin. Lisäksi Blomerg (2008, 12–13) viittaa opettajien tunneällyyn, jonka kautta on mahdollista pitää yllä omaa hyvinvointia. Vaikka työrauhan kuvaaminen on subjektiivinen kokemus, löytyi opettajien kokemuksista pari yhteistä yläteemaa, joita kuvaan alla olevissa kappaleissa.

#### 6.1.1 Turvallisuus

Kaikki opettajat kuvasivat hyvän työrauhan olevan vahvasti yhteydessä turvallisuuden kokemiseen. Se nähtiin esimerkiksi siten, että oppilaille on hyvä olla luokassa ja luokkahuoneessa vallitsee esimerkiksi leppoisa, iloinen ja hyvä työskentelyilmapiiri, joka sallii ääntä. Kaikki olivat hyvin yksimielisiä siitä, että

työrauha ei ole sama asia mitä hiljaisuus. Hyvässä työrauhailmapiirissä voi kysyä opettajalta neuvoa ja keskustella vierustoverin kanssa tehtävistä. Lisäksi monet luokanopettajat nostivat turvallisuuden kokemisessa esiin sen, että oppilaat uskaltavat kertoa luokassaan omia mielipiteitään ja vastata kysymyksiin, niin ettei kukaan naura tai katso halveksivasti.

Se on musta semmonen todella tärkeä asia, että tota, että meillä on semmonen luottavainen ja hyvä olo siellä. Mutta tota se, että kaikki uskaltaa sanoa ja tehdä ja sanoa mielipiteensä ja niinkö toisten kuullen. Se on musta tosi tärkeä. (H2)

Vaikka olis ihan hiljaista, vaikka olis ihan hiljaista, niin se työrauha ei ole työrauhaa, jos siellä on riski silloin, kun sä vastaat jotain, niin siihen halveksivaan katseeseen. Elikkä kyllä se niinkö lähtee ihan jostain muusta kuin äänestä se työrauha. (H1)

Opettajien kokemuksista löytyy yhtäläisyyksiä Salovaaran ja Honkosen (2011, 130) näkemyksiin, jossa työrauha ei tarkoita hiljaisuutta, vaan opettajan ja oppilaan hyvää vuorovaikutusta.

### 6.1.2 Aktiivisuus

Hyvää työrauhaa kuvailtiin myös sellaiseksi, joka on aktiivista tekemistä, missä asiat etenevät ja syntyy lopputulosta. Hyvän työrauhan vastakohtana nähtiin passiivisuus, eli ettei oppilas tee mitään. Lisäksi työrauhaa voidaan mitata oppimistuloksilla. Oppilailta tulee kuitenkin olla tiedossa mitä heiltä odotetaan ja miten luokassa toimitaan, jotta he pystyisivät työskentelemään aktiivisesti.

Työrauhattomuus on sitäkin, että ei tee mitään... Kullekin niinku se optimaalinen tilanne olis se, että se sais aikaseks, se sais sitä mitä sen on tarkoitus oppia, niillä kaikilla ei oo samat tavoitteetkaan, mutta joku aina tavoite. (H5)

Ne lopputulokset tavallaan siitä, miten ne oppilaat on saanut tehtyä sen tehtävän, niin se kuitenkin kertoo aika paljon siitä, onko ollut työrauhaa. (H4)

Opettajien kuvaamat kokemukset hyvästä työrauhasta liittyvät paljolti myös Savolaisen ym. (2019, 10) kuvaukseen työrauhasta, jossa luokan positiivisessa ja turvallisessa vuorovaikutuksessa saavutetaan opetukselle, oppimiselle ja sosiaaliselle kasvulle säädetyt tavoitteet.

Muutama opettaja pohti myös sitä, että miten uusi POPS ja uudet avoimet oppimisympäristöt vaikuttavat nykyisin työrauhan ymmärtämiseen, koska nykyään korostetaan paljon toiminnallista oppimista ja yhdessä työskentelyä. Se sai

erään opettajan puhumaan siitä, kuinka hän joutuu tekemään paljon työtä sen eteen, että kuinka paljon ääntä hän sallii luokkahuoneessa. Onko melu vain hänen korviinsa sattuvaa vai häiritseekö se oppilaita ollenkaan? Gordon (2003, 68) puhuu myös äänenkäytöstä ja siitä, että koulussa opettajilla menee kauan aikaa määrittäessä ääntä ja ohjatessa liiallista ääntä. Siitä käydään paljon keskusteluja ja neuvotteluja oppilaiden kanssa. (Gordon 2003, 68.)

## 6.2 Työrauhaan vaikuttavat asiat

Opettajien kokemuksista nousi monenlaisia näkökulmia työrauhaan vaikuttavista asioista. Yleisesti opettajat puhuivat opettajan, oppilaan tai ympäristön vaikutuksesta. Muutama opettaja puhui myös opettajan auktoriteetista, liittyen joko osittain sen puutteeseen tai siihen, että opettajan tulee olla luokassaan turvallinen aikuinen, joka ottaa hyvällä tavalla luokan haltuun. Jaoin työrauhaan vaikuttavien asioiden yhdistävät asiat yläteemoihin, joita olivat mielen sisäiset tekijät sekä ulkoiset ympäristötekijät ja olosuhteet.

### 6.2.1 Mielen sisäiset tekijät

Osa opettajista näki, että oppilaan vireystilalla on vaikutusta luokan työrauhaan, esimerkiksi nälkä, väsymys tai huolet voivat painaa oppilasta. Eräs opettaja puhui siitä, että aikuiset eivät voi koskaan ajatella sitä, että mitä oppilaan päällä pyörii, eli työrauha on sielläkin ja työrauhattomuus voi tulla oppilaan sisältäpäin. Tällöin vaikka oppilas näyttäisi tekevän jotakin, hän ei saa kuitenkaan aikaseksi mitään. Eräs opettaja puhui myös oppilaiden huomionkaipuusta, esimerkiksi laiminlyötyjä lapsia ei ole nähty eikä huomioitu kotona, jolloin he etsivät sitä koulusta opettajalta tai kavereilta.

Jokainen tuo sinne sen omansa, sen aamusen parhaansa mitä, että voi olla nälkäisenä joku tulee tai että se ei jaksakaan alottaa kunnolla. Se voi tulla sieltä lapsesta tai sitte sille on tapahtunut jotakin semmosta minkä sen pitää jakeakin nyt joittenkin tai jos se ei jaa kenenkään kanssa, mutta se kuitenkin vaivaa sitä. (H5)

Lisäksi monesti asioiden ymmärtämättömyys voi aiheuttaa työrauhahäiriöitä. Oppilas ei ymmärrä asioita, tavoitteita tai mitä pitäisi tehdä. Asia voi näyttäytyä



myös toisin päin, eli oppilas on niin lahjakas, että hän ei viitsi tehdä sellaisia asioita, joita hän jo osaa.

Niin tuossa työrauhan rakentamisessa, että aika monta kertaa niinku se, että ootko niinku ymmärtänyt asian, että miten toimitaan tai ootko ymmärtänyt mitä opetin tai jotain. (H3)

Jos ei vaan niinku tajua eikä ymmärrä mitä pitää tehdä. Se on ihan selvää, että se vaikuttaa siihen, mut mä luulen, että toi on niinku tai sitten toisinpäin, että on liian helppoa. Sekin on siis, sitä niinku harvemmin otetaan huomioon. (H2)

## 6.2.2 Ulkoiset ympäristötekijät ja olosuhteet

Usein ympäristön häiriötekijät vievät myös oppilaiden huomion. Ikkunapaikalla olevat oppilaat alkavat helposti seuraamaan ulkona tapahtuvia asioita tai jotain oppilasta häiritsee toisten kulkeminen luokassa. Lisäksi, jos opettaja ei ehdi heti neuvomaan oppilasta, alkaa muu asiaton tekeminen. ”Että jos ei vaan kerkee autamaan kaikkia, niin kyllähän sit ne keksii muuta tekemistä ja rupee sitte höpötämään ja häiriköimään.” (H2)

Jos jotain erikoista sattuu, että jostakin kuuluu jotain ääniä tai tuota niiniin tai joku tulee käymään luokassa tai joku lähtee vessaan, niin kyllä siinä aika monella niinkö herpaantuu. (H3)

Myös oppilaiden keskinäisillä suhteilla sekä luokanopettajan suhteella oppilaaseen on merkitystä työrauhaan. Kun ne eivät ole kunnossa, häiriintyy luokan työrauha. Lisäksi oppilaiden erilaiset perhetaustat voivat vaikuttaa työrauhaan.

Mutta jos sanotaan, että mitä ei oo hyvä työrauha, niin se on ehkä sitä, että oppilaat, oppilaiden välit on tulehtuneet, se lähtee jo siitä. Silloin siellä ollaan kärkkäitä sanomaan toisille, moititaan, arvostellaan. (H4)

Luokanopettajien kokemukset ovat yhteneväisiä Holopaisen ym. (2009, 21) kanssa siitä, että työrauhahäiriöiden taustalla vaikuttavat monenlaiset tekijät. Lindh ja Sinkkonen (2009, 16) puhuvatkin lapsen perusturvallisuuden (esimerkiksi ruoka, turva, holhous ja rakkaus) tarpeiden vastaamatta jättämisestä, jotka vaikuttavat lasten käyttäytymiseen. Lisäksi Kiiski ym. (2012, 12) kuvaavat ystäväpiirin vaikutuksesta työrauhahäiriöiden taustalla.

## 6.3 Toimintatapoja luokan työrauhan rakentamiseen

Toimintatapoja luokan työrauhan rakentamiseen pääteemaan muodostui monta yläteemaa. Olen järjestellyt niitä hiukan aikajärjestyksen mukaan, eli mitä kannattaa ottaa huomioon heti lukuvuoden alussa. Opettajat puhuivat kokemuksistaan ensin uuden luokan kohtaamisessa. Osa opettajista puhui uuden lukuvuoden aloituksesta myös tutun ryhmän kanssa. Vaikka tietyt toimintatavat on sijoitettu tähän alkuun, kestävät useammat niistä kuitenkin läpi koko lukuvuoden. Esimerkiksi oppilaisiin tutustutaan koko lukuvuoden ajan ja heistä tehdään havaintoja sekä sääntöjä joudutaan kertaamaan hyvin useasti lukuvuoden aikana.

### 6.3.1 Oppilaan ja ryhmän tuntemus

Muutama luokanopettaja painotti etukäteistutustumista oppilaisiin jo keväällä tutustumispäivänä tai kouluun siunaamistilaisuuksissa ja nimien painaminen nähtiin tärkeänä. ”Kun ne tulee tutustumaan ja näin, niin tuota, että muistaa niitten nimet, tavallaan niinku syksyllä.” (H3). Tutustumisen kautta on jo mahdollista alkaa hahmottamaan oppilaiden mahdollisia tuen tarpeita.

Uuden luokan kohtaamisessa, niin mää piän kauhen tärkeenä tuota niin tutustumispäivää, varsinkin jos siellä on se mun oma tuleva luokka...mä jotenkin yritän silloin jo luoda semmosen niinku tavallaan sillan jo syksyyn. (H3)

Luokanopettajat kokivat oppilaaseen ja ryhmään tutustumisen lukuvuoden alussa tärkeänä. Tällöin opitaan näkemään, minkälaisia yksilöitä luokassa on ja minkälainen luokka on kokonaisuudessa. Sitä kautta opettaja oppii vastaamaan luokan ja yksilöiden tarpeisiin.

Päätavoite on siinä, että mää opin katsomaan mitä se luokka tarvihtee luokkana, mitä yksittäiset oppilaat siinä luokassa tarvihtee ja tuota miten mä rakennan sen koko loppuvuoden. Elikkä kahen viikon aikana seuran ja suunnittelen sen koko vuoden sen perusteella, miten opin kahen viikon aikana, katson sen ryhmädynamiikan, vaikka mä tuntisin ne lapset etukäteen ja tuota niin, ja jos ne on outoja, niin mun pitää kumminkin nähdä miten ne toimii porukkana, miten ne toimii luokkana, miten ne toimii niin välitunnilla muitten luokkien kanssa. (H1)

Ryhmädynamiikan huomioimisesta puhuu myös Poikkeus (2019, 184). Oppilaan tuntemus vie kuitenkin aikaa ja opettajan paneutumista.

Se oppilastuntemus pitää olla kyllä aika, tai se tulee vähitellen hyväksi, sitten kun tuota niin jos sä jaksat ja tota niin viitsit paneutua siihen oppilaaseen, kun kaikkiin sillä lailla, ettei ne oo vaan semmosia, että ne vaan käy siellä. (H5)

Poikkeus (2019, 184) kuvaa oppilaantuntemuksen kehittyvän arkisissa kohtaamisissa, kun opettaja kysyy oppilaiden kuulumisia sekä on kiinnostunut heidän mielenkiinnon kohteistaan. Lisäksi opettajan on tärkeä kuunnella oppilaiden iloja ja suruja. (Poikkeus 2019, 184.)

### 6.3.2 Opettaja-oppilassuhde

Suurin osa opettajista puhui, miten opettajan toiminnalla on suuri vaikutus oppilaisiin. Varsinkin oppilaan kohtaaminen ja huomioiminen ovat tärkeitä asioita. Huomioiminen voi olla esimerkiksi käteleminen, hymyileminen, kehuminen tai silittäminen. ”Koitan joka aamu, joko me tervehditään ihan kädestä pitäen tai sitten flunssa-aikana mä otan niinku hartiasta kiinni tai jotain, että huomenta.” (H3) Gordon ja Lahelma (2003, 44) mainitsevat myös opettajien pienien eleiden ja kohtaamisten lujittavan luokkayhteisöä. Osa opettajista koki myös tärkeäksi perustaksi luottamuksen rakentamisen oppilaisiinsa. Lisäksi opettajan on hyvä kertoa itsestään jotain, koska se lähentää häntä oppilaisiin

Että niinkö, antaa ittestään ja kertoo juttuja. Mäkin oon paljon kertonut lapsuudestani ja kaikkea mitä mulle on sattunut lapsena ja tehnyt tämmösiä tapahtumia, niin se on semmonen tota, että tulee niinku luottamus, että tollakin on elämä. (H2)

Kyllä sekin varmaan lähtee siitä, että tuota pitää saada luottamus open ja oppilaiden välille. Oppilaiden pitää pystyä luottamaan sinuun ja sitten taas pitäis heidän keskinäistä luottamusta myöskin saada niinku rakennettua siellä...Siihen liittyy niinkö se tasapuolisuus, että oppilaat pystyy niinkö uskomaan siihen, että on reilu, opettajan pitää olla reilu tai pyrkiä olemaan reilu kaikkia kohtaan. (H4)

Mutta että semmonen niinku, että kiva, kun sä oot ollu täällä ja kiva, kun sä oot tullut tänne ja sua on tarvittu ja sä oot yks tästä porukasta, tervetuloa huomennakin....semmonen, jotenkin semmonen tota niinku huomaaminen. (H5)

Solantaus ym. (2015, 32–33) puhuvat myös lämpimistä ihmissuhteista, jotka vastaavat ihmisten perustarpeisiin. Lisäksi Verschueren ja Koomen (2012, 205–208) esittävät lapsen kehittävän opettajasta ja siihen liittyvästä vuorovaikutuksesta tunnepitoisen mielikuvan kiintymyssuhdeteorian mukaan. Tähän vaikuttaa se miten hyväntahtoinen, oikeudenmukainen, luotettava ja johdonmukainen

opettaja on. Oppilaan mielikuvan ollessa myönteinen, on hänen mahdollista hyödyntää mielikuvaa turvatekijänä. (Verschueren & Koomen 2012, 205–208.)

Muhonen ym. (2016, 121) painottavat myös, että Suomessa alakoulussa on mahdollista rakentaa syvä ja pitkällinen vuorovaikutussuhde opettajan ja oppilaan välille, koska luokanopettaja opettaa yleensä monta vuotta tiettyä luokkaa. Eräs opettaja pohtikin sitä, että luokanopettajan olisi hyvä olla saman luokan opettaja enemmän kuin yhden lukuvuoden, koska luokan toimintakulttuurin säistäminen voi kestää monilla oppilaille monta vuotta ja aikuisen vaihtuminen voi merkitä erilaista vuorovaikutussuhdetta ja erilaisia tapoja.

### 6.3.3 Yhteisöllisyys ja sosiaaliset taidot

Useat opettajat puhuivat oppilaiden yhteistyötaidoista ja luokan yhteisöllisyydestä. ”Yhteishenki ja semmonen luokkahenki on se kaiken A ja O.” (H5) Opettajat pitivät tärkeänä harjoitella erilaisia yhteistyötaitoja ja miten ollaan toisten kanssa. Myös Opetus- ja kulttuuriministeriö (2018, 67–68) korostaa hyvän työrauhan yhteydessä lasten vertaistoiminnan merkitystä. Erilaisuuden hyväksyminen nähtiin myös tärkeänä asiana. Eräs opettaja kertoi, että oppilaat tykkäävät keskustella erilaisuudesta ja keskustelujen kautta oppilaille kasvaa ymmärrys erilaisuutta kohtaan. Tällöin on oppilaan mahdollista myös ymmärtää, että toinen voi ärsyntyä helpommin, jolloin häntä ei kannata tieteen tahtoen ärsyttää.

Kun hyväksyttäs toinen toisemme semmosia niinku ollaan ja oppilaat osais ja malttais antaa toiselle tilaa yksilöinä, nää kaikki tukee sitä työrauhaa. (H4)

Musta koulunkäynti on kuitenkin lasten kasvatustakin... että opitaan niinkö miten ollaan toisten kanssa... miten kunnioitetaan toisen erilaisia ominaisuuksia ja sitten myöskin sitä työskentelytapaa. (H5)

Poikkeus (2019, 184) toteaa myös, että opettajien tulee suunnitellusti rakentaa luokan ryhmähenkeä. Luokkakokoukset ovat yksi hyvä keino keskustella asioista ja luoda yhteisöllisyyttä. Oppilaat saavat kirjoittaa lapuille mitä tahansa heitä pohdituttavia asioita ja ne laitetaan johonkin tiettyyn pönttöön. ”Vaikka, jos joku kiusaa tai joku ärsyttää tai on liikaa läksyjä tai jotain hyviä ehdotuksia, mitä voitais tehdä tai sitten mitä tahansa kysymyksiä.” (H2) Kun niitä käsitellään,

harjoitellaan samalla myös yhteistyötaitoja ja eri roolien ottamista riippuen vuorokauden siluokasta.

Niin nelosella mä hoidan niinku, mä oon puheenjohtaja ja mä oon sihteeri. Sit vitosella mä oon puheenjohtaja ja joku oppilaista on sihteeri ja sitte kutosella niin ne hoitaa sekä puheenjohtajuuden ja sihteerin. Se on, että se opettaa myöskin puhumaan vuorotellen ja antamaan puheenvuoroja... Se on osoittautunut kauheen hyväksi semmoseksi mitä odottaa sitä, että on tämmönen luokkakoukous mis kaikilla on puheenvuoro. (H2)

Opettajat kokivat havainnoinnin merkitykselliseksi, kun halutaan saada tietoa luokkayhteisössä tapahtuvista asioista. Yleensä vapaiden tilanteiden (välitunnit ja käytävätilanteet) seuraaminen antaa todellisen kuvan luokassa tapahtuvista asioista. Luokan vuorovaikutussuhteet näkyvät esimerkiksi siinä, kuinka oppilaat puhuvat toisillensa, kysyvät, pyytävät tai miten he kommentoivat toisen sanomista, eli näkyykö puheissa vähättelyä, jyräämistä tai halveksimista toista kohtaan. Lisäksi fyysiset kosketukset kertovat myös oppilaiden vuorovaikutussuhteista.

Pitää kyllä mennä oikeestaan jo sinne naulakolle tai ulos, kattoo sieltäkin vähä, että miten ne on sitten siellä ja sit kun ne justiin tulee sinne sisälle näin, niin ihan siitä, että miten joku ohitetaan siellä, kun siellä on ahdasta näin... että millä mielellä tullaan ja ahaa, nyt on tämmönen ja tämmönen ja nyt ei suurin piirtein huomenta sanottu tai tultiin välitunnilta sillai kiukkusen olosena...että sen kyllä aistii. (H5)

Miten ne suhtautuu toisiinsa, ulkopuoliset, sisäpiirit, kaikki nämä kovaan kontrolliin, eli kahen viikon aikana ne kyllä kerkeää löytää, kun sä oikeesti joka välkän oot ulkona... niin kahen viikon aikana löydät ihan varmasti ne, jotka on ulkopuolisia tai ne, joilla on isompia tai pienempiä kavereita siinä koulussa ja sitten tuota niin myös niitä, että mitä ne tarvii. (H1)

Lisäksi ryhmätöiden seuraamisessa näkee selvästi, miten oppilaat käyttäytyvät toisiaan kohtaan, esimerkiksi jätetäänkö joku ryhmässä ulkopuoliseksi vai tehdäänkö jonkun kivan kaverin puolesta hänen työnsä. Oppilaiden suhteet näkyvät myös siinä, kuinka paljon joutuu selvittää välituntien jälkeisiä erimielisyyksiä. Eräs opettaja kuvaili, että hänellä on tapana kuunnella ennen luokkaan menoa luokan ulkopuolella (ovi on auki), että mistä asioista luokassa puhutaan ja mitkä ovat oppilaiden sen hetkiset tunnelmat. Tällöin opettaja pääsee heti puuttumaan sellaisiin asioihin, jotka mahdollisesti aiheuttavat ristiriitoja luokkayhteisössä. Opettajan toiminnan tärkeydestä puhuu myös Poikkeus (2019, 184) kielteisten tilanteiden katkaisemisessa. Yhteistoiminnallisten toimintojen kautta on mahdollista vaikuttaa oppilaiden vuorovaikutussuhteisiin.

Aina löytyy porukoita, jotka eivät tule millään toimeen, niin mä käytän yhteistoiminnallisia keinoja sitten sen luomiseen, elikkä ensin he saavat yhden kerran tehdä ryhmätöitä tai jotain yhteistoiminnallisia juttuja, niin se niinkö niitten kavereitten kans...niin mä näen sitten, miten se työ toimii siinä, koska joskus pelastetaan kavero siltä työltä sen takia, että se kavero on niin kiva. Ja sitte semmoset nii yhteistoiminnalliset tehtävät, jotka on oikein mukavia, niin sitten niitten kanssa, joiden kanssa ei halua tehdä. Ja jälleen kerran mitkä ne toimintatavat sillä lapsella on, niillä lapsilla on siinä kolmen, neljän porukan ryhmässä. Jätetäänkö heti yks ulkopuolelle, miten se tehdään, että saadaan näyttämään siltä, että on siinä mukana jne...(H1)

Poikkeuksen (2019, 184) mukaan turvallinen luokkayhteisö ei kehity itsestään, jolloin Opetus- ja kulttuuriministeriö (2018, 65) painottaa opettajan pedagogisia menetelmiä ja päätöksiä, jotka vaikuttavat ryhmän toimintakulttuuriin, vuorovaikutukseen ja lasten keskinäiseen kanssakäymiseen. Opettajan on myös järjestelmällisesti kehitettävä eri lasten välille kontakteja, jolloin lasten statuserot vähensivät. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2018, 65.)

#### 6.3.4 Strukturi

Opettajat kokivat todella tärkeänä rutiinien opettelemisen, kun aletaan toimia uuden luokan kanssa. Eräs luokanopettaja kuvasi sen opettamisen merkitykselliseksi jo etukäteistutustumisen yhteydessä. Rutiinien nähtiin tuovan ennen kaikkea turvallisuutta sekä selkeyttävän oppilaan ja luokan toimintaa. Rutiinien avulla oppilaat ymmärtävät mitä heiltä odotetaan. Lisäksi luokan rutiinit edistävät ympäristön ennustettavuutta, koska niiden avulla lapset pystyvät käsittämään tapahtumien kulkua

Niin tota kyllä se lähtee siitä ekaksi, että niinku annat semmoset niinku selvät raamit ja puitteet ja niinku lähtee siitä, että mites täällä luokassa nyt oikeen tehdään ja mitkäs täällä on systeemit. Nää on niinku todella tärkeitä. (H2)

Että hyvin semmoset niinku samanlaiset toiminnot ja tuota käytänteet ja rutiinit ja sen on huomannut kyllä, että tuota niin, että kun lapset tulee, kyllä ne niinku kaipaa ja tavallaan tietää sen, että mitä ne tuota, miten toimitaan ja aina me tehään samalla lailla, mutta ehkä se luo sitä turvallisuutta, että tuota niin... Joka aamu katotaan kalenteria, joka aamu noutaan ensimmäisenä seisomaan. (H3)

Gordon (2003, 59–60) puhuukin aika-tila-poluista, joiden kautta koulun toiminta tulee säännönmukaiseksi ja se lisää myös oppilaissa turvallisuuden tunnetta ja vapauttaa heidän virtaa toisenlaisiin asioihin. Rutiinit auttavat myös opettajaa jäsentämään koulupäivän rakenteen. Rutiinien tulee kuitenkin olla luokkaan sopivia, koska haitallisesta rutiinista on vaikea päästä eroon. Allod (2010, 217–219) sekä Emmer ja Stough (2001, 105–107) esittävätkin, että jos koulupäivän

eteneminen ja luokkahuone näkyy oppilaille sekavana, aiheuttaa se muun muassa häiriöitä lasten oppimiseen ja motivaatioon.

Ihan niinku rutiineista ja semmosista tavoista, että miten niinku alotetaan työt ja miten siellä luokassa yleensäkin toimitaan ja kohdellaan toisia, niin pitää hirveän tarkkaan sillai alussa sitte heti, että jos sä päästät irti jotenkin, jonkun semmosen tietyn tavan päästät niinku irti ja se jää sinne luokkaan elämään, niin se sitte on siellä aika sitkeesti, että sitte siitä on vaikea päästä irti. (H5)

Luokan sääntöjen laatimisessa kannattaa ottaa oppilaat mukaan, koska silloin he sitoutuvat paremmin sääntöjen noudattamiseen. Tätä tukee myös Akinin ym. näkemys (2016, 788), koska silloin oppilaat tuntevat myös kuuluvansa osaksi luokkaa. ”Oma opettaja niinku miettii mitä luokan kanssa sovitaan ja katotaan vähän semmosia yhteisiä kivojakin tapoja.” (H5)

”Mä oon huomannut, että kun ne itte tota niin esimerkiksi laatii sääntöjä itelleen, niin se on hirveen paljon tehokkaampaa kuin jos minä ne laadin. (H2)

Solantaus ym. (2015, 27) tuovat esiin myös yhteisten sääntöjen laatimisen hyödynsiinä, että lapsen on helpompi omaksua luokan säännöt, kun hän tuntee kuuluvansa koululuokkaansa.

### 6.3.5 Oppitunnin ja päivän alun rauhoittaminen

Monet opettajat pitivät hyvin tärkeänä rauhoittaa tunnin tai päivän alku. ”Se semmonen niinku miten päästää se tunti alkuun ja kaikki tämmöset jutut, ettei siinä oo niinku mitään semmosia häiriötekijöitä. (H3) Usein oppilaat tulevat hälinän sekä kiireen keskeltä ja mieli voi olla kovin levoton. Opettajat kokivat, että tällöin heillä voi olla vaikeuksia päästä kiinni tunnin asioihin, mutta tiettyntyyppisillä keinoilla on mahdollista rauhoittaa. Tätä tukee myös Kiiskin ym. (2012, 32) näkemykset siitä, että ryhmän tulee rauhoittua, ennen kuin opettaja aloittaa oppitunnin ja antaa työskentelyohjeet. Jos opettaja kiirehtii liian nopeasti opetettavaan sisältöön, on myöhemmin vaarana oppilaiden levottomuuden jatkuminen ja motivoimattomuus aihetta kohtaan. (Kiiski ym. 2012, 32.) Opettajat kuvasivat tunnin alun rauhoittumiskeinoiksi esimerkiksi hiljaisuushetken tai paikallaan seisomisen.

Ne huomauttaa aina, jos mä unohdan, kun tunti, päivä alkaa aina viiden minuutin hiljaisuudella. Se on yllättävän tehokasta. Ei mitään muuta, kun mä katon vaan niinku katon viisi minuuttia eikä kukaan tee mitään ...mut se on hyvä, se niinku rauhoittaa, kun ne tulee kouluun, on kauhee hälinä siinä, ne tulee tunnille ja muuta, mut sit kun on hiljaa, niin..(H2)

Opettajat puhuivat myös jonkinlaisesta tietystä, aina toistuvasta merkistä, josta oppilaat tunnistavat työajan alkavan. He kokivat, että oppilaiden oli tärkeä erottaa työaika muusta ajasta. ”että koulussa opitaan ja nyt on työaika ja sitten taas tehään jotain muuta.” (H3) Eräs opettaja kuvaili, että myös oppilaat voivat toisinaan osallistua aloitusmerkin toteuttamiseen, esimerkiksi jos luokassa on aloitusmerkkinä tarinan lukeminen, niin oppilas voi lukea luokan edessä pätkän tarinasta, jonka jälkeen alkavat sovitusti työt. Opettaja kertoi myös, että oma luokan tapa vahvistaa yhteisöllisyyttä.

Ja tuota alotan tosiaan joka ainoan tunnin sillä, että tuota ne seisoo omilla paikoillaan hiljaa... Kaikki tavallaan niinku sillä tietää, että nyt, nyt alotetaan ja nyt pitää olla niinku pulpetti, pulpetin päällys tyhjä ja kaikki tavarat pois käsistä ja alussa näin, nyt alkaa, tuota niin tämä työ. (H3)

Mulla ainaki se luokkahuone, se on niinku työhuone ja se alkaa siitä ovelta, että välitunti loppuu sinne oven, käytävälle ja sitte alkaa se...Mutta sitten jos sä oot niinku sopinut oppilaitten kanssa, että joku merkki tai joku...yleensä se on meillä opettajilla merkki, se voi olla knapsautus tai se voi olla, jollakin pienemmällä joku kilinäkello tai kulkunen tai sitten ihan semmonen, että opettaja ottaa tietynlaisen asennon, se ottaa niinku sen, menee, nousee seisomaan siihen ja vaikka vaan tuijottaa, niin se on tällöinen merkki, että nyt alkaa se työ ja nyt tulee kohta ohjeet. (H5)

Nämä opettajien kuvaukset työajan alkamisesta voidaan kytkeä yhteen Gordonin (2003, 59–60) ajatuksiin siitä, että informaali koulu riisutaan astuttaessa viralliseen ympäristöön. Ennen kuin oppilas tulee luokkaan, hän ottaa takkinsa pois ja muut mahdolliset tarpeettomat välineet. (Gordon 2003, 59–60.)

Opettajat kertoivat monenlaisista keinoista, joiden avulla voidaan rauhoittaa oppilaita myös keskellä tuntia, esimerkiksi erilaiset käsimerkit, kilinäkello, jumpat, musiikin kuunteleminen ja arvoitustehtävät. Lisäksi luokanopettajat puhuivat toisen aikuisen (esimerkiksi kuraattori, erityisopettaja tai koulunkäynnin ohjaaja) läsnäolon vaikutuksesta luokan rauhoittamiseksi.

Sitten taas aina, jos on muita silmiä siellä, jos on erityisopettaja paikalla tai jos on ohjaaja tai jos on joku vaikka terapeutti, niin kuin aika usein on tarkkailijoitakin ollu siellä, niin aina se lisää sitä työrauhaa, kun siellä on niitä aikuisia. (H5)

Onko ne sitte jotain arvotuksia, pankaa silmät kiinni ja istukaa, kun minuutti on mennyt, siis jotain tämmöstä, pieniä taitotehtäviä tai arvuuttelutehtäviä, että kyllä pitää löytyä



opettajalta aina joku minkä se voi ottaa, jos se huomaa, että nyt ne ei jaksa, nyt tämä le-  
vahtaa tämä homma. (H4)

### 6.3.6 Osallisuus ja vastuunantaminen

Oppilaiden osallistaminen luokassa tapahtuvaan toimintaan ja tilanteisiin nähtiin opettajien mielestä hyvin tärkeinä asioina. Opettajat halusivat kuunnella oppilaidensa mielipiteitä esimerkiksi erilaisten toimintatapojen käyttämiseen ja luokassa syntyneisiin ristiriitatilanteiden selvittämiseen. ”Mutta mä aina kysyn joka syksy, että jatketaanko tätä, onko teillä muita ehdotuksia, voitasko me tehdä asiat toisin?” (H2) Eräs luokanopettaja piti tärkeänä, että oppilaat yhdessä tukisivat haasteista kärsivää oppilasta. Tällöin yhdessä voidaan miettiä, miten oppilasta voitaisiin auttaa tai miten hänen oloansa voitaisiin helpottaa yhteisesti luokassa. Brophy (2011, 54) toteaa myös, että opettajan on tuettava oppilaita kannustamaan toisiaan oppimisessa, jolloin ei synny luokkaan keskinäistä kilpailua tai itsekkyyttä. Lisäksi opettaja voi osallistaa levottoman oppilaan jollakin lailla tunnilla.

Kun näkee, että toinen ei jaksa enää keskittyä, niin pyytää sinne, että tuuppas auttamaan tänne, vähän käyttää sitä lasta niinku siellä tunnin aikana, niinku apunansa...että nyt mä oon tässä tietokoneen kanssa, että tuuppa tähän vähän neuvomaan. Että saa niinku tehdä jotain semmosta mikä poikkeaa siitä, vaikka ne muut jatkais sitä työtä, mutta tulee vaikka auttahan, niinku tavallaan pitäis havainnoida sitä mitä kukin tarvitsee siinä. (H5)

Parityöskentelyjen, ryhmätöiden ja luokkakokouksien nähtiin lisäävän osallisuuden mahdollisuuksia. Opettajat pitivät tärkeänä sitä, että ryhmätöissä on mahdollista antaa erilaisia rooleja, jolloin jokaisen työskentely selkeytyy ja pystytään tehokkaammin työskentelemään. ”Tietyillä tehtävärooleilla saa siihen pöytäkuntaan tai tiettyyn työryhmään siihen saa semmosta ryhdikkyyttä ja jopa musta myöskin sitä työrauhaa.” (H5) Kiiski ym. (2012, 11) kuvaavat myös osallisuuden ilmapiirin ennaltaehkäisevän työrauhahäiriöitä. Lisäksi kun oppilaat työskentelevät yhdessä, karttuvat heillä monenlaiset taidot.

Näistä ne tykkää kyllä, tämmöistä parityöskentelyistä ja silloin on rauha maassa. Luokassa on tosi rauhallista, kun ne tekee keskenään. Ei niinku sillee pitää kenenkään semmosta showta tavallaan. Ne jotenkin tuntee olonsa tärkeeksi...varsinkin niille heikoimmille, joilla on aina vähän ongelmia, niin se on kauheen kivaa, että voi jonkun toisen kanssa tehdä yhdessä ja pärjää paremmin. (H2)

Osa opettajista kertoi vastuunantamisen merkityksellisyydestä. Niitä voitiin antaa esimerkiksi isommilla oppilailla urakkatyön tai parityön kautta tai pienemmillä yksinkertaisesti vain antamalla oppilaan tarkista vastaukset itse. Vastuunantaminen kasvattaa oppilaissa esimerkiksi itsetuntoa ja lisää motivaatiota. Gordonin (2003, 79) mukaan vastuunantaminen tuo oppilaalle myös arvostuksen tunteen. Lisäksi urakkatyössä motivoi se, että jos päivän aikana ehtii tehdä kaikki työt, ei tule läksyjä. Tämä siivittää oppilaita heti välitunnin jälkeen työn touhuun, jolloin luokassa on hiljaista, kun opettaja tulee takaisin luokkaan. Erityisesti, kun tunnilla tehtävät asiat ja tulevat kotitehtävät merkataan jo tunnilla taululle ja niitä on mahdollista tehdä tunnilla, lisää se varsinkin poikien motivaatiota, koska he eivät halua kotiläksyjä. Poulou (2014, 196) tuo esiin autonomian ja vastuullisuuden tuovan hyvinvointia kouluihin. Allodi (2010, 224) muistuttaa kuitenkin siitä, että vastuun antamisessa on otettava huomioon lapsen kehitystaso.

### 6.3.7 Koulupäivän mielekkyys

Opettajat puhuivat mielekkäistä oppitunneista tai koulupäivästä. ”Niin tota ensimmäiseksi on se, että huomaa tai ensiksi pitää miettiä miten sais tietysti asiat hoidettua niin, että ne olis kiinnostavia.” (H2) Tämä auttaa oppilaita motivoitumaan paremmin työskentelyyn ja se lisää myös luokan hyvinvointia sekä luokan yhteishenkeä. Gordon ja Lahelma (2003, 78) mainitsevatkin, että oppilaat toivovat mielenkiintoisia, yksilöllisiä, luovuuteen mahdollistavia ja iloa tuottavia opetusmetodeja kouluun. Opettajat kertoivat, että ilon kokeminen on tärkeää koulussa. Eräs opettaja kuvaili, että hänellä on tapana palkita ahkeruudesta, eli jos tunnilla saa tehtyä kaikki hommansa, niin lopputunnista voi tehdä jotain muuta, esimerkiksi lukea, piirtää tai pelata. ”Joka päivä vois aatella, että jotakin olis kivaa vähän mukaan...se voi olla joku leikkikin tietysti tai tämmönen.” (H5) Allod (2020, 214) puoltaa myös leikin, positiivisten ihmissuhteiden sekä luovan toiminnan hyödyistä, jotka kaikki tuovat iloa kouluun.

Se lähtee oikeastaan siitä semmosesta hyvästä fiiliksestä, että on mukavakin tehdä, että se onkin opettajalla sitte se, että miten hän saa kikkautettua sen sellaiseksi, että tää on ihan kivaa tää homma, että tää ei oo semmosta pakkopullaa. Että kun he löytää, löytää ne oppilaatkin semmosen moodin päälle itellensä, kun ne tekee, niin mä väittäisin, että sillan, sillan tuota niin se työrauha on hyvä. (H4)

Eräs opettaja kertoi, että koulussa olisi tärkeää iloita yhteisesti saavutetuista suorituksista ja että jokaisesta oppitunnista löytyisi oppilaalle jotain merkityksellistä, joka kannustaisi häntä eteenpäin.

Sitte se yhteinen ihastelu sen työn jälkeen, niinku joku kuviksen tai jonkun tai hyvien kirjoitelmien tai jonkun tämmösten tarinoitten tai onnistuneitten tota niin englannin tehtävien jälkeen sillai, että kaikki on saanu niinku tehtyä sillai, niin se on niinku yhteinen iloki... Että se, miten se, joku juttu siinä tunnissa täytyy olla semmonen, että ne oppilaat aattelee, että tämä kannatti tehdä tai niinkö olipa hyvä, kun mä olin mukana ahkerasti ja tein sen parhaani, vaikka meinasin jo keskeyttää tai en oikein keskittynyt, että..palkkio ei tuu tavarana eikä semmosena, vaan yhteisenä hyvänä... että kiitos, kun jaoitte mejän kanssa. (H5)

Muutama opettaja puhui myös opettajan taidosta vaihtaa lennosta tuntisuunnitelma. ”Että mä en pidä kynsin hampain kiinni mun tuntisuunnitelmista... että niin varasuunnitelmat pitää olla.” (H1) Tällöin, jos luokassa on meneillään jotain levottomuutta tai oppilaat ovat hyvin väsyneitä, opettajan kannattaa kokeilla jotain muita lähestymistapoja saadakseen oppilaat mukaan tuntiin. Eräs opettaja pohti opettajan luovuutta ja heittäytymiskykyä, jolloin oppilaat saattaisivat läheteä paremmin mukaan työskentelyyn.

### 6.3.8 Fyysisen tilaan liittyvät tekijät

Opettajat nostivat hyvin tärkeäksi asiaksi luokan istumajärjestyksen. Sen kautta pystyttiin vaikuttamaan lasten keskinäisiin vuorovaikutussuhteisiin ja sitä kautta luokan työrauhaan. ”Tuo istumajärjestys mun mielestä on aika tärkeä kans. (H3) Istumajärjestys tulee kuitenkin miettiä tarkkaan, koska oppilaat ovat hyvin erilaisia, joillekin ei sovi istua jossakin tietyssä paikassa, koska häntä voi häiritä monenlaiset asiat. Eräs opettaja kertoi, että istumajärjestyksen kautta voidaan myös luoda yhtenäisyyttä, esimerkiksi jonoihin saadaan yhteenkuuluvuutta, kun katsotaan mikä jono rauhoittuu ensimmäisenä, jolloin se pääsee ensimmäisenä syömään.

Luokkahuoneen järjestäminen oli myös merkityksellistä. Luokkahuoneen järjestelyillä ja jakamisella saatiin selkeyttä ja luotua joitain rauhallisia nurkkauksia luokkaan. Käytäviä hyödynnettiin myös. Tätä kuvausta tukee Simonsenin ym. (357–358) huomiot siitä, että luokkahuoneen fyysisellä järjestyksellä voidaan vähentää häiriötekijöitä. Lisäksi on tärkeä kiinnittää huomiota luokan

äänieristykseen, väreihin, siisteyteen, tuuletukseen ja lämpötilaan, joista myös Akin ym. (2016, 785–786) puhuvat.

Mulla on semmnen, semmosia, kirjahylly tai sermejä siellä, että voi niinkun vähän jakaa... Semmnen niinku kolo tai joku nurkkaus, et sit sinne voi mennä sinne tavallaan, ei se oo äänieristetty, mutta muuten jotenkin semmnen oma soppi. Sekin rauhoittaa kyllä joitakin, et se on ihan hyvä jakaa sitä tilaa välillä. (H2)

Ja sitte se luokan fyysisyys...pitää melkeen niinkö jakaa vaan sitä luokkatilaa tai sitä käytävää niin...et niinku siellä kaikki semmoset niinku äänet ja... tietenkin se värit ja kaikki semmnen, saattaa jollakin olla ettei pysty keskittymään jossakin tiettyssä kohtaa tai tiettyssä paikassa, ei voi ikkunan vieressä keskittyä tai sitten ei voi keskittyä, jos on lähellä jotain parasta kaveria tai jos on lähellä semmosta, jota ei voi sietää tai jos on jotenkin kulkureittien varrella. Että aina miettiä, että kuka mihinkin istuhan ja istumapaikat ja sitte kuka kenenkin pariksi tai kuka kenenkin kanssa tekemään, kun on kiva kuitenkin tehdä parityötäkin sillai. (H5)

Gordon (2003, 62) painottaa, että olisi tärkeää, että oppilaat kokisivat koulun tilan myönteisesti omaksi tilakseen. Opettajan omalla sijainnilla luokassa oli myös erään luokanopettajan mielestä merkitystä. Opettajan on hyvä liikkua luokassa, koska hän näkee asiat silloin eri tavalla, kuin istuessa luokan edessä. Kun opettaja kiertelee luokassa, näkee hän paremmin oppilaiden keskinäisiä välejä tai jos jollakin oppilaalla on joku vaikea hetki menossa. Tällöin opettaja voi hiljaa keskustella oppilaan vieressä.

Muutama opettaja puhui siirtymätilanteissa jonoissa liikkumisessa, koska jonossa meneminen toi järjestystä siirtymiin. Lisäksi jonojärjestyksiin pystyy keksimään mukavia asioita.

Me mennään aina niinku päivän jonossa. Se päivän jono on niin, että tuota, se on aakkosjärjestyksessä lapset on ja tuota oon tehnyt silloin syksyllä ja jos sinä olet tänään ensimmäinen, niin sä oot seuraavana päivänä viimeinen. (H3)

Eräs opettaja nosti tärkeän seikan esiin, että opettajien tulisi huomioida oppilaiden yksilöllisyys, esimerkiksi oppilaan fyysiikka ja keskittymiskyky oppitunnin aikana. Jos oppilas välillä pääsee jaloittelemaan, on sillä suuri merkitys oppilaan työrauhalle.

Joillekin se työrauha saattaa syntyä siinä, että se saada käydä vessassa, vaikka se on isokin oppilas, että saa käydä kävelemässä ja tai vaikka kävelemässä käytävällä tai juomassa vettä... se on sitten tavallaan siitä omasta fyysikastakin kiinni, toisilla on lyhyempi se semmnen keskittymisaika mitä ne pystyy sitten. (H5)

Tätä kokemusta vahvistaa myös Gordonin (2003, 65–67) näkemys siitä, että välitunnilta siirryttäessä sisälle, valtaosa liikkeestä tulee sammua ja osalle se tuottaa

vaikeuksia. Tällöin he yrittävät liikkua jollakin tavalla, esimerkiksi käymällä vessassa tai juomassa. (Gordon 2003, 65–67.)

## 6.4 Työrauhaan liittyvä tuki

### *Työyhteisön yhteisöllisyys*

Kaikkien opettajien puheista heijastui vahva yhteisöllisyys, jossa haluttiin tukea toinen toista. Kaikki opettajat kokivat, että oli helppo ottaa tarvittaessa puheeksi työrauhahäiriöt omassa työyhteisössään, jos omassa luokassa esiintyi kuormittavia häiriöitä. ”Meillä kyllä paljon puhutaan siitä, ettei oo minkään näkösiä estoja siellä niinku puhua kollegoiden kesken työrauhasta.” (H2) Eräs opettaja kuitenkin pohti sitä, että hänen työyhteisössään ei keskitytty toisaalta niin paljon tilanteiden ratkaisukeinoihin, vaan enemmänkin tilanteiden vuodattamiseen. Koko koulun oppilaat nähtiin myös yhteisinä. Eräs opettaja kuvasi, että koulun käytävillä jokainen aikuinen on kasvattaja, esimerkiksi harjoittelijat, koulunkäynninohjaajat, keittiöhenkilökunta ja siivoojat mukaan lukien. Myös uusia opettajia haluttiin neuvoa ja tukea työyhteisössä. Opettajat kokivat, että on helppo kääntyä talossa myös muiden ammattilaisten puoleen (esimerkiksi kuraattori, kasvatusohjaaja ja erityisopettaja).

Eihän me voida sulkea silmiä niiltä asioilta ja aatella, että tämä ei kuulu mulle, vaan kyllä se on sitte, ne kaikki lapset on mejän yhteisiä oppilaita täällä koulussa, vaikka ne ei oo nimellisesti sun luokan lapsia...Että kyllä niinkö se vastuu on porukalla tietyllä tavalla...että jaetaan niitä vinkkejä sitten asioihin. (H4)

Eräs opettaja korosti luottamusta työyhteisössä, jolloin asioista voidaan keskustella ilman, että siitä suututtaisiin. Esimerkiksi jos joku kysyy, miksi luokasta kuuluu melua ja mitä siellä tapahtuu, niin opettajan ei tarvitse suuttua siitä, vaan perustella oman luokan toiminta. Jos asioista kysellään, se ei myöskään tarkoita sitä, että opettaja olisi huono. Muutama luokanopettaja pohtikin sitä, että joillekin luokanopettajille voi olla vaikea puhua oman luokan työrauhahäiriöistä, koska se voi olla hänelle merkki epäonnistumisesta ja huonoudesta. Tätä tukee myös Holopaisen ym. (2009, 53) näkemys siitä, että joillakin luokanopettajilla voi

olla avautumisensa esteenä huonon opettajan leimautumisen pelko. Opettaja-huoneessa tulisikin vallita luottamuksen ilmapiiri.

Mutta voin ajatella tuonkin, että ihan varmasti voi olla niinku opettajilla, jolla voi olla vaikea tavallaan tunnustaa se, että kokee jotenkin epäonnistuneensa, vaikka eihän siitä oo kyse.(H4)

Ja sitte opettajahuoneessa, että siellä olis henki, että uskaltais jakaa..että et sä oo huono, se on vanha klisee semmonen vitsi, että tuota niin, ettei kehtaa, ennen vanhaa sillai se oli huono opettaja, jos se sano, että ei saa luokkaansa niinkö järjestykseen....tavallaan niinku se oli että ei kukaan oikeen uskaltanut sanoakaan mitään, mutta nykyaikana kyllä niinku tuntuu, että se on enemmänkin semmonen jaettu yhteinen kasvatusvastuu.(H5)

Blomberg (2008, 12–13) tuo keskusteluun opettajien tunneälyn, joka auttaa opettajaa käsittelemään oikealla tavalla omia huolestuneita tunteitaan. Tunneälyn avulla opettaja oppii tunnistamaan tunteensa ja ohjaamaan niitä. Kun opettajat pysähtyvät tarkastelemaan huolestuneita ajatuksiaan, on heillä mahdollisuus päästä eteenpäin. Tunneälyn avulla opettajan hyvinvointi ja hänen henkinen kehityksensä vahvistuu. (Blomberg 2008, 12–13.)

Opettajat kokivat hyvin yksilöllisesti sen, mitä he kaipaavat konkreettisesti tuekseen työrauha-asioissa. Muutamat luokanopettajat puhuivat kuitenkin toisen aikuisen läsnäolon tarpeesta luokassa ja erityisesti koulunkäynninohjaajan apu koettiin hyvin merkitykselliseksi. Koulunkäynninohjaaja pystyi esimerkiksi aistimaan luokan tunnelman luokanopettajan opetuksen aikana. ”Ohjaajilla on hyvin suuri merkitys myöskin siinä, että ne niinkö aistii sitä mitä siellä luokassa tapahtuu sillä hetkellä, kun sitä opetusta annetaan.” (H5) Lisäksi toinen aikuinen pystyy menemään toiseen tilaan jonkun oppilaan tai porukan kanssa.

Mulla on koulunkäynninohjaaja siellä mukana, niin se on kyllä erittäin hyvä, et siellä on toinen aikuinen. Niin se auttaa asiaa kyllä tosi paljon... Niinku ohjaaja ottaa jonkun porukan ja menee käytävään tekemään tai johonkin muuhun tilaan, yleensä käytävään siihen tekemään, että jonkun kanssa, et sekin rauhoittaa. (H2)

Myös esimerkiksi esimiehen, erityisopettajan ja kuraattorin tuki mainittiin tärkeiksi. Eräs luokanopettaja kaipasi luokkakokojen pienentämistä ja myös tasoryhmiä takaisin. Osa luokanopettajista koki, että erilaiset käytännön vinkit voisivat olla hyviä tukikeinoja luokanopettajille. Myös suoraa palautetta toivottiin toisilta työntekijöiltä, jolloin se olisi yhdenlaista tukea. Eräs opettaja puhui mahdollisuudesta, lähettää oppilas tiukkaan apulaisrehtorin puhutteluun, koska sitä

ennen hän on jo kokeillut kaikki muut työrauhakeinot. Opettajat pitivät myös tukikeinona sitä, että häiritsevän oppilaan saa lähettää toisen opettajan luokkaan jäähyllle. Lisäksi yhteisopettajuus mainittiin yhtenä hyvänä keinona, jolloin työ- vastuuta voidaan jakaa ja työskentely luokassa on myös tehokkaampaa. Nämä kaikki tukevat Lehtomäen ja Mikkilä-Erdmannin (2018, 24) näkemyksiä siitä, että on tärkeää, että opettajat kertovat omia toimintamalleja ja antavat toisilleen tukea.

Vaikka ois semmonen paketti, että niin mistä vois yrittää aina valkata niin itelle sopivia juttuja...Niin, semmosia keinoja millä se rakennetaan jo sieltä justiin sieltä ensimmäisestä koulupäivästä asti eikä sitten kun on jo ongelmat. (H1)

Lisäksi muutama luokanopettaja nimesi tukikumppaniksi yhteistyön vanhempien kanssa. Kun yhteistyö on hyvää, vaikuttaa se myönteisesti moniin asioihin, esimerkiksi työrauhaan ja lapsen käyttäytymiseen.

Kun on hyvä yhteys vanhempiin, heijastuu se lapsen koulunkäyntiin...Vanhempien tunteminen tuo myös työrauhaa." (H1)

Ja kyllähän se tietysti sitte esimerkiksi vanhempien kanssa niinku ne keskustelut, se vaikuttaa, kyllä pienillä vaikuttaa tai oot alakoulussa se, että teillä on yhteisiä keskusteluja tai jos sä soitat tai on tämmösiä nykyään Wilma-viestittelyä ja näin. Kyllä sieltä yleensä tavallisesti on ainakin tullut, että koti on reagoinut siihen, että saattaa olla, että kaksi viikkoa menee todella rauhallisesti koulussa sitten, kun on tuota niin puhuttu siitä, että nyt on tosi, nyt on ollu semmosta, että puhukaa nyt siitä ihan säännöllisesti, mutta kyllä musta kotien kanssa pitää olla paljon sitten tekemisissä kans. (H5)

Opetus- ja kulttuuriministeriö (2018, 79) korostavat myös huoltajien kanssa tehtävän yhteistyön merkitystä oppilaan, luokan ja koko koulun hyvinvoinnille ja turvallisuudelle. Luokan toimintakulttuuriin vaikuttavat joko suorasti tai epäsuorasti huoltajien arvot ja vanhempien vahvistaessa lasten vertaisuhteita, voidaan tukea yhteisöllisyyttä luokassa. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2018, 79.)

## 7 POHDINTA

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli kuvata ja ymmärtää luokanopettajien kokemuksia työrauhaa tukevan toimintakulttuurin rakentamisesta luokkaan ja miten luokanopettajia voidaan tukea työrauhaan liittyvissä asioissa. Lähestyin aihetta ensin luokanopettajien hyvän työrauhan määritelmien ja työrauhaan vaikuttavien asioiden kautta. Erityisesti olin kiinnostunut luokanopettajien kokemuksista, minkälaiset toimintatavat tai rutiinit toimivat parhaiten työrauhan rakentamisessa luokkaan.

### 7.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Tutkimuksen tuloksista nousi oppilaan turvallisuuden tunne luokassa erittäin merkitykselliseksi asiaksi. Turvallisuuden nähtiin olevan pääasiassa lapsen hyvää olotilaa luokassa. Tämä on vahvasti kytköksessä hyvinvointiin ja lapsen perustarpeisiin. Uusimmista tutkimuksista, esimerkiksi kehittämis- ja tutkimushanke Yhteispelissä on huomioitu ihmisen psykososiaaliset tarpeet ja Yhteispeli haluaakin tuoda kouluihin lämpimiä ihmissuhteita, kuulluksi tulemistä ja osallisuutta, selkeyttä ja ennustettavuutta, osaamisen ja onnistumisen tukea sekä iloa (Solantaus ym. 2015, 10, 32).

Työrauhaa tukevan toimintakulttuurin rakentamisessa nousivat luokanopettajien merkittäviksi kokemuksiksi oppilaan tuntemus, opettaja-oppilas-suhde, yhteisöllisyys, sosiaaliset taidot, ja struktuuri. Nämä painottuvat erityisesti lukuvuoden alussa. Muita merkityksellisiä asioita työrauhaa tukevan toimintakulttuurin rakentamisessa olivat oppitunnin ja päivän alun rauhoittaminen, osallisuus, fyysiseen tilaan liittyvät tekijät ja koulupäivän mielekkyys. Kun tarkastellaan tuloksia tutkimukseni teoriaosuuteen, löytyy niistä myös hyvin samansuuntaisia näkemyksiä, erityisesti POPS 2014 painottaa näitä asioita.

Minua kiinnosti tässä tutkimuksessa erityisesti työrauhahäiriöiden ennaltaehkäisy. Luokan toimintakulttuurin kannalta opettaja pystyy etukäteen pohtimaan erityisesti sitä, mitä hän odottaa oppilailtaan ja minkälaiset rutiinit tukevat



työrauhaa luokassa. Hän pystyy myös suunnittelemaan luokkahuoneen järjestyksen ja siisteyden. Opettajan on etukäteen myös tunnettava ryhmädynamiikan merkitys luokkayhteisössä, josta myös Poikkeus (2019, 184) puhuu. Hyvin tärkeää olisi myös se, että opettaja pääsisi tutustumaan tuleviin oppilaisiinsa etukäteen jo ennen lukuvuoden aloittamista. Tällöin opettaja saisi ensikosketuksen oppilaidensa tarpeisiin sekä saisi aloittaa luottamuksellisen ja turvallisen vuorovaiikutussuhteen luomisen oppilaisiinsa. Lisäksi opettajan on hyvä pohtia etukäteen oppilaiden osallisuutta ja sitä kautta suunnitella oppitunteja oppilaita osallistaviksi. Kun lukuvuosi alkaa, on näihin kaikkiin asioihin koko ajan kiinnitettävä huomiota.

Tuloksista kävi ilmi, että opettajille oli merkityksellistä oppilaiden huomiointi ja jotkut opettajat kertoivat erityisesti aamun tärkeydestä. Tähän olisikin hyvä kiinnittää huomiota, koska sillä on hyvin suuri merkitys oppilaalle, kuinka opettaja ottaa hänet vastaan aamulla ja erityisesti niissä tilanteissa, jos lapsella on jo aamusta joku huoli. Tällöin opettaja pystyisi ennakoimaan tulevaa päivää ja yrittää vastata lapsen tarpeisiin. Myös aamun pienet yhteiset tuokiot voisivat rauhoittaa päivän alkua, jolloin keskusteltaisiin oppilaille tärkeistä asioista tai muuten ryhmää hyödyttävistä asioista. Tämä olisi ehdottomasti ennaltaehkäisevää työtä luokan työrauhalle. POPSin (2014, 34) mukaan opettaja on vastuussa oppilaidensa oppimisen, toiminnan sekä hyvinvoinnin tarkkailemisesta ja kehittämisestä.

Jäin pohtimaan työrauhan näkökulmasta myös ilon merkitystä kouluissa, joista myös osa opettajista ja Yhteispeli puhuu. Perusopetuksen opetussuunnitelmassa (2014) puhutaan paljon oppilaiden hyvinvoinnista ja näen ilon kuuluvan selkeästi hyvinvointiin. Kun oppitunneille saadaan ilon ja hyvän yhdessäolon hetkiä, rakentaa se hyvää työrauhaa ja ilmapiiriä luokkaan. Tämä parantaisi varmasti myös oppilaiden motivaatiota ja kouluviihtyvyyttä. Niin kuin eräs opettaja puhui, koulussa olisi tärkeää iloita yhteisesti saavutetuista suorituksista ja päivään voisi kuulua aina joku mukava juttu, esimerkiksi leikki, josta myös Allod (2020, 214) puhuu.

Työrauhaan liittyvässä tuessa tutkimusaineistosta nousi hyvin vahva opettajien yhteisöllisyys, jossa haluttiin tukea toinen toista ja työrauha-asiat nähtiin yhteisinä asioina. Luottamus nähtiin hyvin tärkeäksi asiaksi opettajien keskuudessa. Opettajat kokivat kuitenkin aika yksilöllisesti sen, mitä he kaipaavat konkreettisesti tuekseen työrauha-asioissa. Muutamat opettajat korostivat toisen aikuisen läsnäoloa luokassa ja erityisesti koulunkäynninohjaajan apu koettiin hyvin merkityksellisenä. Tärkeää olisikin vahvistaa opettajien työyhteisöjen ilmapiiirejä sellaisiksi, jossa opettajilla olisi mahdollisuus puhua työrauhaan liittyvistä asioista ilman huonouden kokemusta ja jakaa yhteisesti toisille toimivia tapoja rakentaa työrauhaa. Lisäksi kuntien tulisi panostaa koulun resursseihin, erityisesti toisen aikuisen palkkaamiseen luokkaan tai ryhmäkokojen pienentämiseen.

Nykyään uusimmat tutkimukset puoltavat vahvasti koko koulun yhteisten käytäntöjen luomista hyvän työrauhan rakentamisessa. Lisäksi Laajasalon (2016, 147) mukaan nykytutkimukset kannattavat voimakkaasti myönteisen käyttäytymisen tukemista. Vaikka tutkimuksessani keskityttiin luokkayhteisön työrauhaan, voisivatko koulun yhteiset hyviksi tutkitut harjoitusohjelmat kuitenkin selkeyttää vieläkin enemmän opettajien ja koulujen toimintatapoja työrauhan rakentamisessa? Voisi ainakin ajatella, että koulun oppilaat hyötyisivät siitä, koska kaikkien opettajien toiminta tulisi johdonmukaisemmaksi. Lisäksi jos oppilaiden oma opettaja vaihtuu alakoulun aikana useasti, on oppilailla aina tekemistä siinä, että he oppivat uuden toimintakulttuurin toimintatavat uuden opettajan kanssa.

Yhteisten käytäntöjen luomisen kautta, opettajien ei tarvitsisi myöskään selvitä yksin häiriötilanteista (Kiiski ym. 2012). Tällöin opettajien hyvinvointia voitaisiin tukea paremmin. Lisäksi nykytutkimukset puhuvat paljon opettajien tunneällyn merkityksestä, joka olisi hyvä ottaa enemmän huomioon opettajankoulutuksessa. Opettajat tekevät joka päivä työtä monenlaisten vaihtuvien tunteiden keskellä ja selviytyäkseen niistä olosuhteista, opettaja tarvitsee tunteiden hallinta- ja käsittelytaitoja. Kun opettaja osaa käsitellä tunteitaan, jää hänelle voimavaroja puuttua lasten välisiin konflikteihin ja vastata oppilaidensa tarpeisiin.

Jäin pohtimaan myös Opetus- ja kulttuuriministeriön (2018, 68) ajatuksia siitä, että kouluissa on ollut haastavaa erottaa aikaa erilaisille harjoitusohjelmille

ja opettajien sitoutumista ei ole ollut helppoa saada niihin, vaikka tunne- ja vuorovaikutustaidot kulkevat opetuksen läpileikkaavana tähtäimenä uusissa opetussuunnitelman perusteissa. Ajattelisin, että rehtoreilla on suuri rooli koko koulun työrauhaan liittyvien toimintamallien juurruttamisessa. Rehtorien rooli on myös pitää oppilaiden tunne- ja vuorovaikutustaidot esillä ja painottaa niiden merkitystä opetussuunnitelman myötä. Tätä kautta opettajien sitoutuneisuus asialle voisi tulla heille merkityksellisemmäksi, kun rehtori näyttäisi mallia. Ahtola (2016, 16) pohtii myös sitä, tulisiko tunne- ja sosiaalisista taidoista tehdä aivan oma oppiaine? Lisäksi Opetus- ja kulttuuriministeriö (2018, 56) painottaa, että ehkäisevät keinot tulisi sisällyttää kasvatusyhteisön opetussuunnitelmaan, hyvinvointityöhön ja pedagogiikkaan, että päästäisiin tehokkaaseen ja pitkälliseen työrauhan edistämistyöhön. Hyvin merkityksellistä on myös se, että yhteistyötä tehdään kotien kanssa, koska oppilas tuo oman kehityshistoriansa kouluun. Lisäksi oppilashuoltotyön tuki on suuressa asemassa työrauhaan liittyvissä asioissa. Tällöin varmistetaan myös se, että opettaja saa kaiken tarvitsemansa tuen ja hänen ei tarvitse yksin selviytyä haasteista.

Tutkijan ymmärryksen on mahdollista kasvaa, kun hän kokee hermeneuttisen kokemuksen ja tiedostaa oman historiasidonnaisuutensa (Oravakangas 2009, 269). Itselleni on tämän tutkimusprosessin aikana avautunut uusia näkökulmia työrauhan rakentamiseen. Työrauhaa tukevan luokan toimintakulttuurin rakentaminen koostuu useista palasista ja ei riitä, että ottaa esimerkiksi vain pari asiaa huomioon. Erityisesti omien odotuksien ja sääntöjen perusteluiden tulee olla selkeitä. Lasten osallisuus on myös tärkeää. Kiinnitän varmasti jatkossa myös tarkemmin huomiota tuntien aloitukseen ja lopetukseen. Lisäksi opettajan suhteen kuvailemista oppilaaseen kiintymyssuhdeteorian kautta herätti minut pohtimaan sitä, että voitaisiinko opettajakoulutuksessa puhua opettaja-oppilas-suhteesta myös samalla tavalla, jolloin lapsen perustarpeisiin pystyttäisiin koulussa vastaamaan paremmin?

## 7.2 Tutkimuksen luotettavuus

Kun tarkastellaan kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuutta, tutkija itse nousee luotettavuuden mittariksi. Tutkijan on jatkuvasti arvioitava luotettavuutta tutkimusprosessinsa eri vaiheissa. (Eskola & Suoranta 2008, 210.) Perttula (1995, 39–40) toteaa, että tutkittavan ilmiön perusrakenne ja tutkimusmenetelmän yhdenmukaisuus ovat tutkimuksen luotettavuuden arvioinnin kulmakivinä, kun tehdään ihmistieteellistä tutkimusta. Tutkijan on myös annettava lukijalle työkaluja, joiden kautta lukija voi itse tehdä omat johtopäätöksensä tutkimuksen luotettavuudesta. Luotettavuutta vahvistaa tutkimusprosessin loogisuus ja tutkijan perustelut tekemistään päätöksistä tutkimuksensa jokaisesta vaiheesta. Tutkijan on osoitettava raportissaan lukijoilleen tutkimusprosessinsa eteneminen ja kokonaisuus niin, että lukijat pystyvät sen käsittämään. Erityisesti tutkijan tulee selostaa tarkasti tutkimusaineiston analyysin konkreettinen kulku. (Kiviniemi 2018, 85–86; Perttula 1995, 42–43.) Pysin kirjoittamaan raportissani selkeästi auki tutkimusprosessini eri vaiheet, jotta lukija saisi käsityksen siitä, miten olen edennyt tutkimuksessani. Olen esittänyt myös perusteluja valinnoilleni, jotta lukija pystyisi arvioimaan tutkimukseni luotettavuutta.

Laineen (2018, 48) mukaan tutkimuksen luotettavuutta on tutkijan hyvä arvioida pohtimalla omaa itsekriittisyyttä ja selvyyttä tulkintaan liittyvistä haastoista. Olen pyrkinyt tarkastelemaan kriittisesti tutkimukseni vaiheita ja kuinka oma toimintani esimerkiksi haastattelutilanteissa on saattanut vaikuttaa haastattaviin. Vilkan (2015, 198) mukaan tutkijan kannattaa pohtia esimerkiksi omien arvojen vaikutusta tekemiinsä tulkintoihin. Tutkimuksen teon tulisi olla arvovapaata, mutta tutkijan omilla arvoilla on vaikutusta tutkimusprosessin aikana tapahtuviin päätöksiin. Tutkimuksesta tulee kuitenkin silloin arvovapaata, kun tutkija tuo näkyville omat arvonsa, joilla on vaikutusta tutkimukseen. Läpinäkyvyydellä on paljon yhteyttä tutkimustyön etiikkaan. (Vilka 2015, 198.) Omat arvoni ovat varmasti osittain vaikuttaneet omaan tutkimukseeni ja aineistosta tehtyihin tulkintoihini. Ensinnäkin itse aiheen valinta oli lähellä minun sydäntäni, koska pidän ennaltaehkäiseviä toimia ja hyvinvoinnin näkökulmaa todella tärkeinä asioina. Teemahaastattelussa tarkentavia kysymyksiäni ovat ohjanneet

arvoni, esimerkiksi pidän tärkeänä ryhmän yhteenkuuluvuutta. Tulososassa yksittäisten haastateltavien merkityksellisten asioiden nostamiseen on osittain vaikuttanut myös omat arvoni, eli mitä pidän tärkeänä mitä muidenkin luokanopettajien olisi hyvä tietää.

Lehtomaan (2005, 175) ja Perttulan (1995, 41) mukaan tärkeää on tarkastella myös tutkijan kykyä saada ilmiö kiinni sellaisena kuin se tutkittavalle näyttäytyy, koska se vaikuttaa tutkimuksen luotettavuuteen. Olen tutkimusprosessini aikana ottanut pariin kertaan etäisyyttä aineistooni ja yksi tauko kesti myös kauemmin. Tauot ovat aina uudestaan auttaneet asettumaan tutkittavien omiin kokemuksiin. Tällä tavalla olen koetellut myös aineistosta saamiani tulkintoja.

Tutkimusprosessissa kohtaavat kahden ihmisen merkityssuhteet, joten absoluuttinen näkemys ilmiöstä on mahdoton. Ihminen ei pysty näkemään täysin ”puhtaita ilmiöitä”, koska hänen oma merkitysrakenteensa vaikuttaa taustalla. Vaikka tutkimuksen avulla pystytään hyvin ymmärtämään ihmisen elämismailmaa, on siinä kuitenkin rajallisuutensa. (Perttula 1995, 44.) Lisäksi ihmisten puheissa kokemukset eivät tule myöskään ilmi juuri sellaisenaan, koska ihmiset valikoivat joko tietoisesti tai tiedostamattomasti mitä kokemuksistaan haluavat tuoda esiin (Tökkäri 2018, 68). Näen, että tärkeintä tämän tutkimusprosessin aikana oli se, että tiedostin näiden asioiden vaikutuksen tutkimuksessani. Toisen kokemukseen ei pysty täysin samaistumaan, koska katsoin asioita omasta historiasidonnaisuudestani käsin. Lisäksi en voi myöskään tietää sitä, olisiko haastateltavilla ollut vielä jotain kerrottavaa työrauhaan liittyvistä asioista. Tutkimukseni olen siis rakentanut niillä rakennusaineilla mitä minulle annettiin ja mitkä itse tiedostin.

Vaikka esiymmärrys nähdään usein jännitteisenä asiana tutkimusprosessissa, voi se viedä tutkimusta kuitenkin eteenpäin. Esiymmärrys saa aikaan tutkijassa kysymyksiä ja halua niiden koettelemiseen (Oravakangas 2009, 268). Esiymmärrykseni on motivoinut minua viemään tutkimusprosessiani eteenpäin, koska olen halunnut, että ymmärrykseni kasvaisi tutkimusaiheeni kohtaan. Minulla oli myös suuri halu oppia aiheesta ja kehittyä työrauhan rakentamiseen liittyvissä taidoissani.

Tutkimuksen luotettavuuteen kuuluu myös sen toistettavuus. Toisaalta kuitenkin jokainen tutkimus on ainutlaatuinen, jolloin sitä ei pystytä toistamaan täysin puhtaasti samanlaisena. Tutkijan on kuitenkin pyrittävä selostamaan analyysissään luokittelu- ja tulkintakäytäntönsä mahdollisimman selvästi, jolloin toisella tutkijalla olisi myös mahdollisuus päästä vähintään samoihin tulkintoihin aineistosta. Lukijalle tulee antaa myös katkelma aineistosta, josta tulkinta on muodostunut. (Eskola & Suoranta 2008, 216.) Olen pyrkinyt tutkimuksessani kuvaamaan tarkasti analyysivaiheeni ja teemoitteluni. Toin muun muassa liitetäulukoiden avulla esiin sen, kuinka päädyin tiettyihin teemoihin aineistolainauksien kautta. Lisäksi tutkimuksessani on aineistolainauksia ja siitä tehtyjä tulkintoja, jolloin lukijat voivat tehdä itsekin niistä tulkintoja.

Tutkimuksen uskottavuus lisääntyy löydettyä yhtäpitäviä ilmiöitä toisista tutkimuksista. Kun tutkija tekee analyysiä, tulkintaa ja johtopäätöksiä tutkimuksestaan, on hänen otettava tutkimuksensa keskusteluun mukaan muut alaan yhteydessä olevat tutkimukset. Niiden käydessä keskinäistä vuoropuhelua, tutkimuksen luotettavuus vahvistuu. (Moilanen & Rähä 2018, 65–66.) Tutkimusraporttini lopussa käyn vuoropuhelua tutkimukseni tuloksien ja aikaisempien tutkimuksien kanssa. Tällöin lukijat näkevät tutkimukseni tulokset kokonaisvaltaisemmin ja yhteiskunnallisessa näkökulmassa.

Oppiminen ei kuitenkaan pääty koskaan. Maailmasta ei voi löytää yhtä ainutlaatuista ja oikeaa totuutta, koska tietyn horisontin kautta näkee vain tietynlaisen totuuden ja toisenlaisesta horisontista näkee muunlaisen näkymän. Gadamerin mukaan tärkeintä on kuitenkin, että asianosaiset keskustelevat toistensa kanssa aidosti ja avoimesti, jolloin on mahdollista saapua lähimmäksi totuutta. (Oravakangas 2009, 270.) Tutkittavasta asiasta voi aina saada uusia näkemyksiä, kun sitä lähestytään eri näkökulmasta, eri analyysien kautta tai tutkimuksen tekee joku toinen. Toisaalta tämä on kuitenkin vain rikkautta, että asioita voidaan nähdä monesta eri näkökulmasta, koska kukaan ihminenäkään ei ole samanlainen.

### 7.3 Jatkotutkimusaiheet

Tutkimusta tehdessäni eteeni nousi paljon mielenkiintoisia näkökulmia, joita olisi ollut hyvin kiinnostavaa lähteä tutkimaan. Esimerkiksi osa opettajista mietti avoimia oppimisympäristöjä ja minkälaisilla menetelmillä niissä saadaan aikaan työrauha. Olisikin jatkossa hyvä tutkia opettajien kokemuksia avoimien oppimisympäristöjen työrauhasta, koska avoimien oppimisympäristöjen rakentaminen ei näytä hiipumisen merkkejä. Samalla tulee miettineeksi myös sitä, että miten uuden POPSin myötä määritellään työrauha, eli missä menee häiritsevän metelin raja, koska nykyään toiminnallisuutta ja yhteistoiminnallisia projekteja korostetaan? Näitä kokemuksia olisi hyvä kerätä sekä opettajilta, oppilailta ja myös huoltajilta.

Tarvittaisiin myös enemmän poikkitieteellistä tutkimusta työrauhaan vaikuttavista asioista ja menetelmistä, koska työrauhaan vaikuttaa niin moni asia ja nyky-yhteiskunnan muutokset tuovat siihen koko ajan oman lisänsä. Lisäksi tehdessäni korona-aikana haastatteluja etäyhteyksillä, heräsi ajatus tutkimuksesta, että miten etäyhteyksissä näkyy työrauha, onko sitä enemmän vai vähemmän ja minkälaisina mahdolliset työrauhahäiriöt näyttäytyvät? Olisi myös mielenkiintoista tutkia miten opettajat pitävät yllä työrauhaa etäyhteyksien kautta. Itseasiassa keskustelin näistä asioista haastattelujeni aikana, mutta osa opettajista ei ollut käyttänyt paljon videoyhteyksiä opetuksessaan, joten en saanut tältä osin tarpeeksi materiaalia.

Tärkeintä työrauhatutkimuksessa on kuitenkin pitää keskiössä lapsen perustarpeet. Lapsi tarvitsee koulussa muun muassa turvallisuuden tunteen, kiintymyssuhteen opettajaan, vastavuoroisen tunteiden jakamisen mahdollisuuden ja leikkiä. Lisäksi lapsella on tarve tulla hyväksytyksi omana itsenään ja ryhmään kuuluvana.

*”Kyllä siinä pitää olla se ilo tulla sinne sitten, että on niinku oma paikka siellä.”*

## LÄHTEET

- Ahtola, A. 2016. Koulu hyvinvoinnin rakentajana. Teoksessa A. Ahtola (toim.) *Psyykinen hyvinvointi ja oppiminen*. Jyväskylä: PS-kustannus, 12–20.
- Allodi, M. W. 2010. Goals and values in school: A model developed for describing, evaluating and changing the social climate of learning environments. *Social Psychology of Education*, 13 (2), 207–235. DOI 10.1007/s11218-009-9110-6. Luettu 19.7.2020.
- Akin, S., Yildirim, A. & Goodwin, A-L. 2016. Classroom management through the eyes of elementary teachers in Turkey: a phenomenological study. *Kuram ve Uygulamada Egitim Bilimleri* 16 (3), 771 – 797. DOI 10.12738/estp.2016.3.0376. Luettu 14.6.2020.
- Atjonen, P., Halinen, I., Hämäläinen, S., Knubb-Manninen, G., Kupari, P., Mehtäläinen, J., Risku, S. M., Salonen, M. & Wikman, T. 2008. Tavoitteista vuorovaikutukseen. Perusopetuksen pedagogiikan arviointi. *Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja* 30.
- Belt, A. 2013. Kun työrauha horjuu. Kotitalousopettajien käsityksiä työrauhahäiriöistä ja niiden taustatekijöistä. Oulun yliopisto. *Acta Universitatis Ouluensis E. Scientiae Rerum Socialium* 135. Saatavilla: <http://jultika.oulu.fi/files/isbn9789526202372.pdf>. Luettu 18.8.2020.
- Blomberg, S. 2008. Noviiisopettajana peruskoulussa. Aloittelevien opettajien autenttisia kokemuksia ensimmäisestä opettajavuodesta. Helsingin yliopiston soveltavan kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 291. Saatavilla: <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/20025/noviisio.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Luettu 5.4.2020.
- Brophy, J. 2011. Motivating students in classroom. Teoksessa S. Järvelä (toim.) *Social and emotional aspects of learning*. Amsterdam: Elsevier, 50-56.
- Emmer, E. T. & Stough, L. M. 2001. Classroom management: A critical part of educational psychology, with implications for teacher education. *Educational Psychologist*, 36 (2), 103–112. DOI: 10.1207/S15326985EP3602\_5. Luettu 18.7.2020.
- Eskola, J. 2018. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat: Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen*



teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. 5., uudistettu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 209 – 231.

- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Gordon, T. 2003. Aika-tila-polut fyysisessä koulussa. Teoksessa E. Lahelma & T. Gordon (toim.) Koulun arkea tutkimassa: yläasteen erot ja erilaisuudet. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja A 1: 2002, , 59–73. Saatavilla: <https://docplayer.fi/6512265-Koulun-a-r-k-e-a-t-u-t-k-i-m-a-s-s-a.html>. Luettu 12.7.2020.
- Gordon, T. & Lahelma, E. 2003. Johdanto – Koulun arkea tutkimassa. Teoksessa E. Lahelma & T. Gordon (toim.) Koulun arkea tutkimassa: yläasteen erot ja erilaisuudet. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja A 1: 2002, 8-11. Saatavilla: <https://docplayer.fi/6512265-Koulun-a-r-k-e-a-t-u-t-k-i-m-a-s-s-a.html>. 12.7.2020.
- Gordon, T. & Lahelma, E. 2003. Vuorovaikutus ja ihmissuhteet informaalissa koulussa. Teoksessa E. Lahelma & T. Gordon (toim.) Koulun arkea tutkimassa: yläasteen erot ja erilaisuudet. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja A 1: 2002, 42–58. Saatavilla: <https://docplayer.fi/6512265-Koulun-a-r-k-e-a-t-u-t-k-i-m-a-s-s-a.html>. Luettu 12.7.2020.
- Harinen, P. & Halme, J. 2012. Hyvä, paha koulu. kouluhyvinvointia hakemassa. Nuorisotutkimusseuran verkkojulkaisuja 56. Saatavilla: [http://www.nuorisotutkimusseura.fi/images/julkaisuja/Hyva\\_paha\\_koulu.pdf](http://www.nuorisotutkimusseura.fi/images/julkaisuja/Hyva_paha_koulu.pdf). Luettu 28.8.2020.
- 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. Saatavilla: <https://www.tandfonline.com.ezproxy.jyu.fi/doi/full/10.1080/02619768.2011.643465>. Luettu 16.8.2020.
- Hellström, M. 2008. Sata sanaa opetuksesta. Keskeisten käsitteiden käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Hirsjärvi, S. (toim.) 1983. Kasvatustieteen käsitteistö. Helsinki: Otava.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2010. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.
- Holopainen, P., Järvinen, R., Kuusela, J. & Packalen, P. 2009. Työrauha tavaksi. Kohtaaminen, toimintakulttuuri ja pedagogiikka koulun arjessa. Helsinki: Edita Prima. Saatavilla:

<https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/holopainen-p.-et-al.työrauha-tavaksi-kohtaaminen-toimintakulttuuri-ja-pedagogiikka-koulunarjessa.-2009.pdf>. Luettu 30.12.2019.

Jennings, P. A. & Greenberg, M. T. 2009. The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to child and classroom outcomes. *Review of Educational Research* 79 (1), 491–525. DOI: 10.3102/0034654308325693.

Julin, S. & Rumpu, N. 2018. Työrauhan ja turvallisen oppimisympäristön arviointi perusopetuksessa ja lukiokoulutuksessa. Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen julkaisu 6. Saatavilla: [https://karvi.fi/app/uploads/2018/05/KARVI\\_0618.pdf](https://karvi.fi/app/uploads/2018/05/KARVI_0618.pdf). Luettu 30.12.2019.

Kakkori, L. 2009. Hermeneutiikka ja fenomenologia. Hermeneuttis-fenomenologisen tutkimusotteen sisäisestä problematiikasta. *Aikuiskasvatus* 4, 273–280.

Kakkori, L. & Huttunen, R. 2014. Fenomenologia, hermeneutiikka & fenomenografinen tutkimus. Teoksessa A. Saari, O-J. Jokisaari & V-M. Värri (toim.) *Ajan kasvatus. Kasvatusfilosofia aikalaiskriittinä*. Tampere: Tampere University Press, 367 – 400.

Karhu, A. 2018. Check in, Check out! Käyttäytymisen tehostettua tukea lähikouluissa. Jyväskylän yliopisto. Jyu Dissertations 6. Saatavilla: [https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/59198/978-951-39-7522-7\\_vaitos24082018.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/59198/978-951-39-7522-7_vaitos24082018.pdf?sequence=1&isAllowed=y).

Karhu, A., Savolainen, H. & Närhi, V. 2018. Yhteistyö ja psykologisen tiedon soveltaminen tukevat ADHD-oireisen oppilaan toimintakykyä koulussa. *Psykologia* 53 (02-03), 76 – 88.

Karppinen, A. & Pihlava, P. 2016. Turvallinen vuorovaikutus kasvun ja oppimisen perustana. Teoksessa A. Ahtola (toim.) *Psyykinen hyvinvointi ja oppiminen*. Jyväskylä: PS-kustannus, 115-146.

Kattilakoski, R. 2018. Koulun toimintakulttuuri avautuvissa oppimistiloissa. Etnografinen tutkimus uuteen koulurakennukseen muuttamisesta. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 616. Saatavilla: [https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/58031/978-951-39-7440-4\\_v%c3%a4it%c3%b6s08062018%20.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/58031/978-951-39-7440-4_v%c3%a4it%c3%b6s08062018%20.pdf?sequence=1&isAllowed=y). Luettu 30.8.2020.

Kiiski, T., Närhi, V. & Peitso, S. 2012. Työrauha kaikille. Toimintamalli työrauhaongelmien vähentämiseksi. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti.

- Kiviniemi, K. 2018. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. 5., uudistettu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 73 – 87.
- Kiviniemi, K. 2000. Opettajan työtodellisuus haasteena opettajan koulutukselle. Opettajien ja opettajankouluttajien käsityksiä opettajan työstä, opettajuuden muuttumisesta sekä opettajankoulutuksen kehittämissaasteista. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakoitinhankkeen (Opepro) selvitys 14. Saatavilla: <https://docplayer.fi/7031578-Opettajan-tyotodellisuus-haasteena-opettajankoulutukselle.html>. Luettu 30.12.2019.
- Kusch, M. 1986. Ymmärtämisen haaste. Oulu: Pohjoinen.
- Kuula, A. 2015. Tutkimusetiikka: aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Tampere: Vastapaino.
- Laajasalo, T. 2016. Hiljennä häirikkö hyvällä – tutkittua tietoa käytösongelmien ehkäisystä. Teoksessa A. Ahtola (toim.) Psyykkinen hyvinvointi ja oppiminen. Jyväskylä: PS-kustannus, 147–168.
- Laine, T. 2018. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. 5., uudistettu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 29 – 50.
- Lehtomaa, M. 2005. Fenomenologinen kokemuksen tutkimus: haastattelu, analyysi ja ymmärtäminen. Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa (toim.) Kokemuksen tutkimus: merkitys, tulkinta, ymmärtäminen. Helsinki: Dialogia, 163 – 194.
- Lehtomäki, S. & Mikkilä-Erdmann, M. 2018. Opettaja työrauhan rakentajana luokahuoneen vuorovaikutuksessa. Prologi-puheviestinnän vuosikirja 2018, 10–25. Saatavilla: [https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/60978/prologi-2018\\_s10-25\\_lehtomaki\\_mikkila-erdmann.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/60978/prologi-2018_s10-25_lehtomaki_mikkila-erdmann.pdf?sequence=1&isAllowed=y). Luettu 11.5.2019.
- Levin, J. & Nolan, J.F. 2010. Principles of classroom management. A professional decision-making model. Boston: Pearson.
- Lindh, R. & Sinkkonen, H-M. Koulusta selviytyminen. 2009. Opettajan ja oppilaan yhteinen haaste. Helsinki: Palmenia Helsinki University Press.

- Metsämuuronen, J. 2006. Metodologian perusteet ihmistieteissä. Teoksessa J. Metsämuuronen (toim.) Laadullisen tutkimuksen käsikirja. Helsinki: International Methelp, 15–77.
- Moilanen, P. & Rähkä, P. 2018. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. 5., uudistettu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 51–72.
- Muhonen, H., Vasalampi, K., Poikkeus, A-M., Rasku-Puttonen, H. & Lerkkanen, M-K. 2016. Lämmin opettaja-oppilassuhde edistää kouluun sitoutumista. *Kasvatus* 2, 112–124.
- Naukkarinen, A. 1999. Tasapainoilua kurinalaisuuden ja tarkoituksenmukaisuuden välillä. Oppilaiden ei-toivottuun käyttäytymiseen liittyvän ongelmanratkaisun kehittäminen yhden peruskoulun yläasteen tarkastelun pohjalta. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 149. Saatavilla: [file:///C:/Users/Oma/Downloads/978-951-39-7668-2%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Oma/Downloads/978-951-39-7668-2%20(2).pdf). Luettu 4.8.2020.
- 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, 1186–1205.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2018. Kiusaamisen ehkäisy sekä työrauhan edistäminen varhaiskasvatuksessa, esi- ja perusopetuksessa sekä toisella asteella. Loppuraportti. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2018: 16. Saatavilla: <http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/160694/okm16.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Luettu 11.5.2019.
- Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 1287/2013. Annettu Helsingissä 30 päivänä joulukuuta 2013. Saatavilla: <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2013/20131287>. Luettu 11.9.2020.
- Oravakangas, A. 2009. Gadamerin filosofisesta hermeneutiikasta. *Aikuiskasvatus* 29 (4), 264–272. Saatavilla: <https://journal.fi/ai-kuiskasvatus/article/view/94207/52885>. Luettu 4.8.2020.
- Perttula, J. 1995. Kokemuksen tutkimuksen luotettavuudesta. *Kasvatus* 1, 39–46.
- Perttula, J. 2005. Kokemus ja kokemuksen tutkimus: fenomenologisen erityistieteen tieteenteoria. Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa (toim.) *Kokemuksen tutkimus*. Helsinki: Dialogia, 115–162.

- Perusopetuslaki 628/1998. Annettu Helsingissä 21 päivänä elokuuta 1998. Saatavilla: <https://finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>. Luettu 11.9.2020.
- Poikkeus, A-M. 2019. Sosiaaliset suhteet ja vuorovaikutustaidot. Teoksessa T. Ahonen, M. Aro, T. Aro, M-K Lerkkanen, T. Siiskonen, A. Meronen & T. Bast (toim.) Oppimisen vaikeudet. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti, 180–192.
- Poulou, M. 2014. Theoretical framework towards understanding of emotional and behavioural difficulties. *Asia Pacific Education Review* 15 (2), 191–198. DOI 10.1007/s12564-014-9313-1. Luettu 19.7.2020.
- Poulou, M. 2015. Teacher-student relationships, social and emotional skills, and emotional and behavioural difficulties. *International Journal of Educational Psychology* 4 (1), 84–108. DOI: 10.4471/ijep.2015.04. Luettu 20.7.2020.
- POPS. 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki: Opetushallitus.
- Roine, M., Puusniekka, R., Luopa, P., Kinnunen, T & Jokela, J. 2011. Kaikki mukaan! Yhteisöllisyys Helsingin peruskoulujen voimavaraksi. Helsinki: Helsingin kaupunki ja Terveystieteiden ja hyvinvoinnin laitos. Saatavilla: [https://www.hel.fi/hel2/tietokeskus/julkaisut/pdf/Kouluterveyskysely/Tutkimuksia/Kaikki\\_mukaan.pdf](https://www.hel.fi/hel2/tietokeskus/julkaisut/pdf/Kouluterveyskysely/Tutkimuksia/Kaikki_mukaan.pdf). Luettu 17.7.2020.
- Ronkainen, S., Pehkonen, L., Lindblom-Ylänne, S. & Paavilainen, E. 2011. Tutkimuksen voimasanat. Helsinki: WSOYpro.
- Ruusuvuori, J. 2010. Litteroijan muistilista. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino, 424–431.
- Sahlberg, P. 1996. Kuka auttaisi opettajaa. Post-moderni näkökulma opetuksen muutokseen. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A. Tutkimuksia 119. Saatavilla: <https://pasisahlberg.com/wp-content/uploads/2013/01/KUKA-AUTTAISI-OPETTAJAA.pdf>. Luettu 30.8.2020.
- Salovaara, R. & Honkonen, T. 2011. Rakenna hyvä luokkahenki. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Savolainen, H., Närhi, V. & Savolainen, P. 2019. Myönteisten käyttäytymismallien tukeminen opetuksessa. Teoksessa T. Ahonen, M. Aro, T. Aro, M-K Lerkkanen, T. Siiskonen, A. Meronen & T. Bast (toim.) Oppimisen vaikeudet. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti, 194 – 205.

- Schutz, P.-A., Quijade, P.-D., Vries, S. & Lynde, M. 2011. Emotional in educational contexts. Teoksessa S. Järvelä (toim.) Social and emotional aspects of learning. Amsterdam: Elsevier, 64-69.
- 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. ?
- Solantaus, T., Lindblom J., Ojala, T. & Kampman M. 2015. Yhteispelin toimintatapojen kehittäminen ja teoriatausta. *Terveyden ja hyvinvoinninlaitoksen työpaperi* 34/2015. Saatavilla: [https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/129629/URN\\_ISBN\\_978-952-302-583-7.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/129629/URN_ISBN_978-952-302-583-7.pdf?sequence=1&isAllowed=y). Luettu 8.11.2019.
- Sun, R. C. F. 2015. Teachers' experiences of effective strategies for managing classroom misbehavior in Hong Kong. *Teaching and Teacher Education* 46, 94–103. Luettu 13.8.2020.
- Taajamo, M. & Puhakka, E. 2019. Opetuksen ja oppimisen kansainvälinen tutkimus Talis 2018. Perusopetuksen vuosiluokkien 7-9 ensituloksia, osa 1. Opetushallituksen raportit ja selvitykset 8. Saatavilla: [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/opetuksen\\_ja\\_oppimisen\\_kansainvalinen\\_tutkimus\\_talis\\_2018\\_2.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/opetuksen_ja_oppimisen_kansainvalinen_tutkimus_talis_2018_2.pdf). Luettu 23.1.2020.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. 2019. Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja 3/2019. Helsinki: Tutkimuseettinen neuvottelukunta. Saatavilla: [https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/Ihmistieteiden\\_eettisen\\_ennakoarvioinnin\\_ohje\\_2019.pdf?ga=2.205499158.764286272.1599498097-1199554926.1599498097](https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/Ihmistieteiden_eettisen_ennakoarvioinnin_ohje_2019.pdf?ga=2.205499158.764286272.1599498097-1199554926.1599498097). Luettu 15.3.2020.
- Tökkäri, V. 2018. Fenomenologisen, hermeneuttis-fenomenologisen ja narratiivisen kokemuksen tutkimuksen käytäntöjä. Teoksessa J. Toikkanen & I.A. Virtanen (toim.) Kokemuksen tutkimus VI. Kokemuksen käsite ja käyttö. Rovaniemi: Lapland University Press, 64-84.
- Valente, S., Monteiro, A. P. & Lourenco, A. A. 2019. The relationship between teacher's emotional intelligence and classroom discipline management. *Psychology in the Schools*, 56, 741–750. DOI: 10.1002/pits.22218. Luettu 20.7.2020.
- Verschueren, K. & Koomen, H.M.Y. 2012. Teacher-child relationships from an attachment perspective. *Attachment & Human Development*, 14 (3), 205–211. DOI: 10.1080/14616734.2012.672260. Luettu 18.7.2020.

- Vilka, H. 2015. Tutki ja kehittä. 4., uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Väliavaara, H., Paakkari, L., Aro, T. & Torppa, M. 2018. Kouluhyvinvointi oppilaiden kuvaamana. Kasvatus 49 (1), 6–19.

## LIITTEET

### Liite 1. Teemahaastattelurunko haastattelijalle

#### TEEMAHAASTATTELURUNKO (Haastattelijalle)

##### **Työrauhailmiö:**

(Kuvaile mitä sinun mielestäsi työrauha tarkoittaa koulukontekstissa?)

Minkälainen on hyvä työrauha luokassa?

Mitkä asiat sinun mielestäsi vaikuttavat siihen, että luokissa voi esiintyä työrauhahäiriöitä?

##### **Toimintatapoja luokan työrauhan rakentamiseen**

Mitä asioita otat huomioon, kun kohtaat uuden luokan lukuvuoden alussa?

Millaiset toimintatavat/käytänteet olet kokenut toimivimmiksi rakentaessasi työrauhaa luokkaasi?

(Mitkä toimintatavat luokassa rakentavat sinun mielestäsi luokan yhteenkuuluvuutta ja hyvää ilmapiiriä?)

(Millä tavoin seuraat luokan oppilaiden keskinäisiä suhteita ja luokan ryhmädynamiikkaa?)

(Mitkä käytänteet olet kokenut toimivimmiksi, jotka rauhoittavat oppilaita luokassa?)

##### **Työrauhateema työyhteisössä**

Miten koet työrauhaan liittyvien asioiden puheeksi ottamisen työyhteisössä?

Minkälaisia keinoja kaipaavat tuekseen työrauhaan liittyvissä asioissa?

(Miten luokanopettajia voidaan tukea työrauhaan liittyvissä asioissa?)



## **Liite 2. Teemahaastattelurunko haastateltavalle**

### **TEEMAHAASTATTELURUNKO (Haastateltavalle)**

Kerro teemoista omien kokemustesi pohjalta.

Taustatiedot: työvuodet luokanopettajana ja kuinka monessa eri alakoulussa työskennellyt

#### **Työrauhailmiö**

- mitä on hyvä työrauha
- työrauhaan vaikuttavat asiat

#### **Toimintatapoja luokan työrauhan rakentamiseen**

- uuden luokan kohtaaminen
- toimivimmat toimintatavat/käytänteet luokan työrauhan rakentamisessa

#### **Työrauhateema työyhteisössä**

- työrauhaan liittyvien asioiden puheeksi ottaminen työyhteisössä
- millaista tukea kaipaat työrauhaan liittyvissä asioissa

### Liite 3. Analyysiesimerkki luokanopettajien toimintatavoista työrauhan rakentamiseen

Aineistolainaus	Alateema	Yhteinen yläteema
"Se semmonen niinku miten päästää se tunti alkuun ja kaikki tämmöset jutut, ettei siinä oo niinku mitään semmosia häiriötekijöitä."	Tunnin alun häiriöttömyys	Oppitunnin ja päivän alun rauhoittaminen
"Katon viisi minuuttia eikä kukaan tee mitään... se niinku rauhoittaa, kun ne tulee kouluun, on kauhee hälinä siinä, ne tulee tunnille ja muuta, mut sit kun on hiljaa, niin.."	Hiljaisuudella rauhoittuminen	
"Yleensä se on meillä opettajilla merkki...että nyt alkaa se työ ja nyt tulee kohta ohjeet."	Merkki työn alkamiselle	

#### Liite 4. Yhteisten yläteemojen muodostuminen alateemojen kautta

<b>HYVÄN TYÖRAUHAN MERKITYS</b>	
<b>TURVALLISUUS</b>	<b>AKTIIVISUUS</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fyysinen ja henkinen turvallisuus</li> <li>• Kaikilla hyvä olla</li> <li>• Turvallinen ilmapiiri</li> <li>• Turvallinen, rutiinit omaava ympäristö</li> <li>• Turvallisuus</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aktiivinen työskentely</li> <li>• Työskentely</li> <li>• Miten oppilaat ovat saaneet tehtyä tehtävän</li> <li>• Asiat etenevät</li> </ul>
<b>TYÖRAUHAAN VAIKUTTAVAT ASIAT</b>	
<b>MIELLEN SISÄISET TEKIJÄT</b>	<b>ULKOISET YMPÄRISTÖTEKIJÄT JA OLOSUHTEET</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Huomion tarve</li> <li>• Asioiden ymmärtämättömyys</li> <li>• Vireystila</li> <li>• Huolet</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Äänien kuuluminen</li> <li>• Oppilaiden ja opettajien keskinäiset suhteet</li> <li>• Kiire</li> <li>• Perhetausta</li> </ul>
<b>TOIMINTATAPOJA LUOKAN TYÖRAUHAN RAKENTAMISEEN</b>	
<b>OPPILAAN JA RYHMÄN TUNTEMUS</b>	<b>OPETTAJA-OPPILASSUHDE</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tutustuminen ennen koulun alkua</li> <li>• Luokan tarpeiden kartoittaminen</li> <li>• Oppilastuntemus vähitellen</li> <li>• Oppilaan tuntemus</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Luottamuksen rakentaminen oppilaisiin</li> <li>• Lasten huomioiminen</li> <li>• Lasten kohtaaminen</li> <li>• Itsestään kertominen</li> </ul>
<b>YHTEISÖLLISYYS JA SOSIAALISET TAIDOT</b>	<b>STRUKTUURI</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Yhteistoiminnallisuus</li> <li>• Yhteishenki</li> <li>• Luokkakokoukset</li> <li>• Erilaisuuden hyväksyminen</li> <li>• Opitaan miten ollaan toisten kanssa</li> <li>• Kaikkien kanssa työskentely</li> <li>• Yhteistyötaitojen opetteleminen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Käytänteet</li> <li>• Raamit ja puitteet</li> <li>• Rutiinit</li> <li>• Toimintatavat ja säännöt</li> </ul>
<b>OPPITUNNIN JA PÄIVÄN ALUN RAUHOITTAMINEN</b>	<b>OSALLISUUS JA VASTUUNANTAMINEN</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tunnin alun häiriöttömyys</li> <li>• Hiljaisuudella rauhoittuminen</li> <li>• Merkki työn alkamiselle</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Oppilaat miettivät yhdessä ratkaisuja</li> <li>• Oppilaiden mielipiteen kuuleminen</li> <li>• Pari- ja urakkatyöt</li> <li>• Eri tehtäväroolien antaminen</li> </ul>
<b>KOULUPÄIVÄN MIELEKKYYS</b>	<b>FYYSISEEN TILAAN LIITTYVÄT TEKIJÄT</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Asioiden kiinnostavuus</li> <li>• Kiva tehdä töitä</li> <li>• Oppilas löytäisi merkityksellisen asian oppitunnista</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Istumajärjestys</li> <li>• Luokkahuoneen järjestäminen ja jakaminen</li> <li>• Käytävien hyödyntäminen</li> <li>• Luokkatilan tuuletus, ilmanvaihto ja äänieristys</li> </ul>

TYÖRAUHAAN LIITTYVÄ TUKI	
TYÖYHTEISÖN YHTEISÖLLISYYS	
<ul style="list-style-type: none"><li>• Asioiden jakaminen helppoa</li><li>• Puheeksiottaminen onnistuu</li><li>• Ei estoja puhumiselle</li><li>• Työrauha-asiat yhteisiä</li><li>• Työyhteisön luottamus</li></ul>	