

# Työrauha opettajan näkökulmasta

Kasvatustieteen  
Pro gradu -tutkielma  
Turun yliopisto, OKL

Laatijat:  
Aino-Maria Koivuniemi  
Neea Koskenoja

2.4.2026  
Turku

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

Pro gradu -tutkielma

**Tutkinto-ohjelma, oppiaine:** Pro gradu -tutkielma, kasvatustiede, OKL

**Tekijät:** Aino-Maria Koivuniemi & Neea Koskenoja

**Otsikko:** Työrauha opettajan näkökulmasta.

**Ohjaaja:** Professori Mirjamaija Mikkilä-Erdmann

**Sivumäärä:** 41 sivua

**Päivämäärä:** 2.4.2026

Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, mitkä tekijät tukevat ja mitkä tekijät heikentävät työrauhaa luokassa. Tutkimusaineisto oli valmiiksi kerätty, osana Oppiva Salo- hankkeen tutkimusaineistoa, ja se rajattiin perusopetuksen 3–6-luokkalaisia opettaviin luokanopettajiin ja erityisopettajiin. Aineistossa ei kuitenkaan eritelty luokanopettajien ja erityisopettajien vastauksia. Tutkimuksessa perehdyttiin tarkemmin työrauhan käsitteeseen ja siihen liittyviin käsitteisiin kuten luokanhallinta.

Tutkimus toteutettiin kvalitatiivisena tutkimuksena ja aineisto analysoitiin aineistolähtöisen sisällönanalyysin avulla. Aineiston analysoinnin jälkeen se kvalifioitiin. Aineistona toimi kirjoitetussa muodossa oleva valmisaineisto.

Aineiston tuloksista selvisi, että työrauhaa tukevia tekijöitä olivat koulun ja opettajan pedagogiset toimintatavat, laki ja kuntakohtainen päätöksen teko sekä opettaja. Tukevia tekijöitä olivat myös sosioemotionaalinen hyvinvointi, yhteistyö eri toimijoiden kanssa ja oppilas. Työrauhaa heikentäviä tekijöitä olivat laki ja kuntakohtainen päätös sekä oppilaaseen ja opettajaan liittyvät tekijät. Heikentäviä tekijöitä olivat myös koulun ja opettajan pedagogiset toimintatavat sekä integraatio.

Tutkimuksen tulokset ovat linjassa aiempien tutkimusten kanssa. Tämän tutkimuksen tulokset ja aiemmat tutkimukset nostavat keskeiseksi asiaksi työrauhan ylläpitämisessä toimintamallit sekä opettajan systemaattisen toiminnan. Työrauhaan vaikuttaa niin opettajan valinnat kuin opettajan vaikutuksen ulkopuolella olevat tekijät, kuten laki, kuntakohtainen päätöksenteko sekä oppilasaines. Kodin asenteet vaikuttavat oppilaan motivaatioon ja koulukiinnittäytymiseen, jotka taas vaikuttaa koko luokan työrauhaan.

Jatkossa työrauhaa voitaisiin tutkia oppilaan näkökulmasta sekä vertailemalla opettajien ja erityisopettajien näkökulmien eroja ja samankaltaisuuksia ja sen lisäksi voidaan tutkia opettajan auktoriteetin merkitystä työrauhaan.

**Avainsanat:** Työrauha, luokanhallinta, perusopetus, opettaja

# Sisällysluettelo

<b>1</b>	<b>Johdanto</b>	<b>5</b>
<b>2</b>	<b>Opettaja työrauhan edistäjänä</b>	<b>7</b>
2.1	Turvallisuuden tunne osana työrauhaa	7
2.2	Opettajan auktoriteetti	8
2.3	Työrauhan saavuttaminen	10
<b>3</b>	<b>Luokanhallinta osana työrauhaa</b>	<b>11</b>
3.1	Opettamisen edellytysten tukeminen	12
3.2	Oppilasta motivoivat tekijät	13
3.3	Opettajan odotukset oppilaan käytöksestä	15
3.4	Systemaattinen suunnitelma luokanhallintaan	15
<b>4</b>	<b>Tutkimuskysymykset</b>	<b>17</b>
<b>5</b>	<b>Menetelmä</b>	<b>18</b>
5.1	Aineiston kuvaus	18
5.2	Aineiston analysointi	18
5.3	Tutkimuksen luotettavuus	22
5.4	Tutkimuksen eettisyys	22
<b>6</b>	<b>Tulokset</b>	<b>24</b>
<b>6.1</b>	<b>Luokan työrauhaa tukevat tekijät</b>	<b>24</b>
6.1.1	Koulun ja opettajan pedagogiset toimintatavat	25
6.1.2	Laki ja kuntakohtainen päätös	25
6.1.3	Opettaja	25
6.1.4	Sosioemotionaalinen hyvinvointi	26
6.1.5	Yhteistyö eri toimijoiden kanssa	26
6.1.6	Oppilas	27
6.1.7	Vähiten esiintyneet tekijät	27
<b>6.2</b>	<b>Luokan työrauhaa heikentävät tekijät</b>	<b>27</b>
6.2.1	Laki ja kuntakohtainen päätös	28
6.2.2	Oppilas	28
6.2.3	Opettaja	29
6.2.4	Koulun ja opettajan pedagogiset toimintatavat	29

6.2.5	Sosioemotionaalinen hyvinvointi	29
6.2.6	Integraatio	30
6.2.7	Vähiten esiintyneet tekijät	30
<b>7</b>	<b>Pohdinta</b>	<b>31</b>
7.1	Työrauhan tukeminen	31
7.2	Työrauhaa heikentävät tekijät	33
7.3	Tutkimuksen luotettavuus	35
7.4	Jatkotutkimusideoita	36
7.4.1	Luokanopettajien ja erityisopettajien näkökulmia liittyen työrauhaan	36
7.4.2	Työrauha oppilaan näkökulmasta	36
7.4.3	Opettajan auktoriteetin merkitys työrauhaan	37
	<b>Lähteet</b>	<b>38</b>
	<b>Liitteet</b>	<b>41</b>
	<b>Liite 1. Opiskelijan sitoumus aineiston käyttöön</b>	<b>41</b>

## 1 Johdanto

Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää, mitkä tekijät tukevat ja mitkä heikentävät luokan työrauhaa. Työrauhaa tukevia ja heikentäviä tekijöitä tarkastellaan 3.–6. luokkalaisia opettavien luokanopettajien ja erityisopettajien näkökulmasta. Työrauhan tarkoituksena on mahdollistaa ja tukea oppilaiden keskittymistä, parantaa oppimistuloksia ja hyvinvointia ja taata häiriötön sekä muita kunnioittava käytös luokassa (ks. Erätuuli & Puurula, 1990). Lisäksi työrauha auttaa opettajaa sekä oppilasta saavuttamaan asetetut tavoitteet ja se mahdollistaa kaikille luokassa oleville mieluisan työ- tai opiskeluilmapiiirin (Saloviita ym., 2009, s.71–109). Työrauhan toteutuminen ja siihen vaikuttavat tekijät tulisi olla jokaisen opettajan tiedossa, koska tieto on merkityksellinen niin uusille kuin kokeneille opettajille.

Erätuulen ja Puurulan (1990) mukaan työrauha on käsitteenä monitulkintainen. Työrauhan käsite juontaa juurensa aikojen taakse, ja kasvatustieteen käsitteistössä se on määritelty luokassa vallitsevaksi rauhalliseksi ja häiriöttömäksi tilaksi. Työrauha toteutuakseen vaatii yhteisön kaikilta jäseniltä kurinalaista toimintaa. (Erätuuli & Puurula, 1990, s. 15; käsitteen toimittanut Hirsjärvi.) Työrauha nähdään suhteellisena ja muuttuvana käsitteenä sekä henkilön subjektiivisena kokemuksena (Holopainen ym., 2009, s. 9). Henkilön kokemukseen voivat vaikuttaa hänen persoonallisuutensa, ikätasonsa sekä näkemyksensä kasvatuksesta, opetuksesta, opetusmenetelmistä ja niiden päämääristä (Erätuuli & Puurula, 1990, s. 15; Holopainen, Järvinen, Kuusela & Packalen, 2009, s. 9). Eri opettajat voivat siis tulkita ja ajatella työrauhan eri lailla, esimerkiksi opettaja voi pitää musiikin kuuntelua sopivana asiana, kun taas osa opettajista voi vaatia täydellistä hiljaisuutta sopivana työrauhana. Tärkeää on ottaa huomioon, että työrauhan määritelmä muokkautuu usein aikakauden arvojen ja kasvatuskäsitysten mukaan. (Holopainen ym., 2009, s. 9.)

On otettava huomioon, että työrauhan määritelmään vaikuttaa se, kenen näkökulmasta asiaa tarkastellaan. Opettaja tarkastelee työrauhaa useimmiten opettamis- ja työskentelyrauhan näkökulmasta, kun taas oppilas tarkastelee sitä oppimis- ja oleskelurauhan näkökulmasta. (Holopainen ym., 2009, s. 9.) Työrauha on luokassa tärkeä, koska häiriötön oppimistilanne mahdollistaa parhaimpien oppimistulosten saavuttamisen (Erätuuli ym., 1990, s. 16; Holopainen ym., 2009, s. 9). On huomattu, että työrauhan määritelmään vaikuttavat myös oppiaine ja opetustilanne. Työrauha ei tarkoita aina hiljaa olemista, vaan etenkin taito- ja taideaineiden tunneilla sekä ryhmätöitä tehtäessä pieni puheensorina ei vahingoita työrauhaa luokassa. (Holopainen ym., 2009, s. 10.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2014, s. 30) työrauha nähdään oppimista tukevana perustarpeena, joka määritellään yhdeksi turvallisesta oppimisympäristöstä löytyväksi kriteeriksi. Koulussa työrauha yritetään taata kehittämällä toimivia pedagogisia ratkaisuja sekä lisäämällä välittämisen ja luottamisen ilmapiiriä luokkahuoneeseen (Opetushallitus, 2014, s. 36). Työrauhaa pidetään yllä oppimista ja koulunkäyntiä tukevan käyttäytymisen vahvistamisella. Tuloksellinen oppiminen on mahdollista vain luokassa, jossa ei ole työrauhahäiriöitä. (Karhu, 2018, s. 18.)

Työrauhan tutkimus on tärkeää, koska jokaisen oppilaan ja opettajan tulisi ymmärtää, kuinka suuri merkitys työrauhalla on luokassa. Työrauha vaatii toteutuakseen harkitusti valitut pedagogiset ratkaisut, myönteisen ja arvostavan vuorovaikutuksen, yhteisesti sovitut pelisäännöt ja rutiinit sekä niiden noudattamisen (ks. Holopainen, ym., 2009, s. 9–52). Lisäksi koulussa tulisi kannustaa positiiviseen ilmapiiriin, jossa jokainen kohdataan arvostavalla vuorovaikutuksella. Tärkeänä osana työrauhan toteutumista on opettajaoppilassuhteen ja oppilaiden vertaissuhteiden onnistuminen laadukkaasti. (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2026, s. 61.) On huomattava, että jokaisella koulun jäsenellä on merkitystä työrauhan muotoutumisessa ja sen toteutumisessa.

## 2 Opettaja työrauhan edistäjänä

Tässä luvussa avataan työrauha -käsitettä sekä muita käsitteitä, jotka liittyvät siihen. Alaluvuissa käydään myös läpi millaiset asiat vaikuttavat työrauhaan ja sen ylläpitämiseen.

Lehtomäki & Mikkilä-Erdmann (2018, s. 10–25) mukaan työrauha muodostuu opettajan ja oppilaan välisessä vuorovaikutuksessa, jossa jokaisen henkilön toiminta vaikuttaa luokahuoneessa olevaan työrauhaan. Opettajalla on suuri merkitys työrauhan luomisessa ja siihen vaikuttavat suuresti opettajan tiedot ja taidot sekä asiantuntijuus opetustilanteessa (Kostiainen & Gerlander, 2009, s. 6–25).

Opettajan tehtävänä on saada luokka ymmärtämään, että työrauhan saavuttaminen on koko luokan yhteisellä vastuulla. Lisäksi opettajan on tärkeää osata perustella oppilaille, minkä takia työrauhan toteutuminen luokassa nähdään tärkeänä (Holopainen ym., 2009, s. 50). Oppilaat tarvitsevat selkeät säännöt, normit ja rutiinit, jotka määritellään heti lukuvuoden alussa. Tällä tavalla jokainen luokassa tietää, miten luokassa tulisi toimia ja oppilaat oppivat uudet käytösmallit ihan kuin huomaamatta. (Saloviita, 2007, s. 75.)

Työrauhaa tukevat keinot voidaan jakaa ennaltaehkäiseviin ja häiriötilanteisiin puuttumisen keinoihin ja niiden ratkaisemiseen. Lisäksi keinot voidaan jakaa rankaisemisen ja palkitsemisen keinoihin. Näitä on kuitenkin toteutettava oikeudenmukaisesti ja tasapuolisesti luokassa. (Holopainen, 2009, s. 51.)

Työrauhaan vaikuttaa myös fyysinen ympäristö. Näitä ovat esimerkiksi luokan valaistus, ilmastointi ja istumajärjestys (Saloviita, 2007, s. 72–73). Työrauhaa tukee parhaiten opettaja, joka on valmistellut ja suunnitellut oppitunnit strukturoidusti ja selkeästi. Työrauhan syntymisen ja sen säilymisen luokassa on havaittu olevan yhteydessä opettajan huumorintajuun. (Holopainen ym., 2009, s. 51–52.)

### 2.1 Turvallisuuden tunne osana työrauhaa

Salovaaran ja Honkosen (2011, s. 11) mukaan oppilaiden kokema turvallisuus näkyy luokassa useimmiten työrauhana. Turvallisessa ympäristössä oppilas tuntee itsensä arvostetuksi ja tietää, miten hänen oletetaan toimivan sekä annetaan mahdollisuus kysyä häntä askarruttavia kysymyksiä opettajalta. (Salovaara & Honkonen, 2011, s. 11.) Tutustuminen ja ryhmäytyminen

ovat turvallisen ryhmän muodostumisen edellytys. Ryhmähengen muotoutuminen auttaa muodostamaan toimivan ja turvallisen luokan. Turvallinen ja toimiva ryhmä mahdollistaa oppimisen ja toiminnan sujumisen sulavasti. Lisäksi opettajalla on tärkeä rooli turvallisuuden ja rajojen asettamisessa sekä opettajan on muistettava, että turvattomassa luokassa ei synny mitään. (Salovaara & Honkonen, 2011, s. 24.)

Luokassa, jossa on turvallista, työrauha näyttäytyy vastavuoroisena kommunikaationa oppilaiden ja opettajan kesken sekä motivoituneina oppilaina, eikä vain hiljaisena itsenäisenä tekemisenä. Kuitenkin välillä oppilaiden erilaiset tunteet ja elämäntilanteet voivat horjuttaa työrauhaa tai jopa auttaa työrauhan muotoutumisessa. (Holopainen ym., 2009, s. 9, s. 51–52; Salovaara & Honkonen, 2011, s. 130.)

On myös muistettava, että opettajalla ja oppilailla voi olla hyvin erilainen näkemys työrauhasta ja sen tekijöistä. Kuitenkin useimmiten se määritellään häiriöttömäksi ja rauhalliseksi paikaksi, jossa ydinolosuhteissa on yhteiset säännöt, joita noudatetaan. Useimmiten työrauha auttaa oppilasta keskittymään opetettavaan asiaan ja näin saadaan parempia oppimistuloksia. (Salovaara & Honkonen, 2011, s. 130; Holopainen ym., 2009, s. 9.)

Työrauhan kannalta opettajan on tärkeää olla tietoinen ilmiöistä ja tekijöistä, jotka vaikuttavat ryhmän toimintaan positiivisesti tai negatiivisesti. Toimivan ryhmän muodostaminen tarvitsee kärsivällisyyttä ja aikaa tutustumiselle. Jokaisessa luokassa on myös erilaisia kaikkia jäseniä koskevia sääntöjä, toimintamalleja ja odotuksia käytökselle. (Salovaara & Honkonen, 2011, s. 43–44.)

## **2.2 Opettajan auktoriteetti**

Opettajan auktoriteetin on nähty vaikuttavan positiivisesti luokassa olevaan työrauhaan. Auktoriteetin tärkein tehtävä on oppilaan kehityksen ja opetussuunnitelman tavoitteisiin pääsemisen mahdollistaminen opetuksen avulla (Holopainen ym., 2009, s. 49.) Auktoriteettisuhde, joka perustuu vastavuoroiseen luottamukseen ja arvostukseen opettajan ja oppilaan välillä edistää tutkimusten mukaan työrauhaa luokassa (Saloviita, 2014, s. 58). Lehtomäen (2024, s. 51) mukaan opettajan pedagoginen auktoriteetti, vuorovaikutussuhde oppilaisiin sekä ilmapiiri vaikuttavat merkittävästi luokan toimintaan ja työrauhaa.

Opettajan antamia ohjeita ja kehotuksia oppilaat välillä noudattavat ja välillä opettajasta tuntuu kuin oppilaat eivät olisi kuulleet ohjeita ollenkaan. Tällaisessa tilanteessa tulee hyvin esille se, että onko opettajalla auktoriteettia oppilaisiin vai ei. Kun opettajalla on auktoriteettia, oppilaat toimivat yleensä ohjeiden ja kehotusten mukaisesti. (Saloviita, 2014, s. 48.) Voidaan ajatella, että luokan työrauhan yksi tärkeimmistä tekijöistä on opettajan auktoriteetti.

Opettajan auktoriteetti jaetaan kolmeen ulottuvuuteen, jotka ovat karismaattinen auktoriteetti, rationaalinen auktoriteetti ja traditionaalinen auktoriteetti (Saloviita, 2014, s. 58). Karismaattinen auktoriteetti pitää sisällään hyvät suhteet opettajan ja oppilaan välillä. Tässä ulottuvuudessa opettaja tuo oppilaille ilmi, mitä hän haluaa ja oppilaat kunnioittavat opettajan päätöksiä, koska haluavat pitää opettajan tyytyväisenä. Silloin kun opettajalla on oppilaisiin karismaattista auktoriteettia, oppilaat näkevät opettajan usein idolina ja opettajalla on usein aikaa yhteiselle keskustelulle oppilaiden kanssa, jotta he voivat tutustua toisiinsa paremmin. (Saloviita, 2014, s. 51–52.)

Traditionaalinen auktoriteetti tarkoittaa hyvien tapojen noudattamista, ja silloin jokainen luokassa tietää, millaisia käyttäytymisodotuksia siellä vallitsee. Hyvä esimerkki traditionaalisesta auktoriteetista on se, että opettaja voi pyytää oppilasta riisumaan päähineen pois päästä luokahuoneessa, koska kehoitus koskee koulun sääntöjä. (Saloviita, 2014, s. 53–54.)

Kolmas auktoriteetin ulottuvuus on rationaalinen auktoriteetti, joka pitää sisällään hyvän opetuksen. Tässä tarkoituksena on, että oppilas pyrkii pääsemään omiin tavoitteisiinsa seuraamalla opettajan ohjeita. Kuitenkin kyseinen auktoriteettimalli tarvitsee kaksi ehtoa, jotka molemmat tulisi täytyä. Nämä ovat koulunkäyntiä vaativat tavoitteet oppilaalla ja opetuksen antama tuki tavoitteeseen pääsemiseksi. (Saloviita, 2014, s. 55–56.)

Auktoriteetti voidaan siis nähdä työrauhaa tukevana tekijänä. Kaikkien kolmen auktoriteettimallin toteutuessa luokassa vallitsee yleensä opettajan ja oppilaiden välinen hyvä vastavuoroinen suhde, yhteiset toimintatavat, säännöt ja rutiinit sekä jokaista oppilasta parhaalla mahdollisella tavalla tukeva opetuksen laatu. Näiden kolmen tulisi olla kunnossa, jotta oppilas suuntaa oman motivaationsa ja energiansa oppimiseen ja työrauhan ylläpitämiseen. Tämän kaiken lisäksi on erityisen tärkeää, että opettajalla on taito johtaa luokkaa. (Saloviita, ym., 2009, s. 71.)

### 2.3 Työrauhan saavuttaminen

Saloviita (2009, s. 94) mukaan jokaisessa koulussa on havaittavissa häiriökäyttäytymistä ja työrauhaongelmia. Aiempien tutkimusten mukaan on kuitenkin havaittu, että osa kouluista pystyy vastaamaan työrauhaongelmiin paremmin kuin toiset.

On havaittu, että työrauhaa edistää hyvä johtaja, koska tällainen johtaja uskaltaa kertoa epäkohdista ja lähteä rohkeasti ratkaisemaan ongelmaa yhdessä opettajien kanssa. Lisäksi tärkeänä nähdään ongelmien ennaltaehkäisy. On keskeistä muodostaa koulun yhteiset pelisäännöt, jotka ovat sekä oppilaiden, että opettajien tiedossa. Lisäksi on tärkeää mallittaa oppilaille toivottua käytöstä ja sopia yhdessä seuraamukset sääntöjä noudattamatta jättäneille. Näillä muutoksilla toimintakulttuurista koulussa saadaan mahdollisimman työrauhaa tukeva, ja jokainen oppilas tietää, mitä häneltä odotetaan ja mitä seuraamuksia epäsopivalla käytöksellä voi olla. Työrauhan muodostumisen kolme tärkeää tekijää ovat kunnioitus, myönteisyys ja toisten arvostus. (Saloviita, 2009, s. 95–109.)

### 3 Luokanhallinta osana työrauhaa

Työrauhan ylläpitämiseen liittyy luokanhallinta. Luokanhallinnan käsitettä ja siihen liittyviä tekijöitä, kuten siihen vaikuttavia taustasyitä, avataan tarkemmin alaluvuissa. Luokanhallintaa käydään läpi opettajan näkökulmasta, ja opettajalta vaadittavien toimintojen sekä tietämyksen kautta.

Luokanhallinta on toimintoja, joiden avulla luodaan ja ylläpidetään oppimisympäristöä, joka edistää opetuksen tavoitteiden saavuttamista (Brophy, 1988, s. 2). Karhu (2018, s. 18) nostaa esille, että tuloksellinen oppiminen on mahdollista vain luokassa, jossa ei ole työrauhahäiriöitä. Luokanhallinta on siis keinoja luoda opetuksellinen oppimisympäristö sekä työrauhaa luokkaan. Sosiaalisten, luokanhallinnan ja kognitiivisten taitojen avulla opettaja luo edellytyksiä työrauhalle, esimerkiksi suunnittelemalla opetusta systemaattiseksi ja tavoitteelliseksi (Lehtomäki, 2024, s. 51). Brophyn (1988, s. 2) mukaan luokanhallintaan liittyviä toimintoja voivat olla esimerkiksi fyysisen oppimisympäristön suunnitteleminen ja järjestäminen, sääntöjen ja rutiinien muodostaminen, keskittymisen ylläpitäminen opetukseen ja osallistuminen akateemisiin toimintoihin. Evertson ja Weinstein (2011, s. 4) kuvailevat luokanhallintaa keinoina, joita opettaja käyttää luodakseen ympäristön, joka tukee akateemista ja sosiaaliemotionaalista oppimista. Luokanhallinnalla on siis kaksi selkeää tarkoitusta, se auttaa luomaan ja ylläpitämään sopivaa ympäristöä opiskeluun sekä tavoittelee parantamaan oppilaiden sosiaalista ja arvojen mukaista kasvamista (Evertson & Weinstein, 2011, s. 4). Molemmista luokanhallinnan näkökulmista nousee esille ajatus sopivasta oppimisympäristöstä, joka edistää oppimista. Varsinkin Brophy (1988, s. 2–3) nostaa esille laajan kuvauksen erilaisista keinoista luokanhallintaan.

Brophy (1988, s. 2) kuvailee hyvän luokanhallinnan liittyvän jatkuvuuteen opetuksessa ja luokanhallintakeinojen systemaattisuudessa. Lisäksi hän kuvailee, että luokanhallinta ei liity pelkästään huonon käytöksen vähentämiseen ja siihen puuttumiseen tehokkaasti. Opetus tulee olla siis suunniteltua sekä tehokkaasti toteutettavaa. Luokanhallintaan liittyvät keinot tulee olla käytettävissä niin, että niitä on mahdollista käyttää opetuksen aikana tukien opetuksen jatkuvuutta (Brophy, 1988, s. 3). Evertson ja Weinstein (2011, s. 5) nostavat esille, että opettajalla on viisi tärkeää tehtävää liittyen luokanhallintaan. Nämä tehtävät ovat esitelty taulukossa 1.

Taulukko 1 mukailleen Evertsonin ja Weinsteinin (2011, s. 5) näkökulmia opettajan tehtäviin liittyen luokanhallintaan.

<b>Luokanhallinnan keinoja</b>
Muodostaa välittävä ja kannustava vuorovaikutus oppilaiden kanssa ja oppilaiden välille.
Ohjeet tulisi antaa organisoidusti ja niin, että ne optimoivat oppilaan mahdollisuutta oppimiseen.
Käyttää ryhmän hallintaan liittyviä keinoja, jotka kannustavat oppilaita osallistumaan oppimiseen
Kannustaa ja tukea oppilaiden sosiaalisten taitojen ja itsesäätelyn kehittymistä.
Käyttää sopivia puuttumisen keinoja oppilaiden kanssa, joilla on käyttäytymiseen liittyviä haasteita.

Taulukon 1 mukaisesti opettajan tärkeimpiä tehtäviä luokanhallinnassa ovat kannustava vuorovaikutus, organisoidut ohjeet, oppimiseen osallistaminen, sosiaalisten taitojen tukeminen sekä käyttäytymiseen liittyviin haasteisiin puuttuminen. Myös opettajan valmistautuminen vaikuttaa opetuksen toteutumisen onnistumiseen ja luokanhallintaan. Brophyn (1988, s. 3) mukaan tällaisia keinoja ovat esimerkiksi sopiva istumajärjestys, tarvittavat materiaalit valmiina sekä tehokkaasti jaettavina, tietämys ohjeista ja opetettavasta asiasta, jottei hänen tarvitse palata tuntisuunnitelmaan tai opettajan kirjaan.

Levin ja Nolan (2010, s. 3) nostavat esille neljä periaatetta, jotka opettajan tulisi huomioida luokanhallintaan liittyen. Nämä periaatteet ovat opettamisen edellytysten tukeminen, oppilasta motivoivat tekijät, opettajan odotukset oppilaan käytöksestä sekä systemaattinen suunnitelma luokanhallintaan. Seuraavaksi perehdytään tarkemmin Levinin ja Nolanin neljään periaatteeseen liittyen luokanhallintaan. Levinin ja Nolanin periaatteet ovat yhteydessä Brophyn vuonna 1988 tutkimuksen liittyviin keinoihin luokanhallinnasta. Luokanhallintaa tarvitaan, jotta voidaan muodostaa luokassa työrauha ja oppimista tukeva oppimisympäristö.

### **3.1 Opettamisen edellytysten tukeminen**

Jotta opettajalla olisi rauha opettaa, tulee hänen huomioida opettamisen edellytysten tukemisen. Levin ja Nolan (2010, s. 23) määrittelevät häiritsevän käytöksen sellaiseksi, jonka takia vaaditaan kurinpidollisia toimia. Tällainen käytös voi ilmetä oppitunnin häiritsemisenä,

häiritään muiden oppilaiden oikeutta oppia, psykologisesti tai fyysisesti vaarallisena käytöksenä tai ympäristön rikkomisena. Oppilas voi häiritä oppituntia erilaisin keinoin, jolloin opettajan on huomioitava keinot toimia häiritsevän käytöksen estämiseksi. Brophy (1988, s. 3) nostaa esille tällaisiksi keinoiksi istumajärjestyksen sekä valmistautuminen opetukseen riittävästi.

Häiritsevä käytös ei ole vain oppilaiden toimintaa, vaan opettajan on itsearvioita omaa käytöstään, ettei hänellä esiinny tällaista käytöstä. Esimerkiksi opettajan on itse annettava työrauha oppilaille, ja arvioitava milloin hänen kannattaisi puhua ja kiertää luokassa, sekä antaa ohjeita. Opettajan tulee huomioida myös oppilaiden sopiva käytös, eli ei pelkästään häiritsevä käyttäytyminen. (Levin & Nolan, 2010, s. 23–29.) Oppilaiden käytöstä voidaan tukea kannustamalla sekä positiivisen ohjaamisen avulla.

Oppilaat helposti huomaavat, jos opettaja ei ole systemaattinen säännöissään ja odotuksissaan. Opettajat voivat olla emotionaalisesti sitoutuneita häiritsevästi käyttäytyviin lapsiin, jolloin heihin liittyvät odotukset voivat erota muista oppilaista. Usein nämä odotukset ovat joustamattomia sekä epärealistisia, ja ne vähentävät mahdollisuuksia siihen, että häiritsevästi käyttäytyvä lapsi toimisi sovitulla tavalla. Opettajan tulee toimia systemaattisesti ja luoda realistiset odotukset oppilaiden käytökselle. (Levin & Nolan, 2010, s. 23–29.)

Häiritsevän käytöksen määritelmään ei sovi esimerkiksi tehtävien palauttamatta jättäminen ja opettajalle ilmeily. Edellä mainitut toiminnat määritellään esimerkiksi motivaationaalisiksi haasteiksi tai oireiksi, jotka johtuvat muista oppilaan elämässä olevista ongelmista. Opettajan tulee siis osata arvioida mistä häiritsevä käytös johtuu, sekä oltava tietoinen oppilaan käytöstä motivoivia tekijöitä. Opettajan on pystyttävä vaikuttamaan oppilaiden käytökseen, jotta voidaan mahdollistaa opetukseen käytettävä aika. (Levin & Nolan, 2010, s. 29–31.)

### **3.2 Oppilasta motivoivat tekijät**

Motivaatiolla tarkoitetaan sisäistä halua, jonka avulla keskitymme tiettyyn tehtävään sekä jaksamme tehdä työtä tavoitteen saavuttamiseksi (Levin & Nolan, 2010, s. 106). Oppilailla tulee olla sisäistä motivaatioita, jotta he keskittyvät oppimiseen eivätkä käytä aikaansa häiritsevään käytökseen. Levin ja Nolan (2010, s. 106–108) nostavat esille Brophyn (1987, s. 3–4) artikkelin *Synthesis of research on strategies for motivating students to learn*, jossa hän esittelee oppilasta oppimaan motivoivia tekijöitä, joita on 33. Levin ja Nolan pitävät näistä tärkeimpinä seitsemää tekijää, jotka esitellään taulukossa 2.

Taulukko 2 Oppilaan oppimista motivoivia tekijöitä Levinin ja Nolanin (2010, s. 106–108) mukaan.

Tekijä	Selite
Oppilaiden tarpeet	Oppilaiden perustarpeista huomioiminen auttaa heidän motivaatioiden kasvua. Esimerkiksi on tärkeää luoda lämminhenkinen opiskeluympäristö, joka vahvistaa oppilaan turvallisuuden tunnetta.
Uutuus ja monipuolisuus	Opetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa tulee huomioida monipuolisuus ja erilaisten uusien tapahtumien, tilanteiden ja materiaalien käyttö.
Merkitykselliset opetusaiheet	Opettajan tulisi huomioida opetuksen suunnittelussa aihealueet koulun ulkopuolelta. Oppilaat sitoutuvat paremmin opetukseen, kun aiheet ovat heille mielenkiintoisia ja relevantteja.
Jännitys	Sopivissa määrin jännitys tukee oppilaiden oppimista. Jännitystä voi ilmentyä, kun oppilaita pyydetään esittämään oppimaansa.
Onnistuminen	Oppilaiden suoriutuessa tehtävistä, jotka he ovat kokeneet haastaviksi vahvistaa heidän motivaatiansa. Onnistumisen kokemuksia on tärkeää luoda oppilaille, joilla ei ole paljoakaan onnistumisia.
Ilmapiiri	Opettaja voi luoda positiivista ilmapiiriä kodikkaalla ympäristöllä, ystävällisellä kohtaamisella ja aidolla mielenkiinnolla oppilaita kohtaan.
Arviointi ja palaute	Arvioinnilla ja palautteella on keskeinen merkitys oppilaan motivaatiolle ja oppimiselle. Oppilaan on ymmärrettävä tavoitteet ja arviointikriteerit, jotta opettaja voi tukea niiden saavuttamista.
Rohkaisu	Oppilasta rohkaisemalla viestitetään hänelle positiivisia odotuksia hänen toiminnastaan.

Keskeisimpiä tekijöitä oppilaan oppimista motivoivissa tekijöissä ovat oppilaiden tarpeet, uutuus ja monipuolisuus, merkitykselliset opetusaiheet, jännitys, onnistuminen, ilmapiiri, arviointi ja palaute sekä rohkaisu. Oppilaan motivaation kannattelu on yksi keskeisimmistä keinoista vähentää työrauhan rikkoutumista. Oppilaat, jotka ovat motivoituneita oppimaan kuuntelevat ja osallistuvat opetukseen, jolloin heille jää vähemmän aikaa häiritä opetusta. (Levin & Nolan, 2010, s. 106–108.). Tästä syystä on tärkeää, että opettajalla on tietämystä siitä, miten ylläpitää oppilaiden opetukseen liittyvää motivaatioita.

### 3.3 Opettajan odotukset oppilaan käytöksestä

Jotta opettajalla voi olla odotuksia oppilaan käytökselle, tulee hänen huomioida taustasyyt käytöksen taustalla. Erilaisia taustasyitä voivat olla esimerkiksi perustarpeiden laiminlyönti, televisio ja väkivalta sekä koulukiusaaminen. Opettajan tulee muistaa, että hän ei voi olettaa oppilaiden toimivan ja käyttäytyvän kuten aikaisempina vuosina. Opettaja ei voi myöskään vaatia kunnioitusta pelkästään aseman vuoksi sekä hänen tulee ymmärtää keinot ja käyttäytymismallit, joiden avulla nuoret yrittävät löytää paikkansa yhteiskunnassa. Opettajan tulee ymmärtää jatkuvat sosiaaliset muutokset sekä niiden vaikutukset oppilaiden elämään ja tukea riskiryhmään kuuluvien oppilaiden sitkeyttä. (Levin & Nolan, 2010, s. 38–58.)

Opettajan odotukset vaikuttavat oppilaiden oppimiseen ja motivaatioon. Aikaisempi tutkimus (ks. Good & Brophy, 1970) viittaa, että opettajien toimintatavat eroavat hyvin koulussa menestyviin oppilaisiin verrattuna oppilaisiin, jotka tiedetään käyttäytyvän häiritsevästi tai menestyvän huonosti. Näitä toimintatapoja ovat esimerkiksi vastaamisen vaatiminen harvemmin, vähemmän ajatteluajan antaminen ennen vastaamista, oikeiden vastauksien kehuminen harvemmin, väärin vastauksien kritisoiminen useammin, ja kauempana pysyminen fyysisesti ja psykologisesti (Levin & Nolan, 2010, s. 111). Opettajan odotukset oppilaiden toiminnasta ja odotusten sanoittaminen vaikuttavat siihen, miten oppilaat toimivat erilaisissa tilanteissa (Levin & Nolan, 2010, s. 111–112.) Esimerkiksi luottamuksen sanoittaminen, että koulutehtävät tulevat tehtyä, luo oppilaille tunteen siitä, että heidän taitoihinsa luotetaan.

### 3.4 Systemaattinen suunnitelma luokanhallintaan

Luokan säännöt ovat toimivan luokan perusta. Luokan sääntöjä on kahdenlaisia, toimintatapoja sekä sääntöjä. Toimintatavat ovat rutiineja, joiden avulla oppilaat tietävät miten heidän kuuluu toimia, esimerkiksi minne palauttaa tehtävät tai miten toimia tunnin alussa. Opettajan tulee opettaa sekä näyttää omien esimerkkien avulla luokkansa toimintatavat, jotta oppilaat voivat toimia niiden mukaisesti. Toimintatapojen rikkomisesta tulee seurata luonnollisia ja loogisia seuraamuksia. Luonnollisilla seuraamuksilla tarkoitetaan tapahtumia, jotka tapahtuvat ilman opettajan väliintuloa. Esimerkiksi arvosanan saamatta jääminen, jos ei ole nimennyt palautettavaa työtään. Loogisilla seuraamuksilla tarkoitetaan, että opettajan on reagoitava toimintaan ja annettava rangaistus toiminnasta. (Levin & Nolan, 2010, s. 135–136.) Esimerkiksi lyhyempi välitunti, koska oppilas ei seurannut luokan yhteisiä toimintatapoja.

Luokan säännöt keskittyvät enemmän sopivaan käytökseen luokassa. Säännöt antavat ohjeita siihen, miten luokassa tulisi toimia, jotta opetus ja oppiminen voivat tapahtua. Opettajan tulisi luoda luokan yhteiset säännöt oppilaiden kanssa, jolloin syy-seuraussuhteiden seuraaminen olisi realistisempaa oppilaille, sekä he ovat itse saaneet vaikuttaa luokan toimintaan. Luokan sääntöjen noudattamatta jättämisestä tulee seurata seuraamuksia. Sääntöjen rikkomisesta tulevat seuraamukset tulisi suunnitella etukäteen, jotta ne olisivat systemaattisia ja vastaisivat rikkomusta. Sääntöjen rikkomistilanteessa keksityt seuraamukset voivat erota oppilailla, jolloin toiminta ei ole oikeudenmukaista. (Levin & Nolan, 2010, s. 137–138.)

## 4 Tutkimuskysymykset

Tämä tutkimus pyrkii tuomaan esille 3–6 luokkalaisia opettavien luokanopettajien ja erityisopettajien näkemyksiä luokan työrauhaa parhaiten tukevista ja eniten heikentävistä tekijöistä. Aiemman tutkimuksen (ks. Saloviita, 2007; Saloviita, 2009; Holopainen ym., 2009) mukaan työrauhaa tukevia tekijöitä ovat opettajan auktoriteetti, luokassa vallitsevat rutiinit ja säännöt, turvallinen ilmapiiri sekä selkeä ja strukturoitu opetus. Heikentävinä tekijöinä aiemmissa tutkimuksissa on nähty näiden aiemmin mainittujen tukevien tekijöiden puuttuminen tai niiden laiminlyöminen.

Tämän tutkimuksen tavoitteena on saada vastauksia seuraaviin tutkimusongelmiin:

1. Mitkä tekijät tukevat parhaiten luokan työrauhaa opettajan näkökulmasta?
2. Mitkä tekijät heikentävät luokan työrauhaa opettajan näkökulmasta?

## 5 Menetelmä

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, mitä luokanopettajat ja erityisopettajat peruskoulussa pitävät työrauhaa ylläpitävinä tekijöinä ja mitkä tekijät heikensivät työrauhaa. Tutkimus toteutettiin laadullisena tutkimuksena ja aineisto analysoitiin aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä. Kvalitatiivisen eli laadullisen tutkimuksen tavoitteena on tutkia kohdetta mahdollisimman kokonaisvaltaisesti (Hirsjärvi, 1997). Tutkimuksessa laskettiin yläluokkien esiintymistä, eli hyödynnettiin kvantifiointia. Tässä luvussa tarkastellaan ensin tutkimuksen aineistoa ja sen analysointia, ja lopuksi pohditaan tutkimuksen luotettavuutta ja eettisyyttä.

### 5.1 Aineiston kuvaus

Tutkimuksen aineisto on Oppiva Salo -hankkeen tutkimusaineisto. Tutkimuksessa käytettävä aineisto rajattiin perusopetuksessa toimiviin luokanopettajiin ja erityisopettajiin, jotka opettivat 3–6-luokkalaisia. Rajauksen jälkeen vastauksia oli yhteensä 111, joista luokanopettajien vastauksia oli 101 ja erityisopettajien vastauksia oli 10. Kyselyyn osallistuneista luokanopettajista neljä oli aineenopettajia, jotka toimivat luokanopettajana 3–6 luokilla. Heidän vastauksensa on huomioitu luokanopettajien kiintiössä. Yhdeltä opettajalta on voinut tulla monta näkökulmaa vastaukseen.

Aineisto on kerätty Webropol-verkkokyselynä erään keskisuuren kunnan perusopetuksen opettajilta. Kyselyyn vastasi 321 opettajaa. Verkkokyselyssä oli 7 monivalintakysymystä sekä kaksi avointa kysymystä. Monivalintakysymykset liittyivät tutkimuksen osallistujien taustatietoihin, ja niissä kysyttiin osallistujien sukupuolta, opettajakokemusta vuosissa, opetettavaa luokka-astetta, minä opettajana toimii (aineenopettaja, erityisopettaja, luokanopettaja), koulun sijaintialueen kuvausta, oppilaiden määrää koulussa ja koulun oppilaiden sosioekonomista asemaa. Tutkimuksessa hyödynnettiin aineiston rajaamisessa vastauksia, joissa ilmeni mitä luokka-astetta opettaa sekä minä opettajana vastaaja toimii. Avoimista vastauksista saatiin vastaukset tutkimuksen kysymyksiin. Tutkimusaineisto oli valmiiksi anonymisoitu.

### 5.2 Aineiston analysointi

Aineiston analysointi toteutettiin aineistolähtöisenä sisällönanalyysinä. Tuomi ja Sarajärvi (2018, s. 108) määrittelevät sisällönanalyysin väljänä teoreettisena kehyksenä, jota voidaan

käyttää laadullisen tutkimuksen perusanalyysimenetelmänä. Tämän menetelmän avulla voidaan analysoida aineistoja systemaattisesti ja objektiivisesti (Tuomi ja Sarajärvi, 2018, s. 108). Sisällönanalyysin toteuttamisen peruskaavan avulla aineistoa voidaan käydä läpi järjestelmällisesti vaihe vaiheelta, luoden luottamuksellisen analyysin aineistosta. Yksi sisällönanalyysin tutkimusmenetelmä on induktiivinen analyysi. Induktiivisessa analyysissä aineistossa siirrytään yksittäisestä yleisiin teemoitteluun (Tuomi ja Sarajärvi, 2018, s. 122). Aineistoa analysoitiin yksittäisistä analyysiyksiköistä yleisiin yläluokkiin.

Aineiston analysointiin käytettiin aineistolähtöistä analyysiä. Aineistolähtöisessä analyysissä tavoitteena on luoda aineistosta teoreettinen kokonaisuus (Tuomi ja Sarajärvi, 2018, s. 108). Analyysin apuna ei ole valmista teoriaa, vaan aineistoa analysoidaan tutkimuskysymysten perusteella. Analyysiyksiköt valikoituvat aineiston tutkimuksen tarkoituksen mukaisesti, tärkeintä on, etteivät ne ole etukäteen harkittuja (Tuomi ja Sarajärvi, 2018, s. 108).

Opettajien vastaukset jaettiin kysymyksittäin Excel-taulukoon ja vastaukset koodattiin koodilla Ope ja numero. Kysymyksiä oli kaksi. Molemmat tutkijat lukivat vastaukset useaan kertaan. Vastaukset jaettiin tutkijoiden kesken, toinen pelkisti ensimmäisen kysymyksen ja toinen toisen. Pelkistämässä eli redusoinnissa aineistoista karsitaan tutkimukselle epäolennainen tieto pois (Tuomi ja Sarajärvi, 2018, s. 123). Pelkistämisen jälkeen kysymykset vaihdettiin päittäin, jotta voitiin varmistaa toisen tutkijan pelkistykset. Kysymykset pelkistettiin aihealueittain tehden niistä analyysiyksiköitä. Sisällönanalyysiä tehtäessä tulee määritellä analyysiyksikkö, joka voi olla yksittäinen sana, lause tai ajatuskokonaisuus, joka sisältää useita virkkeitä (Tuomi ja Sarajärvi, 2018, s. 124).

Pelkistetystä aineistosta värikoodattiin samanlaiset aihealueet eri väreillä. Eri värit merkitsevät eri alaluokkia. Värikoodausta varten otettiin eri kysymykset, kuin ne, jotka on pelkistänyt. Värikoodattua aineistoa klusteroitiin eli ryhmiteltiin. Ryhmittelyssä pelkistetystä aineistosta etsitään samankaltaisia käsitteitä, ja ne ryhmitellään ja yhdistetään eri luokiksi, jotka taas muodostavat alaluokat (Tuomi ja Sarajärvi, 2018, s. 124). Alaluokka nimetään luokkaa yhteisesti kuvaavalla tekijällä (Tuomi ja Sarajärvi, 2018, s. 124). Alaluokat ja yläluokat on esitelty taulukossa 3. Taulukossa 3 esiintyy myös mitä alaluokkia on yhdistetty samoiksi yläluokiksi.

Taulukko 3 Analysoinnin ala- ja yläluokat.

Alaluokka	Yläluokka
Integraatio	Integraatio
Luokkakoko	Laki ja kuntakohtainen päätös
Toimintatavat	Koulun ja opettajan pedagogiset toimintatavat
Resurssit	Laki ja kuntakohtainen päätös
Huoltajat	Yhteistyö eri toimijoiden kanssa
Fyysinen oppimisympäristö	Koulun ja opettajan pedagogiset toimintatavat
Oppilas	Oppilas
Opettaja	Opettaja
Sosiaalisemotionaaliset taidot	Sosioemotionaalinen hyvinvointi
Opettaja-oppilas	Sosioemotionaalinen hyvinvointi
Moniammatillisuus	Yhteistyö eri toimijoiden kanssa
Työtavat	Koulun ja opettajan pedagogiset toimintatavat
Luokan ilmapiiri	Sosioemotionaalinen hyvinvointi
Muut (kotkotukset, muutokset)	Muut

Analysoinnissa alaluokiksi nousi integraatio, luokkakoko, toimintatavat, resurssit, huoltajat, fyysinen oppimisympäristö, oppilas, opettajat, sosiaalisemotionaaliset taidot, opettajaoppilas, moniammatillisuus, työtavat, luokan ilmapiiri ja muut. Yläluokkia ovat integraatio, laki ja kuntakohtainen päätös, koulun ja opettajan pedagogiset toimintatavat, yhteistyö eri toimijoiden kanssa, oppilas, opettaja, sosioemotionaalinen hyvinvointi sekä muut.

Aineiston käsitteellistämässä eli abstrahoinnissa erotetaan olennainen tieto ja valikoidun tiedon perusteella muodostetaan teoreettisia käsitteitä ja johtopäätöksiä (Tuomi ja Sarajärvi, 2018, s. 125). Alaluokista yhdisteltiin yläluokkia samojen teemojen perusteella. Muutamia käsitteellisiä poikkeuksia ilmeni alaluokkien ja yläluokkien yhdistämisessä. Esimerkiksi tuloksissa luokanhallintataidot nousivat esille suoraan käsitteenä, eikä siihen liittyviä keinoja avattu. Luokanhallintataidot on asetettu tästä syystä opettajan ammattiin, koska se liittyy opettajan omaan osaamiseen eikä erillisenä työrauhan säilyttämisen keinona.

Abstrahointi on prosessi, jossa rakennetaan muodostettujen käsitteiden avulla kuvaus tutkimuskohteesta (Tuomi ja Sarajärvi, 2018, s. 125). Taulukossa 4 esitellään analysoinnin vaiheet esimerkkien avulla.

Taulukko 4 Aineiston analysoinnin vaiheet.

Vastaus	Pelkistys	Alaluokat	Yläluokat
<i>Tarpeeksi aikuisia koulun arjessa. Selkeät ja yhtenäiset toimintatavat koulussa. Kodin tuki, joka ei tuhoa opettajan auktoriteettia.</i>	Resurssit Toimintatavat Kodin tuki	Resurssit Toimintatavat Kodin ja koulun yhteistyö	Laki ja kuntakohtainen päätös Koulun ja opettajan pedagogiset toimintatavat Yhteistyö eri toimijoiden kanssa
<i>Pienet tilat ja liian vähän aikuisia suhteessa ryhmäkokoon.</i>	Pienet tilat Resurssit	Tilat Resurssit	Koulun ja opettajan pedagogiset toimintatavat Laki ja kuntakohtainen päätös
<i>Luokan turvallinen ja rauhallinen ilmapiiri. Luokkakoko suhteessa haastaviin oppilaisiin. Avoimet ja luottavat välit aikuisten ja lasten välillä, kunnioittava suhde. Hyvä struktuuri ja selkeät säännöt. Yhdessä tekemisen meininki. Tarpeeksi aikuisia auttamaan erilaisia oppijoita.</i>	Ilmapiiri Luokkakoko Kunnioittava ja luottavainen suhde Selkeät säännöt ja struktuuri Yhdessä tekeminen Resurssit	Ilmapiiri Luokkakoko Suhde oppilaisiin Säännöt Struktuuri Yhteishenki Resurssit	Sosioemotionaalinen hyvinvointi Laki ja kuntakohtainen päätös Sosioemotionaalinen hyvinvointi Koulun ja opettajan pedagogiset toimintatavat Koulun ja opettajan pedagogiset toimintatavat Sosioemotionaalinen hyvinvointi Laki ja kuntakohtainen päätöksen teko

Aineistoin vaiheet olivat vastaus, pelkistys, alaluokat ja yläluokat. Esimerkiksi ”*Pienet tilat ja liian vähän aikuisia suhteessa ryhmäkokoon.*”, pelkistettiin pieniin tiloihin ja resursseihin. Alaluokkana on tilat ja resurssit, kun taas yläluokkana on koulun ja opettajan pedagogiset toimintatavat sekä laki ja kuntakohtainen päätös.

Abstrahoinnin jälkeen selvitettiin, kuinka usein yläluokat esiintyivät aineistossa. Aineistosta voidaan määritellä luokkia ja laskea montako kertaa jokainen luokka esiintyy (Tuomi ja Sarajärvi, 2018, s. 127). Yläluokkien esiintyminen selvitettiin laskemalla alaluokkien värikoodaukset. Tutkimuksessa siis hyödynnettiin kvantifiointia. Tuomi ja Sarajärvi (2017, s.

135) kuvaavat kvantifiointia aineiston laskemiseksi, jossa selvitetään samojen asioiden esiintyvyyttä aineistossa.

### **5.3 Tutkimuksen luotettavuus**

Tutkimus on toteutettu kahden tutkijan toimesta ja tämä lisää tutkimuksen luotettavuutta. Tuloksia analysoitaessa molemmat tutkijat ovat lukeneet vastaukset useamman kerran. Toinen tutkijoista pelkisti ensimmäisen kysymyksen vastaukset ja toinen toisen. Tämän jälkeen kysymykset vaihdettiin päittäin, ja vertaisarvioitiin toisen tekemiä pelkistyksiä. Tutkijoiden tulokset erosivat toisistaan vain noin kolme prosenttia. Tutkijat yhdessä katsoivat eroavaisuudet ja pääsivät lopulta samaan tulokseen. Tällainen toteutus lisää tutkimuksen luotettavuutta. Tässä tutkimuksessa on käytetty kansainvälisiä lähteitä, joista yksittäisten vieraiden sanojen käännöksiä on tarkistettu tekoälyn avulla.

Tämän tutkimuksen aineisto pitää sisällään 111 vastausta, joista 101 on luokanopettajien vastauksia ja 10 erityisopettajan vastauksia peruskoulun luokilla 3–6. Myöhemmin tuloksia tarkasteltaessa huomattiin, että luokanopettajien joukossa oli muutama aineenopettaja, joka opetti luokilla 3–6. Varmuutta siitä ei ole, opettavatko he vain tiettyä ainetta vai kokonaista luokkaa. Tutkimuksen aineistoa voidaan pitää riittävänä luotettavuuden kannalta, mutta aineenopettajien sijoittuminen luokanopettajien otantaan voi hieman vaikuttaa tulosten luotettavuuteen. Tulosten tulkinta on pyritty suorittamaan neutraalisti, mutta tulosten tulkitsemisen luotettavuuteen on voinut vaikuttaa tutkijan omat arvot, asenteet, ennakkokäsitykset ja -tiedot tutkittavasta asiasta (Kakkuri-Knuutila & Ylikoski, 1998, s. 30; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2009, s. 231–233).

### **5.4 Tutkimuksen eettisyys**

Tutkimuksessa käytetty valmisaineisto on kerätty osana Oppiva Salo -hanketta. Aineiston tutkimista varten allekirjoitettiin salassapitosopimus (liite 1). Sopimuksessa on tarkasti määritelty tutkimusaineiston käyttöehdot ja salassa pidettävät tiedot.

Tutkimuksessa ei ole plagioitu toisten kirjoittamaa tekstiä tai itse aiemmin tehtyjä tutkimuksia, ja muista lähteistä hankittu tieto on merkattu selkeästi APA7 viittaustyyliä. Tutkimuksen

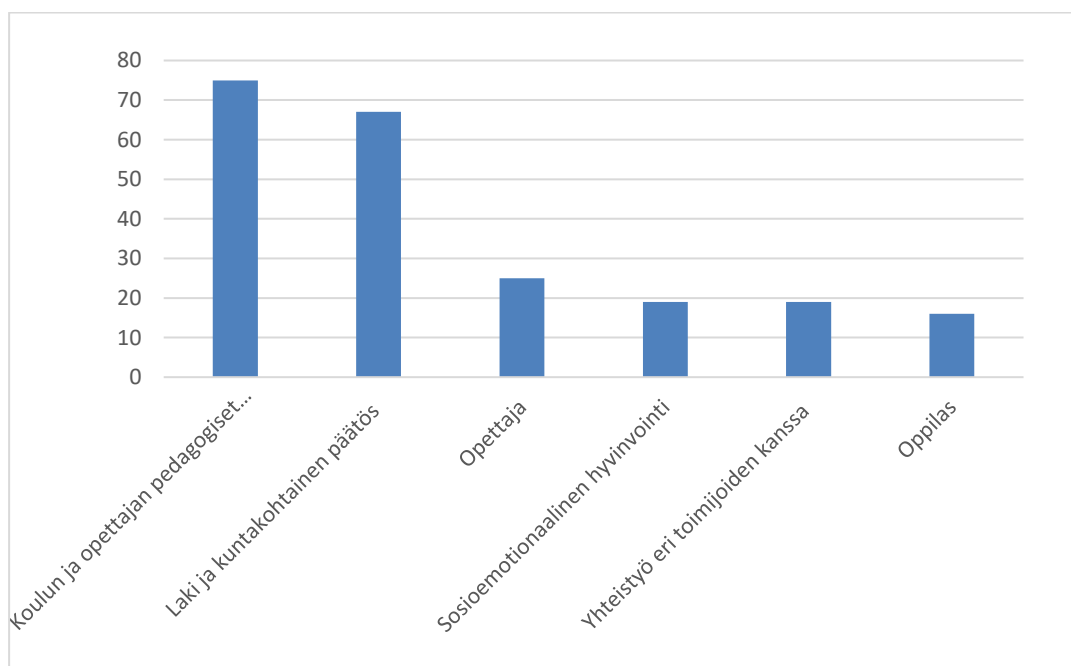
vaiheista on raportoitu mahdollisimman selkeästi, toisten tutkijoiden osuutta ei ole vähätelty ja tutkimustulokset on esitetty niitä muuttamatta. (Hirsjärvi ym., 2009, s. 26–27.) Tutkimuseettinen neuvottelukunta (2023, s. 12) nostaa esille keskeiseksi peruseriaatteeksi hyvästä tieteellisestä käytännöstä luotettavuuden ja rehellisyyden. Luotettavuuden ja eettisyyden varmistamiseksi tutkijoiden on tuotava esille toiminnan laatu menetelmässä ja analyyseissä, sekä toimittava avoimesti, oikeudenmukaisesti, puolueettomasti ja yksityiskohtia salaamatta (Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2023, s. 12). Nämä asiat on tuotava esille tutkimuksessa, jotta voidaan varmistaa tutkimuksen toteutuksen eettisyys ja luotettavuus.

## 6 Tulokset

Tässä kappaleessa esitetään tutkimuksen tulokset tutkimuskysymyksittäin. 5.1. Luokan työrauhaa tukevat tekijät -otsikon alla avataan tuloksia liittyen ensimmäiseen kysymykseen, mitkä tekijät tukevat parhaiten työrauhaa. Kohdassa 5.2. Luokan työrauhaa heikentävät tekijät avataan tuloksia liittyen kysymykseen 2, mitkä tekijät mielestäsi heikentävät työrauhaa.

### 6.1 Luokan työrauhaa tukevat tekijät

Luokan työrauhaa tukevat tekijät saatiin ensimmäisen kysymyksen vastauksista: mitkä tekijät mielestäsi tukevat parhaiten luokan työrauhaa? Luokan työrauhaa parhaiten tukevia tekijöitä oli koulun ja opettajan pedagogiset toimintatavat (75). Toisena tuloksista nousi laki ja kuntakohtainen päätöksen teko (67), kolmantena opettaja (25) ja neljäntenä sosioemotionaalinen hyvinvointi (19) sekä yhteistyö eri toimijoiden kanssa (19). Oppilas esiintyi (16) kertaa tuloksissa. Tulokset on esitetty kuvassa 1.



Kuva 1 Työrauhaa tukevat tekijät.

Kuvassa 1 esitellään työrauhaa tukevia tekijöitä, joita ilmeni tuloksissa eniten. Tuloksia oli eniten koulun ja opettajan pedagogissa toimintatavoissa, joka esiintyi 75 kertaa.

Tuloksissa nousi esille myös integraatio (6) sekä turvallisuus (1).

### 6.1.1 Koulun ja opettajan pedagogiset toimintatavat

Koulun ja opettajan pedagogisten toimintatapojen alaluokkia olivat työtavat, toimintatavat ja fyysinen oppimisympäristö. Työtavat esiintyivät 6 kertaa, toimintatavat 57 kertaa ja fyysinen oppimisympäristö 12 kertaa

*”Yhteisesti sovitut toimintatavat, joita noudatetaan ja jotka ovat suhteellisen pysyviä.”* Opettaja50.

Tuloksissa nousi esille toimintatapoihin liittyen jatkuvuus ja pysyvyys koko koulun yhteisissä toimintatavoissa sekä opettajan toiminnassa.

*”Loogisuus, rutiinit, lempeä mutta jämpä ote, säännöt, ohjeiden selkeys, tehtävien eriyttäminen... Johdonmukaisuus -> 1. varoitus, 2. varoitus + paikan siirto luokassa, 3. toiminta = pois luokasta ohjattuun/valvottuun toiseen tilaan (oppilaan luokasta poisto vaatii jo ohjaajan tai muun luokan/valvojan, johon työrauhaa häirinnyt oppilas voidaan ohjata. Tämä ei aina onnistu, jos ei ole valvontaa/resursseja/ei halua häiritä muiden oppitunteja. Konkreettisia neuvoja myös olisi hyvä olla luokkatyörauhan ylläpitoon.”* Opettaja76.

### 6.1.2 Laki ja kuntakohtainen päätös

Lain ja kuntakohtaisen päätöksen alaluokkia olivat luokkakoko (34) ja resurssit (33). Laki ja kuntakohtaiset päätökset vaikuttavat luokkakokoihin ja kunnan tarjoamaan resursseihin opetukseen.

*”Riittävät aikuisresurssit luokassa ja riittävän pieni luokkakoko.”* Opettaja17.

### 6.1.3 Opettaja

Opettajan ammattiin ja osaamiseen liittyviä tekijöitä olivat esimerkiksi opettajan innostus, motivaatio, täydennyskoulutus, luokanhallintataidot, opettajan käytös, vuorovaikutustaidot, oppilaan tuntemus, läsnäolo ja ennaltaehkäisy.

*”Opettajan vuorovaikutustaidot, oppilaantuntemus.”* Opettaja55.

Esille nostettiin myös opettajan kiireen vaikutus,

*”Luokkakoko, selkeät rytmit ja ohjeet. Säännöt. Aika tarttua ajankohtaisiin tapahtumiin.”*

Opettaja36.

#### 6.1.4 Sosioemotionaalinen hyvinvointi

Sosioemotionaalisen hyvinvoinnin alaluokkia olivat sosiaalisemotionaaliset taidot (2), opettajaoppilas suhde (5), luokan ilmapiiri (12). Erottelimme erikseen opettajan ja oppilaiden sosiaalisemotionaaliset taidot, eli tässä yläluokassa on tulokset, joissa tuodaan esille oppilaille opetettavat sosiaalisemotionaaliset taidot.

*”Tutut rutiinit ja reilu toiminta, luokkahenki, vuorovaikutustaidot ja oppilaiden tunteminen.”*

Opettaja68.

Luokan turvallista ja rauhallista ilmapiiriä pidettiin keskeisenä tuloksissa.

*”Luokan turvallinen ja rauhallinen ilmapiiri, luokkakoko suhteessa haastaviin oppilaisiin, avoimet ja luottavat välit aikuisten ja lasten välillä, kunnioittava suhde, hyvä struktuuri ja selkeät säännöt, yhdessä tekemisen meininki, tarpeeksi aikuisia auttamaan erilaisia oppijoita.*

” Opettaja64.

Opettajan ja oppilaan välistä suhdetta pidettiin keskeisenä asiana työrauhan ylläpitäjänä.

*”Vastavuoroinen luottamus sekä kunnioitus oppilaiden kanssa.”* Opettaja104.

#### 6.1.5 Yhteistyö eri toimijoiden kanssa

Yhteistyö eri toimijoiden kanssa esiintyi tuloksissa 19 kertaa. Sen alakäsitteitä olivat huoltajat (11) ja moniammatillisuus (8). Moniammatillisuudesta nousi esimerkiksi esille kollegiaalinen tuki, työyhteisö ja avoin keskustelu työyhteisössä.

*”Kaikkien lapsen lähellä olevien aikuisten yhteistyö. Oppilaan hyvinvointi yleensä.”*

Opettaja102.

Huoltajiin liittyviä tekijöitä olivat esimerkiksi vanhempien kasvatus, tehtävä yhteistyö sekä hyvä tiedonkulku.

*”Hyvä tiedonkulku ja yhteistyö kodin ja koulun välillä, sopivan kokoiset luokat (oppilasmäärät) ja luokkatilat.”* Opettaja32

#### 6.1.6 Oppilas

Yläluokka oppilas esiintyi tuloksissa 16 kertaa. Sen alaluokkia oli esimerkiksi oppilasaines, häiriökäytös ja motivaatio.

*”Toisten ja oppimisen kunnioittamisen ymmärtäminen, oma halu onnistua ja menestyä.”* Opettaja98.

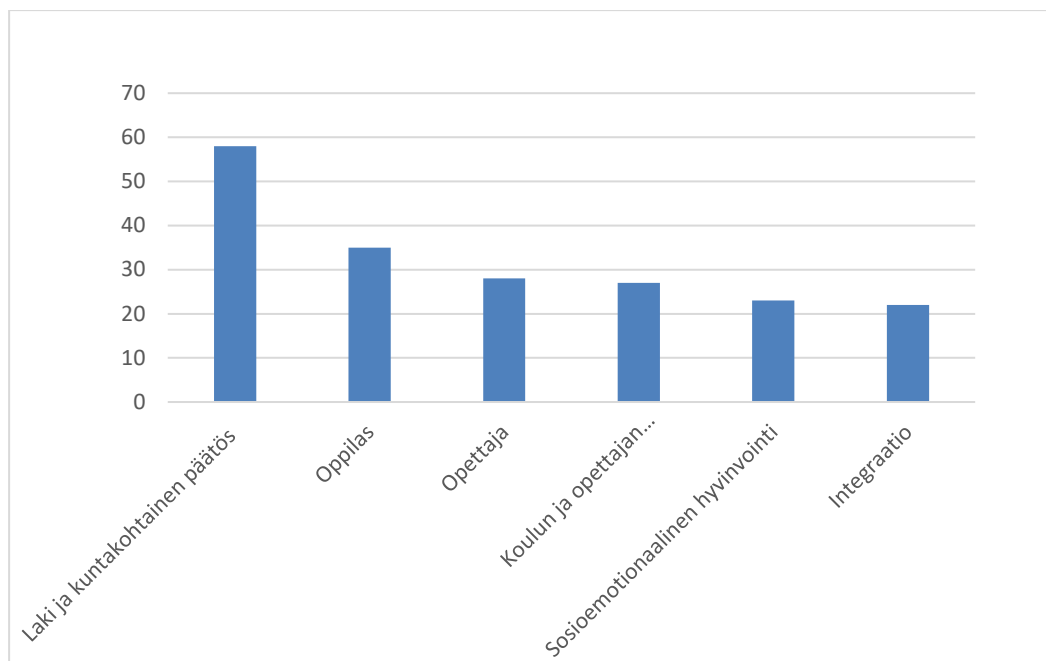
#### 6.1.7 Vähiten esiintyneet tekijät

Tuloksista nousi esille vähiten esiintyviä tekijöinä integraatio ja turvallisuus.

*”Turvallisuus, oma kiinteä paikka, työpiste ja luokkahuone”.* Opettaja57.

## 6.2 Luokan työrauhaa heikentävät tekijät

Luokan työrauhaa heikentävät tekijät saatiin toisesta kysymyksestä: mitkä tekijät mielestäsi heikentävät luokan työrauhaa? Vastauksista analysoitiin alaluokkia, jotka yhdistettiin yläluokiksi. Yläluokat ja niiden esiintymistä esitellään kuvassa 2.



Kuva 2 Työrauhaa heikentävät tekijät.

Luokan työrauhaa heikentäviä tekijöitä olivat laki ja kuntakohtainen päätös (58), oppilaaseen (35) ja opettajaan (28) liittyvät tekijät, koulun ja opettajan pedagogiset toimintatavat (27), sosioemotionaalinen hyvinvointi (23) sekä integraatio (22).

Tuloksista nousi esille myös yläluokat yhteistyö eri toimijoiden kanssa (14) ja muut (2).

### 6.2.1 Laki ja kuntakohtainen päätös

Laki ja kuntakohtainen päätöksen teko nousi esille heikentävänä tekijänä 58 kertaa. Alaluokka luokkakoko esiintyi 37 kertaa ja resurssit 21 kertaa.

*”Liian suuret opetusryhmät.”* Opettaja9.

### 6.2.2 Oppilas

Oppilaaseen liittyvät tekijät esiintyivät tuloksissa 35 kertaa. Oppilaaseen liittyvistä tekijöistä nousi tuloksissa esimerkiksi käytös, oppilasaines, levottomuus, motivaatio ja pelimaailma.

*”Suuri oppilasmäärä ja/tai se, että luokassa on yksi tai useampi käytökseltään haastava oppilas. Käytökseltään haastavia oppilaita on yhä useammin. Sosiaaliset taidot, ryhmässä toimiminen, tunnetaidot ovat kokonaisuutena tarkastellen heikentyneet vuosien saatossa paljon.”* Opettaja25.

### 6.2.3 Opettaja

Opettajan ammattiin ja osaamiseen liittyviä tekijöitä olivat esimerkiksi motivaatio, kiire, jaksaminen ja epäjohtonmukaisuus. Opettajaan liittyvät käsitteet esiintyivät 28 kertaa tuloksissa.

*”Epämääräisyys ohjeissa tai säännöissä, erivapauksien antaminen vaativille oppilaille.”* Opettaja106.

### 6.2.4 Koulun ja opettajan pedagogiset toimintatavat

Koulun ja opettajan pedagogiset toimintatavat nousivat esille tuloksissa 27 kertaa. Yläluokkiin liittyviä alaluokkia olivat työtavat (4), toimintatavat (11), fyysinen oppimisympäristö (12).

*”Kouluun sopeutumaton oppilas, strukturoimattomuus, mahdolliset ristiriidat koulun yhteisissä linjoissa.”* Opettaja58.

*”Oppilaat eivät kunnioita opettajaa eivätkä noudata sääntöjä. Opettaja ei aseta riittävästi rajoja.”* Opettaja100.

### 6.2.5 Sosioemotionaalinen hyvinvointi

Sosioemotionaalinen hyvinvointi esiintyi tuloksissa 23 kertaa. Sen alaluokkia olivat sosiaalisemotionaaliset taidot (7), opettajaoppilas suhde (10) ja luokan ilmapiiri (6).

*”Suuri oppilasmäärä ja/tai se, että luokassa on yksi tai useampi käytökseltään haastava oppilas. Käytökseltään haastavia oppilaita on yhä useammin. Sosiaaliset taidot, ryhmässä toimiminen, tunnetaidot ovat kokonaisuutena tarkastellen heikentyneet vuosien saatossa paljon.”* Opettaja25.

### 6.2.6 Integraatio

Integraatio esiintyi tuloksissa 22 kertaa. Integraatiolla tarkoitettiin vastauksissa sitä, että yleisopetuksessa oli erityistarpeen oppilaita.

*”Epäsopivat oppimissijoittelut (esim. erityisoppilaiden sijoittelut yleisopetuksen ryhmiin) ja suuret ryhmäkoot.”* Opettaja38.

### 6.2.7 Vähiten esiintyneet tekijät

Tuloksissa vähiten esiintyneitä yläluokkia olivat yhteistyö eri toimijoiden kanssa (14) ja muut (2; muutokset ja kotkotukset).

*”Nykypäivän ”kotkotukset”.”* Opettaja71.

*”Muutokset, koko koulua koskevat oppilaiden väliset selvittelyt ja epätietoisuus yhtenevistä käytännöistä tai niiden noudattamatta jättäminen.”* Opettaja90.

## 7 Pohdinta

Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää, mitkä tekijät tukevat ja mitkä heikentävät työrauhaa luokassa opettajan näkökulmasta. Tässä luvussa tarkastellaan tutkimuksen päätuloksia verraten aikaisempiin tutkimuksiin, pohditaan tutkimuksen luotettavuutta sekä esitellään mahdollisia jatkotutkimusideoita.

Tutkimuksen teoria kirjoitettiin aineiston pelkistämisen ja tulosten kirjoittamisen aikana. Tulokset ohjasivat sitä, millaiseen teoriakirjallisuuteen perehdyttiin tarkemmin. Menetelmän, tulosten ja teorian jälkeen kirjoitettiin pohdintaosio sekä tiivistelmä.

### 7.1 Työrauhan tukeminen

Tutkimuksen ensimmäisessä tutkimuskysymyksessä nostetaan esille työrauhaa tukevia tekijöitä. Tuloksissa luokan työrauhaa parhaiten tukevia tekijöitä olivat koulun ja opettajan pedagogiset toimintatavat, laki ja kuntakohtainen päätöksen teko, opettajan liittyvät tekijät, sosioemotionaalinen hyvinvointi ja yhteistyö eri toimijoiden kanssa. Laki sekä kuntakohtainen päätöksen teko määrää luokkien kokoa sekä kouluihin käytettäviä resursseja. Resursseista nostettiin esille esimerkiksi riittävä henkilökunta verrattuna oppilasmäärään.

Blatchford, Bassett ja Brown (2011, s. 715–730) ovat tutkineet luokassa osallistumista sekä opettajan ja oppilaan vuorovaikuttamista verrattuna luokkakokoon. Keskeisenä tuloksena tutkimuksessa nousi, että pienemmät luokkakoot hyödyntävät jokaista oppilasta, koska oppilaat voivat saada paremmin opettajalta henkilökohtaista huomiota. Varsinkin oppilaat, joilla on haasteita keskittyä opetukseen hyötyvät pienemmästä luokkakoosta. (Blatchford, ym., 2011, s. 715–730.) Blatchfordin (2003, s. 569–595) aikaisemmassa tutkimuksessa opettajan sekä oppilaan käytöksestä verrattiin luokkakokoon. Hänen tutkimuksessaan nousi esille, että isommassa luokassa opettajalla voi olla vähemmän aikaa jokaiselle oppilaalle sekä oppilailla voi olla vähemmän mahdollisuuksia kysymysten vastaamiseen. Tehdyn tutkimuksen tulokset ja aikaisemmat tutkimukset tukevat sitä, että luokkakoolla on merkitystä työrauhaan luokassa. Opettajalla tulee olla riittävästi aikaa ja mahdollisuuksia vuorovaikuttaa jokaisen oppilaan kanssa, jotta oppilaan ja opettajan välille on mahdollista syntyä vuorovaikutussuhde.

Tämän tutkimuksen eniten vaikuttavana tekijänä työrauhaan pidettiin koulun ja opettajan pedagogisia toimintatapoja. Näitä toimintatapoja olivat työtavat, toimintatavat ja fyysinen oppimisympäristö. Kaikkiin kolmeen toimintatapaan vaikuttaa koulun yhteiset säännöt ja

päätökset, sekä opettajan omat luokkakohtaiset säännöt ja toimintatavat. Tuloksissa nousi esille erityisesti jatkuvuus ja samankaltaisuus toimintatavoissa ja säännöissä. Levin ja Nolan (2010, s. 30–138) nostavatkin esille, että oppilaat huomaavat helposti, jos opettaja ei ole systemaattinen säännöissä, odotuksissaan ja kurinpidollisissa toimissaan. Kun toiminta ei ole systemaattista, oppilaiden on hankalampaa ennakoita ja toimia yhteisesti sovittujen sääntöjen sekä toimintatapojen mukaan. Koulun yhteiset säännöt tulisi kerrata lukuvuoden alussa, jotta jokaisella opettajalla olisi tiedossa koulun yhteiset toimintatavat sekä kurinpidolliset toimintakeinot. Koko koulun yhtenäiset säännöt ja toimintatavat ovat tärkeitä, jotta oppilaille on samanlaiset odotukset eri luokissa sekä välitunneilla.

Aiemman tutkimuksen mukaan opettajan käyttämät luokanhallintataidot, kuten nimeltä kutsuminen ja työrauhapyynnöt nähtiin työrauhaa tukevinä tekijöinä (Lehtomäki & Mikkilä-Erdmann, 2018, s. 10–25). Tässä tutkimuksessa kuitenkin opettajan käyttämiä luokanhallintakeinoja ei tullut erityisesti esille, vaan enemmänkin opettajan yleisesti käyttämät toimintamallit, jotka ovat osittain rinnastettavissa opettajan luokanhallintaan. Levinin ja Nolanin (2010, s. 30–138) esille nostamia luokanhallinta keinoja olivat esimerkiksi opettamisen edellytyksen tukeminen, oppilasta motivoiden tekijöiden selvittäminen sekä systemaattinen suunnitelma luokanhallintaa. Tuloksista nousi esille sama systemaattisuus luokan toiminnassa, joka nousee esille Levinin ja Nolanin (2010) kirjassa.

Tässä tutkimuksessa opettajan ammattiin liittyviä tekijöitä olivat esimerkiksi opettajan motivaatio, käytös ja vuorovaikutustaidot, luokanhallintataidot ja oppilaan tuntemus. Levinin ja Nolanin (2010, s. 106–108) luokanhallinnan keinoihin liittyi oppilaan oppimista motivoivat tekijät (kts. taulukko 2). Opettajan tulee tietää mitkä tekijät motivoivat oppilasta oppimaan, mutta hänen tulee myös tuntea oppilas, jotta hän voi tukea tämän oppimista. Oppimisen tukeminen tukee myös työrauhan säilymistä luokassa, sillä sen avulla luodaan ja ylläpidetään oppimisympäristöä, joka tukee opetuksen tavoitteiden saavuttamista (Brophy, 1988, s. 2–3).

Sosioemotionaalista hyvinvoinnista nousi esille tuloksissa eniten luokan ilmapiiri. Opettajan tulee luoda välittävä ja kannustava vuorovaikutus oppilaiden kanssa sekä oppilaiden välille, kannustaa ja tukea oppilaiden sosiaalisten taitojen ja itsesäätelyn kehittymistä (Evertson & Weinstein, 2011, s. 4–5). Nämä keinot tukevat luokan ilmapiirin kehittymistä positiiviseen suuntaan, sekä auttavat sosioemotionaalista hyvinvointia luokassa. Oppilaiden kokiessa hyväksyvän ja kannustavan ilmapiirin he sitoutuvat opetukseen ja luokan toimintatapoihin paremmin, jolloin työrauha säilyy luokassa.

Tuloksissa yhteistyö eri toimijoiden kanssa esiintyi 19 kertaa. Tämä yläkäsite pitää sisällään kaksi alakäsitettä, jotka ovat huoltajat (11) ja moniammatillisuus (8). Huoltajiin liittyviä tekijöitä olivat vanhempien kasvatusta, kodin ja koulun välinen yhteistyö sekä tiedon kulku. Moniammatillisuudessa nousi esille kollegiaalinen tuki ja työyhteisön avoin keskustelu. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 mukaan työrauhaa luokassa voidaan tukea parhaiten esimerkiksi opettajan suunnittelemissa luokan työrauhaa tukevilla pedagogisilla ratkaisulla, yhteistyöllä ja huolenpidolla sekä yhteisellä vastuunottamisella (Opetushallitus, 2014, s. 36). Tämän tutkimuksen tulokset ovat samansuuntaisia perusopetuksen opetussuunnitelman kanssa.

Frick ja Dickens (2006, s. 59–72) ovat saaneet myös samansuuntaisia tuloksia, joiden mukaan koulussa voidaan edistää oppilaan toivottua käyttäytymistä tehostamalla kodin ja koulun välistä yhteistyötä. Kodin ja koulun kasvatuskumppanuus ja eri toimijoiden osallisuus nähdään myös tärkeänä tekijänä. Tämän tutkimuksen tulokset ovat samansuuntaisia aiemman tutkimuksen kanssa. Moniammatillisuus ja kollegiaalinen tuki tulee erityisesti silloin tarpeeseen, jos oppilas mahdollisesti tarvitsee oppiakseen erilaisia tukimuotoja tai eri ammattilaisten antamaa tukea (Karhu, 2018, s. 18.)

## **7.2 Työrauhaa heikentävät tekijät**

Tutkimuksen toisessa tutkimuskysymyksessä nostetaan esille työrauhaa heikentäviä tekijöitä luokassa opettajan näkökulmasta. Tuloksissa luokan työrauhaa heikentävinä tekijöinä nousivat eniten esille laki ja kuntakohtainen päätös, oppilaaseen sekä opettajaan liittyvät tekijät. Lisäksi heikentävinä tekijöinä nousi esille koulun ja opettajan pedagogiset toimintatavat.

Aiempien tutkimusten mukaan (ks. Saloviita, 2007; Holopainen ym., 2009) työrauhaa tukee parhaiten hyvin suunniteltu ja valmisteltu oppitunti, jota oppilaan on helppo seurata. Lisäksi työrauhaa tukevana tekijänä nähdään fyysiseen oppimisympäristöön liittyviä asioita, kuten valaistus ja istumajärjestys. Aiempi tutkimus (ks. Saloviita, 2007; Holopainen ym., 2009) tukee saatuja tutkimustuloksia, joiden mukaan koulun ja opettajan pedagogisten toimintatapojen puuttuminen voi heikentää luokan työrauhaa. Myös Brophy (1988, s. 2–3) on nostanut esille työrauhan ylläpitämisen keinoja, kuten istumajärjestys, tietämys ohjeista ja opetettavasta aiheesta. Lisäksi opettajan on tehtävä materiaalit valmiiksi ennen oppituntia (Brophy, 1988, s.

2–3). Opettajan on siis huomioitava monia asioita oppitunnin suunnittelussa sekä luokan järjestämisessä.

Lehtomäki & Mikkilä-Erdmann (2018, s. 10–25) tutkimuksen mukaan luokan työrauhaa heikensivät esimerkiksi viittaamatta vastaaminen tai oppilaiden väliset keskustelut oppitunnin aikana. Tässä tutkimuksessa työrauhaa heikentävänä tekijänä nähtiin myös oppilaiden häiriökäyttäytyminen luokassa, mikä on laitettu yläkäsitteeseen oppilas. Se pitää sisällään oppilaan häiriökäyttäytymisen, levottomuuden ja motivaation. Lehtomäki, Mikkilä-Erdmann & Laakkonen (2024, s. 150–166) tutkimuksessa työrauhaa heikentävänä tekijä oli luokkahuonestressi ja opettajan jaksaminen. Myös Levin ja Nolan (2010, s. 30) nostavat esille, että opettajan tehokkuuteen ja uraan vaikuttaa negatiivisesti luokan työrauhan häiriytyminen. Heidän mukaansa opettajat käyttävät paljon aikaa opetuksen suunnitteluun ja oppilaiden ollessa välinpitämättömiä sekä häiriten tuntia, se vaikuttaa heidän asenteisiin opetustansa kohden. Tässä tutkimuksessa myös opettajan jaksaminen nousi esille työrauhaa heikentävänä tekijänä.

Oppilaaseen liittyvät tekijät ilmenivät tuloksissa 35 kertaa. Näitä tekijöitä olivat esimerkiksi käytös, oppilasaines, levottomuus, motivaatio ja pelimaailma. Levinin ja Nolanin (2010, s. 38) mukaan opettajan tulee huomioida oppilaan käytöksen taustasyyt, jotta hänellä voi olla odotuksia oppilaan käytökselle. Varsinkin oppilastuntemus nousee tässä näkökulmassa keskeiseksi tavaksi ymmärtää käytöksen taustasyyt. Kun opettajalla on ymmärrystä oppilaan käytöksen taustalla voi hän tukea oppilaan käytöstä ja niin varmistaa luokkaan työrauhan.

Tämän tutkimuksen avulla saatiin tietää, mitkä tekijät tukevat ja mitkä heikentävät työrauhaa luokassa. Lisäksi tämä tutkimus auttaa opettajia huomaamaan, mitkä työrauhaa tukevat ja heikentävät tekijät ovat lähtöisin heistä itsestä, ja mihin he eivät voi vaikuttaa, esimerkiksi laki ja kuntakohtainen päätös tai yhteistyö eri toimijoiden kanssa. Työrauhaa heikentää opettajan oma systemaattisuuden puute, jota hänen tulisi itse reflektoida toimintaansa ja muokata sitä luokalle tarpeelliseksi sekä työrauhaa tukevaksi. Opettaja ei pysty kuitenkaan vaikuttamaan esimerkiksi oppilasainekseen, oppilaiden taustoihin tai kotoa tuleviin koulutusasenteisiin. Työrauhan ylläpitäminen vaatii siis opettajalta omien arvojen ylläpitämistä, koulun yhteisiä toimintamalleja, moniammatillista yhteistyö esimerkiksi kodin ja koulun välillä sekä oman auktoriteettiaseman ylläpitämistä.

### 7.3 Tutkimuksen luotettavuus

Tutkimuksen luotettavuutta pohtiessa tulee arvioida tutkimuksen validiteettia sekä reliabiliteettia. Validiteetti käsitteen tarkoituksena on varmistaa, että tutkimuksessa on tutkittu sitä mitä on luvattu tutkia (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 160). Reliabiliteetti tarkoittaa sitä, onko tutkimus toistettavissa (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 160). Tämän tutkimuksen validiteetti on toteutunut hyvin, koska tutkimusta on ohjannut tutkimuskysymykset ja niihin on saatu vastaukset. Reliabiliteetti toteutuu myös tässä tutkimuksessa, koska kyseinen tutkimus on mahdollista toistaa myös muissa kaupungeissa ja kunnissa. Kuitenkin parhaiten tämä on toistettavissa kunnissa ja kaupungeissa, jotka ovat samankokoisia kuin tämän tutkimuksen kohteena ollut kaupunki. Tutkimuksen voi myös toteuttaa uudestaan samalla aineistolla, jolloin voidaan verrata tämän tutkimuksen tuloksia uuteen tutkimukseen.

Tämän tutkimuksen luotettavuutta lisää tutkimusaineiston riittävä otos, joka oli 110 opettajaa, joista 101 oli luokanopettajia ja 10 erityisopettajia. Luotettavuutta hieman horjuttaa se, että luokanopettajien vastausten joukossa on kolmen aineenopettajan vastauksia. Aineenopettajista ei tiedetä toimivatko he luokanopettajina vai aineenopettajina. Kuitenkin määrällisesti tämä on pieni otos aineenopettajia. Tässä tutkimuksessa oli kaksi tutkimusongelmaa, joihin saatiin vastauksia riittävästi ja monet vastaukset olivat linjassa aiempien tutkimusten (ks. Saloviita, 2007; Levin & Nolan, 2010) kanssa. Tämän tutkimuksen luotettavuutta lisää se, että tutkijoita on ollut kaksi ja aineistoa on analysoitu molempien tutkijoiden toimesta.

Tämän tutkimuksen aineisto on osa Oppiva Salo –hankkeen tutkimusaineistoa. Tutkimuksen luotettavuutta hieman horjuttaa se, että tutkimuksen aineistoa ei ole kerännyt tämän tutkimuksen tekijät. Tutkimuksen luotettavuutta kuitenkin lisää se, että tutkimus on toteutettu kyselylomakkeella ja tutkijat eivät ole huomaamatta ohjanneet vastanneiden vastauksia. Lisäksi vastaukset ovat olleet kirjoitetussa muodossa.

Työrauhaa on tutkittu monien vuosien ajan. Työrauhan määritelmä on muokkautunut vuosien saatossa paljonkin ja edelleen sen määrittely on paljon kiinni ihmisen subjektiivisesta kokemuksesta. Aiempien (ks. Saloviita, 2007; Holopainen ym., 2009) ja tämän tutkimuksen mukaan työrauha useimmiten kuitenkin nähdään häiriöttömänä käytöksenä ja luokkahuoneena, jossa on selkeät säännöt ja rutiinit sekä opettajalla on riittävät taidot luokanhallitsemiseksi.

## 7.4 Jatkotutkimusideoita

Työrauha on tutkimusaiheena ajankohtainen ja mielenkiintoinen. Asian tarkasteleminen on mahdollista monesta eri näkökulmasta, kuten oppilaan näkökulmasta, opettajan näkökulmasta, moniammatillisen työryhmän näkökulmasta. Lisäksi on mahdollista vertailla luokanopettajien, aineenopettajien ja erityisopettajien näkemyksiä työrauhasta.

### 7.4.1 Luokanopettajien ja erityisopettajien näkökulmia liittyen työrauhaan

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, mitkä tekijät tukevat ja mitkä heikentävät työrauhaa luokassa. Mietinnässä oli, että pitäisikö tässä tutkimuksessa olla vielä kolmas tutkimuskysymys. Ajatuksena oli tutkia, millaisia yhtäläisyyksiä ja eroavaisuuksia luokanopettajien ja erityisopettajien vastauksissa esiintyi työrauhaan liittyen. Huomattiin kuitenkin melko nopeasti, että tutkimuskysymykseen ei olisi mahdollista saada tarpeeksi luotettavaa vastausta, koska luokanopettajia oli 101 ja erityisopettajia vain kymmenen.

Tähän tutkimuskysymykseen vastaaminen voisi onnistua toisenlaisesta tutkimusaineistosta tai keräämällä tutkimusaineistoa asian ympäriltä. Kyseisen asian tutkiminen toisi mahdollisesti hyvää näkökulmaa siitä, eroaako luokanopettajien ja erityisopettajien näkemykset ja kokemukset luokan työrauhasta.

### 7.4.2 Työrauha oppilaan näkökulmasta

Oppilaiden mukaan työrauha on osa oppilaiden kouluhyvinvointia (Välivaara, Paakkari, Aro & Torppa, 2019, s. 15). Työilmapiiri oppimistilanteissa, meluton ja häiriötön luokka tukevat työrauhan toteutumista ja näin myös hyvinvointia. Työilmapiiri ja työrauha nähdään oppilaiden mielestä usein perusolettamuksena, mutta se olisi hyvä määritellä tarkemmin. Oppimista hankaloittaa erityisesti keskittymisen puute, joka useimmiten johtuu liian kovasta metelistä ja hälinästä luokassa. Oppilaat nostavat esille, että työrauhaongelmia on usein havaittavissa tiettyjen oppituntien aikana, jonka vuoksi kyseisten aineiden opiskelu hankaloituu. (Välivaara, ym., 2018, s. 15.)

Aiemmin on tutkittu työrauhaa myös oppilaan näkökulmasta. Tutkimuksen näkökulma vaikuttaa tutkimuksen tulokseen paljon, jonka vuoksi hyvä jatkotutkimusidea voisi olla se, että

työrauhaa tutkittaisiin myös oppilaan näkökulmasta ja mahdollisesti vertailtaisiin opettajien ja oppilaiden näkökulmia sekä eniten esiintyviä työrauhaa tukevia ja heikentäviä tekijöitä.

#### 7.4.3 Opettajan auktoriteetin merkitys työrauhaan

Tutkimukseen vastanneiden luokanopettajien ja erityisopettajien vastauksissa ei ilmennyt, että opettajan auktoriteetilla olisi suurta merkitystä luokassa vallitsevaan työrauhaan. Kuitenkin aiempien tutkimusten mukaan auktoriteetti ja sen kolmen ulottuvuuden toteutuminen on nähty työrauhaa lisäävänä tekijänä. Tämä voisi olla hyvä jatkotutkimusidea, jossa voitaisiin selvittää, kuinka paljon opettaja auktoriteetilla on merkitystä luokassa.

Tässä tutkimuksessa keskityttiin 3–6 luokkalaisten luokanopettajien ja erityisopettajien näkemyksiin työrauhasta. Jatkotutkimuksessa voitaisiin vertailla esimerkiksi alkuopetuksen ja 3–6 luokan opettajien ja erityisopettajien näkemyksiä ja niiden eroavaisuuksia siitä, mitkä tekijät tukevat ja mitkä heikentävät työrauhaa. Lisäksi voitaisiin myös vertailla eroaako työrauhan määritelmä yläkoulussa ja onko esimerkiksi luokanopettajan, aineenopettajan ja erityisopettajan vastauksissa eroavaisuuksia.

## Lähteet

- Blatchford, P. (2003). A systematic observational study of teachers' and pupils' behaviour in large and small classes. *Learning and Instruction, 13*(6), 569–595.  
[https://doi.org/10.1016/S0959-4752\(02\)00043-9](https://doi.org/10.1016/S0959-4752(02)00043-9).
- Blatchford, P., Bassett, P., & Brown, P. (2011). Examining the effect of class size on classroom engagement and teacher-pupil interaction: Differences in relation to pupil prior attainment and primary vs. secondary schools. *Learning and Instruction, 21*(6), 715–730. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2011.04.001>.
- Brophy, J. (1987). Synthesis of Research on Strategies for Motivating Students to Learn. *Educational Leadership, 45*(2), 40. 3-4.
- Brophy, J. (1988). Educating teachers about managing classrooms and students. *Teaching & Teacher Education, 4*(1). 2–3.
- Erätuuli, M., Puurula, A., & Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. (1990). *Miksi häiritset minua. Työrauhahäiriöistä ja niiden syistä yläasteella oppilaiden kokemana*. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. 15–16.
- Evertson, C. M., & Weinstein, C. S. (2011). *Classroom management as a field of inquiry*. Teoksessa Evertson, C. M., & Weinstein, C. S. Handbook of classroom management: research. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203874783>. 4–5.
- Frick, P. J. & Dickens, C. (2006). Current perspectives on conduct disorder. *Current Psychiatry Reports, 8*(1), 59-72. <https://doi.org/10.1007/s11920-006-0082-3>.
- Hirsjärvi, S. (1997). *Metodologiset ja teoreettiset lähtökohdat*. Teoksessa Hirsjärvi S., Remes P. & Sajavaara P. Tutki ja kirjoita. Tammi.
- Hirsjärvi, S., Remes, P., Sajavaara, P., Sinivuori, E., & Tammi, kustantaja. (2009). *Tutki ja kirjoita* (15., uudistettu painos.). Kustannusosakeyhtiö Tammi. 26–233.

- Holopainen, P., Järvinen, R., Kuusela, J., Packalén, P., & Opetushallitus. (2009). *Työrauha tavaksi: kohtaaminen, toimintakulttuuri ja pedagogiikka koulun arjessa*. 9–52. Opetushallitus. <https://www.oph.fi/fi/tilastot-ja-julkaisut/julkaisut/työrauha-tavaksi-kohtaaminen-toimintakulttuuri-ja-pedagogiikka>.
- Kakkuri-Knuuttila, M-L. & Ylikoski, P. (1998). Merkitys ja tulkinta. Teoksessa M-L. Kakkuri-Knuuttila (toim.) *Argumentti ja kritiikki: lukemisen, keskustelun ja vaikuttamisen taidot*. Helsinki: Gaudeamus. 30.
- Karhu, A. (2018). Check in, check out! Käyttäytymisen tehotettua tukea lähikouluissa. Jyväskylän yliopisto. ISBN 978-951-39-7522-7 (PDF). 18.
- Kostiainen, E., & Gerlander, M. (2009). Vuorovaikutus opettajaksi opiskelevien asiantuntijuudessa. *Prologi*, 5(1), 6–29. <https://doi.org/10.33352/prlg.95804>
- Lehtomäki, S., & Mikkilä-Erdmann, M. (2018). Opettaja työrauhan rakentajana luokkahuoneen vuorovaikutuksessa. *Prologi*, 14(1), 10–25. <https://doi.org/10.33352/prlg.95927>
- Lehtomäki, S., Mikkilä-Erdmann, M., & Laakkonen, E. (2024). Peruskoulun opettajien työrauhakokemukset ja -profiilit. *Kasvatus*, 55(2), 150–166. <https://doi.org/10.33348/kvt.124818>
- Lehtomäki, S. (2024). Näkökulmia muuttuvaan työrauhaan: Monimenetelmällinen tarkastelu peruskoulukontekstissa. Turun yliopisto. 51.
- Levin, J., & Nolan, J. F. (2010). Principles of classroom management: a professional decision-making model (6th ed.). Pearson/Allyn and Bacon. 3–138.
- Opetushallitus. (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Määräykset ja ohjeet 2014:96. Next Print Oy, Helsinki 2016. 30–36.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2026). Peruskoulu 2045: Elämää varten – Visio suomalaiselle peruskoululle. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2026:7. Helsinki 2026. 61.

- Salovaara, R., Honkonen, T., PS-kustannus, kustantaja, & Santalahti-kustannus, kustantaja. (2011). *Rakenna hyvä luokkahenki*. PS-kustannus. 11–130.
- Saloviita, T., Lehti, S., Reinikainen, E., Sigfrids, A., Salo, P., Hamarus, P., Lahtinen-Salila, I., Lahtinen-Leinonen, M., Lairio, S., Leino, S., PS-kustannus, kustantaja, & Santalahti-kustannus, kustantaja. (2009). *Meidän koulu: keinoja työrauhan ja hyvän ilmapiirin saavuttamiseen*. PS-kustannus. 71–109
- Saloviita, T., & PS-kustannus, kustantaja. (2007). *Työrauha luokkaan: löydä omat toimintamallisi*. PS-kustannus. 72–75
- Saloviita, T., PS-kustannus, kustantaja, & Santalahti-kustannus, kustantaja. (2014). *Työrauha luokkaan* (3. uud. p.). PS-kustannus. 48–58.
- Tuomi, J., Sarajärvi, A., & Tammi, kustantaja. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (Uudistettu laitos.). Kustannusosakeyhtiö Tammi. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-04-0011-8>. 108–160.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2023). Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyn käsitteleminen Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja 2/2023. Helsinki. 12.
- Välivaara, H., Paakkari, L., Aro, T. & Torppa, M. (2018). Kouluhyvinvointi oppilaiden kuvaamana. *Kasvatus* 49 (1), 6–19.

## Liitteet

### Liite 1. Opiskelijan sitoumus aineiston käyttöön



Finsci-hankkeen

1 (1)

#### Opiskelijan salassapitositoumus

##### Salassa pidettävä tieto

Sitoudun pitämään salassa Finsci-hankkeen tutkimusaineistoista tietooni tulleen salassa pidettävän tai luottamuksellisen tiedon, josta on lailla säädetty vaitiolovelvollisuus.

Salassa pidettävää tietoa ei saa tallentaa ilman rekisterinpitäjän lupaa työaseman kiintolevyille, muistikulle tai muille muistilaitteille. En välitä salassa pidettävää tietoa eteenpäin ilman rekisterin pitäjän lupaa.

Salassa pidettävän tiedon saaminen voi tapahtua suullisesti, kirjallisesti tai sähköisesti, virallisesti tai epävirallisesti.

Olen ymmärtänyt, että vaitiolovelvollisuuteni jatkuu opinnäytetyön/tutkimuksen sekä Finsci-hankkeen päätyttyä.

##### Tutkimusaineiston käyttöehdot

Olen sopinut opinnäytteen tekemisestä ja aiheesta ohjaajan kanssa.

Opinnäytetyön keskeytyessä tai aiheen vaihtuessa ilmoitan siitä ohjaajalleni. Aiheen vaihtuessa aineiston osaa voidaan tarjota uudelle opinnäytteestä kiinnostuneelle tekijälle.

Käytettävissä oleva Finsci-tutkimusaineisto on anonymisoitu analysointitarkoitukseen. Taltioidin opinnäytetyön analysointitarkoitukseen saadun tutkimusaineiston henkilökohtaiselle yliopiston verkkolevyille tai muuhun rekisterin ylläpitäjän kanssa sopimaan luotettavaan paikkaan.

Palautan analysointiin tarkoitetun tutkimusaineiston ja tutkimusprosessin aikana luodut muutujat rekisterin ylläpitäjälle opinnäytetyön valmistuttua. Valmistumisen jälkeen opinnäytteessä käytetty tutkimusaineisto tallennetaan Turun yliopiston ylläpitämälle verkkolevyille: Finsci opinnäytteet

Valmiista opinnäytteestä voidaan laatia tieteellinen artikkeli tai yleistajuinen julkaisu yhdessä Finsci-tutkimusryhmän kanssa. Tieteellisen artikkelin tai yleistajuisen julkaisun kirjoittajajärjestys määräytyy tehdyn työpanoksen mukaan. Mikäli valmistumisen jälkeen ei ole mahdollista osallistua artikkelin/yleistajuisen julkaisun kirjoittamiseen, mainitaan opinnäytetyön tekijän nimi/nimet Finsci-tutkimusryhmän vastuullisten kirjoittajien jälkeen.

Paikka ja aika \_\_\_\_\_

Allekirjoitus ja nimen selvennös \_\_\_\_\_