

Anni Rytönen & Anni Tiittanen

PERUSKOULUN OPETTAJIEN NÄKEMYKSIÄ TYÖRAUHAN TUKEMISESTA YHTEISSÄATELYN NÄKÖKULMASTA

Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta
Pro gradu -tutkielma
Huhtikuu 2023

TIIVISTELMÄ

Anni Rytkönen & Anni Tiittanen: Peruskoulun opettajien ajatuksia työrauhan tukemisesta yhteissäätelyn näkökulmasta
Pro gradu -tutkielma
Tampereen yliopisto
Luokanopettajan tutkinto-ohjelma
Huhtikuu 2023

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, millaisilla keinoilla peruskoulun opettajat yhdessä oppilaidensa kanssa rakentavat luokkaan hyvää työrauhaa. Tutkimuksessa tarkasteltiin työrauhan rakentamista erityisesti yhteissäätelyn näkökulmasta, jossa oleellista on opettajien ja oppilaiden yhteinen toiminnan säätely tavoitteiden saavuttamiseksi. Tutkimuksessa selvitettiin myös, millaisia ajatuksia yhteissäätelyn näkökulma työrauhan rakentamisessa herättää opettajissa. Tutkimuskysymykset olivat: 1. Millaiseksi opettajat kuvaavat hyvän työrauhan? 2. Miten opettajat ja oppilaat yhdessä rakentavat hyvää työrauhaa? 3. Millaiseksi opettajat kokevat yhteissäätelyn oppilaiden kanssa verrattuna opettajajohtoisin keinoin työrauhan luomisessa?

Työrauhan tukeminen ei perustu samanlaisiin asioihin kuin ennen. Aiemmin työrauhan rakentamisessa ovat korostuneet esimerkiksi vahva auktoriteettiasema sekä rangaistukset. Nykyisin oppiminen perustuu paljon myös oppilaiden väliseen vuorovaikutukseen, mistä syystä myös työrauhan käsite poikkeaa paljon näkemyksestä, jossa oppilaiden ajatellaan opiskelevan yksin omalla paikallaan puhumatta. Työrauhaa lähestytään nykyään oppilaskeskeisemmin, jolloin myös työrauhan tukemisessa kiinnitetään huomiota siihen, miten oppilaat pystyväisi sitouttamaan toimintaan, jonka seurauksena he säätelisivät itse omaa sekä vertaistensa toimintaa.

Tämä on laadullinen tutkimus. Tutkimukseen osallistui seitsemän peruskoulun opettajaa ympäri Suomea. Tutkimusaineisto kerättiin puolistrukturoidulla teemahaastattelulla alkuvuodesta 2023. Aineisto analysoitiin käyttäen laadullista sisällönanalyysiä, ja se teemoiteltiin ylä- ja alateemoihin.

Tutkimukseen osallistuneista opettajista suurin osa oli sitä mieltä, että työrauhaa on tärkeä rakentaa yhdessä oppilaiden kanssa. Yhteissäätelystä perustuvilla keinoilla nähtiin olevan positiivisia vaikutuksia ainakin oppilaiden itsesäätelytaitojen kehittymiseen sekä luokan ilmapiiriin. Tuloksissa ilmeni, että opettajat ja oppilaat yhdessä luovat työrauhaa erityisesti positiivisia tunteita jakamalla sekä keskustelemalla työrauhan merkityksestä. Tämän tutkimuksen tuloksia voidaan hyödyntää koulumaailmassa, kun pohditaan työrauhan tukemiseen liittyviä keinoja.

Avainsanat: työrauha, yhteissäätely, itsesäätelytaidot

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -ohjelmalla.

ABSTRACT

Anni Rytkönen & Anni Tiittanen: Elementary school teachers' thoughts on supporting peaceful working conditions from the point of view of co-regulation

Masters' Thesis

Tampere University

Class Teacher Education

April 2023

The purpose of this study was to find out what it means for primary school teachers, together with their students to build peaceful working conditions into the classroom. In our research, we looked at the structure of peaceful working conditions, especially from the point of view of co-regulation, where the strategies to maintain order in the classroom in order to achieve goals are essential. We were also interested in finding out what kind of thoughts this perspective of co-regulation on building peaceful working conditions in the classroom arouses in teachers. The research questions were: 1. How do teachers describe peaceful working conditions? 2. How do teachers and students build peaceful working conditions together? 3. How do teachers perceive co-regulation with students compared to teacher-led methods for creating peaceful working conditions?

Nowadays, supporting peaceful working conditions is no longer based on the same methods as before, when, for example, a strong position of authority and punishments have been emphasised in building a peaceful working environment. Today, peaceful working conditions are very different from the traditional model, where students study individually, sitting quietly and not communicating. Nowadays, peaceful working conditions are approached more student-centred, in which case, attention is paid to how to engage students in activities, as a result of which they would regulate their own and their peers' activities.

This is qualitative research. Seven elementary school teachers from all over Finland participated in the study. The research material was collected with a semi-structured thematic interview in early 2023. The material was analysed using qualitative content analysis and we analysed the material by thematizing it into upper and lower themes.

Most of the teachers who participated in the study were of the opinion that it is important to build peaceful working conditions together with the students. Methods based on co-regulation were seen to have positive effects at least on the development of students' self-regulation skills and the atmosphere of the class. The results showed that teachers and students together create peaceful working conditions, especially by sharing positive feelings and discussing the meaning of peaceful working conditions. The results of this study can be used in the school world when considering ways to support peaceful working conditions.

Keywords: peaceful working conditions, co-regulation, self-regulation

The originality of this thesis has been checked using the Turnitin OriginalityCheck service.

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	5
2	TYÖRAUHA	7
2.1	Työrauhan määrittely	7
2.2	Työrauhan ongelmat	9
2.3	Syitä työrauhan ongelmiin.....	10
3	TYÖRAUHAA TUKEVAT KEINOT	13
3.1	Ennaltaehkäisevät keinot	13
3.2	Korjaavat keinot	15
3.3	Tutkimusnäyttöön perustuvat menetelmät	17
4	TYÖRAUHAN RAKENTUMINEN	18
4.1	Itsesäätelyn taidot	18
4.2	Yhteissäätely	19
4.3	Työrauhan rakentuminen yhteissäätelyn avulla	20
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	22
5.1	Tutkimustehtävä ja -kysymykset	22
5.2	Tutkimuksen lähestymistapa	22
5.3	Tutkimuksen aineistonkeruumenetelmä	23
5.4	Tutkittavat ja tutkimuksen eteneminen	24
5.5	Tutkimusaineiston analyysi	25
6	TULOKSET	30
6.1	Opettajien kuvaus työrauhasta	30
6.1.1	<i>Hyvän työrauhan kuvaukset</i>	30
6.2	Työrauhan rakentaminen	32
6.2.1	<i>Työrauhan rakentaminen yhteissäätelyn avulla</i>	33
6.3	Opettajien ajatuksia yhteissäätelystä	36
6.3.1	<i>Yhteissäätelyn tärkeys</i>	37
6.3.2	<i>Opettajajohtoisten keinojen tärkeys</i>	39
6.3.3	<i>Yhteissäätely ja opettajajohtoiset keinot rinnakkain</i>	40
7	POHDINTA	42
7.1	Tutkimuksen etiikka	42
7.2	Tutkimuksen luotettavuus ja yleistettävyyys	45
7.3	Tulosten tarkastelua	47
7.4	Johtopäätökset ja jatkotutkimusaiheita	49
	LÄHTEET	51
	LIITTEET	58
	Liite 1: Haastattelurunko	58

1 JOHDANTO

Koulun työrauhaa koskevat kysymykset nähdään varsin keskeisenä haasteena maailmanlaajuisesti (Belt & Belt, 2017). Työrauhan ongelmia pidetään suurena koulujärjestelmään liittyvänä huolenaiheena ja niillä nähdään olevan vaikutusta paitsi opettajien jaksamiseen, myös oppilaiden oppimistuloksiin (Oliver ym., 2011). Oppituntien työrauhaan liittyvät tekijät näyttävät viimeisimmän PISA-aineiston mukaan häiritsevän jopa kolmannesta suomalaisoppilaista (Leino ym., 2021). Työrauhaa tarkastellessa kiinnitetään usein huomiota siihen, miten opettajien taidoilla, asenteilla ja käyttäytymisellä voidaan vaikuttaa erilaisiin työrauhan ongelmiin (Belt & Belt, 2017). Useat opettajat kokevat kuitenkin omat valmiutensa tukea ja kohdata käyttäytymisen haasteita riittämättömiksi (Savolainen ym., 2012; Westling, 2010). Tarjoamalla konkreettisempia työkaluja opettajille, pystyttäisiin tukemaan paremmin myös opettajien pystyvyyttä kohdata erilaisia työrauhan ongelmia (Savolainen ym., 2012). Suomalaisia luokanopettajakoulutuksia tutkittaessa on havaittu, että työrauhan ylläpitoon liittyvät asiat jäävät koulutuksesta huolimatta usein vähemmälle käsittelylle (Luoto, 2011). Sen sijaan suomalaisessa opettajankoulutuksessa painottuvat vahvasti pelkät oppisisällöt ja opettamisen keinot (Malinen & Savolainen, 2016). Työrauhan ylläpitäminen vaatii käyttäytymisen ohjaamisen hallintaa, mutta opettajankoulutus jättää tällaisten asioiden opetteluun usein vähemmälle (Närhi ym., 2016).

Työrauhaa ja sen tukemista lähestytään hyvin eri tavoin, ja se jakaa myös mielipiteitä. Näkemyksiä työrauhan tukemiseen on useita, ja jokainen itseänsä kehittävä opettaja osaa kyseenalaistaa olemassa olevia käytäntöjä ja toimintatapoja valiten niistä omalle luokalleen sopivimmat tavat (Lonka 2011). Tavat, joilla toimintaa säädellään luokahuoneessa, vaikuttavat opettajan ja oppilaiden vuorovaikutuksen sävyyn. Opettajien pakko-ohjauksen on havaittu vaikuttavan kielteisesti tunnesävyyn luokahuoneessa sekä heikentävän oppilaiden motivaatiota. Sen sijaan opettajan lämpimän käyttäytymisen,

yhteistyön, kärsivällisyyden ja ymmärryksen on todettu lisäävän oppilaiden positiivisempaa asennetta kouluun. (Westling ym., 2017.) Varsin perinteisten opettajajohtoisten keinojen lisäksi kiinnostus onkin herännyt siihen, miten opettaja yhdessä oppilaidensa kanssa pystyy säätelemään käyttäytymistä luokkahuoneessa. Tällainen yhteissäätely on ennen kaikkea ryhmähenkeä rakentavaa vuorovaikutusta, joka onnistuessaan parantaa luokan työrauhaa ja näin ollen kaikkien oppilaiden oppimista (Riikonen ym., 2018). Opettajien tietoisuutta siitä, kuinka he käyttävät tällaisia niin sanottuja yhteissäätelyyn perustuvia keinoja etenkin haastavissa tilanteissa oppilaiden kanssa vaatii kuitenkin lisätutkimusta (Kurki ym., 2016).

Tässä tutkimuksessa pyrimme selvittämään, millaisilla keinoilla peruskoulun opettajat yhdessä oppilaidensa kanssa rakentavat luokkaan hyvää työrauhaa. Pidimme myös mielenkiintoisena tutkia sitä, millaiseksi opettajat kokevat yhteissäätelyn oppilaiden kanssa verrattuna opettajajohtoisiin keinoihin työrauhan luomisessa. Kiinnostus tutkimuksemme aiheeseen heräsi siitä, kun pohdimme yhdessä, onko luokanopettajakoulutus valmistanut meitä riittävän hyvin kohtaamaan työrauhan kannalta haastavia tilanteita luokkahuoneessa. Työrauhaa koskevat tilanteet koulun arjessa näyttäytyvät meille koulutuksesta huolimatta kuitenkin melko haastavina. Haluamme tämän tutkimuksen myötä saada monipuolisesti erilaisia keinoja työrauhan tukemiseen erityisesti yhteissäätelyn näkökulmasta. Koemme, että pelkillä opettajajohtoisilla keinoilla kasvattaminen voi olla esteenä oppilaiden omien itsesäätelytaitojen kehittymiselle, sekä tuo esiin opettajien liiallista vallankäyttöä, mikä voi vaikuttaa negatiivisesti oppilaiden ja opettajan vuorovaikutussuhteeseen.

2 TYÖRAUHA

2.1 Työrauhan määrittely

Työrauha käsitteenä ei ole täysin yksiselitteinen, sillä sen määrittely riippuu kontekstista, ajasta sekä siitä, kenen näkökulmasta työrauhaa arvioidaan. Tämän vuoksi työrauhan käsite on varsin suhteellinen, muuttuva ja subjektiivinen. (Julin & Rumpu, 2018.) Työrauha määritellään usein rauhalliseksi ja häiriöttömäksi tilaksi, jossa oleellista on yhteisten sääntöjen noudattaminen. Eri yksilöillä voi olla kuitenkin erilaiset näkemykset siitä, mitä on hyvä työrauha. (Holopainen ym., 2009.) Oppilaan ja opettajan yhteisestä näkökulmasta keskeistä on työskentelyrauhan säilyminen. Opettajalle tämä tarkoittaa sitä, että hänellä on opettamisrauha, eikä huomio kiinnity tällöin opetuksen ulkopuolisiin asioihin. Oppilaan näkökulmasta työrauha toteutuu silloin, kun opetustilanteessa vallitsee kulloiseenkin tilanteeseen sopiva oppimisrauha. (Erätuuli & Puurula, 1990.) On tyypillistä, että työrauha vaihtelee koulussa riippuen oppiaineesta ja opetustilanteesta (Naukkarinen, 1999, s. 29). Näin ollen hyvänä työrauhana voidaan joissain tilanteissa pitää myös eläväistä ryhmätyöskentelyä, kunhan sen aikana keskitytään oppitunnin kannalta olennaisiin tavoitteisiin. Hyvän työrauhan tarkoituksena on siis edistää oppimista, mutta se auttaa myös oppilaita ja opettajia voimaan hyvin (Holopainen ym., 2009). Tästä syystä hyvä työrauha nähdään yleensä kiinteänä osana myös kouluviihtyvyyttä (esim. Naukkarinen, 1999).

Etenkin kansainvälisessä kirjallisuudessa työrauhan käsite korvataan usein luokanhallinta käsitteellä (classroom management). Luokanhallinta on työrauhaa laajempi käsite. Sillä tarkoitetaan laajasti niitä toimia, joiden avulla opettajat luovat akateemista sekä sosiaalisemotionaalista oppimista tukevan ympäristön (Oliver ym., 2011; Scherzinger & Wettstein, 2018). Mielekäs ja

turvallinen oppimisympäristö määritelläänkin joskus synonyyminä työrauhalle (esim. Julin & Rumpu, 2018). Opettajan näkökulmasta luokanhallinta tarkoittaa opetuksen järjestämistä siten, että se on työrauhan kannalta mahdollisimman tehokasta. Tämä koskee opettajan kykyä johtaa luokkaa, toteuttaa opetusta sekä organisoida opetustila sopivaksi. (Oliver ym., 2011.) Luokkahuonehäiriöiden käsittely kuuluu osaksi luokanhallintaa. Luokkahuonehäiriöillä tarkoitetaan esimerkiksi työrauhaa häiritseviä asioita. Tällaisten asioiden käsittely edellyttää opettajalta ammattitaitoa ennakoita ja ratkaista erilaisia ongelmatilanteita. (Belt & Belt, 2017.) Työrauha voidaan nähdä joissain tapauksissa luokanhallinnan tuloksena, sillä luokanhallinnalla tavoitellaan työrauhaa, jolloin työrauha on seurausta onnistuneesta luokanhallinnasta (Salo, 2000).

Opettaja on varsin keskeisessä asemassa työrauhan rakentajana ja ylläpitäjänä. Työrauhaa luodaan kuitenkin myös oppilaiden tasapuolisella ja oikeudenmukaisella kohtelulla. (Holopainen ym., 2009.) Nykyään opettajan auktoriteetti ei perustu täysin samanlaisiin asioihin kuin ennen (esim. Saloviita, 2007). Työrauhan määrittelyyn vaikuttaa täten kullekin ajalle ominaiset kasvatukselliset arvot. Opettajan asemaa on aikaisemmin pidetty varsin autoritäärisenä verrattuna oppilaisiin. Työrauhasta on puhuttu tällöin kurinpidon näkökulmasta, jolloin ajattelussa ovat korostuneet rangaistukset sekä oppilaiden velvollisuudet oikeuksia enemmän. (Holopainen ym., 2009.) Tällainen rangaistuksiin ja kieltoihin perustuva toiminta usein kuitenkin vain provosoi entistä enemmän oppilaita käyttäytymään ei-toivotulla tavalla (Karhu ym., 2018). Nykyisin työrauhaa pidetään käsitteenä oppilaskeskeisempänä, ja sitä lähestytäänkin usein myönteisempien keinojen kautta (Holopainen ym., 2009). Tästä syystä työrauhaa rakennetaan paljon myös vuorovaikutuksessa ja yhteistyössä oppilaiden kanssa.

Koska työrauhaa pidetään käsitteenä varsin muuttavana (Julin & Rumpu, 2018), voidaan sen ajatella riippuvan useista ympäristötekijöistä. Työrauha voi siis olla varsin onnistunut yhden opettajan oppitunneilla, mutta häiriintynyt toisen opettajan kanssa. Tähän syynä voi olla esimerkiksi opettajien erilaiset taidot hallita luokkaa. Voisi siis ajatella, että työrauhan olisi hyvä perustua myös muunlaisiin asioihin kuin vain yhden opettajan mahdollisuuteen hallita luokkahuonetta. Tällaisen näkökulman mukaan työrauha rakentuisikin yhdessä niin oppilaiden kuin opettajienkin toimesta, jolloin keskeistä olisi oppilaiden

sitouttaminen toivottuun käyttäytymiseen sen sijaan, että opettaja joutuisi ohjaamaan luokkahuonetta ulkoapäin esimerkiksi rangaistuksilla. (Sullivan ym., 2014.) Työrauhaa rakennettaisiin tällöin yhteistoiminnallisemmin, jolloin oleellista olisi oppijoiden yhteinen käyttäytymisen säätely siten, että se tukee työrauhaa mahdollisimman hyvin (Saariaho, 2020).

2.2 Työrauhan ongelmat

Työrauhan ongelmat tarkoittavat varsin laajasti sellaisia asioita, jotka vaikeuttavat tai estävät oppimistavoitteiden saavuttamista opetustilanteessa jollain tavalla (Erätuuli & Puurula, 1990). Työrauhan ongelmat voidaan määritellä myös sellaiseksi käyttäytymiseksi, joka joko häiritsee opetusta, estää muiden oppilaiden oppimista, aiheuttaa turvattomuutta tai tuhoaa ympäristöä (Levin & Nolan, 2007). Työrauhan ongelmista puhuttaessa keskitytäänkin varsin usein oppilaiden käytöksen vaikutuksesta työrauhaan. Tällöin puhutaan käsitteenä esimerkiksi työrauhaa häiritsevästä käyttäytymisestä (disruptive behaviour) tai ei-toivotusta käyttäytymisestä. Tällaista käyttäytymistä on muun muassa puhuminen ilman lupaa, toisten oppilaiden häiritseminen, toimettomaksi heittäytyminen, tottelemattomuus, aggressiivisuus, liikkuminen omalta paikaltaan sekä ylimääräisen melun tuottaminen (Lehtomäki & Mikkilä-Erdmann, 2018.) Usein suurimmaksi ongelmaksi koetaan niin sanotut verbaaliset häiriöt, joilla tarkoitetaan asiatonta tai luvatonta puhumista (Belt, 2013; Lehtomäki & Mikkilä-Erdmann, 2018.) Myös alakoulun oppilaat ovat arvioineet eniten työrauhaa häiritseväksi tekijäksi opettajan kanssa yhtä aikaa puhumisen (Julin & Rumpu, 2018). Holopaisen ym. (2009) mukaan työrauhan ongelmat ovat seurausta siitä, että lapsi voi syystä tai toisesta huonosti. Iso osa työrauhan ongelmista syntyy kuitenkin varsin normaalista käyttäytymisestä, kuten lapsen tarpeesta puhua ja liikkua. Vakavampia työrauhan ongelmia ovat sellaiset tilanteet, joissa oppilas käyttäytyy väkivaltaisesti itseään tai toisia ihmisiä kohtaan. (Saloviita, 2014.)

Työrauhan ongelmia voi kohdistua eri aikoina eri toimijoihin. Näkökulmat saattavat vaihdella siis riippuen siitä, kenen näkökulmasta työrauhan ongelmia tarkastellaan. Tähän liittyy näkemys työrauhan subjektiivisuudesta ja muuttuvuudesta (Julin & Rumpu, 2018). Eroja on tällöin myös siinä, kuka tai mikä

nähdään häiriön aiheuttajaksi (Belt, 2013). Oppilaiden kertomana työrauha voi häiriintyä esimerkiksi silloin, kun oppitunnille saavutaan liian myöhään tai jutellaan kovaäänisesti toisen oppilaan kanssa. Tällöin niin sanottua verbaalista häirintää aiheuttavat oppilaat toinen toisilleen. Oppitunneilla suoraan opettajaan kohdistuvaa häirintää taas on esimerkiksi oppilaiden tottelemattomuus tai turhien kommenttien heittäminen kesken opettajan puheen. Työrauhan ongelmia kokee ja niitä arvioi tilanteesta riippuen siis useat eri toimijat, kuten opettajat ja oppilaat. Siinä missä jollekin juttelu toisen oppilaan kanssa häiritsee työrauhaa, voi toiselle olla täysin huoleton asia. (Naukkarinen, 1999.)

Työrauhan ongelmia esiintyy vaihdellen koulupäivän eri vaiheissa. Hyvin tyypillistä on, että työrauhan ongelmia ilmenee erilaisissa siirtymävaiheissa. Esimerkiksi välitunnin päättymisen jälkeen opettajalta voi mennä paljonkin aikaa siihen, että hän rauhoittaa oppilaita opetuksen äärelle (Saloviita, 2016). Muita tällaisia siirtymävaiheita koulupäivän aikana ovat esimerkiksi ruokailu tai opetustilan vaihtelut. Oppituntien aloitus on yksi tärkeimmistä siirtymävaiheista koulussa. Tällöin tyypillinen häiriö on oppilaiden keskinäinen puhuminen, jolloin opettajaa ei kuunnella tai huomioida. Samassa yhteydessä luokkahuoneeseen syntyy ei-toivottua melua, joka häiritsee opetuksen aloittamista. (Saloviita, 2016.) Etenkin oman opettajan poissaollessa luokan totutut rutiinit usein hieman muuttuvat, jolloin oppilaat voivat itsekin poiketa oman opettajan kanssa sovitusta ja vakiintuneista periaatteista. Työrauhan ongelmat ovatkin varsin yleisiä lyhytaikaisen sijaisopettajan tunneilla (esim. Naukkarinen, 1999). Tästäkin syystä olisi tärkeää, jos oppilaat pystyittäisiin sitouttamaan siihen, että he toimisivat hyvän työrauhan eteen myös ilman liiallista ulkopuolista kontrollia.

2.3 Syitä työrauhan ongelmiin

Usein työrauhan ongelmien syitä tarkastellaan opettajalähtöisesti, jolloin työrauhan ongelmien taustalla nähdään vaikuttavan oppilaasta tai hänen taustastaan peräisin olevat syyt. Kuitenkin myös opettajan käyttäytymisellä ja taidoilla, sekä koko koulun käytänteillä ja rakenteilla on vaikutusta työrauhaan. (Belt, 2013.) Työrauhan ongelmat ovat siis varsin moninaisia, samalla subjektiivisia ja sosiaalisia ilmiöitä, jolloin yksittäistä syytä työrauhan ongelmiin voi olla vaikea tunnistaa. Näkemys työrauhan ongelmien taustalla olevista syistä

vaikuttaa kuitenkin olennaisesti siihen, millaisia ratkaisukeinoja ja vaikutusmahdollisuuksia tilanteen parantamiseksi esimerkiksi opettajalla ja koululla on. Työrauhan ongelmien voidaan karkeasti sanottuna olevan lähtöisin yksilöstä (geneettiset, neurologiset ja psyykkiset tekijät) tai ympäristöstä (oppimisympäristö, opettaja, koti, kaveripiiri ja yhteiskunta). (Holopainen ym., 2009.) Näin ollen työrauhan ongelmat voivat olla niin oppilaan, opettajan, koulun kuin yhteiskunnankin aiheuttamia. Tavallisesti kyse on kuitenkin näiden kaikkien yhteisvaikutuksesta. Esimerkiksi oppilaalle annetut liian vaikeat tai epäselvät tehtävät ovat yleinen syy häiritsevään käyttäytymiseen luokkahuoneessa. Tällöin häiritsevän käyttäytymisen taustalla vaikuttaa niin opettaja kuin yksilön omat taidotkin. (Kern & Clemens, 2007.)

Myös muunlainen oppimateriaalien sopimattomuus nähdään yhtenä koulukohtaisena syynä työrauhan ongelmiin (Erätuuli & Puurula, 1990). Koulun rakenteiden vaikutusta työrauhaan voidaan tarkastella lisäksi ainakin koulun viihtyvyyden ja käyttäytymisnormien kautta. Oppilaiden viihtyvyyttä koulussa pidetään tärkeänä asiana työrauhan säilymisen kannalta (Holopainen ym., 2009). Kouluilla voi olla erilaisia näkemyksiä työrauhasta sekä siitä, millaisia asioita pidetään työrauhan ongelmina. Esimerkiksi kännykän käyttäminen on usein kielletty koulun järjestyssäännöissä, jolloin siitä muodostuu eräänlainen käyttäytymisnormi. Vaikka kyseinen asia ei itsessään aiheuttaisikaan varsinaisia työrauhan ongelmia, kuten melua, nähdään se silti usein ei-toivottuna käyttäytymisenä. Tässä kohtaa huomio kiinnittyy siis siihen, miten yksittäinen koulu määrittelee työrauhan ongelmat sekä millaiset käyttäytymisnormit koululle luodaan. (Belt, 2013.) Käyttäytymisnormit voivat olla myös epäselvät, mistä syystä niiden noudattaminen ontuu.

Oppilaasta peräisin olevia syitä työrauhan ongelmille on etsitty esimerkiksi persoonallisuudesta, kouluhaluttomuudesta, huomion hakemisesta sekä motivaation puutteesta (Holopainen ym., 2009). Etenkin oppilaan heikolla motivaatiolla nähdään olevan yhteys siihen, että tämä käyttäytyy koulussa ei-toivotulla tavalla. Tällöin opetuksen sisältö ja opetusmenetelmät eivät motivoi riittävästi, jolloin oppilas oireilee käytöksellään. (Belt, 2013.) Opetusmenetelmien sopivuuteen vaikuttaa kuitenkin myös oppilaan oma temperamentti. Esimerkiksi sama määrä oppitunnin virikkeitä saattaa sopia yhdelle oppilaalle, mutta aiheuttaa toiselle levottomuutta. (Holopainen, 2009.) Myös nuorten netti

pelaamisella ja valvomisella on todettu jossain määrin olevan yhteyttä työrauhan ongelmiin, sillä vähäinen ja heikko unen laatu lisää tarkkaamattomuutta sekä ylivilkkausta (Lehto, 2016).

Nykyisin työrauhan ongelmien syitä tarkastellessa pyritäänkin kiinnittämään paljon huomiota yksilön ympäristössä oleviin seikkoihin, joiden vuoksi esimerkiksi häiritsevää käyttäytymistä ilmenee. Tällöin tutkimuskohteena eivät olekaan pelkästään yksilöstä peräisin olevat syyt, vaan pikemminkin pyritään tunnistamaan yksilön ympäristössä olevia tekijöitä, jotka lisäävät työrauhan ongelmia. Huomio kiinnittyy siis ympäristön muokkaamiseen siten, että pystyttäisiin minimoimaan ne tekijät, joiden vuoksi yksilöt tai ryhmät oireilevat käytöksellään. Tällä tavoin koulun käytäntöjä, luokkahuonetta tai opetusta muokkaamalla vaikutetaan yksilöön, ja sitä kautta työrauhaan. Esimerkiksi huono luokkahuoneilmasto ja työrauhan ongelmat on jo pitkään havaittu liittyvän toisiinsa (esim. Naukkarinen, 1999). Tällöin häiritsevän käyttäytymisen taustalla vaikuttavat tyypillisesti negatiiviset sosiaaliset suhteet sekä negatiivinen vuorovaikutus joko oppilaiden kesken tai oppilaan ja opettajan välillä (Holopainen ym., 2009). Useissa tutkimuksissa korostetaan myönteistä luokkahuoneilmastoa työrauhan tukemisen keinona (esim. Belt & Belt, 2017; Thomas ym., 2011).

3 TYÖRAUHAA TUKEVAT KEINOT

Työrauhaa tukevat keinot jaetaan proaktiivisiin, eli ennaltaehkäiseviin sekä reaktiivisiin, eli korjaaviin keinoihin. Kyseessä on hyvin yleiset työrauhan tukemiseen sekä työrauhaongelmien välttämiseen käytettävät keinot, jotka kukin opettaja luo omaan luokkaansa. (Salo, 2000.) Tällaisten keinojen lisäksi on myös tutkimusnäyttöön perustuvia menetelmiä, jotka ovat osoittautuneet tehokkaiksi keinoiksi tukea oppilaiden toivottua käyttäytymistä.

3.1 Ennaltaehkäisevät keinot

Työrauhan luomiseen ja ylläpitämiseen on monia keinoja. Kirjallisuudessa korostetaan paljon työrauhaongelmia ehkäiseviä keinoja ja niiden tehokkuutta (esim. Belt & Belt, 2017; Scherzinger & Wettstein, 2018). Ennaltaehkäisevien keinojen tarkoituksena on estää työrauhaongelmien syntymistä. (Holopainen, 2009.) Tällöin huomiota kiinnitetään sellaisiin seikkoihin, joiden avulla pystytään ennakoivasti poistamaan ei-toivottuun käyttäytymiseen johtavia tekijöitä. Keskeistä on tunnistaa etenkin ne oppilaan ympäristössä olevat seikat, jotka lisäävät sellaisenaan työrauhan ongelmia. (Kern & Klemens, 2007.) Työrauhaa tukevan oppimisympäristön tulisi olla myönteinen, järjestelmällinen, ennustettava ja motivoiva (Sugai ym., 2002). Tällaisten ympäristöjen tarkoitus on kannustaa oppilaita toivottuun käyttäytymiseen (Oliver ym., 2011).

Hyvä opetus nähdään keskeisenä tekijänä työrauhan ongelmien ennaltaehkäisyssä (Belt, 2013; Julin & Rumpu, 2018). Hyvin suunnitellut, vaihtelevat ja kiinnostavat oppitunnit sitouttavat oppilaat opiskeluun, jolloin pystytään luomaan ja säilyttämään hyvä työrauha (Belt, 2013; Holopainen, 2009). Ohjeiden sujuvalla ja johdonmukaisella ilmaisulla ennaltaehkäistään tehokkaasti työrauhan ongelmia (Kern & Clemens, 2007). Työrauhan ongelmia saattaa syntyä, mikäli opettajat ovat epävarmoja oppitunnin etenemisestä ja tavoitteista. Tyypillistä on, että tällöin epävarmuus ja epäselvyydet vaikkapa tehtävänannossa

tarttuvat myös oppilaisiin, jolloin myös kysymysten esittäminen ja puheensorina lisääntyvät luokassa. (Kauppinen, 2013; Suomensalo, 2013). Tavoitteiden näkökulmasta oppitunnilla käsiteltävien tehtävien tulisi olla sopivia sekä riittävän eriytettyjä oppilaiden sen hetkiseen taitotasoon nähden (Kern & Clemens, 2007).

Opettajan vastuulla on huolehtia siitä, että luokan toiminta on järjestetty opetusta tukevaksi. Oppilaiden kannalta olisi kuitenkin hyvä, että heitä osallistetaan esimerkiksi yhteisten sääntöjen luomiseen. Selkeiden sääntöjen laatiminen yhdessä oppilaiden kanssa nähdäänkin hyvin tärkeänä ennakoivana keinona tukea työrauhaa luokkahuoneessa (Sugai ym., 2002). Säännöt eivät saa olla liian pitkiä, eikä niitä saa olla liikaa, sillä silloin oppilaat eivät muista eivätkä sisäistä niitä. Usein säännöt kirjoitetaan ei saa-muodossa, jolloin oppilaille listataan paljon kiellettyjä asioita. Olisi kuitenkin hyvä, että säännöt kirjattaisiin lyhyesti, positiivisia ilmauksia käyttäen, jolloin oppilaat näkisivät niitä asioita, joita koulussa saa tehdä. Puhutaan myös niin sanotuista käyttäytymisodotuksista, jotka oppilaille luodaan nähtäviksi. (Kern & Clemens, 2007; Salovaara & Honkonen, 2011.)

Yhtenä työrauhan ongelmia ennaltaehkäisevänä keinona pidetään ennustettavuuden lisäämistä koulun arjessa. Tällä tarkoitetaan sitä, että oppilaille tehdään selväksi koulupäivää koskevat tapahtumat ja siirtymät jo etukäteen. Sujuvat siirtymät edellyttävät, että oppilaat sisäistävät luokkahuoneen säännöt ja rutiinit (Saloviita, 2017). Sääntöjen ja rutiinien avulla tuetaan hyvää työrauhaa (Kern & Clemens, 2007; Oliver ym., 2011). Kun oppilaat voivat ennustaa erilaiset tapahtumat ja siirtymät koulupäivän aikana, he ovat todennäköisemmin sitoutuneita sekä heillä on vähemmän häiritsevää käyttäytymistä. Käytännössä tämä tarkoittaa esimerkiksi päivän aikataulun esittämistä visuaalisessa muodossa vaikkapa luokan taululla. (Kern & Clemens, 2007.)

Opettajan antamalla palautteella voidaan myös vaikuttaa työrauhan ongelmiin. Tällöin keskeistä on käyttäytymiseen kohdistuva palaute. Tutkimusten mukaan hyvään käyttäytymiseen kohdistuva välitön palaute lisää toivottua käyttäytymistä (esim. Chalk & Bizo, 2004). Tämä tarkoittaa sitä, että kehuessa oppilasta hyvästä käyttäytymisestään, luodaan samalla myös malli toisille oppilaille siitä, millaista on toivottu käyttäytyminen. Huomio kiinnittyä olosuhteiden muuttamiseen siten, että häiritsevää käytöstä ei enää vahvisteta. Puhutaan myös häiritsevän käyttäytymisen sammuttamisesta, jolloin

käyttäytymiseltä poistetaan sitä ylläpitävät seuraamukset kuten opettajan antama huomio. Kyseinen keino on tehokas onnistuessaan, mutta käytännössä vaikea toteuttaa johdonmukaisesti. (Belt, 2013.)

3.2 Korjaavat keinot

Työrauhaa korjaavat keinot keskittyvät ennaltaehkäisyyn sijaan jo esiintyvien häiriöiden poistamiseen. Korjaavia keinoja on monenlaisia, joiden avulla pyritään ensin hoitamaan pienet häiriöt, jotta vältetään isommilta ongelmilta. Korjaavien keinojen avulla pyritään poistamaan luokassa esiintyvä häiriö sekä ohjaamaan oppilas odotusten mukaiseen toimintaan. (Saloviita, 2014, s. 86.) On tärkeä kiinnittää huomiota siihen, ettei oppilaan käyttäytymistä provosoida entistä pahemmaksi eikä hänen kanssaan saa joutua valtataisteluun. Palaute on annettava mahdollisimman neutraalisti, jotta välttyttäisiin suuremmilta ongelmilta. Opettajan voi kuitenkin olla hankala päätellä, millaiseen käyttäytymiseen hän puuttuu ja mihin ei. Esimerkiksi vastaan väittäminen, paperin repiminen, väärässä paikassa nauraminen, turha ääntely ja pieni töniminen ovat erikseen lievästi häiritseviä toimia, mutta näiden yhdistelmä voi olla monille liikaa. (Saloviita, 2014, s. 87.)

Korjaaviin keinoihin kuuluvat myös sanattomat keinot, kuten häiriköivän oppilaan huomiotta jättäminen, siirtyminen oppilaan läheisyyteen tai jonkin merkin, kuten ilmeen tai eleen antaminen tai kevyesti koskettaminen rauhoittaakseen oppilasta (Levin & Nolan, 2007). Edellä mainittu fyysinen läheisyys, ilmeet ja eleet sekä kevyt kosketus kuuluvat niin sanottuihin vihjeärsykkeisiin, joilla tarkoitetaan sellaisia käyttäytymistä edeltäviä ympäristön piirteitä, jotka oppimisen kautta kytkeytyvät käyttäytymiseen. Kun puheen sijaan haetaan kevyempää menetelmää, tullaan ilmeisiin ja eleisiin. Niitä käytetään usein, ja ne ovat hienovaraisuuden vuoksi hyvinkin toimivia sekä antavat oppilaalle tilaa itse korjata omaa käyttäytymistään. Niiden käyttö ei myöskään keskeytä opetusta. Muita nonverbaalisia puuttumisen keinoja ovat esimerkiksi häiritsevien esineiden poistaminen, oppilaiden motivointi, tauotus, vertaisoppiminen, luokan ohjaaminen merkkien avulla sekä toiminnan uudelleen ohjaus. (Saloviita, 2014, s. 89–94.)

Korjaavia keinoja ovat myös erilaiset suorat sanalliset keinot. Näitä ovat esimerkiksi oppilaille annetut muistutukset ja vihjeet, joiden avulla oppilas ohjataan takaisin työskentelyyn. Opettaja voi myös kääntyä hyvin käyttäytyvien puoleen samalla huomioiden ja kehuen heitä. Tällä tavalla on mahdollista sijaisvahvistaa toivottua käyttäytymistä, ja ohjata koko luokkaa käyttäytymään paremmin (Saloviita, 2014, s. 99). Retorisen kysymyksen esittäminen on myös eräs tapa huomauttaa oppilasta luokan sääntöjen rikkomisesta, esimerkiksi: "Mikko, huomaatko, että höpiset koko ajan, vaikka pitäisi tehdä oppikirjan tehtäviä itsenäisesti. Moni häiriintyy eikä pysty keskittymään." Tällä tavalla opettaja pyrkii kertomaan, mitä haittaa oppilaan käyttäytyminen aiheuttaa muulle luokalle sekä muistuttaa säännöistä jättäen tilaa oppilaan omalle ymmärrykselle (Saloviita, 2014, s. 99).

Vihjeiden lisäksi sanallisina korjaavina keinoina käytetään myös minäviestejä. Minäviestin tarkoituksena on eritellä oppilaalle, mikä käytöksessä häiritsee, sekä millaiset seuraukset sillä on opettajaan ja muihin luokan oppilaisiin. Minäviestejä käytettäessä opettaja kertoo oppilaalle, miltä käyttäytyminen hänestä itsestä tuntuu. (Saloviita, 2014, s. 99–100.) Minäviestit eivät siis kerro oppilaalle suoraan, mitä hänen pitäisi tehdä tai miten hänen tulisi käyttäytyä. Sen sijaan ne kertovat, mikä oppilaan häiritsevässä käyttäytymisessä aiheuttaa haittaa opettajalle ja muulle luokalle. Samalla annetaan tilaa oppilaalle korjata itse omaa käyttäytymistä. Minäviestit tehoavat parhaiten silloin, kun opettajan ja oppilaan välit ovat hyvät sekä kunnioitusta löytyy molemmin puolin (Saloviita, 2014, s. 100).

Jos edellä kuvattujen epäsuorien keinojen käyttö ei tehoa, opettaja voi siirtyä käyttämään suoraa puhetta. Tällöin puhutaan pyynnöistä ja vaatimuksista. Pyyntöissä opettaja kuvaa oppilaalle, mitä hän on tehnyt väärin sekä miksi tällainen toiminta on kiellettyä. Opettaja myös kertoo mallin siitä, miten tilanteessa olisi pitänyt toimia. Voimakkain sanallinen keino on vaatimus tai käsky, jonka tulee olla lyhyt ja selkeä. Se toimii tehokkaimmin silloin, kun opettaja katsoo oppilasta suoraan silmiin ja käyttäytyy napakasti, mutta ystävällisesti. Haittana kyseisten suorien sanallisten keinojen käytössä on vastakkainasettelun syntyminen, joka voi johtaa opettajan haastamiseen. (Saloviita, 2014, s. 101–102.)

3.3 Tutkimusnäyttöön perustuvat menetelmät

Opettajat saattavat joskus pyrkiä hillitsemään ei-toivottua käyttäytymistä sellaisilla strategioilla, jotka eivät ole kovin tehokkaita (Sullivan ym., 2014). Tutkimukset ovat osoittaneet, että on olemassa tehokkaita keinoja vaikuttaa oppilaiden käyttäytymiseen sekä työrauhaan. Näitä keinoja voidaan soveltaa oppilaiden käyttäytymisen tukemiseen koko koulussa ja opetusryhmissä sekä yksilöllisempää tukea tarvitsevien oppilaiden kanssa. Vahvin tutkimusnäyttö perustuu käyttäytymispsykologiseen teoriaan. Tässä teoriassa keskeinen ajatus on, että tilannetekijöitä muuttamalla voidaan ohjata oppilaita käyttäytymään toivotulla tavalla. Huomio kiinnittyy tällöin oppilaan ja ympäristön väliseen vuorovaikutukseen sekä käyttäytymistä ohjaaviin ärsykkeisiin. Tehokkaimpia ohjauksen menetelmiä käyttäytymisen tukemisessa ovat selkeät toimintaohjeet ja niiden noudattamista koskeva positiivinen palaute.

Käyttäytymisen haasteita lähestytään hyvin usein ensisijaisesti yksilötasolla. Tällainen näkökulma jättää kuitenkin huomiotta sellaiset yleiset koulu- ja luokkaympäristöön liittyvät tekijät, jotka vaikuttavat osaltaan käyttäytymiseen. Tehokkaan tuen ensisijainen lähtökohta on ennakoiva, hyvän yleisen tuen varmistaminen kaikille oppilaille, jolloin perusta hyvälle käyttäytymiselle rakennetaan koko kouluyhteisön tasolla. (Närhi ym., 2016.) Tuen tehokkuutta arvioidaan systemaattisen tiedonkeruun avulla, jolloin dataa kertyy koulussa toteutettujen toimenpiteiden vaikutuksesta (Laajasalo, 2016).

4 TYÖRAUHAN RAKENTUMINEN

Työrauhan rakentumiseen vaikuttavat sellaiset ryhmässä olevien yksilöiden taidot, joiden avulla säädellään esimerkiksi käyttäytymistä. Ryhmässä olevia yksilöitä pyritään ohjaamaan usein melko opettajajohtoisten keinojen kautta, mutta näiden lisäksi oppilaat voidaan ottaa mukaan paremman työrauhan rakentamiseen. Tällöin työrauhaa pyritään oppilaiden näkökulmasta tukemaan erityisesti säätelemällä omaa sekä vertaistensa käyttäytymistä. Tällaisessa työrauhaa tukevassa yhteissäätelyssä työrauhaa rakennetaan siis yhdessä, jolloin opettajan rooli on ennen kaikkea ohjata ja tukea oppilaidensa toiminnan säätelyä. Yhteissäätelyn onnistuminen vaatii oppilailta myös omia itsesäätelyn taitoja, joita pidetäänkin yhtenä tärkeimmistä sosiaalisemotionaalisista taidoista (Ahonen, 2017).

4.1 Itsesäätelyn taidot

Itsesäätelyssä on kyse yksilön kyvystä säädellä omaa käyttäytymistä, tunteita ja tietoisuutta ympärillä olevien ihmisten, omien halujen sekä tavoitteiden mukaisesti. (Aro, 2014.) Itsesäätelyn ansiosta lapsi pystyy tietoisesti tai tiedostamattaan suunnittelemaan sekä mukauttamaan käyttäytymistään, tunteitaan, kognitiivisia toimintojaan, kuten oppimista ja tarkkaavaisuutta, sekä ylläpitämään motivaatiota tiettyä päämäärää kohti (Papies & Aarts, 2011). Itsesäätely siis mahdollistaa kyvyn keskittyä sekä suoriutua tehtävistä ja ongelmanratkaisusta, joita koulumaailmassa sekä normaalissa arjessakin tarvitaan jatkuvaan otteeseen. Itsesäätelytaitojen kautta lapselle kehittyy ymmärrys siitä, minkälainen käytös on sopivaa ja asianmukaista missäkin tilanteissa ja hän kykenee toimivaan vuorovaikutukseen muiden ihmisten kanssa. (Ahonen, 2015.)

Itsesäätelytaidot kehittyvät nopeasti jo varhaiskasvatusiässä, kunhan lapsi pääsee harjoittelemaan taitoja aikuisen tuella ja lapselle sopivien keinojen avulla

usein ja toistuvasti. (Sainio ym., 2020.) Esimerkiksi erilaiset siirtymätilanteet, oman vuoron odottaminen ja ympäristön havainnoiminen vahvistavat itsesäätelyä ja niitä olisi tärkeä harjoittaa jo varhaisessa vaiheessa (Sainio ym., 2020). Lapsen tulisi myös saada jatkuvasti ympäristön tukea ja palautetta kehittääkseen itsesäätelytaitojaan (Linnilä, 2011). Erityisen tärkeää lapsen itsesäätelyn edistämiseksi on se, että hänen kanssaan toimitaan johdonmukaisesti, kannustavasti sekä annetaan esimerkkejä positiivisesta ja hyväksyttävästä käytöksestä. Virikkeitä tarjoava vuorovaikutus vanhemman ja lapsen välillä, turvallinen kiintymyssuhde ja kannustaminen ovat tärkeitä seikkoja itsesäätelyn kehittymisen kannalta (Aro, 2014). Itsesäätelytaitoja voidaan opettaa ja harjoittaa monipuolisesti ja tavoitteellisesti myös erilaisten leikkien, pelien ja liikunnan avulla yksin tai yhdessä muiden kanssa. On erityisen tärkeää, että lasten itsesäätelytaitoja pyritään kehittämään jo pienestä pitäen niin kotona, päiväkodissa kuin koulussakin.

4.2 Yhteissäätely

Yhteisöllisessä toiminnassa pelkkä itsesäätely ei kuitenkaan riitä, vaan tehtävässä onnistuminen vaatii koko ryhmältä yhteissäätelyn taitoja (Saariaho ym., 2018). Tästä syystä yhdeksi tärkeimmäksi käyttäytymistä sääteleväksi tekijäksi itsesäätelyn rinnalle on noussut yhteissäätelyn käsite. Yhteissäätely on vastavuoroinen vuorovaikutustapahtuma, jossa esimerkiksi opettajat, oppilaat, vanhemmat ja kaverit säätelevät toistensa motivaatiota, oppimista, käyttäytymistä ja tunteita. Yhdessä toimiminen ja merkityksellisyyden kokeminen motivoivat oppijoita ponnistelemaan sekä omien että yhteisten tavoitteiden eteen. (Salmela-Aro, 2018.) Yhteissäätelyssä aikuinen on välillä tietoinen toimija ja välillä tietoinen tarkkailija. Yhteissäätelijänä opettajan on oltava aina kuitenkin aktiivinen, vaikka jättääkin tilaa oppijan omalle itsesäätelylle.

Yhteissäätelyn on osoitettu olevan yhteydessä onnistuneisiin yhteistyöhön perustuviin oppimiskokemuksiin ja positiiviseen emotionaaliseen luokkahuoneilmapiiriin (Saariaho, 2020). Yhteissäätely on erityisen tärkeää ryhmän onnistuneen toiminnan kannalta, joten koulussa kannattaa ohjata sen keinoihin. Tällaisia keinoja ovat muun muassa yhteisestä tavoitteesta muistuttaminen, onnistumisesta iloitseminen ja toisten kehuminen (Järvenoja

ym., 2018). Yhteissääntely onkin ennen kaikkea ryhmähenkeä rakentavaa vuorovaikutusta, joka onnistuessaan parantaa työrauhaa ja näin ollen kaikkien oppimista (Riikonen ym., 2018.) Toimiakseen yhteissääntelyn prosessissa vuorovaikutuksen tulee vastata lapsen tarpeita ja kehitystasoa (Gillespie, 2015).

Yhteissääntely viittaa varsin korkeatasoiseen prosessiin, jossa yksilöt tekevät päätöksiä ja jakavat ajatuksia yhdessä toistensa kanssa. Parhaiten se toteutuu sellaisessa oppimisympäristössä, jossa oppilaiden oppimistaidot ja tavoitteet kohtaavat. (Saariaho, 2019.) Perinteisesti yhteissääntelyn nähdään jakautuvan oppijan ja jonkun paremmin kykenevän – tyypillisesti opettajan tai vertaisen välille siten, että oppija sisällyttää itsesäätelevät oppimistaidot yhteiseen ongelmaan (Saariaho, 2020). Sekä itse- että yhteissääntelyn ytimessä on oman toiminnan aktiivinen ja tarkoituksellinen hallinta, mutta yhteissääntelyssä toiminnassa ikätoverit ja opettajat ovat tiiviisti mukana sääntelyprosesseissa (Saariaho ym., 2019). Hyvät yhteissääntelytaidot edellyttävät siis yksilön itsesääntelytaitoja siten, että yksilöt säätelevät itseään mukauttamalla omaa tapaansa olla sosiaalisessa tilanteessa. Toisaalta itsesääntelytaidot usein myös kehittyvät yhteissääntelyn tuloksena, sillä siinä eri yksilöt tukevat muiden sääntelyä mentäessä kohti yhteisiä oppimiselle asetettuja tavoitteita. Tällöin yksilö kykenee pohtimaan oman toiminnan merkitystä yhteiseen toimintaan. (Saariaho, 2020.)

4.3 Työrauhan rakentuminen yhteissääntelyn avulla

Työrauhaa on perinteisesti rakennettu varsin opettajajohtoisin keinoin, jolloin on puhuttu sellaisista työrauhaa tukevista keinoista, jotka nojautuvat esimerkiksi luokan opettajan auktoriteettiasemaan. Tällaisen näkökulman rinnalle on noussut ajatus oppilaan omasta toimijuudesta, jolloin myös kysymykset työrauhan rakentamisesta nähdään uudella tavalla. Tutkimusten mukaan keskeistä voisi olla sitouttaa oppilaat toivottuun käyttäytymiseen sen sijaan, että opettaja joutuisi ohjaamaan esimerkiksi rangaistuksilla (esim. Sullivan ym., 2014). Tällöin puhutaan opettajien ja oppilaiden yhteissääntelystä oppimiskäyttäytymisestä (co-regulated learning behaviours). Tällaiseen yhteissääntelyyn perustuvat keinot työrauhan tukemisessa tarkoittavat niitä keinoja, joiden avulla oppilaat ja opettajat yhdessä sitoutuvat ponnistelemaan yhteisten tavoitteiden

saavuttamiseksi. Tällöin esimerkiksi hyvä työrauha luokassa on tulosta siitä, että oppilaat ovat niin sanotusti sisäisesti motivoituneet käyttäytymään ryhmän edun mukaisesti. Tällaisessa tehtävässä onnistuminen vaatii koko ryhmältä yhteissäätelyn taitoja, eli jaettua motivaation ylläpitämistä. (Saariaho ym., 2018.)

Oppilaita on mahdollista mukauttaa yhteissäädelyyn oppimiskäyttäytymiseen, kun oppitunnin kokonaisilmapiiri sisältää positiivista sosioemotionaalista vuorovaikutusta, osallistavia pedagogisia käytäntöjä sekä selkeitä sanallisia sääntely mahdollisuuksia, jotka lisäävät oppilaiden osallistumista oppimisen säätelyyn (Saariaho ym. 2019). Mikäli työrauhaa rakennetaan tällaisten yhteissäätelyyn perustuvien keinojen avulla, on keskeistä saada oppilaat ymmärtämään ne syyt, miksi hyvä työrauha on tärkeä koko ryhmän toiminnan kannalta. Tällöin konkreettiset keskustelut työrauhan merkityksestä toimivat työrauhaa tukevana keinona. Opettaja voi myös osallistaa oppilaita pohtimaan ja kertomaan, miksi jokin tehtävä onnistui hyvin tai huonosti sekä miten ryhmä voisi yhdessä säädellä toimintaansa siten, että tehtävä onnistuu tulevaisuudessa. Tärkeää olisi päästä jakamaan erityisesti positiivisia tunteita (Saariaho ym., 2019). Yhteissäätelyssä keskeisenä nähdään yhteisesti sovitut tavoitteet sekä niiden eteen ponnistelu (Saariaho, 2020). Tästä syystä yhteisesti sovitut pelisäännöt tukevat koko ryhmän tavoitteita, joihin on myös helpompi sitoutua. On varsin tyypillistä, että luokassa on oppilaita, joiden itsesääntelytaidot ovat heikot, jolloin opettajan rooli korostuu näiden taitojen kehittämisessä. Myös luokassa olevien toisten oppilaiden esimerkki ja käyttäytymisen säätely voivat toimia tukena tällaisessa tilanteessa.

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

5.1 Tutkimustehtävä ja -kysymykset

Tutkimuksemme tarkoituksena on selvittää, millaisilla keinoilla opettajat yhdessä oppilaidensa kanssa rakentavat luokkaan hyvää työrauhaa. Haluamme myös kuulla, millaisista asioista hyvä työrauha opettajien mielestä koostuu, sillä työrauhan käsitettä pidetään varsin subjektiivisena (Julin & Rumpu, 2018). Työrauhaa rakennetaan paljon opettajan toiminnasta käsin (esim. Holopainen ym., 2009), mutta samanaikaisesti ajatellaan, että opettajan auktoriteetti ei perustu enää samanlaisiin asioihin kuin ennen (esim. Saloviita, 2007). Tästä syystä pyrimme lisäämään ymmärrystä työrauhan rakentumisesta kouluarjessa erityisesti yhteissäätelyn näkökulmasta, jossa keskeistä on opettajien ja oppilaiden yhteinen toiminnan säätely ja sitoutuminen työrauhaan. Olemme kiinnostuneita myös tarkastelemaan, millaisia ajatuksia tällainen näkökulma työrauhan rakentumiseen opettajissa herättää. Haluamme tutkimuksemme myötä lisätä tietoisuutta koulun työrauhasta ja sen tukemisesta sekä kannustaa muita opettajia käyttämään monipuolisesti erilaisia keinoja paremman työrauhan rakentamisessa.

Tutkimuskysymykset:

1. Millaiseksi opettajat kuvaavat hyvän työrauhan?
2. Miten opettajat ja oppilaat yhdessä rakentavat hyvää työrauhaa?
3. Millaiseksi opettajat kokevat yhteissäätelyn oppilaiden kanssa verrattuna opettajajohtoisin keinoihin työrauhan luomisessa?

5.2 Tutkimuksen lähestymistapa

Tutkimuksemme koskee opettajien omia kokemuksia työrauhaan liittyvistä asioista, minkä vuoksi lähestymistapa tutkimukseemme on laadullinen. Laadullinen tutkimus tarkastelee tutkittavan aiheen laatua, ominaisuuksia ja

merkityksiä mahdollisimman tarkasti. Tutkimusaineisto tulee koota käyttämällä sellaisia tutkimusmenetelmiä, joiden avulla tutkittavien oma puhe tulee esille. (Tuomi & Sarajärvi, 2006, s. 122–123.) Tällöin on mahdollista saada tietoa todellisen elämän ilmiöistä varsin kokonaisvaltaisesti. Laadullisessa tutkimuksessa tutkimukseen osallistuvat valitaan harkitusti siten, että otos vastaisi parhaiten tutkittavaan aiheeseen. Tällöin aineiston suuruutta ei pidetä pääasiana. (Hirsjärvi ym., 2009.) Tutkimuksen keskiössä ovat tutkittavien omat kokemukset sekä niiden ymmärtäminen. Olennaista onkin keskittyä tarkastelemaan yksittäisten henkilöiden näkemyksiä tutkittavasta asiasta. (Puusa & Juuti, 2020.)

5.3 Tutkimuksen aineistonkeruumenetelmä

Tutkimuksen aineistonkeruumenetelmäksi valitsimme haastattelun, mikä on hyvin yleinen menetelmä laadullisessa tutkimuksessa (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 83). Haastattelu mahdollistaa tutkittavan ilmiön tarkemman tarkastelun, minkä avulla pystymme paremmin tavoittamaan toisen ihmisen ajatuksia ja näkökulmia (Hirsjärvi & Hurme, 2008). Tutkimusmenetelmäksi se on sopiva silloin, kun vastaus perustuu tutkittavan henkilön omiin kokemuksiin (Hirsjärvi & Hurme, 2000). Menetelmä on antaa myös mahdollisuuden siihen, että tutkija voi esittää haastateltavalle tarkentavia jatkokysymyksiä sekä oikaista väärinkäsityksiä, jolloin ymmärrys haastateltavan ajatuksista syvenee (Tuomi ja Sarajärvi, 2018, s. 85).

Aineistonkeruumenetelmänä haastattelu on vuorovaikutustilanne, joka voi olla rakenteeltaan strukturoitu, puolistrukturoitu tai avoin. Tässä tutkimuksessa käytimme puolistrukturoitua teemahaastattelua, mikä toteutettiin jokaisen tutkittavan kanssa etäyhteyksin zoomin välityksellä. Haastattelut kestivät keskimäärin 10–15 minuuttia aina yhden haastateltavan kanssa. Puolistrukturoidussa haastattelussa kaikille tutkimukseen osallistuville esitetään samat kysymykset. Puolistrukturoitu haastattelu on tyypillinen haastattelun muoto laadullisessa teemahaastattelussa. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2006.) Teemahaastattelua käytetään usein silloin, kun halutaan tutkia vähemmän tunnettuja asioita (Metsämuuronen, 2005). Se etenee etukäteen valittujen, keskeisten teemojen ja niihin liittyvien kysymysten varassa. Teemahaastattelun

etuna pidetään sitä, että haastattelussa on mahdollista tarkentaa ja syventää kysymyksiä tutkittavan vastauksien perusteella. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 63.) Tässä tutkimuksessa haastattelun keskeiset teemat olivat työrauha sekä yhteissäätely. Haastattelukysymykset muotoilimme siten, että ne liittyvät näihin keskeisiin teemoihin.

5.4 Tutkittavat ja tutkimuksen eteneminen

Keräsimme tutkimusaineistomme tammi-helmikuussa 2023 seitsemältä peruskoulun opettajalta. Tutkimukseen osallistui viisi naisopettajaa sekä kaksi miesopettajaa. Tutkittavien määrä tässä tapauksessa oli varsin riittävä, sillä tutkimuksemme on lähestymistavaltaan laadullinen. Laadullisessa tutkimuksessa pyrkimyksenä on kuvailla ja ymmärtää tutkittavaa ilmiötä, jolloin tutkittavien määrän ei tarvitse olla suuri (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 181). Tutkimuksemme seitsemän haastateltavaa olivat kaikki kokeneita ja pitkään työelämässä olleita opettajia, jolloin kokemusta tutkittavasta aiheesta on oletettavasti kertynyt.

Ennen aineistonkeruun aloittamista perehdyimme mahdollisimman kattavasti tutkimuksen aihealueeseen sekä teoreettiseen viitekehykseen. Tämän myötä saimme muodostettua riittävän teoreettisen pohjan, minkä avulla pystyimme luomaan tutkimustehtävän ja -kysymykset sekä haastattelukysymykset. Kattava viitekehykseen tutustuminen mahdollistaa sen, että tutkimuksessa keskitytään olennaiseen esimerkiksi haastattelurungon teossa, jolloin haastatteluista saadaan mahdollisimman paljon irti (Metsämuuronen, 2006). Haastateltavia lähestyimme suoraan sähköpostitse sekä sosiaalisen median kautta. Ennen aineistonkeruun aloittamista laadimme myös tietosuojalomakkeen, jonka lähetimme jokaiselle haastateltavalle ennen haastattelua. Tutkimusluvan saimme suullisesti ennen haastatteluiden aloittamista. Haastattelutilanteessa on tärkeää, että haastateltava voi luottaa antamiensa tietojen luottamukselliseen käsittelyyn (Metsämuuronen, 2006).

Haastattelurunkoon (Liite 1) kokosimme seitsemän kysymystä. Kaksi ensimmäistä kysymystä koskivat opettajien omia kokemuksia työrauhasta, ja niiden tavoitteena oli saada vastauksia etenkin ensimmäiseen tutkimuskysymykseemme. Seuraavat neljä kysymystä painottuivat työrauhan parantamisen keinoihin yhteissäätelyn näkökulmasta (tutkimuskysymys 2).

Yhteissäätely käsitteenä on varsin laaja, ja tästä syystä sitä koskevat kysymykset muotoilimme mahdollisimmat konkreettisiksi. Viimeisen haastattelukysymyksen avulla pyrimme selvittämään opettajien ajatuksia yhteissäätelystä oppilaiden kanssa verrattuna opettajajohtoihin keinoihin työrauhan luomisessa (tutkimuskysymys 3). Etenkin viimeisen haastattelukysymyksen tarkoituksena oli herättää tutkimukseen osallistuvien mielipiteitä siitä, millaiseksi opettajan ja oppilaiden roolit koetaan nykyisin työrauhan rakentamisessa. Kaikki tutkimukseen osallistuvat pääsivät tutustumaan haastattelukysymyksiin etukäteen. Tällä tavoin he pystyvät antamaan mahdollisimman paljon tietoa halutusta aiheesta haastattelutilanteen aikana (Cohen ym., 2018). Teemahaastattelun tavoin annoimme tilaa haastateltaville vapaaseen puheeseen sen lisäksi, että käsittelimme ennalta valittuja teemoja ja tarkempia kysymyksiä.

5.5 Tutkimusaineiston analyysi

Aineiston analyysin toteutimme laadullisen sisällönanalyysin avulla. Laadullisessa sisällönanalyysissä tarkoituksena on, että tutkija tunnistaa ja nimeää aineistosta löytyneitä sisällöllisiä teemoja, jotka ovat tutkimuksen aiheen kannalta oleellisia. Huomiota kiinnitetään myös näiden sisällöllisten teemojen välisiin eroihin ja samankaltaisuuksiin. Analyysin tarkoituksena on järjestää aineisto selkeään ja tiiviiseen muotoon siten, että tutkija ei kadota sen tarjoamaa sisällöllistä informaatiota. Sisällönanalyysissä tarkastellaan siis sitä, mistä aiheista, teemoista ja asioista aineisto kertoo, eli mistä tutkittavat puhuvat. (Vuori, 2021.) Kokemukset ovat muuttuvia ilmiöitä, ja voivatkin erota ihmisen sukupuolesta, koulutustaustasta tai iästä riippuen (Metsämuuronen, 2006). Sisällönanalyysin kautta saaduista tuloksista tehdään tiivistetty kuvaus, minkä jälkeen se voidaan yhdistää laajempaan ilmiöön (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2006).

Aineiston koodauksessa käytimme teemoittelua, jota voidaan myös pitää yhtenä sisällönanalyysin muotona (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Analysoimme aineistoa teemoittelun avulla, koska aineistonkeruumenetelmänä tässä tutkimuksessa toimi teemahaastattelu. Nämä tutkimuskysymyksistä muodostuneet teemat siis ohjasivat aiheiden luokittelua, mutta ennen kaikkea

aineiston koodaus tapahtui aineistolähtöisesti, jolloin etsimme aineistoista sellaisia asioita, joita pidimme mielenkiintoisina. Teemoittelussa tutkimusaineistosta tunnistetaan keskeiset aiheet, minkä jälkeen ne järjestellään ymmärrettäviksi kokonaisuuksiksi (Seuri, 2020). Teemoittelun tavoitteena on siis laadullisen aineiston pilkkominen ja järjestely eri aihepiirien mukaisesti (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 105). Koodauksen jälkeen analyysi jatkuu sillä, että aineiston sisällöistä pyritään tekemään syvempiä johtopäätöksiä (Vuori, 2021).

Aineiston analyysin ensimmäisessä vaiheessa litteroimme nauhoitetut haastattelut, eli muutimme ne tekstimuotoon. Litteroimme äänitetyt haastattelutallenteet sanatarkasti, sillä emme tässä vaiheessa tehneet vielä tulkintaa tai rajoituksia haastateltavien vastauksista. Yhteensä litteroitua aineistoa kaikista haastatteluista tuli noin 26 sivua.

Aineiston litteroinnin jälkeen paneuduimme aineistoon lukemalla sen useaan kertaan läpi, jolloin samalla syvennyimme saatuihin vastauksiin. Emme käyttäneet tässä vaiheessa haastateltavien omia nimiä, vaan koodasimme jokaisen haastateltavan siinä järjestyksessä, kun he olivat haastatteluun osallistuneet. Tässä koodauksessa käytimme lyhenteitä H1–H7, jotka muodostuivat kullekin haastateltavalle riippuen tämän järjestysnumerosta.

Varsinaisen aineiston pilkkomisen aloitimme siten, että käsitelimme jokaisen haastattelukysymyksen yksi kerrallaan kaikkien haastateltavien vastausten pohjalta. Kun aineistoa pilkottiin haastattelukysymyksittäin, oli suuresta tekstimassasta helpompi tarkastella haastateltavilta saatuja keskeisiä asioita kuhunkin kysymykseen liittyen. Aloitimme vastausten tarkastelun siinä järjestyksessä, kun ne oli haastateltavalle esitetty. Tässä tapauksessa siis luimme ensin jokaisen haastateltavan vastauksen haastattelukysymykseen numero yksi, jonka jälkeen siirryimme järjestyksessä eteenpäin seuraaviin kysymyksiin.

Lukiessamme vastauksia haastattelukysymyksiin, teimme aineistosta mielestämme tärkeitä nostoja tutkimuskysymystemme kannalta. Laadullisen sisällönanalyysin luonteeseen kuuluu, että tekstimuodossa olevat ilmaisut voivat olla laajuudeltaan hyvin eripituisia yksittäisistä ilmauksista aina pitkiin katkelmiin (Vuori, 2021). Nämä nostot otimme vielä erilliseen käsittelyyn siten, että keskustelimme yhdessä siitä, millaisia toistuvia ja samankaltaisia sisältöjä haastateltavat olivat esittäneet kuhunkin haastattelukysymykseen. Tässä kohtaa

keskustelimme myös siitä, oliko vastausten sisällöissä mahdollisia ristiriitoja. Samanlaisia sisältöjä kuvaavat nostot värikoodasimme siten, että ne ovat samalla värillä. Nämä toisiaan muistuttavat sisällöt kokosimme omiksi ryhmiiksi, jolloin meille muodostui jokaisesta haastattelukysymyksestä keskeisimmät teemat, joita eri haastateltavat olivat vastauksissaan kuvanneet. Kun samanlaiset sisällöt oli tunnistettu sekä teemoiteltu laajasta tekstimassasta omiksi ryhmikseen, pystyimme myös tekemään parempaa vertailua eri teemojen välillä.

Samana haastateltavan vastauksesta saattoi yksittäisen haastattelukysymysten kohdalla tunnistaa erilaisia perusteluja omalle näkemykselleen, jolloin nämä perustelut muodostivat ikään kuin alateemoja. Taulukossa 1 kuvatussa esimerkissä haastateltavalta on kysytty kysymys: Millaiseksi koet yhteissäätelyn oppilaiden kanssa verrattuna opettajajohtosiin keinoihin työrauhan luomisessa? Vastauksessaan hän kertoo, että kaikki rakennetaan yhteistyössä, sekä yhteissääteley liittyy luontevana osana hänen opettajuuteensa. Tämän vastauksen perusteella voitiin siis tulkita, että kyseinen haastateltava pitää yhteissääteleyä tärkeänä asiana. Hän myös antoi vastauksessaan perustelun tälle mielipiteelle, sillä kuvasi, ettei pidä pelolla kasvattamista tärkeänä asiana. Aiemmin samassa puheenvuorossaan haastateltu opettaja sanoi myös, ettei usko absoluuttiseen auktoriteetin luomiseen opettajan työssä, mistä syystä alateemaksi, eli perusteluksi yläteeman näkemykselle muodostui auktoriteettiaseman kyseenalaistaminen.

TAULUKKO 1. Esimerkki analyysin vaiheesta

Haastattelukysymys 7: Millaiseksi koet yhteissäätelyn oppilaiden kanssa verrattuna opettajajohtosiin keinoihin työrauhan luomisessa?

– – kaikki rakennetaan yhteistyössä koska semmonen niinku pelolla kasvattaminen ei oo ehkä semmonen mitä mä ite pidän tärkeenä et siinä mielessä yhteissääteley on niinku luonteva osa mun opettajuutta – – (H7)

Yläteema (mielipide): Yhteissäätelyn tärkeys

Alateema (perustelu): Auktoriteettiaseman kyseenalaistaminen

Tässä vaiheessa analyysiä myös vertailimme paljon eri haastateltavilta saatujen vastausten sisältöjä, sekä otimme tarkempaan tarkasteluun yksittäisetkin sanavalinnat, joita haastateltavat olivat vastauksissaan esittäneet. Tällä tavoin pystyimme tekemään tarkempaa sisällöllistä tulkintaa kustakin vastauksesta sekä luomaan näin ylä- ja alateemat sisältöjen perusteella (Taulukko 2 ja 3). Suurimpaan osaan haastattelukysymyksistä muodostimme ainoastaan sisältöjä kuvaavat yläteemat, jolloin alateemoja ei tullut. Alateemoja muodostui ainoastaan kolmannen tutkimuskysymyksen kohdalla, kun opettajat perustelivat omia näkemyksiään yhteissäätelystä. Laadullisessa tutkimuksessa teemojen lukumäärät saattavat vaihdella (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 105). Analyysin lopussa vertailimme vielä muodostettuja teemoja, jotta meille muodostui selkeämpi kokonaiskuva tutkimusaineistosta. Lopulta pystyimme muodostamaan johtopäätökset keskeisimmistä tutkimustuloksista.

TAULUKKO 2. Pääteemat tutkimuskysymyksittäin

Tutkimuskysymys	1. Millaiseksi opettajat kuvaavat hyvän työrauhan?	2. Miten opettajat ja oppilaat yhdessä rakentavat hyvää työrauhaa?	3. Millaiseksi opettajat kokevat yhteissäätelyn oppilaiden kanssa verrattuna opettajajohtoisin keinoin työrauhan luomisessa?
Pääteemat	Tilanneriippuvainen	Ryhmäytymisharjoitukset	Yhteissäätelyn tärkeys
	Opettamista ja oppimista mahdollistava	Positiivinen palaute	Opettajajohtoisten keinojen tärkeys
	Opettajan tärkein työkalu	Epäasialliseen toimintaan puuttuminen	Yhteissäätely ja opettajajohtoiset keinot rinnakkain
	Luottamussuhde oppilaan ja opettajan välillä	Yhteisen hyvän tavoittelu	
		Toistensa muistuttaminen	
		Työrauhan merkityksestä keskusteleminen	
		Hyvän esimerkin näyttäminen	

TAULUKKO 3. Kolmannen tutkimuskysymyksen alateemat

Yläteemat	Yhteissäätelyn tärkeys	Opettajajohtoisten keinojen tärkeys	Yhteissäätely ja opettajajohtoiset keinot rinnakkain
Alateemat	Itsesäätelytaitojen kehittäminen	Heikot itsesäätelytaidot	
	Hyvän tahdon ilmapiiri		
	Siirtovaikutus		
	Auktoriteettiaseman kyseenalaistaminen		
	Työssäjaksaminen		

6 TULOKSET

6.1 Opettajien kuvaus työrauhasta

Ensimmäisessä tutkimuskysymyksessä halusimme selvittää, millaiseksi opettajat kuvaavat hyvän työrauhan. Kysyimme opettajilta myös niitä asioita, jotka häiritsevät työrauhaa heidän omassa luokassaan. Tähän kysymykseen saimme kuitenkin melko niukasti vastauksia, ja aineiston analyysivaiheessa tulimme siihen tulokseen, että kyseiseen kysymykseen saadut vastaukset eivät olleet oleellisia tutkimuskysymystemme kannalta.

Peruskoulun opettajat saivat haastattelussa kuvata vapaasti, millainen on heidän mielestään hyvä työrauha, sillä työrauha määritellään ja koetaan eri yksilöiden välillä usein eri tavoin (Holopainen ym., 2009). Suurin osa tähän tutkimukseen osallistuneista haastateltavista koki työrauhan hyvin tilanneriippuvaisena, jolloin hyvän työrauhan muotoja nähtiin olevan monenlaisia. Työrauhan kuvauksia koskevissa vastauksissa toistuivat seuraavat teemat: tilanneriippuvainen, opettamista ja oppimista mahdollistava, opettajan tärkein työkalu, luottamussuhde oppilaan ja opettajan välillä.

6.1.1 Hyvän työrauhan kuvaukset

Neljä seitsemästä haastateltavasta nosti esiin sen, että työrauha vaihtelee riippuen siitä, mikä on kunkin oppitunnin tavoite. Tällöin työrauha voi joillakin oppitunneilla tarkoittaa hiljaista työskentelyä, ja välillä keskustelevaa sekä äänekkäämpää toimintaa. Tällaiset ajatukset muodostivat teeman tilanneriippuvainen.

No se voi olla tietysti vähä vaihteleva eri oppituntien aikana et se riippuu hyvin paljon siitä oppitunnin rakenteesta (H2)

Tilanteest riippuen et jos se tunnin aihe on vaikka oman kirjan lukeminen niin siel ei kauheen paljon voi jutella mut sit jos on sillee et siellä niinku yhdessä

ratkotaa ongelmaa nii sit tietenki vähä enemmän voi pitää ääntä ja tämmöstä (H5)

Haastateltavista kaksi mainitsivat molemmat vastauksessaan, että työrauhan käsitteestä herää tyypillisesti ajatus varsin perinteisestä mallista, jossa oppilaat työskentelevät hiljaa ja itsenäisesti. Näistä vastauksista käy kuitenkin ilmi, että tämä perinteinen malli ei päde enää nykyisin jokaisessa opetustilanteessa. Toinen näistä haastateltavista pohti sitä, että tavat oppia ovat muuttuneet sen verran, että hyvänä työrauhana voidaan tästä syystä pitää myös eläväisiä keskusteluja.

Se ensimmäinen ajatus siitä työrauhasta on tietysti se silloin kun tehdään jotain hiljasta täysin niinku keskittymistä vaativaa hommaa niin silloin sen täytyy olla hiljainen työrauha mutta työrauhaa on monenlaista myöskin se että pystytään käymään keskusteluja ja tekemään ryhmitöitä ja työskentelemään järkevästi (H1)

Vaihtuva se työrauhan käsite et periaatteessa se perinteisen mallin työrauha on toki se et ollaan hiljaa ja tehdään itsenäisiä tehtäviä mutta nykypäivän koulussa se ei ehkä oo ihan sen muotoinen kun meidän opetusmenetelmät ja tavallaan tapa oppia on muuttunu niin paljon eli se että onks hyvä työrauhaa sitten myös toisaalta se että keskustellaan eläväisesti (H7)

Neljä haastateltavaa koki, että hyvä työrauha on asia, joka mahdollistaa niin opettajan opettamisen kuin oppilaiden oppimisenkin. Opettajat kuvasivat, että tällöin pystytään keskittymään kunkin oppitunnin kannalta oleelliseen asiaan ilman häiriötekijöitä. Tällaiset ajatukset muodostivat teeman opettamista ja oppimista mahdollistava.

Keskeistä et kaikilla muilla on mahdollisuus kuulla joko minua tai sitte muuta oppilasta jolla on puheenvuoro (H3)

Kaikilla on mahdollisuus työskennellä ja keskittyä siinä työskentelyssä ilman häiriötekijöitä (H4)

Kaikki oppilaat pystyy keskittymään siihen mikä on tunnin aihe ja fokus (H5)

Työrauha on mun mielestä sellanen että kaikki oppilaat pystyy opiskelemaan ja sit taas toisaalta opettaja pystyy opettamaan. Hyvä työrauha kaikille mahdollistamassa sen oppimisen (H6)

Kolmessa haastattelussa ilmeni, että hyvä työrauha nähdään eräänlaisena luottamussuhteena, jossa opettajat ja oppilaat yhdessä pystyvät luottamaan toisiinsa, ja toimimaan vastuullisesti sen mukaisesti. Tämän kaltaista

luottamusta voidaan pitää erittäin tärkeänä, sillä se takaa kaikille turvallisen ilmapiirin, jossa jokainen voi olla oma itsensä (Jantunen & Haapaniemi, 2013). Tällaiset ajatukset muodostivat teeman luottamussuhde oppilaan ja opettajan välillä.

Vaatii sitä sen oppilaan ja opettajan välistä luottamusta (H1)

Mä annan niinku vastuuta ja sit he tietää että siitä seuraa jatkossaki luottamusta (H3)

Hyvä työrauha on semmonen luottamus oppilaitten ja tota aikuisen tai opettajan välillä että tota opettaja pystyy niinku luottaan (H4)

Luottaminen, luotetaan luokkakavereihin, luotetaan opettaja luottaa oppilaisiin et semmonen kaikkien keskinäinen luottamus ja kunnioitus nii on varmasti semmonen niinku tärkein asia (H4)

Yksi haastateltavista nosti esiin näkemyksen, jonka mukaan työrauha nähdään tärkeimpänä työkaluna opettajan ammatissa. Tällainen ajatus muodosti teeman opettajien tärkein työkalu.

Tää on opettajan oikeestaan niinku tärkein työkalu siinä tota opettajan toiminnassa ja siinä pärjäämisessä ja menestymisessä niinku opettajan uralla (H4)

6.2 Työrauhan rakentaminen

Toisessa tutkimuskysymyksessä pyrimme selvittämään niitä keinoja, joiden avulla opettajat ja oppilaat yhdessä rakentavat hyvää työrauhaa. Huomiomme kiinnittyi siis yhteissäätelyn näkökulmaan työrauhan rakentamisessa, jolloin haastattelukysymyksissä paneuduttiin myös oppilaiden rooliin työrauhan rakentajana. Vaikka kysymyksemme suuntautuivat tällaiseen yhteissäätelyn näkökulmaan, kuvasivat useat opettajat paljon myös varsin opettajajohtoisia keinoja siihen, miten he itse rakentavat työrauhaa omassa luokassaan. Tällaisia keinoja olivat säännöt ja struktuuri, istumajärjestys, toiminnalliset keinot huomion saamiseen sekä erilaiset palkkiojärjestelmät.

Yhteissääteilyyn liittyviä näkökulmia saimme niiden haastattelukysymysten avulla, jotka koskivat luokan ilmapiiriä sekä sitä, miten oppilaat tukevat toistensa toivottua käyttäytymistä. Yhteissääteilyssä keskeistä on, että ikätoverit ovat tiiviisti mukana sääteilyprosessissa (Saariaho ym., 2019), minkä vuoksi kysyimme

haastateltavilta näistä asioista. Koska haastateltavat eivät kuvanneet vastauksissaan kovin paljoa konkreettisia työrauhan ongelmia, emme pitäneet viidettä haastattelukysymystä kovin tärkeänä tulosten kannalta. Yhteissäätelyyn liittyvissä vastauksissa toistuivat seuraavat teemat: ryhmäytymisharjoitukset, positiivinen palaute, epäasialliseen toimintaan puuttuminen, yhteisen hyvän tavoittelu, toistensa muistuttaminen, työrauhan merkityksestä keskusteleminen, hyvän esimerkin näyttäminen.

6.2.1 Työrauhan rakentaminen yhteissäätelyn avulla

Yhteissäätelyn näkökulmasta pidetään tärkeänä, että ryhmä tulee hyvin toimeen keskenään sekä jakaa yhdessä positiivisia tunteita (Saariaho ym., 2019). Työrauhaa tuetaan siis tämän näkökulman mukaan sillä, että luokassa vallitsee positiivinen sekä kannustava ilmapiiri opettajan ja oppilaiden välillä. Haastateltavista kolme nosti esiin ryhmäytymisharjoitukset luokan positiivisen ja kannustavan ilmapiirin luomisessa. Näissä vastauksissa nähtiin, että oppilaiden tutustuesssa toisiinsa he myös oppivat kunnioittamaan ja välittämään toisistaan, jolloin myös ryhmän yhteissäätely toimii paremmin. Tällaiset ajatukset muodostivat teeman ryhmäytymisharjoitukset.

Oppilaitten pitää tuntea toisensa ja aidosti välittää toisistaan ja mun mielestä ainoa keino päästä siihen on se että tehdään läpi vuoden aina vaan uudestaan ja uudestaan erilaisia ryhmäytymisharjoituksia (H1)

Yhteissäätely on oikeesti aikalailla hyvä systeemi ja mitä pidempään päästään työskentelee yhdessä ja tavallaan niinkun mitä paremmin opitaan tuntemaan sitä paremmin se toimii (H5)

Ryhmäytetty paljon porukkaa että tutustuu toisiin ja harjotellaan sitä kunnioittavaa kanssakäymistä (H7)

Haastatteluissa nousi näkemys positiivisen palautteen merkityksestä niin luokan ilmapiirin luomisessa kuin toivotun käyttäytymisen tukemisessa. Näissä vastauksissa ilmaistiin, että positiivista palautetta voivat antaa niin opettajat kuin myös oppilaat toinen toisilleen. Positiivisilla vuorovaikutussuhteilla voidaan siis näin ollen rakentaa positiivista luokkailmapiiriä, joka taas voi osaltaan tukea toivottua toimintaa. Tällaiset ajatukset muodostivat teeman positiivinen palaute.

Yritän itse paljon kehua siitä sillon ku hommat sujuu ja muuta nii sillonhan se tarttuu tietysti sitte oppilaisiin itteenki (H2)

Ainoastaan sellanen positiivinen tai rakentava palaute ja kannustaminen on niinku luokassa sallittu (H4)

Sit ku onnistutaan ni sitten tota näytetään se silleen että jees me onnistuttiin me tehtiin tää (H5)

On varmasti oleellinen se että positiivista palautetta on enemmän kun negatiivista (H6)

Positiivinen palaute sitten ihan mistä asiasta tahansa mutta se luo kuitenkin sen sellasen positiivisen vuorovaikutuksen ja antaa niinku tai ne oppilaat luottaa siihen opettajaan ja sen myötä myös haluaa miellyttää ja toimia ohjeitten mukaan (H6)

Luokan ilmapiirin sekä oppilaiden välisten suhteiden kannalta viisi opettajaa piti tärkeänä, että epäasialliseen toimintaan puututaan välittömästi. Tällaiseksi epäasialliseksi toiminnaksi mainittiin toista vähättelevä asenne tai negatiivisesti ilmaistu palaute. Tällaiset ajatukset muodostivat teeman epäasialliseen toimintaan puuttuminen.

Silmien pyörittelyyn ja semmoseen niin aina puutun että meidän luokan kulttuuriin ei kuulu (H1)

Keskeistä on varmaan ainakin se että pitää aina puuttua siihen jos jos siellä ei ole positiivista ja kannustavaa (H3)

Puutun aina tosi tiukasti että jos siellä kommentoidaan ikävästi (H4)

Tietenki niihin puututaa jos ne alkaa toisiaan dissaamaan (H5)

Kiinnitän huomiota puheeseen mitä oppilaat toisilleen sanoo et tavallaan aika herkästi puututaan siihen et jos se palaute on negatiivista (H7)

Kolme haastateltavaa nosti esiin, että luokan ilmapiirin kannalta on tärkeää, että niin opettaja kuin oppilaatkin haluavat omalla toiminnallaan tavoitella ryhmän kannalta yhteisiä, hyviä asioita. Yhteinen ponnistelu jaettujen tavoitteiden saavuttamiseksi liittykin vahvasti yhteissäätelyyn, eli jaettuun motivaatioon ryhmän kesken (Saariaho ym., 2018). Vastauksissaan opettajat viittasivat myös jaettuihin positiivisiin tunteisiin siten, että myös opettajan omalla positiivisuudella voidaan vaikuttaa paljon luokan yhteiseen ilmapiiriin. Tällaiset ajatukset muodostivat teeman yhteisen hyvän tavoittelu.

Opettajan toiminnastakin ja siitä että minkälaisen ilmapiirin sinne luo niin että se luo sitten sellasen hyvän kannustavan ilmapiirin muutenkin sinne luokkaan (H2)

Ja se sellanen oppilaitten tai opettajan positiivisuus et jos menee naama mutrussa aina sinne luokkaan niin kyllä ne oppilaatkin sitten väistämättä käyttäytyy sen mukaan mutta jos jaksaa ajattella et mä oon hyväntuulinen ja kannustava niin aika nopsaa myös ne oppilaat tai oppilaitten käytös muuttuu positiiviseen suuntaan (H6)

Työskennellään yhteisen hyvän eteen myös sillä että miten puhutaan tai minkälaisia asioita tarvii nostaa ylipäätään keskusteluun (H7)

Kaksi haastateltavaa kertoi, että oppilaat voivat tukea toistensa toivottua käyttäytymistä muistuttamalla toisiaan yhteisesti sovituista tavoitteista ja käyttäytymisodotuksista. Tällaiset ajatukset muodostivat teeman toistensa muistuttaminen.

Nää kaikki mejän yhdessä sovitut keinot on heille tärkeitä et kyl he niinku muistuttaa toisiaan aika herkästi siitä (H1)

On sitte sellaset oppilaat jotka vähä seurailee ja valvoo tällasia luottamustehtäviä jotka sitte kiertää ja se on sitte jokasella vähä vuorollaan että ei oo ketään sellasta kuka toistuvasti pääsee ns. sitte pomottamaan muita (H2)

Kaksi opettajaa kuitenkin koki, että tällaisessa oppilaiden kesken käydyssä muistuttelussa saattaa olla vaarana, että jotkut oppilaat luovat vääränlaista valta-asemaa suhteessa muihin.

Ei välttämättä oo hyötyä et sit joku oppilas ottaa sellasen poliisiroolin ja on jatkuvasti huutelemassa et oo sää hiljaa ja oo sää hiljaa ja sää teet nyt tommosta ja sää teet tommosta (H1)

Siel on oppilaiden joukossa ne jotka nostaa ittensä työrauhapoliiseiks (H7)

Neljä haastateltavista nosti esiin, että oppilaiden kanssa on tärkeää keskustella siitä, millaista on hyvä työrauha ja miksi se on tärkeää luokan yhteisen toiminnan kannalta. Opettajat kokivat, että tällä tavoin oppilaille pyritään luomaan sisäinen ymmärrys työrauhan tärkeydestä koko ryhmän toiminnan kannalta. Tällaiset ajatukset muodostivat teeman työrauhan merkityksestä keskusteleminen.

Keskustelu on tärkeätä et miksi me tarvitaan sitä minkäkinlaista työrauhaa missä tilanteessa (H1)

Me oppilaiden kaa keskustellaan siitä et mikä on teidän mielestä hyvää työskentelyä ja hyvää työrauhaa et sit me ollaan tavallaa samalla sivulla et mitä mä odotan heiltä ja mitä he itsekin haluais toisiltaan (H3)

Me ollaan keskusteltu paljon siitä työrauhan merkityksestä oppilaitten kanssa (H4)

Oppilaiden kanssa sitten se että me aluks käydään syyt sille et miks me rakennetaan työrauha tai et mikä on niinkun tavote sille että ketä se hyödyttää ketä varten me tehdään niin se on aika tärkee mun mielestä että heillä syntyy niinku sisänen motivaatio siihen (H7)

Neljä haastateltua opettajaa kokivat, että oppilaat pystyvät tukemaan toistensa toivottua käyttäytymistä sekä luomaan positiivista ilmapiiriä sillä, että luokassa on oppilaita, jotka näyttävät toisille hyvää esimerkkiä omalla toiminnallaan. Näitä oppilaita kuvattiin yhden haastateltavan osalta kunnianhimoisiksi ja kouluorientoituneiksi oppilaitaiksi. Opettajat näkivät, että luokassa olevia heikompia oppilaitakin pystyttäisiin tukemaan tällä tavoin vertaistensa tuella. Yhteissäätelyn näkökulmasta ajateltuna onkin keskeistä, että vertaisia käytetään oman toiminnan säätelyn tukena (Saarioho ym., 2018). Tällaiset ajatukset muodostivat teeman hyvän esimerkin näyttäminen.

Aina löytyy niitä tiettyjä oppilaita varsinki jotka sitte pystyy enemmän tukemaan ja vaatimaan muiltaki (H2)

Ryhmän voima on valtava et silloin kun on paljon niitä jotka toimii ohjeitten mukaan ja tukee ja rakentaa sitä nii silloin ne myös helposti menee mukaan sitten siihen positiiviseen käyttäytymismalliin kenellä niitä haasteita sit vähä enemmän on (H2)

Vahvimmat hahmot ketkä siinä on niin tota pystys luomaan semmosta positiivista kulttuuria luokkaan (H4)

Omalla esimerkillä ja sillä että ne ei lähde jonkun pelleilyihin tai häiritsemiseen (H6)

Vahvistaa sillä että ne esimerkiks niinkun tääl on kunnianhimosia ja kouluorientoituneita oppilaita ni ne vahvistaa sillä että tykkää tehdä töitä yhdessä (H7)

6.3 Opettajien ajatuksia yhteissäätelystä

Viimeisessä tutkimuskysymyksessämme halusimme selvittää, millaiseksi opettajat kokevat yhteissäätelyn oppilaiden kanssa verrattuna opettajajohtoisiin keinoihin työrauhan luomisessa. Haastateltavista suurin osa piti yhteissäätelyn

näkökulmaa tärkeänä työrauhan rakentamisessa, mutta nostivat esiin myös opettajajohtoisten keinojen välttämättömyyden tietynlaisissa tilanteissa. Nämä kaksi näkökulmaa nähtiin myös niin ikään rinnakkain toimivina asioina, jolloin niitä ei koeta irrallisina tai vastakkaisina asioina. Teemat jakautuivat seuraavanlaisesti: yhteissätelyn tärkeys, opettajajohtoisten keinojen tärkeys, yhteissäätely ja opettajajohtoiset keinot rinnakkain. Näiden pääteemojen alle muodostui myös alateemoja sen perusteella, kuinka haastateltavat olivat eritelleet vastauksessaan tarkempia perusteluja oman mielipiteensä tueksi.

6.3.1 Yhteissäätelyn tärkeys

Opettajista viisi kuvasi eri tavoin vastauksissaan, että yhteissäätelyä pidetään tärkeänä asiana työrauhan rakentamisessa. Heidän mielestään työrauha tulee siis rakentaa yhdessä opettajan ja oppilaiden toimesta.

Pidän yhteissäätelyä äärimmäisen tärkeänä asiana (H1)

Kyllä kannatan tota yhteissäätelyä (H5)

Yhteissäätelyn näkökulmaa työrauhan tukemisessa perusteltiin kolmen haastateltavan osalta sillä, että tällä tavoin oppilaat pääsevät kehittämään omia itsesäätelytaitojaan paremmin. Tällöin oppilaita opetettaisiin itse säätelemään omaa toimintaansa sen sijaan, että opettajan pitäisi ohjata toimintaa ulkoapäin. Vastauksissa kuvattiin, että tällä tavoin oppilaat ikään kuin omaksuvat itseensä työrauhaa tukevan toiminnan, jolloin myös ulkopuolista kontrollia tarvitaan vähemmän. Nämä perustelut muodostivat alateeman itsesäätelytaitojen kehittäminen.

Siinä on se vaara et ei oookkaan se itsesäätely kehittyny ollenkaan ja homma ei toimikkaan sitte jonku muun opettajan kanssa (H4)

Pulmana se että tota jos opettaja kertoo sulle koko ajan mitä pitää tehdä mikä on työrauha niin sulla jää se oma oppiminen vähän pieneks siinä et kuitenki se niinku parhaiten lähtee siitä että säädellään ite sitä hommaa (H5)

Siirtymää pikkuhiljaa siihen semmoseen omavastuullisuuteen tai yhteissäätelyyn sit tavallaan et siel ei yksittäinen oppilas ota vastuuta vaan et porukka itsessään niin siis koen tärkeänä ja koen semmosena että siihen on niinkun mahdollista kasvattaa lapsia että jos ne tottuu siihen et näin tää homma toimii ja oli opettaja paikalla tai ei ni se työrauha pysyy ni must se on niinku tavote (H7)

Yksi opettajista nosti esiin sen, että oppilaiden mukaan ottaminen yhteiseen päätöksentekoon, kuten istumajärjestykseen tukee ilmapiiriä myös siitä näkökulmasta, että oppilaan ja opettajan välille muodostuu positiivista vuorovaikutusta vastuun jakamisen myötä. Tätä positiivista vuorovaikutusta kyseinen opettaja kuvasi hyvän tahdon ilmapiiriksi sekä hyväksi työasenteeksi, joka kohdistuu oppilailta opettajaan tällaisen toiminnan myötä. Tämä perustelu muodosti alateeman hyvän tahdon ilmapiiri.

No mä koen sen silleen hyödylliseksi että kun heillä on mahdollisuus vaikuttaa esimerkiksi juuri siihen istumapaikkaan tai usein mulla vaikka tehtävien tasoon niin he niinku huomaa et heidän annetaan tehdä itse päätöksiä ja valintoja sen suhteen et mitä he tekee ja kenen kanssa he tekee niin se tavallaan luo meidän välille sellasta niinkun hyvän tahdon ilmapiiriä (H3)

Se tulee mulle takasin sellasena hyvänä työasenteena oppilailta et mä oon antanu heille mahdollisuuden vaikuttaa (H3)

Osa opettajista kyseenalaisti pelkkien opettajajohtoisten keinojen käytön siksi, koska vaarana on se, että tällöin työrauha ei ole koko ryhmästä lähtöisin olevaa ja yhdessä opittua, vaan perustuu pitkälti pelkästään oman opettajan kuriin. Tällöin muiden opettajien tunnilla saman ryhmän työrauha saattaa olla täysin erilainen. Nämä perustelut muodostivat alateeman siirtovaikutus.

On riski että jos se työrauha perustuu pelkästään sille opettajajohtoselle et se opettaja luo semmosen niinku tiukan kurin sinne luokkaan niin siinä on se riski ja vaara että ku se luokka sitte menee vaikka jonku toisen opettajan oppitunnille ja se ei oookkaan niinku siitä ryhmästä lähtöisin oleva se niinku työrauhan syntyminen vaan se niinku perustuu siihen oman opettajan tiukkaan kuriin (H4)

Siirtovaikutus pitäis saada aikaan et sil ei oo hyötyä jos ne leimautuu yhteen opettajaan jossa työrauha pysyy mut sit ku he vaihtaa opettajaa ni sitten se työrauhaongelmat tulee luokassa isoks (H7)

Kaksi opettajaa kuvasi, että heidän mielestään työrauhaa rakennetaan yhdessä, eikä sen nähdä perustuvan pelkästään auktoriteetti asemalle. Nämä näkemykset haastavat varsin perinteisen näkemyksen työrauhan rakentamisesta, jossa on korostettu nimenomaan opettajan roolia luokkahuoneen hallinnassa. Tällöin työrauhaa on usein tarkasteltu myös tiukan kurin näkökulmasta (Holopainen ym., 2009). Eräs tutkimukseen osallistunut opettaja oli kuitenkin sitä mieltä, ettei oppilaita tulisi kasvattaa pelolla, ja näin ollen hän koki, että yhteissäätely on

luonteva osa hänen opettajuuttaan. Nämä perustelut muodostivat alateeman auktoriteettiaseman kyseenalaistaminen.

Mä ehdottomasti koen niin että työrauha rakennetaan yhdessä ja se ei perustu millekään semmoselle niinkun auktoriteetti asemalle (H1)

Kaikki rakennetaan yhteistyössä koska semmonen niinku pelolla kasvattaminen ei oo ehkä semmonen mitä mä ite pidän tärkeenä et siinä mielessä yhteissäätely on niinku luonteva osa mun opettajuutta (H7)

Yksi haastateltava koki, että työskentely on rankkaa, mikäli työrauhaa tuetaan pelkästään opettajan toiminnasta käsin. Tämän vastauksen perusteella voisi siis ajatella, että opettajat jaksaisivat työssään paremmin, mikäli oppilaat kyettäisiin sitouttamaan työrauhan tukemiseen myös itse. Tämä perustelu muodosti alateeman työssäjaksaminen.

Joo opettajajohtosuus jees mut sit se on hirveen raskasta et sä joudut ite tekemään sen homman (H5)

6.3.2 Opettajajohtoisten keinojen tärkeys

Opettajajohtoisten keinojen tärkeys nousi esiin erityisesti kahdessa haastattelussa, joissa perusteltiin eri tavoin opettajan roolia työrauhan ylläpitämisessä. Opettaja nähtiin näiden haastateltavien kohdalla avainasemassa työrauhan luomisessa sekä ikään kuin johtajana, jonka tehtävänä on luoda työrauhaa ylläpitävät säännöt luokkaan.

Työrauhan luomisessa niin se opettaja on avainasemassa (H6)

Opettaja on kuitenkin se joka siellä on se johtaja ja sanoo ne toivottavasti reilut ja kaikille kivat hyvät työrauhan ylläpitämisen säännöt (H6)

Opettajajohtoisten keinojen välttämättömyyttä korostettiin erityisesti sellaisten oppilaiden kohdalla, joilla on heikot itsesäätelytaidot tai muunlaisia tuen tarpeita. Näissä tilanteissa haastateltavat kokivat, että oppilas hakee opettajalta kontaktia ja tarvitsee oman säätelynsä tueksi tukea aikuiselta. Heikkojen itsesäätelytaitojen nähdäänkin usein aiheuttavan turhautumista ja epäonnistumisen kokemuksia, jolloin aikuisen tuki ja ohjaus on erityisen tärkeää ja suotavaa (Blair & Diamond, 2008). Nämä perustelut muodostivat alateeman heikot itsesäätelytaidot.

Kun on haasteita siinä omassa itsesäätelytaidoissa ja muissa jutuissa saattaa olla tuentarpeita tai muita sen osalta nii kyl se silloin panottuu väkisin sinne opettajajohtoseen ja he selkeesti hakee sen kontaktin sitte sillä omalla toiminnallaan aikuiselta että ei siinä kohti en oo huomannu kyllä että se ois kovin tehokasta tää tällai yhteissäätely (H2)

Oppilaita joilla se tavallaan ei oo se itsesäätelytaidot kauheen hyvät niin ei se yhteissäätely kyllä oman kokemuksen mukaan nii tota kyllä heillä sitte riitä et kyllä siinä täytyy se opettajan auktoriteetti kuitenkin sit pitää (H2)

Vähä kiinni kiinni siitä porukasta näin mä kyllä sanosin että et miten se on mutta kyl niitten niinku tavallaan kenellä enemmän haasteita on niin ne vaatii selkeesti kyllä sitä opettajajohtoista hommaa (H2)

Tukea tarvitsevien oppilaiden kohdalla opettajan rooli koettiin tärkeäksi myös siksi, että tämä asettaisi ja säätelisi oppilaille työrauhan kannalta tärkeitä rajoja ja pelisääntöjä.

Et se on niinku kiva ajatus että ryhmä pystyis mut nii tota tavallaan itse sitä työrauhaa tukemaan ja ylläpitämään mutta kyllä se vaatii tietyt oppilaat tarvii sen aikuisen joka sitte ne rajat selkeesti säätelee ja ylläpitää kyllä sen nii tota tietyt pelisäännöt siinä (H2)

Sama opettaja kuitenkin koki, että yhteissäätely onnistuu silloin, kun oppilasryhmä koostuu oppilaista, jotka pystyvät tukemaan ja kannustamaan toinen toisiaan. Hänen mielestään yhteissäätelyn onnistuminen siis riippuu siitä, millaisia oppilaita ryhmässä on.

Sitte jos on sellai hyvä hyvähenkinen porukka joka haluaa toimia niin kyl he aika hyvin sitte tukee toinen toistansa että se on vähä kiinni siitä porukasta (H2)

Tämän näkemyksen tueksi hän vielä lisäsi, että yhteissäätely on mahdollista silloin, kun jokainen oppilas luokassa kykenee ottamaan vastaan opettajan lisäksi myös vertaistensa tukea.

Yhteissäätely hommahan toimii silloin kun oppilaat kykenee tavallaan ottaa vastaan myös sitte vertaistensa tavallaan sitä sellasta neuvoo ja ohjeistusta (H2)

6.3.3 Yhteissäätely ja opettajajohtoiset keinot rinnakkain

Kolme haastateltavaa mainitsi, että sekä yhteissäätely että opettajajohtoiset keinot kuuluvat molemmat työrauhan tukemiseen. Nämä keinot vaihtelevat riippuen tilanteesta, ajankohdasta sekä luokasta, jolloin toinen näkökulma

painottuu enemmän kuin toinen. Haastatteluissa kuvattiin, että opettajajohtoisuutta vaaditaan esimerkiksi tilanteissa, joissa oppilaiden on hyvin tärkeää kuunnella opettajalta tulevia ohjeita.

Toki tilanteita missä myös mä koen et on pakko ottaa se opettajajohtonen tilanne niinku sillee et nyt on niinku kaikkien on kuunneltava nyt tulee ohjeet (H3)

Nää mun mielestä pitää olla niinku ihan semmoset rinnakkain kulkevat et välillä tarvitaan sitä täysin sitä opettajajohtosta toimintamallia ja tapaa ja välillä sitte taas niinku voidaan luottaa siihen niinku oppilaitten omaan säätelyyn (H4)

Joissain tilanteissa ehdottomasti vaaditaan tollasta opettajajohtoista työrauhaa mut ne on sit aika sellasia poikkeustilanteita. Sit siihen liittyy yleensä joku riski et sanotaanko et teknisen työn luokassa pitää tehdä selväks et okei jos me harjotellaan sirkkelillä tekemistä niin nyt te katotte tarkkaan mitä tehdään ja mitä ei tehdä (H5)

Yksi haastateltava kuvasi, että opettajajohtoisesti voidaan ensin harjoitella yksilöiden itsesäätelytaitoja, ja sitä kautta edetä kohti luokan keskinäistä yhteissäätelyä, jolloin alkaa korostumaan myös yhteistoiminnallisempi näkemys työrauhan tukemiseen.

Opettajajohtoisesti voidaan myös opetella niitä itsesäätelytaitoja ja sitte pikkuhiljaa ku ne on kehittyny nii sitte se alkaa toimii tälleen yhteistoiminnallisesti ja tukee sitä koko luokan työrauhaa ja kehittymistä (H4)

7 POHDINTA

7.1 Tulosten tarkastelua

Ensimmäisessä tutkimuskysymyksessämme selvitimme, millaiseksi opettajat kuvaavat hyvän työrauhan. Tuloksista nousi suurimpana esiin se, että opettajat pitivät hyvää työrauhaa hyvin tilanneriippuvaisena. Eri oppitunneilla on erilaiset tavoitteet, ja tällöin myös toiminta on erilaista. Näin ollen välillä työrauha tarkoittaa hiljaista työskentelyä omalla paikalla, kun taas toisella tunnilla se voi olla keskustelevaa ja äänekkäämpää toimintaa ryhmissä omassa luokassa tai luokan ulkopuolella. Tänä päivänä työrauha siis poikkeaa hyvinkin paljon perinteisestä mallista, jossa oppilaat opiskelevat yksilöllisesti, paikallaan istuen ja puhumatta. Nykyisin kasvatuksen kentällä vallitsee sosiokonstruktivistinen oppimiskäsitys, jossa oppimista tapahtuu vuorovaikutuksessa toisten oppilaiden kanssa. Kyseisen oppimistyylin yksi toteuttamismuoto on ryhmätyöskentely, jonka aikana liikkuminen sekä puhuminen ovat olennainen osa oppimista, jolloin luokan hiljaisena pitäminen ennemminkin hankaloittaa oppimista. (Saloviita, 2014.) Täyden hiljaisuuden vaatimusta koko oppitunnin ajan ei siis enää nykyään pidetä onnistuneen oppitunnin merkkinä, vaan ennemmin tuntia, jossa oppilaat pääsevät keskustelemaan toistensa kanssa ja oppivat näin ollen liikkuen, puhuen sekä toisiaan kuunnellen (Kyyrönen & Rantala, 2016).

Tutkimukseen osallistuneiden opettajien mielestä hyvän työrauhan omaavassa luokassa sekä opettajilla että oppilailla on kuitenkin oltava mahdollisuus työskentelyyn ja keskittymiseen ilman häiriötekijöitä. Myös opetussuunnitelman (2014) mukaan hyvän työrauhan keskeisenä tavoitteena on tukea oppilaiden oppimista. Voidaan myös ajatella, että työrauhan ylläpitäminen itsessään on oppilaalle oivallinen oppimistilanne, sillä hän ei voi tehdä mitään vain haluaa, vaan hänen tulee oppia olemaan kärsivällinen ja sietämään tiettyjä asioita (Atjonen, 2011).

Toisessa tutkimuskysymyksessä selvitimme, miten opettajat ja oppilaat yhdessä rakentavat hyvää työrauhaa. Tässä yhteydessä tärkeänä nähtiin luokan positiivisen ilmapiirin tukeminen. Positiivisen ilmapiirin sekä positiivisen sosioemotionaalisen vuorovaikutuksen onkin havaittu tukevan yhteissäätelyyn onnistumista (Saariaho ym., 2019). Tuloksissa nousi esille kohdennettu positiivinen palaute, jonka on havaittu olevan yhteydessä luokan hyvään ilmapiiriin (Kiiski & Kärkkäinen, 2011) sekä sosiaalisen kulttuurin muodostumiseen (Roland & Galloway, 2002). Tuloksista ilmeni, että iso osa opettajista piti tärkeänä sitä, että oppilaat ja opettaja yhdessä paitsi jakavat positiivisia tunteita keskenään, myös toimivat jokainen yhteisten hyvän eteen. Yhteinen tavoitteiden eteen ponnistelu ryhmässä liitetäänkin keskeisesti yhteissäätelyyn (Saariaho ym., 2018).

Tulosten perusteella opettajat pitivät tärkeänä myös sitä, että opettaja keskustelee oppilaiden kanssa työrauhan merkityksestä. Yhteissäätely vaatiikin tällaista yhteistä reflektiota (Saariaho ym., 2019), jonka pyrkimyksenä on muodostaa työrauhasta oppilaalle itselleen tärkeä ja tavoiteltava asia, minkä seurauksena ulkopuolisen kontrollin ja muistuttelun voidaan ajatella vähenevän. Oppilaat ovat vastuullisempia, mikäli opettaja antaa heille tunnustusta hyvästä käyttäytymisestä tai ohjaa keskustelujen kautta parempaan käyttäytymiseen sekä auttaa ymmärtämään häiriökäyttäytymisen vaikutuksen myös toisiin oppilaisiin (Lewis, 2001).

Tutkimukseen osallistuneista opettajista iso osa koki, että työrauhaa tuetaan myös vertaisten esimerkin ja annetun tuen avulla. Tämä näkemys liittyy vahvasti yhteissäätelyyn, jossa ajatellaan, että vertaiset toimivat oman säätelyn tukena (Saariaho, 2018). Mielestämme tähän liittyy kuitenkin pahimmillaan se riski, että yksittäiset oppilaat ottavat liikaa vastuuta työrauhan tukemisesta. Sama asia nousi myös niiden haastateltavien kohdalla, jotka kuvasivat, että oppilaat luovat helposti työrauhapoliisin roolia tilanteissa, joissa kokevat, että heillä on liikaa valtaa vaikuttaa vertaistensa toimintaan. Tässä kohtaa mielestämme opettajan tulee pätevämpänä henkilönä huolehtia siitä, että toiminnan säätely tapahtuu järkevässä suhteessa oppilaiden välillä.

Tulosten pohjalta mielenkiintoinen havainto oli, että vaikka muotoilimme haastattelukysymykset nimenomaan yhteissäätelyn näkökulma huomioiden, kuvasivat opettajat paljon myös pelkästään opettajajohtoisia keinoja työrauhan

tukemiseen. Tämä voi johtua siitä, että yhteissäätelyn käsitettä työrauhan näkökulmasta ei tunneta vielä kovin laajasti, tai ainakin siihen liittyviä konkreettisia keinoja ei vielä tunnisteta. Työrauhan tukemisesta on pitkään puhuttu opettajajohtoisten keinojen kautta, vaikka nykyinen oppimiskäsitys sekä opetussuunnitelma painottavat myös oppilaan omaa toimijuutta koulun arjessa. Näiden lisäksi korostetaan yhä enemmän opettajan ja oppilaan välistä lämmintä vuorovaikutussuhdetta (esim. Saariaho ym., 2019). On siis varsin perusteltua ajatella, että tutkimukseen osallistuneet opettajat käyttävät kyllä omassa arjessaan paljon myös yhteissäätelystä liittyviä strategioita, joita he eivät vain välttämättä tunnista tai osaa kuvata.

Viimeisessä tutkimuskysymyksessä halusimme selvittää, millaiseksi opettajat kokevat yhteissäätelystä oppilaiden kanssa verrattuna opettajajohtoisiin keinoihin työrauhan luomisessa. Tuloksista ilmeni, että suurin osa tutkimukseen osallistuneista opettajista piti tärkeänä, että työrauhaa rakennetaan yhdessä oppilaiden kanssa. Ajatus tällaisesta yhteissäätelystä voidaan liittää osaksi nykykäsitystä, jossa oppilaiden omaa toimijuutta pyritään korostamaan. Näkemys siis haastaa varsin perinteisen ajatuksen opettajan auktoriteetista työrauhan rakentamisessa.

Yhteissäätelystä puolesta puhuvat opettajat toivat ilmi, että mikäli työrauha perustuu pelkästään ulkoiselle auktoriteetille, vaarana voi olla, ettei oppilas omaksu työrauhaa tukevia toimintatapoja itsestään lähteviksi, vaan tarvitsee toimintansa tueksi aina ulkopuolista kontrollia. Sen sijaan oppilaita tulisi ohjata enemmän omavastuullisuuteen, minkä seurauksena työrauhaa säädellään parhaimmillaan yhdessä. Tulos on jossain määrin ristiriidassa näkemyksen kanssa, jossa käyttäytymisongelmat, ja sitä kautta myös työrauhan ongelmat johtuvat yhteiskunnan muutoksesta, jossa aikuisten auktoriteettiasema on heikentynyt (esim. Saloviita, 2014). Tämän näkemyksen mukaan opettajan heikentynyt auktoriteettiasema nähdään nimenomaan ongelmallisena työrauhan kannalta. Kansainvälisissä tutkimuksissa on kuitenkin todettu, että oppilaita olisi tärkeä sitouttaa toivottuun käyttäytymiseen sen sijaan, että toiminnan ohjaus tapahtuisi pelkästään opettajan toimesta esimerkiksi rangaistusten avulla (esim. Sullivan ym., 2014). Mielestämme ajatus tällaisesta toivottuun käyttäytymiseen sitouttamisesta tuntuu tärkeältä, sillä koemme, että liiallinen ulkoinen kontrolli ei tue oppilaan sisäisen motivaation syntymistä työrauhan tukemiseen etenkin

silloin, jos sen merkitystä ei itse ymmärrä. Olemme myös sitä mieltä, että esimerkiksi rangaistuksiin perustuva työrauhan tukeminen vain lisää negatiivista vuorovaikutusta oppilaiden ja opettajien välille. Useat tutkimukset korostavatkin ennen kaikkea myönteisen luokahuoneilmaston luomista työrauhan tukemisen keinona (esim. Belt & Belt, 2017; Thomas ym., 2011).

Opettajajohtoiset keinot nähtiin tässä tutkimuksessa välttämättöminä erityisesti niissä tilanteissa, kun ryhmässä on heikkoja itsesäätelytaitoja omaavia oppilaita. Näiden tulosten kohdalla ilmeni, että tällaiset oppilaat usein myös itse hakevat toiminnallaan opettajalta kontaktia, ja näin ollen vaativat osaavamman henkilön säätelynsä tueksi. Mielestämme näkemys korostuu etenkin tukea tarvitsevien sekä pienempien oppilaiden kanssa, jotka eivät vielä kykene säätelemään toimintaansa itse. Opettajan roolia pätevämpänä pidetäänkin hyvin tärkeänä toiminnan ohjauksen ja säätelyn tukemisessa (Saariaho ym., 2019). Tutkimukseen osallistuneista opettajista eräs kuvasi, että opettajajohtoisesti voidaan ensin harjoitella omaan itsesäätelyyn liittyviä taitoja, minkä jälkeen voidaan edetä kohti yhteistoiminnallisempaa säätelyä, jossa nämäkin taidot varmasti vielä kehittyvät lisää.

7.2 Tutkimuksen etiikka

Laadullisessa tutkimuksessa on erityisen tärkeää pohtia tutkimuksen eettisyyttä, sillä tutkimuksessa tutkitaan ihmisen subjektiivisia kokemuksia. Tutkimuseettisten normien keskeinen lähtökohta on ihmisarvon kunnioittaminen (Kuula, 2006). Tähän lähtökohtaan liittyy monet tutkimuksen eri vaiheissa olevat eettiset periaatteet, kuten tutkittavien informointi, tutkittavien vapaaehtoisuus, anonymiteetin suojaaminen sekä erilaiset vastuut ja luvat (Cohen ym., 2018). Useat näistä periaatteista kohdistuu siis tutkittavan ja tutkijan väliseen luottamukseen ja tiedon vaihtoon tutkimuksen eri vaiheissa.

Tutkittavien riittävä tiedottaminen tutkimuksen tavoitteista, henkilötietojen käsittelystä ja tutkimuksen kulusta jo ennen tutkimukseen osallistumista on tärkeää (TENK, 2019). Tässä tutkimuksessa aloitimme tutkittavien hankinnan jo hyvissä ajoin, jolloin halukkaille osallistujille jäi myös riittävästi harkinta-aikaa siihen, haluaako osallistua tutkimukseen. Tutkimusetiikkaan kuuluu itsemääräämisoikeus, mikä tarkoittaa henkilön vapautta päättää itse osallistuuko

hän tutkimukseen vai ei. Päätöksen tekemisen tueksi tutkittavalle on annettava riittävästi ennakkotietoa tutkimuksesta, kuten tietoa tutkimuksen perustiedoista sekä aineiston käyttötarkoituksesta. (Kuula, 2011.) Kirjoitimme jokaiselle tutkittavalle sähköisessä muodossa olevan viestin, jossa kerroimme konkreettisesti tutkimuksen sisällöstä ja tavoitteista sekä siitä, millainen rooli tutkittavalla ja hänen osallistumisellaan tulee olemaan tutkimuksen kannalta. Ilmoitimme myös, että tutkimus perustuu vapaaehtoisuuteen, jolloin myös oma osallistuminen tutkimukseen voidaan halutessaan keskeyttää missä tahansa vaiheessa. Halukkaiden osallistujien kanssa keräsimme tutkimusluvut ennen haastattelujen toteuttamista. Tutkimusaineistoa säilytimme koko tutkimuksen ajan suojatusti siten, ettei ulkopuolisilla ole missään vaiheessa pääsyä aineistoon. Tutkimusaineisto myös hävitetään heti tutkimuksen päätyttyä.

Tutkittavien anonymiteetista huolehtiminen liittyy osaltaan henkilötietojen käsittelyyn tutkimuksessa. Laadimme tähän liittyen tietosuojailmoituksen, joka on lain edellyttämä kuvaus henkilötietojen käsittelystä, joka toimitetaan tutkittavalle. Tutkimuksen kannalta ei yleensä ole oleellista, että tutkimukseen osallistuneiden henkilöiden tietoja kerätään ja julkaistaan niin, että heidät voisi tunnistaa (TENK, 2019). Tässäkään tutkimuksessa emme keränneet tutkittavilta tarkempia tietoja luokasta, koulusta, iästä tai muistakaan asioista, joista tutkittavat voitaisiin identifioida. Tutkimuksemme kannalta oleellisia asioita sen sijaan olivat tutkittavien omat kokemukset työrauhasta, ja sen parantamisen keinoista. Haastattelukysymyksiä laadittaessa meidän täytyi miettiä kuitenkin tarkkaan, minkälaisia kysymyksiä tutkittavilta voi kysyä, ottaen huomioon tutkimuksen eettisyyden ja tutkittavien kunnioittamisen.

Tieteellinen tutkimus on eettisesti hyväksyttävä ja luotettava vain, jos tutkimuksen vaiheet on suoritettu hyvän tieteellisen käytännön edellyttämällä tavalla. Hyvän tieteellisen käytännön mukaan toimiminen siis takaa tieteelliselle tutkimukselle eettisen hyväksyttävyyden, uskottavuuden sekä luotettavuuden. Tutkimuseettisesti tarkasteltuna tutkijan vastuulla on huolehtia siitä, että työskentelyyn kuuluu yleinen huolellisuus, rehellisyys ja tarkkuus tutkimustyössä sekä tulosten esittämisessä ja arvioinnissa. Tutkijoina meidän oli myös tärkeää ottaa muiden tutkijoiden työt huomioon niin, että kunnioitamme heidän aikaansaamaa työtä viittaamalla näihin julkaisuihin asianmukaisella tavalla. (TENK, 2002.)

7.3 Tutkimuksen luotettavuus ja yleistettävyys

Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arviointi liittyy tutkimusaineiston keräämiseen, aineiston analysointiin ja tulosten raportointiin (Kuula, 2011). Usein tässä yhteydessä puhutaan validiteetin ja reliabiliteetin käsitteistä. Validiteetilla tarkoitetaan sitä, että tutkimuksessa on onnistuttu keräämään tietoa siten, että se kuvastaa tutkittua ilmiötä. Toisin sanottuna tutkimuksessa on tällöin tutkittu sitä, mitä on ollut tarkoitus. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 119.) Tutkimuksen toteuttaminen haastattelemalla varmisti, että tutkittavat ymmärsivät haastattelukysymykset haluamallamme tavalla, jolloin kysymysten tulkinnessa ei tullut väärinymmärryksiä. Tutkittavat myös saivat esittää lisäkysymyksiä haastattelun aikana esimerkiksi sellaisessa tilanteessa, jossa jokin käsite oli epäselvä ja kaipasi tarkempaa määrittelyä meiltä tutkijoilta. Kattava teoriaan tutustuminen ennen haastatteluja varmisti sen, että ymmärrämme tutkimuksen kannalta oleellisen teoreettisen viitekehyksen, jolloin myös haastattelukysymykset muotoutuivat keskeisen sisällön ympärille. Tässä kohtaa puhutaan tiedon luotettavuudesta eli siitä, että tutkijoina olemme perehtyneet tutkimusaiheemme kannalta keskeiseen tietoon sekä aiempiin tutkimuksiin jo tutkimuksen alkuvaiheessa (Cohen ym., 2018).

Tutkimuksen reliabiliteetti kertoo, kuinka toistettavia saadut tutkimustulokset ovat. Ennen tutkimuksen aineistonkeruuta pohditaan sitä, kuinka paljon aineistoa tulee olla, jotta tutkimus olisi edustavaa, tieteellistä ja yleistettävää. Laadullisessa tutkimuksessa aineiston määrä on usein varsin pieni verrattuna määrällisen tutkimuksen aineistojen kokoon (Eskola & Suoranta, 2008). Tämä johtuu siitä, että laadullisessa tutkimuksessa tarkoituksena on kuvata ja ymmärtää jotakin tiettyä ilmiötä mahdollisimman tarkasti. Tästä syystä aineistonkeruu vaiheessa keskitytään siihen, että valituilla tutkittavilla olisi tutkimuksen aiheeseen liittyvää kokemusta. Tutkimukseen osallistuvat henkilöt tulee siis valita harkiten ja tarkoituksenmukaisesti. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 73–74.)

Aloitimme tutkittavien hankinnan ottamalla suoraan yhteyttä sähköpostitse peruskoulussa toimiviin opettajiin ympäri Suomea. Tämän avulla pystyimme sulkemaan pois tutkittavat, jotka eivät sovi tutkimukseemme. Useat tutkittavat myös ilmoittivat halukkuutensa osallistua tutkimukseen, koska kokivat, että heillä

on kertynyt kokemusta juuri työrauhaan liittyvistä asioista. Tutkittavina henkilöinä tutkimuksemme toimivat seitsemän kokenutta peruskoulun opettajaa. Tutkimuksemme osallistui enemmän nais- kuin miesopettajia. Valtakunnallisesti tarkasteltuna tämä opettajien sukupuolijakauma on samanlainen, sillä peruskoulun opettajista suurin osa on naisia.

Tähän tutkimukseen osallistuneet peruskoulun opettajat kertoivat haastattelussa omia kokemuksiaan tutkittavasta aiheesta, jolloin saatuja tuloksia voidaan pitää subjektiivisina. Tuloksia tulkittaessa onkin syytä muistaa, että aineisto perustuu valittujen opettajien henkilökohtaiseen kokemukseen. Laadullisen tutkimuksen aineistoa analysoitaessa tarkoituksena ei ole pyrkiä absoluuttiseen totuuteen tai yleistettävyyteen, vaan ennemmin pyritään tuomaan esille erilaisia kokemuksia ja näkemyksiä luotettavasti (Kuula, 2011). Aineiston analyysi vaiheessa meidän tuli paneutua saatuihin vastauksiin erittäin tarkasti, jotta raportoituja tuloksia voidaan pitää luotettavina.

Laadullisessa tutkimuksessa tutkijan omat ennakkotiedot tutkittavasta aiheesta vaikuttavat väistämättä jollain tapaa aineiston analyysiin, sillä tässäkin tutkimuksessa teimme omia tulkintoja saaduista vastauksista. Tutkijan on tästä syystä tärkeä tunnistaa omat tietonsa ja uskomuksensa suhteessa tutkimuksen aiheeseen. (Juuti & Puusa, 2020.) Oleellista on, että tutkija reflektoi omien ajatusten ja tietojen vaikutusta sisällön tulkintaan (Patton, 2002). Tässä tutkimuksessa luotettavuutta lisäsi se, että tutkijoita oli kaksi. Tällöin myös aineistoa voitiin tarkastella useammasta näkökulmasta. Käsitelimme vastauksia sellaisenaan kuin haastateltavat ne meille ilmaisivat sekä raportoimme ne tuloksissa riittävän tarkasti. Lisäsimme tutkimuksen luotettavuutta myös tuomalla esiin suoria lainauksia tutkittavien vastauksista.

Laadullisessa tutkimuksessa tutkija voi lisätä luotettavuutta kuvaamalla tarkasti ja selkeästi tutkimuksen eri vaiheet (Hirsjärvi ym., 2009). Tässä tutkimuksessa kuvailimme tarkasti tutkimuksen toteuttamiseen liittyviä vaiheita sekä perustelimme valittuja menetelmiä aiemman kirjallisuuden pohjalta. Meidän tuli paneutua tutkimuksen tekemistä koskevaan menetelmäkirjallisuuteen myös siksi, että meille muodostui riittävän hyvä ymmärrys siitä, millaisia eri vaiheita tutkimuksen toteuttaminen sisältää. Pyrimme tällä tavoin paitsi lisäämään tutkimuksen luotettavuutta myös sitä, että tutkimus olisi toistettavissa sellaisenaan samantyyppisissä jatkotutkimuksissa.

7.4 Johtopäätökset ja jatkotutkimusaiheita

Työrauhan tukemiseen on olemassa monenlaisia keinoja, ja niiden käyttäminen vaihtelee riippuen opettajasta, oppilaista sekä tilanteesta. Tässä tutkimuksessa todettiin, että varsin perinteisten opettajajohtoisten keinojen rinnalle on noussut näkemys työrauhaa tukevasta yhteissäätelystä, jossa oppilaat ja opettaja yhdessä luovat hyvää työrauhaa. Tähän tutkimukseen osallistuneista peruskoulun opettajista suurin osa oli sitä mieltä, että työrauhaa rakennetaan yhdessä oppilaiden kanssa ja kokivat sen positiivisena näkökulmana luokan työrauhan tukemisessa. Yhteissäätelyyn perustuvilla keinoilla nähtiin olevan positiivisia vaikutuksia etenkin oppilaiden itsesäätelytaitojen kehittymiseen sekä positiiviseen ilmapiiriin. Osa tutkimukseen osallistuneista opettajista toi kuitenkin esiin, että etenkin heikommat oppilaat tarvitsevat toimintansa ja säätelynsä tueksi opettajaa, mistä syystä täysin opettajajohtoiset keinot nähtiin välttämättöminä joissain tilanteissa. Tällöin opettajan tärkeänä tehtävänä pidettiin erityisesti sitä, että tämän tulee asettaa ja säädellä työrauhan kannalta tärkeitä rajoja ja pelisääntöjä.

Oli erittäin mielenkiintoista kuulla työelämässä olleiden opettajien ajatuksia hyvästä työrauhasta, yhteissäätelystä sekä erilaisista keinoista, joiden avulla he rakentavat hyvää työrauhaa luokkaansa yhdessä oppilaiden kanssa. Yhteissäätelyn käsite ei ollut meille entuudestaan tuttu, joten tutkimuksen toteuttaminen ja aiheeseen perehtyminen oli hyvin opettavaista ja saimme sen avulla paljon uutta tietoa yhteissäätelyn keinoista ja hyödyistä. Vaikka tässä tutkimuksessa opettajajohtoisuus ja yhteissäätely nähtiin jossain määrin vastakkaisina ajatuksina, haluamme korostaa, ettei yhteissäätely vähennä opettajan merkitystä koulun arjessa. Yhteissäätelyssä mukana toimivat vertaiset, mutta kokeneempina henkilönä opettajalla on tärkeä vastuu ohjata oppilaidensa säätelyprosessia. Yhteissäätely voidaan liittää osaltaan nykyiseen oppimiskäsitykseen, jossa oppilaiden omaa osallisuutta ja toimijuutta koulun arjessa korostetaan lisääntyvässä määrin. Yhteissäätelyn näkökulma työrauhan tukemisessa liittyy näin ollen oppilaskeskeisempään ajatukseen siitä, että toimintaa pyritään säätelämään yksittäisen auktoriteetin sijaan yhdessä. Kyseessä onkin ennen kaikkea positiiviseen ilmapiiriin sekä lämpimään vuorovaikutukseen perustuva ajattelu, jossa ryhmässä olevat henkilöt peilaavat

toistensa tunteita, jakavat ajatuksia sekä tukevat toisiaan yhteisten tavoitteiden saavuttamiseksi.

Tutkimuksestamme jäi uupumaan tarkempi syventyminen oppilaiden yksilöllisiin itsesäätelytaitoihin. Sen vuoksi jatkotutkimusaiheet voisivat liittyä siihen, millaisilla keinoilla opettajat kehittävät nimenomaan oppilaiden itsesäätelytaitoja, sillä niiden puuttuminen nähtiin tutkimuksessamme yhtenä suurimpana esteenä yhteissäätelyn toteutumiselle. Yhteissäätelyn näkökulma työrauhan tukemisessa vaatisi myös lisätutkimusta, sillä tähänkin tutkimukseen osallistuneille opettajille yhteissäätelyn käsite oli jokseenkin vieras. Olisi myös mielenkiintoista saada tietoa siitä, millä keinoilla montessoripedagogiikassa tuetaan oppilaiden itsesäätelytaitojen kehittymistä sekä miten tällaisessa luokassa rakennetaan hyvää työrauhaa.

LÄHTEET

- Ahonen, L. (2015). *Varhaiskasvattajan toiminta päiväkodin haastavissa kasvatustilanteissa*. [Väitöskirja, Tampereen yliopisto].
<https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-44-9971-5>
- Ahonen, L. (2017). *Haastavat kasvatustilanteet: Lämpimän vuorovaikutuksen käsikirja*. PS-kustannus.
- Aro, T. (2014). Miten ymmärrämme itsesäätelyn? Teoksessa T. Aro & M-L. Laakso (toim.), *Taaperosta taitavaksi toimijaksi - Itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen*. Bookwell Oy.
- Atjonen, P. (2011). Tulevaisuuden pedagogiikkaa tunnustelemassa. Teoksessa J. Paalasmaa (toim.), *Lapsesta käsin. Kasvatuksen ja opetuksen vaihtoehtoja*. PS-kustannus.
- Belt, A. (2013). *Kun työrauha horjuu: Kotitalousopettajien käsityksiä työrauhahäiriöistä ja niiden taustatekijöistä*. [Väitöskirja, Oulun yliopisto].
<http://urn.fi/urn:isbn:9789526202372>
- Belt, A., & Belt, P. (2017). Teachers' differing perceptions of classroom disturbances. *Educational Research*, 59, 54–72.
- Blair, C. & Diamond, A. (2008). Biological processes in prevention and intervention: The promotion of self-regulation as a means of preventing school failure. *Development and Psychopathology*, 20(3), 905.
<https://doi.org/10.1017/S0954579408000436>
- Chalk, K., & Bizo, L.A. (2004). Specific praise improves on-task behavior and numeracy enjoyment: A study of year four pupils engaged in the numeracy hour. *Educational Psychology in Practice*, 20, 335–351.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research Methods in Education*. (8. painos). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315456539>
- Eskola, J. & Suoranta, J. (2008). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Vastapaino.

- Erätuuli, M., & Puurula, A. (1990). Miksi häiritset minua: Työrauhahäiriöistä ja niiden syistä yläasteella oppilaiden kokemana. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos.
- Gillespie, L. (2015). It takes two: The role of co-regulation in building self-regulation skills. *Young Children, 70*(3).
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2008). *Tutkimushaastattelu: teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Gaudeamus Helsinki University Press.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2009). *Tutki ja kirjoita*. (19. painos). Tammi.
- Holopainen P., Järvinen R., Kuusela J. & Packalen P. (2009). Työrauha tavaksi. Kohtaaminen, toimintakulttuuri ja pedagogiikka koulun arjessa. Edita.
- Jantunen, T. & Haapaniemi, R. (2013). *Iloa kouluun. Avaimia kouluviihtyvyyteen*. PS-kustannus.
- Julin, S. & Rumpu, N. (2018) Työrauhan ja turvallisen oppimisympäristön arviointi perusopetuksessa ja lukiokoulutuksessa. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus.
- Järvenoja, H., Kurki, K., & Järvelä, S. (2018). Motivoidutaan yhdessä. Teoksessa K. Aunola and Katariina Salmela-Aro (toim.), *Motivaatio ja oppiminen*. PS-Kustannus.
- Karhu, A., Laitinen, S., Laukkanen, E., Loimusalo, H., Malkki, P., Malmberg, S., Närhi, V., Savolainen, H., Savolainen, P., Selkoma, M., Suomalainen, A., & Taskinen, K. (2018). ProKoulu malli näkyy työrauhan kehittymisenä ja hyvinvointina Varkauden kouluissa. *NMI-bulletin, 28*(2), 61–71.
- Kauppinen, A. (2013). Oppiminen, tilanteet ja vuorovaikutus. Teoksessa A. Kauppinen (toim.), *Oppimistilanteita ja vuorovaikutusta*. Hansaprint Oy, 12–43.
- Kern, L. & Clemens, N. (2007). Antecedent strategies to promote appropriate classroom behavior. *Psychology In The Schools, 44*(1), pp. 65–75.
<https://doi.org/10.1002/pits.20206>
- Kiiski, T., & Kärkkäinen, H. (2011). Työrauha kaikille – tukitoimia yläkoulun työrauhaongelmiin. *NMI-bulletin, 21*(3).
- Kuula, A. (2006). Tutkimusetiikka: Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Vastapaino.
- Kuula, A. (2011). Tutkimusetiikka: aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. (2.

painos). Vastapaino.

Kurki, K., Järvenoja, H., Järvelä, S. & Mykkänen, A. (2016). How teachers co-regulate children's emotions and behaviour in socio-emotionally challenging situations in day-care settings. *International Journal of Educational Research*, 76(1), 76–88.

Kyyrönen, L. & Rantala, M. (2016). "Työrauha ei käsittäkseni voi tulla taivaan lahjana, vaan sen eteen on tehtävä töitä" Opettajien kokemuksia työrauhan rakentamisesta. [Pro gradu - tutkielma, Jyväskylän yliopisto].

Laajasalo, T. (2016). Hiljennä häirikkö hyvällä - tutkittua tietoa käytösongelmien ehkäisystä. Teoksessa A. Ahtola (toim.), *Psyykkinen hyvinvointi ja oppiminen*. PS-kustannus.

Laine, T. (2010). Miten kokemusta voidaan tutkia?: fenomenologinen näkökulma. Teoksessa: J. Aaltola, R. Valli, S. Paloniemi, H.L.T. Heikkinen, K. Ilmonen, T. Laine & P. Räihä (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin: II, Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. (3. uudistettu painos). PS-kustannus.

Lehtomäki, S. & Mikkilä-Erdmann, M. (2018). *Opettaja työrauhan rakentajana luokkahuoneen vuorovaikutuksessa*. Prologi: puheviestinnän vuosikirja, 2018, 10–25.

Lehto, J. (2016). Miksi oppilaat ovat väsyneitä? Katsaus väsymyksen syihin ja seurauksiin. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti*. Niilo Mäki - säätiö.

Leino, K., Rautopuro, J. & Kulju, P. (toim.) (2021). *Lukutaito – Tie tulevaisuuteen. PISA 2018 Suomen pääraportti*. Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 82.

Levin, J. & Nolan, J. F. (2007). Principles of classroom management: A professional decision-making model. (5. painos.) Pearson/Allyn and Bacon.

Levin, J. & Nolan, J. F. (2010). Principles of Classroom Management. A Professional Decision Making Model. (6. painos.) Pearson.

Lewis, R. (2001). Classroom discipline and student responsibility: the students' view. *Teaching and Teacher Education* 17, 307–319.

Linnilä, M. (2011). Kumpi on valmis - lapsi vai koulu? Mediapinta.

- Lonka, K. (2011). Oppiminen ja opetus tulevaisuudessa: bulimia-oppimisesta hyvään oppimiseen. Teoksessa J. Paalasmaa (toim.), *Lapsesta käsin. Kasvatuksen ja opetuksen vaihtoehtoja*. PS-kustannus.
- Luoto, I. (2011). Kohti opettajuutta. Luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä opettajankoulutuksen ja työelämän kohtaavuudesta. [Pro gradu - tutkielma, Turun yliopisto].
- Malinen, O. & Savolainen, H. (2016). The effect of perceived school climate and teacher efficacy in behavior management on job satisfaction and burnout: A longitudinal study. *Teaching and Teacher Education* 60.
- Metsämuuronen, J. (2005). *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä*. International Methelp.
- Metsämuuronen, J. (2006). *Laadullisen tutkimuksen käsikirja*. Gummerus kirjapaino Oy.
- Naukkarinen, A. (1999). Tasapainoilua kurinalaisuuden ja tarkoituksenmukaisuuden välillä: Oppilaiden ei-toivottuun käyttäytymiseen liittyvän ongelmanratkaisun kehittäminen yhden peruskoulun yläasteen tarkastelun pohjalta. [Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto].
<http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-7668-2>
- Närhi, V., Paananen, M., Karhu, A. & Savolainen, H. (2016). Hyvän käyttäytymisen ja tarkkaavuuden tukeminen koulussa. Teoksessa A. Ahtola (toim.), *Psyykinen hyvinvointi ja oppiminen*. PS-kustannus.
- Oliver, R. M., Wehby, J. H. & Reschly, D. J. (2011). Teacher classroom management practices: effects on disruptive or aggressive student behavior. *Campbell Systematic Reviews*, 2011:4.
- Opetushallitus (2014). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet.
- Papies, E.K., & Aarts, H. (2011). Nonconscious Self-Regulation, or the Automatic Pilot of Human Behavior. Teoksessa K. D. Vohs & R. F. Baumeister (toim.), *Handbook of Self-regulation: Research, Theory, and Applications*. Guilford Press.
- Patton, M.Q. (2002). *Qualitative Research & Evaluation Methods*. Sage Publications.
- Puusa, A. & Juuti, P. (toim.) (2020) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Gaudeamus Oy.

- Riikonen, S., Sormunen, K., Kangas, K., Seitamaa-Hakkarainen, P., & Hakkarainen, K. (2018). Ryhmän oppimismotivaatio ja sitoutuminen yhteisöllisessä keksintöprojektissa. Teoksessa K. Aunola and K. Salmela-Aro (toim.), *Motivaatio ja oppiminen*. PS-Kustannus.
- Roland, E., & Galloway, D. (2002). Classroom influences on bullying. *Educational Research, 44*(3).
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. (2006). KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto (verkkojulkaisu). Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto.
- Saariaho, E., Anttila, H., Pyhältö, K., Pietarinen, J. & Soini, T. (2018). Student teachers' emotional landscapes in self- and co-regulated learning. *Teachers and Teaching, 24*(5).
- Saariaho, E., Toom, A., Soini, T. Pietarinen, J. & Pyhältö, K. (2019). Student-teachers' and pupils' co-regulated learning behaviours in authentic classroom situations in teaching practicums. *Teaching and Teacher Education, 85*, 92–104. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.06.003>
- Saariaho, E. (2020). Exploring active and skilful student teacher learning : Self-regulated and co-regulated learning in primary teacher education. *Helsinki Studies in Education, 91*. University of Helsinki, Faculty of Educational Sciences.
- Sainio, T., Pajulahti, R. & Sajaniemi, N. (2020). Näin tuet lapsen itsesääteilyä. Hyvinvoinnin pedagogiikka varhaiskasvatuksessa. PS-kustannus.
- Salmela-Aro, K. (2018). Motivaatio ja oppiminen kulkevat käsi kädessä. Teoksessa K. Salmela-Aro (toim.), *Motivaatio ja oppiminen*. PS-kustannus.
- Salo, P. (2000). Koululuokan työrauhahäiriöiden ehkäiseminen, käsittely ja korjaaminen. Tutkimus koululuokan hallintaa käsittelevistä oppisisällöistä kahdessa amerikkalaisessa oppikirjassa sekä niihin perustuvan kokonaismallin kehittelyä. Joensuun yliopisto. Savonlinnan normaalikoulun julkaisuja nro 3.
- Salovaara, R. & Honkonen, T. (2011). *Rakenna hyvä luokkahenki*. PS-kustannus.
- Saloviita, T. (2007). Työrauha luokkaan. Löydä omat toimintamallisi. PS-kustannus.
- Saloviita, T. (2014). *Työrauha luokkaan*. PS-kustannus.

- Saloviita, T. (2016). What happens at the lesson start? *International Journal of Pedagogies and Learning*, 11(1), 60–69.
doi.org/10.1080/22040552.2016.1187651
- Saloviita, T. (2017). Mikä on paras luokkakoko peruskouluun? *Kasvatus*, 48 (2), 148–150.
- Savolainen, H., Engelbrecht, P. Nel, M. & Malinen, O-P. (2012). Understanding teachers' attitudes and self-efficacy in inclusive education: implications for pre-service and in-service teacher education. *European Journal of Special Needs Education*, 27(1), 51–68.
<https://doi.org/10.1080/08856257.2011.613603>
- Seuri, O. (2020). Avoin kysymys: Haastattelun käsikirja. Vastapaino.
- Scherzinger, M. & Wettstein, A. (2018). Classroom disruptions, the teacher–student relationship and classroom management from the perspective of teachers, students and external observers: a multimethod approach. *Learning Environments Research*, 22(3). <https://doi.org/10.1007/s10984-018-9269-x>
- Sugai, G., Horner, R.H., & Gresham, F.M. (2002). Behaviorally effective school environments. Teoksessa M.R. Shinn, H.M. Walker & G. Stoner (toim.), *Interventions for academic and behavior problems II: Preventative and remedial approaches*. National Association of School Psychologists.
- Sullivan, A. M., Johnson, B., Owens, L. & Conway, R. (2014). Punish them or engage them? Teachers' views of unproductive student behaviours in the classroom. *Australian Journal of Teacher Education* 39 (6), 43–56.
- Suomensalo, A. (2013). Luokan työrauha häiriintyy. Teoksessa A. Kauppinen (toim.), *Oppimistilanteita ja vuorovaikutusta*. Hansaprint Oy, 100–115.
- TENK (Tutkimuseettinen neuvottelukunta). (2002). *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausten käsitleminen*. Tutkimuseettinen neuvottelukunta.
- TENK (Tutkimuseettinen neuvottelukunta). (2019). Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa. Tutkimuseettinen neuvottelukunta.
- Thomas, D.E., Bierman, K.L., & Powers, C.J. (2011). The influence of classroom aggression and classroom climate on aggressive-disruptive behavior. *Child development*, 82 3.

- Tuomi, J., & Sarajärvi, A. (2006). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. (6. painos). Tammi.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. (Uudistettu painos). Tammi.
- Vuori, J. (2021). Laadullinen sisällönanalyysi. Teoksessa J. Vuori (toim.), *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto [ylläpitäjä ja tuottaja].
<<https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/>>. [Viitattu 18.03.2023]
- Westling, D. L. (2010). Teachers and Challenging Behavior: Knowledge, Views, and Practices. *Remedial and Special Education*, 31(1), 48–63.
<https://doi.org/10.1177/0741932508327466>
- Westling, S. K., Pyhältö, K., Pietarinen, J., & Soini, T. (2017). Intensive studying or restlessness in the classroom: Does the quality of control matter? *Teaching and Teacher Education*, 67, 361–369.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.07.005>

LIITTEET

Liite 1: Haastattelurunko

1. Millainen on mielestäsi hyvä työrauha?
2. Millaiset asiat häiritsevät työrauhaa omassa luokassasi?
3. Millaisilla keinoilla yhdessä oppilaiden kanssa vaikutatte työrauhan tukemiseen?
4. Miten luot oppilaiden kanssa luokkaan positiivista ja kannustavaa ilmapiiriä?
5. Miten käsittelet työrauhan ongelmista johtuvat tilanteet oppilaiden kanssa?
6. Millaisin keinoin oppilaat tukevat toistensa toivottua käyttäytymistä?
7. Millaiseksi koet yhteissäätelyn oppilaiden kanssa verrattuna opettajajohtosiin keinoihin työrauhan luomisessa?