

Työrauha alkuopetuksessa- opettajien menetelmiä ja keinoja

Kasvatustiede / Turun Yliopisto

Pro gradu -tutkielma

Anna Lehtinen

Ella Yli-Lankoski

11.3.2026

Rauma

Pro gradu -tutkielma

Oppiaine: Kasvatustiede

Tekijät: Anna Lehtinen, Ella Yli-Lankoski

Otsikko: Työrauha alkuopetuksessa- opettajien menetelmiä ja keinoja

Ohjaaja: Professori Sara Sintonen

Sivumäärä: 62 sivua

Päivämäärä: 11.3.2026

Työrauha on olennainen edellytys oppimiselle ja opetuksen sujuvalle toteutumiselle. Viime vuosina oppituntien levottomuuden on kuitenkin havaittu lisääntyneen, mikä on nostanut työrauhan ylläpitämisen yhä merkittävämmäksi pedagogiseksi haasteeksi.

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, millaisena alkuopetuksen opettajat käsittävät työrauhan, mitkä tekijät heidän mukaansa vaikuttavat sen toteutumiseen sekä millaisia keinoja he hyödyntävät työrauhan edistämässä ja ylläpitämässä koulupäivän aikana.

Tutkimus toteutettiin laadullisena tutkimuksena. Aineisto kerättiin ryhmähaastattelun ja luokkahuonehavainnoinnin avulla ja sitä analysoitiin aineistolähtöisen sisällönanalyysin keinoin. Ryhmähaastatteluun osallistui neljä alkuopetuksen opettajaa ja heidän luokkiaan havainnoitiin yhden koulupäivän ajan eli 16 oppituntia yhteensä.

Tulosten mukaan työrauha näyttäytyy alkuopetuksen opettajien käsityksissä muuttuvana ja oppimistilanteisiin sidoksissa olevana ilmiönä, ei ainoastaan staattisena hiljaisuutena. Työrauhaan vaikuttavat useat toisiinsa kietoutuvat pedagogiset, rakenteelliset, ympäristölliset ja psykososiaaliset tekijät. Ennakoitavat päivärutiinit, selkeä ohjeistus ja oppituntien ajoitus tukivat työrauhaa, kun taas pitkät oppitunnit, siirtymätilanteet ja arjen rakenteen poikkeamat heikensivät sitä. Opettajat hyödynsivät työrauhan ylläpitämisessä monipuolisia ja tilanteeseen mukautuvia keinoja, kuten äänenkäyttöä, kannustavaa palautetta, oppilaiden osallistamista, fyysistä läsnäoloa ja oppimisympäristöjen järjestelyä. Tulokset korostavat, että työrauhan ylläpitäminen edellyttää opettajalta jatkuvaa ennakointia, joustavuutta ja pedagogista harkintaa.

Avainsanat: työrauha, alkuopetus, alkuopetuksen opettaja

Sisällysluettelo

| | | |
|----------|--|-----------|
| 1 | Johdanto | 4 |
| 2 | Työrauha käsitteenä | 6 |
| 2.1 | Alkuopetus näkökulmana | 9 |
| 3 | Opettajan ammatillinen toiminta ja sen merkitys työrauhan ylläpitämisessä | 12 |
| 3.1 | Tekijöitä, jotka vaikuttavat työrauhaan | 16 |
| 4 | Tutkimuskysymykset/Tutkimusongelmat | 22 |
| 5 | Tutkimusmenetelmät ja sen toteuttaminen | 23 |
| 5.1 | Laadullinen tutkimus | 23 |
| 5.2 | Haastattelu | 24 |
| 5.3 | Havainnointi | 25 |
| 5.4 | Oman toiminnan avaaminen ja syyt | 27 |
| 6 | Aineiston käsittely ja analysointi | 29 |
| 7 | Tulokset | 31 |
| 7.1 | Opettajien määrittelemä työrauha | 31 |
| 7.2 | Työrauhaan vaikuttavat tekijät | 32 |
| 7.3 | Työrauhan edistämisen keinot | 37 |
| 7.4 | Luokkahuonehavainnoinnissa esiin tulleet työrauhan edistämisen keinot | 47 |
| 8 | Pohdinta | 50 |
| 8.1 | Tulosten tulkinta | 50 |
| 8.2 | Luotettavuus ja eettisyys | 51 |
| 8.3 | Jatkotutkimusehdotukset | 53 |
| | Lähteet | 55 |
| | Liitteet | 58 |
| | Liite 1. Haastattelukysymykset | 58 |
| | Liite 2. Havainnointilomake | 59 |

1 Johdanto

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan alkuopetuksen opettajien käsityksiä työrauhasta sekä niitä tekijöitä, joiden he kokevat vaikuttavan sen toteutumiseen käytännössä. Lisäksi tutkimuksen tavoitteena on selvittää, millaisia keinoja alkuopetuksen opettajat hyödyntävät työrauhan edistämiseksi oppituntien ja koulupäivän aikana sekä mitä muita kuin ryhmähaastatteluissa esiin nousseita keinoja opettajat toteuttavat työrauhan ylläpitämisessä luokkahuonetilanteissa.

Tutkimusaiheen valinta perustuu tekijöiden koulutukselliseen taustaan ja ammatilliseen kokemukseen varhaiskasvatuksen opettajina. Aiempi kokemus alle kouluikäisten lasten kanssa luo luontevan jatkumon alkuopetuksen tarkastelulle tutkimuskohteena. Tutkijat kiinnittivät huomiota työrauhaan opetusharjoittelun aikana, mikä herätti kiinnostuksen ilmiön tarkempaan tutkimiseen.

Kouluun siirtyminen muodostaa oppilaan kasvun, kehityksen ja oppimisen kannalta merkittävän tapahtuman. Perusopetuksen vuosiluokkien 1–2 keskeisenä tehtävänä on tukea oppilasta koululaiseksi kasvamisessa. Näiden alkuvuosien aikana luodaan perusta oppilaiden myönteiselle käsitykselle itsestään oppijoina ja koululaisina. Alkuvuodet kehittävät valmiuksia myöhempää oppimista ja koulunkäyntiä varten. Alkuopetuksessa korostetaan oppilaiden ikä- ja kehitysvaiheeseen soveltuvat työtavat, kuten toiminnallisuus, havainnollisuus, leikki, pelillisuus, tarinallisuus sekä mielikuvituksen hyödyntäminen. (Ojala, 2015.) Ryhmähaastattelussa opettajat mainitsivat, että he näkevät itsensä erityisesti pienempien oppilaiden ohjaajina ja käyttäytymisen mallintajina. He kuvasivat tekevänsä toivotun toiminnan näkyväksi ja sanallistavansa sitä systemaattisesti arjen tilanteissa. Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että opettajat antavat myönteistä palautetta ja liittävät sen aina selkään perusteluun. Esimerkiksi palkitsevat tai huomioivat tilanteen erikseen kertomalla, mistä toiminnasta on kyse. Näin oppilaille konkretisoidaan, millainen käyttäytyminen on toivottavaa ja miksi.

Viime vuosina opettajien kokemukset työrauhan haasteista ovat lisääntyneet kurinpidon muututtua. Suomalaisissa tutkimuksissa on havaittu, että osa peruskoulun oppilaista kokee, ettei hyvä työrauha koulussa toteudu, mikä heikentää heidän mahdollisuuksiaan keskittyä opetukseen (Lehtomäki & Mikkilä-Erdmann, 2024). Häiritsevä käyttäytyminen

luokkahuoneissa muodostaa merkittävän haasteen oppimiselle, heikentää oppilaiden saavutuksia ja on samalla keskeinen työperäisen stressin lähde opettajille (Närhi ym., 2014). Jokaisella oppilaalla on oikeus työrauhaan ja opetuksen järjestäjän velvollisuutena on huolehtia siitä, että työrauha koulussa toteutuu (Opetushallitus, 2014). Opetuksen järjestäjän lisäksi myös oppilas on omalta osaltaan vastuussa työrauhan toteutumisesta, sillä perusopetuslaki velvoittaa oppilasta käyttäytymään asiallisesti koulussa. (Perusopetuslaki 628/1998, 35§). Ryhmähaastatteluissa opettajat kuvasivat työrauhan määritelmän olevan tilannekohtainen ja riippuvainen siitä, millaista toimintaa oppitunnilla toteutetaan. Itsenäistä ja keskittymistä vaativaa työskentelyä tehdessä työrauha tarkoittaa lähes täydellistä hiljaisuutta. Sen sijaan toiminnallisemmissa oppiaineissa, kuten kuvataiteessa, käsitöissä tai liikunnassa tai kun ohjelmassa on ryhmitöitä, työrauha ei merkitse hiljaisuutta, vaan hallittua, tehtävään sitoutunutta työskentelyä. Näin ollen työrauha määrittyy suhteessa opetustilanteen tavoitteisiin ja luonteeseen.

Tutkimus tuottaa uutta tietoa siitä, miten alkuopetuksen opettajat määrittelevät työrauhan ja kuvaavat siihen vaikuttavia tekijöitä. Lisäksi tutkimus tuottaa käytännönläheistä tietoa keinoista, joilla työrauhaa edistetään ja ylläpidetään luokkahuonetilanteissa.

2 Työrauha käsitteenä

Työrauha on käsite, jonka määritelmä on muuttunut ajan kuluessa yhteiskunnan kasvatusarvojen ja koulutuksen painopisteiden mukaisesti. Työrauhaa kouluissa koskevien tutkimusten mukaan, työrauha on käsitteenä muuttuva, suhteellinen ja subjektiivinen. Opettajien sekä oppilaiden näkemykset työrauhasta voivat poiketa toisistaan mutta molemmat näkemykset korostavat työrauhan tärkeyttä. Nykykouluissa työrauha nähdään eri tavalla kuin aiemmin, sillä opetus on siirtynyt opettajajohtoisesta mallista oppilaslähtöisempään suuntaan. Ennen työrauhakäsitteestä käytettiin termejä koulukuri ja kurinpito-ongelmat. Tuohon aikaan korostettiin oppilaiden valvontaa, rangaistuksia sekä oppilaiden velvollisuuksilla oli suurempi painoarvo kuin heidän oikeuksillaan. (Holopainen ym., 2009.) Ruumiillinen kurinpito kuului Suomen 1800-luvun oppikoulujen kurinpitokäytäntöihin. Se kiellettiin vuonna 1914, jonka jälkeen lasten oikeuksien tärkeys on muokannut lapsen ja aikuisen välistä suhdetta. (Saloviita, 2014.) Lasten oikeuksien korostamisen myötä, oppilaiden velvollisuudet unohtuvat (Lehtomäki & Mikkilä-Erdmann, 2024). John Deweyn mukaan työrauha ymmärrettiin aiemmin pääasiassa fyysisenä liikkumattomuutena, hiljaisuutena sekä yhdenmukaisten liikkeiden ja asentojen noudattamisena. (Saloviita, 2014.) Nykyään työrauhakäsitettä pidetään siis enemmän oppilaskeskeisempänä ja myönteisempänä kuin kurikäsitettä (Holopainen ym., 2009).

Käsite työrauha tuli suomalaiseen kasvatustieteeseen Matti Koskenniemen myötä vuonna 1944. Työrauhan nähtiin edistävän oppilaan itsehallinnan kehittymistä. Omaehtoinen päätöksenteko korostuu, kun oppilaat saavat itsenäisesti suorittaa valintoja ja toimia niiden seurausten mukaan, joka taas kehittää oppilaiden itsehallinnan kehittymistä. (Saloviita, 2014; Holopainen ym., 2009.) Hirsjärvi (1983) puolestaan määritteli työrauhan luokkahuoneessa tilaksi, jossa on rauhallista ja häiriötöntä. Jotta tämä toteutuisi, vaatii se Hirsjärven mukaan kaikilta yhteisön jäseniltä sisäistettyä kurinalaista toimintaa sekä erilaisten sääntöjen ja sopimusten noudattamista. Ehdottoman hiljaisuuden vaatimus kouluissa, joka liitetään autoritaariseen kasvatukseen piiriin, on muuttunut oppimiskäsityksen ja pedagogiikan muuttumisen ohella. Nykyaikana pidetään enemmän tavoiteltavana asetettujen tehtävien ja tavoitteiden

mukaista työskentelyä. Hiljaisuuden käsite liittyen työrauhaan ei kuitenkaan ole kokonaan kadonnut. Hiljaisuuden ei katsota johtavan suoraan hyvään työrauhaan tai tehokkaaseen työskentelyyn, vaan se voi johtaa juurensa esimerkiksi passiivisuudesta tai oppilaiden varautuneisuudesta opettajaa kohtaan. (Holopainen ym., 2009.) Uusissa tutkimuksissa työrauhaa tarkastellaan erityisesti opettajien, oppilaiden ja heidän ympäristönsä välisen vuorovaikutuksen näkökulmasta. Työrauha voidaan ymmärtää mahdollisuutena keskittyä oppimiseen. (Lehtomäki & Mikkilä-Erdmann, 2024). Opettajalle työrauha tarkoittaa mahdollisuutta opettaa ja ohjata luokkaa häiriöttömästi, kun taas oppilaille se merkitsee rauhallista ympäristöä, jossa voi keskittyä oppimiseen ja olemiseen. (Opetushallitus, 2009). Tutkimusten mukaan koulupäivästä vain kolmasosa käytetään tehokkaaseen oppimiseen. Työrauhan tarkoituksena on varmistaa, että tämä lyhyt aika voidaan käyttää mahdollisimman tehokkaasti oppimisen tukemiseen. (Saloviita, 2014.) Oppiaine ja opetustilanne vaikuttaa siihen, miten työrauha määritellään. Oppiaineista esimerkiksi taide- ja taitoaineiden tunneilla oppilaiden keskeinen vuorovaikutus kuuluu asiaan. (Holopainen ym., 2009.)

Käsite nimeltä työrauhaongelma, liittyy vahvasti työrauhaan. Se syntyy, kun oppimisen tehokkuus tai oppilaan itsehallinnan kehitys häiriintyy eli työrauhaongelma rikkoo työrauhan. Tällaiset ongelmat voivat johtua myös opettajan toiminnasta, esimerkiksi oppitunnin aloituksen viivästymisestä, opetuksen tavoitteista poikkeavasta ajankäytöstä tai kurin ylläpidosta, joka estää oppilaiden itsehallinnan kehittymisen. Oppilaiden näkökulmasta työrauhaongelma on toimintaa, joka keskeyttää opetuksen, estää muiden oppimisen, uhkaa heidän hyvinvointiaan tai vahingoittaa oppimisympäristöä. (Saloviita, 2014.; Lehtomäki & Mikkilä-Erdmann, 2024.) Työrauhaongelma on jatkuvampi ja laajempi ilmiö kuin työrauhahäiriö.

Työrauhahäiriöllä taas tarkoitetaan opetustilanteessa tapahtuvaa häiritsevää käytöstä, joka vaikeuttaa opetusta. Työrauhahäiriötä voi ilmetä, esimerkiksi oppilaiden välisenä keskusteluna tai muuna kovaäänisenä toimintana, jota tapahtuu opettajan puheen aikana. Häiriötä tapahtuu, vaikka työrauhasta olisi jo huomautettu. Työrauhahäiriö keskeyttää opetustilanteen sekä saattaa olla psyykkisesti ja fyysisesti turvattomuutta aiheuttavaa tai opiskeluympäristöä vahingoittavaa. Keskeisenä syynä voidaan pitää opettajien ja oppilaiden välisen vuorovaikutuksen ja kontaktin puutetta

luokkahuoneessa. (Suomensalo, 2013; Holopainen ym., 2009.) Taustalla kuuluvalla puheella on negatiivinen vaikutus lasten keskittymiseen ja kognitiiviseen suoriutumiseen. Melun on osoitettu heikentävän muistamista, tarkkaavaisuutta, puheen erottamista, lukemaan oppimista sekä luetun ymmärtämistä. Koululuokissa tehdyissä tutkimuksissa on havaittu, että melu vähentää oppilaiden motivaatiota ja ponnistelua tehtävissä. Melun haitat ovat suurimmat pienimmillä lapsilla, joilla on oppimisvaikeuksia sekä niillä, jotka työskentelevät muulla kuin omalla äidinkielellään. Lisäksi lapsen temperamentti vaikuttaa siihen, kuinka paljon ympäristön äänet häiritsevät, esimerkiksi keskittymistä. (Hintsanen, 2014.)

Työrauhahäiriöstä käytetään myös käsitettä oppilaan ei-toivottu käyttäytyminen. Erilaiset näkökulmat vaikuttavat työrauhahäiriön määrittelemiseen. Esimerkiksi oppilaan aiheeton poissaolo koetaan työrauhahäiriönä oppilaan oppimisen näkökulmasta, vaikka se ei häiritse luokkahuoneessa ilmenevää työrauhaa. Tästä näkökulmasta tarkastellessa, työrauhahäiriöt voidaan jakaa ulkoisiin ja sisäisiin häiriöihin. Sisäisiin häiriöihin luetaan esimerkiksi oppilaan heikko itsetunto ja minäkäsitys sekä ahdistuneisuus. Nämä sisäiset tekijät usein näkyvät ulkoisina työrauhanhäiriöinä. (Holopainen ym., 2009.) Koulussa koettu hyvinvointi ja oppilaan positiivinen asenne oppimiseen ovat vahvasti yhteydessä itsetuntoon ja motivaatioon. Tutkimuksen mukaan oppilaiden kouluhyvinvointia ja akateemista itsetuntoa vahvistavat sisäinen, autonominen motivaatio sekä myönteiset suhteet opettajiin. Sen sijaan ulkoinen kontrolloitu motivaatio, joka perustuu vanhempien ja opettajien asettamiin vaatimuksiin saattaa heikentää oppilaiden kouluhyvinvointia. Opettajan persoonallisuus ja opetustavat ovat keskeisessä roolissa siinä, millaisena oppilaat kokevat koulunkäynnin sekä oman oppimisensa. Nämä kokemukset vaikuttavat heidän motivaatioonsa ja itsetuntoonsa. (Gordeeva, Sychev & Lunika, 2019.)

PISA- tutkimusten mukaan suomalaiset oppilaat ovat arvioineet työrauhan kouluissa selvästi heikommaksi kuin useimmissa muissa maissa. Viime vuosina oppilaiden häiriökäyttäytymisen on havaittu lisääntyneen, syynä tähän on yhteiskunnan muuttuminen sekä median käytön kasvu. Laajan kotimaisen tutkimuksen mukaan 91 % opettajista katsoi, että käyttäytymisongelmien taustalla ovat kotien kasvatustyön

puutteet. Sen sijaan oppilaiden näkökulmasta syy nähtiin pääosin opettajien toiminnassa. (Saloviita, 2014.)

Työrauhan puuttuminen vaikeuttaa oppilaiden keskittymistä opetukseen sekä häiritsee oppimista. Se voi haitata myös oppilaiden mahdollisuuksia saavuttaa oppimistavoitteensa sekä heikentää koulumenestystä. (Lehtomäki & Mikkilä-Erdmann, 2024.) Vuonna 2009 toteutetun OECD:n tutkimuksen mukaan 60 prosenttia opettajista työskenteli kouluissa, joissa häiriötekijät häirtasivat opetusta ja oppitunneista keskimäärin 13 prosenttia kului työrauhan ylläpitämiseen. Kansainvälisesti tarkasteltuna opettajat pitävät oppilaiden käyttäytymisen ohjaamista yhtenä työnsä vaikeimmista osa-alueista. (Belt & Belt, 2017.) Luokkien ryhmäkoot koetaan liian suuriksi sekä oppilaiden levottomuuden katsotaan lisääntyneen jatkuvasti (Saloviita, 2014).

2.1 Alkuopetus näkökulmana

Alkuopetus tarkoittaa peruskoulun 1. ja 2. luokan opetusta, jonka tavoitteena on valmistaa lapsi koululaiseksi ja aktiiviseksi oppijaksi (Brotherus, Hytönen & Krokfors, 1999). Monille lapsille koulu on täysin uusi kokemus. Joillekin lapsille luokkahuoneen arvot ja tavat voivat olla erilaisia kuin kotona tai esikoulussa. Koulun alussa lasten asema ja identiteetti muuttuvat. Ennen koulun alkua he ovat ”isoja”, mutta aloittaessaan koulun he ovat pienimpiä. (Fabian, 2002.) Alkuopetus tukee lasten työskentelytaitoja ja oppimaan oppimisen kehitystä. Oppiaineiden avulla lapsi oppii erilaisia työskentelytapoja sekä oppii tunnistamaan itsensä oppijana. Ne tukevat kasvua itsenäiseksi oppijaksi tarjoamalla kokemuksia sekä näiden avulla lapsi tutustuu itseensä ja oppimiseensa. Työskentelytaitojen kehittäminen on yksi alkuopetuksen keskeisistä tavoitteista. Ensimmäisten kouluvuosien tavoitteena on, että lapselle kehittyy myönteinen minäkuva sekä hän kasvaa fyysisesti, psyykkisesti ja sosiaalisesti tasapainoiseksi yksilöksi. Lasta rohkaistaan oma-aloitteisuuteen, itsenäisyyteen ja vastuullisuuteen sekä ottamaan muut huomioon ja arvostamaan erilaisuutta. Samalla lapsi oppii ymmärtämään yhteisesti sovittujen sääntöjen merkitystä ja toimimaan ryhmän jäsenenä. Tärkeää on se, että lapsi säilyttää oppimisen ilon ja uskaltaa kohdata uusia oppimishaasteita rohkeasti. (Brotherus, Hytönen & Krokfors, 1999.) Osallistumisen kautta lapset omaksuvat ja ymmärtävät organisaation kulttuurin. He oppivat

luokkahuoneen rutiinit ja kulttuurin tarkkailemalla muita, kopioimalla, kysymällä ikätovereiltaan, kuuntelemalla ja kysymällä opettajaltaan. He katsovat ja kuuntelevat, etsivät vihjeitä, panevat merkille näkemänsä ja kuulemansa sekä yrittävät siten toistaa havaittua käyttäytymistä ja kieltä. (Fabian, 2002.)

Perusopetukseen siirtyminen on lapsen kasvun, kehityksen ja oppimisen kannalta tärkeä tapahtuma. Kouluiän alkuvaiheessa oppilaan suhtautuminen omiin kykyihinsä on usein optimistista ja hän saattaa arvioida omat suorituksensa todellisuutta paremmiksi. Kouluiän alussa oppilas kokee helpommin alemmuuden tunnetta ja on herkkä omille heikkouksilleen. Itsetunnolla on merkittävä vaikutus oppimiseen. Positiivisen itsetunnon omaava oppilas on usein tehtäväorientoitunut, kykenee toimimaan itsenäisesti, sietää epäonnistumisia, hakeutuu uusiin haasteisiin ja on halukas auttamaan muista. Kouluikään tullessa, noin seitsemän vuoden iässä, lasten ajattelussa tapahtuu merkittäviä muutoksia. Oppilaat pystyvät tarkastelemaan omia ajatuksiaan erillään toisten ajatuksista ja hahmottamaan asioiden välisiä yhteyksiä konkreettisemmin. Itsekeskeinen ajattelu vähenee ja kyky ymmärtää muiden näkökulmia paranee. (Ojala, 2015.)

Koulun aloittaminen tarkoittaa uusiin aikuisiin ja lapsiin sekä uusiin sosiaalisiin sääntöihin ja arvioihin tutustumista. Lasten varhaiset sosiaaliset kokemukset aikuisten ja ikätovereiden kanssa ovat tärkeitä yksilön kognitiiviselle kehitykselle. Se, miten lapset kokevat itsensä suhteessa ikätovereihinsa ja miten aikuiset tukevat heitä heidän ympäristössään, luovat emotionaalisen perustan itseluottamukselle oppimiseen läpi elämän. (Fabian, 2002.) Lapsen oppiminen tapahtuu aina vuorovaikutuksessa muiden lasten kanssa. Alkuopetuksessa oppilaiden taidot vaihtelevat suuresti erityisesti lukemisen ja kirjoittamisen osa-alueilta. Tämän takia opettajien tulisi hyödyntää sellaisia opetusmenetelmiä, jotka mahdollistavat pedagogisen toiminnan eriyttämisen ja tarjoavat jokaiselle mahdollisuuden oppia lapselle sopivalla tavalla. (Kyrölampi, Mäkitalo & Uitto, 2020.) Ensimmäisellä opettajalla on rooli lasten sosiaalisten suhteiden tukemisessa ja sosiaalisten taitojen opettamisessa. Aikuisten tukema koulutus luo pohjan itseluottamuksen kasvuksi, emotionaalisen turvallisuuden tunteen saavuttamiselle, valmiudelle kohdata uusia haasteita ja oppimiselle läpi elämän (Fabian, 2002). Perusopetuksen alussa on tärkeää seurata huolellisesti oppilaan edistymistä,

jotta oppilaalla on edellytykset opinnoissa etenemiseen. Yhteiset pelisäännöt, hyvät tavat ja kannustava palaute korostuvat arjessa. Oppilaat oppivat oikeudenmukaisuudesta, yhdenvertaisuudesta ja vastavuoroisuuden merkityksestä. (Opetushallitus, 2014.)

3 Opettajan ammatillinen toiminta ja sen merkitys työrauhan ylläpitämisessä

”Onko opettajilla enää tarjolla riittäviä keinoja pitää yllä työrauhaa ja mitä asialle voitaisiin tehdä?” (Hintsanen, 2014). Opettajan osaaminen sekä ammatillinen toiminta ovat ratkaisevassa asemassa luokkahuoneen häiriötilanteiden hallitsemisessa. Joidenkin tutkimusten mukaan opettajat tarkastelevat luokkahuoneen häiriöitä usein liian kapeasta näkökulmasta, keskittyen ensisijaisesti oppilaiden toimintaan, jolloin muut merkittävät tekijät jäävät vähemmälle huomiolle. Lisäksi opettajien toiminnassa korostuu oppilaiden kontrollointi enemmän kuin oppilaiden ohjaaminen ja tukeminen oppimista edistävämpään käyttäytymiseen. Yhtenä selityksenä tähän voi olla se, että opettajilla ei aina ole riittävästi tietoa luokanjohtamisen ja työrauhaan liittyvistä tutkimuksista. (Belt & Belt, 2017.) Suvi Lehdonmäen ja Mirjamaija Mikkilä-Erdmannin tutkimuksen mukaan jo opettajakoulutuksessa olisi tärkeää valmistaa tulevia opettajia entistä paremmin opettajantyön muuttuvaan työkuvaan sekä työssä ilmeneviin haasteisiin (Lehtomäki & Mikkilä-Erdmann, 2024). Tutkimustieto tarjoaisi kokonaisvaltaisemman kuvan häiriöistä, niiden taustatekijöistä sekä ratkaisumahdollisuuksista, joilla voitaisiin ennaltaehkäistä häiriökäyttäytymistä.

Aino Belt & Bekka Beltin (2017) tutkimuksessa havaittiin, että opettajien näkemykset luokkahuoneessa ilmenevien häiriöiden taustatekijöistä vaihtelevat. Joissakin näkemyksissä häiriökäyttäytymisen taustalla on oppilaiden yksilölliset kyvyt ja taipumukset, toisissa taas oppimisympäristön kiusausten vaikutus, oppilaiden sosiaaliset suhteet sekä nuorten normaali aktiivisuus. Lisäksi tutkimus toi esiin, että opettajat voivat itse ohjata luokkahuoneen ilmapiiriä, sääntöjä ja rutiineja. He voivat myös tukea oppilaita ottamaan vastuuta häiriöiden ehkäisemisessä. Luokkahuoneen hallinta on tehokkainta proaktiivisella lähestymistavalla, jossa opettaja ennakoii ongelmatilanteet sekä ohjaa luokkaa ennaltaehkäisevästi. Tällainen toiminta sisältää positiivisen ilmapiirin ylläpitämisen, selkeät säännöt, rutiinit sekä opetuksen suuntaamisen oppilaiden oppimistarpeisiin. Opettajan itseluottamus ja sosioemotionaaliset taidot tukevat vuorovaikutuksen laatua luokkahuoneessa, edistäen myönteistä ja rakentavaa kommunikaatiota oppilaiden kanssa. (Belt & Belt, 2017.)

Opettajan osaamisella ja toimintatavoilla on siis todella merkittävä rooli luokkahuoneen häiriöiden hallinnassa. Parhaiten työrauhaa tukee ennaltaehkäisevä ja kokonaisvaltainen lähestymistapa, jossa opettajat huomioivat sekä oppilaiden tarpeet että oppimisympäristön ja ohjaavat oppilaita vastuullisempaan toimintaan.

Karvin (2018) toteuttamassa tutkimuksessa tarkasteltiin muun muassa koulujen ja lukioiden turvallisuutta oppimisympäristön ja työrauhan näkökulmasta. Tutkimuksessa laaditut oppilas- ja opettajakyselyt osoittavat, että koulujen häiriö- ja ongelmatilanteita voidaan vähentää ja ehkäistä monin keinoin. Kokonaisuudessaan kouluviihtyvyyden, työrauhan ja kouluturvallisuuden parantaminen tukee oppilaiden ja opettajien hyvinvointia. Myös opettajan oman asenteen ja opetuskäytänteiden kehittäminen katsottiin vähentävän ongelmatilanteita. Koulunkäynninavustajien tuen lisääminen sekä pienryhmätyöskentelyn hyödyntäminen ovat positiivisessa yhteydessä työrauhaan. Muita keinoja mitä tutkimuksessa ilmeni turvallisen oppimisympäristön ja työrauhan tukemiseksi ovat huoltajien aktiivinen osallistuminen oppilaiden koulunkäyntiin, opetuksen eriyttäminen sekä oppilaiden aktiivinen osallistaminen koulun toimintaan. (Julin & Rumpu, 2018.)

Opetushallituksen mukaan työrauhaa voidaan edistää myös esimerkiksi rakentavalla palautteella, yhteistyöllä sekä koko koulu yhteisön jakamalla vastuulla ja huolenpidolla. Edellytyksiä toimivalle työrauhalle ovat pedagogisten ratkaisujen kehittäminen sekä luottamuksen ja välittämisen ilmapiirin vahvistaminen. Koulun järjestyssääntöjen avulla tuetaan turvallisuutta, viihtyvyyttä ja sisäistä järjestystä. (Opetushallitus, 2014; Belt & Belt 2017.) Lasten työrauhan, kouluviihtyvyyden ja käyttäytymisen tukemisessa on ensisijaisen tärkeää tukea oppilaiden käyttäytymistä koulun jokapäiväisissä tilanteissa (Närhi ym., 2016). Perusopetuslain muutos (1267/2013) astui voimaan 30.12.2013. Sen tavoitteena on tarjota opetuksen järjestäjille uusia keinoja parantaa koulujen työrauhaa sekä päivittää jo olemassa olevia käytäntöjä vastaamaan nykyajan tarpeita. Tähän liittyy esimerkiksi oikeus ottaa haltuun häiritsevä esine oppilaalta, joka koettiin Karvin (2018) tutkimuksessa hyväksi puuttumiskeinoksi. (Julin & Rumpu, 2018.)

Työrauhan ylläpitämiseksi opettajalla on oikeus puuttua epäasialliseen käytökseen kasvatuskeskustelujen ja kuripitotoimien avulla. Oppilaan osallistumista opetukseen

voidaan rajoittaa tilanteissa, joissa oppilas käyttäytyy väkivaltaisesti tai uhkaavasti, siten että se vaarantaa toisten turvallisuutta tai hänen häiritsevä käyttöksensä vaikeuttaa opetusta. Hänen osallistumisensa opetukseen voidaan estää enintään jäljellä olevan koulupäivän ajaksi. Kurinpitotoimien ja työrauhan turvaamisen laadinnassa tulee noudattaa perusopetuslaissa määriteltyjä menettelytapoja ja keinoja. Niiden on oltava asiallisia ja yleisesti hyväksyttäviä. (Opetushallitus, 2014.)

Opettajien välillä voi olla erilaisia näkemyksiä harmittomasta tai häiritsevästä käyttäytymisestä. Yksittäisten opettajien ajatukset voivat erota toisistaan sen suhteen, kuinka paljon äänenkäyttöä esimerkiksi ryhmätyöskentelyssä pidetään hyväksyttävänä. Osa edellyttää hiljaisuutta, kun taas toiset opettajat sallivat aktiivisemmän keskustelun, jos se edistää oppimisen tavoitteita. Työrauhaa häiritsevän käyttäytymisen käsite on kontekstisidonnainen, sillä sen katsotaan vaihtelevan opettajien näkemysten sekä tilanteiden tulkintojen mukaan. Esimerkiksi oppilaalta voidaan edellyttää aktiivista osallistumista, mutta samalla liian vilkas kommentointi ja innostus saattaa häiritä oppitunnin etenemistä. Työrauhahäiriöt eivät enää muodostu ongelmaksi ainoastaan siksi, että ne rikkovat ideaalina pidettyä hiljaisuutta, vaan niiden merkitys nähdään opetuksen ja oppimisen keskeytymisen kautta. (Lehtomäki & Mikkilä-Erdmann, 2024.)

Responsiivisen iPeace-mallin mukaan ei ole olemassa yhtä oikeaa tai väärää lähestymistapaa, vaan tarkoituksenmukainen ratkaisu riippuu tilanteesta. Opettajat turvautuvat liian usein rangaistukseen, jonka katsotaan olevan strategia, joka ei täytä kaikkien osapuolten tarpeita. Jos opettaja turvautuu rauhan ylläpitämisessä palkintoihin tai rangaistuksiin, on olennaista huolehtia siitä, etteivät ne korvaa pedagogista vastuuta haastavasti käyttäytyvien oppilaiden ohjaamisessa. Erityisesti rangaistusten käyttöä tulisi harkita tarkkaan, sillä ne tähtäävät useimmiten ei-toivotun käyttäytymisen välittömään lopettamiseen sen sijaan, että ne tukisivat käyttäytymisen pysyvää muutosta. (Cremin & Bevington, 2017).

Konfliktinlukutaidon katsotaan edistävän rauhaa luokahuoneessa. Sillä tarkoitetaan kykyä valita paras strategia konfliktin ominaispiirteiden tuntemisen kautta. Autoritaarista opettamistyyliä ja tiukkaa kuria painottavat opettajat voivat kokea arvottomuuden tunteita, jos heiltä edellytetään luopumista luokan kontrollista ja opettajan vallasta.

Tällaiset opettajat saattavat tiedostamattaan heikentää koulun pyrkimyksiä edistää osallistavampaa ja rauhallisempaa ilmapiiriä. Rangaistuksen katsotaan kuitenkin oleva oikeutettu silloin, kun koulun perussääntöjä ei ole noudatettu muistutuksista tai varoituksista huolimatta. (Cremin & Bevington, 2017).

Luokan toimintakulttuuri, yhteiset pelisäännöt normit ja vallitseva ilmapiiri ovat yhteydessä työrauhaan. (Salovaara & Honkonen, 2011.) Säännöt, joilla on seuraukset suojaavat opettajien oikeutta opettaa ja oppilaiden oikeutta oppia. (Cremin & Bevington, 2017).

Työrauhaa edistävät opettajan auktoriteetti ja hänen kykynsä hallita ryhmää, oppilaiden tasapuolinen ja oikeudenmukainen kohtelu, vastavuoroinen ilmapiiri sekä oppilaiden osallisuus. Hyvän työrauhan merkki on se, että kouluun on mielekästä tulla niin oppilaana kuin opettajana. (Salovaara & Honkonen, 2011.) Oppilaiden osallistaminen käyttäytymistään koskevaan pohdintaan, vuoropuheluun ja ongelmanratkaisuun tukee se heidän ymmärrystään. käyttäytymisen vaikutuksista muihin sekä edistää tarkoituksenmukaisten muutosten tekemistä (Cremin & Bevington, 2017).

Opettajien työnkuva sekä oppilaiden kunnioitus opettajia ja koulun sääntöjä kohtaan on vuosien saatossa muuttunut merkittävästi. Opettajien työmäärä on lisääntynyt, joka johtaa siihen, että opettajilla on rajalliset keinot ylläpitävät työrauhaa. Työnkuvan laajeneminen vie opettajilta aikaa myös oppilaiden aidolta kohtaamiselta, jolloin henkilökohtainen vuorovaikutus ja opettajien tärkeäksi koettu läsnäolo kärsivät. Oppilaiden kunnioituksen väheneminen muita kohtaan tulee esille esimerkiksi siten, että oppilaat voivat osoittaa opettajille ja toisilleen vähäistä arvostusta ja opettajille voidaan puhua todella epäkunnioittavasti. (Mikkilä & Erdmann, 2024.) Kouluilmapiirin, erityisesti ihmissuhteiden ja koulunsääntöjen heikkeneminen lisää merkittävästi koulussa ilmeneviä käytösongelmia. Aldrigden ym. (2016) tutkimuksessa selvisi, että vertaissuhteet oppilailla sekä yhteenkuuluvuuden tunne olivat positiivisessa yhteydessä oppilaiden elämäntyytyväisyyteen ja omaan hyvinvointiin. Koulukulttuurin on tärkeä tukea näitä elementtejä, jotta koulu keskittyisi vielä enemmän tukemaan oppilaiden hyvinvointia. (Aldrigden ym., 2016).

3.1 Tekijöitä, jotka vaikuttavat työrauhaan

Työrauhaan vaikuttavat monet tekijät, joista keskeisimpiä ovat oppimisympäristön laatu sekä sen tarjoamat mahdollisuudet oppimiselle ja vuorovaikutukselle. Oppimisympäristöllä tarkoitetaan kaikkia niitä tiloja, paikkoja, yhteisöjä ja toimintatapoja, joissa oppimine sekä opiskelu tapahtuvat. Näihin ympäristöihin sisältyvät myös opiskelussa käytettävät välineet, palvelut ja materiaalit. Hyvä oppimisympäristö tukee niin yksilön kuin yhteisönkin kasvua, oppimista ja vuorovaikutusta. Kaikki yhteisön jäsenet vaikuttavat toiminnallaan oppimisympäristöön. Oppimisympäristöjen kehittämisen tavoitteena on luoda pedagogisesti monipuolisia kokonaisuuksia. Kehittämisessä huomioidaan eri oppiaineiden erityistarpeet. (Opetushallitus, 2014.) Oppimisen onnistuminen riippuu olennaisesti ympäristön laadusta ja sen tarjoamista mahdollisuuksista. Opettajan tehtävänä on luoda oppimista tukeva ja toimiva ympäristö, joka tarjoaa lapselle tarvittavaa tukea. Tällainen oppimisympäristö vaatii opettajan ja oppilaan välistä vuorovaikutusta ja toimivaa kommunikaatiota. Aktiivinen ja virikkeellinen oppimisympäristö herättää uteliaisuutta, innostaa oppimaan ja tukee oppilaan aktiivista osallistumista. (Brotherus, Hytönen & Krokfors, 1999.) Eräs kirjoittaja mainitsi, että oppilaiden istumajärjestyksellä on katsottu olevan merkitystä työrauhan onnistumisen suhteen. Hänen mukaansa opettajan on suunniteltava istumajärjestys yksilöt huomioon ottaen, niin, että istumajärjestyksellä pystyttäisiin vähentämään luokassa ilmenevää supinaa ja häiriötasoa. (Lehtomäki & Mikkilä-Erdmann, 2024; Salovaara & Honkonen, 2011.)

Perusopetuksen opetusympäristöjä suunniteltaessa otetaan huomioon useita tärkeitä tekijöitä, kuten ergonomia, ekologisuus, esteettömyys, akustiikka, valaistus ja sisäilman laatu. Kalusteet, varusteet ja välineet voivat merkittävästi tukea opetuksen pedagogista kehittämistä sekä oppilaiden aktiivista osallistumista. (Opetushallitus, 2014.) Lehtomäen ja Mikkilä-Erdmannin tutkimuksessa kritiikkiä saivat avoimet oppimisympäristöt (Lehtomäki & Mikkilä-Erdmann, 2024). Niiden suurimmiksi ongelmiksi on koettu akustiikan pulmat ja melu (Takala ym., 2020). Oppimisympäristöjen kehittämisessä keskeistä on koko kouluyhteisön ja oppilaiden hyvinvointi. Ympäristön tulee olla turvallinen ja sen tulee edistää oppilaiden ikätason ja kehityksen mukaista

kasvua. Rauhallinen ja kiireetön ilmapiiri sekä hyvät sosiaaliset suhteet tukevat työrauhaa. (Opetushallitus, 2014.)

Turvallisessa luokkahuoneessa työrauha ei tarkoita vain hiljaista työskentelyä vaan siihen kuuluu myös motivoituneet oppilaat ja toimiva vuorovaikutus opettajan sekä oppilaiden välillä. Vaikka hiljaisuuden käsite liitetään yhä osaksi työrauhaa, sen merkitys ei ole enää yhtä korostunut kuin ennen. Täydellinen hiljaisuus ei välttämättä ole merkki hyvästä työrauhasta sekä tehokkaasta oppimisesta, vaan se voi kertoa oppilaiden passiivisuudesta. Työrauha on enemmän tavoitteiden saavuttamista ja oppilaiden aktiivista osallistumista. (Salovaara & Honkonen, 2011.) Erilaiset auditiiviset ja visuaaliset ärsykkeet voivat hankaloittaa keskittymistä. Työpiste tai tapa, joka toimii hyvin yhdelle oppilaalle voi olla toiselle oppimista estävä tekijä. Esimerkiksi musiikin kuuntelu voi auttaa yhtä oppilasta keskittymään, kun taas toiselle oppilaalle se tuottaa liikaa ärsykeitä. Kova melu ja yleinen hälinä vaikeuttaa useimpien oppilaiden työskentelyä. Joillekin oppilaille jopa pienet äänet voivat viedä huomion pois tehtävästä. Oppilas voi tällöin hyötyä kuulosuojaimista tai siirrettävistä sermeistä, jotka rajaavat näkökenttää ja vähentävät häiriötekijöitä. Luokkaan on hyvä rakentaa ilmapiiri, jossa oppilas voi omatoimisesti hakea tarvitsemiaan välineitä, kuten sermin keskittymistä vaativissa tilanteissa. (Roiha ym., 2023.)

Pitkään paikallaan istuminen voi olla haastavaa monille vilkkaille oppilaille. Tämän vuoksi toiminnallinen opetus, jossa pääsee liikkumaan, on erityisen tärkeää. Paikallaan istumista voidaan tukea erilaisten apuvälineiden avulla, esimerkiksi istuinalustoilla, jumppapalloilla ja toimistotuoleilla. Rauhoittumista voidaan tukea, muun muassa painopehmolelun avulla, joka asetetaan oppilaan reisien päälle työskentelyn ajaksi. Osa oppilaista keskittyy paremmin asiaan, kun he saavat samalla tehdä jotakin käsillään. Käyttöön voidaan ottaa, esimerkiksi stressipallo tai sinitarraa, joiden hypisteleminen ei häiritse opetusta. Työskentelyn jäsentäminen ja pilkkominen pienempiin osiin on erityisen tärkeää niille oppilaille, joilla on keskittymisvaikeuksia. Työskentelyajan hahmottamista voidaan tukea, esimerkiksi Time Timer- kellon avulla, joka tekee ajankulusta konkreettista. (Roiha ym., 2023.)

Työrauhaan vaikuttavia tekijöitä ovat muun muassa koulupäivän ja oppituntien rytmittäminen, luokkahuoneen valaistus ja ilmanlaatu. Myös huolellisesti suunnitellut ja selkeästi ohjeistetut oppitunnit tukevat työrauhan ylläpitämistä. Luokkahuoneen istumajärjestyksellä voidaan tukea opetusmenetelmiä ja työskentelytapoja sekä parantaa vuorovaikutusta, helpottaa ryhmän hallintaa ja lisätä luokan turvallisuutta. (Salovaara & Honkonen, 2011.) Perusopetuslain (29 § 30.12.2013/1267) mukaan oppilaalla on oikeus turvalliseen opiskeluympäristöön. Koulun järjestyksen ylläpitämiseksi, opetuksen sujuvuuden ja koulun turvallisuuden edistämiseksi koulun on laadittava järjestyssäännöt tai muut vastaavat ohjeet. Osana opetussuunnitelmaa opettajan on tehtävä suunnitelma siitä, miten koulussa toteutetaan kasvatuksellisia keinoja, kurinpitoa ja turvallisuutta lisääviä toimia käytännössä. Oppilaan oikeudet ja velvollisuudet ovat voimassa aina silloin, kun hän osallistuu opetukseen tai muuhun koulun järjestämään toimintaan, joka perustuu opetussuunnitelmaan. (Perusopetuslaki.)

Tutkimuksen perusteella luokkatasolla toteutettavilla pedagogisilla ja toiminnallisilla ratkaisuilla on merkittävä vaikutus oppilaiden käyttäytymiseen ja sitä kautta työrauhan muodostumiseen. Tutkimustulokset osoittavat, että oppilaiden käyttäytyminen parani selvästi luokanlaajuisen intervention myötä, mikä korostaa luokanhallinnan johdonmukaisten käytäntöjen merkitystä. Interventioon sisältyi useita työrauhaa tukevia keinoja, kuten istumajärjestelyt, toistuvat muistutukset luokan säännöistä, opettajan antamat arvioivat kommentit oppilaiden käyttäytymisestä suhteessa sääntöihin oppitunnin lopussa sekä oppilaille mielekkään toiminnan hyödyntäminen käyttäytymisen ohjaamisessa. Lisäksi oppilaiden itsearviointi sääntöjen noudattamisesta tuki oppilaiden tietoisuutta omasta toiminnastaan ja vastuullisuutta luokan yhteisistä toimintatavoista. Näiden havaintojen perusteella voidaan todeta, että nimenomaan luokkatasolla tehdyt muutokset ovat keskeisiä oppilaiden käyttäytymisen muokkaamisessa ja työrauhan ylläpitämisessä. (Närhi ym., 2014.)

Eriyttäminen on koko opetuksen pedagoginen lähtökohta ja se pohjautuu oppilaantuntemukseen. Opetustavat ja opetussisällöt valitaan oppilaiden tarpeet huomioiden. Jokaiselle oppilaalle pyritään tarjoamaan mahdollisuus vaikuttaa omaan oppimiseensa, valita sopivia työskentelytapoja ja edetä omaan tahtiin. Opetuksessa on

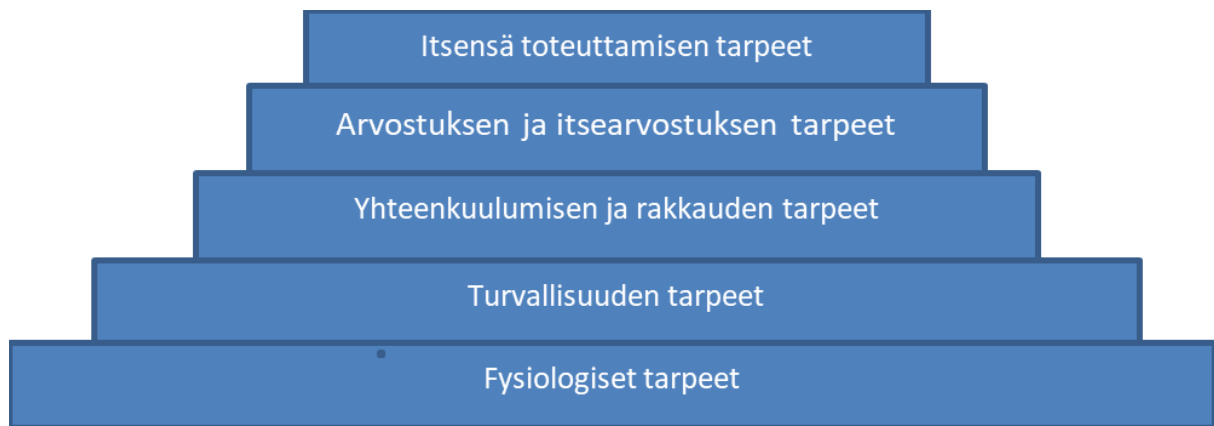
otettava huomioon oppilaiden yksilölliset erot, kuten kehitysvaihe ja oppimistyyli. Eriyttäminen tukee oppilaan motivaatiota ja vahvistaa itsetuntoa. Se auttaa myös ylläpitämään työrauhaa ja voi vähentää tilanteita, joissa oppilas myöhemmin tarvitsee erillistä tukea. (Opetushallitus, 2014.) Eriyttäminen jaotellaan arjessa alaspäin ja ylöspäin. Alaspäin eriyttämisessä tuetaan oppilaita, joille perusasioiden omaksuminen on vaikeaa. Ylöspäin eriyttämisessä huomioidaan ne oppilaat, jotka suoriutuvat keskimääräistä paremmin. Eriyttämistä voidaan toteuttaa myös yhtenäistävasti ja erilaistavasti. Yhtenäistävän eriyttämisen tavoitteena on saada kaikki oppilaat saavuttamaan samat tavoitteet erilaisten tukikeinojen avulla. Erilaistavan eriyttämisen oppimistavoitteena on lähtökohtaisesti muokata opetusta oppilaan yksilöllisten ominaisuuksien mukaan (Roiha ym., 2023.)

Eriyttämisellä voidaan tukea luokan työrauhan säilymistä. Liian vaikea opetus sekä oppimisvaikeudet ovat monien käytöshäiriöiden taustalla. Oppilaan on helpompi keskittyä, kun hän saa omalle taitotasolleen sopivia ja kiinnostavia tehtäviä. Tämä vähentää häiritsevää käyttäytymistä luokassa. Eriyttämisellä voidaan myös parantaa oppilaiden kouluviihtyvyyttä. Oppilaat, joilla on haasteita oppimisessa, voivat tuntea epäonnistumisen tunnetta tehtävien ollessa liian vaikeita. Lahjakkaat oppilaat voivat taas turhautua, jos tehtävät eivät ole tarpeeksi haastavia. Tavoitteena on siis tarjota oppilaille sopivan tasoisia tehtäviä ja haasteita (Roiha ym., 2023.) Pienemmässä ryhmässä opettajan on huomattavasti helpompi huomioida yksilöiden tarpeet ja tämän myötä eriyttää oppilaiden opetusta heille sopivaksi (Mikkilä & Erdmann, 2024). Merkittävin melun aiheuttaja kouluissa ovat ryhmien suuret koot. Mitä enemmän oppilaita on luokassa, sitä enemmän melua syntyy. Pienemmät ryhmäkoot auttavat säilyttämään työrauhan sekä vähentävät oppilaiden häiriökäyttäytymistä (Hintsanen, 2014.) Opettaja voi omalla toiminnallaan vaikuttaa melun määrään luokassa. Esimerkiksi kokeneiden opettajien luokissa on havaittu olevan vähemmän melua kuin opettajaharjoittelijoiden vetämissä ryhmissä (Hintsanen, 2014.)

Luokahuoneessa ilmapiirin on oltava sellainen, johon jokainen oppilaista tuntee kuuluvansa. Tomlinson (2001) mukaan kaikki ihmiset tuntevat kipua, iloa, epäilyä ja inhimillisiä tunteita pukeutumisesta, sukupuolesta ja persoonallisuudesta riippumatta. Toisten kunnioittaminen ja jokaisen omien mielipiteiden kuunteleminen on erityisen

tärkeässä roolissa. Eriyttäminen on tärkeää, jotta mahdollistetaan jokaisen oppilaan kasvaminen. Luokkahuoneessa, jossa eriyttäminen toimii, kenenkään kasvu ei ole arvokkaampaa tai vähemmän arvokkaampaa kuin toisen. (Tomlinson, 2001.)

Abraham Maslowin kehittämä tarvehierarkiamalli tarjoaa käyttökelpoisen viitekehyksen myös koulun työrauhan tarkasteluun. Kuviossa 1 mallin perusajatus on, että ihmisen tarpeet rakentuvat hierarkkisesti: vasta kun perustarpeet on tyydytetty, voivat ylemmän tason tarpeet nousta merkityksellisiksi. (Salovaara, 2014). Fysiologisiin tarpeisiin kuvataan asiat, jotka ovat välttämättömiä ihmisen toiminnalle kuten nälkä, jano ja lepo. Nämä asiat vaikuttavat siihen, kuinka hyvin oppilas pystyy keskittymään. Mikäli nämä perustarpeet eivät toteudu, voi häiriökäyttäytyminen lisääntyä. Toiseksi tärkeimmäksi tarpeeksi Maslow on nimennyt turvallisuuden tarpeet, joiden avulla ihmiset järjestäytyvät yhteiskunniksi ja huomaavat muiden seuran luovan turvallisuuden tunnetta. (Stovyanof, 2017). Koulumaailmassa oppilaiden on koettava koulu turvalliseksi fyysisesti ja psyykkisesti (Opetushallitus, 2014). Kolmas tarve liittyy yhteenkuuluvuuden, rakkauden sekä kiintymyksen tunteeseen. Koulumaailmassa on tärkeä luoda ilmapiiri, jossa kaikki tuntevat itsensä tervetulluksi. (Tomlinson, 2001). Oppilaat, jotka tuntevat kuuluvansa ryhmään, ovat todennäköisemmin yhteistyökykyisiä ja edistävät työrauhaa. Seuraava kohta Maslowin tarvehierarkiamallissa liittyy itsetuntoon, tarve tulla halutuksi ja hyväksytyksi toisten osapuolten taholta. (Stovyanof, 2017). Kun opettaja antaa oppilaille myönteistä palautetta toivotusta käyttäytymisestä ja ohjaa häiriötilanteet hienovaraisesti, oppilaiden itsetunto ja itseluottamus voivat vahvistuvat, mikä tukee rauhallista ja toimivaa oppimisympäristöä. (Saloviita, 2014). Hierarkian huipulla on itsensä toteuttamisen tarpeet. Kun perustarpeet on tyydytetty, oppilas pystyy keskittymään oppimiseen ja omien kykyjensä kehittämiseen, joka edistää työrauhan ylläpitämistä. (Stovyanof, 2017). Maslowin tarvehierarkiaa voidaan tarkastella myös opettajan näkökulmasta. Opettajan oma hyvinvointi, kuten riittävä lepo ja myönteinen mieliala, heijastuvat luokan ilmapiiriin ja voivat vaikuttaa työrauhan toteutumiseen. Opettajan jaksaminen ja myönteinen vireys tukevat oppilaiden keskittymistä ja siten edistävät työrauhaa luokassa.



Kuvio 1. Mashlowin tarvehierarkiamalli (Saloviita, 2014)

4 Tutkimuskysymykset/Tutkimusongelmat

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, miten alkuopetuksen opettajat määrittelevät työrauhan ja millaisia tekijöitä he kokevat vaikuttavan siihen sekä miten nämä tekijät ilmenevät käytännössä. Lisäksi tutkimuksessa tarkastellaan, millaisia keinoja alkuopetuksen opettajat käyttävät työrauhan edistämiseksi oppituntien ja koulupäivän aikana sekä mitä muita kuin ryhmähaastattelussa mainittuja menetelmiä he hyödyntävät työrauhan ylläpitämiseen luokkahuonetilanteissa.

Tutkimus tuo uutta tietoa siitä, miten alkuopetuksen opettajat määrittelevät työrauhan ja hahmottavat siihen vaikuttavia tekijöitä. Lisäksi se tuo käytännönläheistä tietoa keinoista, joilla työrauhaa tuetaan ja ylläpidetään luokkahuonetilanteissa.

Tutkimuskysymykset:

1. Miten alkuopetuksen opettajat määrittelevät työrauhan ryhmähaastattelun pohjalta sekä millaisia työrauhaan vaikuttavia tekijöitä he kuvaavat (miten ne vaikuttavat)?
2. Minkälaisia keinoja alkuopetuksen opettajat käyttävät työrauhan edistämiseksi?
3. Mitä muita kuin ryhmähaastattelussa nousseita keinoja he hyödyntävät työrauhan ylläpitämisessä luokkahuonetilanteessa?

5 Tutkimusmenetelmät ja sen toteuttaminen

5.1 Laadullinen tutkimus

Tutkimusmenetelmillä mahdollistetaan tutkimuksen toteuttaminen. Ne ovat tutkimuskeinojen kokonaisuus, joilla aihetta lähestytään sekä vastataan tutkimuksessa asetettuihin tutkimuskysymyksiin. (Puusa & Juuti, 2020.) Tutkimuksemme perustuu laadulliseen eli toisin sanoen kvalitatiiviseen lähestymistapaan. Päädyimme tähän tutkimusmenetelmään, sillä laadullisessa tutkimuksessa keskitytään kuvaamaan todellista elämää mahdollisimman monipuolisesti ja realistisesti. (Hirsjärvi ym., 2012.) Tavoitteena on siis ymmärtää, millaisia kokemuksia, ajatuksia ja tunteita tutkimuksen kohteena oleva ilmiö herättää osallistujissa sekä millaisia merkityksiä he itse tälle ilmiölle antavat. Toteuttamassamme tutkimuksessa ilmiönä toimii työrauha ja osallistujina alkukasvatuksessa työskenteleviä opettajia. Laadullinen tutkimus ei perustu tietoon siitä, kuinka paljon ja kuinka toistuvasti jokin ilmiö tulee esiin, vaan siinä tarkoituksena on selvittää uusia näkökulmia aiheen tarkastelua varten (Puusa & Juuti, 2020). Yksi laadullisen tutkimuksen keskeisistä perusperiaatteista on se, että havainnot eivät ole täysin neutraaleja tai objektiivisiä, vaan ne ovat aina jossain määrin sidoksissa teoriaan. Tämä tarkoittaa, että tutkijan oma käsitys ilmiöstä, ilmiölle annetut merkitykset sekä tutkimuksessa käytetyt menetelmät vaikuttavat siihen, millaisia tutkimustuloksia saadaan. Toisin sanoen tutkimustulokset eivät synny irrallaan havainnoijasta tai käytetyistä välineistä, vaan ne rakentuvat vuorovaikutuksessa näiden tekijöiden kanssa (Tuomi & Sarajärvi, 2017.)

Laadullinen tutkimus on empiiristä tutkimusta, jossa keskeistä on se, miten havaintoaineistoa tarkastellaan ja miten tutkimustulokset perustellaan. Empiirisessä tutkimuksessa korostuvat erityisesti aineiston keruun ja analysoinnin menetelmät, joiden avulla ilmiöitä pyritään ymmärtämään syvällisesti. Tutkijalla on myös tärkeä eettinen vastuu. Hänen on huolehdittava siitä, ettei yksittäisiä henkilöitä voida tunnistaa tutkimusaineistosta. (Tuomi & Sarajärvi, 2017.) Tutkimuksemme tavoitteena on saada ratkaisuja ja keinoja työrauhan ylläpitämiseen. Laadullisessa tutkimuksessa aineistoa voidaan kerätä monin eri tavoin, kuten haastattelemalla, havainnoimalla, hyödyntämällä erilaisia kyselyjä tai kokoamalla tietoa valmiista dokumenteista. Näitä menetelmiä

voidaan käyttää yksittäin tai yhdistellen, riippuen tutkimuksen tavoitteista. (Tuomi & Sarajärvi, 2017.) Hyödynsimme tutkimuksessamme kahta tiedonkeruu menetelmää: ryhmähaastattelua ja havainnointia. Päädyimme tähän siksi, että saisimme mahdollisimman monipuolista ja konkreettisia esimerkkejä sekä syvempää tietoa tutkittavasta aiheesta. Laadullisen tutkimuksen aineisto kerätään luonnollisissa ja todellisissa ympäristöissä, joissa tapahtumat ja olosuhteet ovat aidossa muodossaan (Hirsjärvi & Hurme, 2008).

5.2 Haastattelu

Laadullinen aineisto on yksinkertaisimmin aineistoa, joka on tekstimuodossa (Eskola & Suoranta, 1998). Tutkimus aineiston keräsimme ensimmäiseksi haastattelemalla ja tämän jälkeen siirryimme toteuttamaan havainnointia. Tiedonkeruumuotona haastattelu on yksi suosituimmista tavoista. Siinä ollaan osallistavassa vuorovaikutustilanteessa tutkittavan kanssa, jossa ihmiset kommunikoivat toistensa kanssa kielen avulla. (Hirsjärvi & Hurme, 2022.) Haastattelumenetelmän vahvuutena voidaan pitää sen joustavuutta. Haastattelijalla on mahdollisuus toistaa kysymyksiä, oikaista mahdollisia väärinymmärryksiä sekä tarkentaa kysymysten sanamuotoja tarvittaessa. Lisäksi haastattelutilanne mahdollistaa vuoropuhelun haastateltavan kanssa. Tavoitteena on kerätä mahdollisimman kattavaa tietoa tutkittavasta aiheesta. Jotta haastattelu onnistuu kokonaisuutena, on tärkeää, että osallistujille kerrotaan etukäteen ainakin tutkimukseen valittu teema. (Tuomi & Sarajärvi, 2017.)

Tutkimuksen aineisto kerättiin puolistrukturoiduilla teemahaastattelulla, joissa keskustelu eteni ennalta määriteltyjen aihepiirien, eli teemojen mukaisesti. Teemahaastattelussa keskitytään tiettyyn aihepiiriin, jossa kysymysten tarkka muoto ja järjestys voivat vaihdella. Tämä lähestymistapa mahdollistaa syvällisen perehtymisen yksilön ajatuksiin, uskomuksiin, kokemuksiin ja tunteisiin. Haastattelun tavoitteena on antaa ääni tutkittaville, eikä ohjata keskustelua tutkijan ennako-oletusten mukaisesti. (Hyvärinen, 2017; Hirsjärvi & Hurme, 2022.) Puolistrukturoidussa haastattelussa ei ole siis ennalta määrättyjä vastausvaihtoehtoja, vaan haastattelussa kaikille esitetään samat kysymykset ja vastaukset muodostuvat vapaamuotoisesti haastateltavien omista

sanoista. Sen sijaan että kerättäisiin suuri määrä havaintoja, laadullinen tutkimus pyrkii ymmärtämään syvällisesti rajatun aineiston merkityksiä. (Eskola & Suoranta, 1998.)

Haastattelimme yhteensä neljää alkuopetuksen opettajaa. Kaikki nämä tutkimukseen osallistuvat alkuopetuksen opettajat haastateltiin yhtäaikaaisesti fokusryhmähaastattelussa, jossa heille esitettiin ennalta määrättyjä työrauhaan liittyviä kysymyksiä. Ryhmähaastattelun aikana osallistujat kävivät keskenään vuoropuhelua käsiteltävistä teemoista. Fokusryhmähaastattelussa koottu ryhmä keskittyy käsittelemään yhdessä etukäteen sovittua aihetta. Ryhmähaastattelulle on ominaista, että keskustelussa kuuluu useiden osallistujien erilaiset näkemykset ja kokemukset. Toisin kuin monissa muissa aineistonkeruumenetelmissä, ryhmätilanteessa osallistujat rakentavat ymmärrystä yhdessä. Parhaimmillaan ryhmähaastattelu tuottaa rikasta aineistoa, koska käsiteltävät teemat avautuvat useista eri näkökulmista osallistujien täydentäessä ja kommentoidessa toistensa ajatuksia. Keskustelua ohjaa haastattelija, joka kuitenkin antaa osallistujille tilaa vuorovaikutukselle. Tämän myötä voidaan tarkastella, millaisia ajatuksia ryhmässä syntyy, kuinka keskustelu kehittyy ja miten osallistujat yhdessä luovat yhteisiä käsityksiä. Haastattelijan tehtävänä on tukea aktiivista keskinäistä vuorovaikutusta ja ohjata keskustelua niin, että eri näkökulmat tulevat mahdollisimman hyvin esiin. Toteuttamassamme haastattelussa osallistujat tunsivat toisensa entuudestaan, jolloin keskustelu on usein sujuvampaa, mutta tämä voi myös tuoda mukanaan haasteita, kuten sisäpiirin viestintää, joka ei ole ymmärrettävää ulkopuolisille. (Hyvärinen, 2017.)

5.3 Havainnointi

Ryhmähaastattelun jälkeen toteutimme luokahuonehavainnoiteja, jotta saimme mahdollisimman kattavan tutkimusaineiston kerättyä. Havainnoimme neljän haastateltavan alkuopetuksen opettajan luokkaa yhden koulupäivän ajan. Havainnointiaineistoa kertyi yhteensä 16 oppituntia. Tarkastelimme, miten ryhmähaastattelussa esiin nousseet työrauhan ylläpitämisen keinot toteutuivat käytännössä. Lisäksi luokahuonehavainnoinnin avulla selvitimme, hyödynsivätkö opettajat myös sellaisia keinoja, joita he eivät olleet ryhmähaastattelussa maininneet. Laadimme havainnointia varten taulukon, johon kokosimme ryhmähaastatteluissa esiin

nousseet työrauhan edistämisen keinot sekä työrauhaan vaikuttavat tekijät. Taulukkoon kirjattiin nämä haastatteluaineistosta tunnistetut kategoriat ja havainnoinnin aikana merkitsimme, toteutuivatko ne päivän aikana. Havainnointitilanteessa toinen tutkijoista vastasi taulukon täyttämistä, kun taas toinen kirjasi erillisiin muistiinpanoihin sellaisia havaintoja, joita ei ollut aiemmin mainittu ryhmähaastattelussa. Tällä tavoin saimme havainnointitilanteesta mahdollisimman paljon kerättyä tietoa tutkimukseemme. Havainnoimalla näimme erilaisten opettajien tapoja toimia ja mitkä tavat toimivat paremmin eri luokissa. Käyttämällä kahta aineistonkeruu menetelmää, pyritään saamaan tutkittavasta kohteesta laajempaa tietoa sekä tällainen menetelmien yhdistäminen lisää tutkimuksen luotettavuutta. (Hirsjärvi & Hurme, 2022.)

Tieteellinen havainnointi on suunnitelmallista ja järjestelmällistä tiedonkeruuta, jossa tutkija suuntaa aistinsa tietoisesti ja tarkasti tutkimuskohteeseen huomattavasti tarkemmin kuin arkielämän tilanteissa. Havainnoimalla voidaan tarkentaa ja täydentää muita tutkimusmenetelmiä, kuten haastatteluja, sillä sen avulla tutkija voi nähdä, miten haastatteluissa kuvatut asiat todella ilmenevät käytännössä. Kirjasimme taulukkomuotoiseen pohjaan etukäteen seurattavat asiat, joita täydensimme oppitunnilla ilmenneidentilanteiden edetessä yksityiskohdilla ja konkreettisilla esimerkeillä. (Paalumäki & Vähämäki, 2020.)

Havainnointi soveltuu erityisen hyvin vuorovaikutustilanteiden ja ryhmäilmiöiden tutkimiseen. Se tuo esiin toiminnan sävyjä ja yksityiskohtia, joita ei aina tavoiteta puheen tai kysymysten avulla. Tutkimuksessamme käytimme havainnointia toissijaisena aineistona. Toissijaisena aineistona havainnointia käytetään haastattelujen jälkeen tukemaan ja syventämään saatuja tietoja. Tutkijoina toimimme ulkopuolisina havainnoitsijoina, eli pysyimme toiminnan ulkopuolella ja emme vaikuttaneet tapahtumien kulkuun. (Paalumäki & Vähämäki, 2020.)

Etnografinen tutkimus on laadullisen tutkimuksen menetelmä, jossa pyritään ymmärtämään ilmiötä sen omassa ympäristössä ilman tutkijan vaikutusta (Kananen, 2014). Etnografisessa tutkimuksessa aineistonkeruun keskiössä on havainnointi, joka tapahtuu suoraan kentällä, tutkittavien arjessa. Haastattelua syvennetään ja täydennetään havainnoinnin avulla. Aineistoja käsitellään rinnakkain, mutta myös

vertaillen: ne voivat tukea toisiaan, tarjota eri näkökulmia tai joskus jopa haastaa toistensa tulkintoja. Haastattelujen analyysi toimii tutkimuksen runkona, jonka varaan rakentuu havainnoinnin tuoma lisäymmärrys ja konteksti (Huttunen, 2010). Etnografista lähestymistapaa pidetään erityisen perusteltuna silloin, kun halutaan muodostaa mahdollisimman kattava kuva tutkimuskohteesta ja syventyä siihen, miten tutkittavat itse jäsentävät omaa elämäänsä ja ympäristöään (Rastas, 2010).

Etnografinen tutkimus hyödyntää triangulaatiota, eli monimenetelmällistä lähestymistapaa, jolla pyritään saamaan kattava kuva ilmiöstä. Tämä voi sisältää esimerkiksi teemahaastatteluja, joissa keskustellaan tutkimusaiheen keskeisistä teemoista, ja kulttuurin havainnointia sen luonnollisessa ympäristössä. Etnografinen tutkimus edellyttää tutkijan aktiivista läsnäoloa ja vuorovaikutusta ilmiön kanssa, jotta sen toimintaa voidaan ymmärtää kokonaisvaltaisesti. (Kananen, 2014).

5.4 Oman toiminnan avaaminen ja syyt

Käytimme menetelminä ryhmähaastattelua sekä havainnointia, jotta saisimme konkreettisia menetelmiä ja keinoja työrauhan ylläpitämiseen. Haastattelussa saimme kuulla kattavasti erilaisia keinoja, mutta tarkoituksenamme oli nähdä, miten alkuopetuksen opettajat käyttivät näitä keinoja kentällä. Havainnoimme yhden koulupäivän neljässä alkuopetuksen luokassa.

Muodostimme ryhmähaastattelun pohjalta lomakkeen, johon kirjasimme esiin tulleet työrauhan edistämisen keinot sekä työrauhaan vaikuttavat tekijät. Kokonaisen päivän seuraaminen havainnollisti hyvin työrauhaan vaikuttavia tekijöitä. Havainnoimalla näimme myös erilaisten opettajien tapoja toimia ja mitkä tavat toimivat paremmin eri luokissa.

Molemmat osallistuimme ryhmähaastattelun pitämiseen ja esitimme haastattelukysymyksiä. Toinen meistä kirjoitti luokkahuonehavainnoista yhdessä tekemäämme taulukkoon ja toinen tyhjälle paperille. Teimme niin, että molemmat saivat täyttää kaksi kertaa taulukkoa sekä paperia. Meidän kummankin näkemykset tulivat siis hyvin kuulluksi.

Keskityimme teorian kirjoittamisessa eri aiheisiin, mutta autoimme toisiamme etsimään lähteitä sekä näkökulmia. Jaoin myös tulosten analysoinnin sekä kirjoittamisen kahteen osaan. Aiheiden jakaminen teki kirjoittamisesta sujuvaa ja tehokasta. Tarvittaessa keskityimme yhdessä yhteen asiaan ja teimme muutoksia. Mielestämme työskentelymme jakautui tasaisesti ja yhteistyömme sujui onnistuneesti.

Tutkimuksessamme on hyödynnetty tekoälyä osana monipuolista lähteiden etsintää ja olemme tarkastaneet lähteiden toimivuuden ja luotettavuuden ennen niiden lisäämistä osaksi tätä tutkimusta. Lähteiden lisäksi hyödynsimme tekoälyä myös kielipillisten virheiden vähentämiseen. Tekoälyn avulla emme tuottaneet uutta sisältöä eikä se ole ohjannut tutkimusta sisällöllisesti.

6 Aineiston käsittely ja analysointi

Tutkimuksessamme hyödynsimme aineistolähtöistä sisällönanalyysiä. Siinä tarkoituksena on luoda tutkimusaineistosta temaattinen kokonaisuus, joka luodaan yhdistelemällä käsitteitä, jonka kautta saadaan vastaus tutkimustehtävään. Sisällönanalyysissä edetään siis empiirisestä aineistosta eli tutkimuksessamme haastattelusta ja havainnoinnista kohti käsitteellisempää näkemystä tutkittavasta ilmiöstä. (Tuomi & Sarajärvi, 2018.)

Äänitimme toteuttamamme ryhmähaastattelun ja säilytimme sitä Seafilesssa, joka on tietoturvallinen yleinen pilvipalvelu. Ryhmähaastatteluaineiston analysointi alkoi sillä, että purkasimme äänittämämme puheen tekstimuotoon eli litteroimme sen. Litteroinnin tarkkuus riippuu erityisesti tutkimuskysymysten vaatimuksista. Litteroimme haastattelun sanatarkasti mutta jätimme huomioimatta ei sanalliset yksityiskohdat, kuten esimerkiksi tauot ja äänenpainot. (Hyvärinen ym., 2017.)

Analyysejä jatkettiin tunnistamalla litteroidusta aineistosta asiat, jotka vastaavat tutkimuksemme tutkimuskysymyksiin. Korostimme nämä eri väreillä litteraattiamme. Punaisella merkitsimme asiat, jotka kertoivat siitä, miten opettajat toimivat edistääkseen työrauhaa ja millaisia keinoja he käyttivät sen ylläpitämiseen. Vihreällä korostimme opettajien kertomia työrauhaan vaikuttavia tekijöitä ja sinisellä värillä opettajien määritelmiä työrauhalle. Tämän jälkeen siirsimme väritetyt ilmaukset erilliselle Word-tiedostolle ja aloitimme muokkaamaan nämä alkuperäisilmaukset pelkistettyyn muotoon. Tätä vaihetta kutsutaan pelkistämiseksi eli redusoinniksi. (Tuomi & Sarajärvi, 2018). On tärkeä huomata, että pelkistämisvaiheessa voi yhdestä lauseesta löytyä enemmän kuin yksi pelkistetty ilmaus. Tämän jälkeen aloitimme aineiston ryhmittelyn, jossa ideana on etsiä näistä korostetuista ilmauksista käsitteitä, jotka kuvaavat samankaltaisuuksia ja/tai eroavaisuuksia. Näiden käsitteiden pohjalta muodostuivat alaluokat, jotka nimesimme aineiston sisällön mukaisesti. Tämän avulla saadaan aineistosta tiiviimpi kokonaisuus, sillä yksittäiset ilmaisut muokataan yleisempään muotoon. Alaluokkien avulla syntyivät pääluokat. Pääluokat nimesimme aineistosta nousevien aiheiden mukaan. Lopuksi muodostuivat yhdistäviä luokkia, jolloin saimme kuvauksen tutkimuskohteesta. Näiden pohjalta päädyimme aineistomme päätteemöihin.

(Tuomi & Sarajärvi, 2018). Alla taulukossa 1 on kuvattuna esimerkki kohta sisällönanalysista, aiheesta työrauhaan vaikuttavat tekijät.

Taulukko 2: Sisällönanalyysi työrauhaan vaikuttavat tekijät

| Alkuperäiset ilmaukset | Pelkistetyt ilmaukset | Alaluokka | Pääluokka/teemat | Yhdistävä luokka |
|--|--|------------------------------|------------------------------|---|
| Päivät ovat erilaisii Kaikki semmoinen tavallisesta poikkeava, kun puhuttiin niistä rutiinin tärkeydestä niin jos on tiedossa, vaikka että tulee olemaan joku suklaamunajahti, vaikka päivän viimeisellä tunnilla niin sitten se aamu on jo heti semmoinen. Niin tai et vaikka hiihtoloma alkaa perjantaina ja sitkun lomalta palataan niin kaikki haluaa kertoa päivän aikana kaiken mitä teki niin tämmöiset kaikki tilanteet etenkin niin. | Erilaiset päivät Tavallisesta arjesta poikkeavat tilanteet esimerkiksi suklaamunajahti Lomien vaikutus keskittymisessä | Arjesta poikkeavat tilanteet | Arjen rakenteen vaihtelu | Arjen muutosten vaikutus keskittymiseen |
| Et jos se on semmosta et ohjeita he ei ymmärrä tai jotain niin sithän se näkyy työrauhassa. Ja sit jos ei olla ymmärretty mitä pitää tehdä ja lähdetään tekemään, vaikka työkirjan tehtäviä, sit siitä tulee se hälinä, kun ollaan epätietoisia siitä mitä piti tehdä | Jos ohjeita ei ymmärretä, syntyy hälinää, koska ollaan epätietoisia siitä, mitä piti tehdä | Ohjeiden epäselvyys | Toiminnan ohjauksen puutteet | Epäselvän ohjauksen vaikutus työrauhaan ja toimintaan |

Seuraavaksi siirryimme havainnointilomakkeiden systemaattiseen tarkasteluun. Tarkastelimme havainnointilomakkeiden pohjalta, miten ryhmähaastattelussa esiin tulleet asiat toteutuivat käytännössä. Lopuksi nostimme esiin ne asiat, joita ei mainittu ryhmähaastattelussa eikä havainnointilomakkeessa. Keräämämme aineiston analysoinnin jälkeen, aloitimme kirjaamaan tutkimuksen tuloksia.

7 Tulokset

7.1 Opettajien määrittelemä työrauha

Ryhmähaastattelussa (RH) opettajilta nousi esiin analysoinnin tuloksena kaksi teemaa työrauhan määrittelemiseksi. Teemat ovat: **oppitunteihin liittyvä tilanne kohtaisuus ja eriyttäminen**. Työrauha määriteltiin oppitunteihin liittyvänä tilannekohtaisena ilmiönä eikä pysyvänä luokan ominaisuutena. Opettajien mukaan työrauha on verrattavissa tekemiseen ja työrauhan tarve vaihtelee sen mukaan, millaista toimintaa oppitunnilla toteutetaan. Opettajien näkemysten mukaan työrauha toteutuu silloin, kun jokaisen oppilaan työskentely sujuu häiriöttä. Tämä on linjassa Lehtomäki & Mikkilä-Erdmannin (2024) tutkimuksen kanssa, jossa työrauha voidaan nähdä sellaisena tilana, jossa kaikki oppilaat pystyvät keskittymään opetukseen. Työrauha ei siis suoranaisesti tarkoita sitä, että jokaisella oppitunnilla oppilailta vaaditaan täyttä hiljaisuutta, sillä joillakin oppitunneilla oppilaiden keskinäinen vuorovaikutus kuuluu luonnollisesti oppitunnin sisältöön ja toimintatapoihin.

“Tilanne kohtaista, riippuu mitä tehdään ja sen mukaan vaaditaan sitä työrauhaakin, että jos on itsenäistä, keskittymistä vaativaa työskentelyä sit pitää olla täysin hiljaa, lähes tulkoon niin hiljaa kuin tuollainen ryhmä voi olla mut sit jos on vapaampaa käsitöiden tekemistä, kuvataidetta, ryhmätöitä, liikuntatunti niin sithän on ihan poikkeuksellinen siihen toiseen verrattuna, työrauha on tekemiseen verrattavissa.”(RH)

“Työskentely sujuu. Se voi joskus olla pientä kaverin kanssa juttelua, jos työskentely etenee.”(RH)

Opettajat määrittelivät työrauhan myös eriyttämisen näkökulmasta. Työrauhan nähtiin edellyttävän opettajalta monipuolisten pedagogisten ratkaisujen hyödyntämistä opetuksessa, jotta oppitunneilla oppilaiden työskentely olisi sujuvampaa. Työrauhaan kuuluvat ratkaisut tehdään ryhmän mukaisesti, jolloin oppilaiden yksilölliset tarpeet tulevat huomioiduksi. Opettajien mukaan työrauhaa ylläpidettäessä luokahuoneen äänentason tulee olla sellainen, että jokainen oppilas pystyy keskittymään ja luokassa on turvallinen ja hyvä työskentelyilmapiiri.

“Työrauha on semmoisia pedagogisia ratkaisuja, niiku semmoisia, että mikä sille ryhmälle on sopivaa.”(RH)

“Semmoinen äänitaso, että kaikilla on hyvä olla ja kaikki pystyy keksittyyn, ettei kukaan tarvitse esim. kuulokkeita tai mitään, et pystyy tekemään toisille sen rauhan.”(RH)

Tässä teemassa yhdeksi näkökulmaksi nousi **oppituntien rytmittäminen**, jolla heidän mukaansa tarkoitetaan oppituntien sisällön tasapainoista ja monipuolista jäsentämistä. Opettajien mukaan työrauha rakentuu myös siitä, että oppitunnin sisältö tarjoaa sopivassa suhteessa erilaisia työskentelymuotoja ja tehtäviä, jotka tukevat kaikkien oppilaiden keskittymistä ja osallistumista.

“Sopivassa suhteessa kaikkea, että tietää et se ryhmä pystyy siihen, sopivan mittaisia aikoja tehdä yksin tai parin kanssa tai kuunnella opettajaa.”(RH)

Yhteenvetona voidaan todeta, että opettajat määrittelevät työrauhan dynaamisena, oppitunnin sisältöihin sidoksissa olevana ilmiönä. Työrauha ei näyttäytynyt opettajien puheessa pysyvänä tilana tai hiljaisuutena, vaan ennen kaikkea oppilaiden mahdollisuutena työskennellä ja keskittyä oppitunneilla edistääkseen omaa oppimistaan.

7.2 Työrauhaan vaikuttavat tekijät

Tässä osiossa tarkastellaan opettajien esiin nostamia työrauhaan vaikuttavia tekijöitä sekä sitä, miten näiden tekijöiden vaikutus ilmeni haastateltavien opettajien luokkia havainnoitaessa (LH).

Opettajat mainitsivat huolellisen **päivärakenteen pedagogisen suunnittelun** tukevan oppilaiden jaksamista ja sen myötä työrauhaa. Kun opettaja tuntee oman luokkansa hyvin, pystyy hän suunnittelemaan kyseiselle ryhmälle sopivat rutiinit. Erityisesti pienillä oppilailla esimerkiksi kaksoistuntien ja lukuaineiden oppituntien sijoittaminen vaatii huolellista suunnittelua, jotta oppilaat jaksaisivat mahdollisimman paljon keskittyä opiskelemiseen. Opettajien mukaan, oppitunnit olisivat tärkeä sijoitella lukkariin siten, että koulupäivien jälkimmäisillä tunneilla olisi taideaineita, sillä usein silloin oppilaiden

motivaatio ja keskittyminen ovat alhaisempia ja vähemmän vaativat tehtävät tukevat paremmin työrauhaa.

Kahdessa luokassa havaittiin, että kaksoistunnit olivat yhteydessä työrauhan heikentymiseen. Erityisesti oppituntien loppupuolella oppilaiden levottomuus lisääntyi. Pitkäkestoisen työskentelyn nähtiin kuormittavan osaa oppilaista, mikä vaikeutti työrauhan ylläpitämistä verrattuna lyhyempiin oppitunteihin. Havaitsimme jokaisessa luokassa ruokailun vaikuttavan luokkahuoneen tunnelmaan paljon. Ennen ruokailua oppilaat olivat usein levottomia, kun taas ruuan jälkeen he jaksoivat enemmän keskittyä olennaiseen. Vastaavanlaista levottomuutta havaitsimme myös välituntien yhteydessä. Yhdessä luokassa välituntia ennen syntyvä levottomuus saatiin rauhoitettua, kun opettajan johdolla laulettiin yhdessä lapsille tuttu laulu. Tämä havainnollistaa sen, että opettajan aktiivinen ohjaus ja ryhmänlukutaito voivat tukea työrauhaa arjen siirtymätilanteissa. Iltapäivisin oli rauhattomampaa jokaisessa luokassa, joka tukee opettajien ajatuksia siitä, että koulupäivän viimeiselle tunnille olisi hyvä sijoittaa vähemmän keskittymistä vaativaa toimintaa. Yhdessä luokassa viimeisellä tunnilla oli puolet luokasta, jolloin opetus oli yksilöllisempää ja työrauha säilyi paremmin. Kaksoistuntien myötä syntyvän rauhattomuuden havaitsimme myös.

Opettajat mainitsivat ryhmähaastattelussa yhdeksi merkittäväksi työrauhaa häiritseväksi tekijäksi **arjen rakenteen vaihtelun**. Opettajien mukaan tavanomaisesta arjesta poikkeavat tilanteet, lomat ja koulupäivien eroavaisuudet heijastavat pienten oppilaidenkäyttäytymiseen.

“Kaikki semmoinen tavallisesta poikkeava, jos on tiedossa, vaikka että tulee olemaan joku suklaamunajahti, vaikka päivän viimeisellä tunnilla niin sitten se aamu on jo heti semmoinen. Niin tai et vaikka hiihtoloma alkaa perjantaina ja sitkun lomalta palataan niin kaikki haluaa kertoa päivän aikana kaiken mitä teki niin tällaiset kaikki tilanteet etenkin niin.”(RH)

Eräässä luokassa havaittiin rutiinista poikkeava toiminta.

Oppilaille kerrottiin, että ympäristöopin tunnilla mentäisiin istuttamaan kasveja puutarhalle. Oppilaat innostuivat rutiinista poikkeavasta toiminnasta ja alkoivat juttelemaan keskenään asiasta. (LH)

Toisessa luokassa rutiinit poikkesivat, kun yhdellä tunnilla oli tehtävänä vastata koulutyytyväisyys kyselyyn. Tämä oli oppilaille uutta, jolloin vuorovaikutusta oppilaiden kesken oli normaalia enemmän. Melu, joka syntyi vuorovaikutuksen myötä, vaikeutti joidenkin lasten keskittymistä.

Opettajien näkemysten mukaan **epäselvällä ohjeistuksella** on myös keskeinen vaikutus työrauhaan ja oppilaiden toimintaan. Mikäli annetut ohjeet ovat epäselvät tai niitä ei ymmärretä, työrauha häiriintyy.

“jos ei olla ymmärretty mitä pitää tehdä ja lähdetään tekemään, vaikka työkirjan tehtäviä, sit siitä tulee se hälinä, kun ollaan epätietoisia siitä mitä piti tehdä.”(RH)

Hälinää syntyi kahdessa luokkahuoneessa tilanteissa, joissa oppilaat olivat saaneet annetun tehtävän valmiiksi eikä he olleet tietoisia siitä, mitä heidän seuraavaksi odotetaan tekevän. Opettajan on myös tärkeä pysyä antamassaan ohjeistuksessa, sillä yhdessä luokassa lyhyen ajan sisällä toistuvasti muuttuvat ohjeet selvästi heikensivät oppilaiden ymmärrystä ja häiritsivät työrauhaa.

Opettajat korostivat, että **oppimisympäristö** vaikuttaa olennaisesti siihen, miten työrauha muodostuu ja miten oppilaat pystyvät keskittymään. Mikäli oppimisympäristö on hyvin kuormittava, vaikuttaa tämä negatiivisesti työrauhaan. He toivat esiin myös, että jopa vähäisetkin tekijät, kuten teknologian toimintahäiriöt, voivat keskeyttää vallitsevan työrauhan.

“Myös oppimisympäristö vaikuttaa työrauhaan, et jos on koko ajan hälinää ja tapahtuu kaikkea ääniä ympärillä tai joku vilkkuu ja välkkyä tai kyllä he heti jos tuol kolistellaan niin he keskeyttää työskentelynsä.”(RH)

“Tai pelit ja laitteet pettää ja kaikki on mahdollista. Ohjelma ei käynnisty tai jotain muuta.”(RH)

Kolisteluiden ja yleisen hälinän vaikutus työrauhaan havaittiin kaikissa tarkastelluissa luokissa. Oppilaiden levottomuus lisääntyi ja keskittymisen ylläpitäminen osoittautui haastavaksi. Lisäksi koulupäivän aikana annetut kuulutukset heikensivät niiden oppilaiden keskittymistä, joita kuulutuksen sisältö koski suoraan.

Koulun keskusradiosta kuului kuulutus, jossa pyydettiin tiettyjä oppilaita kokoontumaan välitunnilla. Luokassa oli kolme oppilasta, jotka kuuluivat tähän ryhmään. Heidän oli vaikea keskittyä kuulutuksen jälkeen oppitunnin tehtäviin.
(LH)

Pienetkin häiriötekijät, kuten puhelimen soiminen, luokkahuoneen yläkerrasta kantautuva tömistely sekä pulpetilla olevista alustoista aiheutuvat äänet häiritsivät oppilaiden keskittymistä hetkellisesti. Yhdessä luokassa yhden päivän aikana opetusta toteutettiin kolmessa eri oppimisympäristössä, omassa luokassa, kasvihuoneessa ja atk-luokassa. Oli hienoa huomata myös, kuinka oppimisympäristöllä voi olla kannustava vaikutus keskittymiseen. Monipuoliset ja vaihtuvat oppimisympäristöt selvästi lisäsivät oppilaiden motivaatiota.

Psykososiaaliset tekijät nousivat ryhmähaastattelussa esiin merkittävänä työrauhan ylläpitämiseen vaikuttavina tekijöinä. Opettajien mukaan niin oppilaiden kuin opettajankin tunne- ja vireystilat heijastuvat luokan toimintaan. Opettajan positiivinen mielentila, jaksaminen ja rauhallisuus heijastuvat myös oppilaiden käyttäytymiseen ja työskentelyyn. Vastaavasti opettajan väsymys tai liiallinen energisyys näkyy oppilaissa, mikä voi vaikuttaa työrauhan heikkenemiseen. Oppilaiden henkilökohtaiset asiat, kuten perhetilanteet, huolenaiheet ja keskinäiset suhteet myös näkyvät koulupäivien sujumisessa. Opettajat korostivat, että oppilaita tulee kuunnella ja heidän kokemuksiinsa sekä huoliinsa tulee puuttua. Mikäli tilanteita ei käsitellä, oppilaiden keskittyminen oppitunneilla vaikeutuu merkittävästi. Erityisesti nuorempien oppilaiden kohdalla tämä vaikutus on opettajien havaintojen mukaan ollut selvästi nähtävissä.

“Ja sit taas, kun on hyvän tuulinen itse, jaksavainen ja huumori mukana ni kyllähän ne jaksavat ne lapsetkin ihan eri tavalla, kun saa heidät mukaan.”(RH)

“Väsymys näkyy. Niin lasten kuin aikuistenkin se näkyy kyl siellä.”(RH)

“Mutta pienet ne asiat ovat niin kun nyt mielessä. Joku ei pysty keskittyä ennen, kun on saanut kerrottua sen jonkun jutun tai sen että on ikävä iskää tai ikävä äitiä ja saa sen kertoa. Sitten pystyy tekee töitä.”(RH)

Eräässä luokassa havaittiin, että oppitunnin keskustelu keskittyi tiukasti tunnin aiheeseen. Yksi oppilaista olisi halunnut tuoda esiin aiheesta poikkeavan näkökulman, mutta hänelle ei annettu siihen mahdollisuutta. Oppilaan oli tämän vuoksi vaikea keskittyä varsinaiseen tunninaiheeseen, sillä hänen mielessään pyöri vahvasti kertomatta jäänyt asia.

Toisessa luokassa puolestaan havaittiin, että oppilaiden kuunteleminen vaikutti myönteisesti luokan rauhallisuuteen ja työskentelyilmapiiriin. Koulupäivän ensimmäisellä tunnilla oppilaille annettiin mahdollisuus kertoa vapaasti heille ajankohtaisista asioista. Käytäntö oli oppilaille rutiininomainen, sillä kun kaikki halukkaat olivat saaneet puheenvuoron, siirryttiin sujuvasti varsinaisten koulutehtävien pariin. Tämä näytti tukevan oppilaiden keskittymistä ja edistävän rauhallista työskentelyä oppitunnin aikana. Havaintojen perusteella opettajien myönteinen ja innostunut vuorovaikutustyyli heijastui oppilaiden käyttäytymiseen positiivisella tavalla. Oppilaiden motivaatio oppitunneilla vaikutti säilyvän erityisesti tilanteissa, jossa opettajat antoivat kannustavaa ja positiivista palautetta myös pienistä onnistumisista. Lisäksi näissä tilanteissa opettajat huolehtivat, että jokaiselle oppilaalle tarjoutui mahdollisuus puheenvuoroon. Tämä vähentää oppilaiden välistä rauhatonta kilpailua siitä, kuka saa vastausvuoron.

Yhteenvetona voidaan todeta, että työrauhaan vaikuttavat tekijät muodostuvat useiden toisiinsa kietoutuvien pedagogisten, rakenteellisten, ympäristöllisten ja psykososiaalisten tekijöiden kokonaisuudesta. Opettajien haastatteluissa esiin nostamat näkemykset saivat tukea luokkahuonehavainnoissa, joissa korostuivat erityisesti päivärakenteen, rutiinien ennakoitavuuden, oppituntien ajoituksen sekä selkeän ohjeistuksen merkitys. Pitkäkestoiset oppitunnit, siirtymätilanteet ja arjen rakenteen poikkeamat heikensivät työrauhaa, kun taas opettajan aktiivinen ohjaus, oppilaiden kuunteleminen ja myönteinen vuorovaikutus tukivat rauhallista

työskentelyilmapiiriä. Lisäksi sekä oppimisympäristön kuormittavuus että opettajan ja oppilaiden tunne- ja vireystilat heijastuivat selvästi työrauhan muodostumiseen.

7.3 Työrauhan edistämisen keinot

Tässä osiossa keskitytään ryhmähaastattelussa esiin tulleisiin työrauhan edistämisen keinoihin sekä miten ne toteutuivat havainnoidessamme luokkia.

Ryhmähaastattelussa työrauhan edistämisen keinoina nousivat ensimmäisenä esiin **palkitseminen** sekä opettajien kuvaamat **lahjontaan, uhkailuun ja kiristykseen** rinnastuvat toimintatavat. Opettajien mukaan oppilaita palkittiin toivotusta ja normien mukaisesta toiminnasta konkreettisten palkkioiden avulla. He mainitsivat seurauksen rankaisun sijasta. Heidän mukaansa oppilaiden myönteisellä sekä kielteisellä käyttäytymisellä oli seurauksensa. Seurausten nähtiin tarjoavan oppilaille mahdollisuuksia oppia ja yrittää uudelleen.

”Lahjonta, uhkailu ja kiristys, kolme kovaa. Et sellaisia systeemejä rakennetaan luokkaan, että esim. jos menee oikein hyvin voi tulla jokin, palkinto on se sitten tarra tai pallo purkkiin.”(RH)

”Seuraus. Mun mielestä se ei ole rankaisu vaan seuraus siitä, että toisella kerralla yrittää uudestaan. Asioilla on seuraus niinku sillä hyvällä käytöksellä tai luotettavuudella.”(RH)

Havainnoidessamme yhdessä luokassa toteutui palkitsemista. Tarra annettiin ensimmäiselle valmiille ja sääntöjen mukaan toimitulle pöytäryhmälle. Tämä toiminta asetti mielestämme oppilaiden välille kilpailuasetelman, koska koimme, että oppilaat yrittivät tehdä annetut tehtävät mahdollisimman nopeasti saadakseen palkinnon, eivätkä keskittyneet tehtäviin oppiakseen uutta.

Lahjontaan, uhkailuun ja kiristykseen rinnastuvia keinoja esiintyi kolmessa luokassa. Oppilaille kerrottiin, että tehtävien keskeneräisyys saattoi johtaa työskentelyn jatkumiseen varsinaisen oppitunnin ulkopuolella. Häiritsevään toimintaan puututtiin asteittain etenevin keinoin, kuten huomautuksilla ja työskentelyvälineiden tilapäisellä poistamisella. Epäsopiva käytös johti nimikirjaimien kirjaamiseen taululle.

Häiriötekijöihin puututtiin ottamalla oppilaan keskittymistä haittaava esine pois oppilaan kädestä. Yhdessä luokassa opettaja toteutti tämän huomaamattomasti, ilman tilanteen korostamista. Tämän seurauksena muut oppilaat eivät kiinnittäneet tapahtumaan huomiota, jolloin työrauha säilyi ja opetus jatkoi keskeytyksettä. Lisäksi oppilaita ohjattiin palaamaan omille paikoilleen, mikäli työskentely ei rauhoittunut.

Opettajat mainitsivat ryhmähaastattelussa **hiljaisuusmerkin** työrauhan edistämisen keinona. Hiljaisuusmerkillä tarkoitettiin tuttua tapaa, jonka avulla oppilailta edellytettiin hiljaisuutta. Opettajien mukaan oppilaat ohjasivat myös toisiaan hiljaisuuteen näyttämällä hiljaisuusmerkkiä hiljaisuutta edellyttävissä tilanteissa, kuten siirtymätilanteissa jonossa.

Luokissa hiljaisuusmerkkiä näytettiin sekä hiljaisuutta vaadittiin monin eri tavoin. Yleisimpiä keinoja olivat sormen laittaminen suun eteen, ääneen laskeminen kolmeen tai viidestä alaspäin ja shh-ääni opettajan sekä oppilaiden suusta. Viittaaminen oli oppilaille tuttu hiljainen tapa, jonka avulla sai puheenvuoron. Tilanteissa, joissa viittaaminen unohtui, opettaja mallinsi viittaamista hiljaisesti. Tämän seurauksena oppilaat alkoivat viitata opettajan perässä. Kahdessa luokassa käytettiin peukaloa hiljaisena mielipiteen ilmaisuna. Yhdessä luokassa opettaja käytti taputtamista huomion herättämisen keinona, jolloin oppilaat vastasivat taputtamalla perässä. Havaintojemme perusteella hiljaisuusmerkkejä käytettiin jokaisessa luokassa useasti. Hiljaisuusmerkeillä oli hetkellisesti nopea vaikutus mutta vaativat runsaasti toistoa.

Työrauhan näkyväksi tekeminen ja sanallistaminen mainittiin keskeisinä työrauhan edistämisen keinoina. Erityisesti alkuopetuksessa oppilaiden odotetun käyttäytymisen ei oletettu olevan itsestään selvää. Odotettu käyttäytyminen vaati opettajalta mallintamista ja tietoista pedagogista ohjausta.

*”Me ollaan kaikki pikku oppilaiden opettajia, niin me tehdään hyvin näkyväksi se ja aina sanallistaa, että nyt tämä pallo tuli sen takia, että tässä oli niin hienosti kertoen, että kaikki pysy paikallaan siihen asti, kun pyydettiin. Eli aika paljon se vaatii sen toivotun tavan sanallistamista eli mitä se tarkoittaa etenkin näin ekan luokan aikana ja sitten osa tarvii sen tuhat kertaa ja osalla menee katseesta perille.
(RH)”*

Työrauhan näkyväksi tekemistä ja sanallistamista toteutui kaikissa neljässä luokassa. Opettajat korostivat työrauhaa antamalla positiivista palautetta erityisesti hiljaisuudesta ja odottamisesta. Ohjeita ei annettu ennen kuin luokassa oli hiljaista. Oppilaita kehoitettiin lopettamaan ylimääräinen toiminta tilanteissa, joissa opettajaa oli kuunneltava ja heitä muistutettiin keskittymään omaan työskentelyynsä. Yhdessä luokassa kehoitettiin pitämään työrauhaa yllä sekä sanallistettiin, että melu ei ole työrauhaa. Opettaja sanallisti, miksi viittaaminen on tärkeää.

Oppilas puhui opettajan kanssa samaan aikaan, jolloin syntyi hälinää. Opettaja sanallisti oppilaalle, ettei saa puhua päälle. Opettaja muistutti oppilasta, että oman puheenvuoron sai nostamalla kättä eli viittaamalla. (LH)

Työrauhan sanallistaminen tuki oppilaiden ohjeiden noudattamista ja edisti rauhallisempaa työskentelyilmapiiriä luokassa. Havainnoinnin aikana konkretisoitui ryhmähaastattelussa esiin noussut näkemys siitä, että pienet oppilaat tarvitsevat runsaasti toivotun tavan sanallistamista. Koulumaailmassa vaaditut tavat olivat pienimmille oppilaille vielä uusia asioita, jotka tarvitsivat toistoa ja harjoitusta.

Ryhmähaastattelussa mainittiin **ohjeiden pilkkomisen pienempiin osiin** työrauhan edistämisen keinona. Opettajien mukaan ensimmäisellä luokalla ohjeiden ymmärtäminen edellyttää harjoittelua ja toistoa. Ohjeiden pilkkominen pienempiin osiin helpotti oppilaiden ymmärtämistä sekä kykyä seurata opetustilanteen etenemistä. Tämä vähensi häiritsevää hälinää, mikä puolestaan edisti luokan työrauhaa. Ohjeiden antaminen etukäteen sujuvoitti siirtymää huomattavasti ja luokassa ei syntynyt ylimääräistä hälinää. Ohjeiden antaminen vaiheittain mahdollisti sen, että kaikki oppilaat pysyivät mukana.

Yhden luokan mukana lähdimme harjoittelemaan kertolaskuja ATK-luokkaan. Tunnelma oli innostunut, sillä tehtäviä päästiin tekemään tietokoneella erilaisten pelien avulla. Opettaja antoi tarkat ohjeet ennen luokkaan siirtymistä jonossa. ATK-luokassa opettaja piti huolta siitä, että kaikki pysyivät mukana sekä näytti vaiheet samaan aikaan taululta. (LH)

Yhdessä luokassa oppilaat vastasivat koulutyytyväisyyskyselyyn. Opettaja piti huolta siitä, että kyselyyn vastattiin hänen johdolla. Hän luki ääneen kysymykset, jolloin vastaaminen oli helpompaa ja nopeampaa. Havaitimme sen, että jos oppilaiden täytyi odottaa pitkään ohjeita, syntyi hälinää ja rauhattomuutta. Pienet oppilaat olivat malttamattomia.

Ryhmähaastattelussa kerrottiin **työskentelytapojen opettamisen ja niiden harjoittamisen** olevan toimivia keinoja edistää työrauhaa. Opettajat kuvasivat, kuinka oppilaita ohjattiin vähitellen pidentämään keskittymisaikaansa ja heidän kanssaan harjoiteltiin opetustilanteisiin soveltuvia toimintamalleja, kuten kuuntelemista. Harjoittelua kuvattiin tavoitteellisena ja pitkäjänteisenä prosessina. Tämän tavoitteena oli vahvistaa oppilaiden kykyä toimia opetustilanteissa itsenäisesti ja häiritsemättä muita.

Selkeät, ennakoitavat ja oppilaille tutut toimintatavat tukivat työrauhan säilymistä. Tunnilla opettaja mallinsi lauseiden kirjoittamista taululla, jonka jälkeen oppilaat kirjoittivat annetun mallin mukaisesti. Opettaja ohjeisti oppilaita lukemaan mielessä, ääneen lukemisen sijaan ja avun pyytämistä harjoiteltiin viittaamalla. Näissä tilanteissa oppilas ei häirinnyt muita oppilaita. Kuuntelutilanteissa korostuivat hiljaisuus, ylimääräisten tavaroiden poistaminen käsistä sekä ohjeiden kuunteleminen loppuun ennen toiminnan aloittamista. Oppitunnit aloitettiin hiljaisuudesta. Nämä tavat ehkäisivät ylimääräisen hälinän syntymistä ja tukivat oppilaiden keskittymistä.

Ryhmähaastattelussa **tietoisuus siitä mitä pitää tehdä sekä opettajan tarkat ohjeet** mainittiin työrauhan edistämisen keinoina. Opettajien mukaan luokassa tuli olla oppilaille selvät ja vakiintuneet toimintatavat. Tapojen myötä oppilaat tiesivät miten toimia myös niissä tilanteissa, joissa opettaja ei antanut erillisiä ohjeita. Tällaiset käytännöt ehkäisivät toiminnan hajoamista myös tilanteissa, joissa tapahtuisi jotakin yllättävää. Opettajat pitivät myös tärkeänä opetuksen huolellista suunnittelua. Opettajan johdonmukainen toiminta loi oppilaille turvallisen oppimisympäristön.

” Sä oot suunnitellu ja miettinyt että mitä siellä luokassa tehdään. Et sulla on niinkun selvät sävelet siinä.”(RH)

”Opettajan pitää olla jämpä systeemeissään, että asiat tapahtuu, tietää et toi ope tekee niin jos me toimitaan näin.” (RH)

Toiminta oli rauhallista ja hiljaista, silloin kun oppilaat olivat tietoisia siitä mitä piti tehdä, esimerkiksi tehtävien tekeminen kirjasta. Tietoisuus vähensi hälinää ja meteliä. Oppilaat eivät myöskään haahuilleet luokassa päämäärättömästi. Huomasimme sen, että opettajan oli pysyttävä selkeänä ohjeita antaessaan.

Opettaja antoi ohjeita seuraavaan tehtävään. Jotta oppilaat tiesivät mitä tapahtuisi seuraavaksi, heidän täytyi kuunnella opettajaa. Opettaja pyysi oppilaita nostamaan kätensä ylös, jos he tiesivät mitä tapahtuisi seuraavaksi. Opettaja odotti ja aloitti toiminnan vasta kun kaikkien oppilaiden kädet olivat ylhäällä. (LH)

Opettaja oli antamassa oppilaille ohjeita uuteen asiaan. Opettaja kertoi ohjeet vain yhden kerran. Jos oppilas ei kuunnellut ohjeita hän ei tiennyt mitä tehdä. (LH)

Useassa luokassa opettaja kirjoitti selkeät ohjeet taululle kaikkien nähtäväksi. Tämä tapa rauhoitti luokkaa merkittävästi ja oppilailla oli työrauha. Yhdessä luokassa monisteen tekeminen oli oppilaille tuttua. Ensin luettiin tehtävänanto ja sitten tehtiin tehtävät. Valmis moniste vietiin omaan kansioon.

Rutiinit, toisto ja turvallisuus olivat tärkeitä ryhmähaastattelussa esiin nousseita keinoja. Opettajien mukaan työrauhaa rakennettiin toistojen ja rutiinien avulla. Luokahuoneen olisi oltava psyykkisesti turvallinen oppimisympäristö sekä opettajan tulisi olla turvallinen aikuinen. Oppilaat tietävät mitä heiltä odotetaan ja luottavat osaamiseensa sekä kykyihinsä.

Havainnoinnin perusteella erityisesti pienet oppilaat tarvitsivat runsaasti toistoa ja selkeitä rutiineja. Puheenvuoron sai viittaamalla ja ohjeita kuuntelemalla oppilaat tiesivät mitä tapahtui seuraavaksi. Lisäksi aamupiiri oli tuttu ja vakiintunut käytäntö oppilaille. Aamupiiri lisäsi ennakoitavuutta ja tuki turvallista oppimisympäristöä.

Rauhallisuus nousi ryhmähaastattelussa keskeiseksi opettajan toimintaa kuvaavaksi keinoksi työrauhan edistämiseksi. Pienten oppilaiden kanssa työskentelevien opettajien oli oltava rauhallisia, sillä oppilaat vielä tutustuivat koulumaailmaan. Tarkkojen ohjeiden

antaminen, toiminnan sanallistaminen ja harjoittelemineen sekä riittävän ajan varaaminen tehtävien tekemiseen edellyttivät opettajalta rauhallisuutta.

Oppilaiden kanssa oli pysyttävä rauhallisena, koska opettajan toiminta heijastui suoraan oppilaisiin. Opettajan ollessa rauhaton havaitsimme, että oppilaat olivat myös levottomampia ja luokassa oli kiireen tuntua. Sen sijaan opettajan rauhallinen puhe sekä liikkeet rauhoittivat myös oppilaita. Ohjeiden kertominen rauhassa ja selkeästi tuki oppilaiden ymmärrystä ja edisti työrauhan säilymistä.

Opettajat nostivat esiin ryhmähaastattelussa **koulupäivien ennakoinnin** työrauhan edistämisen keinona. Ennakoinnin nähtiin tukevan kykyä jäsentää koulupäivän kulkua ja vähentävän levottomuutta, esimerkiksi siirtymä- ja odotustilanteissa.

”Koulupäivien ennakointikin on sellaista työrauhan ennakointia, kun he ensin tietää et eka heil on tätä ja sen jälkeen tehään nää ja sit teil on se liikunnantunti ja sit mennään syömään eli kaikki tää niiku tukee sitä et he tietää et ai tossa ainaki sit saadaan mennä vauhdilla pihalle.”(RH)

Havaitsimme ennakoinnin vähentävän odotteluun liittyvää levottomuutta. Kaikissa luokissa koulupäivä aloitettiin aamupiirillä, jossa käytiin läpi päivän aikataulu. Aamupiirin jälkeen oppilaat olivat tietoisia päivän kulusta. Ennakointia toteutettiin kirjaamalla työskentelyohjeet etukäteen näkyviksi taululle hiljaisuutta vaativissa tilanteissa. Taululle kirjatut ohjeet vähensivät niin sanottua turhaa hälinää. Oppilaat pystyivät palaamaan ohjeisiin itsenäisesti ja vaiheittain, sekä tarkistamaan epäselviksi jääneet kohdat.

Tarkistuskirja luokahuoneen sivussa mahdollisti tehtävien tekemisen omaan tahtiin. Toiminta oli hiljaista, koska oppilaat pääsivät tarkistamaan tehtäviään itsenäisesti. Toiminta pysyi tällöin rauhallisena. Lisäksi havainnoimme tilannetta, jossa kuunneltiin oppilaille uutta tarinaa. Ennen kuuntelua käytiin läpi ensin vaikeat sanat yhdessä. Tämä helpotti tarinan ymmärtämistä ja tuki keskittynyttä kuuntelemista.

Ryhmähaastattelun mukaan **vaihtelevat työtavat** toimivat merkittävänä työrauhan edistämisen keinona. Haastattelussa korostui opettajan vastuu suunnitella riittävän kiinnostavaa toimintaa, joka ylläpiti työrauhaa. Toiminnan monipuolisuuden nähtiin

ehkäisevän levottomuutta ja ylläpitävän oppilaiden kiinnostusta oppimiseen. Havainnoidessamme työtapojen vaihtelua toteutui kaikissa luokissa.

Ensimmäisessä luokassa työskentely sisälsi oppikirjatehtäviä, yhteistä kirjoittamista, sadun kuuntelemista ja tekstin lukemista parin kanssa. Toisessa luokassa oppitunnit oli rytmitetty siten, että toiminnallisemmat ja aktiivisemmat tehtävät sijoituivat tunnin alkuun. Niiden jälkeen siirryttiin rauhallisempiin työmuotoihin. Tämä tapa piti mielestämme oppilaiden mielenkiintoa yllä. Kolmannessa luokassa työskentelyyn kuului tarinan kuuntelemista, yhteisiä tehtäviä, läksyjen tarkastamista yhteisesti sekä itsenäistä työskentelyä. Tehtävien monipuolisuus tuki oppilaiden aktiivista osallistumista. Neljännessä luokassa opeteltiin ympäristöoppia koulun puutarhalla ja matematiikkaa harjoiteltiin ATK-luokassa. Oppilaat harjoittelivat 4. kertotaulua erilaisten digitaalisten pelien avulla. Lisäksi tarinaa kuunneltiin videon muodossa. Oppilaat olivat motivoituneita ja jaksoivat hyvin keskittyä. Uudet ja erilaiset oppimisympäristöt innostivat oppilaita.

Ajastimen käyttö mainittiin ryhmähaastattelussa työrauhan edistämisen keinona. Opettajien mukaan ajastimen avulla konkretisoitiin oppilaille ajan kulumista. Ajan näkyväksi tekeminen, tuki oppilaiden kykyä keskittyä annettuun tehtävään.

”Mä esimerkiksi konkreettisesti laitan ajastimen viisi minuuttii, että tää aika tehdään ihan hiljaa omilla paikoillaan ja sit sen jälkeen voi vaikka käydä jossain tai sanoa sen asian kaverille, et sillain et se lapsikin näkee sen ajan, et yleensä jaksaa sen ajan hyvin.”(RH)

Ajan konkretisointia hyödynnettiin kolmessa luokassa ja kun taas yhdessä luokassa ei käytetty ajastinta lainkaan. Aikaa jäsennettiin kertomalla oppilaille etukäteen, kuinka paljon tehtävien tekemiseen oli varattu aikaa. Kun aika loppui, toiminta siirtyi seuraavaan vaiheeseen, kuten siivoamiseen. Opettajat käyttivät ajastinta ja kelloa ajankulun havainnollistamisena. Lisäksi lyhyiden aikarajojen, esimerkiksi yhden minuutin asettaminen kirjan esille ottamiselle, motivoi oppilaita toimivaan tehokkaasti.

Ryhmähaastattelussa nousi esiin oppilaiden **istuma järjestys sekä etukäteen sovitut työparit ja ryhmät** työrauhan ylläpitämisen keinoina. Opettajien mukaan

istumajärjestyksellä pystytään vaikuttamaan työrauhaan myönteisesti sekä kielteisesti. Kaikkien oppilaidenvälinen yhteistyö ei sujunut toivotulla tavalla, mikä saattoi heikentää työrauhaa. Etukäteen valitut työparit sekä ryhmät tukivat toiminnan sujuvuutta.

Luokassa pöytäryhmiä oli sekoitettu niin, että jokaisessa ryhmässä oli sekä tyttöjä, että poikia niin että samaa sukupuolta olevat eivät istuneet vierekkäin. Yhdessä pöytäryhmässä oli kaksi oppilasta, joiden oli vaikeampaa keskittyä. Oppilaat heittelivät toisiaan kuminpalasilla. Heittelyn takia oppilaat eivät kuunnelleet opettajaa. (LH)

Työparien muodostaminen vaihteli neljän luokan välillä. Yhdessä luokassa opettaja päätti parit itse, toisessa parit jaettiin toiminnallisen tehtävän avulla satunnaisesti, kolmannessa parit arvottiin purkin avulla ja neljännessä ei muodostettu työpareja. Satunnaisen jaon myötä tehtävään keskittyminen oli haastavaa, jos pääsi työskentelemään parhaan kaverin kanssa. Parhaan kaverin kanssa eksyttiin käsillä olevasta aiheesta. Arvotut parit purkin avulla, tekivät annetun tehtävän niin että antoivat toisilleen työrauhan. Etukäteen sovitut istumapaikat havaitsimme ATK-luokassa. Oppilailla oli tutut ennestään valitut paikat, mikä sujuvoitti siirtymää ja toiminta päästiin aloittamaan nopeasti.

Ryhmähaastattelun mukaan opettajat käyttivät **valaistusta ja taustamusiikkia** rauhoittaakseen tilannetta. He käyttivät myös apuna **tarinaa tai sadun ääneen lukemista**. Opettaja sammutti valot, kun kuunneltiin tarinaa ja toinen opettaja himmensi valoja, kun katsottiin videota. Valaistuksen muuttaminen toimi havainnollistavana keinona sekä oppilaat keskittyivät esillä olevaan asiaan. Havaitsimme myös, että taustamusiikilla oli rauhoittava vaikutus oppilaisiin.

Ryhmähaastattelussa opettajat mainitsivat **tarpeeksi aikaa tehtävien tekemiseen ja tehtävä tehdään loppuun sekä rauhalliset lisätehtävät** työrauhan edistämisen keinoiksi. Opettajien mukaan oppilaille annettu mahdollisuus tehdä tehtävä valmiiksi ennen uuden tehtävän aloittamista edisti työrauhaa. Tämän jälkeen oppilaat voivat tehdä rauhallisia lisätehtäviä, kuten oman kirjan lukemista.

”Sitä työrauhaa et sitä mitä tehdään niin sen saisi tehtyä loppuun asti. Et jotenkin et ei aina aloiteta jotain uutta, kun joku on vielä kesken. Annettaisiin aikaa tehdä.

Sitten kun saa valmiiksi niin sitten voi olla jotain sellaista lisähommaa, joka ei haittaa, vaikka se jää kesken. Vaikka oman kirjan lukeminen on semmoista.”(RH)

Havainnointiemme perusteella totesimme, että saman tehtävän tekeminen liian pitkään johti oppilaiden kyllästymiseen, mikä puolestaan lisäsi levottomuutta ja hälinää luokassa. Toisaalta havaitsimme opettajan antaessa riittävästi aikaa virkkeiden kirjoittamiseen, ja tehtävien tekemiseen mahdollinen kiireen tuntu väheni, mikä edisti työrauhaa. Yhdessä luokassa oppilas sai tehtävänsä valmiiksi ennen muita, jolloin hän oma-aloitteisesti otti oman kirjansa esiin, jota ryhtyi lukemaan. Rauhallinen lisätehtävä ei häirinnyt muita oppilaita. Toisessa luokassa pääsi pelaamaan aulaan, kun tehtävät olivat valmiita. Näin valmiit oppilaat eivät häirinneet muita oppilaita. Pelaamaan pääseminen motivoi myös tehtävien tekemisessä.

Yksilöiden huomioiminen ja eriyttäminen mainittiin ryhmähaastattelussa keskeisiksi työrauhan edistämisen keinoiksi. Opettajien mukaan oppilaiden valmiudet, tuen tarve ja kyky toimia itsenäisesti vaihtelivat huomattavasti. Nämä asiat vaativat opettajilta läsnäoloa, ohjausta ja tukea. Lisäksi opettajat korostivat ikätason huomioivan ja lapsuutta kunnioittavan lähestymistavan merkitystä työrauhan rakentumisessa.

”Ja sitten toisaalta yksilöiden huomiointi. Toiset ovat sellaisia, että ne pystyvät ihan eri tavalla vähän mihin tahansa asiaan ja toiset taas tuntuu, että joka asiassa tarvitsee sitä aikuisen läsnäoloa, ohjausta ja tukea. Senkin huomioiminen. Lapsuus on kuitenkin lapsuutta, että pitää olla kaikessa semmoinen ikätason huomioiva ja sitä ikää ja lapsuutta kunnioittava lähestyminen ja arvostava.”(RH)

Ensimmäisessä luokassa yksilöiden huomioiminen ja eriyttäminen vähensivät turhautumista, joka auttoi työrauhan säilymisessä. Opettaja asetti kaikille oppilaille lähtökohtaisesti samat vaatimukset, mutta auttoi henkilökohtaisesti oppilaita heidän omilla paikoillaan. Havaitsimme kuitenkin sen, että joitakin tehtäviä olisi voinut eriyttää alaspäin, jolloin hitaammin etenevien oppilaiden turhautumista voitaisiin ehkäistä. Toisessa luokassa opetusta tuki avustaja, joka auttoi haastavien tehtävien tekemisessä henkilökohtaisesti. Avustaja työskenteli erityisesti niiden oppilaiden kanssa, joilla oli haasteita tehtävien tekemisessä. Avustaja otti häiritseviä tavaroita pois oppilailta ja otti eri oppilaita eri tilaan tekemään tehtäviä. Jokaista lasta kuultiin ja heitä kuunneltiin.

Lisäksi ryhmä jaettiin kahteen osaan, jotka työskentelivät eriytetyissä tehtävissä. Kolmannessa luokassa opettaja antoi enemmän ohjausta niille, jotka sitä tarvitsivat enemmän tukea. Tämä edisti työrauhan säilymistä luokassa. Neljännen luokan ATK-tunnilla opettaja tarjosi henkilökohtaista ohjausta tietokoneiden käytössä. Eräällä oppilaalla oli haasteita matematiikassa, minkä seurauksena hän teki helposti jotakin muuta. Opettajan täytyi pitää huolta siitä, että oppilas keskittyi tehtävien tekemiseen.

Esiin nousi myös vauhdikas **taukojumppa**, jonka avulla saataisiin liikettä oppitunteihin. Havainnoidessamme kahdessa luokassa käytettiin taukojumppaa kaksoistuntien välissä. Taukojumpan avulla oppilaat pääsivät purkamaan energiaansa välitunnin sijaan.

Tulokset osoittivat, että opettajien kuvaamat keinot olivat tunnistettavissa myös käytännön opetustilanteissa, mutta niiden toteuttaminen oli tilannesidonnaista ja mukautui luokan sekä yksilöiden tarpeisiin. Keskeisinä työrauhan edistämisen keinoina korostuivat palkitseminen, seuraamukseen perustuvat toimintatavat, hiljaisuusmerkkien käyttö, työrauhan sanallistaminen, selkeät ja pilkotut ohjeet sekä ennakoivat rutiinit. Erityisesti alkuopetuksessa korostui odotetun käyttäytymisen näkyväksi tekeminen, mallintaminen ja toisto.

Lisäksi opettajan rauhallinen ja johdonmukainen toiminta, opetuksen huolellinen suunnittelu sekä koulupäivän ja oppitunnin ennakointi näyttäytyivät merkittävinä työrauhaa tukevinä keinoina. Vaihtelevat työtavat, erilaisten oppimisympäristöjen hyödyntäminen sekä ajan konkretisoiminen lisäsivät oppilaiden sitoutumista ja ehkäisivät levottomuutta. Myös fyysisen oppimisympäristön järjestelyt, istumajärjestykset, etukäteen sovitut työparit sekä valaistuksen ja taustamusiikin käyttö tukivat työrauhan ylläpitämistä. Yksilöiden huomioiminen ja eriyttäminen nousivat sekä haastatteluissa että havainnoissa keskeisiksi työrauhan edistämisen keinoiksi. Kokonaisuudessaan tulokset osoittavat, että työrauhan ylläpitäminen rakentuu useiden toisiaan täydentävien pedagogistenkeinojen varaan ja edellyttää opettajalta jatkuvaa ennakointia, joustavuutta ja pedagogista harkintaa.

7.4 Luokkahuonehavainnoinnissa esiin tulleet työrauhan edistämisen keinot

Luokkahuonehavainnoinnin perusteella opettajat hyödynsivät työrauhan ylläpitämisessä useita keinoja, joita he eivät ryhmähaastattelussa tuoneet esiin.

Ensimmäinen keskeinen keino liittyi **opettajien äänenkäyttöön**. Opettajat vaihtelivat äänenpainoaan sekä äänenvoimakkuuttaan, muun muassa kuiskaamalla. Kuiskaamista opettajat käyttivät oppilaiden huomion kiinnittämisen keinona. Myös oppilaat hyödynsivät kuiskaamista keskenään hiljaisuutta vaativissa tilanteissa. Hiljaisuutta vaativissa tilanteissa opettaja keskeytti puhumisen ja jatkoi opetusta vasta kun luokassa oli hiljaista. Tämä toimintatapa osoittautui havainnoidessamme toimivaksi keinoksi oppilaiden huomion kiinnittämisessä. Sekä kuiskaaminen että puheen keskeyttäminen poikkesivat opettajan tavanomaisesta puhetyylistä ja opetuksen rytmistä. Näiden seurauksena oppilaat kiinnittivät huomiota opettajaan ja kuuntelivat opetusta tarkkaavaisemmin.

Huomasimme havainnoidessamme kuinka motivoivaa **kehuminen ja kannustaminen** olivat oppilaille. Opettajat kehuivat oppilaita henkilökohtaisesti. Henkilökohtainen kannustaminen motivoi oppilasta jatkamaan toivotulla tavalla sekä kannusti muista oppilaita toimimaan samoin. Opettaja kannusti oppilaita myös auttamaan toisiaan. Tämä ehkäisi odottelua ja rauhattomuutta. Havainnoinnin aikana ilmeni tilanne, jossa oppilas turhautui ja käyttäytyi häiritsevästi. Opettaja vastasi tilanteeseen pysymällä rauhallisena ja kannustamalla oppilasta jatkamaan työskentelyä, mikä tuki työrauhan säilymistä luokkahuoneessa.

Oppilaan nimen käyttäminen huomion kohdentamisen saamiseksi näyttäytyi toimivana työrauhan edistämisen keinona. Esimerkiksi tilanteessa, jossa oppilas ei keskittynyt opetukseen, opettaja suuntasi tälle kysymyksen mainitsemalla oppilaan nimen. Nimen käyttäminen suorana ja kohdennettuna palautteena vaikutti edistävän oppilaan tietoisuutta omasta toiminnastaan. Tämän seurauksena oppilas korjasi käyttäytymistään tilanteen edellyttämällä tavalla. Lisäksi eräässä luokassa opettaja nosti purkista oppilaannimen, jonka vuoro oli vastata kysymykseen. Tämä tapa edellytti oppilailta aktiivista läsnäoloa opetustilanteessa, mikä tuki keskittymistä.

Koskettaminen nousi havainnoissamme esiin uudeksi työrauhan edistämisen keinoksi. Opettaja kosketti oppilasta hellästi tilanteissa, joissa oppilaan keskittyminen tehtävään herpaantui. Tällöin oppilas rauhoittui ja suuntasi huomionsa takaisin työskentelyyn. Tilanteissa, joissa oppilas oli vuorovaikutuksessa toisella puolella luokkahuonetta olevan oppilaan kanssa, opettaja ohjasi hänen asentoaan, esimerkiksi kääntämällä hänet takaisin oikeaan suuntaan. Mikäli keskittymisvaikeudet jatkuivat, opettaja toteutti fyysiseen oppimisympäristöön kohdistuvia järjestelyjä, kuten pulpetin siirtäminen erilleen muista oppilaista. Näiden toimintatapojen tavoitteena oli vähentää häiriötekijöitä ja tukea oppilaan sekä koko luokan työrauhaa.

Oppilaiden osallistaminen ilmeni luokissa lapsilähtöisenä toimintana. Oppilaiden aktiivinen osallistuminen lisäsi toiminnan mielekkyyttä ja vähensi kokemusta yksitoikkoisuudesta. Osallistava toimintatapa tuki oppilaiden sitoutumista opetukseen sekä tuki työrauhan ylläpitämistä.

Havainnoinnin perusteella opettajilla oli erilaisia tapoja ja keinoja edistää työrauhaa luokassa. Eräs opettaja käveli rauhottomien oppilaiden lähelle opetuksen aikana ilman sanallista puuttumista. **Opettajan läsnäololla** oli oppilaita rauhoittava vaikutus. Oppilaiden tarvitessa apua hän asettui heidän viereensä oppilaiden tasolle. Videota katsellessa eräs opettaja seurasi myös itse videota. Tämä rauhoitti oppilaita, sillä opettaja ei tehnyt muuta toimintaa tilanteessa, joka edellytti hiljaisuutta ja keskittymistä.

Yhdessä luokassa **kotitehtävät oli kirjattu valmiiksi taululle** ja oppilaat merkitsivät ne itsenäisesti. Tämä toimintatapa vähensi oppilaiden huutelua sekä taululle osoittelua ja tuki siten työrauhan säilymistä. Yhdellä oppitunnilla hyödynnettiin liikuntanoppaa. Noppaa sai heittää, kun sai tehtävän valmiiksi. Opettaja kuitenkin poisti nopan käytöstä, koska se lisäsi ylimääräistä häiriötä luokassa. Nämä osoittavat, että **opettajat arvioivat ja mukauttavat käyttämiään menetelmiä tilanteen ja luokan tarpeiden mukaisesti.**

Luokkahuonehavainnoinnin perusteella opettajat hyödynsivät työrauhan ylläpitämisessä monipuolisia ja tilanteeseen mukautuvia keinoja. Opettajat arvioivat jatkuvasti käyttämiensä menetelmien toimivuutta ja mukauttivat niitä tarpeiden mukaan. Keskeisiksi keinoiksi nousivat opettajan äänenkäyttöön liittyvät ratkaisut. Lisäksi kannustava ja henkilökohtainen palaute, oppilaiden nimien käyttäminen sekä heidän

osallistamisensa tukivat oppilaiden keskittymistä ja sitoutumista opetukseen. Myös opettajan fyysinen läsnäolo, koskettaminen sekä oppimisympäristöön kohdistuvat järjestelyt näyttäytyivät toimivina keinoina häiriöiden ennaltaehkäisyssä ja työrauhan ylläpitämisessä.

8 Pohdinta

Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää miten alkuopetuksen opettajat määrittelevät työrauhan. Mitkä tekijät vaikuttavat työrauhaan sekä miten nämä ilmenevät käytännössä. Lisäksi tutkimme, millaisia keinoja alkuopetuksen opettajat käyttävät työrauhan edistämiseksi oppituntien ja koulupäivän aikana sekä mitä muita kuin ryhmähaastattelussa mainittuja menetelmiä he hyödyntävät työrauhan ylläpitämiseen luokkahuonetilanteissa. Tässä luvussa kertaamme tutkimuksen keskeisimmät tulokset. Tämän jälkeen pohdimme tutkimuksen eettisyyttä ja luotettavuutta. Lopuksi esittelemme jatkotutkimusehdotuksia.

8.1 Tulosten tulkinta

Tutkimustulokset osoittavat, että opettajien määrittelemä työrauha ei tarkoita pelkästään hiljaisuutta tai häiriöttömyyttä, vaan se on tilannekohtainen ja pedagogisesti rakentuva ilmiö. Työrauhan tarve vaihtelee oppitunnin toiminnan mukaan, ja sen ilmenemismuoto riippuu siitä, työskennelläänkö itsenäisesti, pareittain vai yhteisesti.

Pedagoginen suunnittelu, erityisesti eriyttäminen nousivat keskeisiksi työrauhan määritelmiksi. Kun opetus ja tehtävät mukautetaan oppilaiden yksilöllisiin tarpeisiin, turhautuminen ja levottomuus vähenevät. Myös oppituntien selkeä rytmittäminen ja työskentelytapojen vaihtelu tukivat keskittymistä. Työrauha rakentuu ennakoitavuuden ja monipuolisuuden tasapainosta. Selkeä rakenne luo turvallisuutta, mutta vaihtelevuus ylläpitää motivaatiota.

Tulokset osoittavat lisäksi, että työrauhaan vaikuttavat laajemmat rakenteelliset ja psykososiaaliset tekijät. Päivärakenteen pedagoginen suunnittelu, arjen poikkeustilanteet sekä oppimisympäristön kuormittavuus heijastuvat oppilaiden käyttäytymiseen. Epäselvä ohjeistus nousi merkittäväksi työrauhaa heikentäväksi tekijäksi, mikä korostaa selkeän ja pilkotun ohjeistamisen merkitystä.

Työrauhan edistämisen keinot vaihtelivat ennaltaehkäisevistä rakenteellisista ratkaisuista tilanteisiin reagoiviin puuttumiskeinoin. Rutiinit, toisto, selkeät toimintatavat ja ajankäytön näkyväksi tekeminen tukivat rauhallista työskentelyä.

Positiivinen palaute ja toivotun käyttäytymisen sanallistaminen vahvistivat normien mukaista toimintaa, kun taas häiritsevään käyttäytymiseen puututtiin huomautuksilla tai työvälineiden tilapäisellä poistamisella. Vaihtelevat työtavat, tauottaminen sekä rauhoittavat elementit, kuten sadun lukeminen, tukivat työrauhan säilymistä.

Luokkahuonehavainnoissa ryhmähaastattelun ulkopuolelta nousi opettajan vuorovaikutuksellinen rooli. Äänenkäyttö, oppilaan nimen käyttäminen, fyysinen läsnäolo ja henkilökohtainen kannustaminen toimivat tehokkaina huomion kohdentamisen keinoina. Opettajat arvioivat ja mukauttivat toimintaansa tilanteen mukaan, mikä osoittaa työrauhan ylläpitämisen edellyttävän tilanneherkkyyttä ja pedagogista joustavuutta.

Pohtiessamme tuloksia mietimme, että vaikuttiko meidän olemassaolomme työrauhan korostumiseen. Tutkiessamme työrauhan edistämisen keinoja ja siihen vaikuttavia tekijöitä, niin keskittyivätkö opettajat ylläpitämään enemmän työrauhaa luokassa. Pohdimme, että käyttivätkö opettajat monipuolisempia tapoja, jolloin saisimme tutkimukseemme laajempaa aineistoa.

Havainnoidessamme luokilla oli erilaiset lukujärjestykset. Joillakin oli päivän aikana pelkkiä keskittymistä vaativia tunteja ja toisilla oli viimeisellä tunnilla taideainetta. Yhden opettajan luokassa vaihdeltiin yhden koulupäivän aikana oppimisympäristöjä. Satuimmeko vain havainnoimaan monipuolisempaa päivää vai hyödyntääkö tämä opettaja usein työssään erilaisia oppimisympäristöjä.

8.2 Luotettavuus ja eettisyys

Eettisyys liittyy merkittävästi tutkimuksen laatuun. On muistettava, että laadullinen tutkimus ei tarkoita suoranaisesti sitä, että tutkimus olisi laadukas. Kattavan tutkimussuunnitelman toteuttaminen on suuri osa tutkimuksen eettisyyttä. Tutkimussuunnitelmaan on tärkeä myös valita sopiva tutkimusasetelma. (Tuomi & Sarajärvi, 2017.)

Tutkimusetiikka tarkoittaa sitä, että tutkimuksessa toimitaan vastuullisesti ja eettisten periaatteiden mukaisesti. Siihen kuuluu myös tieteeseen kohdistuvien väärinkäytösten ja epärehellisyden havaitseminen sekä niiden ehkäiseminen. (Tuomi & Sarajärvi, 2017.) Eettisten kysymysten ennakoiva tunnistaminen ja niihin varautuminen on olennainen osa tutkimusprosessia. Se edellyttää tutkijalta ammatillista osaamista, eettistä harkintaa sekä riittävää herkkyyttä hahmottamaan oman tutkimuksensa mahdollisia ongelmakohtia. Näin voidaan minimoida riskit, turvata tutkimuksen luotettavuus sekä tutkimukseen osallistuvien oikeudet. (Eskola & Suoranta, 1998.)

Kun tutkimuksessa noudatetaan hyvän tieteellisen käytännön peruseriaatteita, täyttää se eettiset vaatimukset sekä tutkimuksen tuottamat tulokset ovat luotettavia ja uskottavia. Peruseriaatteisiin kuuluvat eurooppalaisen tutkimuseettisen ohjeistuksen mukaan rehellisyys, vastuunkanto, luotettavuus ja arvostus. (Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2023). Tutkijan tulee toimia siis rehellisesti ja huolellisesti koko tutkimusprosessin ajan. Tulosten kirjaaminen, raportointi ja tutkimusten arviointi edellyttävät erityistä tarkkuutta (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Mikäli näitä peruseriaatteita ei tutkimuksessa noudateta, voi siitä seurata tieteellisen käytännön loukkausepäily. Noudattamisesta vastuussa on jokainen tutkimukseen osallistuva tutkija. (TENK, 2023.)

Ennen tutkimusaineiston keräämistä on huolehdittava tarvittavista luvista sekä suostumuksista (TENK, 2023). Tutkimustamme varten hankimme tutkimusluvut peruskoulun hallitsevalta rehtorilta sekä haastatteluun valituilta alkukasvatuksen opettajilta. Tutkimusluvun lisäksi laadittiin erillinen tietosuojailmoitus. Sen tarkoituksena on varmistaa, että henkilötietojen käsittely tutkimuksessa on asianmukaista ja tietosuoja-asetuksen vaatimusten mukaista. Tutkimuksessamme anonymiteetti turvattiin huolellisesti siten, että sekä koulun että osallistujien henkilöllisyys pidettiin luottamuksellisina. Tutkittaville kerrottiin selkeästi tutkimuksen tarkoituksesta ja aineistonkeruun käytännöistä. Erityisen tärkeää oli kertoa haastattelujen nauhoittamisesta, jotta he tiesivät osallistumisensa ehdot. (Eskola & Suoranta, 1998.)

Tutkimuksen eettisyyden näkökulmasta on tärkeää, että tutkittavan ja tutkijan välille ei muodostu sellaista sidettä, joka voisi vaarantaa tutkittavan vapaaehtoisen

osallistumisen. Tutkittavan tulee siis voida päättää osallistumisestaan täysin vapaasti ilman painostusta, velvollisuudentunnetta tai riippuvuussuhteesta johtuvaa vaikutusta. (Eskola & Suoranta, 1998.)

8.3 Jatkotutkimusehdotukset

Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin työrauhaa. Työrauhaa on aiemmin käsitelty käsitteillä koulukuri ja kurinpito-ongelmat. Jatkotutkimuksessa voitaisiin analysoida kurin käsitteen historiallista muutosta sekä sen merkitystä kulttuurisiin ja yhteiskunnallisiin muutoksiin. Tutkimuksessa vertailtaisiin perinteisiä kurinpitokäytäntöjä nykyiseen opetussuunnitelmanperusteisiin ja oppilaslähtöisyyttä korostavaan pedagogiikkaan. Tutkimuksessa voitaisiin keskittyä opettajan auktoriteetin rakentumiseen sekä lasten oikeuksien vahvistumiseen.

Toisena jatkotutkimusehdotuksena voitaisiin tarkastella koulunkäynninohjaajan tai muun avustajan merkitystä työrauhan ylläpitämisessä. Havainnointimme perusteella yhdessä luokassa oli ohjaaja, jonka läsnäolo vaikutti vähentävän opettajan tarvetta keskeyttää opetus yksittäisten oppilaiden tilanteisiin puuttumisen vuoksi. Opetuksen keskeytyminen saattaa heikentää koko ryhmän työrauhaa ja opetuksen sujuvuutta. Ohjaaja mahdollistaisi opetuksen etenemistä suunnitellusti sekä tukisi samanaikaisesti yksittäisten oppilaiden tarpeita. Tutkimuksessa voitaisiin vertailla luokkia ohjaajan kanssa ja ilman ohjaajaa.

Kolmantena jatkotutkimusehdotuksena voidaan esittää pedagogisten apuvälineiden merkityksen tarkastelua työrauhan tukemisessa. Havainnoissamme oppilaat eivät juurikaan hyödyntäneet työskentelyä tukevia välineitä, kuten sermejä, kuulokkeita tai tuoliin kiinnitettävää kuminauhaa. Tietyissä tilanteissa tällaisista välineistä olisi voinut olla hyötyä keskittymisen tukemisessa ja häiriöiden ennaltaehkäisyssä.

Jatkotutkimuksessa olisi perusteltua tarkastella, miten apuvälineiden saatavuus ja niiden joustava käyttömahdollisuus vaikuttaisivat työrauhaan. Voitaisiin selvittää, millaisia vaikutuksia on sillä, että oppilaat saisivat itse valita apuvälineitä tilanteiden mukaan. Tällainen toimintatapa saattaisi vähentää mahdollista leimautuvuutta. Tutkimuksessa voitaisiin selvittää, millaisia vaikutuksia erilaisilla apuvälineillä on

työrauhan ylläpitämiseen, oppilaiden keskittymiskykyyn sekä luokkahuoneen kokonaisvaltaiseen ilmapiiriin.

Lähteet

- Aldridge, J., Fraser, B., Fozdar, F., Ala` I, K., Earnest, J. & Afari, E. (2016). Students' perceptions of school climate as determinants of wellbeing, resilience and identity. *Improving Schools* 19 (1), 5-26.
- Belt, A. & Belt, P. (2017). Teachers' differing perceptions of classroom disturbances. *Educational Research*, 59(1) 54–72.
<https://www.tandfonline.com/doi/epdf/10.1080/00131881.2016.1262747?needAccess=true>
- Brotherus, A., Hytönen, J., Krokfors, L. (1999). *Esi- ja alkuopetuksen didaktiikka*. WSOY.
- Cremin, H., & Bevington, T. (2017). *Positive peace in schools: tackling conflict and creating a culture of peace in the classroom*, (1st ed.). Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9781315304236>
- Eskola, J., & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Vastapaino.
- Fabian, H. (2002). *Children Starting School: A Guide to Successful Transitions and Transfers for Teachers and Assistants* (1st ed.). David Fulton Publishers.
<https://doi.org/10.4324/9781315069494>
- Gordeeva, T. O., Sychev, O. A., & Lunkina, M. V. (2019). School Well-Being of Elementary School Children: Motivational and Educational Predictors. *Psychological Science and Education*, 24(3), 32–42.
- Hintsanen, M. (2014). Uhkaako melu lasten hyvinvointia ja oppimista? Teoksessa Peltomaa, M., Ampuja, O. (toim.). *Huutoja hiljaisuuteen: ihminen ääniympäristössä*. Gaudeamus.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2012). *Tutki ja kirjoita*. Kariston Kirjapaino Oy.

- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2008). *Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Gaudeamus Helsinki University Press.
- Holopainen, P., Järvinen, R., Kuusela, J. & Packalen, P. (2009). *Työrauha tavaksi. Kohtaaminen, toimintakulttuuri ja pedagogiikka koulun arjessa*. Helsinki: Opetushallitus.
- Huttunen, L. (2010) Tiheä kontekstointi: haastattelu osana etnografista tutkimusta. Teoksessa Ruusuvuori, J., Nikander, P., & Hyvärinen, M. (toim.) *Haastattelun analyysi*. Vastapaino.
- Hyvärinen, M., Nikander, P. & Ruusuvuori, J. (2017). *Tutkimushaastattelun käsikirja*. Vastapaino.
- 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_0618.pdf
- Kananen, J. (2014) *Etnografinen tutkimus. Miten kirjoitan etnografisen opinnäytetyön?* Jyväskylä, Suomen Yliopistopaino Oy.
- Kyrönlampi, T., Mäkitalo, K., Uitto, M., Estola, E. (2020). *Esi- ja alkuopetuksen käsikirja* (2. painos). PS-kustannus
- Lehtomäki, S., & Mikkilä-Erdmann, M. (2024). Tulkintoja suomalaisen peruskoulun työrauhasta Helsingin Sanomien mielipidekirjoituksissa vuosina 2010–2020.18(3).<https://doi.org/10.33350/ka.115290>
- Närhi, V., Kiiski, T., Peitso, S., & Savolainen, H. (2015). Reducing disruptive behaviours and improving learning climates with class-wide positive behaviors support in middle schools. *European Journal of Special Needs Education*, 30(2), 274–285.
<https://doi.org/10.1080/08856257.2014.986913>

- Ojala, M. (2015). *Varhaiskasvatus, esiopetus ja koulun alku lapsen oppimisen ja kehittymisen näkökulmasta*. Helsingin yliopisto.
- Opetushallitus. (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Opetushallitus.
- Paalumäki, A., & Vähämäki, M. (2020). Havainnointi organisaatiotutkimuksessa. Teoksessa Puusa, A., Juuti, P., & Aaltio, I. (toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Gaudeamus.
- Perusopetuslaki 628/1998. (1998).
<https://www.finlex.fi/eli?uri=http://data.finlex.fi/eli/sd/1998/628/ajantasa/2025-12-22/fin>
- Rastas, A. (2010). Haastatteluaineistojen monet tehtävät etnografisessa tutkimuksessa. Teoksessa Ruusuvaara, J., Nikander, P., & Hyvärinen, M. (toim.) *Haastattelun analyysi*. Vastapaino.
- Roiha, A., Polso, J., Mujiono, T., Sanino, D., Paajanen, M. (2023). *Onnistu eriyttämisessä: toimivan opetuksen opas* (2., uudistettu painos.). PS-kustannus.
- Salovaara, R., Honkonen, T. (2011). *Rakenna hyvä luokkahenki*. PS-kustannus.
- Saloviita, T. (2014). *Työrauha luokkaan*. 3. painos. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Stoyanov, S. (2017). *An analysis of Abraham Maslow's theory of human motivation*. Routledge.
- Suomensalo, A. (2013). Luokan työrauha häiriintyy. Teoksessa Kauppinen, A., & Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, kustantaja. (toim.). *Oppimistilanteita ja vuorovaikutusta*. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

Liitteet

Liite 1. Haastattelukysymykset

1. Miten määrittelette työrauhan?

1.1 Mitä teidän mielestänne on tärkeintä työrauhassa?

1.2 Mitä kaikkea kuuluu työrauhaan?

2. Miten sinä toimit edistääksesi työrauhaa sekä millaisia keinoja käytät työrauhan ylläpitämisessä?

3. Mitkä asiat teidän mielestänne vaikuttaa työrauhaan?

Liite 2. Havainnointilomake

| Keinoja työrauhan ylläpitämisessä: | Toteutuiko: |
|--|-------------|
| Hiljaisuusmerkki oppilaiden ja opettajan toimesta | |
| Palkinto: helmipurkki, tarra, uusi paikka | |
| Työrauhan näkyväksi tekeminen ja sanallistaminen | |
| Ohjeiden pilkkominen pienempiin osiin | |
| Työskentelytapojen opettaminen ja harjoittelu | |
| Tietoisuus siitä mitä pitää tehdä, opettajan tarkat ohjeet | |
| Rutiinit, turvallisuus ja toisto | |
| Rauhallisuus | |
| Ennakointi | |

| | |
|--|------------------------|
| Vaihtelevat työtavat | |
| Ajastimen käyttö | |
| Koulupäivien ennakointi, esim. aamupiiri, viikon kokonaisuuden suunnittelu | |
| Istumajärjestys, etukäteen mietityt työparit | |
| Valaistus | |
| Taustamusiikki, tarina, satu tai joku lukee | |
| Tarpeeksi aikaa tehtävien tekemiseen ja tehtävä tehdään loppuun | |
| Rauhalliset lisätehtävät, esim. oman kirjan lukeminen | |
| Yksilöiden huomiointi ja eriyttäminen | |
| Taukojumppa | |
| | |
| Työrauhaan vaikuttavat tekijät: | Vaikuttiko työrauhaan: |

| | |
|---|--|
| Lapset ei ymmärrä ohjeita + lähtevät tekemään ilman ohjeita | |
| Oppimisympäristö: hälinää, kolistelua, valojen vilkkumista | |
| Välituntien selvittelyt | |
| Oppituntien paikat lukujärjestyksessä, kaksoistunnit | |
| Välituntien ja ruokailun merkitys | |
| Opettajan mieliala, energiataso, vireystila | |
| Tilanteidenlukutaito ja ryhmänlukutaito | |
| Teknologia ei toimi | |
| Oppilaiden perhetilanteet ja huolen aiheet | |
| Rutiineista poikkeavat asiat, esim. retki, loma, tapahtuma | |

| | |
|--------------------------|--|
| Oppilaiden kuunteleminen | |
|--------------------------|--|