

Opettajien ennakoivat työrauhan tukemisen keinot esi- ja alkuopetuksessa

LUOT0094 Tutkimustyöpaja 3
Kandidaatintutkielma
Kasvatustiede

Laatija:
Iida Verainen

12.5.2026
Turku

Kandidaatintutkielma

Oppiaine: Kasvatustiede

Tekijä: Iida Verainen

Otsikko: Opettajien ennakoivat työrauhan tukemisen keinot esi- ja alkuopetuksessa

Ohjaaja: yliopistonlehtori Elisa Vilhunen

Sivumäärä: 41 sivua

Päivämäärä: 12.5.2026

Työrauha on yksi koulunkäynnin peruspilareista ja opettajalla on suuri vastuu sen tukemisessa. Työrauha ilmenee koululuokassa vallitsevana rauhallisuutena ja oppilaiden tavoitteiden suuntaan tapahtuvana toimintana. Työrauha ei pelkästään tue oppimista vaan myös koko kouluyhteisön hyvinvointia. Tärkeimmät keinot työrauhan tukemiseen ovat ennakoivia, joilla pyritään sekä tukemaan työrauhaa, että ennaltaehkäisemään häiriöitä. Opettajan työssä ammatillinen kasvu ja kehittymien on nähtävä elinikäisenä prosessina, minkä takia myös luokanhallintatapoja on ajoittain reflektoitava ja tarvittaessa muutettava työn muuttuvan luonteen takia.

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli syventää ymmärrystä niistä keinoista, joilla opettajat tukevat työrauhaa ja ennaltaehkäisevät häiriöitä esi- ja alkuopetusluokissa. Lisäksi pyrittiin ymmärtämään keinoissa tapahtuneita muutoksia ja muutoksen taustalla olevia tekijöitä. Tutkimuksen aineisto koostui viidestä esi- tai alkuopettajan puolistrukturoiduista yksilöhaastattelusta. Aineisto analysoitiin aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä, jossa hyödynnettiin luokittelua.

Tulosten perusteella opettajat käyttivät työrauhan tukemiseen monipuolisesti erilaisia vuorovaikutukseen, pedagogisiin ratkaisuihin sekä arjen rakenteisiin ja toimintatapoihin liittyviä keinoja. Muutoksia oli havaittavissa erityisesti vuorovaikutustavoissa sekä pedagogisissa ratkaisuisissa. Opettajat ajattelivat muutosten johtuvan oppilaiden ja kasvuympäristön muutoksista, koulun ja työrauhakäsityksen muutoksista, opettajan ammatillisesta kasvusta sekä tilannesidonnaisista tekijöistä.

Työrauhan tukeminen osoittautui moniulotteiseksi ilmiöksi. Jatkossa sitä olisi hyödyllistä tarkastella myös opettajaopiskelijoiden näkökulmasta, jotta opettajankoulutuksessa voitaisiin tarvittaessa kehittää luokanhallinnallisia taitoja jo ennen työelämään siirtymistä, ja siten ehkäistä aloittelevien opettajien kokemia työrauhahaasteita ja kuormittumista. Lisäksi tutkimusta olisi hyvä laajentaa pitkäikäistutkimukseksi, jossa työrauhan tukemisen keinoja tarkastellaan opettajan uran eri vaiheissa, mikä parantaisi tulosten luotettavuutta.

Avainsanat: alkuopetus, esiopetus, luokanhallinta, työrauha

Sisällys

1	Johdanto	4
2	Työrauha ja luokanhallinta esi- ja alkuopetuksessa	6
2.1	Työrauhan ja luokanhallinnan määrittely	6
2.2	Työrauhan ja luokanhallinnan merkitys	8
2.3	Keinot työrauhan saavuttamiseksi	9
2.4	Opettajan kehittyvät taidot työrauhan luomisessa	11
3	Tutkimuskysymykset	14
4	Menetelmä	15
4.1	Osallistujat	15
4.2	Tutkimuksen toteutus	15
4.3	Aineiston käsittely	16
4.4	Tutkimusetiikka	17
5	Tulokset	19
5.1	Esi- ja alkuopettajien ennakoivat keinot työrauhan tukemiseen	20
5.1.1	Opettajan vuorovaikutustavat	20
5.1.2	Opetuksen pedagogiset ratkaisut	22
5.1.3	Arjen rakenteet ja toimintatavat	23
5.2	Työrauhakeinojen muutos ja muutokseen vaikuttavat tekijät	25
6	Pohdinta	28
6.1	Johtopäätökset	28
6.2	Luotettavuus	30
6.3	Tutkimuksen merkitys ja jatkotutkimusideoita	31
	Lähteet	34
	Liitteet	37
	Liite 1. Haastattelurunko	37
	Liite 2. Tietosuojailmoitus	39
	Liite 3. Haastattelukutsu	41

1 Johdanto

Hyvä työrauha ja myönteinen luokkailmapiiri ovat merkittäviä tekijöitä niin oppilaiden kuin opettajienkin hyvinvoinnin kannalta (Pyhältö, ym., 2011; Savolainen, 2001). Rauhallisen, järjestelmällisen ja häiriöttömän luokkahuoneen on kansainvälisesti tutkittu edistävän keskittymistä ja motivaatiota, mikä johtaa parempiin oppimistuloksiin, kun taas häiriöt ja melu heikentävät suoriutumista (Shield & Dockrell, 2008; Wang, ym., 2020). Tässä tutkimuksessa tarkastellaan laadullisia tutkimusmenetelmiä hyödyntäen opettajien keinoja luoda ja ylläpitää ennakoivasti työrauhaa esi- ja alkuopetuksessa, joissa työrauhan merkitys korostuu koulupolun alkuvaiheen vuoksi. Lisäksi selvitetään, muuttuvatko nämä keinot opettajan työuran aikana ja mistä opettajat ajattelevat mahdollisen muutoksen johtuvan.

Julkinen keskustelu koulujen työrauhasta on viime vuosina ollut melko negatiivissävytteistä ja huolta on herättänyt muun muassa opettajien työnkuvan laajeneminen, inklusion toteutuminen käytännössä sekä peruskoulun muutossaasteet (Lehtomäki, 2024, s. 42–43). Media on jo pidemmän aikaa antanut ymmärtää, että työrauhatilanne Suomen kouluissa on heikentynyt (Saloviita, 2007, s. 29). Myös opettajien jaksamisesta ollaan huolissaan, sillä esiin on nostettu vahvasti opettajan työn kuormittavuus, uupuminen ja alanvaihto (Michelsson, 2024). Yhtenä opettajia kuormittavana tekijänä niin median kuin tutkimuksenkin valossa nähdään olevan juuri työrauhahaasteet ja ongelmat sosiaalisessa vuorovaikutuksessa (Pyhältö, ym., 2011; Tolpo, 2018). Siksi on tärkeää tutkia ennakoivia keinoja, jotka ovat Saloviidan (2007) mukaan tärkeimpiä keinoja työrauhan ylläpitämiseen, sillä niillä pyritään ennaltaehkäisemään häiriötilanteiden syntymistä (s. 47).

Työrauha ei kuitenkaan ole pysyvä ilmiö, vaan kokemukset työrauhasta vaihtelevat tutkimusten, koulujen ja opetusryhmien välillä (Holopainen, ym., 2009, s. 37). Median välittämää kuvaa heikosta työrauhasta tukee osittain kouluterveyskyselyn tulokset; osallistuneista tytöistä vain neljännes ja pojista kolmannes vastasi, että luokassa on usein rauhallista (Matikka, ym., 2025). Samoihin aikoihin Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen (Karvin) arvioidessa koulun työrauhaa 90 % kolmosluokkalaisista koki lähes kaikkien opettajien osaavan ylläpitää työrauhaa (Julin & Rumpu, 2018, s. 11). Opettajat ovat myös itse arvioineet työrauhan toteutumista opetusryhmissään suhteellisen positiivisesti (Lehtomäki, 2024, s. 161).

Työrauhaa ja erityisesti työrauhahäiriöitä on tutkittu melko paljon niin Suomessa kuin kansainvälisestikin. Lehtomäki ja Mikkilä-Erdmann (2018) ovat esimerkiksi tutkineet opettajien puuttumista työrauhahäiriöihin. Shield ja Dockrell (2008) ovat puolestaan selvittäneet luokkahuonemelun yhteyttä alakouluikäisten lasten oppimistuloksiin. Aiheesta on myös kirjoitettu opettajille suunnattuja kirjoja ja oppaita, kuten Saloviidan (2007) teos *Työrauha luokkaan: Löydä oma toimintamallisi*. Myös työrauhakeinoja on tutkittu jonkin verran, mutta laadullisessa tutkimuksessa tutkittavan teeman ei tarvitse olla täysin uusi, sillä olennaista on aineiston syvälinen tarkastelu: kun aineistolle annetaan tilaa ohjata analyysiä, aineistosta voi nousta esiin odottamattomia havaintoja (Puusa, ym., 2021, luku 4).

Lehtomäki ja Mikkilä-Erdmann (2018) kuitenkin korostavat erityisesti ennakoivien keinojen tutkimisen tärkeyttä, sillä oppilaiden tekoihin reagoivat keinot toimivat hetkellisesti, mutta ei pidemmällä aikavälillä (s. 20–21). Suurin osa työrauhatutkimuksista käsittelee myös työrauhaa yleisellä tasolla tai sen vaikutuksia esimerkiksi hyvinvointiin (Malinen & Savolainen, 2016; Wang, ym., 2020). Voidaan siis olettaa, että ajankohtainen tutkimustieto opettajien konkreettisista työrauhan tukemisen keinoista suomalaisessa esi- ja alkuopetuskontekstissa on osin rajallista. Tämän tutkimuksen ensisijaisena tavoitteena on syventää niin luokanopettajien kuin luokanopettajaopiskelijoidenkin ymmärrystä niistä keinoista, joilla rakennetaan työrauhaa ja ennaltaehkäistään häiriöitä esi- ja alkuopetusluokissa.

2 Työrauha ja luokanhallinta esi- ja alkuopetuksessa

Tässä luvussa määritellään aiempiin tutkimuksiin ja kirjallisuuteen perustuen tutkimuksen kannalta merkittävimmät käsitteet; työrauha ja luokanhallinta, sekä avataan, miten nämä käsitteet kietoutuvat toisiinsa. Käsitteitä ja teoriaa tarkastellaan esi- ja alkuopetuskontekstissa, huomioiden oppilaiden ikä ja kehitystaso sekä oppimisympäristön erityispiirteet. Luvussa pureudutaan myös syvemmin työrauhan merkitykseen niin opettajan, kuin oppilaankin näkökulmasta ja tuodaan esiin aiemman tutkimuskirjallisuuden näkökulmia työrauhan tukemisen keinoihin. Lopuksi esitellään vielä teoriataustaa opettajan ammatilliselle kasvulle, mikä tarjoaa viitekehyksen keinojen muutoksen ymmärtämiselle.

2.1 Työrauhan ja luokanhallinnan määrittely

Työrauha voidaan nähdä määrittelystä riippuen oppilaiden toimintana tai yleisenä luokassa vallitsevana ilmapiirinä (Hirsjärvi, 1992, s. 196; Kari, ym., 1980, s. 9). Työrauhaa voidaan siis kuvata kurinalaisena, asetettujen tavoitteiden ja tehtävien suuntaan tapahtuvana toimintana, eli oppilaan tietynlaisena ulkoisena käyttäytymisenä, mikä on kuitenkin melko pelkistetty käsitys työrauhasta (Kari, ym., 1980, s. 9). Työrauha voidaan määritellä myös koululuokassa vallitsevina rauhallisina oloina, eli niin sanottuna ”häiriintymättömyyden tilana” (Hirsjärvi, 1992, s. 196). Työrauhan yksiselitteinen määrittely ei kuitenkaan ole helppoa, sillä yksilölliset erot vaikuttavat sen kokemiseen. Toiset sietävät esimerkiksi taustamelua paremmin kuin toiset (Hellström, 2000, s. 335). Kyseessä on siis subjektiivinen käsite, joka heijastaa arvioijan persoonallisuuden lisäksi myös erilaisia näkemyksiä kasvatuksesta ja opetuksesta sekä niiden päämääristä (Kari, ym., 1980, s. 10–11).

Suomalaiseen kasvatustieteeseen työrauha -käsitteen toi Matti Koskenniemi (Saloviita, 2007, s. 24), joka korosti työrauhan olevan vain välitavoite lopullisen tavoitteen, eli oppilaiden itsehillinnän ja sisäisen kurin saavuttamiseksi (Koskenniemi & Valtasaari, 1965, s. 101–102). Lopullisena tavoitteena ei siis ollut se, että oppilaat ovat tunnilla tuottamatta häiriötä vaan se, että oppilaat käyttäytyisivät myös koulun ulkopuolella järjestystä ja viihtyisyyttä edistäen (Koskenniemi & Valtasaari, 1965, s. 101–102). Tämän takia ei riitä, että opettaja tuntee hallitsevansa tilanteen, vaan on edistettävä myös oppilaiden sosiaalisten taitojen kehittymistä (Hellström, 2000, s. 160; Koskenniemi & Valtasaari, 1965, 101–102; Saloviita, 2007, s. 24). Myös Hirsjärvi (1992) korostaa työrauhan edellyttävän sisäistynyttä kurinalaista toimintaa kaikilta yhteisön jäseniltä (s. 196).

Työrauha on ajassa muuttuva käsite, johon vaikuttaa muun muassa yhteiskuntamme muuttuvat arvot ja kasvatuskäsitykset (Holopainen, ym., 2009, s. 9). 1800-luvun oppikouluissa käytössä olevasta ruumiillisista rangaistuksista on siirrytty vähitellen kohti lapsikeskeisempää ajatustapaa, joka korostaa lapsen ja aikuisen välistä myönteistä ja luottamuksellista suhdetta (Saloviita, 2007, s. 18–21). Kurin sijasta nykyään puhutaan positiivissävyyteisemmästä työ- ja opiskelurauhasta sekä laadukkaasta oppimisympäristöstä (Hellström, 2000, s.160), mikä kertoo siirtymisestä autoritaarisesta kasvatuksesta kohti demokraattista kasvatusta (Kari, ym., 1980, s. 8). Työrauha ymmärrettiin kansakouluaikana ehdottoman hiljaisuuden ja liikkumattomuuden vaatimuksena, mikä on myös vähitellen poistunut oppimiskäsitysten ja pedagogiikan muuttuessa (Hellström, 2000, s. 160; Saloviita, 2007, s. 18–21).

Nykyään konstruktivistisen oppimiskäsityksen näkökulmasta kyky istua hiljaa paikallaan ei ole yhtä tärkeää, kuin osallistuminen tiedon aktiiviseen hankkimiseen (Fennimore, 1995, s. 120–124). Tällöin esimerkiksi puheensorina tai liikkuminen luokassa voidaan nähdä suotavana ja oppimista edistävänä (Saloviita, 2007). Oppimista ei siis enää ymmärretä vain yksilön sisäisenä prosessina, vaan siihen liittyvät myös sosiaalinen ja kulttuurinen ulottuvuus ja se edellyttää oppilaan aktiivista toimintaa (Fennimore, 1995, s. 120–124; Hellström, 2000, s. 275–276). Muutoksen myötä yksilötyöskentelyn rinnalle on noussut esimerkiksi ryhmätyöskentelyä ja pelimäisiä työskentelytapoja, joissa täysi hiljaisuus on mahdottomuus (Fennimore, 1995, s. 120–124). Tästä näkökulmasta täydellinen hiljaisuus voidaan tulkita hyvän työrauhan sijasta jopa passiivisuudeksi tai peloksi ankaraa opettajaa kohtaan (Saloviita, 2007).

Suomen kielessä luokanhallinta on melko uusi käsite, eikä esimerkiksi Kasvatustieteen käsitteistö -teoksesta (Hirsjärvi, 1992) löydy lainkaan määritelmää kyseiselle käsitteelle. Luokanhallinta -käsitteen tilalla onkin pitkään käytetty myös Suomessa ehkä hieman kielteisen leiman omaavaa kuri -käsitettä, kuten Hellströmin (2000) teoksessa Sata sanaa opetuksesta, joka sisältää kappaleen ”kuri eli hallinta” (s. 159–160). Hellströmin (2000) mukaan kuri onkin yksi vanhimpia kasvatustieteen käsitteistä, joka liitetään nykyään helposti fyysiseen kurittamiseen tai vanhanaikaiseksi leimattuun kasvatukseen (s. 159–160). Luokanhallinta voidaan kuitenkin erään määritelmän mukaan kuvata kokonaisvaltaisena suunnitteluna ja toimintana, mikä luo järjestelmällisen ja tuottavan opetus- ja oppimisympäristön (Bellon ym. 1992, kuten viitattu Fennimore, 1995, s. 151). Edelliseen

määrittelyyn viitaten luokanhallinta voidaan siis ymmärtää muun muassa opettajan keinoina, joilla työrauhaa, eli häiriötöntä oppimisympäristöä luodaan ja ylläpidetään.

Työrauha ja luokanhallinta liittyvät siis vahvasti toisiinsa, eikä niiden erottelu ole aina yksiselitteistä. Kansainvälisiä tutkimuksia tulkitessa ja vertaillaessa tuleekin ottaa huomioon suomen ja englannin kielen käsitteelliset erot. Käsitteen ja termin erottaminen on olennaista, sillä työrauha -käsitteelle ei ole suoraa englanninkielistä vastinetta, vaan sitä kuvataan useilla eri termeillä, jotka painottavat ilmiön eri ulottuvuuksia. Työrauhaan ja luokanhallintaan viitataan esimerkiksi termeillä classroom management (Fennimore, 1995) ja discipline (Fennimore, 1995, s. 7–11; Hirsjärvi, 1992, s. 196; Kari, ym., 1980), joista jälkimmäinen käännetään suomen kielessä järjestykseksi tai kuriksi. Kolmas ilmiöstä käytetty termi on classroom climate, joka sisältää luokan organisoinnin ja rakenteet, kurinpidolliset käytännöt sekä luokan vuorovaikutussuhteet (Jones, ym., 2008; Wang and Degol, 2016, kuten viitattu Wang, ym., 2020), eli sillä viitataan laajemmin luokassa vallitsevaan ilmapiiriin.

2.2 Työrauhan ja luokanhallinnan merkitys

Työrauhan tulisi palvella oppilaita koulunkäynnin kahdessa päätehtävässä: kasvatuksellisessa tehtävässä sekä tehtävässä opettaa elämässä tarvittavia tietoja ja taitoja (Saloviita, 2007, s. 23–24). Saloviidan (2007) mukaan vastuu järjestyksestä ja oppimista tukevan ilmapiirin luomisesta on opettajalla, ja jos opettaja ei saa pidettyä järjestystä, opetus ja oppiminen häiriintyvät. Hyvää luokanhallintaa pidetään jopa kaikkein tärkeimpänä yksittäisenä asiana oppimisen tukemisessa (Jones & Jones, 2007; Wang, ym., 2020). Myös opetussuunnitelmassa painotetaan niin työrauhan, kuin ystävällisen ja kiireettömän ilmapiirinkin tärkeyttä oppimisen tukemisessa (Opetushallitus, 2014, s. 30). Jones ja Jones (2007) korostavat, että tehokkaan luokanhallinnan tulisi johtaa siihen, että kaikki oppilaat tuntevat olonsa turvalliseksi ja arvostetuiksi, ja vain tällaisessa ympäristössä heidän oppimisensa on optimaalisinta.

Lehtomäki & Mikkilä-Erdmann (2018) ovat osoittaneet, että opettaja joutuu puuttumaan työrauhahäiriöihin keskimäärin useammin kuin joka toinen minuutti. Oppimiseen käytetyllä ajalla on myös yhteys oppimistuloksiin (Walberg, 1988, kuten viitattu Saloviita, 2007, s. 24–25), minkä takia työrauhalla on suuri merkitys heti oppitunnin alkaessa. Saloviidan (2013) mukaan oppituntien alusta käytännön luokanhallintaan käytetään keskimäärin 6 minuuttia, mikä saattaa kuulostaa pieneltä menetykseltä, mutta jokaisen oppitunnin myöhästyessä, luku kertaantuu vuositasolla jopa 127 menetetyksi oppitunniksi.

Työrauhaa pidetään siis edellytyksenä oppimiselle ja opetukselle, mutta ajateltaessa kokonaisvaltaista kasvatusta ja kehittymistä, työrauha ei ole pelkkä kasvatuksen edellytys, vaan sen tulisi olla osa kasvatusta ja kasvamista (Kari ym., 1980, s. 92). Ajatus koulun kasvatustehtävästä unohtuu kuitenkin usein, kun painotetaan vain koulun roolia tarpeellisten tietojen ja taitojen välittäjänä (Saloviita, 2007). Yhteiskunnan kannalta on siis tärkeää, ettei koulusta valmistu vain tiedollisesti ja taidollisesti päteviä oppilaita, vaan myös hyvätapaisia, kunnan kansalaisia (Saloviita, 2007). Työrauha -käsitteeseen vahvasti kietoutuvan luokkahuoneilmapiiriin on myös tutkittu olevan positiivisesti yhteydessä oppilaiden sosiaaliseen kompetenssiin (Wang, ym., 2020).

Koulun rooli kasvattajana korostuu erityisesti esi- ja alkuopetuksessa, jolloin oppilaiden kasvu vuorovaikutuskulttuuriin alkaa (Lehtomäki & Mikkilä-Erdmann, 2018, s. 23). Tutkittaessa aihetta, joka liittyy vahvasti lasten luokkahuonekäyttöön, tuleekin ottaa huomioon teorit lapsen kehityksestä. Myös tästä syystä tutkimuksen aihe on rajattu koskemaan vain esi- ja alkuopetusta, eli yleensä 6–8-vuotiaita lapsia, jotka ovat Jean Piaget'n konstruktivistisen kehitysteorian mukaan siirtymässä esioperationaalisesta vaiheesta konkreettisten operaatioiden vaiheeseen, jolloin ajattelu on yleensä vielä melko konkreettista, minäkeskeistä ja toimintaan sidottua (Nurmi, ym., 2018, s. 89–98).

Työrauhalla on suuri merkitys oppimisen lisäksi myös niin oppilaiden kuin opettajienkin hyvinvointiin. Työrauhahäiriöt tutkitusti kuormittavat opettajia (Pyhältö, ym., 2011), minkä takia olisi tärkeää, että opettajat kokisivat, että heillä on tarvittavat tiedot ja taidot työrauhan ylläpitämiseen. Tutkimukset ovatkin osoittaneet, ettei käytöshäiriöt itsessään aiheuta opettajien uupumusta, vaan yhteydessä uupumukseen on tarkemmin ottaen opettajan minäpystyvyys (Saloviita, 2007, s. 32–33). Opettaja siis uupuu sitä todennäköisemmin, mitä haastavammaksi hän kokee järjestyksen pitämisen luokassa. Saloviidan (2007) mukaan tästä seuraa usein kierre, jossa opettajan uupumus ja luokan käytöshäiriöt vain ruokkivat toinen toisiaan (s. 33). Savolaisen (2001) tutkimus puolestaan osoittaa työrauhan yhteyden oppilaiden hyvinvointiin: huono työrauha yhdessä muiden opetustilanteisiin liittyvien tekijöiden kanssa on yhteydessä oppilaiden kokemaan väsymykseen, stressiin ja univaikeuksiin (s. 36).

2.3 Keinot työrauhan saavuttamiseksi

Vaikka edellisessä luvussa työrauhan todettiin olevan merkittävä oppimista tukeva tekijä, se ei kuitenkaan aina edistä oppimista, jos työrauha on saavutettu ulkoisen kontrollin, kuten

uhkailun tai rangaistusten avulla (Saloviita, 2007, s. 24). Siksi opettajan on tärkeää löytää sellaisia keinoja työrauhan saavuttamiseksi, jotka tukevat myös oppimista. Tärkeimmät keinot työrauhan ylläpitämiseen ovat ennakoivia (Saloviita, 2007, s. 47). Ennakoivia keinoja käytetään siis ennen, kuin ongelmia tai häiriöitä on päässyt syntymään. Tutkimusten mukaan opettajien välillä ei ole suuria eroja työrauhaongelmien käsittelyssä, vaan juuri ennakoivien keinojen käytössä (Saloviita, 2009, s. 123). Opettajat turvautuvatkin usein korjaaviin keinoihin ennen kuin he ovat edes käyttäneet ennakoivia keinoja (Jones & Jones, 2007).

Koska tämä tutkimus keskittyy ennakoiviin työrauhakeinoihin, ei työrauhahäiriöiden tai -ongelmien syvälinen analysointi ole tarpeellista. Opettajan on kuitenkin vaikeaa löytää ratkaisuja tai keinoja häiriöiden ennaltaehkäisemiseksi, jollei tiedä mikä häiriöt aiheuttaa (Koskenniemi & Valtasaari, 1965, s. 105–108). Häiriöiden syynä voi Koskenniemen ja Valtasaaren (1965) mukaan olla yksittäinen oppilas, vaikea luokka tai itse opettaja. He kuitenkin korostavat, että häiriön perimmäisenä aiheuttajana on harvoin itse oppilas, vaan häiriökäyttäytyminen saattaa liittyä esimerkiksi oppilaan epätyytyttävään asemaan luokassa. Heidän mukaansa vaikeisiin luokkiin liitetyt ongelmat puolestaan johtuvat usein ryhmäytymisen puutteesta ja opettajaan liitetyt ongelmat opettajan toiminnasta ja tavasta kohdella oppilaita tai opetuksen heikosta laadusta, kuten liian vaikeista tai helpoista tehtävistä. He lisäävät myös, että häiriöitä voi aiheuttaa täysin ulkopuoliset tekijät, kuten normaalista poikkeava lämpötila (s. 105–108).

Ennakoivia keinoja voidaan kuvata opettajan auktoriteetin kolmen ulottuvuuden avulla, jotka ovat karismaattinen, rationaalinen ja traditionaalinen auktoriteetti (Saloviita, 2007, s. 48–84.) Tämä kolmen auktoriteetin malli korostaa siis opettajan toiminnan merkitystä työrauhan luomisessa (Saloviita, 2007, s. 48–84). Karismaattisella auktoriteetilla tarkoitetaan hyviä suhteita eli muun muassa opettajan ja oppilaan luottamuksellisia välejä. Rationaalinen auktoriteetti viittaa puolestaan hyvään opetukseen, joka motivoi oppilaita koulunkäyntiin. Viimeisellä, eli traditionaalisella auktoriteetilla tarkoitetaan hyvien tapojen ja tottumusten, kuten sääntöjen ja rutiinien, vakiinnuttamista. Kun ne vakiintuvat, oppilaat tottuvat noudattamaan opettajan antamia ohjeita ja ulkoiset määräykset muuttuvat vähitellen oppilaan sisäiseksi itsehallinnaksi (Saloviita, 2007).

Koska esi- ja alkuopetusikäisten lasten ajattelun rakenteet ovat erilaisia kuin vanhempien lasten, tarvitsevat he myös kehitystasolleen sopivaa opetusta ja ohjausta (Nurmi, ym., 2018, s. 89–98). Lasten toiminnalle on aina jokin syy ja ammattitaitoinen opettaja osaa soveltaa

kehitysteorioiden mukaisia käyttäytymisinterventioita luokkahuoneessa (Fennimore, 1995, s. 84–90). Esimerkiksi 4–7-vuotiaiden lasten egosentrisyys eli itsekeskeisyys näkyy Piaget'n mukaan heidän moraalisisessa käyttäytymisessään siten, että he keskittyvät vain itseensä, jolloin heidän on vaikeaa ymmärtää muiden näkökulmaa (Fennimore, 1995, s. 93). Tästä syystä 4–7-vuotiaat lapset eivät välttämättä noudata sääntöjä, vaikka väittäisivätkin tuntevansa ne (Fennimore, 1995, s. 93). Säännöt voi myös olla lapsille liian abstrakteja, sillä niiden, kuten kaiken muunkin opetuksen tulisi rakentua tuttujen ja konkreettisten kokemusten varaan (Nurmi, ym., 2018, s. 89–98). Kun oppiminen ei perustu pelkkiin abstrakteihin ohjeisiin, vaan konkreettiseen tekemiseen ja lapsen aktiiviseen osallistumiseen, on lapsen helpompi pysyä mukana opetuksessa (Nurmi, ym., 2018, s. 89–98), mikä tukee myös työrauhaa.

Opetussuunnitelmassa (Opetushallitus, 2014) mainitaan useita työrauhan edellytyksiä ja työrauhaa edistäviä tekijöitä (s. 36). Työrauhaa ohjataan rakentamaan luomalla luokkaan luottamuksellinen, välittävä, rauhallinen ja hyväksyvä ilmapiiri. Myös viihtyisää oppimisympäristöä pidetään työrauhaa edistävänä. Työrauhan edellytyksenä pidetään pedagogisten ratkaisujen kehittämistä sekä opettajan antamaa ohjausta ja palautetta (Opetushallitus, 2014).

Edellä mainittujen keinojen lisäksi opettajien välinen yhteistyö ja vastuunotto on myös olennaisessa osassa työrauhan luomisessa ja häiriöiden ennaltaehkäisyssä (Savolainen, 2001; Opetushallitus, 2014, s. 36). Voidaan siis ajatella, ettei työrauha ole vain opettajan ja oppilaiden välinen asia, vaan sen luomiseen osallistuu koko kouluyhteisö. Koko koulun työrauhaa tukevia toimintamalleja ovat muun muassa työryhmän, eli työrauhatiimin perustaminen, joka kirjaa toimenpiteitä, kuten koulun sääntöjä, toimintasuunnitelmaan (Saloviita, 2007, s.184–187). On myös tärkeää, että koulun opettajilla on yhtenäiset käsitykset ja linjaukset esimerkiksi siitä, millainen käytös ei ole hyväksyttävää ja mitä tällaisesta käytöksestä seuraa (Saloviita, 2007, s. 186).

2.4 Opettajan kehittyvät taidot työrauhan luomisessa

Suomessa usein ajatellaan, että opettajien luokanhallintataidot ovat pysyvä persoonallisuuspiirre, vaikka tutkimukset ovat osoittaneet, että luokanhallinta on opittavissa oleva taito ja että pienilläkin muutoksilla voi saada aikaan positiivista vaikutusta (Epstein ym., 2008, kuten viitattu Malinen & Savolainen, 2016, luku 4.2). Ei siis voida ajatella, että luokanhallintataitoja joko on tai ei ole, vaan taitoja voidaan kehittää koko uran ajan.

Opettajaksi ei näin ollen valmistuta vain opettajankoulutuksesta, vaan ammatillinen kasvu ja kehittyminen on nähtävä elinikäisenä prosessina (Luukkainen, 2004, s. 298–301), jossa kokemuksen lisäksi oman työn pohdiskelu ja reflektointi auttaa kehittymään ammatillisesti (Kansanen, 2004, s. 81).

Muissa ammateissa ammatti määrittää yleensä keskeisesti yksilön minää, kun taas opettajan työssä ammatillinen minä määrittää työtä ja suhdetta siihen, eli työtä tehdään suuresti omalla persoonalla (Rasehorn, 2009, s. 262). Suomen kielen käsitteeseen ”opettajuus” liittyy myös vahvasti ammatin persoonasidonnaisuus ja autonomia: jokaisella opettajalla on oma tapansa olla opettaja ja toteuttaa opettajuutta (Rasehorn, 2009, s. 263). Hyvä luokanhallinta vaatii ammatillisten taitojen yhdistämistä henkilökohtaisiin arvoihin ja uskomuksiin sekä oppilaiden toiveisiin ja tarpeisiin (Jones & Jones, 2007).

Opettajan todellisen osaamisen voidaan karkeasti katsoa koostuvan sekä koulutuksesta, että kokemuksesta (Rasehorn, 2009, s. 267). Luonnollisesti nuorella opettajalla jälkimmäistä on hyvin vähän, minkä takia nuori opettaja saattaa jännittää luokanhallintaa ja sitä, pystyykö hän pitämään työrauhan luokassaan, jonka myös Akdağ ja Haser (2016) ovat osoittaneet varhaiskasvatuskontekstissa. Nuorella opettajalla kokemus saattaa olla pääasiassa opetusharjoittelusta hankittua, missä esimerkiksi vastuu luokan työrauhasta ei kuitenkaan ole ollut yksin opetusharjoittelijalla toisin kuin todellisessa työelämässä (Koskenniemi & Hälinen, 1974, s. 244–245). Koulutus ja kokemus ei kuitenkaan pelkästään riitä ajantasaisen ammattimaisuuden ylläpitämiseen koko uran ajaksi opettajan työn muuttuvan luonteen takia (Luukkainen, 2004). Savolaisen (2001, s. 68) tutkimus osoittaa myös valmistuneiden opettajien kaipaavan lisää koulutusta työrauhaan liittyen.

Opettajan ammatti on siis jatkuvaa kehittymistä vaativa työ, sillä työn vaatimukset ja edellytykset sekä menetelmät muuttuvat jatkuvasti (Koskenniemi & Hälinen, 1974; Koskenniemi & Valtasaari, 1965, s. 25–26). Opettaminen ei siis ole vain muiden opettamista, vaan myös jatkuvaa opiskelua ja oppimista (Kansanen, 2004, s. 81–83). Opettajasta voidaankin puhua kriittisenä ammattilaisena, jonka tulisi jatkuvasti arvioida ja reflektoida työtään niin yksilöllisesti kuin yhteisöllisestikin, kyseenalaistaa omia toimintatapoja ja arkirutiineja sekä kehittää osaamistaan täydennyskoulutuksilla (Luukkainen, 2004, s. 300). Myös yhteiskunta muuttuu jatkuvasti, ja opettajan rooli luokan johtajana on sen myötä muuttunut korkealla, oppilaiden yläpuolella olevasta kunnioitetusta ja arvostetusta henkilöstä kohti inhimillisempää, välittömämpää ja lähempänä oppilaita olevaan johtajaan (Koskenniemi

& Valtasaari, 1965, s. 85–86) eikä näin ollen opettajan auktoriteetti synny enää automaattisesti (Harjunen, 2002).

3 Tutkimuskysymykset

Hyvällä työrauhalla opettaja tukee oppilaiden oppimista, kasvamista ja hyvinvointia sekä huolehtii samalla omasta työssäjaksamisesta (Pyhältö, ym., 2011; Savolainen, 2001; Shield & Dockrell, 2008). Siksi on tärkeää, että opettaja tietää, mistä hyvä työrauha syntyy ja osaa käyttää toimivia keinoja työrauhan tukemiseksi. Hyvä työrauha ei siis synny itsestään ja sen rakentaminen voi olla vaikeaa etenkin vastavalmistuneille opettajille (Saloviita, 2007, s. 17).

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, miten luokanopettajat tukevat työrauhaa ennakoivasti esi- ja alkuopetusluokissa. Lisäksi ollaan kiinnostuneita siitä, muuttuvatko keinot uran aikana ja miten opettajat selittävät mahdollista muutosta. Vastauksia edellä mainittuihin asioihin pyritään löytämään seuraavien tutkimuskysymysten avulla:

1. Millaisia ennakoivia keinoja esi- ja alkuopettajat käyttävät työrauhan luomiseen ja ylläpitämiseen luokassa?
2. Miten keinot ovat muuttuneet opettajien työuran aikana ja mistä opettajat ajattelevat mahdollisen muutoksen johtuvan?

4 Menetelmä

Laadullista tutkimusotetta hyödynnetään ihmisten tajuntaan ja vuorovaikutukseen liittyvissä ilmiöissä (Puusa, ym., 2021, luku 4), minkä takia laadullinen tutkimusote oli myös luonnollinen valinta tutkittaessa opettajien käsityksiä, kokemuksia ja toimintatapoja työrauhan tukemisesta. Seuraavissa alaluvuissa esitellään tarkemmin tutkimuksen osallistujat, toteutus, aineiston analysointi sekä tuodaan esille tätä tutkimusta koskevat eettiset näkökulmat.

4.1 Osallistujat

Tutkimuksen osallistujat valittiin tarkoituksenmukaisella otannalla, jossa osallistujat valitaan sillä perusteella, että he ”tietävät tutkittavasta ilmiöstä mahdollisimman paljon, joilla on kokemusta asiasta tai jotka edustavat jotakin ryhmää, joka on relevantti tutkimuksen tarkoituksen kannalta” (Puusa, ym., 2021, luku 4). Tutkimukseen valittiin viisi opettajaa (N=5) Varsinais-Suomesta, jotka työskentelivät parhaillaan esi- tai alkuopetuksessa tai joilla oli aiempaa kokemusta kyseisten luokka-asteiden opettamisesta. Osallistujat olivat eri uravaiheissa, mikä mahdollisti työrauhakeinojen muutoksen tarkastelun yksilötasolla, kunkin opettajan henkilökohtaisen urakehityksen näkökulmasta. Osallistujien työkokemus esi- ja/tai alkuopetuksesta vaihteli alle viidestä vuodesta yli 30 vuoteen. Kaikilla osallistujilla oli vähintään luokanopettajan pätevyys.

On tyypillistä, että tutkimuksen rajausta täsmentyy tutkimuksen edetessä (Puusa, ym., 2021, luku 4), kuten tässäkin tutkimuksessa. Tutkimuksen oli alun perin tarkoitus tutkia vain alkuopettajia, mutta aineistonkeruuvaiheessa rajausta laajennettiin osallistujien vaikean saatavuuden vuoksi myös esiopettajiin, mikä mahdollisti lopulta sekä aineiston riittävyyden että laajemman näkökulman tutkittavaan ilmiöön.

4.2 Tutkimuksen toteutus

Laadullisessa tutkimuksessa on tärkeää valita menetelmä, jossa osallistujien äänet pääsevät mahdollisimman hyvin kuuluviin (Puusa, ym., 2021, luku 4). Siksi aineistonkeruumenetelmänä käytettiin haastattelua, mikä mahdollistaa parhaiten aiheeseen syventymisen ja kokemusten jakamisen. Haastattelu on menetelmänä myös hyvin joustava, sillä se mahdollistaa esimerkiksi lisäkysymysten esittämisen, mikäli haastattelija tarvitsee tarkennusta tai haastattelussa nousisi esille jotakin, josta olisi tutkimuksen kannalta

merkityksellistä saada lisää tietoa (Puusa, ym., 2021, luku 6). Haastattelut toteutettiin puolistrukturoituina haastatteluina, jossa haastattelija esittää etukäteen suunnitellut ja muotoillut kysymykset kaikille osallistujille samassa järjestyksessä (Puusa, ym., 2021, luku 6). Osallistujille esitettiin avoimia kysymyksiä seuraavista aihealueista: työrauhan määrittely ja kuvailu, työrauhakeinot, työrauhakeinojen muutos ja muutokseen vaikuttavat tekijät (Liite 1). Haastattelurunko oli tutkijan itse muodostama, mikä tulee ottaa huomioon luotettavuuden pohdinnassa.

Haastattelut toteutettiin marras-joulukuun 2025 ja tammikuun 2026 aikana yksilöhaastatteluina etäyhteydellä, jotta niiden toteuttaminen olisi mahdollisimman helppoa, eikä aiheuttaisi ylimääräistä vaivaa haastateltaville. Haastattelujen kesto vaihteli 20 ja 30 minuutin välillä. Tutkimuksen tavoitteena oli saada mahdollisimman autenttisia vastauksia todellisesta kouluarjesta. Siksi osallistujilla oli haastatteluun osallistuessa tiedossa vain tutkimuksen aihe, sillä tutkimuskysymysten antaminen etukäteen saattaa suunnata tai rajoittaa osallistujien ajatuksia liikaa (Puusa, ym., 2021, luku 6), mikä olisi saattanut vaikuttaa haitallisesti haastattelujen sisältöön.

Haastattelijan tavoitteena oli luoda haastattelutilanteesta rento ja turvallinen, mutta samalla pyrkiä olemaan mahdollisimman neutraali ja välttämään vastausten kommentoimista tai omien ajatusten esille tuomista, jotta haastattelija ei vaikuttaisi haastateltavan vastauksiin ohjailevasti. Haastattelut nauhoitettiin, sillä aineiston luotettava käsittely edellyttää haastatteluiden tallentamista (Puusa, ym., 2021, luku 6). Haastatteluista ensimmäinen toimi niin sanottuna pilottihaastatteluna, jonka jälkeen haastattelurunkoa muokattiin niin, ettei kysymyksissä esiintyisi päällekkäisyyksiä. Pilottihaastattelusta saatiin kuitenkin laadukasta aineistoa, jonka hyödyntäminen sellaisenaan on tutkimuksen kannalta tärkeää ja validia.

4.3 Aineiston käsittely

Tutkimuksen aineisto koostui viidestä nauhoitetusta haastattelusta. Tutkimusaineisto litteroitiin käsin melko tarkasti siten, että kaikki oleellinen kirjattiin ylös. Täytesanoja ja ylimääräistä toistoa jätettiin pois. Samalla aineisto anonymisoitiin, eli henkilötiedot poistettiin tai muutettiin osallistujien suojaamiseksi.

Ennen aineiston varsinaista käsittelyä aineistosta tulisi muodostaa jonkinlainen kokonaiskuva (Puusa, ym., 2021, luku 6). Aineiston analysointi aloitettiin siis lukemalla jokainen litteroitu haastattelu läpi ennen niiden pilkkomista osiin. Aineisto käsiteltiin aineistolähtöisellä

sisällönanalyysillä, jossa aineistolla on ensisijainen ohjaava rooli aineiston tarkastelussa (Puusa, ym., 2021, luku 9). Aineistot koodattiin niin, että jokaiselle osallistujalle annettiin numero ja jokainen vastaus numeroitiin. Tällöin voidaan tarkistaa, mistä kohdasta aineistoa mikäkin ilmaus on poimittu. Esimerkiksi koodi O1 tarkoittaa opettaja 1 ja v4 vastaus 4.

Aineiston analyysiin kuuluu useita vaiheita, joita ovat ”analyysiyksiköiden valinta, aineistoon tutustuminen, aineiston pelkistäminen, aineiston kategorisointi ja teemoittelu sekä tulkinta” (Puusa, ym., 2021, luku 9). Aineisto käytiin läpi tarkasti useaan kertaan ja niistä etsittiin ensin tutkimuksen kannalta merkitykselliset ilmaisut, kuten kohdat, joissa opettaja mainitsee jonkin työrauhakeinon. Merkitysyksiköt pelkistettiin ja pelkistetyistä ilmauksista muodostettiin alaluokkia, kuten ”positiivinen palaute”. Alaluokista muodostettiin vielä yläluokkia, kuten ”opettajan vuorovaikutustavat”. Tällä analyysimenetelmällä pyrittiin löytämään aineistosta opettajien käyttämät työrauhakeinot sekä analysoimaan niiden muutosta. Aineiston analysoinnissa hyödynnettiin Excel -taulukkolaskentaohjelmaa. Aineiston analysointi on esitetty taulukossa 1.

Taulukko 1. Esimerkki aineiston analysoinnista

Koodi	Alkuperäinen ilmaus	Pelkistetty ilmaus	Alaluokka	Yläluokka
O2v2	”No kyl mul ihan niinku numero yks on se istumajärjestys, et kyl mä tosi huolellisesti aina mietin sen istumajärjestyksen.”	Suunnittelee aina huolellisesti istumajärjestyksen.	Tilajärjestelyt	Arjen rakenteet ja toimintatavat

4.4 Tutkimusetiikka

Tutkimuksessa noudatettiin Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (TENK, 2023) hyvää tieteellistä käytäntöä ja tutkimuseettisiä ohjeita. Tutkimukseen osallistuminen oli täysin vapaaehtoista ja se perustui informoituun suostumukseen. Osallistujilla oli oikeus vetäytyä tutkimuksesta tai jättää vastaamatta kysymyksiin ilman selityksiä tai seuraamuksia.

Tutkimukseen osallistujilta pyydettiin lupa tutkimukseen osallistumisesta sekä haastattelun nauhoituksesta. Osallistujille lähetettiin ennen tutkimusta myös tietosuojailmoitus (Liite 2), jossa kerrottiin miten ja miksi henkilötietoja kerätään ja mihin niitä käytetään. Haastateltavilta kerättiin vain tutkimuksen kannalta oleelliset henkilötiedot, eli ääni nauhoitusta varten, alkuopetuskokemus vuosina sekä koulutus.

Osallistumispyynnöt lähetettiin Turun Yliopiston utu-sähköpostilla tietoturvallisesti niin, ettei vastaanottajat nähneet toistensa sähköpostiosoitteita. Haastattelut toteutettiin Zoom -viestintäpalvelun kautta, käyttäen yliopiston tietoturvallisia tunnuksia. Haastattelut nauhoitettiin puhelimella, josta oli haastattelujen ajaksi katkaistu langattomat yhteydet, eli puhelin oli lentokonetilassa. Nauhoitukset siirrettiin heti jokaisen haastattelun jälkeen yliopiston tietoturvalliseen Seafile -järjestelmään puhelimen ollessa edelleen lentotilassa. Kun nauhoitus oli saatu siirrettyä, se poistettiin välittömästi puhelimesta.

Kerätyt aineistot anonymisoitiin ja niitä säilytetään Seafile -järjestelmässä. Aineistoa käytettiin ja tullaan jatkossa käyttämään vain tavoilla, joihin on pyydetty lupa. Aineiston mahdollisesta hyödyntämisestä tulevassa pro gradu -tutkielmassa kysyttiin myös suostumus etukäteen. Aineistoon oli pääsy vain tutkijalla sekä opinnäytetyön ohjaajalla. Nauhoitukset poistettiin Seafilesta tutkimuksen valmistuttua ja litteroidut aineistot tuhotaan asianmukaisesti viiden vuoden kuluttua tutkimuksen valmistumisesta.

Tutkimus pyrittiin raportoimaan mahdollisimman objektiivisesti ja läpinäkyvästi, kuitenkin pitäen henkilötiedot salassa. Tutkimuksen vaiheet ja yksityiskohdat epäkohtineen tuotiin esiin, jotta tutkimus olisi mahdollisimman reliabele ja jotta sen toistaminen olisi mahdollista. Tutkimuksen tekemiseen käytettiin ChatGPT -tekoälysovellusta seuraavissa tutkimuksen vaiheissa: tutkimusaiheen ideointi ja suunnittelu, haastattelurungon suunnittelu, lähteiden etsintä sekä kielellisten muotoseikkojen hiominen ja tarkistus. Tekoälyn käytössä on huomioitu eettinen näkökulma siten, ettei tekoälylle ole syötetty mitään henkilötietoja tai tutkimusaineistoa eikä tutkimuksessa ole käytetty tekoälyn tuottamaa tekstiä. Tutkija pyrki myös toimimaan osallistujia kohtaan kunnioittavasti koko tutkimuksen ajan, ja pyrki siihen, ettei osallistujille aiheutuisi tutkimuksesta minkäänlaista haittaa, vaikka aihe herättäisikin tunteita osallistujissa.

5 Tulokset

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, millaisia ennakoivia keinoja esi- ja alkuopettajat käyttävät työrauhan luomiseen ja ylläpitämiseen luokassa. Opettajien vastauksista tunnistettiin kolme keskeistä osa-aluetta, joiden avulla työrauhaa luodaan ja ylläpidetään ennakoivasti. Näihin kolmeen osa-alueeseen, eli tutkimuksen pääluokkaan, sisältyi useita alaluokkia, joiden avulla voidaan ymmärtää, miten opettajat konkreettisesti toimivat tukeakseen työrauhaa. Nämä pääluokat alaluokkineen esitellään alaluvussa 5.1. Pääluokat on esitetty limittäin kuviossa 1, sillä ne esiintyvät usein samanaikaisesti, eivätkä ole toisistaan täysin erillisiä (Kuvio 1).



Kuvio 1. Kolme keskeistä osa-aluetta työrauhan luomisessa

Tutkimuksen tavoitteena oli pyrkiä ymmärtämään myös keinojen mahdollista muutosta ja sen taustalla vaikuttavia tekijöitä. Aineiston perusteella työrauhan tukemisen keinoissa oli havaittavissa muutosta opettajan vuorovaikutustavoissa sekä opetuksen pedagogisissa ratkaisuissa. Opettajat ajattelivat muutosten johtuvan erilaisista opettajaa, oppilaita, kuin koko yhteiskuntaakin koskevista tekijöistä. Nämä tekijät jaettiin neljään yläluokkaan, jotka ovat oppilaiden ja kasvuympäristön muutokset, koulun ja työrauhakäsityksen muutokset, opettajan ammatillinen kasvu sekä tilannesidonnaiset tekijät. Edellä mainittuja tekijöitä esitellään tarkemmin alaluvussa 5.2.

5.1 Esi- ja alkuopettajien ennakoivat keinot työrauhan tukemiseen

Opettajat kuvasivat haastatteluissa erilaisia keinoja työrauhan tukemiseen, jotka luokiteltiin kolmeen pääluokkaan ja 15:een alaluokkaan. Keinojen luokittelu on esitelty taulukossa 2, mikä havainnollistaa keinojen jäsentymisen opettajan toiminnan eri osa-alueisiin. Osa opettajista toi esiin, että samat työrauhaa tukevat keinot toimivat myös vanhempien, kuin esi- tai alkuopetusikäisten oppilaiden kanssa.

Taulukko 2. Ennakoivat keinot työrauhan tukemiseen

Yläluokka	Alaluokat
Opettajan vuorovaikutustavat	Työrauhan perustelu Hyvät suhteet oppilaisiin Positiivinen palaute Lempeä, mutta jämäkkä auktoriteetti Ennakoiva läsnäolo Huomion ohjaus
Opetuksen pedagogiset ratkaisut	Toiminnallinen opetus Motivoiva opetus Yksilöllisten tarpeiden huomioiminen Pedagoginen joustavuus
Arjen rakenteet ja toimintatavat	Opetuksen strukturoitu rakenne Rutiinit Säännöt Opettajan johdonmukaisuus Luokkatilajärjestelyt

5.1.1 Opettajan vuorovaikutustavat

Alaluokkien määrän perusteella suurimmaksi yläluokaksi muodostui opettajan vuorovaikutustavat, johon kuuluivat seuraavat työrauhan tukemisen keinot: työrauhan perustelu, hyvät suhteet oppilaisiin, positiivinen palaute, lempeä, mutta jämäkkä auktoriteetti, ennakoiva läsnäolo sekä huomion ohjaus. Opettajan vuorovaikutustavat perustuivat opettajan ja oppilaiden väliseen verbaaliseen ja non-verbaaliseen vuorovaikutukseen, jolla opettaja pyrki muun muassa ohjaamaan oppilaiden toimintaa ja käyttäytymistä sekä luomaan hyviä opettaja-oppilas-suhteita.

Opettajat kertoivat sanallistavansa oppilaille sen, miksi he vaativat työrauhaa. Perustelut liittyivät kaikilla vahvasti keskinäiseen kunnioitukseen eli siihen, että annetaan jokaiselle mahdollisuus keskittyä:

[...] usein sanonki oppilaille, isommat oppilaat ehkä ymmärtää sen paremmin kun pienet, mut sen, että ku kaikki lapset ja oppijat on erilaisia ja jotku häiriintyy pienestäki äänestä ja kaikki ei myöskään aina voi sille mitään, että häiriintyy pienestäkin äänestä. (O5v9)

Hyvät suhteet oppilaisiin tarkoitti opettajille erityisesti oppilaiden kohtaamista yksilöinä, oppilaiden arvostamista sekä kiinnostumista oppilaiden asioista. Edellä mainittujen asioiden merkitys työrauhaan kävi ilmi esimerkiksi opettajan O2:n ilmaisusta: ” [...] hän pysyy paremmin siin hyppysissä sit ku sä oot kiinnostunu siitä” (v21). Hyvien suhteiden luomista oppilaisiin pidettiin tärkeänä myös siitä syystä, että luokka koettiin helpommin hallittavaksi, kun opettaja ja oppilas ovat ikään kuin ”samalla puolella”.

Yksi opettajien vuorovaikutustavoista oli positiivisen palautteen antaminen. Toisten opettajien puheissa korostui enemmän sanallinen palaute, kun taas toisilla palautteen antaminen esimerkiksi palkkiojärjestelmien kautta. Osa opettajista kertoi käyttävänsä esimerkiksi purkkia, johon luokka saa timantin aina, kun oppitunnilla on hyvä työrauha. Täydestä timanttipurkista luokka ansaitsi oppilaiden valitseman palkinnon.

Useampi opettaja puhui myös jämäkästä tai lujasta, mutta samaan aikaan lempeästä auktoriteetista. O4 kertoi ”luja mutta lempeä” -auktoriteetin tarkoittavan hänelle sitä, että ”ollaan lempeitä ja ohjataan lempeesti niit lapsii mut sit et on kuitenkin sillee selkeet rajat” (v11). Opettajien kertomistaan toimintatavoista oli myös havaittavissa sekä lempeää, että jämäkkää vallankäyttöä oppilaisiin. Eräs opettajista kertoi esimerkiksi, että hänellä on tapana pitää oppilaita sylissä ja hän luonnehtikin itseään ”hipsuttelijaksi”. Hän kuitenkin kertoi myös, että hän vaatii oppilailta paljon, mikä perustuu siihen, että tehtävien tekeminen mahdollistaa ajan käyttämisen myös muihin asioihin.

Tärkeäksi keinoksi nähtiin myös opettajan enakoiva läsnäolo, mikä tarkoitti muun muassa O3:n mukaan sitä, ” [...] et on ehkä mielellään askeleen edellä, kun kaks takana” (v27). Opettajat korostivat myös, että tilanteisiin puuttuminen edellyttää opettajalta oppilaiden tunnetilojen aistimista. He pyrkivät siis päivittäin huomaamaan hyvissä ajoin tilanteita, joihin voisi tarttua ennakkoon ja siten estää häiriöiden syntymisen.

Opettajat pyrkivät myös tukemaan työrauhaa ohjaamalla oppilaiden huomiota erilaisin keinoin. Tällaisia keinoja olivat esimerkiksi erilaiset verbaaliset ja non-verbaaliset keinot, kuten kysymyksien esittäminen, kuiskaaminen, käden nostaminen pystyyn viittaamisen merkiksi tai luokan verhojen sulkeminen, jotta oppilaiden tarkkaavaisuus kohdistuisi

paremmin opetukseen. Yksi opettajista kertoi myös huomanneensa äänen voimakkuuden vaikutuksen työrauhaan. Hänen mukaansa oppilaatkin ovat rauhallisempia, kun opettaja itse puhuu melko hiljaa ja rauhallisesti.

5.1.2 Opetuksen pedagogiset ratkaisut

Toinen yläluokka, opetuksen pedagogiset ratkaisut, sisälsi neljä alaluokkaa: toiminnallinen opetus, motivoiva opetus, yksilöllisten tarpeiden huomioiminen sekä pedagoginen joustavuus. Opetuksen pedagogisilla keinoilla opettaja määritteli sen, mitä ja miten opiskeltiin ja pyrki sitouttamaan oppilaita oppimistoimintaan.

Opettajien puheissa useaan otteeseen esille nousi toiminnallinen opetus. Opettajat kokivat työrauhan kannalta tarpeelliseksi sen, että jossain kohtaa päivää on toiminnallista opetusta ja sitä käytettiin myös opetuksen tauottamiseen esimerkiksi taukojumppina. O1 kertoi esimerkkinä toiminnallista opetuksesta tehtävän, jossa ” [...] voi esimerkiksi olla virkkeitä taulul, käytäväs ja heitetään noppaa ja katotaan ja haetaan se virke sielt mikä nopast tuli ja et ku vähä on liikettä nii kyl se siit sit asettuu” (v24). Toiminnallisuus saattoi näyttäytyä myös erilaisina peleinä tai konkreettisina työvälineinä oppitunnilla.

Toiminnallisuuden lisäksi opettajat nostivat esille ylipäättään mielenkiintoisen ja motivoivan opetuksen. Mielenkiintoisuutta pyrittiin luomaan esimerkiksi vaihtelevilla tehtävillä ja työskentelytavoilla. Yksi opettajista pyrki jo suunnitteluvaiheessa huomioimaan, että oppitunti koostuisi erilaisista elementeistä, kuten yksilö- ja parityöskentelystä. Toinen puolestaan käytti eheyttämistä luodakseen oppitunnista mielenkiintoisia. Hän totesi, että opetus ”vie mukanaan”, kun samaa aihepiiriä opiskellaan useassa eri oppiaineessa samaan aikaan.

Osa opettajista nosti esille yksilöllisten tarpeiden huomioimisen opetuksessa: ” [...] jos lähtee miettimään yksittäisiä oppilaita ku toisille on haastavampaa se työrauhan antaminen nii heidän kanssa sit pohtii sitä ja käydä läpi mikä hyödyttää jokaista lasta erikseen” (O3v8).

Esimerkkejä yksilöllisten tarpeiden huomioimisesta oli ohjeiden tarkentaminen yksilöllisesti, välineiden hyödyntäminen motorisesti levottomilla oppilailla tai se, että oppilas saa vaikka piirtää samalla kun keskustellaan. Myös ylös- ja alaspäin eriyttämien koettiin tärkeäksi keinoksi, ja eräs opettajista kertoi, että esimerkiksi taitava 2. luokkalainen voi hyvin laskea neljännen luokan matematiikan kirjaa.

Yksi pedagogisista työrauhakeinoista oli opettajan ammatillinen joustavuus, millä tarkoitettiin opettajan kykyä muuttaa suunnitelmaa tarvittaessa. Tällä tarkoitettiin esimerkiksi tilanteita, jossa opettajan on kesken oppitunnin keksittävä jotain muuta toimintaa, jos etukäteen suunnitellut tehtävät eivät sujukaan halutulla tavalla. Joustavuudella tarkoitettiin myös sitä, ettei opettaja hermostu siitä, jos tunnilla ei ehditä kaikkea, mitä etukäteen oli suunniteltu.

5.1.3 Arjen rakenteet ja toimintatavat

Loput viisi alaluokkaa; opetuksen strukturoitu rakenne, rutiinit, säännöt, opettajan johdonmukaisuus sekä luokkatilajärjestelyt, muodostivat yläluokan arjen rakenteet ja toimintatavat. Näitä keinoja yhdisti opettajan pyrkimys luoda selkeä ja ennakoitava työrauhaa tukeva toimintaympäristö. Rakenteellisten keinojen pääajatuksen kiteytti hyvin O5:n kuvaus kouluarjesta: ”[...] lapset tietää et miten tää arki tääl pyörii nii se yleensä rauhoittaa heit” (v6).

Jokainen opettaja kertoi merkittäväksi ennakoivaksi työrauhakeinoksi alkuopetuksen struktuurin. Osa opettajista puhui yksittäisten oppituntien struktuurista ja osa koko koulupäivän strukturoidusta rakenteesta. Opettajat tarkoittivat strukturoidulla rakenteella sitä, että oppitunnin tai päivän on koostuttava erilaisista lyhyistä jaksoista, jolloin oppilaat pystyvät ennakoimaan tulevaa ja jaksavat paremmin keskittyä: ”[...] se työskentely tai se oppitunti täytyy koostuu semmosist eri jaksoist kun he ei todellakaan jaksa sitä 45 minuuttia et se 20 on aika maksimi” (O2v9). O2 kertoi ottaneensa käyttöön myös tunnin vaiheiden kirjoittamisen taululle ja osa opettajista käytti ajastinta, jonka avulla oppilaat voivat itse seurata, paljonko aikaa kuhunkin tehtävään on jäljellä. Yksi opettajista kertoi ajastimen olevan ”arjen pelastus”, sillä sen avulla hän koki välttyneensä useilta kysymyksiltä, jotka koskivat tehtävään käytettävää aikaa.

Ikätasolle sopivan rakenteen lisäksi lähes jokainen opettaja kertoi luoneensa luokkaan tietynlaisia päivittäin toistuvia rutiineja, joiden avulla oppilaat pystyvät ennakoimaan tulevaa. Suurin osa opettajien mainitsemista rutiineista sijoittui aamun, jolloin monella oli tapana katsoa päiväys sekä päivän ohjelma:

Mä yleensä siin kun me käydään se lukkari nii mä kyl kerron et mitä milläki tunnil myös tehdään et tolla äikän tunnilla vaikka luetaan lukukirjaa ja tossa matikassa tehdään toiminnallista vihkotehtävää tai jotain et he myös tietää et se ei oo vaan joku äidinkieli vaan se on jotain tiettyä. (O5v7)

Yksi opettajista kertoi usein aloittavansa aamut ”sana on vapaa” -rutiinilla, mikä tarkoitti, että jokainen oppilas saa kertoa mielessä olevat asiat, jonka jälkeen voidaan keskittyä paremmin

oppituntiin. Hänen tapoihinsa kuului myös se, että hän on aina oppilaita vastassa käytävässä, jolloin hän pystyy aistimaan oppilaiden tunnetiloja jo ennen tunnin alkua. Rutiineihin liittyi monella opettajalla visuaalisuutta, kuten taululla olevia kuvia, joiden avulla oppilaat pystyivät jälleen ennakoimaan tulevaa: ”[...] mul on noi oppituntimerkit tuolla nii nyt [oppilaat] on alkanu itte havainnoimaa, et he tulee luokkaa ja kattoo, et mitäs meil nyt olikaa” (O3v9).

Useimmat opettajat kokivat myös luokan yhteisten sääntöjen tukevan työrauhaa ennakoivasti:

Kuunnellaan silloin kun toisella on puheenvuoro, tai viitataan kun on asiaa, ollaan toisille kohteliaita ja ystävällisiä, et vähä niinku kaikki tukee sitä työrauhaa, et ku ollaan ystävällisiä nii on vähemmän niitä selvittelytilanteita. (O3v10)

Yhteistä oli se, että säännöt oli luotu heti kouluvuoden alussa yhdessä oppilaiden kanssa, jolloin oppilaat olivat päässeet vaikuttamaan niihin. Säännöt olivat myös usein esillä luokan seinällä ja O3 kertoi käyttävänsä kuvatukea esimerkiksi rauhallisen työskentelyn harjoittelussa.

Selkeän ja ennakoitavan toimintaympäristön luomisessa merkittäväksi tekijäksi nousi myös opettajan johdonmukaisuus. O4 totesi, ”et jos jotain tapahtuu nii sit sillä on myös seuraus et se ei jää vaan millekään semmoselle uhkailutasolle” (v11). Myös O1 mielestä opettajan pitää olla hyvin johdonmukainen: ”Se työrauhahan syntyy siitä, et jos se nyt on tänään näin nii se on tänään näin ja se on viel huomennaki nii. Et sä voi olla mikään tuuliviiri.” (v10) Opettajan johdonmukaisuutta kuvasi myös esimerkiksi se, että oppilaat tietävät, että jollei tehtäviä tee tunnilla, niin ne tulee tehdä valmiiksi välitunnilla tai koulun jälkeen.

Luokkatilajärjestelyistä erityisesti istumajärjestys koettiin tärkeäksi ennakoivaksi keinoksi: ”No kyl mul ihan numero 1 on se istumajärjestys et kyl mä tosi huolellisesti mietin aina sen istumajärjestyksen.” (O2v9) Istumajärjestys pyrittiin laatimaan niin, että työskentely sujuisi mahdollisimman hyvin. Istumajärjestys ei ollut kuitenkaan ainoa luokkatilajärjestelyihin kuuluva keino, jolla työrauhaa tuettiin. O1 koki tärkeäksi, että luokkatila on myös viihtyisä ja oppilaille ennakoitava:

Kun sä luot sen luokkayhteisön tai luokkatilan sellaseks et se on vähä semmone niinku kotiin tulis: siel on siistiä, kaunista, kaikil on oma paikka. Oppilaat tietää mis on kaikki tarvikkeet. Jos he tarvitsee jotain nii he voi hakee, ei heidän tarvii viitata et ”ope voinks mä hakee sakset?” Jos he tarttee sakset nii he hakee ne. Ei siit tuu mitää, kaikki ylimääräne ääni on niinku pois [...]. (v6)

5.2 Työrauhakeinojen muutos ja muutokseen vaikuttavat tekijät

Opettajat kuvasivat työrauhakeinoissa tapahtuneita muutoksia eniten opettajan vuorovaikutustapojen, sekä opetuksen pedagogisten ratkaisujen osa-alueilla. Opettajan vuorovaikutustavoista hyvät suhteet oli yksi niistä työrauhakeinoista, jonka opettajat kokivat oppineensa vasta uran varrella: ” [...] lapsilähtöisyys on ehkä noussu omassa työssä isompaan rooliin, jotenki semmonen, et vielä enemmän yksilöinä kohtaa lapsia.” (O3v16) O4 koki myös vasta pidempien työsuhteiden mahdollistavan suhteiden luomisen oppilaisiin: ” [...] yhden päivän sijaisuuksis ei välttämät saanu niihi oppilaisii ehkä luotuu sellast suhdet ku he viel haki sitä et mitä mun kaa tehää ja miten toimitaan ja näi.” (v17)

O2 kertoi, että myös positiivisen palautteen antamisen merkitys on kasvanut: ” [...] aina jos sais poimittuu sen positiivisen jutun sieltä nii se on niin paljon tehokkaampi et sen mä oon oppinu nyt täs viime aikoina et sitä mä yritän tosi paljon viljellä.” (O2v21) Yksi opettajista puolestaan koki, ettei alkuun osannut olla huomioimatta huutelevia oppilaita, mutta nykyään hän osaa paremmin ohjata oppilaiden huomiota nostamalla esimerkiksi käden pystyyn, jos oppilas huutelee. Tällä hän viestii, että opettaja vastaa vain kun oppilas viittaa.

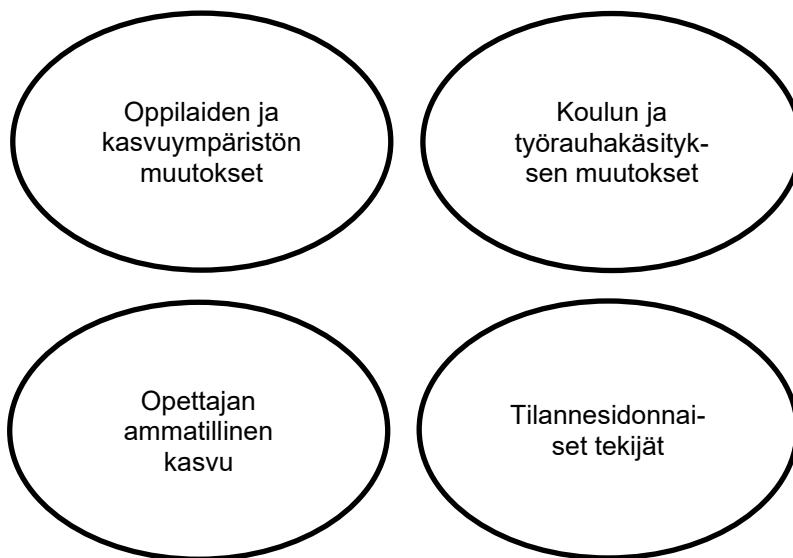
Myös pedagogisten keinojen alaluokissa pedagoginen joustavuus, toiminnallinen opetus ja yksilöllisten tarpeiden huomioiminen, oli tapahtunut muutosta. O4 kuvaili pedagogista joustavuuttaan niin, että vaikka hän olisi ”jotai muuta suunnitellu nii ottaaki sit lennost toisen nii kyl se on ainaki kokoaja kehittyny ja oppinu sietää sitä et no nyt ei tehäkkää sitä mitä suunniteltii, koska siit ei oo mitään hyötyy” (v12). Yksi opettajista kertoi myös oppineensa, että joskus voi jättää osan suunnitelluista asioista tekemättä, sillä pienemmälläkin voi saavuttaa opetussuunnitelman asettamat tavoitteet.

Yksi opettajista pohti, ettei toiminnalliseen opetukseen ollut aiemmin ollut juuri kosketuspintaa, sillä hänen ollessa alakoulussa toiminnallisella opetuksella ei ollut niin suurta roolia mitä tänä päivänä. Toinen puolestaan kertoi, että on huomannut toiminnallisen opetuksen auttavan keskittymistä erityisesti oppilailla, joiden on muuten vaikeaa keskittyä. Myös yksilöllisten tarpeiden tunnistaminen, kuten opetuksen ylöspäin eriyttämisen koettiin kehittyneen uran aikana:

Eli seki on semmonen mikä on täs tullu vuosien varrel et pitää osaa vähä lukee sitä et mikä olis sil kullekki lapsel hyväks kuten myös alaspäin eriyttäminen, mut aina vaa puhutaan et lasketaan rimaa et harvoin ajatellaan et siel voi olla tosi lahjakkaita, jotka sen tähden koheltaa ku ne turhautuu. (O1v21)

Opettajien vastausten perusteella arjen rakenteet ja toimintatavat -yläluokan keinoissa ei ollut tapahtunut muutosta. Vaikka opettajat kuvailivat työrauhakeinoissa tapahtuneita muutoksia, osa myös korosti sitä, että osa keinoista on ollut käytössä alusta asti ja ne ovat edelleen tärkeitä. Esimerkiksi yhdelle opettajista istumajärjestyksen huolellinen suunnittelu oli ollut tärkeää heti uran alussa ja pitää sitä edelleen tärkeimpänä yksittäisenä työrauhakeinona.

Opettajien mukaan työrauhakeinojen muutosten taustalla on useita tekijöitä, joista voitiin tunnistaa neljä luokkaa (Kuvio 2).



Kuvio 2. Keinojen muutosta selittävät tekijät

Työrauhan luomisen ja ylläpitämisen keinoissa tapahtuneiden muutosten ajateltiin johtuvan osittain oppilaiden ja heidän kasvu ympäristönsä muutoksista. Oppilaita kuvattiin nykyään rohkeammiksi ja koettiin, että aikuisen on ansaittava lapselta kunnioitus. Oppilaiden koettiin myös tarvitsevan aikaisempaa enemmän aikuisten huomiota, ja heidän keskittymiskykynsä koettiin yleisesti heikentyneen. Lapsuuden ja lasten arjen koettiin myös yleisesti muuttuneen. Erään opettajan mukaan lasten arki on nykyään hektistä, heillä on paljon harrastuksia, älylaitteet ja pelit ovat osa lasten arkea ja isovanhempien tuki on vähäistä.

Myös koulun ja yleisen työrauhakäsityksen koettiin muuttuneen. Koulumaailman koettiin muuttuneen paljon, ja yleisesti opettajan aseman ja auktoriteetin koettiin heikentyneen. Myös opetusmenetelmien kerrottiin osittain muuttuneen, erityisesti toiminnallisen opetuksen myötä. Toisella alaluokalla, työrauhakäsityksen muuttumisella, opettajat tarkoittivat esimerkiksi sitä,

että työrauhaa pidettiin aiemmin itsestäänselvytenä ja se myös ymmärrettiin ”hipihiljaisuutena”, toisin kuin tänä päivänä.

Useampi opettaja kertoi työrauhakeinojensa muuttuneen ammatillisen kasvun myötä. Osa opettajista koki, että käytäntö on opettanut parhaiten työrauhakeinoja ja kertoi muuttavansa keinoja sen mukaan, mikä toimii ja mikä ei. O4 kertoi, että hän ”jatkuvasti tarkkailee vähä sitä et mis mennää luokanhallinnan suhteen ja sen työrauhan suhteen nii sit jos tuntuu että joku ei nyt toimi nii kyl sit aika herkästi muuttaa” (v16).

Työrauhakeinojen muutoksen ajateltiin johtuvan myös tilannesidonnaisista tekijöistä, kuten ryhmäkohtaisista eroista. Ryhmien koettiin olevan hyvinkin erilaisia ja opettajat kertoivat valitsevansa työrauhakeinot ryhmän mukaan. Yksi opettajista koki kehittyneensä paljon haastavimpien ryhmien kautta ja toinen erityisesti neuronkirjon oppilaiden kautta.

6 Pohdinta

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli syventää ymmärrystä siitä, miten opettajat luovat ja ylläpitävät työrauhaa ennakoivasti esi- ja alkuopetuksessa. Tutkimuksessa pyrittiin myös selvittämään, miten nämä keinot ovat muuttuneet uran aikana ja mistä opettajat ajattelevat mahdollisen muutoksen johtuvan. Tulokset osoittivat, että työrauhan tukemiseen käytetään vuorovaikutukseen, pedagogisiin ratkaisuihin sekä arjen rakenteisiin ja toimintatapoihin liittyviä keinoja, ja että muutosta oli tapahtunut opettajan vuorovaikutustavoissa sekä opetuksen pedagogisissa ratkaisuissa. Työrauhakeinoissa tapahtuneita muutoksia selitettiin oppilaiden ja kasvuympäristön muutoksilla, koulumaailman ja työrauhakäsityksen muutoksilla, opettajan ammatillisella kasvulla sekä tilannesidonnaisilla tekijöillä.

Tässä luvussa syvennytään tarkemmin tutkimuksen tuloksiin ja vertaillaan niitä aiempiin tutkimustuloksiin. Koko tutkimusprosessia tarkastellaan myös luotettavuuden näkökulmasta sekä pohditaan tutkimuksen merkitystä ja jatkotutkimusideoita.

6.1 Johtopäätökset

Tutkimustulokset vastasivat päätutkimuskysymykseen, eli tutkimusaineistosta nousi esiin useita ennakoivia työrauhakeinoja. Tulokset vahvistivat aiemman tutkimuskirjallisuuden käsitystä siitä, ettei työrauhaa luoda vain yksittäisillä keinoilla (Lehtomäki & Mikkilä-Erdmann, 2018; Saloviita, 2007), vaan työrauha rakentuu vuorovaikutuksessa oppilaiden kanssa, toimivien rakenteiden ja toimintatapojen avulla sekä pedagogisilla ratkaisuilla. Mikään yksittäinen keino ei noussut muiden yli ja jokainen osallistuja toi esiin useita keinoja työrauhan luomiseen. Osallistujien vastauksissa painottui hieman eri keinot, minkä voidaan olettaa liittyvän siihen, että opettajuus on vahvasti persoonasidonnaista ja jokaisella on oman tapansa opettajuuden toteuttamiseen (Rasehorn, 2009, s. 263).

Vaikka aineisto analysoitiin ja luokiteltiin aineistolähtöisesti, tulosten havaittiin olevan vahvasti yhteydessä luvussa 2.3 esiteltyyn opettajan kolmen auktoriteetin malliin (Saloviita, 2007, s. 48–84). Sosiaalisten ja vuorovaikutuksellisten keinojen voidaan ajatella olevan osa opettajan karismaattista auktoriteettia, jolla tarkoitetaan muun muassa opettajan persoonaa ja hyviä opettaja-oppilas-vuorovaikutussuhteita. Pedagogisten keinojen voidaan puolestaan ajatella ilmentävän käytännössä opettajan rationaalista auktoriteettia, jolla viitataan opettajan pedagogiseen asiantuntijuuteen. Arjen rakenteet ja käytänteet, kuten tutut rutiinit ja säännöt

sekä opettajan johdonmukaisuus voidaan nähdä kuuluvaksi opettajan traditionaaliseen auktoriteettiin, jossa järjestystä pidetään yllä vakiintuneiden tapojen avulla.

Työrauhan luominen, kuten laadullisen tutkimuksen kohteet yleensäkin (Puusa, ym., 2021, luku 4), osoittautui siis moniulotteiseksi ilmiöksi. Koska työrauhakeinot kietoutuvat vahvasti toisiinsa, on niiden luokittelu haastavaa. Esimerkiksi luokkatilajärjestelyt luokiteltiin tässä analyysissä arjen rakenteisiin ja käytänteisiin, sillä niillä opettajat pyrkivät luomaan selkeän ja ennakoitavan, työrauhaa tukevan toimintaympäristön. Luokkatilajärjestelyillä, kuten istumapaikkojen suunnittelulla on kuitenkin myös pedagogien ulottuvuus, sillä istumapaikat pyritään yleensä suunnittelemaan oppimista tukevaksi. Jos luokkatilajärjestelyillä pyritään esimerkiksi ryhmädynamiikan parantamiseen, voitaisiin se luokitella myös sosiaalisiin ja vuorovaikutuksellisiin keinoihin. Moniulotteisuuteen perustuen työrauhan tukemisen keinojen yläluokat on aiemmin esitetty osittain päällekkäisinä kuviossa 1.

Tuloksista kävi ilmi, että useimmat osallistujat kertoivat työrauhakeinojen muuttuneen uran aikana. Muutoksia ilmeni sosiaalisissa ja vuorovaikutuksellisissa sekä pedagogisissa keinoissa. Sen sijaan arjen rakenteet ja käytänteet näyttäytyivät pysyvämpinä keinoina, minkä voidaan olettaa johtuvan siitä, että koulun toimintaa ohjaavat edelleen suhteellisen vakiintuneet organisaation rakenteet, joihin yksittäisillä opettajilla on vain rajalliset mahdollisuudet vaikuttaa.

Muutosta selitettiin sekä opettajan omalla toiminnalla, kuten työkokemuksen kartuttamalla taidoilla, että ulkopuolisilla tekijöillä, kuten koko yhteiskunnan tasolla ilmenevällä arjen hektisyydellä ja keskittymiskyvyn heikkenemisellä. Kukaan osallistujista ei kuitenkaan kertonut keinojen muuttuneen täysin, vaan ennemminkin analysointiin yksittäisiä keinoja, joita oli opittu vasta myöhemmin, niissä oli kehitytty tai niiden koettiin nousseen tärkeämpään rooliin uran aikana. Osa keinoista koettiin myös tärkeiksi niin uran alussa, kun tänä päivänäkin, kuten istumajärjestyksen laatiminen.

Sosiaalisten ja vuorovaikutuksellisten keinojen muuttumiseen voidaan olettaa liittyvän ainakin osittain opettajan muuttuneeseen asema luokan johtajana (Koskenniemi & Valtasaari, 1965, s. 85–86). Opettajat eivät pyrkineet tietoisesti olemaan etäisiä auktoriteetteja, vaan pitivät tärkeänä yksilöllistä kohtaamista, hyviä suhteita, kiinnostusta oppilaisiin ja oppilaiden ohjaamista lempeästi, mutta jämäkästi. Opetuksessa korostuu siis aiempaa enemmän oppilaslähtöisyys ja oppilaiden osallisuus, mikä on voinut ohjata opettajia kehittämään erityisesti näihin liittyviä toimintatapoja. Myös opettajien kokemukset siitä, että ennen pelkkä

opettajan asema melkein riitti työrauhan ylläpitämiseen, ja että nykyään aikuisen on ansaittava lapsen kunnioitus, kertovat siitä, ettei opettajan auktoriteetti ole enää itsestäänselvyys (Harjunen, 2002).

Pedagogisten keinojen muuttumista voidaan puolestaan selittää muun muassa muuttuneilla opetusmenetelmillä (Koskenniemi & Hälinen, 1974; Koskenniemi & Valtasaari, 1965, s. 25–26). Opettajien kokemukset osoittivat, että työrauha on todella ajassa muuttuva käsite (Holopainen, ym., 2009, s.9; Hellström, 2000, s.160). Opettajat kokivat esimerkiksi toiminnallisen opetuksen työrauhaa tukevana keinona, vaikka siihen liittyisikin keskustelua tai liikkumista luokassa, minkä olisi joskus ajateltu vaikuttavan työrauhaan päinvastaisesti.

Tulokset viittasivat samaan ajatukseen, minkä Luukkanen (2004) on aiemmin todennut: pelkkä valmistuminen opettajaksi ei takaa koko uran mittaista osaamista, vaan omaa osaamista on kehitettävä ja omia toimintatapoja reflektoitava. Se, että työrauhakeinojen muutosta selitettiin muun muassa oppilaiden ja heidän kasvuympäristönsä muutoksilla, kertoo siitä, että kokeneimmatkin opettajat olivat valmiita kehittämään itseään ja ammatillista osaamista maailman muuttuessa. Hektiseen ja nopeatempoiseen arkeen on pyritty ehkä osittain vastaamaan myös opetussuunnitelman tasolla, jossa painotetaan niin työrauhan, kuin ystävällisen ja kiireettömän ilmapiirinkin tärkeyttä oppimisen tukemisessa (Opetushallitus, 2014, s. 30).

Kaikki työrauhakeinojen muutosta selittävät tekijät laajentavat näkemystä siitä, ettei työrauhan luominen ole pysyvä ominaisuus, joka opettajalla joko on tai ei ole (Epstein, ym., 2008, kuten viitattu Malinen & Savolainen, 2016, luku. 4.2), vaan siihen vaikuttaa ympäröivän maailman muutokset sekä opettajan oma ammatillinen kehittyminen. Voidaankin pohtia, voiko työrauhan luomiseen edes antaa valmiita ohjenuoria, kun kyseessä on niin kontekstisidonnainen ilmiö.

6.2 Luotettavuus

Tutkimukseen valitun menetelmän koettiin palvelevan hyvin tämän tutkimuksen tavoitteita. Haastattelu aineistonkeruumenetelmänä mahdollisti työrauha-aiheen tutkimisen laajemmassa kontekstissa yhden oppitunnin sijaan. Haastattelun ongelmana on kuitenkin se, ettei opettajan toimintatapoja nähdä käytännössä, vaan opettajat kertovat niistä subjektiivisesti, jolloin omaa toimintaa voidaan esimerkiksi kaunistella tai jotain oleellista jättää kertomatta. Osallistujilla on usein tapana antaa sosiaalisesti hyväksytyjä vastauksia, mikä tulee tiedostaa tuloksia

tulkittaessa (Puusa, ym., 2021, luku 6). Työrauhan ylläpitämisen keinot eivät kuitenkaan aina ole ulkopuolisen havaittavissa, sillä ne saattavat esimerkiksi liittyä tunnin suunnitteluun tai oppilaantuntemukseen, kuten tiettyjen oppilaiden sijoittamiseen tiettyyn paikkaan luokassa. Tämän takia esimerkiksi pelkkä oppitunnin havainnointi ei todennäköisesti olisi antanut yhtä syvällistä tietoa työrauhakeinoista kuin haastattelu. Parhaaseen lopputulokseen tämänkaltaisessa tutkimuksessa päästäisiin todennäköisesti yhdistämällä sekä haastattelua, että havainnointia.

Haastattelu mahdollisti myös muutosten tarkastelun uran eri vaiheissa. Kokeneimpien opettajien kohdalla haasteeksi tämänkaltaisessa poikittaistutkimuksessa muodostui kuitenkin muistin rajallisuus. Tieto siitä, miten keinot olivat muuttuneet, jäi melko niukaksi, sillä kokeneimpien opettajien saattoi olla haastavaa muistaa asioita uran alkuvaiheista. Nuorempien opettajien oli puolestaan vaikeaa pohtia muutosta lyhyen työuran takia ja nykyisiä keinoja verrattiinkin lähinnä opetusharjoittelu- tai sijaiskokemuksiin.

Ladullisesta tutkimuksesta saatu tieto on aina subjektiivista (Puusa, ym., 2021), mutta etenkin tässä tutkimuksessa, kun tutkijoita oli vain yksi. Tutkija on tehnyt kaikki valinnat tutkimusasetelmasta lähtien oman ymmärryksensä ja omien käsitystensä varassa, mitä on kuitenkin mahdotonta välttää laadullista tutkimusta tehdessä (Puusa, ym., 2021, luku 4). Luotettavuutta pyrittiin kuitenkin lisäämään erilaisin keinoin. Esimerkiksi haastattelurunkoa tehdessä hyödynnettiin tekoälyä, joka auttoi arvioimaan kysymysten pätevyyttä ja sitä, puuttuuko haastattelurungosta jotain merkittävää.

Myös tulosten luokittelu perustuu täysin tutkijan omiin valintoihin ja toinen tutkija olisi voinut luokitella ne täysin eri tavoin. Luotettavuutta lisättiin kuitenkin käyttämällä paljon suoria aineistosta poimittuja lainauksia sekä koodaamalla vastaukset, jolloin analyysiprosessi on läpinäkyvämpi ja tulokset perustuivat selkeästi aineistosta poimittuihin ilmauksiin. Tutkimuksen tavoitteen kannalta luokittelu ei kuitenkaan ole olennaisin asia, vaan se auttaa jäsentämään tuloksia. Tärkeämpää onkin se, että aineistosta on muodostettu selkä ja johdonmukainen kokonaisuus, mikä mahdollistaa monipuolisen ja perustellun tulkinnan sekä johtopäätösten tekemisen tutkittavasta ilmiöstä (Puusa, ym., 2021, luku 6).

6.3 Tutkimuksen merkitys ja jatkotutkimusideoita

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli laajentaa ymmärrystä siitä, miten opettajat konkreettisesti luovat työrauhaa ennakoivasti esi- ja alkuopetuksessa. Koska työrauhan luominen on yksi

opettajan työn peruspilareista niin oppilaiden oppimisen kuin opettajan oman hyvinvoinnin kannalta, voidaan näitä taitoja kehittämällä toivottavasti ennaltaehkäistä työrauhahäiriöiden lisäksi myös opettajien uupumusta. Erityisesti aloittelevien opettajien on tutkittu kokevan enemmän työrauhahaasteita (Lehtomäki, 2024, s.161), minkä takia olisi tärkeää, että opettajilla olisi tietoa ja taitoa haasteiden ennaltaehkäisyyn jo ennen työelämään siirtymistä. Luokkahuoneen hallinta onkin tehokkainta silloin, kun se perustuu vankkaan ymmärrykseen luokkahuoneen hallintaa koskevasta nykytutkimuksesta ja teoriasta (Jones & Jones, 2007).

Tämä tutkimus laajensi tietoa toimivista työrauhan luomisen keinoista. Kolmeen yläluokkaan luokiteltuja keinoja voidaan pitää niin sanottuna työkalupakkina luokanopettajan työhön ryhtyessä. Kuten aiemmin todettiin, työrauha on hyvin kontekstisidonnaista ja muuttuvaa, jonka takia yksittäisiä ohjenuoria työrauhan luomiseen on mahdotonta antaa. Opettajan on kuitenkin helpompi hallita luokkaansa, kun hän ymmärtää työrauhan moniulotteisuuden: harvoin työmaalla tarvitaan työkalupakista pelkkää vasaraa, vaan tarvitaan lisäksi nauvoja, mittanauhaa ja lyijykynää.

Työrauha ei myöskään muodostu pelkällä vuorovaikutuksella, vaan tarvitaan myös toimivia pedagogisia ratkaisuja sekä vakiintuneita arjen rakenteita ja käytänteitä. Tämän kokonaisuuden alaluokista jokainen opettaja voi hyödyntää omaan opettajuuteensa sopivia keinoja, esimerkiksi muodostamalla omalle luokalle sopivat arkirutiinit, järjestämällä luokkatilan omia oppilaita tukevaksi, motivoimalla oppilaita juuri heitä kiinnostavilla aiheilla tai ohjaamalla oppilaiden huomiota omalle persoonalle ominaisella tavalla, kuten rauhallisella puhetyylillä.

Kiinnostava havainto oli myös se, että vaikka tutkimuksen kontekstina oli esi- ja alkuopetus, opettajien vastauksista kävi ilmi, että useimmat työrauhan tukemisen keinot toimivat myös vanhemmilla oppilasryhmillä. Vaikka keinojen toimivuus eri ikäisillä oppilailla jäi tutkimuskysymysten ulkopuolelle, viittaa tulokset kuitenkin työrauhakäytänteiden laajempaan sovellettavuuteen. Esi- ja alkuopetuksen näkökulma oli kuitenkin läsnä useimmissa vastauksissa, eikä jäänyt vain sivurooliin tutkimuksessa. Osa opettajista lähti esimerkiksi pohtimaan työrauhakeinojaan siitä näkökulmasta, miten he alkavat ikään kuin rakentaa työrauhaa kouluvuoden alussa esimerkiksi sosiaalistamalla oppilaita ja luomalla yhteisiä sääntöjä ja rutiineja. Voidaan siis ajatella, että työrauhaa luodaan aina uudelleen ja uudelleen, huomioiden opetusryhmän tarpeet, opetustilanteet sekä ajassa muuttuva kouluarki.

Koska tässä tutkimuksessa osallistujia oli melko vähän (N=5), ei nuorten opettajien ja kokeneempien opettajien vertailu olisi ollut kovinkaan luotettavaa. Siksi jatkossa voisi olla mielekästä tutkia laajempaa joukkoa opettajia, jolloin tuloksia voisi luotettavammin vertailla ja siten saada tietoa siitä, miten uusien opettajien ja kokeneiden opettajien työrauhakeinot eroavat toisistaan. Lisäksi olisi tärkeää tutkia opettajaopiskelijoiden käsityksiä ja kokemuksia ennakoivista työrauhakeinoista, jolloin pystyttäisiin paremmin arvioimaan, onko opiskelijoilla tarvittavia valmiuksia työrauhan luomiseen. Tällöin esimerkiksi opettajankoulutuksessa voitaisiin pohtia, miten näitä taitoja voisi edelleen kehittää ennen työelämään siirtymistä, jotta voitaisiin ennaltaehkäistä aloittelevien opettajien kuormittumista.

Tutkittaessa työrauhakeinojen muutosta luotettavuutta voisi lisätä myös tekemällä aiheesta pitkittäistutkimus, jolloin opettajien työrauhakeinojen muutosta seurattaisiin pidemmällä aikavälillä, esimerkiksi 20 vuoden ajan. Tällöin nähtäisiin paremmin jokaisen opettajan kehityspolku, jota ei kovin selvästi pysty näkemään poikittaistutkimuksella, kun muistot uran alkuaajoista ovat melko hataria.

Lähteet

- Akdağ, Z., & Haser, Ç. (2016). *Beginning early childhood education teachers' classroom management concerns*. *Teachers and Teaching*, 22(6), 700–715.
<https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1158959>
- Fennimore, B. S. (1995). *Student-centered classroom management*. Delmar Publishers.
- Hellström, M. (2000). *Sata sanaa opetuksesta: Keskeisten käsitteiden käsikirja*. PS-kustannus.
- Hirsjärvi, S. (1992). *Kasvatustieteen käsitteistö*. Otava.
- Holopainen, P., Järvinen, R., Kuusela, J., & Packalen, P. (2009). *Työrauha tavaksi: Kohtaaminen, toimintakulttuuri ja pedagogiikka koulun arjessa*. Opetushallitus. <https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/holopainen-p.-et-al.-työrauha-tavaksi-kohtaaminen-toimintakulttuuri-ja-pedagogiikka-koulun-arjessa.-2009.pdf>
- Jones, V. F., & Jones, L. S. (2007). *Comprehensive classroom management: creating communities of support and solving problems* (8. painos). Pearson Allyn and Bacon.
- Julin, S., & Rumpu, N. (2018). *Työrauhan ja turvallisen oppimisympäristön arviointi perusopetuksessa ja lukiokoulutuksessa*. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. https://www.karvi.fi/sites/default/files/sites/default/files/documents/KARVI_T0219-1_0.pdf
- Kansanen, P. (2004). *Opetuksen käsitemaailma*. PS-kustannus.
- Kari, J., Remes, P., & Väänänen, J. (1980). *Häiriöt ja häiriköt: Koulun työrauha tutkimuksen valossa* (Selosteita ja tiedotteita 160). Jyväskylän yliopisto.
- Koskenniemi, M., & Hälinen, K. (1974). *Didaktiikka: Lähinnä peruskoulua varten* (3. painos). Otava.
- Koskenniemi, M., & Valtasaari, A. (1965). *Taitava opettaja: Johdatusta kansakoulunopettajan työhön* (3. painos). Otava.
- Lehtomäki, S. (2024). *Näkökulmia muuttuvaan työrauhaan: Monimenetelmällinen tarkastelu peruskoulukontekstissa* (Väitöskirja, Turun yliopisto). <https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-29-9930-9>
- Lehtomäki, S., & Mikkilä-Erdmann, M. (2018). *Opettaja työrauhan rakentajana luokkahuoneen vuorovaikutuksessa*. Prologi – Viestinnän ja vuorovaikutuksen tieteellinen aikakauslehti, 14(1), 10–25. <https://doi.org/10.33352/prlg.95927>
- Luukkainen, O. (2004). *Opettajuus – Ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä?* (Väitöskirja, Tampereen yliopisto). Tampere University Press. <https://urn.fi/urn:isbn:951-44-5885-0>

- Malinen, O.-P., & Savolainen, H. (2016). *The effect of perceived school climate and teacher efficacy in behavior management on job satisfaction and burnout: A longitudinal study*. *Teaching and Teacher Education*, 60, 144–152.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.08.012>
- Matikka, A., Helenius, J., & Ervasti, E. (2025). *Perusopetuksen 4. ja 5. luokkien oppilaiden kokemuksia koulunkäynnistä ja hyvinvoinnista: Kouluterveyskyselyyn tulokset vuosilta 2017–2025* (Työpaperi 42/2025). Terveystieteiden ja hyvinvoinnin laitos.
<https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-408-581-6>
- Michelsson, J. (2024, April 15). “Näinkö haluan elämäni menevän?” – Opettajien alanvaihdon takana on usein työuupumusta. Opettaja.fi.
<https://www.opettaja.fi/tyossa/nainko-haluan-elamani-menevan-%E2%88%92-opettajien-alanvaihdon-takana-on-usein-tyouupumusta/>
- Nurmi, J.-E., Ahonen, T., Lyytinen, H., Lyytinen, P., Pulkkinen, L., & Ruoppila, I. (2018). *Ihmisen psykologinen kehitys* (7. painos). PS-kustannus.
- Opetushallitus. (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. (4. painos) (Viitattu 25.4.2026).
https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- Puusa, A., Juuti, P., & Aaltio, I. (2021). *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Gaudeamus. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-345-616-7>
- Pyhältö, K., Pietarinen, J., & Salmela-Aro, K. (2011). *Teacher-working environment fit as a framework for burnout experienced by Finnish teachers*. *Teaching and Teacher Education*, 27(7), 1101–1110. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.05.006>
- Rasehorn, K. (2009). *Opettajuuden kehittyminen*. Teoksessa J. Louhivuori, P. Paananen, & L. Väkevä (toim.), *Musiikkikasvatus: Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen*. Suomen musiikkikasvatusseura. <http://fisme.fi/wp-content/uploads/2017/08/Opetta-juuden-kehittyminen-Rasehorn.pdf>
- Saloviita, T. (2007). *Työrauha luokkaan: Löydä oma toimintamallisi*. PS-kustannus.
- Saloviita, T. (2009). *Meidän koulu: Keinoja työrauhan ja hyvän ilmapiirin saavuttamiseen*. PS-kustannus.
- Saloviita, T. (2013). *Classroom management and loss of time at the lesson start: A preliminary study*. *European Journal of Educational Research*, 2(4), 167–170.
<https://doi.org/10.12973/eu-jer.2.4.167>

- Savolainen, A. (2001). *Koulu työpaikkana: Työolojen itsearviointi ja kehittämistarpeet oppilaiden ja henkilöstön näkökulmasta* (Väitöskirja, Tampereen yliopisto). Trepo. <https://trepo.tuni.fi/handle/10024/66443>
- Shield, B. M., & Dockrell, J. E. (2008). *The effects of environmental and classroom noise on academic attainments*. *The Journal of the Acoustical Society of America*, 123(1), 133–144. <https://doi.org/10.1121/1.2812596>
- TENK. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan HTK-ohje. (2023). Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. (Viitattu 17.11.2025). https://tenk.fi/sites/default/files/2023-03/HTK-ohje_2023.pdf.
- Tolpo, A. (2018, April 3). *Kokenut opettaja väsyi koulun levottomuuteen*. Yle Uutiset. <https://yle.fi/a/3-10127950>
- Wang, M.-T., Degol, J. L., Amemiya, J., Parr, A., & Guo, J. (2020). *Classroom climate and children's academic and psychological wellbeing: A systematic review and meta-analysis*. *Developmental Review*, 57, 100912. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2020.100912>

Liitteet

Liite 1. Haastattelurunko

Nauhoitusluvan pyytäminen, tutkijan esittäytyminen, tutkimuksen aiheen esittely haastateltavalle sekä haastattelun kulun läpikäyminen.

Ennaltaehkäisevien työrauhakeinojen määrittely: keinoja, joita opettaja käyttää työrauhan ylläpitämiseen ennen, kuin ongelmia ehtii syntyä (Saloviita, 2007, s. 47).

Taustatiedot

1. Kuinka monta vuotta olet toiminut esi- tai alkuopettajana?
2. Mikä on koulutuksesi?

Työrauhan määrittely ja kuvailu

3. Miten määrittelisit työrauhan?
4. Miten kuvailisit työrauhaa luokkahuoneessasi tällä hetkellä (tai viimeksi, kun opetit esi- tai alkuopetusluokkaa)?
5. Millaisissa tilanteissa koet hallitsevasi luokkasi hyvin, entä millaisissa tilanteissa se on haastavampaa?

Työrauhakeinot

6. Millaisia ennaltaehkäiseviä keinoja käytät työrauhan luomiseen ja ylläpitämiseen luokassa?
7. Onko ollut tilanteita, joissa nämä keinot eivät ole toimineet ja miten olet ratkaissut tilanteet?
8. Millaiset arvot tai periaatteet ohjaavat työrauhan ylläpitämistäsi?

Työrauhakeinojen muuttuminen

9. Eroavatko käyttämäsi keinot uran alkuvaiheessa käyttämistäsi keinoista, jos eroavat niin miten?
10. Onko käsityksesi työrauhasta muuttunut uran aikana, jos on niin miten?

Muutokseen vaikuttavat tekijät

11. Miten ja mistä olet oppinut työrauhakeinot urasi eri vaiheissa?
12. Mitkä asiat ovat vaikuttaneet keinojen muuttumiseen uran aikana?
13. Oletko pyrkinyt tietoisesti kehittämään luokanhallintataitojasi?
14. Mitkä asiat ovat vaikuttaneet käsitykseesi työrauhasta?

Loppurefleksio

15. Miten arvioisit omia luokanhallinnallisia taitojasi työrauhan näkökulmasta?
16. Mitä ajattelet nyt työrauhan merkityksestä opetustyössäsi?
17. Jos voisit antaa neuvoja nuoremmalle itsellesi tai uusille opettajille työrauhan ylläpitämisestä, mitä sanoisit?
18. Haluatko lisätä jotain, jota ei aiemmin ole tullut esille?

Kiitä haastateltavaa ja kerro, että nauhoitus on nyt päättynyt.

Liite 2. Tietosuojailmoitus

29.10.2025 EU:n yleinen tietosuoja-asetus

Rekisterin nimi

Alkuopettajien kokemuksia ennaltaehkäisevistä työrauhakeinoista ja niiden muutoksesta työuran aikana.

Rekisterinpitäjä

Iida Verainen, Turun Yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunta, Opettajankoulutuslaitos

Vastuuhenkilöiden yhteystiedot

Iida Verainen, Turun Yliopisto, ievera@utu.fi

Opinnäytetyön ohjaaja

Elisa Vilhunen, Turun Yliopisto, elisa.vilhunen@utu.fi

Henkilötietojen käsittelyn tarkoitukset ja käsittelyn oikeusperuste

Teen tutkimusta Turun Yliopiston kandidaatintutkielmaa varten ja käsittelyn tarkoitus on tutkimukseen liittyvä aineistonkeruu. Tutkimuksen aineisto kerätään haastattelemalla alkuopettajia. Haastattelussa käsitellään alkuopettajien kokemuksia ennaltaehkäisevistä työrauhan luomisen ja ylläpitämisen keinoista, keinojen muutoksesta uran aikana sekä muutokseen vaikuttavista tekijöistä.

Tutkimukseen osallistuja hyväksyy, että hänen vastauksiansa voidaan mahdollisesti hyödyntää myös pro gradu -tutkielmassa.

Henkilötietojen EU:n yleisen tietosuoja-asetuksen 6 artiklan mukaisena käsittelyperusteena on

käsittely on tarpeen tieteellistä tutkimusta varten (yleinen etu 6 art.1 a-kohta)

rekisteröity on antanut suostumuksensa henkilötietojen

käsittelyyn (suostumus 6 art. 1 e-kohta)

muu mikä _____

Käsiteltävät henkilötietoryhmät

Rekisteriin talletetaan rekisteröidystä seuraavia tietoja: haastateltavan ääni nauhoitettuna, alkuopetusvuosien määrä, koulutus sekä kokemuksia ja käsityksiä työrauhasta -aiheesta.

Henkilötietojen vastaanottajat ja vastaanottajaryhmät

Oikeudet aineistoon tulee olemaan tutkimuksen tekijällä sekä kandidatkIELMAN ohjaajalla.

Tiedot tietojen siirrosta kolmansiin maihin

Henkilötietoja ei luovuteta EU:n tai Euroopan talousalueen ulkopuolelle.

Henkilötietojen säilytysaika

Nauhoitettu haastattelu siirretään Turun Yliopiston tietojärjestelmä Seafileen ja poistetaan tämän jälkeen nauhoitusohjelmasta välittömästi. Haastattelut litteroidaan ja haastateltavista puhutaan anonyymisti. Nauhoitus hävitetään tietoturvallisesti kun kandidaatintutkimus on valmis ja arvosana on rekisterissä. Litteroituja aineistoja säilytetään Seafilessä enintään viisi vuotta, jonka jälkeen aineisto hävitetään tietoturvallisesti.

Rekisteröidyn oikeudet

Rekisteröidyllä on oikeus pyytää pääsy häntä itseään koskeviin henkilötietoihin sekä oikeus pyytää tietojensa oikaisemista tai poistamista taikka käsittelyn rajoittamista tai vastustaa niiden käsittelyä. Oikeutta henkilötietojen poistamiseen ei sovelleta tieteellisessä tutkimustarkoituksessa silloin, kun poisto-oikeus todennäköisesti estää käsittelyn tai vaikeuttaa sitä suuresti. Poisto-oikeuden toteuttamista arvioidaan tapauskohtaisesti. Rekisteröidyllä on oikeus tehdä valitus valvontaviranomaiselle.

Tiedot siitä, mistä henkilötiedot ovat saatu

Tiedot kerätään suoraan haastattelututkimukseen osallistuvilta. Kutsu haastatteluun lähetetään utumailin kautta niin, ettei vastaanottajat näe toistensa nimiä.

Tiedot automaattisen päätöksenteon ml. profiloinnin olemassaolosta

Tietoja ei käytetä automaattiseen päätöksentekoon tai profiloinnin tekemiseen.

Liite 3. Haastattelukutsu

Hei!

Olen 3. vuosikurssin luokanopettajaopiskelija Turun Yliopistosta ja teen kasvatustieteen kandidaatintutkielmaa aiheesta esi- ja alkuopettajien kokemuksia ennaltaehkäisevistä työrauhakeinoista ja niiden kehittymisestä työuran aikana. Etsin tutkimukseeni opettajia, joilla on kokemusta esiopetuksesta tai 1. tai 2. luokan opettamisesta.

Tutkimusaineisto kerätään Zoom-etäyhteydellä järjestetyillä yksilöhaastatteluilla, joiden arvioitu kesto on max 30 minuuttia. Haastattelu sisältää avoimia kysymyksiä työrauhan luomisen ja ylläpitämisen keinoista sekä niiden mahdollisesta muutoksesta työuran aikana. Haastattelut nauhoitetaan tietoturvasyistä ja tallennetaan Seafile -järjestelmään, josta ne tuhoetaan asianmukaisesti tutkimuksen valmistuttua.

Tutkimukseen osallistuminen on täysin vapaaehtoista ja osallistuminen saa keskeyttää missä tahansa vaiheessa ilman perusteluja. Kaikkia tietoja käsitellään luottamuksellisesti ja kerätyt tiedot anonymisoidaan niin, ettei henkilöitä tai kouluja voi tunnistaa. Osallistumalla haastatteluun annat luvan käyttää vastauksiasi kandidaatintutkielmassa sekä mahdollisesti myös tulevassa Pro Gradu -tutkielmassa. Tietosuojailmoitus löytyy tämän viestin lopusta.

Mikäli kiinnostuit tutkimuksesta ja haluaisit jakaa arvokkaita kokemuksiasi työrauha -aiheesta, olehan rohkeasti yhteydessä, niin sovitaan toiveidesi mukainen ajankohta haastattelulle! Huomioithan, että haastattelu tulee toteuttaa työajan ulkopuolella.

Tietosuojailmoitus liitteenä.

Ystävällisin terveisin,

Iida Verainen, ievera@utu.fi