

**Luokanhallinnalla työrauhaa rakentamassa -  
sukupuolen ja kokemuksen yhteys luokanhallinnassa  
käytettyyn kontrolliin**

Sonja Harstila ja Henri Huikuri  
Pro gradu -tutkielma  
Kevät 2018  
Opettajankoulutuslaitos, Rauman yksikkö  
Turun yliopisto

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

## TIIVISTELMÄ

TURUN YLIOPISTO

Opettajankoulutuslaitos, Rauman yksikkö

HARSTILA, SONJA & HUIKURI, HENRI:

Luokanhallinnalla työrauhaa luomassa – sukupuolen ja kokemuksen yhteys luokanhallinnassa käytettyyn kontrolliin

Pro gradu -tutkielma, sivumäärä 49, liitesivumäärä 1.

Kasvatustiede

Kevät 2018

---

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan sukupuolen ja kokemuksen yhteyttä opettajan luokanhallinnassa käyttämään kontrolliin. Tutkimuksen teoreettinen viitekehys koostuu käsitteistä työrauha ja luokanhallinta. Työrauhaan perehdytään tarkastelemalla sen edeltäjää koulukuria, sekä työrauhan käsitettä, sisäistä ja ulkoista työrauhaa ja työrauhaongelmia. Tutkimukseen osallistui yhteensä 54 opettajaopiskelijaa ja työssä olevaa opettajaa, joiden asenteita ja näkemyksiä luokanhallinnan kontrollista arvioitiin ABCC-R-mittarilla (Baldwin & Yin, 1998). Mittari sisälsi väittämiä koskien kolmea luokanhallinnan ulottuvuutta. Näitä ulottuvuuksia ovat opetuksellinen hallinta (instructional management), oppilassuhteiden hallinta (people management) ja käyttäytymisen hallinta (behavioral management). Ulottuvuuksia arvioitiin neliportaisella Likert-asteikolla. Aineisto analysoitiin SPSS Statistics 24-tilasto-ohjelmalla käyttäen Kruskalin-Wallisin H-testiä sekä kaksisuuntaista varianssianalyysia. Ryhmäerojen selvittämisen lisäksi esittelemme kolme luokanhallinnan tyyliä: vuorovaikutteinen, interventiivinen ja ei-interventiivinen, joiden mukaan tutkimukseen osallistuneet ryhmiteltiin. Tutkimuksessa havaittiin tilastollisesti merkitsevä ero sukupuolten välillä ainoastaan opetuksellisen hallinnan ulottuvuudessa. Toisin sanoen, naiset olivat vähemmän kontrolloivia kuin miehet opetuksellisessa luokanhallinnassa. Kokemuksella ei havaittu olevan yhteyttä näkemyksiin luokanhallintaan käytettävästä kontrollista. Pohdinnassamme tarkastelemme havaintojamme suhteessa aiempiin luokanhallintatutkimuksiin.

Asiasanat: työrauha, luokanhallinta, ABCC-R, vuorovaikutteinen, interventiivinen, ei-interventiivinen

# Sisällys

1	JOHDANTO	2
2	TYÖRAUHA JA LUOKANHALLINTA	4
2.1	Koulukurista työrauhaan	4
2.2	Työrauha kasvatuksen ja opetuksen perustana	5
3	TYÖRAUHAONGELMAT JA- HÄIRIÖT OPETUKSESSA	8
3.1	Luokanhallinta edellytys työrauhan luontiin ja ylläpitoon	12
3.2	Luokanhallintatyylit	13
3.2.1	Asenteiden ja uskomusten merkitys luokanhallinnassa	14
3.3	Koulutuksen ja kokemuksen vaikutus luokanhallintauskomuksiin	16
3.4	Sukupuoli ja luokanhallinta	18
4	TUTKIMUSONGELMAT	19
5	TUTKIMUSMENETELMÄT	20
5.1	Tutkimuksen mittari ja kyselylomake	20
6	TULOKSET	22
6.1	Kokemuksen ja sukupuolen yhteys luokanhallinnassa käytettyyn kontrolliin	22
6.2	Erilaiset vuorovaikutustyyli luokanhallinnassa	24
6.2.1	Vuorovaikutustyyli oppilassuhteiden hallinnassa	24
6.2.2	Vuorovaikutustyyli opetuksellisessa luokanhallinnassa	25
6.2.3	Vuorovaikutustyyli käyttäytymisen hallinnassa	27
7	JOHTOPÄÄTÖKSET	29
7.1	Sukupuolen yhteys luokanhallintaan	29
7.2	Kokemuksen yhteys luokanhallintaan	30
8	TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS, EETTINEN TARKASTELU JA YLEISTETTÄVYYS	31
8.1	Tutkimuksen eettisyys	33

9	POHDINTA	34
9.1	Jatkotutkimusehdotukset	36
	LÄHTEET	38
	LIITE 1, KYSELYLOMAKE	

## 1 JOHDANTO

Työrauha ja siinä esiintyvät häiriöt ovat osa koulujemme jokapäiväistä arkea. Julkisessa keskustelussa työrauhahäiriöiden nähdään usein lisääntyneen ja esimerkiksi maaliskuussa 2018 OAJ uutisoi www-sivuillaan otsikolla ”Työrauha heikkenee, opettajat uupuvat”. Työrauhalla on merkitystä opettajien työssäjaksamiseen sekä oppilaiden rauhaan ja oikeuteen opiskella ja oppia. Häiriökäyttäytyminen on haitaksi opiskelulle ja vaikuttaa opettajan ajankäyttöön – opettajalla voi mennä tunnista suuri osa työrauhahäiriöiden kitkemiseen (Kiiski & Kärkkäinen, 2011. 1). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa korostetaan, että hyvä työrauha yhdessä kiireettömän ilmapiirin kanssa tukee oppilaiden oppimista. Jokaisella opetukseen osallistuvalla on opetussuunnitelman mukaan oikeus oppimisympäristöön, jossa vallitsee työrauha (OPS, 2014. 30-36).

Opetussuunnitelmassa mainituista työrauhaa ylläpitävistä tekijöistä yksi tärkeimmistä on opettajan oppilaille antama ohjaus ja palaute (OPS, 2014. 36). Millaisia luokanhallinnan keinoja opettajillamme on käytössä työrauhan turvaamiseksi? Ovatko nämä keinot sidoksissa opettajan kokemukseen tai kenties sukupuoleen? Luokanhallintaa sinänsä on tutkittu paljon, mutta hyvin pieni osa tutkimuksesta on keskittynyt opettajan sukupuolen yhteyteen luokanhallintaan liittyvissä näkemyksissä (Khan, K., Khaen, M. & Majoka, M., 2011. 581).

Suomessa tutkimusta työrauhasta ja luokanhallinnasta on tehty hyvin vähän, vaikka opetuksen onnistumisen kannalta on kyse hyvin tärkeästä asiasta. Kansainvälisiä tutkimuksia aiheesta löytyy, mutta näiden tutkimuksien tulokset eivät ole sellaisenaan helposti siirrettävissä osaksi suomalaista koulukulttuuria. Koemme kuitenkin, että opettajan luokanhallintataidot ovat hyvin tärkeä tutkimuskohde, koska luokanhallintataidoilla on selkeä yhteys koululuokan viihtyvyyteen, turvallisuuteen, että oppimistulosten saavuttamiseen (Jones & Jones, 2007. 29). Lisäksi luokanhallintataitojen on nähty olevan yhteydessä opettajan työssäjaksamiseen (Saloviita, 2007. 28–29).

Työrauha ja luokanhallintataidot puhuttavat usein opiskelijoita opintojen aikana ja opettaja-opiskelijoita koskevissa tutkimuksissa on havaittu, että työssä aloittavat opettajat kokevat luokanhallinnan vaikeaksi ja he mieltävät oman osaamisensa usein riittämättömäksi (Meister & Melnick, 2003. 90). Tämän vuoksi koemme tärkeäksi perehtyä näin valmistusvaiheessa syvällisesti aiheeseen. Tässä tutkimuksessa selvitämme, ovatko luokanhallintaa koskevat näkemykset yhteydessä opettajan kokemukseen tai sukupuoleen ja lisäksi perehdymme siihen, millaisia luokanhallinnan tyylejä työelämässä ja opettajaksi opiskelevien keskuudessa esiintyy.

## 2 TYÖRAUHA JA LUOKANHALLINTA

Tutkimuksessamme keskeisiä käsitteitä ovat työrauha ja luokanhallinta. Työrauhaan on vahvasti kytköksissä myös työrauhaongelmat, joita käsittelemme kappaleessa 3. Näin saadaan kattava kuva työrauhan käsitteestä sekä siihen liittyvistä eri tekijöistä. Perehdymme tarkastelemaan tässä luvussa myös opettajien asenteiden, uskomusten ja sukupuolen merkitystä luokanhallinnan onnistumisen ja työrauhan luomiseen ja ylläpitämiseen luokassa. Koska tarkastelemme työrauhan käsitteen muotoutumista ja sen tulkintaan liittyviä muutoksia, on tärkeä tuoda esille myös koulukurin käsitettä, joka voidaan nähdä työrauhan edeltäjänä. Suomalaiseen kasvatustieteeseen työrauhan käsitteen toi Matti Koskenniemi vuonna 1944 julkaistussa Kansakoulun opetusoppi -teoksessaan. Työrauha-käsitteelle ei ole suoraa englanninkielistä vastinetta, mutta englanninkielisessä alan kirjallisuudessa siihen viitataan laajemmalla käsitteellä *classroom management* (luokanhallinta). *Classroom management* liittyy laaja-alaisesti luokanhallintaan, ja siihen sisältyy työrauhan tai kurin käsite (Saloviita, 2014, 25).

### 2.1 Koulukurista työrauhaan

Koron (1994, 142) mukaan työrauhan käsite on muuttunut paljon koululaitoksen historian aikana. Suomessa 1800-luvulla työrauhan sijaan puhuttiin koulukurista, jota pidettiin yllä kurinpitotoimenpiteillä tai niiden uhkauksilla. Kotimaisten kielten keskuksen (2015) määritelmän mukaan kuri tarkoittaa jossakin henkilöryhmässä vallitsevaa valvottua, hyvää järjestystä, kuuliaisuutta, tottelevaisuutta tai komentoa.

Työrauhan käsitteen määrittäminen on vahvasti sidoksissa aikakausien arvoihin ja kasvatuskäsityksiin. Työrauhaa voidaan pitää koulukuriin verrattuna myönteisempänä ja oppilaslähtöisempänä käsitteenä, joka on yksi kasvatuksen ja opetuksen väline. Sen sijaan koulukuria on pidetty jopa yhtenä kasvatuksen tavoitteena. Koulukuriin liittyvässä ajattelumallissa keskeistä oli oppilaiden velvollisuudet, niiden valvominen ja tarvittaessa rangaistukset (Holopainen ym, 2009, 9). Tähän yhtyi myös Lahdes (1997, 161) toteamalla, että koulukuri ja kurinpito ovat käsitteinä sävyltään negatiivisia, opettajakeskeisiä ja fyysiseen rankaisuun rinnastettavia, joten työrauhan käsite on sittemmin tullut näiden tilalle. Kari, Remes ja Vää-

nänen (1980, 8) mieltävät siirtymisen koulukurin käsitteestä työrauhan käsitteeseen liittyvän koululaitoksen linjanmuutokseen autoritaarisesta kasvatuksesta kohti demokraattista kasvatustapaa. Myös Holopainen ym. (2009, 8-9) pitävät koulukurin käsitteen luonnetta opettajakeskeisenä ja autoritaarisena.

Kuria ei kuitenkaan ole tarpeen ymmärtää vain negatiivissävyyteisesti, ja voidaan puhua myös hyvästä kurista, joka perustuu opettajan aseman tunnustamiselle auktoriteettina. Hyvässä kurissa oppilas hyväksyy opettajan auktoriteettiaseman sekä ymmärtää kurinpidon ja mahdolliset rangaistukset huonon käytöksen seurauksena (Salo 2000, 31; Harjunen, 2002, 331). Kuri ei siis välttämättä tarkoita vain autoritääristä oppilaiden valvontaa ja rangaistusten antamista. Hyvä koulukuri on osa kasvatusta ja näin ollen sen tulisi olla myönteinen ilmiö.

## **2.2 Työrauha kasvatuksen ja opetuksen perustana**

Ensimmäisiä työrauhan käsitteen määritelmiä on peräisin John Deweyn teoksesta *Democracy and Education* (1916/1966). Deweyn (1916/1966) mukaan luokan hyvää järjestystä on pidetty oppilaiden fyysisenä liikkumattomuutena, hiljaisuutena sekä liikkumisen mekaanisluonteisena yhdenmukaisuutena. Oppilaita, jotka tässä mahdottomassa tavoitteessa epäonnistuivat, tuli rangaista. Tällaista käsitystä työrauhasta Dewey kuitenkin kritisoi. Nähdäksemme edellä mainitun kaltaisesta työrauhan käsityksestä on selkeästi liikuttu suvaitsevampaan suuntaan, sillä esimerkiksi Karin (1992, 92) mukaan työrauha onnistuessaan merkitsee dynaamista toimintaa eikä liikkumatonta ja passiivista olemista. Vaikka luokassa olisi hiljaisuutta ja liikkumatonta, se ei tarkoita, että luokassa tapahtuisi oppimista (Saloviita, 2014. 23). Hiljaisuutta ja liikkumattomuutta on kritisoinut myös Charles (2005). Hänen mukaansa on suotuisampaa lähteä määrittelemään työrauhaa oppilaiden sosiaalisten- sekä tunnetaitojen kautta, jolloin he luovat työrauhaa omalla käyttäytymisellään sekä asenteella muita kohtaan (Charles, 2005. 3). Helamaan (2008, 64) mukaan hiljaisuuden ei pitäisi olla itseistarkoitus, vaan tärkeimpänä päämääränä on opetus suunnitelman tavoitteiden saavuttaminen.

Kaikilla opettajilla on omat persoonalliset näkemyksensä kasvatuksesta, opetuksesta, niiden päämääristä ja opetusmenetelmistä, joten voidaan olettaa, että työrauha käsitteenä on sub-



jektiivinen, suhteellinen ja muuttuva. Opettajan näkökulmasta painopisteenä on opettamis- tai työskentelyrauha, kun taas oppilaan kannalta tärkeää on oppimis- tai oleskelurauha. (Hollopainen, Järvinen, Kuusela & Packalen, 2009. 9). Tähän näkemykseen yhtyvät myös Uusikylä & Atjonen (2007, 128), joiden mukaan työrauhan käsitteen määrittely on opettajakoh- taista. Toiset haluavat täydellisen hiljaisuuden, kun taas toiset suvaitsevat pientä melua. Koskenniemi & Hälinen (1970) totesivat jo peruskoulun alkuaikona, että kun oppilaat saa- daan keskittymään oppitunnin opetukselliseen tavoitteeseen, opettajan sekä oppilaan voima- varat suuntautuvat täsmällisemmin ja tehokkaammin, jolloin päästään parempiin oppimistu- loksiin.

Opettajat sietävät eri tavoin työrauhahäiriöitä riippuen opetustilanteesta ja monesti myös koulujen käsityksissä käyttäytymisestä on eroja. Kasvatustyyli- t voivat olla yhteydessä opet- tajan näkemyksiin ja asenteisiin sekä arvopohjaan, jotka puolestaan vaikuttavat työrauhan käsitteen määrittelyyn (Cooper, Smith & Upton, 1994. 16–17). Saloviidan (2014, 23) mu- kaan esimerkiksi ryhmätyötilanteet luovat valtavasti liikettä ja ääntä luokassa, mutta kaikki opettajat eivät koe niitä työrauhaa häiritseviksi tekijöiksi tai ongelmiksi. Myös Helamaa (2008, 34–36) viittaa aikaisempiin tutkimuksiin ja toteaa, että työrauhan määritelmä riippuu oppiaineesta ja opetustilanteesta. Varsinkin taide- ja taitoaineiden oppitunneilla oppilaat juttelevat ja pyytävät neuvoa toisiltaan, mikä parantaa työskentelyilmapiiriä.

Salon (2000, 31) mukaan työrauhan käsitettä tutkiessa on otettava huomioon opettajan, oppilaan sekä molempien näkökulmat, koska työrauha rakentuu sekä opettajan että oppilaan yhteisessä vuorovaikutuksessa. Helamaa (2008, 36- 37) toteaa lisäksi, että opettajien ja op- pilaiden käsitykset työrauhasta eivät usein kohtaa, mutta työrauhan merkitystä pidetään silti tärkeänä. Näin ollen on nähdäksemme lähes mahdotonta rakentaa onnistunutta työrauhaa ilman toimivaa vuorovaikutussuhdetta opettajan ja oppilaan välillä, jonka myötä käsitykset työrauhasta saadaan kohtaamaan paremmin.

Yleisesti ajatellaan, että työrauhan ylläpitäminen kuuluu tiiviisti kasvatukseen. Tavoitteena on kehittää oppilaan itsehallintaa ja sosiaalisia taitoja, jotta hän pystyy osallistumaan luok- kayhteisön toimintaan. Aikaisemmat tutkimukset osoittavat, että työrauhan tehtävänä on turvata, että oppimiseen on käytettävissä koulupäivästä mahdollisimman paljon tehokkaasti

käytettyä aikaa. Tätä korostaa tutkimuksista ilmennyt havainto, jonka mukaan oppimistuloksilla on selvä yhteys oppimiseen käytettyyn aikaan. (Saloviita 2014, 24–25.) Koskenniemen ja Hälisen (1970, 246) mukaan työrauha kulkee käsi kädessä oppilaan itsehallinnan kehittämisen kanssa, ja työrauhan tehtävänä on palvella oppimistavotteiden saavuttamista. Koro (1994, 142) pitää työrauhaa edellytyksenä, joka mahdollistaa suotuisat olosuhteet kasvatukselle ja oppimiselle. Kari, Remes ja Väänänen (1980, 8) toteavat, että työrauha on tavoitteellista kasvatusta, ja sen eri päämäärien saavuttamista edesauttava väline. Puurulan (1984, 40) mukaan työrauha sen sijaan ei ole kasvatusta edistävä väline, vaan onnistuneen kasvatuksen tulos.

### 3 TYÖRAUHAONGELMAT JA- HÄIRIÖT OPETUKSESSA

Työrauhasta puhuttaessa on aiheellista nostaa esille myös työrauhassa esiintyvät ongelmat ja häiriöt. Työrauhahäiriö rikkoo työrauhan ja se koetaan samalla tavoin subjektiivisesti ja tilannekohtaisesti kuin työrauhakin (Erätuuli & Puurula 1990 ja 1992, Charlton & David 1993. 3, 10, Lahdes 1997. 136, Levin & Nolan 2010. 22–23). Työrauhahäiriö on käsitteenä laaja ja koulussa esiintyvät työrauhahäiriöt ovat vakavuudeltaan eriasteisia. Lieviä työrauhahäiriöitä ovat esimerkiksi aiheeton keskustelu oppitunnilla, kiusanteko tai luokkatilassa tarpeeton liikkuminen. Vakavimmissa tapauksissa puhutaan jopa rikollisesta toiminnasta (Erätuuli & Puurula 1990, 15). Vaikka työrauhahäiriöitä esiintyy oppitunneilla runsaasti, on Saloviidan (2014) mukaan suurin osa niistä tutkimusten perusteella lieviä.

Levin ja Nolan (2007, 21) esittävät, että työrauhahäiriö on käyttäytymistä, joka häiritsee opettamista, loukkaa toisten oikeutta opiskella, aiheuttaa henkistä tai fyysistä uhkaa tai tuhoaa ympäristöä tai omaisuutta. Levinin ja Nolanin eivät määrittele sitä, kuka työrauhahäiriön aiheuttaa. Yleisesti työrauhaongelmien ajatellaan johtuvan oppilaan häiriökäyttäytymisestä, mutta Levinin ja Nolanin mukaan työrauhaa voi häiritä joko oppilas tai opettaja. Tässä yhteydessä on tärkeää huomioida myös opetusvuorovaikutuksen laatu. Opetusvuorovaikutus ei ole pelkkää opettajan ja oppilaiden vuorovaikutusta vaan liittyy opettamisen lisäksi luokan ilmapiiriin ja toimintakulttuuriin (Rasku-Puttonen, 2013). Oppimiselle jää enemmän aikaa, kun opettaja–oppilasvuorovaikutus on toimivaa. Tällöin puolestaan järjestyksen ylläpitämiseen ei tarvitse kuluttaa opetukseen suunniteltua aikaa (Gordon & Savolainen, 2006. 37). Lisäksi tässä yhteydessä on huomioitava opetusvuorovaikutuksen laatu. Opetusvuorovaikutus ei ole pelkkää opettajan ja oppilaiden vuorovaikutusta vaan liittyy opettamisen lisäksi luokan ilmapiiriin ja toimintakulttuuriin (Rasku-Puttonen, 2013). Oppimiselle jää enemmän aikaa, kun opettaja–oppilasvuorovaikutus on toimivaa. Tällöin puolestaan järjestyksen ylläpitämiseen ei tarvitse kuluttaa opetukseen suunniteltua aikaa (Gordon & Savolainen, 2006. 37).

Levinin ja Nolanin (2007, 21) mukaan työrauhahäiriö on käyttäytymistä, joka häiritsee opettamista, loukkaa toisten oikeutta opiskella, aiheuttaa henkistä tai fyysistä uhkaa tai tuhoaa ympäristöä tai omaisuutta. Levinin ja Nolanin määritelmässä ei ole eritelty kuka työrauhahäiriön aiheuttaa. Yleisesti ajatellaan työrauhaongelmien olevan seurausta oppilaan häiriökäyttäytymisestä, mutta Levinin ja Nolanin määritelmässä työrauhaa häiritsevä osapuoli voi olla joko opettaja tai oppilas. Sirkku Aho (1976, 8–9) puolestaan on jakanut työrauhahäiriöitä aiheuttavan ongelmakäytöksen esiintymismuodot yhdeksään luokkaan, joita ovat esimerkiksi verbaliset häiriöt, häiritsevä motorinen toiminta, fyysiset kontaktit muihin oppilaisiin, melun aiheuttaminen esimerkiksi jonkin esineen avulla, tunteiden ilmaisu kuten nauraminen tai laulaminen, huolimattomuus ja huono asenne auktoresittia kohtaan sekä epäasianmukainen toiminta oppimisen kannalta.

Työrauhahäiriöiden taustalla olevan käyttäytymisen osoittaminen on tilannekohtaista ja sidoksissa opetettavaan aineeseen. Lawrence, Steed ja Young (1985, 17–19) esittävätkin, että usein käyttäytyminen on häiriöllistä tilannesidonnaisesti. Ahon luokittelemat toimet eivät ota tätä huomioon. Suurin osa Ahon määrittelemistä käyttäytymisen muodoista olisi silti opetus-tilanteesta riippumatta häiriöksi määriteltävää. Luokittelu onkin melko kattava ja sen pohjalta työrauhaongelmien tarkastelemiselle saadaan hyvä perusta (Salo, 2000. 51–52).

Oppilaiden toiminnasta aiheutuvien työrauhahäiriöiden lisäksi on tärkeää tarkastella muita mahdollisia syitä. Koululla on ymmärrettävästi vaikutusta työrauhaongelmien esiintyvyyteen. Ensinnäkin koulun koko vaikuttaa työrauhahäiriöihin; mitä suurempi koulu, sitä enemmän työrauhahäiriöitä (Mäntyniemi 1975, 29). Opettajat ovat lisäksi listanneet suuret luokkakoot työrauhahäiriöitä aiheuttavaksi tekijäksi (Erätuuli & Puurula, 1990, 34). Koulun ja pienemmässä mittakaavassa luokkayhteisön toiminnan edellytyksenä ovat säännöt, joita noudatetaan. Takalan (1989, 19–25) mukaan luokka on sosiaalinen yhteisö, jonka jäsenien on tärkeää tietää, mitä vaikutuksia sääntöjen noudattamisella ja noudattamatta jättämisellä on. Hyvän luokkahengen muodostuminen on tärkeä tekijä työrauhahäiriöitä ehkäistäessä. Opettajien näkökulmasta huono luokkahenki on yksi merkittävistä työrauhaongelmien aiheuttajista (Erätuuli & Puurula 1990, 34–35 ja 1992, 35). Hyvän luokkahengen kannalta on tärkeää,

ettei luokan sääntöjä luoda yksin opettajan toimesta, vaan yhdessä oppilaiden kanssa. Yhdessä laaditut selkeät säännöt ja niiden noudattamisen valvonta ovat ensisijaisesti koulun ja opettajan vastuulla, mutta niiden kehittämiseen on tärkeää ottaa kaikki yhteisön jäsenet mukaan (Turvatyöryhmän muistio, 2000, 38).

Koulu ei yksin ole vastuussa oppilaan kasvatuksesta, ja kodin roolia on tärkeää korostaa puhuttaessa työrauhahäiriöitä aiheuttavista käytösongelmista. Oppilaan kotiympäristö vaikuttaa siihen, kuinka oppilas suhtautuu opettajaansa (Aho, 1976, 38). Asenteet siirtyvät vanhemmilta lapsille esimerkiksi tilanteissa, joissa opettaja lähettää palautetta huonosta käytöksestä kotiin, ja vanhemmat suhtautuvat siihen välinpitämättömästi. Kotikasvatus luonnollisesti vaikuttaa myös siihen, kuinka oppilas kohtelee ihmisiä ympärillään, sekä opettajaa että muita oppilaita. Erätuulen ja Puurulan (1990, 1992) tutkimuksissa opettajat listasivatkin työrauhahäiriöiden yhdeksi syyksi puutteet oppilaiden kotikasvatuksessa (Erätuuli & Puurula 1990, 34–35 ja 1992, 35).

Työrauhaongelmien syiksi opettajat eivät esitä omaa toimintaansa. Oppilaat sen sijaan kokevat usein työrauhahäiriöiden syntymisen opettajan toiminnan seuraukseksi. Naukkarisen (1999) tutkimuksessa opettajaa on esitetty yhdeksi työrauhahäiriöiden syyksi. Tutkimuksessa todettiin opettajan persoonallisuudella olevan vaikutusta myös oppilaiden kouluviihtyvyyteen. Esimerkiksi autoritaarinen opettaja heikentää sekä motivaatiota että viihtyvyyttä (Naukkarinen, 1999. 23). Auktoritatiivinen kasvatus puolestaan perustuu sille ajatukselle, että aikuisella on luontainen auktoriteettiasema suhteessa oppilaaseen. Vaikka lapsikeskeisyys korostuu, ei kasvatus kuitenkaan ole lapsijohtoista. Pyrkimyksenä on ennemminkin kannustaa, kuin rankaista (Baumrind 1991. 62). Opettajan kokemuksella on merkitystä työrauhahäiriöiden syntyyn, sillä kokemattomien opettajien sekä sijaisopettajien tunneilla työrauhahäiriöt ovat yleisiä (Lawrence 1985. 20–21; Naukkarinen, 1999. 28). On huomionarvoista, että autoritaarinen opettaja oletettavasti pyrkii toiminnallaan eliminoimaan työrauhahäiriöitä, mutta vaikuttaakin juuri päinvastaisella tavalla. Sen sijaan kokemattomien opettajien tunneilla esiintyvien työrauhaongelmien korkea esiintyvyys on odotettavissa, samoin kuin eripituisia sijaisuuksia tekevien. Toisaalta kokematon opettaja tai luokkaa väliaikaisesti opettava sijaisopettaja saattaa puuttua työrauhaongelmiin herkemmin, kuin pitkään samaa luokkaa opettanut opettaja. Samalla luokalla pitkään työskennellyt opet-

taja ei välttämättä jaksaa jatkuvasti puuttua samoihin työrauhaongelmiin toistuvien tuloksettomien yritysten jälkeen (Erätuuli & Puurula, 1992. 11).

Useimmissa näkemyksissä työrauhahäiriöistä on keskitytty ulkoisiin työrauhaa häiritseviin tekijöihin. Tällaisia ovat esimerkiksi kulkeminen luokkatilassa kesken opetuksen, puhuminen kesken tunnin tai muu käytös joka häiritsee oppituntia. Ulkoisia häiriöitä työrauhassa on helpompi havaita kuin oppilaan sisäisen työrauhan muutoksia. Työrauhasta ja sen häiriöistä puhuttaessa on olennaista huomioida kenen kannalta asiaa tarkastellaan. Perinteisesti työrauhaa koskeva tutkimus on ollut opettajälähtöistä mutta vähitellen asiaa on alettu tarkastelemaan myös oppilaan näkökulmasta. (Charlton & David 1993. 10; Sigfrids, 2009. 98). Tarkastelijan näkökulmasta riippuu mitä työrauhahäiriöllä tarkoitetaan. Lawrence, Steed ja Young (1985, 17–19) korostavat, että toiminnan häiriöllisyys riippuu henkilöstä. Toinen saattaa menettää keskittymiskyvyn pienestäkin metelöinnistä, toinen ei koe samaa tilannetta lainkaan häiritseväksi. On myös huomioitavaa, että esimerkiksi oppilaan poissaolo oppitunnilta on työrauhahäiriö yksittäisen oppilaan oppimisen kannalta, mutta ei vaikuta laajemmin koko luokan työrauhaan.

Opettajien näkökulmasta työrauha häiriintyy silloin, kun opettaja joutuu suuntaamaan huomionsa asioihin, jotka eivät ole opetuksen kannalta oleellisia (Erätuuli ja Puurula, 1992. 16). Ulkoisen työrauhan kannalta on tärkeää ottaa huomioon, että sisäiset häiriötekijät aiheuttavat usein ulkoisia työrauhahäiriöitä (Kinnunen, 2008. 14). Jako sisäisiin ja ulkoisiin työrauhahäiriöihin on paikallaan, sillä ne ovat käsitteinä sisällöltään hyvin erilaisia. Tämän vuoksi työrauhahäiriöiden tiukka määrittely on vaikeaa. Jokainen kokee ne yksilöllisesti ja häiriöt esiintyvät eri aineiden oppitunneille eri tavoin (Erätuuli & Puurula, 1992. 10).

Jos työrauhaa tarkastellaan yksittäisen oppilaan näkökulmasta, on tarpeen tarkastella myös tarkemmin sisäisiä työrauhahäiriöitä. Sisäisillä työrauhahäiriöillä tarkoitetaan oppilaan oman, sisäisen työrauhan muutoksia. Sisäiset työrauhahäiriöt ovat usein yhteydessä yksilön heikkoon minäkäsitykseen ja ahdistuneisuuteen (Kari 1990. 93). Vaikka ulkoisten työrauhahäiriöiden havaitseminen on sisäisiä helpompaa, olisi tärkeää pyrkiä havaitsemaan oppilaan persoonallisuuteen liittyviä ongelmia, jotka niitä aiheuttavat. Sisäiset työrauhahäiriöt eivät itsessään häiritse esimerkiksi opettajan työskentelyä tai muita oppilaita, vain häiriöistä kärsivää oppilasta itseään. Ulkoiset työrauhahäiriöt ovat lisäksi usein seurausta sisäisistä. Oppi-

laan ollessa kyvytön keskittymään opiskeluun, saattaa hän purkaa turhautumistaan häiriököimällä muita. Valitettavasti usein keskitytään ulkoisten työrauhahäiriöiden ratkomiseen ja unohdetaan sisäiset työrauhahäiriötä aiheuttavat tekijät kuten persoonallisuushäiriöt ja ahdistuneisuus (Kari ym, 1980. 13). Sisäisten työrauhahäiriöitä aiheuttavien ongelmien ratkaiseminen on tärkeää, sillä niihin puuttumalla vähenesivät myös ulkoiset työrauhahäiriöt, joista kärsii koko luokkayhteisö (Kari ym. 1980. 13).

### **3.1 Luokanhallinta edellytys työrauhan luontiin ja ylläpitoon**

Luokanhallinta-käsitteellä viitataan opettajien suunniteltuihin strategioihin, joilla he ohjaavat luokan toimintaa ja pyrkivät edesauttamaan oppilaiden oppimista sekä kasvua eri oppimisympäristöissä. Luokanhallintaan kuuluu monia eri tehtäviä, joita ovat muun muassa luokahuoneen fyysinen järjestäminen, huolehtivan suhteen luominen oppilaisiin, oppilaiden osallistaminen, yhteisten sääntöjen ja käytänteiden luominen, oppimistavoitteita vastaavan ohjeistuksen antaminen, oppilaiden rohkaiseminen haastavissa tehtävissä ja häiriökäyttäytymiseen puuttuminen tilanteeseen sopivalla tavalla (Burden, 2005; Evertson & Weinstein, 2006; Good & Brophy, 2006; McDonald, 2013). Luokanhallintaan kuuluu myös mahdollinen kurinpidollisten toimenpiteiden harjoittaminen, joiden tarkoituksena on ohjata oppilaiden käyttäytymistä luokassa (Charles, 2008; Wong & Wong, 2005). Myös Snyderin (1998, 37) mukaan luokanhallinta käsittää kaiken toiminnan, joka edistää oppimista ja oppimisympäristöä sekä opettajan ja oppilaiden välistä kanssakäymistä.

Onnistuneen luokanhallinnan perustana on myönteinen opettaja–oppilassuhde (Heller, 2002. 76-79). Suhteen luomisessa onnistutaan parhaiten, kun oppilaiden itsetuntoa vahvistetaan, oppilaita osallistetaan ja inspiroidaan, annetaan heille mahdollisuus kriittiseen ajatteluun sekä tuetaan monipuolisesti heidän minäpystyvyyden ja sosiaalisten taitojen kehitystä (Walker, 2009, 122-129). Martin, Yin ja Baldwin (1998) ovat kiteyttäneet luokanhallintaan kuuluvat periaatteet kolmeen osa-alueeseen, joita ovat oppilaiden opetuksellinen hallinta (*instructional management*), oppilassuhteiden hallinta (*people management*) ja oppilaiden käyttäytymisen hallinta (*behaviour management*). Opetukselliseen hallintaan kuuluu esimerkiksi oppilaiden työskentelyn valvominen, luokan päivittäisten toimien organisointi ja opetusmateriaalien jakaminen. Oppilassuhteiden hallintaan kuuluu kaikki opettajan toimet, joilla pyritään

vahvistamaan ja edistämään opettaja–oppilassuhdetta. Oppilaiden käyttäytymisen hallintaan luetaan kaikki opettajan ennalta suunnittelemat toimet ja käytännöt, joiden tarkoituksena on ehkäistä häiriökäyttäytymistä. Tulemme tutkimuksessamme käyttämään näitä kolmea osaluuetta arvioidessamme luokanopettajaopiskelijoiden ja työssäolevien opettajien asenteita sekä uskomuksia liittyen luokanhallintaan.

Tutkimukset osoittavat selkeästi, että myönteisellä opettaja–oppilassuhteella on merkittävä vaikutus luokanhallinnan onnistumiseen ja tätä kautta työrauhan luomiseen. Luokanhallinta on osa tehokasta opetusta ja täten parantaa oppilaiden mahdollisuuksia menestyä koulussa. (Marzano, Marzano & Pickering, 2003). Myös Wangin, Haertelin ja Walbergin (1994, 74-79) 50 vuotta kattavan kirjallisuuskatsauksen mukaan luokanhallinnan yhteys oppimiseen on lähes yhtä vahvassa asemassa kuin oppilaan henkilökohtaiset kyvyt. Tutkimuskirjallisuus on siis yhtä mieltä sekä luokanhallinnan merkityksestä oppimiseen sekä siitä, mitkä periaatteet kuuluvat hyvän luokanhallinnan toteuttamiseen.

### **3.2 Luokanhallintatyylit**

Quek C. Langin (2013) mukaan luokanhallinnan tyylit voidaan jakaa kolmeen ulottuvuuteen: oppilassuhteiden hallinta (people management) opetuksellinen hallinta (instructional management) ja käyttäytymisen hallinta (behavioral management). Näiden ulottuvuuksien sisällä opettajat voidaan kussakin kategoriassa kolmeen ryhmään käytetyn kontrollin määrän mukaan. Kussakin ryhmässä vastaaja voidaan luokitella interventiiviseksi, vuorovaikutteiseksi tai ei-interventiiviseksi.

Käyttäytymisen hallinnan luokitelmissa Quek C. Lang (2013) esittää, että interventiivisellä opettajalla on ennaltsuunniteltuja toimenpiteitä oppilaiden häiriökäyttäytymisen ja työrauhahäiriöiden ehkäisemiseksi. Näitä toimenpiteitä ovat esimerkiksi uhkaukset, eristäminen tai oppilaan fyysinen estäminen. Vuorovaikutteinen opettaja puolestaan hyödyntää sekä oppilas- että opettajalähtöisiä strategioita käytös- ja työrauhahäiriöiden ehkäisemiseksi. Vuorovaikutteinen opettaja käyttää esimerkiksi sekä ohjaavia että toteavia kannanottoja. Ei-interventiivisen opettajan toimintatapoihin kuuluu ennaltsuunnitellut toimet, joista on neuvoteltu yhdessä oppilaiden kanssa. Siten ei-interventiivinen opettaja luo oppilaille mahdolli-



suuksia korjata ja hallita omaa käytöstään. Ei-interventiivinen opettaja käyttää työrauhahäiriöiden ehkäisemiseksi esimerkiksi pelkkiä katseita oppilaisiin ja muita non- verbaalisia merkkejä sekä reflektiivisiä kysymyksiä. (Quek C. Lang. 2013. 20).

Oppilassuhteiden hallinnassa interventiivinen opettaja pyrkii luomaan opettaja-oppilas-suhteen käyttämällä valtaa. Opettaja hyödyntää auktoriteettiasemaansa vaatiessaan oppilailta kunnioitusta ja ohjeiden sekä määräysten noudattamista. Ei-interventiivinen opettaja lähestyy vuorovaikutussuhteen luomista oppilaslähtöisestä näkökulmasta, käyttäen mahdollisimman vähän opettajan valtaa vuorovaikutustilanteissa. Ei-interventiivisesti toimiva opettaja suhtautuu oppilaisiin aikuisina ja sallii vapauksia vertaisvuorovaikutukselle. Vuorovaikutteisen opettajan toiminnassa on piirteitä sekä interventionistin, että non- interventionistin toimintatavoista vuorovaikutussuhteen luomisessa oppilaiden kanssa. Vuorovaikutteisen opettajan toimissa esiintyy sekä auktoriteettiin perustuvaa, että pehmeämpää ja oppilaslähtöistä lähestymistapaa. (Quek C. Lang. 2013. 20).

Ohjeistamisen ja ohjauksen hallinnassa interventiivisen opettajan toiminnassa korostuu jälleen opettajan valta-aseman hyödyntäminen ja tämä pyrkii vaikuttamaan ryhmän toimintaan määräämällä esimerkiksi luokan rutiineista ja säännöistä, oppilaiden istumajärjestyksestä sekä päättämällä opetuksessa käytettävistä materiaaleista ja opetuksen aiheista. Vuorovaikutteisen opettajan toiminnassa on piirteitä sekä opettaja- että oppilaslähtöisestä lähestymistavasta ja esimerkiksi luokan säännöistä päätetään yhdessä oppilaiden kanssa. Oppilaille annetaan vaikutusvaltaa myös esimerkiksi istumajärjestyksestä päätettäessä. Ei-interventiivinen opettaja pyrkii minimoimaan vallankäyttönsä luokassa ja on valmis kompromisseihin. Lisäksi ei-interventiivinen opettaja kannustaa oppilaita ottamaan vastuuta omasta oppimisestaan ja voi esimerkiksi pyytää oppilaita itse arvioimaan kotitehtäviensä laatua, sen sijaan että kertoisi heille, kuinka tehtävä kuuluu tehdä. (Quek C. Lang. 2013. 20).

### ***3.2.1 Asenteiden ja uskomusten merkitys luokanhallinnassa***

Luokanhallinta on yksi opettajan haastavimmista ja vaikeimmista tehtävistä. Vaikka opettajat saavat koulutuksessaan ja työelämässä harjoitusta luokanhallinnasta, tutkimukset osoittavat, että opettajien harjoittamiin luokanhallintakäytänteisiin vaikuttaa suurissa määrin hei-

dän asenteensa ja uskomuksensa liittyen luokanhallintaan (Parker, 2002; Martin, Yin & Baldwin, 1998). Martin ym. (1998) lisäävät, että opettajien luokanhallintakäytänteitä sanelevat vahvasti heidän ymmärryksensä siitä mitä on oikea ja väärä käyttäytyminen luokassa, ja millä keinoilla siihen tulisi vastata.

Vallitsevan näkemyksen mukaan opettajien uskomukset liittyen luokanhallintakäytänteisiin voidaan jakaa kolmeen ryhmään: ei-interventiivinen (oppilaskeskeinen, vähiten kontrollia), interventiivinen (opettajakeskeinen, eniten kontrollia) ja vuorovaikutteinen. Ryhmät määrittävät, kuinka kontrollikeskeisiä luokanopettajan uskomukset luokanhallinnasta ovat. Ei-interventiivisen näkemyksen mukaan oppilailla on sisäinen kyky kontrolloida omaa käytöstään ja päättää itse siitä mikä on parasta heidän kehitykselleen. He myös uskovat, että oppilaille tulisi antaa vastuu omasta oppimisestaan ja käytöksestään ilman liiallista puuttumista heidän toimiinsa. Interventiivisen ryhmän mukaan oppilaiden kasvu ja kehitys on sääntöjen sekä opettajajohtoisen luokanhallinnan ja kurinpidon tulosta. He uskovat, että opettajan kuuluu olla vastuussa oppilaiden oppimisesta ja käyttäytymisen säätelystä eikä oppilaan ajatuksille tai tunteille anneta sijaa. Näiden kahden ääripään välille sijottuu vuorovaikutteinen lähestymistapa. He keskittyvät ulkoisen ympäristön mukauttamiseen niin, että se palvelee oppilasta sekä opettajaa parhaalla oppilaa tarpeiden mukaan. He myös koittavat löytää ratkaisuja, jotka tyydyttävät sekä opettajaa että oppilasta., mutta soveltavat tarvittaessa myös ei-interventiivisiä tai interventiivisiä käytänteitä luokanhallinnassa. Oletetaan, että opettajat toimivat kaikkien edellämainittujen kolmen lähestymistavan mukaan, mutta yleensä yksi lähestymistapa on hallitsevassa asemassa. (Glickman & Tamashiro, 1980; Wolfgang, 1995.)

Opettajakeskeinen (interventiivinen, paljon kontrollia) ja oppilaskeskeinen (ei-interventiivinen, vähän kontrollia) ovat kaksi ääripään ajattelumallia luokanhallinnasta, jotka perustuvat kontrollin käyttöasteeseen (Browsers & Flinders, 1990). Opettajakeskeinen malli viittaa opettajan pyrkimykseen lopettaa, vähentää tai korjata oppilaiden häiriökäyttäytymistä sekä pitää yllä hyvää ja kurinalaista työrauhaa tiukkojen sääntöjen avulla. Oppilaskeskeisen mallin mukaan oppilaita tukea ja huolehtia heistä sekä kunnioittaa ja vastata heidän tarpeisiinsa (Nie & Lau, 2008).

Luokanhallintaan liittyvästä tutkimuskirjallisuudesta on selkeästi havaittavissa, että opettajien luokanhallintaan liittyvissä näkemyksissä elää sekä opettajakeskeinen että oppilaskeskeinen

lähestymistapa. Nähdäksemme opettajakeskeinen lähestymistapa on yllättävänkin yleinen ja vahvasti kannatettu. Brophy (1988, 6) totesi aikoinaan, että opettajat uskovat tehokkaan luokanhallinnan perustuvan maksimaaliseen opettajan kontrolliin, jolla luodaan luokan yhteiset käytännöt ja pelisäännöt. Taylorin ja Ntoumaniksen (2007, 10) löydöksiensä mukaan opettajat ja koulut ovat toistuvasti sitä mieltä, että opettajakeskeinen, kontrolliin perustuva lähestymistapa on vahvemmassa asemassa kuin oppilaskeinen lähestymistapa. Koulun hallinto pitää myös usein opettajien kontrollia osoituksena opettajan ammattitaidosta. He olettavat, että vahvaa kontrollia käyttävä opettaja vähentää oppilaiden häiriökäyttäytymistä ja edistää hyvää käytöstä.

Nichollsin ja Houghtonin (1995, 12) löydösten mukaan kontrollin käyttäminen luokanhallinnassa saattaa auttaa vähentämään häiriökäyttäytymistä ja edistää hyvää käytöstä. Samoin Barber, Olsen ja Shagle (1994, 15) toteavat, että oppilaisiin kohdentunut käyttäytymisen hallinta johti vähentyneeseen häiriökäyttäytymiseen. Myös Jang ja Jeon (2008, 14) esittävät, että opettajien kontrollikeskeinen lähestymistapa edisti oppilaiden osallistumista opetukseen. Jangin ja Jeonin (2008) tutkimuksen mukaan opettajan kontrollilla oli myönteinen vaikutus oppilaiden häiriökäyttäytymisen vähentämiseen. Vastaavasti on myös tutkimuksia, joiden tulokset ovat päinvastaisia. Deci, Koestner ja Ryan (1999) esittävät, että kontrolliin perustuva lähestymistapa heikentää oppilaiden luontaista oppimismotivaatiota, aiheuttaa passiivisuutta ja tukahduttaa oppimisen. Saman näkemyksen ovat esittäneet myös Lewis, Romi, Katz ja Qui (2008). Myös Kuntsche, Gmel ja Rehm (2006) esittävät, että kontrollin käyttäminen luokanhallinnassa on yhteydessä huonompiin oppimistuloksiin ja jopa fyysiseen väkivaltaan ja väärinkäytöksiin. Ei-interventiivisen ja interventiivisen lähestymistavan väliin sijoittuvaa vuorovaikutteisen luokanhallintatavan uskotaan rakentavan osallistavan demokraattista luokkahenkeä ja edistävän näin ollen työrauhaa (Schlechty, 2005, 6). Tämän lisäksi opettajan ja oppilaiden välinen vuorovaikutuksellinen suhde edistää oppilaiden kasvua ja kehitystä, heidän osallistumista opetukseen sekä parantaa oppimistuloksia (Baker, 2006; Claus, Booth-Butterfield & Chory, 2012).

### **3.3 Koulutuksen ja kokemuksen vaikutus luokanhallintauskomuksiin**

Luokanopettajaopiskelijoilla on usein idealistisia uskomuksia luokkahuoneesta ympäristönä, mutta nämä uskomukset joutuvat monesti koetukselle heidän astuessan työelämään, (Feiman-Nemser, 2001, Rimm-Kaufman, Storm, Sawyer, Pianta, & LaParo, 2006, File & Gullo, 2002). Monien tutkimuksien mukaan koulujen sosio-kulttuurisella rakenteella on merkittävä vaikutus opettajien uskomuksiin ja niiden kehitykseen. Voidaan myös väittää, että opettajien kasvatukselliset uskomukset ovat yhdistelmä heidän omia perhearvojaan ja kouluaikojen kokemuksia (Kennedy, 1995; Wolfgang, 2001; Rimm-Kaufman ym. 2006).

Joidenkin tutkimusten mukaan luokanopettajaopiskelijoiden autoritäärisyys vahvistuu ja idealismi heikkenee opiskelujen edetessä kohti valmistumista (Huffman, Holifield, & Holifield, 2003). Kun taas joidenkin tutkimusten mukaan heidän uskomukset säilyvät ennallaan läpi opettajankoulutuksen (Kagan; O'Loughlin, 1991; Tatto, 1996). Autoritäärisyys viittaa itsevaltaiseen hallintotapaan ja nähdäksemme se voidaan tässä rinnastaa opettajakeskeiseen eli interventiiviseen lähestymistapaan, jota esittelimme edellisessä alaluvussa. Garretin (2014, 1) mukaan aloittelevat ja jopa kokeneetkin opettajat ovat usein vaikeuksissa yrittäessään hallita luokkaa ja luoda työrauhaa. Kokeneiden opettajien mielestä luokanhallinta ja työrauhan luominen ovat ehdottoman tärkeytensä takia pyrittävä laittamaan käytäntöön jo ensimmäisestä kouluviikosta alkaen (Unal & Unal, 2012, 5). Työssä aloittavat opettajat kokevat luokanhallinnan kuitenkin vaikeaksi, koska he mieltävät oman osaamisensa vielä riittämättömäksi (Meister & Melnick, 2003, 90). He ovat myös taipuvaisia kontrollikeskeytyksen ja haluavat luoda luokan säännöt itse (Unal & Unal, 2012, 6). Myös Sünbül (1996, 601) toteaa, että luokanhallinta saattaa olla ongelmallinen osa-alue erityisesti työssä aloittaville opettajille. Kokemuksen myötä opettajan ammattitaito kehittyy, mikä vaikuttaa myönteisesti luokanhallintaan liittyvien ongelmien ratkaisussa. Lisäksi Alpay & Dilara (2016, 145) korostavat aikaisemman tutkimuksen tuloksia, joiden mukaan kokeneilla opettajilla oli huomattavasti enemmän kykyä vastata luokanhallintaan liittyviin ongelmiin verrattuna aloitteleviin opettajiin. Kokemuksen karttuessa opettajan luokanhallintakäytänteet kehittyvät myönteisellä tavalla.

Kaganin (1992) kokoaman kirjallisuuskatsauksen mukaan aloittelevien ja kokeneiden opettajien luokanhallintaan liittyvissä lähestymistavoissa on eroja. Aloittelevat opettajat käyttävät alussa paljon aikaa laadukkaaseen tuntisuunnitteluun, mutta myöhemmin he alkoivat

pitämään oppilaita ikäänkuin vastuksena. He keskittivät huomiotaan yhä enemmän luokan kontrolloimiseen ja häiriökäyttäymisen kitkemiseen. Opettajat keskittyvät oppilaisiinsa ja heidän oppimiseen vasta sen jälkeen, kun he ovat luoneet oman opettajaminäkuvansa. Kagan (1992, 20.) Kokemattomat opettajat saattavat Martinin ja Baldwinin (1996) mukaan selviytyäkseen turvautua kontrollikeskeisiin käytänteisiin, joista opetus kärsii.

### **3.4 Sukupuoli ja luokanhallinta**

Aiempien tutkimusten mukaan opettajan sukupuolella saattaisi olla vaikutus hänen harjoittamansa kontrollin määrään ja luokanhallintatapaan. (Amin, 1994; Grossman, 1990; Van Oostendorp, 1991; Parsons, 1982; Zaremba & Fluck, 1995). Grossmanin (1990) sekä Zaremban ja Fluckin (1995) esittävät, että miehillä on enemmän taipumusta hallita keskustelua valitsemalla aiheet, keskeyttämällä enemmän ja puhumalla pidemmän aikaa. Miehet ovat myös aggressiivisempia, kilpailunhaluisempia ja hallitsevampia. Samoin Martinin ja Yinin (1997) sekä Martinin, Yinin ja Baldwinin (1998) tutkimukset osoittavat, että miehet olisivat enemmän kontrolloivia luokanhallinnassaan kuin naiset, mutta Martin, Yin ja Mayall (2006) eivät pystyneet tätä tulosta toistamaan. Myös Yurdal ja Taner (2016, 288) esittävät tutkimuksessaan, ettei sukupuolella ollut merkitystä luokanhallintaan liittyvissä asenteissa ja uskomuksissa, vaan naiset ja miehet saivat lähes samankaltaisia tuloksia. Izharin ja Mirin (2007, 57) tutkimuksessa sekä nais- että miesrehtorit yhtyivät näkemyksissään koskien sääntöjä, kuria, opettajan harjoittamaa kontrollia sekä väkivaltaista häiriökäyttäytymistä. Naiset ovat miehiä tunneherkempiä, taipuvaisempia välittämään, ymmärtämään sekä pyrkimään yhteistyöhön ja osallisuuteen (Izhar & Mir, 2007, 57). Tutkimusta sukupuolten välisistä eroista koskien luokanhallintaa on tehty suhteellisen vähän, ja lisää tutkimusta tarvitaan. Nähdäksemme vielä ei voida esittää johtopäätöstä siitä, onko sukupuolella todella merkitystä opettajan luokanhallintaan liittyviin asenteisiin ja uskomuksiin.

#### 4 TUTKIMUSONGELMAT

Tutkimuksemme tarkoituksena on selvittää, onko luokanopettajaopiskelijoiden ja työssä olevien luokanopettajien asenteissa ja uskomuksissa eroja siinä, kuinka luokanhallinta ja työrauhan luominen tulisi toteuttaa. Tutkimme erityisesti, kuinka paljon kontrollia tutkittavat ryhmät käyttävät luokanhallinnassa, ja onko käytetyn kontrollin määrässä eroja ryhmien välillä. Tämän lisäksi tutkimme, onko sukupuoli yhteydessä siihen, kuinka paljon kontrollia luokanhallinnassa käytetään. Tässä tutkimuksessa vastaajat on lisäksi ryhmitelty kolmeen luokanhallinnan alaryhmään: vuorovaikutteisiin, interventiivisiin ja ei-interventiivisiin kontrollinkäyttäjiin.

Pyrimme vastaamaan seuraaviin tutkimuskysymyksiin:

1. Onko käytetyn kontrollin määrässä eroja luokanopettajaopiskelijoiden ja työssä olevien luokanopettajien välillä?
2. Onko sukupuoli yhteydessä luokanhallinnassa käytetyn kontrollin määrään?

## 5 TUTKIMUSMENETELMÄT

Tutkimuksessa tarkasteltiin luokanopettajaopiskelijoiden sekä työssä olevien luokanopettajien asenteita ja uskomuksia luokanhallinnasta mittaamalla kummankin tutkittavan ryhmän luokanhallinnassa käyttämää kontrollin määrää. Luokanopettajaopiskelijat koostuivat Jyväskylän, Rauman, Helsingin sekä Tampereen yliopistojen opettajankoulutuslaitoksien eri vuosiluokkien opiskelijoista. Työssä olevat luokanopettajat opettavat eri kouluissa ympäri Suomea. Lähetimme jokaiselle vastaajalle henkilökohtaisen lyhyen saatekirjeen ja www-osoitteen, jossa tutkimukseemme pääsi osallistumaan täyttämällä kyselylomakkeen. Kysely toteutettiin Webropolissa. Saatekirjeessä oli taustatietoja tutkimuksestamme ja ohjeita kyselyn täyttämistä varten. Painotimme, että kysely tulisi suorittaa vastaamalla mahdollisimman rehellisesti vain vastaajan omien mielipiteiden ja näkemysten mukaisesti. Kyselylomakkeeseen vastattiin nimettömänä, ja vastausaikaa oli rajattomasti. Keräsimme vastauksia kolmen kuukauden aikana syksyllä ja talvella 2017. Tutkimukseen osallistui yhteensä 54 vastaajaa, 27 luokanopettajaopiskelijaa ja 27 luokanopettajaa. Kaikista vastaajista 29 oli naisia, 25 miehiä.

### 5.1 Tutkimuksen mittari ja kyselylomake

Tutkimuksessa käytettiin Quek C. Langin (2013) yksinkertaistamaa ABCC-R -mittaria, joka pohjautuu Martinin, Yinin ja Mayallin (2008) hyvin tunnettuun ja käytettyyn opettajien kontrollin käyttöä mittaavaa *The Attitudes and Beliefs on Classroom Control Inventory-Revised* -mittariin. Tutkimusta varten olemme suomentaneet mittarin kirjallisen sisällön, ja jättäneet pois haastattelut. ABCC-R mittaa opettajien luokanhallintaan liittyviä asenteita ja uskomuksia kolmen eri ulottuvuuden kautta, joita ovat *oppilaiden opetuksellinen hallinta (instructional management)*, *oppilassuhteiden hallinta (people management)* ja *oppilaiden käyttäytymisen hallinta (behaviour management)*. Opetukselliseen hallintaan kuuluu esimerkiksi oppilaiden työskentelyn valvominen, luokan päivittäisten toimien organisointi ja opetusmateriaalien jakaminen. Oppilassuhteiden hallintaan kuuluu kaikki opettajan toimet, joilla pyritään vahvistamaan ja edistämään opettaja-oppilassuhdetta. Oppilaiden käyttäytymisen hallintaan luetaan kaikki opettajan ennalta suunnittelemat toimet ja käytännöt, joiden tarkoituksena on ehkäistä häiriökäyttäytymistä ja vaalia työrauhaa.

Tutkimuksemme kysely (Liite 1) oli strukturoitu kysely, joka koostui 15 eri väittämästä, joihin vastattiin neliportaisella Likert-asteikolla (1=Täysin eri mieltä, 2=Jokseenkin eri mieltä, 3=Jokseenkin samaa mieltä, 4=Täysin samaa mieltä). Kullekin mittarin kolmelle eri ulottuvuudelle (oppilaiden opetuksellinen hallinta, oppilassuhteiden hallinta ja oppilaiden käyttäytymisen hallinta) on kohdennettu viisi omaa väittämää. Quek (2013) oli muokkaamassaan mittarissa käyttänyt kolmiportaista Likertiä (1=Eri mieltä, 2=En osaa sanoa, 3=Eri mieltä), mutta koimme, että kolmiportainen asteikko ei anna tarpeeksi tilaa ilmaista vastaajan näkemystä väittämistä, jonka vuoksi käytimme neliportaista Likert-astekkoa.

*Oppilassuhteiden hallinnassa* käytettävää kontrollia on mitattu väittämillä, jotka koskevat esimerkiksi oppilaiden välistä vuorovaikutusta oppituntien aikana, oppilaiden tunne- ja päätöksentekotaitojen huomioimista, ryhmätyötilanteita sekä oppilaiden käytöstä toisiaan kohtaan. *Opetuksellisen hallinnan* väittämät käsittelevät oppilaiden ohjausta, opettajan päättävältäa opeteltavista aiheista sekä opetuksen ja ajankäytön suunnittelua. Kolmantena ulottuvuutena on *käyttäytymisen hallinta*, jossa esitetään väittämiä koskien luokan sääntöjä, rangaistuksia sekä palkitsemista. Edellä kuvatut summamuuttujat laskettiin jokaista ulottuvuutta mittaavista viidestä väittämästä.

Kruskalin-Wallis H-testillä selvitetään, onko kahden ryhmän välillä havaittavissa tilastollisesti merkitsevää eroa. Kruskal-Wallis H-testi sopii käytettäväksi silloin, kun keskiarvo-testien edellytykset eivät täyty ja muuttuja on Likert-asteikollinen. Tarkistimme Kruskalin-Wallis H-testillä saadut tulokset kaksisuuntaisella varianssianalyysillä. Tämän lisäksi tutkimukseen osallistuneet luokitellaan kolmeen alaryhmään käytetyn kontrollin mukaan. Alaryhmiä ovat interventiivinen, vuorovaikutteinen ja ei-interventiivinen. Tässä luokituksessa mukailemme aiempia tutkimuksia, joissa on käytetty vastaavaa ABCC-mittaria tai siitä yksinkertaistettua ABCC-R-mittaria (esim. Quek C. Lang, 2013). Tulososiossa kuvataan prosentteina, kuinka tutkimukseen osallistuneet jakautuvat näihin ryhmiin kontrollin määrän perusteella.



## 6 TULOKSET

Tutkimuksessa analysoidaan, onko käytetyn kontrollin määrässä eroja luokanopettajaopiskelijoiden ja työssä olevien luokanopettajien välillä, sekä missä määrin sukupuoli on yhteydessä luokanhallinnassa käytetyn kontrollin määrään?

### 6.1 Kokemuksen ja sukupuolen yhteys luokanhallinnassa käytettyyn kontrolliin

*Taulukko 1. Kokemuksen yhteys käytettyyn kontrolliin luokanhallinnassa*

	<i>Luokanopettajaopiskelijat</i>		<i>Opettajat</i>	
	<i>ka (kh)</i>	<i>minimi, maksimi</i>	<i>ka (kh)</i>	<i>minimi, maksimi</i>
<i>Opetuksellinen hallinta</i>	2,68 (0,35)	1,80, 3,40	2,86 (0,49)	1,80, 3,60
<i>Oppilassuhteiden hallinta</i>	2,95 (0,22)	2,40, 3,40	2,93 (0,41)	2,20, 4,00
<i>Käyttäytymisen hallinta</i>	2,84 (0,52)	2,00, 3,60	2,85 (0,50)	2,00, 3,60

Kokemuksella ei tässä tutkimuksessa havaittu olevan vaikutusta siihen, kuinka kontrollia käytetään luokanhallinnassa. Erot ryhmien keskiarvoissa ovat pieniä eivätkä erot olleet tilastollisesti merkitseviä Kruskalin-Wallisin H-testillä tai kaksisuuntaisella varianssianalyysillä tarkasteltuna.

**Taulukko 2. Sukupuolen yhteys luokanhallinnassa käytettyyn kontrolliin**

	<i>Naiset</i>		<i>Miehet</i>	
	<i>ka (kh)</i>	<i>minimi, maksimi</i>	<i>ka (kh)</i>	<i>minimi, maksimi</i>
<i>Opetuksellinen hallinta</i>	2,53 (0,34)	1,80, 3,60	2,85 (0,34)	2,20, 3,40
<i>Oppilassuhteiden hallinta</i>	2,88 (0,31)	2,20, 3,40	3,00 (0,34)	2,40, 4,00
<i>Käyttötymisen hallinta</i>	2,75 (0,48)	2,00, 3,60	2,96 (0,50)	2,00, 3,60

Oppilassuhteiden hallintaa ja käyttötymisen hallintaa analysoitaessa sukupuolten välillä ei havaittu eroa tässä tutkimuksessa. Opetuksellisessa hallinnassa naiset näyttävät olevan vähemmän kontrolloivia, kuin miehet. Ero tarkistettiin sekä Kruskalin-Wallis H-testillä, että kaksisuuntaisella varianssianalyysillä. Kruskalin-Wallis H-testissä eron tilastollinen merkisyys on sig. 0,005 ja kaksisuuntaisessa varianssianalyysissä sig. 0,004. Molempien käytettyjen testien mukaan ero on tilastollisesti merkitsevä.

## 6.2 Erilaiset vuorovaikutustyyli luokanhallinnassa

Jaamme tutkimuksessamme vastaajat ulottuvuuksittain interventiivisiin, vuorovaikutteisiin ja ei-interventiivisiin ryhmiin pisteytyksen mukaan siten, että maksimipistemäärä per summa-  
muuttuja on 20 ja minimipistemäärä 5. Saadakseen maksimipistemäärän tulisi vastaajan antaa kaikissa ulottuvuutta mittaavissa väittämissä vastaukseksi 4. Saadakseen minimipistemäärän vastaaja olisi puolestaan ollut täysin eri mieltä kaikkien esitettyjen väittämien kanssa, antaen siten kaikkiin väittämiin vastaukseksi 1. Vastaajat, jotka saavat 5-10 pistettä luokitellaan tutkimuksessamme ei-interventiivisiksi, 11-15 vuorovaikuttajiksi ja 16-20 interventiivisiksi. Olemme kuvanneet vastaajien ryhmytykset taulukoissa prosentteina tämän kappaleen alaluvuissa.

### 6.2.1 Vuorovaikutustyyli oppilassuhteiden hallinnassa

Oppilassuhteiden hallinnassa ei ole nähtävissä ei-interventiivistä suhtautumista, vaan kaikki tutkimukseen osallistuneet käyttävät kontrollia joko vuorovaikutteisesti tai interventiivisesti.

**Taulukko 3. Oppilassuhteiden hallinnan luokanhallintatyyli sukupuolen mukaan %.**

	<i>Ei-interventiivinen</i>	<i>Vuorovaikutteinen</i>	<i>Interventiivinen</i>
<i>Naiset</i>	-	76%	24%
<i>Miehet</i>	-	68%	32%

Taulukossa 4 on esitetty, kuinka luokanopettajat ja luokanopettajaopiskelijat sijoituivat luokanhallinnan alaryhmiin oppilassuhteiden hallinnassa.

**Taulukko 4. Oppilassuhteiden hallinnan luokanhallintatyylit kokemuksen mukaan %.**

	<i>Ei-interventiivinen</i>	<i>Vuorovaikutteinen</i>	<i>Interventiivinen</i>
<i>Työssäoleva luokanopettaja</i>	-	70%	30%
<i>Luokanopettaja-opiskelija</i>	-	74%	26%

### **6.2.2 Vuorovaikutustyyli opetuksellisessa luokanhallinnassa**

Opetuksellisessa luokanhallinnassa vuorovaikutteinen tyyli näyttää olevan yleisin. Taulukossa 5 on esitetty kuinka vastaajat sukupuolen mukaan sijoittuvat tutkimuksessamme opetuksellisessa hallinnassa käytettyä kontrollia tarkasteltaessa. Opetuksellisessa hallinnassa miesten ja naisten näkemykset eroavat siten, että naisista 20,5% on ei-interventiivisiä siinä missä miesten kontrollinkäyttö on tässä ulottuvuudessa joko vuorovaikutteista tai interventiivistä. Tässä ulottuvuudessa ero sukupuolten välillä oli tilastollisesti merkitsevä ja on havaittavissa selkeästi myös siinä, kuinka naiset ja miehet jakautuvat luokanhallinnan alaryhmiin.

**Taulukko 5. Opetuksellisessa hallinnassa esiintyvät luokanhallintatyylit sukupuolen mukaan %.**

	<i>Ei-interventiivinen</i>	<i>Vuorovaikutteinen</i>	<i>Interventiivinen</i>
<i>Naiset</i>	20,5%	72,6%	6,9%
<i>Miehet</i>	-	68,0%	32,0%

Työssä olevien luokanopettajien luokanhallintakeinoissa on tässä ulottuvuudessa hyvin paljon vuorovaikutteisuuutta, siinä missä opettajaopiskelijoista suurempi osa on luokiteltavissa myös interventiiviseen, että ei-interventiiviseen ryhmään. Taulukossa 6 on kuvattu, kuinka kokemuksen perusteella vastaajat luokiteltiin luokanhallinnan alaryhmiin.

**Taulukko 6. Opetuksellisessa luokanhallinnassa käytetyt luokanhallintatyylit kokemuksen mukaan %.**

	<i>Ei-interventiivinen</i>	<i>Vuorovaikutteinen</i>	<i>Interventiivinen</i>
<i>Työssä oleva luokanopettaja</i>	7,4%	81,4%	11,1%
<i>Luokanopettaja-opiskelija</i>	14,8%	59,2%	25,9%

### 6.2.3 Vuorovaikutustyyliä käyttäytymisen hallinnassa

Käyttäytymisen hallintaa tarkasteltaessa ei-interventiivisesti luokanhallintaan suhtautui vain pieni osa ja tässäkin ulottuvuudessa enemmistö oli toiminnassaan vuorovaikutteisia. Käyttäytymisen hallinnassa miehet ovat naisia useammin interventiivisiä ja naiset puolestaan vuorovaikutteisia. Ei-interventiivisessä alaryhmässä sekä naisia, että miehiä on melko vähän. Naisten ja miesten osuudet luokanhallinnan alaryhmissä on kuvattu taulukossa 7.

**Taulukko 7. Käyttäytymisen hallinnassa esiintyneet luokanhallintatyyliä sukupuolen mukaan %.**

	<i>Ei-interventiivinen</i>	<i>Vuorovaikutteinen</i>	<i>Interventiivinen</i>
<i>Naiset</i>	6,8%	68,9%	24,1%
<i>Miehet</i>	4,0%	52,0%	44,0%

Sekä työssä olevista opettajista, että luokanopettajaopiskelijoista kolmasosa toimii interventiivisesti ja ryhmät sijoittuvat muutenkin hyvin tasaisesti kaikkiin luokanhallinnan alaryhmiin. Tässä ulottuvuudessa ryhmät jakautuvat luokanhallinnallisiin alaryhmiin kaikkein tasaisesti. Opiskelijoiden ja opettajien osuudet luokanhallinnan alaryhmissä on kuvattu taulukossa 8.

**Taulukko 8. Käyttäytymisen hallinnassa havaitut luokanhallintatyylit kokemuksen mukaan %.**

	<i>Ei-interventiivinen</i>	<i>Vuorovaikutteinen</i>	<i>Interventiivinen</i>
<i>Työssä oleva luokanopettaja</i>	3,7%	62,6%	33,3%
<i>Luokanopettaja-opiskelija</i>	7,4%	69,2%	33,3%

## 7 JOHTOPÄÄTÖKSET

Tämän tutkimuksen tavoitteina oli selvittää, onko opettajan sukupuolella tai kokemuksella vaikutusta luokanhallinnassa käytetyn kontrollin määrään. Tutkimuskysymyksiimme saimme vastaukset analysoimalla aineiston SPSS-tilasto-ohjelmalla käyttäen Kruskalin-Wallisin H-testiä sekä kaksisuuntaista varianssianalyysia. Lisäksi teimme aiempia aiheesta tehtyjä tutkimuksia mukailleen luokitukset kolmeen luokanhallinnan alaryhmään, joiden mukaan tutkimukseen osallistuneet on aiemmissa luvuissa luokiteltu.

### 7.1 Sukupuolen yhteys luokanhallintaan

Tutkimuksemme perusteella sukupuoli on yhteydessä luokanhallinnassa käytettävän kontrollin määrään ainoastaan opetuksellisessa luokanhallinnassa, naisten ollessa vähemmän kontrolloivia kuin miehet. Myös esimerkiksi Grossman (1990) sekä Zaremban ja Fluckin (1995) esittävät, että miehillä on enemmän taipumusta hallita keskustelua valitsemalla aiheet, keskeyttämällä enemmän ja puhumalla pidemmän aikaa. Nämä toimenpiteet ovat osa opetuksellista luokanhallintaa. Muutoin sukupuoli ei tämän tutkimuksen perusteella näytä vaikuttavan opettajien tai opettajaopiskelijoiden kontrollin määrään. Tämä havainto on samansuuntainen aiemman Yurdalin ja Tanerin (2016, 288) tutkimuksen kanssa, jonka mukaan sukupuolella ei ollut merkitystä luokanhallintaan liittyvissä asenteissa ja uskomuksissa, vaan naiset ja miehet saivat lähes samankaltaisia tuloksia.

Muodostamastamme ryhmittelystä on huomattavissa, että luokanhallinnan tyyli on miehillä usein hieman interventiivisempi. Suurin osa sekä miehistä että naisista on kuitenkin luokanhallintatyyliältään vuorovaikutteisia. Naisilla luokanhallinnan keinot ovat tämän tutkimuksen perusteella miehiä useammin ei-interventiivisiä. Vuorovaikutteisessa tyyliässä esiintyy sekä oppilas- että opettajalähtöisiä strategioita käytös- ja työrauhahäiriöiden ehkäisemiseksi ja vuorovaikutteiseen kontrollinkäyttöön sisältyy ohjaavia, että toteavia kannanottoja.



## 7.2 Kokemuksen yhteys luokanhallintaan

Kokemuksella ei tässä tutkimuksessa näyttäydy olevan vaikutusta siihen, kuinka paljon luokanhallinnassa käytetään kontrollia. Aiempien tutkimuksien perusteella opettajaopiskelijoiden on havaittu olevan taipuvaisia kontrollikeskeisyyteen ja he haluavat usein luoda luokan säännöt itse (Unal & Unal, 2012, 6). Tässä tutkimuksessa luokan vallitsevia sääntöjä tarkasteltiin kahdella väittämällä, eikä kummankaan väittämän osalta esiintynyt opettajaopiskelijoiden ja opettajien välillä eroa siinä, kuinka sääntöjä hyödynnetään osana luokanhallintaa.

Käyttäytymisen hallintaan interventiivisesti suhtautui noin kolmasosa sekä opettajista, että opiskelijoista. Interventiivisessä luokanhallintatyylissä korostuu käyttäytymisen hallinnassa esimerkiksi ennalta suunnitellut toimenpiteet ja rangaistukset, joihin voi kuulua toiminnan rajoittaminen tai estäminen. Lisäksi toimenpiteisiin voi kuulua rangaistukset. Oppilaiden opetuksellisessa hallinnassa työssä olevat opettajat näyttävät olevan hieman vuorovaikutteisempia, kuin luokanopettajaopiskelijat. Luokanopettajaopiskelijoiden keskuudessa on havaittavissa enemmän sekä interventiivistä, että ei-interventiivistä lähestymistapaa.

Vuorovaikutteinen lähestymistapa käyttäytymisen hallintaan oli kuitenkin selkeästi yleisin ja molemmista ryhmistä ei-interventiivisesti luokanhallintaan suhtautui vain hyvin pieni osa tutkimukseen osallistuneista.

## 8 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS, EETTINEN TARKASTELU JA YLEISTETTÄVYYS

Tutkimuksen luotettavuutta arvioidaan tarkastelemalla reliabiliteettia ja validiteettia. Tutkimuksen reliabiliteetilla tarkoitetaan mittausvirheettömyyttä, eli sitä kuinka luotettavasti ja toistettavasti tutkimuksen tekemiseen valittu menetelmä sopii mittaamaan tutkittua ilmiötä. Validiteetti tarkoittaa sitä, kuinka tarkasti valittu mittausväline mittaa tutkittavaa ilmiötä. Validiteetti jaetaan yleensä sisäiseen ja ulkoiseen validiteettiin. Sisäisellä validiteetilla kuvataan sitä, että tutkimuksen tulos perustuu testattavana olevaan ohjelmaan tai menettelytapaan. Ulkoisella validiteetilla kuvataan puolestaan sitä, onko tutkimuksen tulokset yleistettävissä suurempaan populaatioon. (Soininen & Merisuo-Storm, 2009. 151-164).

Tämän tutkimuksen reliabiliteettia voidaan pitää hyvänä, sillä kaikki aineistolle tehdyt testit sekä tutkimuksen tulokset on kuvattu selkeästi ja tutkimuksemme on helposti toistettavissa. Vastaavaa mittaria on käytetty lukuisissa aiemmissä tutkimuksissa saman asian selvittämiseen. Tämän tutkimuksen aineisto on tarvittaessa muiden analysoitavissa ja lisäksi aineiston analysointiin on käytetty yleisesti käytössä olevaa SPSS Statistics 24-ohjelmaa, jossa käytetyt tilastolliset testit on valittu siten, että ne ovat soveltuvia Likert-asteikollisille muuttujille ja vastaavat tutkimuskysymyksiin.

Tutkimuksen sisäiseen validiteettiin voi vaikuttaa esimerkiksi se, että osallistuja ymmärtää haastattelulomakkeen väittämät väärin, tai toisin kuin tutkija on ajatellut (Hirsjärvi, Remes, Sajavaara. 1997. 231-232). Tämän vuoksi lomakkeemme on testattu ensin kolmen henkilön toimesta, joilta olemme saaneet arviot väittämien selkeydestä ja ymmärrettävyydestä. Lisäksi olemme pyrkineet tekemään suomennokset mahdollisimman tarkasti alkuperäisen englanninkielisen mittarin mukaisesti.

Tutkittavat valikoituivat tutkimukseemme siten, että opettajaopiskelijoita on mahdollisimman monesta yliopistosta Suomessa ja työssä olevia, valmistuneita opettajia ympäri Suomea. Tällä tavoin pyrimme siihen, että perusjoukko olisi edustettu mahdollisimman kattavasti. Mitään havaintoyksikköjen ryhmää ei ole systemaattisesti suljettu tutkimuksen ulkopuolelle tai suosittu. Tutkittava otoksemme on kuitenkin muodostunut harkinnanvaraisesti,

sillä käytössämme ei ollut yhteystietolistaa kaikille suomalaisille opettajaopiskelijoille tai opettajille. Tutkimusjoukkoa kutsutaan tällöin näytteeksi (Soininen & Merisuo-Storm 2009, 121–122).

Tutkimuksen ulkoista validiteettia arvioitaessa tulee huomioida, että otoskoko on suhteellisen pieni (54 osallistujaa) ja tutkielmassa on käytetty harkinnanvaraista otantaa. Aiempien tutkimusten valossa ryhmien välillä saattaa olla eroja luokanhallinnassa käytettyyn kontrolliin, mutta näitä tutkimuksia ei ole tehty Suomessa. Tämän tutkimuksen perusteella ei kuitenkaan voida tehdä yleistäviä johtopäätöksiä, vaan tutkimusta tulisi laajentaa koskemaan suurempaa joukkoa.

Otoksessamme mies- ja naisvastaajien määrä on lähes sama, joka poikkeaa sukupuolten osuuksista perusjoukossa. Vastaajista tutkimuksessamme 53% on naisia ja 47% miehiä. Perusopetuksen opettajista on tällä hetkellä 77% naisia ja vuonna 2016 opettajankoulutuksen aloittaneista naisten osuus oli 86%. Pyrimme tutkimuksessamme kuitenkin selvittämään sukupuolten välistä eroa työrauhaan ja luokanhallintaan liittyvissä näkemyksissä, joten tutkimuksemme kannalta on eduksi, että osallistujista lähes puolet on ollut miehiä. Näin ollen olemme saaneet kattavammin selville miesten näkemyksiä luokanhallintaan ja työrauhaan liittyen.

Tutkimuksen ajankohdalla tai mittaustavalla ei ole ollut vaikutusta siihen, kuinka haastateltavat ovat vastanneet esittämiimme väittämiin. Tutkimuksemme aikana emme ole olleet kontaktissa tai vaikuttaneet tutkimuksen osallistujiin. Tutkimukseen osallistuneet ovat saaneet runsaasti aikaa lomakkeen täyttämiseen.

## 8.1 Tutkimuksen eettisyys

Tutkimuseettisen tiedekunnan (TENK) ohjeiden mukaisesti ihmistieteitä koskevaa tutkimusta tulisi ohjata kolme eettistä periaatetta:

1. Tutkittavan itsemääräämisoikeuden kunnioittaminen
2. Vahingoittamisen välttäminen
3. Yksityisyys ja tietosuojat

Ensimmäinen kohta on huomiotu siten, että jokaiselle osallistujalle tutkimukseen osallistuminen on ollut vapaaehtoista ja tutkittaville on avoimesti kerrottu, mitä tutkimuksessa pyritään selvittämään. Kaikille tutkimukseen osallistuneille on kerrottu, että tutkimus on osa Turun yliopiston kasvatustieteen laitokseen tehtävää pro gradu -tutkielmaa.

Tutkimuksessa ei käsitellä erityisen arkaluontoisia aiheita eikä tutkimuksesta aiheutunut osallistujille henkistä tai fyysistä vauriota tai haittaa. Jotta yksityisyydensuoja ja tietosuojat on saatu varmistettua, on tutkimusaineisto kerätty nimettömänä. Alkuperäinen aineisto on ainoastaan tutkimuksen tekijöiden hallussa.

## 9 POHDINTA

Koulumme ovat jatkuvassa muutoksessa ja siinä missä työrauha on kehittynyt vuosikymmenten saatossa koulukuriin perustuvasta ajattelusta, ovat näkemyksemme myös oppilaista ja oppimisesta muuttuneet. Samalla kun opettajan auktoriteettiasema on nähdäksemme heikentynyt, on myös oppilaan rooli on muuttunut. Oppilas on aktiivinen tiedon rakentajana, ei vain passiivinen tiedon vastaanottaja. Sen vuoksi opettajajohtoisesta ja opettajan ylläpitämään kuriin perustuvan opetuksen aika on nähdäksemme ohi. Täysi hiljaisuus luokassa ei ole taakka oppilaiden oppimisesta ja työrauha-ajattelua onkin laajennettu myös sisäiseen työrauhaan, jolla on merkittävä rooli yksittäisen oppilaan oppimisen kannalta. Opettajan tulisi vuorovaikutuksessa oppilaiden kanssa luoda luokkaan sellainen toimintakulttuuri ja työrauha, jossa oppilaiden on hyvä olla ja oppia ja opettajan hyvä opettaa.

Tutkimuksessamme pyrimme selvittämään millaisia luokanhallinnan keinoja kouluissamme esiintyy, kuinka opiskelijat suhtautuvat luokanhallintaan ja onko sukupuolella yhteyttä käytettyyn kontrolliin. Lähes kaikissa luokanhallinnan ulottuvuuksissa oli nähtävissä interventtiivistä, vuorovaikutteista ja ei-interventtiivistä näkökulmaa. Kussakin luokanhallinnan ulottuvuudessa vuorovaikutteinen luokanhallinta oli kuitenkin yleisin. Mielestämme tämä on hyvin myönteistä, sillä vuorovaikutteisen luokanhallintatavan uskotaan rakentavan osallistavan demokraattista luokkahenkeä ja edistävän näin ollen työrauhaa (Schlechty, 2005, 6).

Aiemmassa N.K Martinin (2006) tutkimuksessa on havaittu eroja noviisiopettajien ja kokeneiden opettajien välillä sekä opetuksellisen hallinnan, että oppilassuhteiden hallinnan ulottuvuudessa. Tutkimuksessa kokeneet opettajat olivat kontrolloivampia ohjeistamisen hallinnassa, mutta vähemmän kontrolloivia oppilassuhteiden hallinnassa (Martin, N.K. 2006. 10). Tutkimuksessamme kokemus ei kuitenkaan selitä käytetyn kontrollin määrää yhdessä luokanhallintaa mittaavassa ulottuvuudessa, joskin oppilaiden opetuksellisessa hallinnassa työssä olevat opettajat ovat käyttämämme luokituksen perusteella hieman vuorovaikutteisempia, kuin luokanopettajaopiskelijat. Luokanopettajaopiskelijoiden keskuudessa on havaittavissa enemmän etenkin interventtiivistä näkökulmaa. Tämä voisi olla yhteydessä opintoihin kuuluviin opetusharjoitteluihin ja niitä varten tehtäviin tarkkoihin suunnitelmiin, joissa opiskelijan tulee määritellä tarkasti oppitunnin aihe, opiskeltavat asiat ja eri osuuksien kes-

tot. Lisäksi kokemuksen puutetta voidaan pyrkiä kompensoimaan opetuksen tarkalla suunnittelemisella. Alpayn & Dilaran (2016, 145) mukaan kokeneilla opettajilla on huomattavasti enemmän kykyä vastata luokanhallintaan liittyviin ongelmiin verrattuna aloitteleviin opettajiin. Kokemuksen karttuessa opettajan luokanhallintakäytänteet kehittyvät yleensä myönteisellä tavalla ja vuorovaikutteisia luokanhallinnan keinoja tulisi tämän vuoksi mielestämme käsitellä paljon opettajaopintojen aikana.

Yllä mainitussa Martinin (2006) tutkimuksessa edellytyksenä oli se, että kokeneella opettajalla on työkokemusta vähintään kuusi vuotta. Tässä tutkimuksessa vastaajilta on kysytty ainoastaan sitä, onko vastaaja opiskelija vai valmistunut opettaja, joka on siirtynyt työelämään. Kokemuksen määrää kartoittamalla olisi mahdollista saada lisää näkökulmia kokemuksen ja luokanhallinnan yhteyteen. Tutkimuksemme yksi kehityskohde onkin mielestämme se, että vastaajan kokemuksen määrä vuosina tulisi selvittää, jotta kokemuksen ja luokanhallintanäkemyksien ero olisi syvällisemmin ymmärrettävissä.

Oppilassuhteiden hallintaan ei-interventiivisesti ei suhtautunut tutkimuksessamme yksikään vastaaja. Jäimme miettimään kuitenkin sitä, että oppilaiden vapaa vuorovaikutus olisi tärkeää. Vertaisvuorovaikutus on lapsille luontaista ja lapset osaavat yleensä hyvin nuoresta itse hallita vuorovaikutustilanteita ilman aikuisen ohjausta. Pohdimmekin, onko kyse enää lapsien vuorovaikutustaitoja kehittävästä vertaisvuorovaikutuksesta, jos opettajaa aktiivisesti siihen puuttuu? Toisaalta uskomme, että ei-interventiivistä suhtautumista oppilassuhteiden hallintaan olisi esiintynyt enemmän, jos esitetyt väitteet tähän ulottuvuuteen liittyen olisivat keskittyneet muihin, kuin opetustilanteisiin. Opetustilanteissa oppilaiden keskustelu koetaan usein ymmärrettävästi häiritseväksi. Opettajan on kuitenkin mielestämme tärkeää huomioida, että hiljainen työskentelykään ei aina takaa oppimista.

Uskomme, että työrauha on tärkeä osa koulumaailmaa koskevaa keskustelua jatkossakin. Joitakin vuosia sitten älylaitteet toivat uudenlaisia haasteita koulujen työrauhaan. Tällä hetkellä erityisluokista luovutaan kiihtyvällä tahdilla ja nähdäksemme inkluusio ja erityisoppilaiden integrointi yleisopetuksen luokkiin voi myös vaikuttaa paljon siihen, millaisia asioita opettajan tulee luokanhallinnassaan ottaa huomioon. Muuttuvassa koulumaailmassa työrauha- ja luokanhallintatutkimus olisikin hyvin tärkeää juuri siksi, että onnistuessaan työrauhan

eteen tehtävät toimet ovat eduksi kaikille luokkayhteisön jäsenille ja hyvän työrauhan vallitessa opettajalle jää enemmän aikaa myös oppilaiden yksilöllisille tarpeille.

## 9.1 Jatkotutkimusehdotukset

Teoriaosuudessa esittelimme sisäisen ja ulkoisen työrauhan käsitteet. ABCC-R-mittarilla voidaan mitata pääasiassa sitä, kuinka opettaja ennakoi ja reagoi ulkoisiin työrauhahäiriöihin. Sisäisen työrauhan arviointi ja siinä ilmeneviin haasteisiin puuttuminen on nähdäksemme huomattavasti haastavampaa. ABCC-R-mittarin väittämistä lähinnä oppilaan tunne- ja päätöksentekotaitojen huomioista koskeva väittäminen koskettaa oppilaan henkilökohtaisia ominaisuuksia ja kypsyyttä. Työrauhan ja luokanhallinnan tutkimiseen olisi tärkeää kehittää myös sellainen mittari, jolla saisi tietoa siitä, kuinka opettaja huomioi muutoksia oppilaan sisäisessä työrauhassa. Sisäisen työrauhan arviointi on kaikessa haastavuudessaan tärkeä tutkimuksen kohde.

Työrauhan ja onnistuneen luokanhallinnan mittarina voidaan mielestämme pitää sitä, kuinka kunkin opettajan luokassa työrauha toteutuu. Tätä tutkimusta olisi mahdollista laajentaa siten, että tutkimuksessa selvitettäisiin kuinka paljon työrauha- ja luokahallintaongelmia vastaajien luokissa esiintyy ja esiintyykö jonkin tietyn luokanhallintatyylin omaavien opettajien luokissa määrällisesti enemmän työrauhahäiriöitä. Tutkimuksen aiheena voisi olla esimerkiksi se, onko ei-interventiivisen ja interventiivisen opettajan luokissa suuria eroja työrauhahäiriöiden määrässä? Tutkimusta olisi mahdollista syventää siten, että ABCC-R-mittarin lisäksi havainnoi ja raportoi luokissa tapahtuvia työrauhahäiriöitä ja haastattelee sekä opettajaa, että oppilaita.

Työrauhan ja luokanhallintatyylin huomioinen opettajankoulutuksessa olisi varmasti myös kiintoisa tutkimusaihe. Tutkimuksessa voisi keskittyä eri vaiheissa opintoja oleviin luokanopettajaopiskelijoihin ja heidän luokanhallintanäkemyksien kehitykseen. Lisäksi harjoittelut ovat usein hyvin tärkeitä vaiheita opinnoissa, joiden tarkastelu työrauhan näkökulmasta olisi kiinnostavaa. Sillä, miten työrauhaa käsitellään esimerkiksi luentojen tai harjoitteluiden yhteydessä, on tärkeä merkitys opiskelijan luokanhallintanäkemyksien kehitykselle. Saavatko opiskelijat palautetta keinoista, joilla he ylläpitävät työrauhaa luokassa? Luokanhallinnassa

käytettyihin toimiin keskittyvä palautelomake ohjaisi myös opetustunteja seuraavia oppilaita kohdistamaan huomionsa luokanhallinnan keinoihin. Opintojen aikana aloitettu, opiskelijan luokanhallinnallisiin keinoihin ja näkemyksiin keskittynyt tutkimus, voisi jatkua pitkittäistutkimuksena työelämään saakka. Valmistumisen jälkeen opiskelijan näkemyksien muutosta ja kehitystä seurattaisiin. Tällaisen tutkimuksen avulla olisi mahdollista saada paljon lisätietoa myös siitä, mitkä asiat muovaavat opettajan työrauha- ja luokanhallintanäkemyksiä työuran aikana

Jatkotutkimuksessa olisi mahdollista huomioida myös se, kuinka pitkä kokemus valmistuneella, työssäkäyvällä opettajalla on ja onko kokemuksen karttumisella vaikutusta näkemyksiin luokanhallinnan keinoista. Tässä tutkimuksessa kokemuksen määrää ei ole mitattu, joten emme tiedä kuinka suuri osa vastaajista on esimerkiksi vastavalmistuneita ja juuri työelämään siirtyneitä.

Koemme tärkeäksi, että suomalainen työrauhaa ja luokanhallintaa käsittelevä tutkimus lisääntyisi, sillä muualla tehtyjen tutkimusten antia ei ole aina mahdollista siirtää sellaisenaan osaksi peruskoulukulttuuriamme. Tässä tutkimuksessa oppilaiden ajatuksia ei selvitetty, vaikka he ovat avainasemassa sekä työrauhan syntymisen, että siitä hyötymisen näkökulmasta tarkasteltuna. Yhdeksi tärkeimmistä jatkotutkimuksen kohteista koemmekin sen, että oppilaiden ajatuksia opettajan aiheuttamista työrauhahäiriöistä selvitettäisiin. Lisäksi olisi tärkeää selvittää, mitkä tekijät häiritsevät eniten oppilaan sisäistä työrauhaa. Sisäisen työrauhan ongelmiin puuttuminen on nähdäksemme eräänlaista ennaltaehkäisyä, jonka myötä saamme kitkettyä myös ulkoisia työrauhan häiriöitä.



## LÄHTEET

Aho, S. 1976. Peruskoulun työrauhahäiriöt ja niiden yhteys eräisiin oppilas- ja ympäristömuuttujiin. Turun yliopisto, kasvatustieteiden laitos. Julkaisusarja A:42.

Alpay E., & Dilara C. 2016. The Changes in Experienced Teachers' Understanding towards Classroom Management. *Universal Journal of Educational Research* 4 (1), 144-150.

Amin, M. E. 1994. Gender as a discriminating factor in the evaluation of teaching. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 19 (2), 135-143.

Baker, J. A. 2006. Contributions of teacher–child relationships to positive school adjustment during elementary school. *Journal of School Psychology*, 44, 211–229. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jsp.2006.02.002>.

Barber, B. K., Olsen, J. E., & Shagle, S. C. 1994. Associations between parental psychological and behavioral control and youth internalized and externalized behaviors. *Child Development*, 65, 1120–1136.

Baumrind, D. 1991. The influence of parenting style on adolescent competence and substance use. *Journal of early adolescence*. Berkeley. University of California, 56-95. Haettu osoitteesta: <http://jea.sagepub.com/content/11/1/56.abstract7>

Bowers, C. A., & Flinders, D. J. 1990. *Responsive teaching: An ecological approach to classroom patterns of language, culture, and thought*. New York: Teachers College.

Brophy, J. E. 1988. Educating teachers about managing classrooms and students. *Teaching and Teacher Education*, 4 (1), 1-18.

Brophy, J. 2006. History of research on classroom management. In C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (pp. 17–43). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- Burden, P. R. 2005. *Powerful classroom management strategies: Motivating students to learn*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Carter, K., & Doyle, W. 2006. Classroom management in early childhood and elementary classrooms. In C. Evertson and C. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (pp. 373-406). New York: Erlbaum.
- Charles, C. M. 2005. *Building classroom discipline*. Boston, MA: Pearson.
- Charles, C. M. 2008. *Building classroom discipline* (9th ed). Boston: Allyn and Bacon.
- Charlton, T. & David, K. 1993. *Ensuring schools are fit for the future*. Teoksessa Charlton T. & David K. (toim.) *Managing misbehaviour in schools*. Second edition. London and New York: Routledge: 3–16
- Claus, C. J., Booth-Butterfield, M., & Chory, R. M. 2012. The relationship between instructor misbehaviors and student antisocial behavioral alteration techniques: The roles of instructor attractiveness, humor, and relational closeness.
- Cooper, P., Smith, C.J. & Upton, G. 1994. *Emotional and behavioural difficulties*. London: Routledge.
- Deci, E. L., Koestner, R., & Ryan, R. M. 1999. A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. *Psychological Bulletin*, 125, 627–668.
- Dewey, J. 1966. *Democracy and education*. New York: Free Press. (Alkuteos 1916.)  
<http://www.worldwideschool.org/library/books/soc1/education/DemocracyandEducation/toc.html> (20.4.2015)
- Evertson, C. M., & Weinstein, C. S. 2006. *Handbook of Classroom Management: Research, Practice, and Contemporary Issues*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associate.

Erätuuli, M. & Puurula, A. 1990. Miksi häiritset minua? Työrauhahäiriöistä ja niiden syistä yläasteella oppilaiden kokemana. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 81.

Erätuuli, M. & Puurula, A. 1992. Miksi häiritset minua? 2. osa: opettajan näkökulma työrauhahäiriöihin. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 106.

Feiman-Nemser, S. 2001. From preparation to practice: Designing a continuum to strengthen and sustain teaching. *Teacher College Record*, 103, 1012-1055.

File, N., & Gullo, D. F. 2002. A comparison of early childhood and elementary education students' beliefs about primary teaching practices. *Early Childhood Research Quarterly*, 17 (1), 126-137.

Flores, M. A. 2006. Being a novice teacher in two different settings: Struggles, continuities, and discontinuities. *Teacher College Record*, 108 (10), 2021-2052.

Foxworthy, J. E. 2006. Teachers' Beliefs about classroom management, Thesis (MSc), Lakehead University.

Garret, T. 2014. *Effective classroom management the essentials*. New York: College Press.

Glickman, C. D., & Tamashiro, R. T. 1980. Clarifying teachers' beliefs about discipline. *Educational leadership*, 37, 459-464

Good, T. L., & Brophy, J. E. 2006. *Looking in classrooms* (8th ed.). New York: Longman.

Gordon, T., & Savolainen, M. 2006. *Toimiva koulu*. Helsinki: LK-kirjat

Grossman, H. 1990. *Trouble-free teaching: Solutions to behavior problems in the classroom*. Toronto: Mayfield Publishing.

Harjunen, E. 2002. Miten opettaja rakentaa pedagogisen auktoriteetin: otteita opettajan arjesta. Kasvatusalan tutkimuksia. Research in educational sciences; 10. suomen kasvatus-tieteellinen seura, Helsinki.

Helamaa, O. 2008. ”Naiset nipottaa ja miehet huutaa”. Kuudesluokkalaisten näkemyksiä opettajan sukupuolen merkityksestä koulutyössä. Jyväskylän yliopisto, opettajankoulutuslaitos.

Heller, D. 2002. The power of gentleness. *Educational Leadership*, 59 (8), 76-79.

Holopainen, P., Järvinen, R., Kuusela, J. & Paakkala, P. 2009. Työrauha tavaksi. Helsinki: Edita Prima Oy.

Huffman, S., Holifield, M., & Holifield, A. 2003. Student management: Teacher interns wrestling with assumptions. *Education*, 124 (1), 120-125.

Izhar, O. & Miri, A. 2007. Gendered views of managing discipline in school and classroom. *Gender and Education*, 19 (1), 41–59.

Jang, H., & Jeon, S. 2008. Issues in autonomy support and structure: Understanding their relationship. Symposium paper presented at annual meeting of the American Educational Research Association, New York.

Jones, V. F. 1996. Classroom management. In J. Sikula., T. Buttery., & Guyton, E. (Eds.), *Handbook of research for teacher education* (2nd ed., pp. 503-521). New York: Simon and Schuster.

Kagan, D. M. 1992. Professional growth among preservice and beginning teachers. *Review of Educational Research*, 62 (2), 129-169.

Kari, J. 1992. Opetus- ja kasvatustyö ammattina. Helsinki: Otava.

- Kari, J., Remes, P. & Väänänen, J. 1980. Häiriöt ja häiriköt. Koulun työrauha tutkimuksen valossa. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Selosteita ja tiedotteita 160.
- Kennedy, J. H. 1995. Teachers, student teachers, paraprofessionals, and young adults' judgment about the acceptable use of corporal punishment in the rural south. *Education and the Treatment of Children*, 18, 53-64.
- Koro, J. 1994. Koulun työrauha. Teoksessa J. Kari, J. Koro, E. Lahdes, O. Nöjd (toim.) *Didaktiikka ja opetussuunnittelu*. Porvoo-Helsinki-Juva: WSOY
- Koskenniemi, M. 1944. *Kansakoulun opetusoppi*. Helsinki: Otava.
- Lahdes, E. 1997. *Peruskoulun uusi opetusoppi*. Helsinki: Otava.
- Lawrence, J., Steed, D. & Young, P. 1985. *Disruptive children—disruptive schools?* New York: Nichols Publishing Company
- Levin J. & Nolan J. F. 2010. *Principles of Classroom Management. A Professional Decision-Making Model. Sixth Edition*. Boston, MA: Pearson.
- Lewis, R., Romi, S., Katz, Y. J., & Qui, X. 2008. Students' reaction to classroom discipline in Australia, Israel and China. *Teaching and Teacher Education*, 24, 715–724.
- Martin, N. K., Yin, Z., & Baldwin, B. 1998. Classroom management training, class size and graduate study: Do these variables impact teachers' beliefs regarding classroom management style? Paper presented at the meeting of the American Educational Research Association, San Diego, CA.
- Martin, N. K., & Baldwin, B. 1996. Validation of an Inventory of Classroom Management Style: Differences between novice and experienced teachers. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New York, N.Y.
- Martin, N. K., Yin, Z. & Baldwin, B. 1997. Construct validation of the attitudes and beliefs on classroom control theory. *Journal of Classroom Interaction*, 33(2), 6-15.

- Martin, N. K. & Yin, Z. 1997. Attitudes and Beliefs Regarding Classroom Management Style: Differences Between Male and Female Teachers. Paper presented at the 20th annual meeting of the Southwest Educational Research Association, Austin, TX.
- Martin, N.K., Yin, Z. & Mayall, H. 2006. Classroom Management Training, Teaching Experience and Gender: Do These Variables Impact Teachers' Attitudes and Beliefs Toward Classroom Management Style? Paper presented at the Annual Conference of the Southwest Educational Research Association, Austin, TX., February.
- Martin, N.K., Yin, Z. & Mayall, H. 2006. The attitudes & Beliefs on Classroom Control inventory: Revised and Revisited: a Continuation of Construct Validation. *Journal of Classroom Interaction*, 2008, Vol 42.2, 11-20
- Marzano, R. J., Marzano, J. S., Pickering, D. J. 2003. Classroom management that works: Research based strategies for every teacher. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- McCaslin, M., & Good, T. L. 1992. Compliant cognition: The misalliance of management and instructional goals in current school reform. *Educational Researcher* 21(3), 4-17.
- McDonald, T. 2013. Classroom Management: Engaging students in learning. (2nd Ed.) Australia & NZ: Oxford University Press.
- McLaughlin, H. J. 1991. Reconciling care and control: Authority in classroom relationship. *Journal of Teacher Education*, 42, 182-195.
- Meister, D. G., Melnick, S. A. 2003. National new teacher study: Beginning teachers' concerns. *Action in Teacher Education*, 24(4), 87-94.

Mäntyniemi, A-L. 1975. Kouluilmaston ja luokkailmaston yhteys oppilaiden käyttäytymishäiriöihin oppitunneilla. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja. 260.

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.

Nicholls, D., & Houghton, S. 1995. The effects of canter's assertive discipline program on teacher and student behavior. *British Journal of Educational Psychology*, 65, 197–210.

Nie, Y., & Lau, S. 2008. Control and Care: The complementary roles in classroom management. Paper presented in the 2008 Annual Meeting of the American Educational Research Association, New York.

Pajares, M. F. 1992. Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62 (3), 307-332.

Parker, D. 2002. Classroom management styles: Differences in beliefs among traditionally licensed and alternatively-licensed teachers. Unpublished doctoral dissertation The University of Southern Mississippi, Southern Mississippi.

Parsons, J. E. 1982. Sex differences in attributions and learned helplessness. *Sex Roles*, 8 (4). 421-432.

Pigge, F., & Marso, R. 1997. A seven-year longitudinal multi-factor assessment of teaching concerns development through preparation and early years of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 13 (2), 225-235.

Puurula, A. 1984. Koulun työrauha kasvatussosiologisena ongelmana. Helsingin Yliopisto, opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 18.

Quek, C.L. 2013. Exploring beginning teachers attitudes and beliefs on classroom management. *New Horizons in Education*, 61(2), 13-33.

Rasku-Puttonen, H. 2013. Rutiinien ravistelua. In P. Jääskelä, U. Klemola, M. Lerkkanen, A. Poikkeus, H. Rasku-Puttonen & A. Eteläpelto (Eds.), *Yhdessä parempaa pedagogiikkaa : Interaktiivisuus opetuksessa ja oppimisessa* (pp. 13-19). [Jyväskylä]: Jyväskylän yliopisto, koulutuksen tutkimuslaitos.

Rimm-Kaufman, S. E., Storm, M. D., Sawyer, B. E., Pianta, R. C., & LaParo, K. M. 2006. The teacher belief q-sort: A measure of teachers' priorities in relation to disciplinary practices, teaching practices, and beliefs about children. *Journal of School Psychology*, 44, 141-165.

Salo, P. 2000. Koululuokan työrauhahäiriöiden ehkäiseminen, käsittely ja korjaaminen. *Jouensuun Yliopisto. Savonlinnan normaalikoulun julkaisuja* 3.

Saloviita, T. 2014. Työrauha luokkaan. Löydä omat toimintamallisi. 3. uudistettu painos. Jyväskylä:PS-kustannus.

Snyder, D. 1998. Classroom management for student teachers. *Music Educators Journal*, 84(4), 37. <http://dx.doi.org/10.2307/3399115>.

Takala, A. 1989. Koululuokka luovana sosiaalisena yhteisönä. Teoksessa Korpinen, E. Tiitonen & P. Tuomi (toim.) *Koulu elämänä paikkana: Haasteita ja virikkeitä ala-asteen opetukseen*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöjä 34, 19–26.

Tatto, M. 1996. Examining values and beliefs about teaching diverse students: Understanding the challenge of teacher education. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 18 (2), 155-180.



Taylor, I. M., & Ntoumanis, N. 2007. Teacher motivational strategies and student self-determination in physical education. *Journal of Educational Psychology*, 99,747–760

Turvatyöryhmän muistio. 2000. Opetusministeriön työryhmämuistioita. 2000:20. Opetusministeriö.

Ünal, Z., Ünal, A. 2012. The impact of years of teaching experience on the classroom management approaches of elementary school teachers. *International journal of Instruction*, 5(2).

Walker, J. T. 2009. Authoritative classroom management: How control and nurturance work together. *Theory Into Practice*, 48(2), 122-129.

<http://dx.doi.org/10.1080/00405840902776392>.

Wang, M. C., Haertel, G. D., & Walberg, H. J. 1994. What helps students learn? *Educational Leadership*, 51(4).

Wolfgang, C. H. 1995. *Solving discipline problems: Strategies for classroom teachers* (3rd ed.).

Wong, H., & Wong, R. 2005. *How to be an effective teacher: The first days of school*. Mountain View: Harry K. Wong Publications, Incorporated.

Yurdal Dikmenli & Taner Çifçi. Geography Teachers' Attitudes and Beliefs Regarding Classroom Management. *International Journal of Higher Education* Vol. 5, No. 2; 2016.

Zaremba, S. B. & Fluck, S. E. 1995. Gender and patterns of communication. *Proceedings of the 9th Annual Conference on Undergraduate Teaching of Psychology*.

## LIITE 1, KYSELYLOMAKE

Ikä:

Sukupuoli:

Opiskelija/Opettaja, luokka, työkokemus:

Vastaa oheisiin väittämiin

1 = täysin eri mieltä 2 = jokseenkin eri mieltä 3 = jokseenkin samaa mieltä 4 = täysin samaa mieltä

1. Oppilaiden vuorovaikutus tunnin aikana tulee pitää minimissä, koska se saattaa helposti johdattaa työrauhahäiriöihin.
2. Opettajan tulisi pitää mielessä, että oppilaan tunne- ja päätöksentekotaidot eivät ole vielä täysin kehittyneitä.
3. Opettajan tulisi vaatia oppilailtaan ystävällisyyttä, kohteliaisuutta ja kunnioitusta toisia oppilaita kohtaan.
4. Oppilaat menestyvät koulussa, jos he kuuntelevat aikuisia, jotka tietävät mikä on oppilaille parasta.
5. Oppilaat tarvitsevat ohjausta ryhmätyöskentelyyn.
6. Opettajan tulisi ohjata oppilaiden siirtymistä oppimistapahtuman edetessä seuraavaan.
7. Opettajan tulisi päättää, mitä aiheita oppilaat opiskelevat ja mitä tehtäviä oppilaat tekevät.
8. Jos opettajajohtoisien opetuksen aikana oppilas alkaa kertomaan hänen omasta työskentelystään, opettajan tulisi muistuttaa, että ensin on kuunneltava opetusosuus, jotta voidaan jatkaa tuntia.
9. Opettajan tulisi määrittää tunnin eri osuuksien kestot ja pyrkiä pysymään suunnitelmien puitteissa.
10. Jos oppilas ei suorita hänelle asetettua tehtävää määräaikaan mennessä, tulee sen vaikuttaa oppilaan arvioinnissa.
11. Jos oppilaiden mielestä luokan eräs yhteinen sääntö on epäreilu, perustelisin säännön olemassaolon, mutta en muuttaisi sitä.
12. Opettajan tulisi rangaista oppilasta, joka jatkuvasti tekee muuta kuin hänelle määrättyä tehtävää.
13. Opettajan tulisi ensimmäisellä viikolla kertoa luokan yhteiset säännöt ja niiden rikkomisesta seuraavat rangaistukset.
14. Jos oppilas häiritsee muita oppilaita, pyydän häntä välittömästi olemaan hiljaa ja lopettamaan häiritsemisen.
15. Hyvin käyttäytyvien oppilaiden palkitseminen on hyvä keino edistää työrauhaa.