

Pirkko Holopainen, Ritva Järvinen, Jorma Kuusela ja Petra Packalen

## **TYÖRAUHA TAVAKSI**

Kohtaaminen, toimintakulttuuri ja pedagogiikka koulun arjessa



OPETUSHALLITUS

# TYÖRAUHA TAVAKSI

Kohtaaminen, toimintakulttuuri ja pedagogiikka koulun arjessa

Pirkko Holopainen, Ritva Järvinen,  
Jorma Kuusela ja Petra Packalen

OPETUSHALLITUS

© Opetushallitus

Taitto: Sirpa Ropponen

ISBN 978-952-13-4259-2 (nid.)

ISBN 978-952-13-4260-8 (pdf)

Edita Prima Oy, Helsinki 2009

# SISÄLLYS

1	TOIMEKSIANTO .....	5
2	JOHDANNOKSI.....	7
3	TYÖRAUHA JA SEN HÄIRIÖT – KÄSITTEENMÄÄRITTELYÄ .....	9
	3.1 Koulukurista työrauhaan .....	9
	3.2 Työrauhahäiriö tai -ongelma.....	11
4	LYHYT KATSAUS SUOMALAISEN TYÖRAUHAKESKUSTELUN VAIHEISIIN	13
	4.1 Kouluhallinnon kannanotot 1973 ja 1980 .....	14
5	KOULUJEN TYÖRAUHAA OHJAAVA LAINSÄÄDÄNTÖ.....	17
	5.1 Työrauha normien näkökulmasta.....	17
	5.2 Oikeus turvalliseen opiskeluympäristöön .....	18
6	TYÖRAUHAHÄIRIÖIDEN SYITÄ JA SELITYKSIÄ .....	21
	6.1 Oppilaaseen liittyviä tekijöitä .....	22
	6.1.1 Koulu- ja minäkäsitykset.....	22
	6.1.2 Kouluviihtyvyys .....	23
	6.1.3 Kouluselviytyminen.....	24
	6.2 Opettajaan liittyviä tekijöitä .....	25
	6.2.1 OECD:n TALIS-opettajatutkimus.....	26
	6.3 Muita kouluun liittyviä tekijöitä.....	26
	6.4 Koulun ulkopuolisia tekijöitä.....	27
7	PERUSKOULUJEN TYÖRAUHA EMPIIRISTEN AINEISTOJEN VALOSSA	29
	7.1 Kansainväliset tutkimukset .....	29
	7.1.1 PISA .....	29
	7.1.2 WHO-Koululaistutkimus.....	33
	7.2 Kansalliset kyselyt ja arvioinnit .....	36
	7.2.1 Kouluterveyskysely .....	36
	7.2.2 Terveyden edistämisen vertaistieto (TED BM) .....	38
	7.2.3 Koulutuksen kansalliset arvioinnit.....	41
	7.2.4 Oikeuspoliittisen tutkimuslaitoksen selvitykset.....	42
	7.3 Alueelliset ja paikalliset selvitykset.....	42
	7.3.1 Lääninhallitusten peruspalvelujen arvioinnit .....	42
	7.3.2 Paikallisen tason selvitykset.....	43
	7.4 Muut tutkimusaineistot.....	43
	7.4.1 Koulun hyvinvointiprofiili .....	43
	7.4.2 Muita tutkimuksia .....	45

8	OPETTAJA TYÖRAUHAN RAKENTAJANA JA YLLÄPITÄJÄNÄ .....	47
	8.1 Opettajan työn haasteellisuudesta .....	47
	8.2 Opettajan auktoriteetti ja valta .....	49
	8.3 Opettajan keinoja vaikuttaa työrauhaan .....	50
	8.3.1 Käsitteitä luokanhallinnasta ja opettajan selviytymisestä ..	53
9	Yhteisöllisyys koulutyöskentelyn voimavarana .....	57
	9.1 Yhteisö sosiaalisena pääomana.....	58
	9.2 Kouluhyvinvoinnin yhteisöhanke.....	58
	9.3 KiVa Koulu -kehittämistoiminta .....	59
10	KOULUN TOIMINTAKULTTUURI .....	61
11	RYHMÄ SOSIAALISTAJANA JA OPPIMISEN PAIKKANA .....	65
12	KOHTI PAREMPAA TYÖRAUHAA: YHTEENVETOJA JA JOHTOPÄÄTELMÄÄ	67
13	LÄHTEET JA KIRJALLISUUS .....	72
LIITE:	Työrauha tavaksi -Itsearviointimateriaali .....	81

# 1 TOIMEKSIANTO

Helmikuussa 2009 Opetushallitus päätti laatia katsauksen, jossa tarkastellaan suomalaisten peruskoulujen työrauhaa kansainvälisten tutkimusten pohjalta.

Työryhmään nimettiin opetusneuvos Pirkko Holopainen, opetusneuvos Pia Kalkkinen, erikoistutkija Jorma Kuusela, erityisasiantuntija Petra Packalen, opetusneuvos Heidi Peltonen sekä työryhmän puheenjohtajaksi opetusneuvos Ritva Järvinen. Kirjoitustyöstä ovat vastanneet ensisijaisesti Holopainen ja Packalen. Katsauksen tukimateriaalina olevan aineiston *Koulujen työrauhasta empiiristen aineistojen perusteella* on laatinut Kuusela. Sitä on käytetty lähteenä luvussa 7.

Työryhmä itse laajensi toimeksiannon koskemaan myös työrauha-käsitteen tarkastelua sekä teeman käsittelyä koulutuksen kehittämisessä menneinä vuosikymmeninä.

## 2 JOHDANNOKSI

Koulun tulee olla toimiva, viihtyisä sekä yhteenkuuluvuutta ja iloa tuottava paikka kaikille siellä työskenteleville. Koulutyön turvaaminen sekä erilaisissa oppimisympäristöissä että yksilötasolla on ollut viime aikoina esillä monimuotoistuneiden ja vaikeutuneiden häiriötilanteiden vuoksi. Samanaikaisesti näkemys turvallisuudesta ja hyvinvoinnista tuloksellisen koulutuksen edellytyksenä on vahvistunut. Kansainvälisten tutkimusten mukaan työrauha on yhteydessä myös oppimistuloksiin. Vaikka opetustoimessa asiaa koskevaa ohjausta on lisätty ja säädösten edellyttämiä asiakirjoja on kouluissa otettu käyttöön aikaisempaa suunnitelmallisemmin, näyttää siltä, että asiantuntemusta ja keinoja arjen häiriötilanteisiin ja erityisesti niiden ennaltaehkäisyyn tulee parantaa sekä koko koulun tasolla että yksittäisissä luokka- ja ryhmätilanteissa.

Tähän katsaukseen on koottu tutkimustietoja työrauhasta ja tarkasteltu työrauhaa monimuotoisena, jatkuvasti muuttuvana ilmiönä. Havainnot ja niiden pohjalta tehdyt johtopäätökset koskevat pääasiassa perusopetusta.

Katsauksessa aihetta lähestytään Levinin ja Nolanin (2007, 21) määritelmän pohjalta, jonka mukaan työrauhaongelma on käyttäytymistä, joka 1) häiritsee opettamista, 2) loukkaa toisten oikeutta opiskella, 3) aiheuttaa psykologista tai fyysistä uhkaa, 4) tuhoaa ympäristöä. Katsauksessa painottuvat kaksi ensimmäistä näkökohtaa. Käsittelystä rajattiin pois kaikkein vakavimmat työrauhaa ja turvallisuutta uhkaavat ongelmat sekä koulukiusaaminen ja opettajiin ja oppilaisiin kohdistuva väkivalta. Samoin erityisopetukseen liittyvät erityiset työrauhahaasteet jäivät tarkastelun ulkopuolelle. Viimeksi mainitut, sinällään erittäin tärkeät teemat vaatisivat oman tarkastelunsa, ja niitä onkin käsitelty ansiokkaasti muissa yhteyksissä.

Esimerkiksi koulukiusaamista tarkastellaan WHO:n Koululaistutkimuksessa, Kouluterveyskyselyssä ja Terveiden edistämisen vertaistieto (TedBM) -hankkeessa. Koulukiusaamisen vähentäminen on yhtenä painopistealueena myös opetusministeriön vuonna 2006 käynnistämässä valtakunnallisessa Kouluhyvinvointi-ohjelmassa. Koulussa koettua väkivaltaa on puolestaan tutkinut mm. Oikeuspoliittinen tutkimuslaitos.

# 3 TYÖRAUHA JA SEN HÄIRIÖT – KÄSITTEENMÄÄRITTELYÄ

## 3.1 Koulukurista työrauhaan

Koulujen työrauhaa koskeva tutkimus korostaa, että työrauha on käsitteenä subjektiivinen, suhteellinen ja muuttuva. Annettu sisältö heijastaa arvioijan persoonallisuutta sekä näkemyksiä kasvatuksesta, opetuksesta, niiden päämääristä ja käytettävistä opetusmenetelmistä. Opettajan näkökulmasta keskiössä on opettamis- tai työskentelyrauha, kun taas oppilaan kannalta olen- naista on oppimis- tai oleskelurauha.

Opettajan hyvälle työrauhalle antama määritelmä ei välttämättä vastaa oppi- laiden käsitystä, ja toisaalta oppilaidenkin näkemykset poikkeavat usein toisistaan. Vaikka oppilaiden käsitykset työrauhasta vaihtelevat, yhteistä kuitenkin on se, että oppituntien työrauhaa pidetään tärkeänä (Helamaa 2008, 37; ks. myös Lahelma 2001).

Yksilöllisten näkemysten lisäksi työrauhan määrittelyyn ovat aina vaikutta- neet aikakaudelle tyypilliset kasvatuskäsitykset ja arvot. Aiemmin työrauhan asemesta puhuttiin koulukurista ja kurinpito-ongelmista. Ajattelussa koros- tuivat valvonta ja rangaistukset, ja oppilaiden velvollisuuksia painotettiin oikeuksia enemmän. Koulukuridiskurssia pidetään nykyään opettajalähtöi- sen, autoritaarisen kasvatuskulttuurin ilmentymänä.

Työrauha-käsitteen toi suomalaiseen kasvatustieteeseen Matti Koskenniemi (1944). Hän korosti, että työrauhan tuli aina liittyä oppilaan itsehallinnan kehittämiseen (Koskenniemi & Hälinen 1970, 246). Hirsjärvi (1983, 196) puolestaan on määritellyt työrauhan luokassa vallitsevaksi rauhalliseksi ja häiriöttömäksi tilaksi, joka edellyttää kaikilta yhteisön jäseniltä sisäistettyä kurinalaista toimintaa ja yhteisön laatimien sopimusten noudattamista. Työ- rauha voidaan nähdä osana kasvatusta, jonka myötä oppilas kehittää taitoja osallistua ja kuulua mm. luokkayhteisöön (vrt. Saloviita 2007, 20–21).

Työrauhaa pidetään käsitteenä oppilaskeskeisempänä ja myönteisempänä kuin kuria. Kuria saatettiin aiemmin pitää jopa kasvatuksen päämääränä, kun taas työrauhaa voi tarkastella välineellisesti, oppimisen mahdollistajana. Kun keskittyminen oppituntin tavoitteeseen taataan, opettajan ja oppilaan voimavarat suuntautuvat oikein ja tuottavat toivottuja tuloksia. Ne taas osal- taan yleensä innostavat yksilöä motivoitumaan seuraaviin oppimistilantei- siin. Työrauhasta huolehtiminen ja opettaminen ovat saman asian eri puolia (Koskenniemi & Hälinen 1970, 245).

Autoritaariseen kasvatukseen liitetty ehdottoman hiljaisuuden vaatimus on väistynyt oppimiskäsityksen ja pedagogiikan muuttumisen myötä. Tavoittelavana pidetään sen sijaan kurinalaista, asetettujen tavoitteiden ja tehtävien mukaista toimintaa. Keskusteluun työrauhasta kytkeytyy silti yhä hiljaisuuden käsite. Hiljaisuus ei kuitenkaan välttämättä heijasta hyvää työrauhaa ja tehokasta työskentelyä, vaan voi myös kertoa vaikkapa passiivisuudesta ja pelosta ankaraa opettajaa kohtaan. Toisaalta työ tai oppiminen ei välttämättä edes onnistu parhaiten hiljaisessa luokassa, vaan työskentelyn äänet ja puheensorina luokassa voivat olla myös suotavia. (Saloviita 2007.) Työrauhan lähtökohdana kannattaisikin pitää pikemmin opetussuunnitelmassa asetettujen tavoitteiden saavuttamista kuin hiljaisuutta sinällään (Helamaa 2008, 64).

Erätuuli ja Puurula ovat todenneet, että työrauhan määritelmä vaihtelee oppiaineen ja opetustilanteen mukaan. Esimerkiksi taide- ja taitoaineiden tunneilla ja ryhmätyötä tehtäessä puheensorina kuuluu asiaan. Muidenkin oppiaineiden tunneilla saattaa oppilaiden mielestä hyvään työskentelyilmapiiriin kuulua juttelu, jos oppilaat ovat tottuneet kysymään neuvoa toisiltaan. (Helamaa 2008, 34–36, alkup. Erätuuli & Puurula 1990, 1992.)

Somersalo ym. (2002) toteavat, että hyvä työskentelyilmapiiri vaikuttaa positiivisesti koulunkäyntimotivaatioon, oppimistuloksiin ja oppilaiden hyvinvointiin. Työrauhan ja koulunkäyntimotivaation välistä yhteyttä ovat tuoneet esiin myös Urdan ja Schönfelder (2006).

Opettajan näkökulmasta työrauhan keskeisiä ominaisuuksia ovat 1) mahdollisuus opettaa ilman keskeytystä, 2) hiljaisuus työskenneltäessä, 3) oppimiseen kannustava ilmapiiri, 4) oppilaiden itsekuri opettajan ollessa poissakin, 5) henkilökunnan toimivat suhteet sekä 6) työtehtävien ristiriidattomuus. (Lindqvist & Niemenlehto 2002, 21–22.)

Työrauhaa lähestytään usein työrauhahäiriöiden ja niihin puuttumisen näkökulmasta. Esimerkiksi Saloviita (2007) on kuitenkin korostanut, että painopisteen tulisi olla hyvän työrauhan luomisessa ja sitä myöten häiriöiden ennaltaehkäisyssä.

Viime aikoina on nähty vaara, että koulukurista siirrytään työrauhan kautta kontrollikouluihin, joissa uudenlaiset mekanismit (esimerkiksi erilaiset testit ja seurantajärjestelmät) rajaavat koulujen joustavuutta ja monimuotoisuutta (ks. esim. Jakonen 2008).

## 3.2 Työrauhahäiriö tai -ongelma

Työrauhahäiriö voidaan määritellä opetustapahtuman kannalta tilanteeksi, jonka vuoksi oppimistavoitteiden saavuttaminen vaikeutuu tai estyy (Erä-tuuli & Puurula 1990). Laaja-alaisen määritelmän mukaan kaikki sellainen käyttäytyminen, joka häiritsee koulutyöskentelyä, voidaan lukea työrauhahäiriöksi (Turnuklu & Galton 2001). Naukkarinen (1999) käyttää työrauhahäiriön rinnalla käsitettä oppilaan ei-toivottu käyttäytyminen.

Madsenin tutkijaryhmän (1968) esittämä häiriöluokitus on ollut pohjana monille myöhemmille jäsentelyille. Esimerkiksi Aho (1976) on soveltanut sitä seuraavasti: Työrauhahäiriöitä ovat sellaiset oppilaiden toiminnan muodot, jotka haittaavat luokan oppimistapahtumaa ja rikkovat sovittuja sääntöjä. Häiriöt voidaan jakaa kahdeksaan kategoriaan: 1) verbaliset häiriöt, 2) motoriset häiriöt, 3) aggressiivisuus, 4) esinemeluhäiriöt, 5) tunnepurkaushäiriöt, 6) huolimattomuushäiriöt, 7) negatiiviseen auktoriteettiasenteseen liittyvät häiriöt ja 8) koulutyöskentelyn kannalta epäadekvaatti toiminta (Aho 1976, alkup. Madsen ym. 1968).

Levinin ja Nolanin mukaan (2007, 21) työrauhaongelma on käyttäytymistä, joka 1) häiritsee opettamista, 2) loukkaa toisten oikeutta opiskella, 3) aiheuttaa psykologista tai fyysistä uhkaa, 4) tuhoaa ympäristöä.

Edellä mainitun määritelmän mukaan myös opettaja voi käyttäytymisellään muodostaa työrauhaongelman, esimerkiksi toistuvalla myöhästymisellään. Toisaalta kaikki koulun järjestysongelmat eivät ole työrauhaongelmia. Erillisinä voidaan pitää esimerkiksi joidenkin käyttäytymisnormien rikkomista. Myöskään laiskottelu ei kyseisen määritelmän mukaan ole työrauhaongelma. (Vrt. Saloviita 2007, 22–23.)

Edellistä laajempi määrittely on Charlesilla (2005, 3), jonka mukaan käyttäytyminen on työrauhaongelma, jos se 1) häiritsee opettamista tai oppimista, 2) uhkaa muita, 3) rikkoo yhteiskunnan moraalialueita tai lakeja vastaan.

Ogdenin (2003) mukaan ongelmakäyttäytyminen on toimintaa, joka rikkoo koulun sääntöjä, normeja tai odotuksia, haittaa opetusta ja oppimista ja siten myös oppilaan omaa kehittymistä sekä vaikeuttaa oppilaan vuorovaikutusta muiden kanssa. Läheinen käsite on haasteellinen käyttäytyminen, joka kuitenkin siirtää osan vastuusta koululle, ts. oppilas haastaa koulun toimintakulttuurin. (Sigfrids 2009, 93.)

Se, kenen näkökulmasta asiaa lähestytään, vaikuttaa siihen, mitä työrauhahäiriöllä ymmärretään. Esimerkiksi aiheeton poissaolo tunnilta on oppilaan oppimisen kannalta selvä työrauhahäiriö, vaikkei se luokan työrauhaa automaattisesti häiritsekään.

Jos näkökulmana on oppilaan oppiminen, voidaan työrauhahäiriöt jakaa myös ulkoisiin ja sisäisiin. Huomio kiinnittyy yleensä vain ulkoisiin työrauhahäiriöihin, mutta työtä ja oppimista voivat yhtä lailla häiritä sisäiset seikat, kuten oppilaan heikko minäkäsitys ja ahdistuneisuus. Sisäiset häiriötekijät johtavat usein myös näkyviin, ulkoisiin työrauhahäiriöihin. (Kinnunen 2008, 14; alunp. Kari 1990, 93 ja Kari ym. 1980, 13.)

## 4 LYHYT KATSAUS SUOMALAISEN TYÖRAUHAKESKUSTELUN VAIHEISIIN

Koulun työrauha on ollut vuosikymmenten varrella vaihtelevasti niin julkisen keskustelun kuin akateemisen tutkimuksenkin kohteena. Työrauhakysymykset olivat vahvasti esillä varsinkin peruskoulun alkuvuosikymmeninä, jonka jälkeen kiinnostus on jonkin verran laimentunut. Viime aikoina koulujen työrauhakysymykset ovat nousseet jälleen näkyvästi otsikoihin.

Keskustelun lähtökohtana ovat useimmiten olleet opettajan kokemat työrauhahäiriöt. Perinteisesti koulujärjestelmässä ongelmien aiheuttajina on pidetty ennen kaikkea yksittäisiä oppilaita tai heidän perheisiinsä liittyviä asioita. Tutkimuspuolella painopiste on ollut yläkoulujen ja niiden oppilaiden kokemissa työrauhahäiriöissä. Kaiken kaikkiaan työrauhan tarkastelu onkin hyvin pitkälle keskittynyt erilaisiin häiriöihin.

Suomessa kasvatustieteellisellä tutkimusotteella työrauhaa ovat selvittäneet mm. Aho (1976, 1980, 1981), Hirsjärvi (1983), Puurula (1984), Erätuuli ja Puurula (1990, 1992), Kannas (1995, 1998), Koivumäki (1980), Kolari (1975, 1977), Kari (1977), Kinnunen (1989), Linnakylä (1993), Naukkariinen (1999), Rauste-von Wright, Kauri ja Niemi (1977), Salo (2000), Saloviita (2007), Savolainen, Taskinen, Laippala ja Huhtala (1998), Uusikylä ja Kansanen (1988) ja Vepsäläinen (1980). 2000-luvulla tutkimuksellinen kiinnostus on vähentynyt. Viimeksi on julkaistu enemmänkin kasvatusta koskevia yleisteoksia, joiden osana on käsitelty myös työrauhaa. Toisaalta myös läpi 2000-luvun on kasvatustieteellisissä tiedekunnissa ja erityisesti niiden opettajankoulutuslaitoksissa valmistunut vuosittain työrauhaa käsitteleviä opinnäytetöitä.

Julkisen keskustelun ja yksittäisten tutkimusten ohessa ilmiötä on pohdittu myös valtionhallinnossa. Erityisesti työrauhaan keskittyvät hallinnon laajamittaiset kannanotot ajoittuvat peruskoulun alkuvuosiin. Kouluhallituksen työrauhamuistioita käsitellään tarkemmin alaluvussa 4.1.

2000-luvun ensi vuosikymmenenä opetusministeriön hallinnonalan työryhmistä työrauha-ilmiötä on sivunnut esimerkiksi ns. Turvatyöryhmä, jonka huomion painopiste oli vakavissa, suoranaisesti turvallisuutta uhkaavissa työrauhahäiriöissä. Työryhmä kiinnitti huomiota koulun vastuuseen käyttäytymiskasvatuksen antajana. Työryhmä esitti joukon lainsäädäntöä sekä oppilashuollon ja opetuksen järjestämistä koskevia uudistuksia työrauhahäiriöiden ehkäisemiseksi ja koulun fyysisen ja henkisen turvallisuuden lisäämiseksi. Ehdotuksiin kuului esimerkiksi koululainsäädännön tarkentaminen kurinpitoa koskevien pykäliden osalta, oppilashuoltoa ja terveystietoa koskevien tavoitteiden sisällyttäminen opetussuunnitelman perusteisiin, koulun

ja kodin yhteistyön kehittäminen sekä opettajien koulutus turvallisuuteen liittyvissä kysymyksissä. (OPM 2000.)

Työrauhaan liittyviä asioita sisältyi myös Terveellisen ja turvallisen oppimisympäristön laatuvaatimustyöryhmän mandaattiin. Työryhmä toi esiin lukuisia koulujen fyysiseen työympäristöön liittyviä epäkohtia. Esimerkiksi opetustilojen ahtautta pidettiin työrauhan kannalta ongelmallisena. (OPM 2002.)

Opetusministeriön vuonna 2005 asettaman Kouluhyvinvointityöryhmän tehtävänä oli laatia toimenpide-ehdotuksia lasten ja nuorten hyvinvoinnin ja koulutyytyväisyyden tukemiseksi. Tavoitteena oli lisäksi edistää lasten ja nuorten mahdollisuuksia vaikuttaa koulun arkeen. Työryhmä lähestyi pohdinnoissaan koulua kokonaisvaltaisesti: fyysisenä, psyykkisenä, sosiaalisena ja pedagogisena ympäristönä. Vaikkei työryhmän muistiossa käsitelty suoranaisesti työrauhaa, toimenpide-ehdotukset olivat kuitenkin keskeisiä työrauhan kannalta. Ne liittyivät kouluhyvinvoinnin eri osatekijöihin, kuten koulun toimintakulttuuriin ja koululaisten osallisuuden kehittämiseen. (OPM 2005.)

## 4.1 Kouluhallinnon kannanotot 1973 ja 1980

Kouluhallituksen työrauhaa koskevassa muistiossa vuodelta 1973 painotettiin, että työrauha on subjektiivinen käsite, jossa heijastuvat arvioijan persoonallisuus ja näkemykset kasvatuksesta ja opetuksesta. Työrauha liitettiin esimerkiksi oppilaiden tai oppimisympäristön ominaisuuksiin. Katsottiin, että lääketieteelliset, psykodynaamiset, behavioristiset, sosiologiset ja ekologiset selitysmallit painottavat kukin eri tekijöitä työrauhahäiriöiden synnyssä. Työrauha vaihtelee myös eri oppiaineissa ja eri opetustilanteissa. Työrauhaa pidettiin koko ajan muuttuvana käsitteenä, ja sen määrittelyssä oli otettava huomioon oppilaan ikä, kouluyhteisön henkilöiden persoonallisuus sekä ympäröivä yhteisö. (Kouluhallitus 1973; Naukkarinen 1999.)

Työrauhahäiriöiden nähtiin liittyvän mm. koulun traditionaalisuuteen ja tavoitteiden selkiintymättömyyteen, oppilashuollon puutteisiin, kouluyhteisön jäsenten välisiin suhteisiin, oppilaskohtaisiin tekijöihin sekä yhteiskunnan koulutusasenteisiin.

Työrauhaan vaikuttavista teemoista muistiota tehnyt työryhmä nosti esiin kouludemokratian, kouluyksikköjen rakenteiden ja koon merkityksen sekä luokkien oppilasmäärän pienentämisen. Se piti tärkeänä myös koulun johdon kehittämistä, käyttäytymistieteellisten näkemysten huomioon ottamista, opetusmenetelmien kehittämistä ja opetusvälineistön ajanmukaistamista.

Myös yleinen informaation lisääminen ja asennemuokkaus nähtiin välttämättömiksi. Työryhmä piti niin ikään tärkeänä opinto-ohjaajien, koulukuraattorien ja koulupsykologien virkojen perustamista, kodin ja koulun välistä yhteistyötä, koulutilojen viihtyisyyttä sekä kerho- ja muun vapaa-ajantoiminnan kehittämistä. (Kouluhallitus 1973.)

Yhteiskunnassa virinnyt keskustelu koulun työrauhasta sai Kouluhallituksen ottamaan asian uudestaan käsittelyyn vuonna 1980. Muistion tietopohjana oli Kouluhallituksen ja OAJ:n yhteinen valtakunnallinen työrauhakartoitus vuodelta 1976. Selvitys ajoittui peruskoulun alkuvuosiin, joten muistion tilannearvio ja toimenpide-ehdotukset kytkeytyivät vahvasti uuden koulu-  
muodon kehittämiseen.

Muistiossa tunnustettiin jälleen ilmiön monimuotoisuus ja subjektiivisuus. Työrauhahäiriöiden syiden nähtiin jakautuvan koulun ulkopuolisiin ja koululaitoksen sisäisiin. Ulkopuolisista syistä nousivat esiin esimerkiksi yhteiskunnallisen rakennemuutoksen mukanaan tuoma juurettomuus, joka heijastui myös kotikasvatukseen. Samanaikaisesti viihteen ja mainonnan merkityksen ajateltiin kasvaneen lasten arvomaailman muokkaajina. Muutosten tuloksena oli kasvanut entistä levottomampi ja lyhytjänteisempi koululais-  
sukupolvi.

Koulujärjestelmän sisäisistä tekijöistä muistio nosti esiin muun muassa koulujen ja opetusryhmien koon, tuntijaon, kurinpitosäännökset, oppilaanohjauksen, tuki- ja erityisopetuksen, harrastustoiminnan, kodin ja koulun välisen yhteistyön sekä opettajankoulutuksen. Yksittäisenä ongelmakohtana mainittiin opettajien virkaehtosopimus, joka oli jarruna monille kehittämis-  
toimenpiteille.

Kouluhallituksen toimenpidelistalla peruskoulujen työrauhan parantamiseksi oli kahdeksan keinoa:

1. pienluokkakokeilun laajentaminen
2. luokanvalvojan toiminnan tehostaminen
3. kerhotoiminnan edistäminen
4. opetussuunnitelman uudistaminen
5. kurinpitosäännösten tarkistaminen (uutena kurinpitotoimena oppilaan poistaminen kouluyhteisöstä määrääjäksi)
6. ohjeet ilkeistä aiheutuneiden korvausten perimiseksi
7. erityisopetusta koskevien suunnitelmien tarkistaminen
8. mielenterveystyön toimikunnan asettaminen tavoitteena opettajien mielenterveystyön ja työnohjauksen kehittäminen.

# 5 KOULUJEN TYÖRAUHAA OHJAAVA LAINSÄÄDÄNTÖ

## 5.1 Työrauha normien näkökulmasta

Työrauhan tai työrauhahäiriön käsitettä ei ole käytetty sellaisenaan perusopetusta koskevassa lainsäädännössä. Sitä sivuavat muun muassa seuraavat asiat: opiskelun esteetön sujuminen, asianmukainen käyttäytyminen, turvallinen opiskeluympäristö, väkivallalta, kiusaamiselta ja häirinnältä suojaaminen, oppilaitoksen omaisuuden asianmukainen käsittely ja oppilaitoksen järjestyssääntöjen noudattaminen. Vastinpareina edellisille esillä on myös opetuksen häiritseminen, kotitehtävien laiminlyöminen, epäasiallinen käyttäytyminen, oppilaitoksen järjestyssääntöjen rikkominen, vilpillinen menettely ja väkivaltainen tai uhkaava käyttäytyminen (Junkkari 2005). Näitä asioita käsitellään mm. koulujen järjestyssääntöissä ja yleisissä toiminta- ja käyttäytymisohjeissa.

Arajärvi ja Aalto-Setälä toteavat koululainsäädännön käsikirjassa, että työrauhan ylläpitäminen on enemmän kuin rangaistusten tai niiden uhan avulla ylläpidettävä järjestys. Tärkein ja kestävin menetelmä heidän mukaansa on luoda opetuksesta ja toiminnasta kiinnostavaa ja haluttavaa, jolloin työrauha palvelee myös oppimistuloksia. Työrauhan ylläpitämiseksi koululla on kuitenkin oikeus käyttää säännöksissä määriteltä kurinpitovaltaa. (Arajärvi & Aalto-Setälä 2004, 157–158.)

Saloviidan (2007) mukaan työrauhalle on etsittävä pohjaa koulun perustehtävistä. Perusopetuslaissa (628/1998, 2 §) todetaan, että tavoitteena on tukea oppilaiden kasvua ihmisyyteen ja eettisesti vastuukykyiseen yhteiskunnan jäsenyyteen sekä antaa heille elämässä tarpeellisia tietoja ja taitoja. On myös huomattava, että säädösteksteissä korostuu opettajan kasvatustehtävä tiedonvälitystehtävän rinnalla.

Opettajilla ja rehtorilla on keskeinen vastuu koulun kasvatuksellisesta toiminnasta, mutta koulua koskeva lainsäädäntö asettaa velvollisuuksia myös oppilaalle. Perusopetuslain mukaan (628/1998, 35 §) oppilaan on suoritettava tehtävänsä tunnollisesti ja käyttäytyttävä asiallisesti. Vastuu koulun työrauhasta on koko kouluyhteisöllä, siis myös oppilailla.

Perusopetuslain 26§:ssä (muutettu lailla 477/2003) sanotaan, että oppilaan tulee osallistua perusopetukseen, jollei hänelle ole tilapäisesti myönnetty vapautusta erityisestä syystä. Opetuksen järjestäjän tulee seurata perusopetukseen osallistuvan oppilaan poissaoloja ja ilmoittaa luvattomista poissaoloista oppilaan huoltajalle. Oppivelvollisen huoltajan on huolehdittava siitä, että oppivelvollisuus tulee suoritettua.

Opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2004) on kohtia, jotka tukevat koulun työrauhan ylläpitoa. Osana paikallista tai koulukohtaista opetussuunnitelmaa tulee laatia suunnitelma, jossa kuvataan oppilashuollon tavoitteet ja keskeiset periaatteet. Siinä työrauhan kannalta keskeinen sisältö on toiminta kouluyhteisön terveyden, hyvinvoinnin, turvallisuuden, sosiaalisen vastuullisuuden ja vuorovaikutuksen edistämiseksi. Toinen kokonaisuus muodostuu sisällöistä, jotka koskevat toimenpiteitä sekä työn- ja vastuunjakoa ongelma- ja kriisitilanteiden ehkäisemiseksi, havaitsemiseksi tai hoitamiseksi. Tässä painopisteinä ovat mm. kiusaaminen, väkivalta ja häirintä.

Opetussuunnitelman perusteissa työrauha-näkökulma sisältyy myös annettuihin oppilasarvioinnin ohjeisiin. Keskeisenä se on käyttäytymisen arvioinnissa, ja sen voi ajatella liittyvän myös oppilaan työskentelyn arviointiin.

## 5.2 Oikeus turvalliseen opiskeluympäristöön

Perusopetuslain 29 §:n mukaan oppilaalla on oikeus turvalliseen opiskeluympäristöön (628/1998). Hallituksen esityksen (86/1997) perustelujen mukaan tämä säännös tarkoittaa ensinnäkin opetukseen tarkoitettujen tilojen ja välineiden turvallisuutta. Lisäksi se velvoittaa koulutuksen järjestäjän huolehtimaan siitä, että oppilaat eivät joudu väkivallan tai muun kiusaamisen kohteeksi koulussa. Perusopetuksessa oikeus turvalliseen opiskeluympäristöön kattaa myös koulumatkat, koska opetuksen järjestäjä vastaa oppilaille koulumatkalla sattuneista tapaturmista.

Perusopetuslakiin tehdyllä muutoksella (477/2003) tarkennettiin kurinpitosäännöksiä ja selkeytettiin rehtorin ja opettajan toimivaltuuksia. Yksi kurinpitosäännösten tarkoitus on edistää oppimisympäristön turvallisuutta.

Oppilaan poistaminen opetustilasta tai koulun alueelta, jälki-istuntoon määrääminen sekä opetuksen epääminen enintään loppupäiväksi ovat koulujen käytössä olevia ojentamiskeinoja. Varsinaisia kurinpitorangaistuksia ovat kirjallinen varoitus sekä oppilaan erottaminen määräajaksi. Turvallisen opiskeluympäristön takaamiseksi opetuksenjärjestäjän tulee taata oppilas-huolto myös kurinpitorangaistuksen saaneelle oppilaalle ja oppilaalle, jolta on evätty opetus jäljellä olevan työpäivän ajaksi.

Koululakiuudistuksen myötä täsmennettiin myös rehtorin ja opettajan oikeuksia poistaa turvallisuutta vaarantava oppilas luokkahuoneesta, muusta opetustilasta tai koulun tilaisuudesta (laki 477/2003, 36 b § ja asetus 560/2003).

Opetuksen järjestäjän tulee hyväksyä koulun järjestyssäännöt tai muut kouluissa sovellettavat järjestysmääräykset, joilla edistetään koulun sisäistä järjestystä, opiskelun esteetöntä sujumista sekä koulu yhteisön turvallisuutta ja viihtyisyyttä (477/2003, 29 §). Järjestyssäännöt koskevat kaikkia koulu yhteisön jäseniä. Perusopetuslain mukaan järjestyssäännöissä ja muissa järjestysmääräyksissä voidaan antaa koulu yhteisön turvallisuuden ja viihtyisyyden kannalta tarpeellisia määräyksiä käytännön järjestelyistä, asianmukaisesta käyttäytymisestä, koulun omaisuuden käsittelystä sekä oleskelusta ja liikkumisesta koulurakennuksissa ja koulun alueella.

Järjestyssääntöjen yksityiskohtaisesta sisällöstä päättää koulutuksen järjestäjä. On tärkeää, että järjestyssääntöjen ja oppilashuollon linjaukset ovat sopusoinnussa keskenään. Opetuksen järjestäjän tulee järjestyssääntöjä laadittaessa huolehtia myös siitä, etteivät ne ole ristiriidassa lainsäädännön turvaamien yksilön vapauksien ja oikeuksien kanssa.

Laki velvoittaa opetuksen järjestäjää laatimaan opetussuunnitelman yhteydessä myös suunnitelman oppilaiden suojaamiseksi väkivallalta, kiusaamiselta ja häirinnältä. Opetuksen järjestäjän tulee myös toimeenpanna suunnitelma ja valvoa sen noudattamista ja toteutumista. Opetushallituksen tulee opetussuunnitelman perusteissa antaa määräykset tämän suunnitelman laatimisesta (477/2003). Perusteissa suunnitelman laatiminen on sisällytetty osaksi oppilashuollon kokonaisuutta.

Opetussuunnitelman perusteiden mukaan oppimisympäristön tulee tukea oppilaan kasvua ja oppimista. Sen on oltava fyysisesti, psyykkisesti ja sosiaalisesti turvallinen ja tuettava oppilaan terveyttä. Oppilaalle voidaan antaa mahdollisuus osallistua oppimisympäristönsä rakentamiseen ja kehittämiseen. Oppimisympäristön tulee tukea myös opettajan ja oppilaan välistä sekä oppilaiden keskinäistä vuorovaikutusta. Sen pitää edistää vuoropuhelua ja ohjata oppilaita työskentelemään ryhmän jäsenenä. Tavoitteena on avoin, rohkaiseva, kiireetön ja myönteinen ilmapiiri, jonka ylläpitämisestä vastuu kuuluu sekä opettajalle että oppilaille. (Opetushallitus 2004, 16.)

Opetussuunnitelman perusteissa todetaan myös, että koulun kasvatustavoitteiden ja arvojen sekä aihekokonaisuuksien tulee konkretisoitua koulun toimintakulttuurissa. Toimintakulttuuriin kuuluvat kaikki koulun viralliset ja epäviralliset säännöt, toiminta- ja käyttäytymismallit sekä arvot, periaatteet ja kriteerit, joihin koulutyön laatu perustuu. Tavoitteena on toimintakulttuuri, joka on avoin ja vuorovaikutteinen sekä tukee yhteistyötä niin koulun

sisällä kuin kotien ja muun yhteiskunnan kanssa. Myös oppilaalla tulee olla mahdollisuus osallistua koulun toimintakulttuurin luomiseen ja sen kehittämiseen. (Mt., 17.)

Huoltajilla on ensisijainen vastuu lapsen ja nuoren kasvatuksesta. Koulu tukee kotien kasvatustehtävää ja vastaa oppilaan kasvatuksesta ja opetuksesta kouluyhteisön jäsenenä. Koulun on oltava yhteistyössä huoltajien kanssa niin, että he voivat osaltaan tukea lastensa tavoitteellista oppimista ja koulunkäyntiä. Yhteisvastuullisen kasvatuksen tavoitteena on edistää lasten ja nuorten oppimisen edellytyksiä, turvallisuutta ja hyvinvointia koulussa. (Mt., 20.)

## 6 TYÖRAUHAHÄIRIÖIDEN SYITÄ JA SELITYKSIÄ

Koulujen työrauhahäiriöissä on kysymys monimutkaisesta ilmiöstä. Syitä on haettu niin oppilaista, opettajista ja opetusjärjestelyistä kuin kodeista tai yhteiskunnasta. Viime aikoina pohdintoissa ovat korostuneet mm. oppilaiden levottomuus ja psyykkinen oireilu, vanhemmuuteen liittyvät vaikeudet, opetusryhmien koko ja heterogeenisuus sekä opettajan auktoriteetin heikkeneminen.

Tähän lukuun on koottu suuri joukko erilaisia mahdollisia työrauhahäiriöiden syitä, joista monet voivat vaikuttaa samanaikaisesti. Lista ei ole kaikenkattava, eikä tarkoitus ole myöskään esittää, että tarkempaan käsitteelyyn nostetut syyt olisivat muita merkittävämmässä asemassa. Lähinnä on haluttu muistuttaa, miten moninaisten tekijöiden tulosta luokassa vallitseva työrauha voi olla.

Keskeinen kysymys on se, tarkastellaanko asiaa opettajan vai oppilaan näkökulmasta. Häiriötilanteet ja niiden tulkinta ovat kytköksissä myös koulun valtasuhteisiin. Perinteisesti häiriötilannetta on määritelty opettajan tulkinnan pohjalta, ts. häiriö liittyy siihen, että opettajan työ häiriintyy. Toiseksi useimmin häiriö määritellään oppilaiden kokemuksen perusteella (MacGrath 1998). Myös Suomessa näkökulma on ollut enemmän opettajan työn häiriintymisessä kuin oppilaan oppimisessa.

Tavallista on se, että oppilaitten ja opettajien käsitykset työrauhasta (ks. myös luku 7) ja myös työrauhahäiriöiden syistä poikkeavat merkittävästi toisistaan. Erätuuli ja Puurula ovat tutkimuksissaan (1990 ja 1992) selvittäneet opettajien ja oppilaiden kokemuksia työrauhasta. Oppilaat sanoivat tärkeimmäksi häiriöiden esiintymisen syyksi opettajan persoonallisuuden ja tavan opettaa. Opettajat puolestaan etsivät syitä kotien puutteellisesta kasvatustyöstä, suurista opetusryhmistä ja luokan heikosta yhteishengestä. Lisäksi he kokivat opettajajohtoisen opetustavan altistavan häiriöille. Naukkarisen tutkimuksen mukaan opettajat nimesivät ongelmien aiheuttajiksi yleensä oppilaat tai näiden kotiolut (Naukkarinen 1999, 63).

Samansuuntaisia tuloksia on saatu Yhdysvalloista, jossa tutkimukseen osallistuneet opettajat katsoivat työrauhaongelmien johtuvan ennen kaikkea ulkopuolisista tekijöistä, kuten kotikurin puutteesta. Vain kolmannes opettajista koki, että syytä voi olla heissä itsessäänkin (Saloviita 2009, 119, alunp. Jones & Jones 1990).

Tulkinta vallitsevasta työrauhasta ja siihen liittyvien ongelmien syistä vaikuttaa olennaisesti siihen, millaisia ratkaisukeinoja ja vaikutusmahdollisuuksia tilanteen parantamiseksi opettajalla ja koululla nähdään olevan.

## 6.1 Oppilaaseen liittyviä tekijöitä

Oppilaskohtaisia selityksiä työrauhahäiriöille on etsitty esimerkiksi oppilaan persoonallisuudesta, koululahuttomuudesta, motivaation puutteesta, heikosta tai myös hyvästä koulumenestyksestä, työskentelyn välttelystä, huomion hakemisesta sekä murrosiästä. Erilaiset sairaudet, psyykkiset ongelmat ja kehityshäiriöt voivat aiheuttaa ongelmakäyttäytymistä. Myös joillain oppilaisiin liittyvillä fysiologisilla tekijöillä, kuten nälällä ja väsymyksellä, on merkitystä työrauhan säilymisen kannalta.

Oppilaskohtaiset syyt voivat juontaa juurensa myös oppilaan aiempiin kokemuksiin sekä kotona tai päiväkodissa saatuun tapakasvatukseen. Toisaalta ne voivat liittyä luokan sosiaalisiin suhteisiin, joko oppilaiden kesken tai oppilaan ja opettajan välillä. (Lindqvist & Niemenlehto 2002, 34–38.) Myös temperamentti vaikuttaa siihen, kuinka oppilas sopeutuu kouluympäristöön. Sama määrä oppitunnin virikkeitä ja toimintaa voi olla yhdelle oppilaalle sopiva mutta aiheuttaa toiselle levottomuutta. (Rantala 2006, 19–29.)

### 6.1.1 Koulu- ja minäkäsitykset

Opettajat ja oppilaat tulkitsevat monia koulunkäyntiin liittyviä asioita hyvin eri tavalla. Esimerkiksi opettajat katsovat luvattomiin poissaoloihin liittyvän motivaation puutteen johtuvan oppilaan piirteistä, toiminnasta ja kotioloista, kun taas oppilaiden mielestä motivaation puute johtuu pitkästyttävästä opetuksesta ja suoriutumispelosta. Oppilaat eivät aina koe saavansa tukea opettajalta. Ihanneopettajan piirteiksi on todettu mm. läheisyys.

Oppilaan käyttäytyminen koulussa liittyy osin hänen omaksumaansa koulurooliin tai kouluun liittyviin minäkäsityksiin. Anna-Liisa Lämsä (2009) on tutkinut mm. lasten ja nuorten suhtautumista kouluun. Hänen mukaansa oppilaiden roolit saattavat muuttua kouluvuosien myötä. Tästä huolimatta perusasennoituminen koulunkäyntiin muodostuu melko pysyväksi jo varhaisina kouluvuosina. Koulumotivaatio on yhteydessä koulusuoriutumiseen, koulutyöstä nauttimiseen, erilaisiin kouluihin liittyviin valintoihin sekä siihen, kuinka paljon oppilas tuntee voivansa vaikuttaa koulun asioihin. Koulutuksellisen syrjäytymisen vaarassa ovat erityisesti koulun aktiiviset vastustajat ja passiiviset, poikkeavat vetäytyjät. Temperamenttipiirteistä kielteinen mieliala, sopeutumattomuus, ujous sekä impulssiherkkyys voi-

vat johtaa lapsen suhtautumaan kouluun kielteisesti. (Keltikangas-Järvinen 2008; Lämsä 2009.)

Spesifimmin kouluun liittyvää minäkäsitystä on tutkinut Byrne (1996). Hän katsoo, että kouluun liittyvä minäkäsitys syntyy kahdesta suunnasta: oppilaat vertaavat itseään toisaalta muihin ja toisaalta omaan osaamiseensa eri oppiaineissa. Kouluun liittyvä minäkäsitys puolestaan vaikuttaa yleiseen, kokonaisvaltaiseen minäkäsitykseen. Kouluun liittyvän minäkäsityksen ajatellaan vaikuttavan erityisesti siihen, millaisena selviytyjänä ihminen itseään pitää.

Heikkojen ja hyvien oppilaiden minäkäsityksissä on suuria eroja. Erityisen huono kuva itsestään on lapsilla, joilla on oppimisvaikeuksia tai psyykkisiä ongelmia. (Byrne 1996.)

On todennäköistä, että juuri ne oppilaat, joilla on heikko tai kovin ristiriitainen minäkäsitys, syyllistyvät työrauhan rikkomiseen. Tavanomaiset kokeet ja niiden arvostelu ovat osallisena minäkäsityksen heikentymisessä, ja niiden rinnalle olisi hyvä luoda mahdollisuuksia rakentavaan itsearviointiin. Lisäksi esimerkiksi oppimisympäristöt ja opiskeluryhmät tulisi muodostaa siten, ettei niissä tapahtuva vertailu osaltaan heikentäisi minäkäsitystä ja lisäisi sen kautta ongelmakäyttäytymistä ja syrjäytymisuhkaa.

## 6.1.2 Kouluviihtyvyys

Myös oppilaiden viihtymistä koulussa pidetään tärkeänä asiana työrauhan säilymisen kannalta. Kouluviihtyvyys on työrauhan tavoin moniulotteinen ja muuttuva ilmiö, jolle ei ole vain yhtä määritelmää.

Kouluviihtyvyyteen vaikuttaa paljon koulun ihmissuhteiden laatu, esimerkiksi ilmapiirin lämpimyyden, iloisuus ja turvallisuus. Suhteet opettajiin ja muihin oppilaisiin ovat keskeisiä. Myös fyysinen oppimisympäristö samoin kuin oppilaan mahdollisuudet itsensä toteuttamiseen ovat kouluviihtyvyyden osatekijöitä. Ikä, sukupuoli, elämäntyyli, koulumenestys ja sosioekonominen asema vaikuttavat kouluviihtyvyyteen. (Kämppi ym. 2008, 7–8.)

Yleiseen kouluviihtyvyyteen vaikuttaa mm. se, että vaikka oppilaat pitävät koulutusta tärkeänä, he eivät näe opetuksen sisältöä ”tässä ja nyt” kovin merkityksellisenä (Naukkarinen 1999, 23). Suomalaiset nuoret viihtyvät koulussa kansainvälisesti verrattuna varsin huonosti (ks. luku 7.1.2).

### 6.1.3 Kouluselviytyminen

Selviytymisellä tarkoitetaan yksilölle tarkoituksenmukaista ongelmanratkaisua ja tilannehallintaa. Oppilas tekee koulussa kohtaamistaan asioista aina jollakin tietoisuuden tasolla arvion. Tällöin on merkittävää, arvioidaanko tilanne haasteeksi, uhkaksi vai merkityksettömäksi. Sen jälkeen oppilas arvioi omat mahdollisuutensa ja valitsee toimintatapansa. Monessa yhteydessä on havaittu, että kognitiiviset ratkaisut edellyttävät riittävää kypsyyttä (onnistunutta kehitysvaiheiden läpikäyntiä) sekä psyykkistä tasapainoa (esim. Monet & Lazarus 1985). Tämä prosessi on erityisen tärkeä ymmärtää selvitellessä sellaisen oppilaan tilannetta, jolla on vaikeuksia arkiselviytymisessä tai oppimisessa.

Yksittäiset selviytymis- ja ei-selviytymiskokemukset rakentavat vuosien kuluessa yksilön yleistä selviytymistapaa, joka on keskeinen osa persoonallisuutta. Useimmat yksilön arkiratkaisut ja -valinnat liittyvät siihen, miten he olettavat ylläpitävänsä hyvinvointiaan, itselleen edullisia minäkäsityksiä ja tarvitsemiaan sosiaalisia verkostoja. Erityisen tärkeää tämä on lapsille ja nuorille (esim. Monet & Lazarus 1985).

Lasten ja nuorten kouluselviytymistä ei ole oheisessa mielessä kovin paljon tutkittu. Lähinnä on tarkasteltu koulun ongelmallisimpia tilanteita. Asiaa ovat selvittäneet mm. Dickey ja Henderson (1989) ja Tyszkowa (1990). Pitkäaikaisessa lasten ja nuorten terveystutkimuksessa on tähän asiaan oma orientaationsa, jossa korostuu lähinnä viihtyvyys.

Dickeyn ja Hendersonin (1989) mukaan oppilaille aiheuttaa vaikeuksia koulussa mm.

- ei-toivotun käyttäytymisen käsittely
- rangaistukset (epäoikeudenmukaisiksi koetut)
- palautteen saanti
- epäonnistumisen kokemukset
- läksyt ja lukujärjestyksen luonne
- jatkuva liikkuminen paikasta toiseen.

Koulustressin syntyminen voi liittyä koulutyöhön, koulukaveri- ja opettajasuhteisiin sekä myös perheessä tai henkilökohtaisessa elämässä koettuihin ongelmiin. Hyvän koulupäivän edellytyksiä on siis paljon. Osaan niistä koulu ei voi puuttua.

Dickeyn ja Hendersonin (1989) mukaan tyypillistä on, että vaikeissa tilanteissa oppilaat eivät ensisijassa käytä kognitiivisia ratkaisuja, vaan sosiaalisia keinoja tai suoraa toimintaa. On myös havaittu, että tietoisuus saatavilla olevasta tuesta auttaa selviytymään.

Tyszkowa (1990) luettelee yksityiskohtaisempia koulunkäyntiin vaikeuksia tuovia asioita. Näitä ovat esilläolo, julkinen kritiikki, aiheettomat epäilyt, eristetyksi tuleminen, haluttomuus tai heikot taidot toimia ryhmässä, tulevaisuuteen liittyvä epävarmuus ja huono käsitys omista kyvyistä.

Rutter (1980) on todennut, että kouluikäisillä sosiaaliset tilanteet ja jatkuvat muutokset saattavat olla suurin koulustressin syy. Keskeinen, vaikkakaan ei kovin tiedostettu stressin lähde on myös lasten epätietoisuus siitä, miten yleensä voi oppia. Lisäksi koulustressiin vaikuttavat yksilöominaisuudet, kuten yleinen haavoittuvuus, itsetunto ja muut minäkäsitykset, käsitys omista kyvyistä sekä perheessä opitut selviytymistaidot. Bandura (1977) puolestaan toteaa, että koulu on ennen kaikkea yhteisö, jonka suurin voimavara on sen sosiaalinen luonne. Hän näkee, että kouluongelmat samoin kuin tulokset ovat pitkälti koulun rakenteen, sosiaalisten suhteitten ja konkreettisen vuorovaikutuksen tulosta. Erityisesti hän korostaa motivaation sosiaalista luonnetta, mistä seuraa se, että motivaatioon myös vaikutetaan sosiaalisen ympäristön kautta. (Bandura 1977.)

Vaikka oheiset havainnot eivät ole tämän päivän suomalaiskoulusta, voidaan olettaa, että lasten ja nuorten hankaliksi kokemat asiat ovat varsin yhteneviä ja myös pysyviä. Osa kokemuksista liittyy kehitysvaiheisiin ja siihen, miten oppilaat ovat onnistuneet ohittamaan ne ja pystyneet luomaan sellaisia toiminnallisia ja kognitiivisia strategioita, jotka auttavat tilanteiden hallinnassa.

## 6.2 Opettajaan liittyviä tekijöitä

Tutkimusten mukaan opettajakin voi omalla negatiivisella toiminnallaan (esimerkiksi iva tai uhkailu) aiheuttaa työrauhaan häiriöitä. Opettajakohtaiset syyt voivat liittyä myös esimerkiksi opettajan persoonallisuuteen, kasvatusasenteisiin, yhteistyön puutteeseen, sijaisten suureen määrään, epäsoviviin opetusmenetelmiin, puutteelliseen ammattitaitoon ja vireystilaan. (Lindqvist & Niemenlehto 2002, 39–43.) Myös opettajan jäykkyys, tylsyys, epävarmuus, jännittäminen, oppilaiden puutteellinen tuntemus sekä puutteelliset neuvottelu- ja viestintätaidot ovat luokanhallinnan menettämisen riskejä. (Saloviita 2009, 116.)

Balsonin (1988) mukaan opettajan kyvyttömyys selvittää erilaisia työrauhahäiriöitä johtuu usein siitä, ettei hän tiedä, mistä ne johtuvat. Tämän johtopäätöksen näkökulmaa laajentamalla voidaan olettaa, että tieto ja ymmär-

rys työrauhaan ja sen häiriöihin vaikuttavista moninaisista tekijöistä myös opettajan omasta roolista – auttaa opettajia ja muita kouluyhteisön jäseniä löytämään vastauksia ja parannuskeinoja tilanteeseen.

### 6.2.1 OECD:n TALIS-opettajatutkimus

OECD selvitti 24 maata kattavan TALIS-opettajatutkimuksen yhteydessä opettajien kokemuksia työrauhasta. Tutkimuksen keskeisiä johtopäätöksiä oli, että suurimmat erot työrauhassa ovat koulujen sisällä, ei niinkään koulujen välillä, mikä vahvistaa käsitystä opettajan keskeisestä roolista työrauhan ylläpitäjänä.

TALIS-aineiston mukaan merkittävässä asemassa työrauhan kannalta on opettajan oppimiskäsitys, opetustyyli ja suhde oppilaisiin. Perinteiseen opetustyyliin ja opettajan rooliin tiedon siirtäjänä uskovat opettajat joutuvat kollegoitaan useammin opettamaan huonon työrauhan keskellä. Työrauhan havaittiin olevan yhteydessä myös opettajan työvuosien määrään, työsuhteen pysyvyyteen sekä hänen minäpystyvyyden kokemukseensa (*self-efficacy*). Sukupuolen merkitys opettajan kokeman työrauhan kannalta vaikuttaa olevan kulttuurisidonnaista. Joissain tutkimukseen osallistuneissa maissa, esimerkiksi Tanskassa ja Itävallassa, naisopettajat kokevat työrauhan paremmaksi kuin mieskollegansa, toisissa, kuten Brasiliassa ja Malesiassa, puolestaan selvästi huonommaksi. Osassa maita sukupuolen vaikutus jää merkityksettömäksi. (OECD 2009, 219–241.)

Suomi ei osallistunut TALIS-tutkimukseen.

### 6.3 Muita kouluun liittyviä tekijöitä

Työrauhaongelmien syitä etsittäessä on Naukkarisen (1999, 220) mukaan keskitytty liikaa häiriötä aiheuttavaan oppilaaseen, jolloin kouluun liittyvät tekijät ovat jääneet liian vähälle huomiolle. Työrauhahäiriöiden syitä ja sitä myöten ratkaisuja tilanteen parantamiseksi tulisi kuitenkin etsiä erityisesti koulun toimintakulttuurista (vrt. luku 10).

Yksittäiset koulukohtaiset syyt voivat liittyä esimerkiksi opetusryhmien kokoon ja heterogeenisuuteen, opetussuunnitelmaan ja työaikajärjestelyihin, tilaratkaisuihin ja liikkumiseen koulun sisällä, oppimateriaalin epäsopevuuteen, järjestyssääntöihin ja rangaistusmenetelmiin sekä välituntikäytäntöihin (Lindqvist & Niemenlehto 2002, 43–46).

Esimerkiksi Koulutuksen arviointineuvoston vuonna 2008 julkaisema perusopetuksen pedagogiikan arviointiraportti näkee yhteyden suurten ryhmäkokojen ja työrauhaongelmien välillä. (Atjonen ym. 2008, 146, 160.)

Kerhotoiminta näyttäisi olevan yksi keino tukea nuorten sopeutumista varsinkin yläluokilla. Esimerkiksi Vilmi (2005) on väitöstutkimuksessaan huomannut, että koulun kerhotoiminnan ja työrauhan välillä on positiivinen yhteys. Myös siirtymisen erillisistä ala- ja yläasteista yhtenäiseen peruskouluun on joskus koettu parantavan koulun työrauhaa (Vitikka & Saloranta-Eriksson 2004, 75).<sup>1</sup>

## 6.4 Koulun ulkopuolisia tekijöitä

Osa työrauhaan vaikuttavista tekijöistä löytyy kokonaan koulun ulkopuolelta. Tällaisia ovat esimerkiksi koulun arvostus yhteiskunnassa sekä koulua koskevien ongelmien käsittely mediassa, joka osaltaan vaikuttaa vanhempien asenteisiin koulua kohtaan. Monet opettajat kokevat, että kodin ja koulun välisen suhteen ja erityisesti vanhempien asennoitumisen muuttuminen on osaltaan vesittänyt opettajan auktoriteettia ja mahdollisuuksia ylläpitää työrauhaa. (Lindqvist & Niemenlehto 2002, 95–96, ks. myös Säntti 1997 ja Salo 2000.) Samoin kaupungistumisesta, juurettomuudesta ja televisiosta on etsitty syyllisiä ongelmiin (Kari ym. 1980, 30–31).

Myös kuntien palvelurakenteita voidaan arvioida työrauhan edistämisen näkökulmasta. On selvää, että toimivat hyvinvointipalvelut tukevat varsinkin työrauhahäiriöiden ennaltaehkäisyä. Haasteena on erityisesti se, miten organisoida sellainen palvelutoiminta, jossa oppilaat voivat saada keskeisimmän tarvitsemansa avun omassa koulussaan tai omassa asuinympäristössään. Resurssit saadaan monesti paremmin käyttöön ja palvelut paljon tehokkaammiksi, jos toimintoja järjestetään uudestaan ja varat kohdenneetaan täsmällisemmin (esim. erityisopetuksessa).

---

<sup>1</sup> Kuuselan tätä katsausta varten tekemän empiirisen analyysin mukaan yhtenäiskoulujärjestelyn ja työrauhan välillä ei ole yhteyttä.

## 7 PERUSKOULUJEN TYÖRAUHA EMPIIRISTEN AINEISTOJEN VALOSSA

Koulujen työrauhatilanteesta ei ole teetetty erillisiä kansallisia selvityksiä Kouluhallituksen vuonna 1976 teettämän kartoituksen jälkeen. Työrauhaa kuitenkin käsitellään tai sivutaan muiden teemojen ohella useissa kansallisissa ja kansainvälisissä selvityksissä ja arviointitutkimuksissa. Työrauhaa on käsitelty myös tapaustutkimuksissa ja opinnäytetöissä, joiden tutkimusaineistot tarjoavat kiinnostavaa tietoa, mutta eivät kuitenkaan mahdollista kansallisen tason johtopäätösten tekoa.

Tätä katsausta varten on perehdytty tarkemmin kahteen empiriseen tutkimusaineistoon: PISA-tutkimukseen ja Kouluterveyskyselyyn. Erikoistutkija Jorma Kuuselan yksityiskohtainen analyysi näistä aineistoista ja niiden käyttöön liittyvistä rajoituksista on luettavissa Opetushallituksen verkkosivuilla. Alla on kuvattu ainoastaan keskeiset johtopäätökset.

### 7.1 Kansainväliset tutkimukset

#### 7.1.1 PISA

OECD:n kansainvälisen oppimistulostutkimuksen yhteydessä on kysytty kahtena vuonna, 2000 ja 2003, työrauhaan liittyviä kysymyksiä. Vuoden 2006 tutkimuksesta työrauhaa koskevat kysymykset jäivät pois. 15-vuotiaita koululaisia koskeva tutkimusaineisto kattaa Suomen osalta noin 150–200 koulun otoksen. Niin rehtoreille kuin oppilaillekin suunnatussa kyselyssä on lisäksi muita koulun ja luokan ilmapiiriä sekä opettajaa ja oppilasta koskevia väittämiä, joita voi hyödyntää työrauhaa koskevien vastausten analyysissä.

Aineiston luotettavuuteen liittyy useita puutteita, jotka selittyvät osin sillä, että PISA-kyselyn tarkoitus ei ole ollut arvioida erityisesti työrauhaa, vaan se on ollut mukana vain yhtenä lukuisista taustamuuttujista. Johtopäätösten tekoa rajoittaa mm. otoksen pienuus sekä se, että tutkimusyksikkönä on käytetty koulua, ei luokkaa tai opetusryhmää.

PISA-kyselyjen perusteella suomalaisten koulujen työrauhaa voidaan periaatteessa verrata kansainvälisiin tuloksiin. Vertailu on kuitenkin vain periaatteellista, ja eri tapa vertailla kouluja tuottaa eri tuloksen. Kysymys on myös kulttuuriin liittyvistä tavoista arvioida työrauhaa, normatiivisista odotuksista sekä tavasta vastata kyselyihin, kun kysymystä ei ole ankkuroitu mihinkään konkreettisiin ja kuvattaviin ilmiöihin.

Työrauhaa koskeva kysymys oli sekä vuoden 2000 että 2003 tutkimuksen koulujen rehtoreille tehdyssä koulukyselyssä: ”Missä määrin seuraavat tekijät häiritsevät oppilaiden oppimista koulussanne? Oppilaiden aiheuttamat häiriöt tunneilla.” Vaihtoehdot olivat: ”ei lainkaan”, ”hyvin vähän”, ”jonkin verran” ja ”paljon”. Suomalaiset rehtorit arvioivat työrauhaa molempina vuosina käyttäen lähes yksinomaan neliportaisen asteikon kahta keskimmäistä vastausvaihtoehtoa.

Luokittelun katkaisukohta – siis se, milloin työrauhaongelmia katsotaan olevan – vaikuttaa olennaisesti Suomen sijoittumiseen maiden vertailussa. Jos maat laitetaan vuoden 2000 aineiston pohjalta järjestykseen sen mukaan, että koulu on ilmoittanut työrauhaongelmia olleen vähintään ”jonkin verran”, Suomessa näyttäisi olevan peräti viidenneksi eniten työrauhaongelmia. Jos taas tarkastellaan sitä, kuinka moni ilmoittaa työrauhaongelmia olevan paljon, tilanne Suomessa on erinomainen: suomalaisrehtoreista vain 0,9 % raportoi häiriöitä olevan paljon, kun OECD-keskiarvo oli 4,9 %.

Merkillepantavaa Suomen kohdalla on myös suuri ero vuoden 2000 ja 2003 kyselyn tuloksissa. Jälkimmäisenä vuotena Suomi sijoittui jo OECD-keskiarvon paremmalle puolelle, kun rehtoreilta kysyttiin oppilaiden aiheuttamien oppituntihäiriöiden yleisyyttä.

Taulukko 1. Niiden rehtoreiden osuus, joiden mukaan oppilaiden aiheuttamat häiriöt tunnilla estävät oppimista vähintään jonkin verran ( %-osuus), (PISA 2000, Q19f; PISA 2003, Q25d).

	2000	2003
Suomi	60 %	38 %
OECD-keskiarvo	41 %	41 %

Oppilaille suunnatussa kyselyssä työrauhaa kartoitettiin useammalla kysymyksellä. Vuonna 2000 oppilaiden tuli ottaa kantaa asteikolla ”ei koskaan”, ”joillakin tunneilla”, ”useimmilla tunneilla” ja ”joka tunnilla” mm. seuraaviin väittämiin:

- Opettaja joutuu odottamaan kauan oppilaiden hiljentymistä.
- Oppilaat eivät voi työskennellä hyvin.
- Oppilaat eivät kuuntele mitä opettaja sanoo.
- On hälinää ja epäjärjestyä.
- Tunnin alussa kuluu yli viisi minuuttia ennen kuin mitään tapahtuu.

Suomalaisoppilaiden näkemykset työrauhasta olivat selvästi kansainvälistä keskiarvoa kriittisemmät. Esimerkiksi vuoden 2003 tutkimuksessa kysyttyessä matematiikan oppituntien hälinästä ja epäjärjestyksestä Suomen luku oli vertailumaiden korkein.

Taulukko 2. Niiden oppilaiden osuus, joiden mukaan oppitunneilla on useimmiten tai aina hälinää ja epäjärjestyä (PISA 2000, Q26p; PISA 2003, Q38f).

	2000 (äidinkielen tunti)	2003 (matematiikan tunti)
Suomi	42 %	48 %
OECD-keskiarvo	30 %	36 %

Oppilaiden kokemusten perusteella suomalaisten koulujen välillä on erittäin merkitseviä eroja työrauhassa. Erojen havainnollistamiseksi koulut on jaettu viiteen luokkaan, joista alla olevaan tarkasteluun on otettu työrauhan kannalta paras ja heikoin viidennes.

Taulukko 3. Työrauhaa koskevien kysymysten jakaumat, keskiarvot ja keskihajonnat vuoden 2000 tutkimuksessa oppilaiden arvioimana työrauhaltaan parhaaseen ja heikompaan viidennekseen kuuluvissa kouluissa.

	työrauha	Ei koskaan	Joillakin tunneilla	Useimmilla tunneilla	Joka tunnilla	Σ	ka.	hajonta	N
Opettaja joutuu odottamaan kauan oppilaiden hiljentymistä	paras viidennes	18,2 %	63,0 %	14,8 %	4,0 %	100 %	2,05	,698	506
	heikoin viidennes	1,5 %	39,3 %	33,7 %	25,5 %	100 %	2,83	,825	478
Oppilaat eivät voi työskennellä hyvin	paras viidennes	34,2 %	56,9 %	6,9 %	2,0 %	100 %	1,77	,661	506
	heikoin viidennes	18,4 %	55,4 %	20,5 %	5,6 %	100 %	2,13	,774	478
Oppilaat eivät kuuntele, mitä opettaja sanoo	paras viidennes	14,4 %	70,9 %	13,2 %	1,4 %	100 %	2,02	,577	506
	heikoin viidennes	4,0 %	48,1 %	35,4 %	12,6 %	100 %	2,56	,760	478
Oppilaat eivät ala työskennellä pitkään aikaan tunnin alettua	paras viidennes	29,2 %	62,1 %	7,5 %	1,2 %	100 %	1,81	,615	506
	heikoin viidennes	7,9 %	53,1 %	26,2 %	12,8 %	100 %	2,44	,813	478
On hälinää ja epäjärjestystä	paras viidennes	15,4 %	65,0 %	14,4 %	5,1 %	100 %	2,09	,704	506
	heikoin viidennes	1,9 %	35,1 %	33,5 %	29,5 %	100 %	2,91	,845	478
Tunnin alusta kuluu yli viisi minuuttia ennen kuin mitään tapahtuu	paras viidennes	23,1 %	51,0 %	17,6 %	8,3 %	100 %	2,11	,853	506
	heikoin viidennes	7,1 %	29,5 %	28,7 %	34,7 %	100 %	2,91	,959	478

Yhteenvedona vuoden 2000 ja 2003 Suomea koskevien PISA-aineistojen perusteella työrauhasta voi todeta seuraavaa:

- Eri kouluissa on erilainen työrauha.
- Työrauhan puutteiden, oppilaiden vaikeiden kotiolojen ja opettajakunnan ei-toivotun käytöksen välillä näyttää olevan yhteys. Vaikka kysymys on vain rehtoreiden arvioista ja suhteellisen heikosta signaalista, havainto kertoo kehityksestä, jossa opettajat joko uupuvat tai motivoituneimmat opettajat alkavat vältellä sosiaaliselta koostumukseltaan ja työrauhaltaan haasteellisimpia kouluja.
- Ryhmäkoko, koulun koko tai sijaintialueen tyyppi eivät näy vaikuttavan siihen, kuinka paljon oppilaat kokevat työrauhaongelmia.
- Sukupuoli ei juuri vaikuta käsityksiin oman koulun työrauhasta.
- Vanhempien sosioekonominen asema ja koulutukselle antama tuki ovat vain heikohkosti yhteydessä oppilaiden kokemaan työrauhaan.
- Keskeistä työrauhan kannalta on oppilaiden käsitys opettajastaan: hyvään työrauhaan liittyvät myönteiset opettaja–oppilas-suhteet ja opettajan oppimista tukeva toiminta sekä kotitehtävien säännöllinen tarkastaminen. Huonoon työrauhaan taas liittyy opettajan autoritaariseksi kuvattavissa oleva käyttäytyminen. PISA-aineiston perusteella ei voi päätellä, kumpi on syy ja kumpi seuraus, mutta ilmeistä on, ettei opettajan autoritaariseksi koettu käyttäytyminen ainakaan poista työrauhaongelmia.

Kansainvälisen PISA-analyysin mukaan hyvä työrauha ja myönteinen oppilas-opettaja suhde ovat positiivisesti yhteydessä oppimistuloksiin. Osin tulos selittyy sillä, että kansainvälisessä PISA-aineistoissa oppilaiden sosioekonomisella taustalla ja koulun ilmapiirillä on selvä yhteys. Työrauhan ja opettajasuhteiden yhteys oppimistuloksiin on kuitenkin tilastollisesti merkittävä taustatekijöiden vakioimisenkin jälkeen. (OECD 2004, 208, 218–219; OECD 2005, 41–42.)

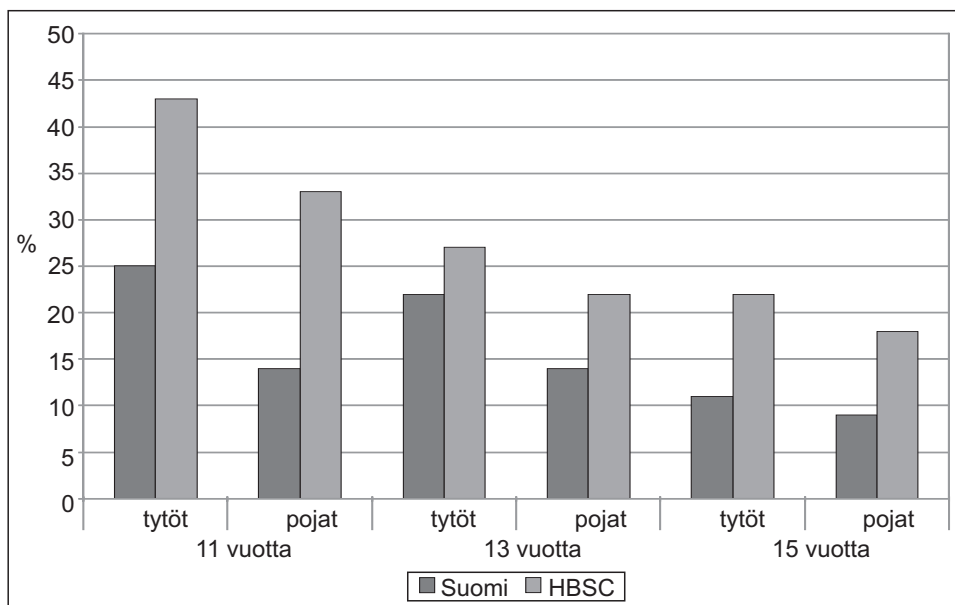
## 7.1.2 WHO-Koululaistutkimus

*Health Behaviour in School-aged Children: WHO Collaborative Cross-National Study* (HBSC) on Maailman terveysjärjestön (WHO) koordinoima, nuorten elämäntyyliä terveyden näkökulmasta selvittävä kansainvälinen otantapohjainen tutkimus. Siinä selvitetään koulukyselyin 11-, 13- ja 15-vuotiaiden koululaisten koettua terveyttä, terveystottumuksia ja kouluviihtyvyyttä. Suomessa tutkimus tunnetaan nimellä WHO-Koululaistutkimus.

Ensimmäinen tutkimusaineisto kerättiin vuonna 1984 Suomessa, Norjassa, Itävallassa ja Englannissa. Sen jälkeen tutkimus on toistettu vuodesta 1986 alkaen neljän vuoden välein. Vuoteen 2006 mennessä tutkimus oli laajentunut kattamaan 41 maata.

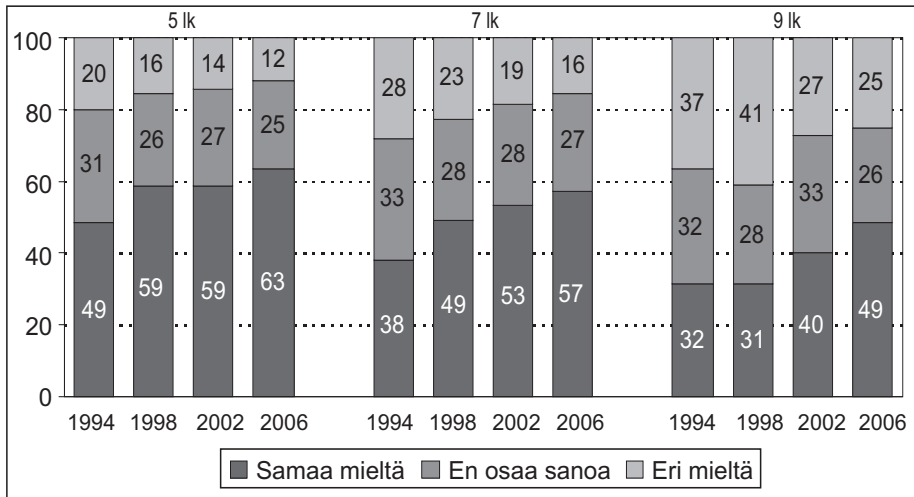
Opetushallitus ja Jyväskylän yliopiston Terveyden edistämisen tutkimuskeskus ovat tuottaneet suomalaisten kyselyaineistojen pohjalta raportin, jossa kuvataan peruskoulun 5., 7. ja 9. luokan oppilaiden koulukokemuksia ja koettua terveyttä vuosina 1994–2006. Aineistossa on mukana yhteensä noin 20 000 oppilaan vastaukset; eri kyselykerroilla vastaajia oli noin 5 000. (Kämppi ym. 2008.)

Tutkimuksessa ei kysytä oppilaiden kokemuksia työrauhasta. Sen sijaan siinä käsitellään teemoja, joiden voidaan olettaa olevan yhteydessä työrauhaan, kuten oppilas–opettaja -suhdetta ja kouluviihtyvyyttä. Suomessa julkisuutta on saanut juuri viimeksi mainittuun liittyvä tutkimustulos, jonka perusteella suomalaiskoululaiset pitävät vähemmän koulusta kuin ikätoverinsa useimmissa muissa maissa. Vuonna 2002 Suomi sijoittui vertailussa peräti viimeiseksi. Suomen ja muiden maiden lukuja vertailtaessa on huomattava, että myös kulttuuriset seikat vaikuttavat siihen, miten nuoret vastaavat kouluvihtymistä koskeviin kysymyksiin.

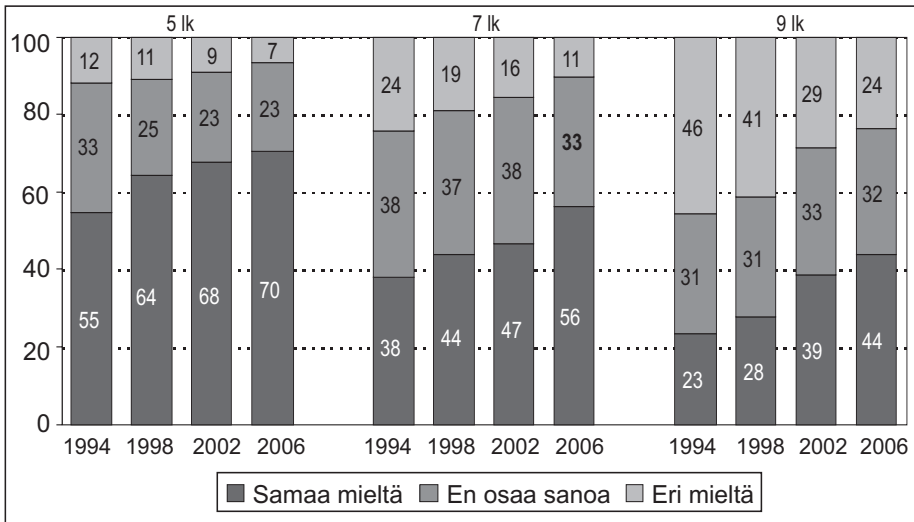


Kuva 1. 11–15-vuotiaat koululaiset, jotka ilmoittavat pitävänsä paljon koulusta ("liking school a lot"), %-osuus. Vertailtavana Suomen luku ja HBSC-maiden keskiarvo (2005/2006).

Nuorten koulukokemukset ovat yleisesti ottaen kehittyneet myönteisempään suuntaan. Samaan aikaan kuitenkin kasvoi niiden nuorten osuus, jotka eivät pitäneet koulusta lainkaan. Pojat suhtautuivat kouluun tyttöjä useammin kielteisesti kaikilla vuosiluokilla. Tutkimuksen mukaan opettajien ja oppilaiden välinen vuorovaikutus on parantunut merkittävästi. Kehitettävää on erityisesti oppilaiden osallistumisessa sääntöjen tekemiseen ja opettajien kiinnostuksessa oppilaiden kuulumisiin. (Kämpö ym. 2008.)



Kuva 2 Poikien vastaukset väittämään ”Opettajat kohtelevat meitä oppilaita oikeudenmukaisesti” vuosiluokan mukaan 1994–2006 (%) (Kämpö ym. 2008, 19).



Kuva 3 Tyttöjen vastaukset väittämään ”Opettajat kohtelevat meitä oppilaita oikeudenmukaisesti” vuosiluokan mukaan 1994–2006 (%) (Kämpö ym. 2008, 19).

## 7.2 Kansalliset kyselyt ja arvioinnit

### 7.2.1 Kouluterveyskysely

Terveyden ja hyvinvoinnin laitoksen (aiemmin Stakes) alaisessa Kouluterveyskyselyssä kootaan tietoa 14–18-vuotiaiden elinoloista, kouluoloista, terveydestä, terveystottumuksista ja terveysosaamisesta sekä oppilas- ja opiskelijahuollosta.

Kysely tehdään joka toinen vuosi, eri lääneissä joko parillisina tai parittomina vuosina. Kyselyyn osallistuvat kunnan kaikkien peruskoulujen 8. ja 9. luokkien sekä lukioiden 1. ja 2. luokkien oppilaat. Vuodesta 2008 alkaen kysely tehdään myös ammatillisten oppilaitosten 1. ja 2. vuosikursseilla.

Ensimmäinen Kouluterveyskysely oli aineistoltaan pieni ja se järjestettiin keväällä 1995. Laajamittainen Kouluterveyskysely käynnistyi seuraavana vuonna. Kouluterveyskyselyyn vastanneiden määrä on kasvanut vähitellen. Vuonna 2008 kyselyyn vastasi noin 110 500 nuorta. Tämä analyysi perustuu vuosien 1998–2004 kyselyiden primaariaineistoon.

Kouluterveyskysely sisältää noin 150 muuttujaa, joista on laskettu yhteensä nelisenkymmentä dikotomista indikaattoria. Niiden perusteella on laskettu oppilaan vuosiluokalla ja sukupuolella vakioidut prosenttiosuudet, jotka kuvaavat ongelmien yleisyyttä kouluissa.

Kyselyssä on mukana yksi suoraan työrauhaa selvittävä kysymys. Väittämään ”Luokassani on hyvä työrauha” otetaan kantaa neliportaisella asteikolla: täysin samaa mieltä, samaa mieltä, eri mieltä, täysin eri mieltä. Oppilaista 9 % valitsi viimeisen ja 35 % toiseksi viimeisen vaihtoehdon.

Oppilailta kysytään samalla arvosteluasteikolla myös, haittaako melu tai rauhattomuus heidän koulutyöskentelyään. Oppilaista noin 6 % ilmoitti rauhattomuuden haittaavan erittäin paljon. Melun koki erittäin suureksi haitaksi runsaat 5 % oppilaista.

Koulutyön osalta kyselyssä kartoitetaan lisäksi muun muassa oppimisympäristön fyysisiä haittatekijöitä, oppilaiden kouluviihtymistä sekä kokemuksia opettajasta ja omista vaikutusmahdollisuuksista.

Oppilaiden työrauhaan liittyviä vastauksia voidaan tiivistää seuraavasti:

- Työrauha tai sen puute ei ole ainakaan näin mitattuna pysyvä ilmiö, vaan tulokset vaihtelevat melko paljon kyselykerrasta toiseen.
- Työrauha vaihtelee saman koulun sisällä eri luokissa ja opetusryhmissä.
- Työrauhan kokemus ei liity olennaisesti sukupuoleen, koulumenestykseen eikä kotitaustaan.
- Koulutasolla erot eivät ole suuret, mutta voidaan kuitenkin todeta, että ongelmallisimmaksi työrauhan kokevat pääkaupunkiseudun oppilaat, seuraavana ovat muiden kaupunkimaisten kuntien oppilaat ja parhaaksi työrauha koetaan maaseutumaisien kuntien kouluissa.
- Työrauhan yhteys koulua ja sen oppilaita kuvaaviin sosioekonomisiin muuttujiin ovat erilaisia erityyppisissä kunnissa. Koko maan kattava aineisto antaisi esimerkiksi sellaisen tuloksen, että parempi työrauha liittyisi vanhempien keskimäärin matalampaan koulutustasoon. Johdopäätös on kuitenkin harhaanjohtava, sillä taustalla vaikuttaa se, että työrauha on heikoin suurissa kaupungeissa, joissa myös vanhemmat ovat keskimäärin korkeammin koulutettuja kuin harvaan asutuissa maaseutumaisissa kunnissa.
- Voimakkain yhteys työrauhahäiriöillä vaikuttaa olevan fyysisessä työympäristössä koettuihin puutteisiin, erityisesti työympäristön likaisuuteen ja ahtauteen (katso taulukko 4).
- Työrauhahäiriöitä on tavanomaista runsaammin silloin, kun koulun oppilailla on keskimääräistä enemmän työskentelyvaikeuksia. Tuolloin työrauhahäiriöitä kokevat yhtä hyvin ne oppilaat, joilla ei itsellään ole työskentelyvaikeuksia, kuin ne, joilla on.

Taulukko 4. Taustaindeksien yhteydet työrauhaongelmiin koulutasolla. Vuoden 2002–2003 aineisto.

Haitat	Korrelaatio	Tilastollinen selitysosuus	N
Fyysiset työolot	,52	27 %	616
Työskentelyvaikeudet	,41	17 %	616
Opettajakuva	,38	14 %	616
Sosiaaliset vaikeudet	,37	14 %	616
Somaattiset oireet	,27	7 %	616
Työn määrä	,24	6 %	616
Masennusoireet	,16	2 %	616

Opetusministeriö selvitti vuonna 2008 Kouluterveyskyselyn aineistojen perusteella koulukiusaamisen yleisyyttä peruskoulujen yläluokilla. Raportin mukaan valtaosa kahdeksas- ja yhdeksäsluokkalaisista ei koe kiusaamista eikä itse kiusaa muita. Säännöllisesti kiusatuksi joutui 8 % oppilaista: pojista 10 % ja tytöistä 6 %. Kiusatuksi joutuminen lisääntyi hieman 2000-luvulla, erityisesti Länsi-Suomessa. Koulukiusaaminen on yhteydessä niin kotiin ja ystäviin, kouluoloihin kuin terveyteenkin. Kouluoloihin liittyvistä tekijöistä koulun huono työilmapiiri oli yhteydessä varsinkin kiusatuksi joutumiseen; koulun omaisuuden vahingoittaminen sekä vaikeudet opiskelussa liittyivät muiden kiusaamiseen. Koulun koko tai sijainti kaupungissa tai maaseudulla ei vaikuttanut kiusaamisen yleisyyteen. (OPM 2008, 3.)

## 7.2.2 Terveyden edistämisen vertaistieto (TED BM)

Stakes (nyk. THL) käynnisti keväällä 2006 TedBM-nimisen tutkimus- ja kehittämishankkeen, jossa kehitetään kunnille yhtenäistä ja suunnitelmallista terveyden edistämisen vertailutietojärjestelmää. Yhtenä osa-alueena siinä on yhdessä Opetushallituksen kanssa kehitetty Oppimisyhteisöjen terveys- ja hyvinvointiseuranta. Ensimmäiset esitutkimukset peruskouluissa tehtiin vuonna 2007. Vuosiluokille 1–6 suunnattuun kyselyyn vastasi yli 1 400 koulua ja vuosiluokkien 7–9 kyselyyn 539 koulua.

Kyselyssä ei erityisesti selvitetty työrauhaa, vaan kartoitettiin laajemmin koulujen erilaisia ongelma- ja häiriötilanteita. Kyselyn mukaan 91 %:ssa yläkouluista oli esiintynyt syyslukukaudella 2006 oppituntien häirintää. Valtaosa kouluista (60 %) ei kuitenkaan vastannut kysymykseen, kuinka usein häirintää oli tapahtunut, mikä asettaa selvät rajoitteet tulosten analyysille ja vertailulle.

Lukumäärän ilmoittaneiden koulujen vastausten perusteella oppituntien häirintää oli tapahtunut keskimäärin (mediaani) 4,7 tapausta 100 oppilasta kohden. Yleisintä oppituntien häirintää oli Etelä-Suomen läänissä (7,5 tapausta / 100 oppilasta) ja vähäisintä Ahvenanmaalla 0,4 tapausta / 100 oppilasta. Oppilasmäärään suhteutettuna raportoidut häiriötilanteet olivat kääntäen verrannollisia koulun kokoon siten, että ilmoitettujen tapausten lukumäärä oli suurin alle sadan oppilaan kouluissa (6,9 tapausta / 100 oppilasta). (Rimpelä ym. 2007, 96–98.)

Alakoulujen osalta selvitettiin lukuvuoden 2006–07 tilannetta, jolloin 75 % tutkimukseen osallistuneista kouluista ilmoitti oppituntien häirintää tapahtuneen. Prosenttiosuus vaihteli Etelä-Suomen 79 %:sta Lapin 69 %:in. Ongelma oli yleisin keskisuurissa (200–299 oppilaan) kouluissa, joista 86 % raportoi oppituntien häirintää tapahtuneen. Pienien koulujen (20–49 oppilasta) vastaava luku oli 60 %. (Rimpelä ym. 2008, 132–134.)

Taulukoissa 5 ja 6 esitellään ala- ja yläkoulujen vastauksia häiriö- ja ongelmatilanteiden esiintymistä koskevaan kyselyyn.

Taulukko 5. Häiriö- ja ongelmatilanteiden esiintyminen ja tilastoseuranta vuosiluokkien 1–6 kouluissa lukuvuoden 2006–2007 aikana. Koulujen jakauma prosentteina. (Rimpelä ym. 2008,96.)

Häiriö- tai ongelmatilanne	Ei ole tietoa	Ei yhtään	On esiintynyt		Yhteensä	
			Lukumäärä ei tiedossa	Yksi tai useampia	%	(N)
Oppituntien häirintä	5	21	62	12	100	(1327)
Oppilaiden välinen väkivalta	4	29	42	25	100	(1322)
Ilkivalta	5	47	34	13	100	(1310)
Varkaudet, näpistelyt	7	67	16	10	100	(1320)
Oppilas uhannut väkivallalla opettajaa	6	81	7	6	100	(1318)
Oppilas vahingoittanut opettajaa	5	85	4	6	100	(1320)
Kriisiapua vaatinut tilanne tai tapahtuma koulussa	6	86	4	4	100	(1318)
Häiritsevä ulkopuolinen henkilö koulussa	6	88	3	3	100	(1312)
Sukupuolinen häirintä	7	90	2	1	100	(1319)
Aseella uhkaaminen/vahingoittaminen koulussa	7	90	1	2	100	(1326)
Muu häiriö tai ongelmatilanne	12	72	10	6	100	(1247)

Taulukko 6. Häiriö- ja ongelmatilanteiden esiintyminen ja tilastoseuranta vuosiluokkien 7–9 kouluissa syyslukukauden 2006 aikana. Koulujen jakauma prosentteina. (Rimpelä ym. 2007, 133.)

Häiriö/ongelmatilanne	Ei ole tietoa	On esiintynyt, ei tietoa lukumäärästä	Lukumäärä ilmoitettu		Yhteensä	
			Eii yhtään	Yksi tai useampia	%	(N)
Tupakointi kouluaikana	(0,4)	40	8	51	100	(536)
Oppituntien häirintä	4	61	6	30	100	(527)
Ilkivalta	3	50	22	26	100	(524)
Oppilaiden välinen väkivalta	1	37	23	38	100	(525)
Varkaudet, näpistelyt	6	29	40	25	100	(523)
Häiritsevä ulkopuolinen henkilö koulussa	2	5	42	52	100	(525)
Oppilas uhannut väkivallalla opettajaa	5	7	75	12	100	(526)
Alkoholin käyttö	4	4	81	12	100	(537)
Sukupuolinen häirintä	9	8	77	6	100	(524)
Huumeiden käyttöepäily/tarjonta	6	3	87	5	100	(536)
Oppilas vahingoittanut opettajaa	5	4	89	3	100	(526)
Aseella uhkaaminen, vahingoittaminen koulussa	6	2	90	2	100	(526)
Kriisiapua vaatinut tilanne tai tapahtuma koulussa	4	6	82	8	100	(527)
Muu häiriö tai ongelmatilanne	18	16	57	8	100	(500)

### 7.2.3 Koulutuksen kansalliset arvioinnit

Koulutuksen arviointineuvosto selvitti vuonna 2004 opetusministeriön toimeksiannosta koulutuksen perusturvan toteutumista. Arvioinnissa kerättiin muun tiedon ohella myös rehtorien, opettajien, oppilaiden ja vanhempien näkemyksiä koulujen työrauhasta.

Oppilaiden, vanhempien sekä opettajien ja rehtorien itsearviointien perusteella työrauha on kunnossa noin 80 %:ssa kouluja. Vanhempien näkemykset tilanteesta olivat positiivisimmat; heistä 84 % piti koulun työrauhaa hyvänä. Oppilaat suhtautuivat asiaan kriittisimmin: 79 % piti työrauhaa hyvänä. Opettajista ja rehtoreista 82 % vastasi työrauhan olevan hyvä. Huomattavaa on, että kaikissa vastaajaryhmissä alle 1 % arvioi koulun työrauhan huonoksi tai välttäväksi. (Korkeakoski 2005a, 96.)

Työrauhaa koskevissa vastauksissa oli jonkin verran alueellista vaihtelua. Kun Etelä-Suomen läänissä alle 79 % rehtoreista ja opettajista piti työrauhaa hyvänä, vastaava luku oli Lapin läänissä 85 % ja Ahvenanmaalla 87 %. Koulun koko vaikutti tuloksiin siten, että kaikkein pienimmissä kouluissa työrauha koettiin lähes poikkeuksetta hyväksi (97 % vastanneista). Heikoimmillaan tilanne oli 50–99 oppilaan kouluissa, joista 77 % ilmoitti työrauhan hyväksi. Kun koulut olivat kooltaan suurempia, ilmoitettu tyytyväisyys työrauhaan asettui 78 ja 81 %:n välille. (Mt., 96–97.)

Työrauha-teema nousi esiin myös Koulutuksen arviointineuvoston vuonna 2008 julkaisemassa perusopetuksen pedagogiikan arvioinnissa. Arviointiaineistossa on mukana 410 rehtorin ja noin 2 350 opettajan vastaukset pedagogiikan tilaa selvittäneeseen kyselyyn. Kun opettajilta kysyttiin opetusmenetelmien valintaan vaikuttavista opetustilannetekijöistä, selvästi tärkeimmäksi nousi työrauhan säilyminen (3,2 asteikolla 1–4). (Atjonen ym., 120–121.) Raportissa työrauhaongelmien nähdään olevan kiinteästi yhteydessä liian suuriin oppilasryhmiin (mt., 146, 160). Arviointiryhmä nostaakin johtopäätöksissään suuret ryhmäkoot laadukkaan pedagogiikan toteutumisen suurimmaksi esteeksi (mt., 208).

Oppilaiden työrauhakokemuksia kartoitettiin vuosituhannen vaihteessa myös Opetushallituksen käynnistämän Terve Itsetunto -projektin yhteydessä. Projektin osallistuneiden koulujen oppilaista tytöt arvioivat kaikilla kouluasteilla työrauhan selvästi myönteisemmäksi kuin pojat. (Scheinin 2003, 23–24.)

Opetushallituksen toteuttamissa kansallisissa oppimistulosten arvioinneissa ei ole selvitetty koulujen työrauhatilannetta.

## 7.2.4 Oikeuspoliittisen tutkimuslaitoksen selvitykset

Oikeuspoliittinen tutkimuslaitos on selvittänyt viimeksi yläasteen opettajiin kohdistuvaa häirintää ja väkivaltaa vuoden 2008 opettajauhrikyselyllä. Sen mukaan opettajiin kohdistuva häirintä on yleistä: 45 % opettajista oli lukuvoonna 2007–08 loukkaavaa käytöstä oppilaan taholta. Väkivallan uhkaa oli kokenut 7 %, väkivaltaa 4 % ja seksuaalista häirintää 3 % opettajista. Verrattuna vuoden 1997 kyselyn tuloksiin opettajat ovat kokeneet hieman vähemmän häirintää mutta väkivaltaa sen sijaan enemmän. (Salmi & Kivivuori 2009.)

Häirintä ja väkivalta voi olla myös toisensuuntaista. Oikeuspoliittisen tutkimuslaitoksen vuoden 2008 lapsiuhritutkimuksessa 13 % yhdeksäsluokkalaisista kertoi kokeneensa loukkaavaa käytöstä ja 2 % väkivaltaa opettajan taholta. (Salmi & Kivivuori 2009.)

## 7.3 Alueelliset ja paikalliset selvitykset

### 7.3.1 Lääninhallitusten peruspalvelujen arvioinnit

Lääninhallituksilla on lakisääteinen velvollisuus arvioida oman toimialansa peruspalveluita. Arvioinnin tehtävänä on tuottaa tietoa valtakunnallisen, alueellisen ja kunnallisen kehittämisen tueksi. Arviointien kohteet vaihtelevat vuosittain ministeriöiden toimeksiantojen mukaan.

Lääninhallitusten peruspalvelujen arviointiin sisältyi vuonna 2001 lasten ja nuorten oppimisympäristön tilaa sekä oppilashuollon toteutumista koskevia kysymyksiä. Valtaosa, noin 95 %, koulukyselyyn vastanneista kouluista oli samaa mieltä väittämän ”koulussa on hyvä työrauha” kanssa. (Sivistystoimen peruspalvelujen arviointi vuonna 2001, 31.)

Työrauhaongelmia kartoitettiin myös oppilashuoltotyöryhmien työskentelyn näkökulmasta. Oppilashuoltotyöryhmien käsittelemistä asioista työrauhaongelmat olivat neljänneksi yleisimpiä oppimisvaikeuksien, erityisopetustarpeen ja oppilaiden keskinäisen kiusaamisen jälkeen. (Mt., 12.)

## 7.3.2 Paikallisen tason selvitykset

Perusopetuslain (628/1998) 21 §:n mukaan koulutuksen järjestäjän tulee arvioida antamaansa koulutusta. Voidaankin olettaa, että koulujen työrauhaa on sivuttu ainakin joissain paikallisen tason arvioinneissa.

Esimerkiksi Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan ja Turun kaupungin koulutoimintakeskuksen yhteisessä tutkimushankkeessa tarkasteltiin työrauhaa osana laajempaa turkulaisten peruskoulujen arviointia. Huomionarvoista on se, että ala-asteen opettajat kokivat työrauhahäiriöt suuremmaksi ongelmaksi kuin yläasteen opettajat. (Olkinuora & Mattila 2001, 74–77.) Vanhemmista suurin osa piti työrauhatilannetta varsin hyvänä. 11 % ala-asteen ja 17 % yläasteen oppilaiden vanhemmista kuitenkin arvioi työrauhaongelmia olevan melko tai erittäin paljon. (Mt., 102.)

## 7.4 Muut tutkimusaineistot

### 7.4.1 Koulun hyvinvointiprofiili

Opetushallituksen, Tampereen yliopiston ja Pirkanmaan mielenterveystyön hankkeen yhteinen verkkosivusto tarjoaa kouluille mahdollisuuden kerätä itsearvioinnin avulla tietoa oppilaiden ja henkilöstön hyvinvoinnista koulun kehittämisen, oppilashuoltotyön ja terveystiedon opetuksen tueksi. Sivusto on tarkoitettu niin peruskoulujen kuin lukioden ja ammatillisten oppilaitosten käyttöön. Vastanneita oppilaita oli lukuvuonna 2008–09 alakouluista noin 3 800 ja yläkouluista noin 3 400. Lisäksi kaikista koulumuodoista kerättyä henkilökunnan vastauksia oli noin 1 000.

Hyvinvointiprofiilia käyttäneiden koulujen vastausten pohjalta on koottu valtakunnallisia tilastoja teemoista, joista osa liittyy epäsuorasti myös työrauhaan. Kyselylomakkeessa kartoitetaan työrauhaa myös ihan suoraan. Väittämään ”oppitunneilla on hyvä työrauha” otetaan kantaa vastaajaryhmästä riippuen joko 3- tai 5-portaisella asteikolla.

Alakouluissa 33 % tytöistä ja 35 % pojista oli sitä mieltä, että oppitunneilla on hyvä työrauha. Väittämän kanssa eri mieltä oli 14 % tytöistä ja 13 % pojista. Yli puolet oppilaista vastasi ”ei samaa eikä eri mieltä”.

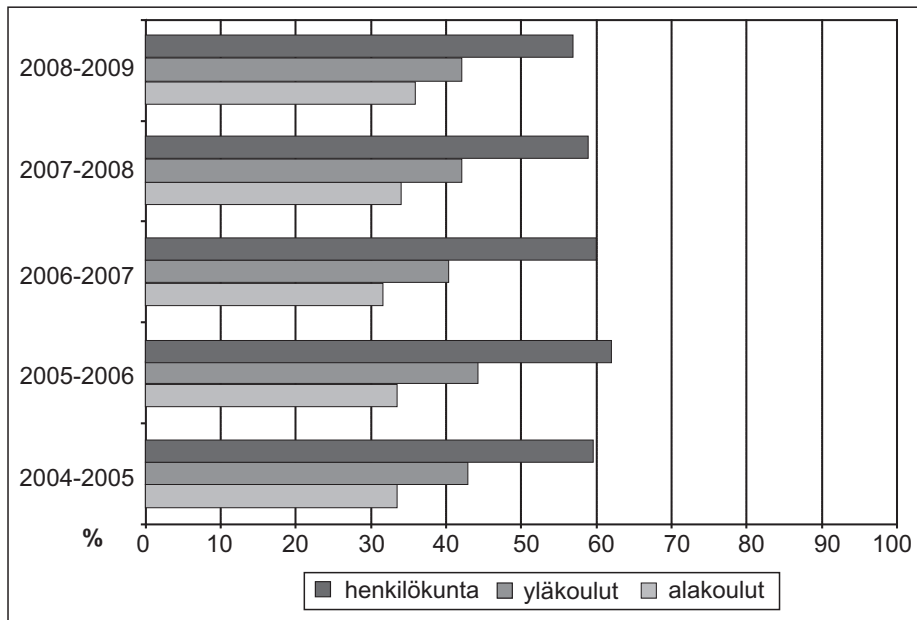
Yläkouluissa 43 % tytöistä ja 49 % pojista oli täysin tai osin samaa mieltä ”hyvä työrauha” -väittämän kanssa. Täysin tai osin eri mieltä oli 24 % tytöistä ja 19 % pojista. Noin kolmannes oppilaista vastasi ”ei samaa eikä eri mieltä”.

Kaikkien koulumuotojen henkilökunnan vastaukset jakautuivat seuraavasti: naisista 57 % ja miehistä 64 % oli täysin tai osin sitä mieltä, että oppitunneilla on hyvä työrauha. Täysin tai osin eri mieltä väittämän kanssa oli 18 % naisista ja 13 % miehistä. Neljännes vastaajista ei ollut samaa eikä eri mieltä.

Koulun hyvinvointiprofilin täyttäneet koulut eivät ole valikoituneet satunnaisesti, joten otosta ei voi pitää edustavana. Samoin eri koulumuotojen vastausten vertailemisen tekee ongelmalliseksi se, että alakoulujen vastausvaihtoja on kolme (samaa mieltä, ei samaa eikä eri mieltä, eri mieltä) kun muiden kouluasteiden ja henkilökunnan vastausvaihtoehtoja on viisi (täysin samaa mieltä, samaa mieltä, ei samaa eikä eri mieltä, eri mieltä, täysin eri mieltä).

Joitain varovaisia johtopäätöksiä aineistosta voinee kuitenkin tehdä. Ensinnäkin opettajat näyttävät pitävän oppituntien työrauhaa huomattavasti parempana kuin oppilaat. Selvästi yli puolet henkilökunnasta (58 %) oli sitä mieltä, että oppitunneilla on hyvä työrauha, kun yläkoulun oppilaista tätä mieltä oli alle puolet (46 %) ja alakoulun oppilaista vain noin kolmannes (34 %). Osin alakoulujen alempaa arviota selittää vastausvaihtoehtojen erilaisuus. Tulokset ovat samansuuntaiset kuin PISA-taustakyselyistä saadut vastaukset, joiden valossa oppilaat kokevat työrauhan huonommaksi kuin rehtorit.

Näyttäisi myös siltä, että tytöt kokevat oppitunneilla vallitsevan työrauhan jonkin verran huonommaksi kuin pojat. Samoin naisopettajat pitävät työrauhaa mieskollegoitaan harvemmin hyvänä. Käytettävissä oleva aineisto ei kerro, onko työrauha miesopettajien tunneilla oikeasti keskimäärin parempi vai onko kysymys vain subjektiivisen kokemuksen erilaisuudesta.



Kuva 4. Koulun hyvinvointiprofiilin väittämä ”Oppitunneilla on hyvä työrauha”; samaa tai täysin samaa mieltä olleet (alakoululaisilla 3-portainen asteikko, muilla 5-portainen).

Lähde: Konu 2009, Koulun hyvinvointiprofiiliin perustuva julkaisematon aineisto.

## 7.4.2 Muita tutkimuksia

Suomalaisten koulujen työrauha on ollut aiheena joissain akateemisissa, pääosin kasvatustieteellisissä tutkimuksissa, joissa näkökulma on usein opettajan kokemissa työrauhahäiriöissä.

Erätuulen ja Puurulan mukaan noin 10 % oppilaista häiritsee joskus työrauhaa. Päivittäin työrauhaa häiritsee noin 3–6 % oppilaista. Vakavat työrauharikkomukset ovat harvinaisia. Huono luokkailmasto ja työrauhahäiriöt liittyvät usein yhteen. Luokka-asteiden välillä ei tavallisesti ole eroja häiriöiden määrässä. (Naukkarinen 1999.)

Santavirran tutkimuksessa (2001) käsitellään opettajien työssään kohtaamia stressinlähteitä. Työrauhaan liittyvistä stressinlähteistä nousivat kyselyssä esiin melu (36 %) ja kurinpito luokassa (23 %). Ylivoimaisesti eniten opettajia kuormitti kuitenkin kiire, joka aiheutti melko usein tai jatkuvasti stressiä 66 %:lle opettajista. Vuonna 1998 tehtyyn tutkimukseen osallistui 1 028 opettajaa. (Santavirta ym. 2001, 17–18.) Kun vantaalaisia ala-asteen opettajia pyydettiin 1990-luvun lopussa nimeämään työnsä rasittavia puolia, työrauhahäiriöt nousivat päällimmäisiksi. (Haikonen 1999, 106.)

Blombergin tutkimuksen (2008, 141) perusteella opettajan työssä suurta stressiä aiheuttaa opetusryhmien heterogeenisuus, ei niinkään niiden koko. Erityisen ongelmalliseksi ja jopa uhkaavaksi opettajat kokevat tilanteen silloin, kun luokassa on psyykkisesti oirehtiva oppilas tai kesken lukuvuoden integroitu opetuskieltä heikosti hallitseva maahanmuuttajaoppilas.

Lindqvistin ja Niemenlehdon pro gradu -tutkielman (2002, 101) mukaan työrauhahäiriöt ovat osa koulun arkea. Opettajien mukaan työrauha häiriintyy useita kertoja päivässä, mutta suurin osa häiriöistä on lieviä. Tavallisimpia ovat erilaiset verbaliset häiriöt, kuten huutelu tai päälle puhuminen. Toinen opettajien kokema yleinen häiriöryhmä ovat erilaiset keskittymisen ongelmat, kuten levottomuus ja oppilaiden touhuaminen oppitunnin aikana. Myös opettajan auktoriteetin kyseenalaistaminen ja negatiivinen suhtautuminen kouluun ovat opettajan näkökulmasta tavallisia ongelmia.

Oppilaiden kokemuksia työrauhasta on selvittänyt mm. Savolainen (2001, 56), jonka tutkimukseen osallistuneista oppilaista noin neljännes piti luokan työrauhaa huonona. Syrjäytymisvaarassa olevien nuorten koulukokemuksia tutkineen Kurosen (2009) mukaan kouluvaikeuksia kokeva lapsi tuntee erilaisuutensa ja leimautuu usein jo alakoulussa. Yläkouluun siirryttäessä vaikeudet ja haasteet lisääntyvät. Varsinkin isojen koulujen ilmapiiriä kuvattiin usein rauhattomaksi ja kohtaamisia etäiseksi. Nuoret kaipasivat työrauhaa luokkatilanteisiin ja lisää myönteistä palautetta ja kannustusta rangaistusten ja kontrollitoimenpiteiden korostamisen asemesta.

Koulun työrauhakysymyksiä on usein selvitetty ensisijassa kasvatustieteen näkökulmasta. Näyttäisi kuitenkin siltä, että tämän päivän monimutkaistuvat ilmiöt edellyttäisivät poikkitieteellistä orientaatiota. Työrauhakysymyksen avaamiselle olisi eduksi myös esimerkiksi psykologinen, sosiaalipsykologinen, koulutussosiologinen ja neurotieteellinen tarkastelu.

Kansainvälistä tutkimusta työrauhasta on tehty suhteellisen vähän. Asiasta on kirjoittanut mm. Wolfgang (2001; Wolfgang ym. 1999). Mielenkiintoinen näkökulma on Noddingsin (1992) välittämisen etiikka, joka avaa ongelmiin puuttumisen ja huolehtimisen tematiikkaa.

Yhteenvetona kansainvälisestä työrauhadiskurssista voisi pitää seuraavia kolmea kokonaisuutta: 1) (toiminta)kulttuurinen orientaatio, 2) kohtaamisen ja välittämisen orientaatio sekä 3) sääntöpohjainen orientaatio. Lisäksi aihetta käsittelevän kirjallisuuden yhtenä painopisteenä on pedagogiikka. Tätä nelijakoa on mahdollista käyttää työrauhaa koskevien johtopäätösten teon kehiksenä.

## 8 OPETTAJA TYÖRAUHAN RAKENTAJANA JA YLLÄPITÄJÄNÄ

### 8.1 Opettajan työn haasteellisuudesta

Opettajalta vaaditaan monenlaista osaamista. Opettavaa ainesta koskevan tiedollisen ja kognitiivisen osaamisen lisäksi opettajan työssä tarvitaan opetusmenetelmiin ja luokanhallintaan liittyviä taitoja, reflektiota eli itsearviointitaitoa ja empatiaa eli muiden huomioon ottamista. Opettajat voidaan työhön suuntautumisen perusteella kärjistäen jakaa opetusta tai kasvatusta painottaviksi. (Virta & Kurikka 2001, 56.)

Huolimatta suomalaisen opettajankoulutuksen kansainvälisestäkin tunnistetusta korkeasta laadusta, tutkimuksissa ja keskustelussa on tullut esiin myös kriittisiä näkemyksiä. Opettajankoulutuksessa korostuvat opettavan sisällön ja opetusmenetelmien hallinta eli substanssi- ja didaktinen osaaminen, kun taas luokanhallinta jää marginaaliin. (Ks. esim. Blomberg 2008, 71.) Erityisesti aineenopettajien koulutusta on kritisoitu siitä, ettei se valmista opettajaa riittävästi kohtaamaan luokkahuonetodellisuutta (Blomberg 2008, 19, alunp. Tirri & Puolimatka 2000; Virta & Kurikka 2001, 57).

Blombergin tutkimus (2008) vastavalmistuneiden peruskoulunopettajien ensimmäisestä työvuodesta kiinnittää huomiota ongelmiin, jotka aiheutuvat opettajankoulutuksen ja koulutodellisuuden välillä olevista eroista. Pedagogisen asiantuntijuuden rinnalla taito luoda ja ylläpitää työrauhaa ja oppilaiden turvallisuutta on opettajan ammatin keskeinen, ellei jopa keskeisin haaste (mt., 133). Toisin kuin monessa muussa ammatissa, vastavalmistunut opettaja joutuu alusta asti täysipainoisesti ottamaan itsenäisesti vastuuta ja hänen on hallittava koko monimutkainen ja haastava tehtäväkenttä. Myös Lindqvistin ja Niemenlehdon (2002) haastattelemat opettajat kertoivat, ettei opettajankoulutus ollut valmistanut heitä luokkahuoneen todellisuuteen ja työrauhan ylläpitämiseen (mt. 96–97, 105; myös Säntti 1997).

Opettajien koulutuksen ja työtodellisuuden välinen kuilu tuli esiin myös Kiviniemen selvityksessä (2000). Haastatellut opettajat kaipasivat jonkinlaista perehdyttämisyjärjestelmää tukemaan opettajaa uran alkuvaiheilla (mt., 64). Selvitys nostaa opettajankoulutuksen keskeisiksi kehittämishaasteiksi mm. kommunikaatio- ja vuorovaikutustaidot, suurten ryhmien opettamisen sekä erilaisten työrauhahäiriöiden käsittelyn (mt. 150, 170).

Savolaisen tutkimuksessa (2001, 68) opettajat toivat esiin tarpeensa saada täydennyskoulutusta työrauhan ylläpitämisen menetelmistä. Toisaalta Koulutuksen arviointineuvoston vuonna 2008 julkaisemassa perusopetuksen pedagogiikan arvioinnissa kiinnitetään huomiota siihen, että vaikka monella opettajalla on luokassa työrauhaongelmia, vain harvat opettajat ilmoittavat haluavansa työrauhaan liittyvää koulutusta. Arviointiryhmän johtopäätös on se, että työrauhan luomisen ja ylläpitämisen ajatellaan olevan opettajan ammattitaidon ydintä, jolloin siihen liittyvää lisäkoulutustarvetta ei osata tunnistaa tai uskalleta tunnustaa. (Atjonen ym. 2008, 205–206.)

Blombergin (2008, 15) mukaan työrauhan ylläpitoon liittyvää stressiä lisää se, että luokanhallintaan kykenemätön opettaja tuntuu muiden opettajien mielestä usein uhalta koko koulun toiminnan kannalta. Salo (2000, 40–41) on kiinnittänyt huomiota häpeään ja leimautumisen pelkoon, joka työrauhaongelmien myöntämiseen liittyy.

Edellä kuvattu saattaa osaltaan selittää tutkimustulosta, jonka mukaan turkulaiset yläasteen opettajat arvioivat työrauhahäiriöiden ja oppilaiden huonon kielenkäytön opettajaa kohtaan vaikeuttavan merkittävästi vähemmän omaa työtään kuin kollegoidensa työtä. (Virta & Kurikka 2001, 73–74.)

Työrauhahäiriöihin liittyvän tabun ohella ongelmien yhteistä ratkaisemista voivat estää muutkin syyt. Eri tutkimuksissa ja selvityksissä on noussut esille opettajan jaksamista ja työssä selviytymistä heikentävä yksin tekemisen ja pärjäämisen eetos tai myytti. (Esim. Blomberg 2008, 75 ja 187–188.)

Opettajien hyvän yhteistyön on tutkimuksissa havaittu edistävän myös oppilaiden hyvinvointia ja työrauhaa (ks. esim. OPM 2005; Savolainen 2001, 78). Yksi haaste suomalaiselle koululle onkin vahvistaa sellaista toimintakulttuuria, jossa opettajat ja muu kasvatusta tukeva henkilöstö ottaa yhteisvastuullisena tiiminä vastuun oppilaiden koulussa tapahtuvasta kasvatuksesta. Opettajankoulutuksen haasteena on vastaavasti ohjata opiskelijoita yksilökeskeisestä opettajakulttuurista yhteistyön suuntaan. (Savolainen 2001, 9; Virta & Kurikka 2001, 80–82.)

Erilaiset ryhmäilmiöt määrittävät keskeisesti opettajan työn luonnetta, joten opettajan pitäisi tuntea ja ymmärtää erilaisia ryhmiin liittyviä ilmiöitä ja prosesseja, ryhmädynamiikkaa sekä ryhmissä esiintyviä rooleja, valtasuhteita ja vuorovaikutusta. Opettajankoulutuksessa voitaisiin myös hyödyntää nykyistä paremmin opiskelijoiden omia kokemuksia pienryhmäilmiöiden ja -dynamiikan ymmärryksen lisäämisessä. (Blomberg 2008, 15 ja 32; Kiviniemi 2000, 150.) Myös Saloviita (2007 ja 2009) on korostanut ryhmäilmiöiden osaamista opettajan ammatissa.

## 8.2 Opettajan auktoriteetti ja valta

Tutkimukset osoittavat, että opettajan kykyä ylläpitää työrauhaa on arvostettu eri aikakausina. Oman auktoriteetin rakentaminen on opettajan työn kulmakiviä, ja se on keskeisessä asemassa myös työrauhan kannalta. Olennaista on erottaa autoritaarinen kasvatuserinne ja siihen liittyvä kurittamisen kulttuuri autoritatiivisuudesta. Jälkimmäinen nähdään arvovaltaan, oikeudenmukaisuuteen ja vastuullisuutta korostavaan ohjaukseen perustuvaksi myönteiseksi ilmiöksi. Opettajan auktoriteetin tärkein tehtävä on mahdollistaa opetus ja sitä kautta oppilaan kehittyminen.

Weberia soveltaen voidaan ajatella, että opettajalla on käytettävissään kolme auktoriteetin laja: rationaalinen, traditionaalinen ja karismaattinen. Parhaiten työrauhaongelmia pystyy hallitsemaan opettaja, jolla on kaikki kolme hallussaan. Viimeksi mainittu auktoriteetin laji on erityisen tärkeä, sillä se luo pohjaa hyvälle oppilas–opettaja-suhteille ja molemminpuoliselle kunnioitukselle. (Saloviita 2009, 71.)

Aiemmin opettaja saattoi nojata enemmän kouluinstituution tuomaan arvovaltaan, kun taas nykyään hänen on omalla persoonallaan ja toiminnallaan rakennettava auktoriteettiasemansa. Oppilaiden luottamus on ansaittava. Oppimiskäsityksen muuttuminen sekä tieto- ja viestintäteknologian kehitys ovat vielä omalta osaltaan muuttaneet opettajan asemaa oppilaisiin nähden. (Blomberg 2008, 16–21.)

Tutkimusten valossa vaikuttaisi siltä, ettei opettajan autoritaarinen kasvatuserinne ainakaan paranna työrauhaa, pikemmin päinvastoin. Liian tiukka kontrolli ja rangaistuskulttuuri voivat jopa haitata oppilaan itsehallinnan kehittymistä. Sen sijaan molemminpuoliseen luottamukseen ja arvostukseen perustuva auktoriteettisuhte vaikuttaa edistävän työrauhaa. Pidetyt ja arvostetut opettajan oppituntia ei niin herkästi halua häiritä. Jos opettaja ei onnistu rakentamaan itselleen pedagogista auktoriteettia oppilaiden silmissä ja jos häneen ei luoteta, työrauhahäiriöt ovat erittäin todennäköisiä. (Helamaa 2008, 40–47, 65; Saloviita 2007, 21; Kinnunen 2008, 27.)

Kuuselan tätä katsausta varten tekemä analyysi tukee käsitystä, jonka mukaan autoritaarinen opettajuus ei ratkaise työrauhaongelmia (ks. sivu 33).

Useat tutkijat ovat puhuneet vastuun antamisen merkityksestä opettajan pedagogisen auktoriteetin rakentumisessa. Yksinkertaistaen voisi todeta, että luottamus ja vastuun antaminen heijastuvat oppilaiden vastuullisena käytöksenä. (Helamaa 2008, 65.)

Valta on aina tavalla tai toisella läsnä luokkahuoneessa. Ellei opettaja johda tilannetta, sen tekee joku oppilas tai oppilasryhmä. Koulupäivät ovat täynnä opettajan ja oppilaiden toiveiden ja tavoitteiden yhteensovittamista ja erilaisia neuvotteluja. Kaikista asioista ja koko ajan ei kuitenkaan voida neuvotella, jolloin tarvitaan opettajan auktoriteettia määrittämään toimintatavat. (Rantala 2006, 85; Saloviita 2009, 115.)

Institutionaalisen puheen avulla opettaja on luokassa vallankäyttäjä: hänellä on oikeus käyttää imperatiivia, jakaa puheenvuoroja, keskeyttää oppilas ja puhua itse ilman vuoronpyytämistä. Opettajalla on valta määrittellä myös fyysiset rajat oppilaan olemiselle. Opettaja voi käyttää omaa auktoriteettiaan myös siten, että häntä eivät koske samat säännöt kuin oppilaita. (Rantala 2006, 145–154.) Toisaalta opettaja ei määräämällä voi pakottaa oppilaita oppimaan, vaan hän on riippuvainen oppilaiden yhteistyöhalusta (Saloviita 2009, 116).

Myös Steinberg on pohtinut vallankäyttöä luokkahuoneessa (Blomberg 2008 28; alunp. Steinberg 2006, 24–26). Fyysisen vallan sijaan opettajalla on nykyäänkin psykologista valtaa: hän voi huutaa, nolata, olla kylmäkiskoinen, uhata numeron alentamisella tai kurinpitotoimilla. Myös oppilas voi käyttää valtaa esimerkiksi metelöimällä, laiminlyömällä tehtävänsä tai olemalla ylimielinen opettajaa kohtaa. Avainhaasteena onkin, miten kääntää valtataistelu keskinäiseksi kunnioitukseksi.

Opettajan pedagoginen johtajuus rakentuu Steinbergin (2005) mukaan viidestä osa-alueesta: luokkahuonekulttuurin rakentaminen, vallankäyttö, kommunikaation johtaminen, eettisenä ohjaajana toimiminen sekä opiskeluprosessin johtaminen (Saloviita 2009, 113–114).

## 8.3 Opettajan keinoja vaikuttaa työrauhaan

Oppilaat ja opettaja ovat yhdessä vastuussa työrauhasta. Opettajan vastuulle jää saada oppilaat ymmärtämään edellä mainittu. Jotta oppilaat sitoutuisivat työrauhan ylläpitämiseen, heidän täytyy ymmärtää, miksi se on tärkeää.

Työrauhan luomisen ja ylläpitämisen keinoja on monia, ja keinojen valintaan vaikuttaa luonnollisesti myös se, mistä työrauhahäiriöiden ajatellaan johtuvan. Opettajan näkökulmasta keskeinen kysymys on se, uskooko hän työrauhahäiriöiden johtuvan sellaisista syistä, joihin hän voi omalla toiminnallaan vaikuttaa.

Osa keinoista on enemmän ennaltaehkäiseviä, osa puolestaan liittyy häiriötilanteiden ratkaisemiseen. Keinot voi jaotella myös sen mukaan, perustuvatko ne palkitsemiseen vai rankaisemiseen. Tavallisia rangaistuksia ovat esimerkiksi oppilaan seisottaminen, luokasta poistaminen ja jälki-istunto, palkintoja puolestaan esimerkiksi tunnin päättäminen etuajassa. Viime aikoina julkisuutta on saanut niin sanottu oppilasparkki perinteisen luokasta poistamisen vaihtoehtona.

Rangaistusten käytössä on suuria eroja opettajien kesken. Tutkimukset eivät Blombergin (2008, 29) mukaan kuitenkaan tarjoa vahvistusta sille, että rangaistukset parantaisivat työrauhaa tai oppimistuloksia. Perinteiset kurinpitörangaistukset saattavat tehot häiriöihin, mutta eivät niiden syihin. Niin rangaistusten kuin palkintojenkin käytössä olennaista on johdonmukaisuus ja tasapuolisuus. (Helamaa 2008, 55, 57; MacGrath 1998, 8.)

Oppilaiden tasapuolinen ja oikeudenmukainen kohtelu yhdessä opettajan auktoriteetin sekä johtamis- ja tiiminvetämistaitojen kanssa nousivat työrauhan luomisen kannalta avainasemaan myös Yleisradion Opettaja.tv:n alkuvuonna 2009 esittämässä sarjassa ”Työrauhaa etsimässä”.

Työrauhatutkimukset osoittavat, että opettajilla on käytössään laaja valikoima yksilöllisiä tapoja kohdata työrauhahäiriöitä hiljaisuuden odottamisesta ja luokasta poistumisesta yhteisesti sovittujen käsimerkkien käyttöön ja joogahetkeen. (Helamaa 2008, 59–60; Lindqvist & Niemenlehto 2002, 78.)

Tutkimuksissa puhutaan usein koulukulttuurista, mutta mahdollisesti vähintään yhtä kriittistä työrauhan kannalta on kussakin luokassa vallitseva kulttuuri. Luokahuonekulttuurin merkitystä ovat korostaneet esimerkiksi Kiviniemi (2000) ja Steinberg (2006). Myös tässä katsauksessa esitellyt kouluterveyskyselyn tulokset vahvistavat osaltaan, että ilmapiiri vaihtelee samankin koulun sisällä. Luokan ilmasto on yhteydessä opettajan ohjaustapaan. Opettajan tulee yhdessä oppilaiden kanssa luoda kunkin luokan omat pelisäännöt ja toimintanormit. (Ks. myös Blomberg 2008, 24–25.)

Luokan ilmapiiri vaikuttaa työrauhaan, ja ilmapiirin kannalta keskeistä on opettajan ja oppilaiden keskinäinen suhde. Vastavuoroisen ilmapiirin, jossa oppilailla on mahdollisuus osallistua päätöksiin ja ilmaista itseään, uskotaan edesauttavan työrauhan säilymistä. Varsinkin isompien oppilaiden kohdalla ongelmatilanteiden pohtiminen yhdessä ja oppilaiden omaan vastuuseen vetoaminen ovat usein käyttökelpoisia keinoja. (Lindqvist & Niemenlehto 2002, 65, 81.)

Selkeät ja yhteisesti sovitut säännöt ovat keskeinen työrauhan ylläpitämisen keino. Sääntöjen taustalla ovat yleiset yhteiskunnalliset käyttäytymissäännöt sekä koulun järjestyssäännöt, mutta viime kädessä kuitenkin tilanteeseen vaikuttavat luokan omat säännöt. (Helamaa 2008, 55–56.)

Koulutyön ja koulupäivän arjen yhteensovittaminen on yksi työrauhan perusta. Jos oppilas väsyä ja stressaantuu liiallisista vaatimuksista, vaihtelevasta ja kiireestä, on työskentelyn pohja huterana. Ihminen ei jaksa työskennellä tuloksellisesti pitkiä aikoja yhtä perää. Olisikin hyvä katkoa sekä oppitunteja että työpäivää siten, että rentoutumisen hetkiä on sopivasti. Työpäivän tulisi sisältää vaihtelevasti itse suunniteltua, annettua, hiljaista, äänestä, aktiivista ja passiivista tekemistä sekä erilaista opittavaa, oppimaan oppimista ja tehtäviä, jotka vahvistavat yleistä selviytymistä.

Koulupäivän ja oppitunnin sopivan rytmittämisen lisäksi myös istumajärjestys, samoin kuin fyysinen oppimisympäristö kuten valaistus ja ilmastointi, vaikuttavat työrauhaan (Helamaa 2008, 54; Lindqvist & Niemenlehto 2002, 70; MacGrath 1998; Saloviita 2007, 72–73; Levin & Nolan 2007, 56).

Hyvin suunnitellut ja valmistellut oppitunnit sekä selkeät tehtävänannot auttavat ylläpitämään työrauhaa (Lindqvist & Niemenlehto 2002, 69). Opettajan oman toiminnan kriittinen reflektio yksin ja muiden kanssa auttaa oikeiden toimintatapojen löytämisessä (mt., 83–85). Myös ammatillinen kokemus vaikuttaa opettajan kykyyn ylläpitää työrauhaa ja luo varmuutta kohdata erilaisia häiriötilanteita (Lindqvist & Niemenlehto 2002, 87–93, 98, ks. myös Aho 1981).

Useiden tutkimusten mukaan oppilaat arvostavat huumorintajuista opettajaa. Huumori onkin nostettu yhdeksi työrauhan luomisen ja ylläpitämisen keinoksi, jonka merkitystä ei pidä aliarvioida. (Esim. Blomberg 2008, 136; Helamaa 2008, 50–52, Järvelä ym. 2004, Lindqvist & Niemenlehto 2002, 76–77.) Huumorin käyttö vaatii kuitenkin opettajalta taitoa ja oppilastunteista, sillä väärinkäytettynä huumori voi myös nolata ja satuttaa.

Eväitä työrauhan ylläpitämiseen löytyy myös systeemiälykkään opettamisen käsitteestä. Sajaniemen, Sinkkosen ja Konnun (2004) mukaan systeemiälykäs opettaja tiedostaa oman roolinsa koululuokan systeemissä ja osaa toimia tarkoituksenmukaisesti. Hän tiedostaa omat ajattelumallinsa ja pyrkii tarvittaessa muuttamaan niitä. Systeemiälykkään opettajan keinoja parantaa työrauhaa ovat esimerkiksi ongelmien uudelleenmäärittely, myönteisen näkökulman löytäminen, pedagoginen kohtaaminen, yhteisen vision luominen sekä jo edellä mainittu huumori.

Opettajan ammatissaan kokema terve itsetunto ja myönteinen minäkuva ovat samaan aikaan hyvän työrauhan syitä ja seurauksia. Samanaikaisesti kun kyky ylläpitää työrauhaa on opettajan ammatillisen osaamisen kulmakiviä, on hyvä tiedostaa, että on tilanteita, joissa opettajan osaamisen rajat tulevat vastaan. Näin on esimerkiksi silloin, kun luokalla on psyykkisesti sairas oppilas. Tärkeää onkin, että opettaja oppii tunnistamaan oppilaiden häiriöitä ja tilanteita, joissa ulkopuolinen apu on tarpeen. (Blomberg 2008, 30.)

Esimerkiksi Aho (1980) on korostanut kodin ja koulun välistä yhteistyötä työrauhaongelmien selvittämisessä. Opetushallituksen ja Suomen Vanhempienliiton julkaisemassa kodin ja koulun yhteistyön laatukuvauksessa (2007) todetaan, että olennaista on rakentaa alusta alkaen jokaisen lapsen perheen kanssa myönteinen, avoimuuteen perustuva yhteistyösuhde. Positiivinen ja luottamuksellinen suhde luo sitten pohjaa myös työrauhaongelmien kaltaisten ristiriitojen esille ottamiseen ja rakentavaan käsittelyyn.

Tärkeää on, ettei opettaja jää yksin työrauhahäiriöiden kanssa. Koulun toimintakulttuuri vaikuttaa siihen, kuinka helppo opettajan on hakea ja myös saada apua. Kynnystä kääntyä kollegoiden, rehtorin tai oppilashuollon puoleen voi kohottaa aiemmin mainittu pelko leimautua huonoksi opettajaksi, jos tunnustaa vaikeudet ylläpitää työrauhaa.

### 8.3.1 Käsityksiä luokanhallinnasta ja opettajan selviytymisestä

Tässä alaluvussa esitellään muutaman kansainvälisesti tunnetun tutkijan käsityksiä luokanhallinnasta ja opettajan selviytymisestä. Yhteistä niissä on huomion kiinnittäminen tekijöihin ja toimintamalleihin, jotka ennaltaehkäisevät työrauhahäiriöitä.

Kounin tutki 1960-luvulla opettajan keinoja ylläpitää työrauhaa ja havaitsi, että opettajien välillä on eroa ennen kaikkea työrauhahäiriöiden ennaltaehkäisemisessä, ei niinkään jo syntyneisiin ongelmiin puuttumisessa. Kounin korosti proaktiivista, ennaltaehkäisevää strategiaa. Keskeistä Kouninin mukaan tässä on se, että opettaja

- on jatkuvasti tilanteen tasalla (”silmät selässäkin”) ja puuttuu ongelmiin välittömästi
- kykenee jakamaan huomionsa
- onnistuu pitämään koko luokan tarkkaavaisena
- huolehtii tunnin sujuvasta etenemisestä ja siirtyy tehtävästä toiseen tarkoituksenmukaisesti oppilaiden ollessa valmiita siihen
- välttää oppilaiden kyllästymisen vaihtelemalla opetusmenetelmiä ja tarjoamalla riittävän haastavia ja vaihtelevia tehtäviä. (Kounin 1971.)

Opettajan selviytymisstrategioita eli opetusryhmien hallintaa ja siten myös työrauhan ylläpitoa ovat tutkineet myös Hargreaves ja Woods (1984, myös myöhempiä). Esiin tuodut tekijät edustavat kulttuurisia toimintamalleja ja niiden sisällä olevia selviytymisen mekanismeja. Opettajan työn onnistumisen kannalta näyttäisi olevan merkitystä mm. seuraavilla asioilla:

- Eri lähteistä tulevat tavoitteet eivät saa olla liian ristiriitaisia.
- Kasvatustehtävän ja aineenopetuksen tulee olla tasapainossa ja molempien arvostettuja.
- Opetuksessa tulee käyttää paljon kokemustietoa.
- Oppimaan ohjaus ja tehtävienannon luonne ovat avainasemassa.
- Valittujen oppimiskäsitysten tulee aidosti vaikuttaa toimintaan.
- Pariopetus (samanaikaisopetus) tulee saada yleiseksi käytännöksi.
- Yhtäaikainen ryhmä- ja yksilötyön hallinta on samalla opettajan vaativimpia ja tärkeimpiä taitoja.
- Ajankäyttö koulussa tulisi olla nykyistä monipuolisempaa, ja oppituntien kesto tulisi vaihdella.
- Tietoisuutta omista selviytymistavoista ja käyttökelpoisista selviytymiskeinoista on vahvistettava.
- Myös opettajan tulee saada tukea.

Hargreaves on hahmotellut seitsemän opettajan selviytymisstrategiaa, jotka hänen mukaansa on suunnattu tukemaan opettajan persoonaa ja vahvistamaan oppilaitten oppimisprosessia. Erityisesti ne tukevat oppimisedellytyksiä ja siten myös koulun työrauhaa. Ne ovat:

1. kontrollin ylläpito (vapaus – kontrolli, oppilaitten itseohjautuvuuden edistäminen)
2. hyvien oppilassuhteiden ylläpito (pedagogisen vuorovaikutuksen rakentaminen)
3. potentiaalisten konfliktien välttäminen (ristiriitojen ennaltaehkäisy, rangaistukset, turvallisuus)
4. kulttuurisen ja yhteisöllisen statuksen ylläpito (koulu yhteisönä, suhtautuminen kulttuuriin ilmiöihin)
5. terapeuttisten tekijöiden toteuttaminen (huolehtiminen, melioratiivinen koulu)
6. arvoihin sitouttaminen ja jatkuvuus (mitä koulu edustaa ja miten se niitä ilmaisee)
7. kasvatukseen sitoutuminen (miten koulu ja opettajat kasvattavat, millaista selviytymistä edustetaan).

Kuten huomataan, lista ei edusta traditionaalisia opettamisen kivijalkoja. Ajatus on, että opettaminen ja oppiminen sujuvat, kunhan niiden perusta on vankka. Tässäkin korostetaan osaltaan arkiselviytymisen elementtejä. Mitä enemmän kyse on haasteellisista nuorista, sitä merkittävämmiksi osoitetut tekijät tulevat.

Jonesin ja Jonesin (1990 ja 2007) mukaan luokan hallinnan lähtökohtana on myönteisen ilmapiirin luominen opettajan ja oppilaiden välille ja myös oppilaiden kesken. Työrauhahäiriöihin on kuitenkin lukuisia syitä, eikä opettaja suinkaan pysty vaikuttamaan kaikkiin niistä. Siksi positiivisimmastakin luokasta löytyy oppilaita, jotka käyttäytyvät häiritsevästi. Niinpä opettaja tarvitsee luokanhallinnassa myös ongelmanratkaisutaitoja. Lähtökohtana pitäisi olla syvä ymmärrys työrauhaan vaikuttavista tekijöistä ja myös opettajan omasta roolista siinä. Myös laadukas opetus on olennaista luokanhallinnan kannalta. Neljäs keskeinen asia luokanhallinnassa on ongelmien korjaaminen siten, että oppilaat itse oppivat tutkimaan ja korjaamaan häiriökäyttäytymistään. (Saloviita 2009, 118–119.)

## 9 YHTEISÖLLISYYS KOULUTYÖSKENTEELYN VOIMAVARANA

Työrauhaan vaikutetaan sekä myönteisesti että kielteisesti yksittäisten toimien ohessa eniten sillä, miten koulu toimintakulttuurinsa, ryhmätoimintojensa (yhteisö, tavoitteelliset ja sattumanvaraiset ryhmät sekä verkostot) ja erityisesti arkiselviytymiseen suhtautumisensa puitteissa koulunpitoaan toteuttaa. Luku perustuu mm. seuraaviin lähteisiin: Kiesiläinen 2004, Lindh ja Sinkkonen 2009, Pennington 2005 sekä Medway ja Cafferty 1992.

Yhteisöllisyydestä puhutaan nykyisin paljon, mutta käytännössä sen käyttö voimavarana ei ole ollut riittävän konkretisoitunutta. Yhteisönä toimiminen tarkoittaa keskeisimmin sitä, että

- koululla on olemassa julkituodut normit
- käyttäytymis- ja tapasäännöt sekä
- erityisesti tavat, joilla se osoittaa keinoja arkiselviytymiseen.

Näihin sekä aikuisten että oppilaiden pitää voida vaikuttaa ja luoda niistä rakentavia, omia toimeen tulemisen tapojaan. Yhteisöllä tulee olla myös keinoja tukea jäseniään sekä myönteisissä että kielteisissä asioissa. Erityisesti yhteisön tulee ohjata valintatilanteissa. Laajemmin yhteisöllisyys merkitsee yhteisten merkitysten ja tarkoitusten etsimistä, esittämistä, niihin sitoutumista ja joskus niiden vastustamista. Yhteisön tulee luoda myös unelmia. Koulun erityinen tehtävä on pohjustaa asioita, joihin sisältyvät sivistyksen, opettamisen ja oppimisen merkitykset.

Koulu yhteisönä on paikka, johon on tärkeää tuntee kuuluvansa. Tämä on erityisen tärkeää nykylapsille ja nuorille. Kouluyhteisö edustaa myös pysyvyyttä, traditioita, symboleja ja turvallisuutta, jotka tulisi tunnistaa.

Keskeistä on, että yhteisö itse luo oman toimintakulttuurinsa. Tarvitaan julkista keskustelua ja pohdintaa siitä, mikä koulu on ja mitä tarkoittavat opettajuus ja koululaisuus. Erityisen tärkeää olisi tiedostaa ja tunnistaa, mitä arkiselviytymisen keinoja koulu edustaa eli miten se olettaa yksilön tulevan toimeen nyt ja tulevaisuudessa. Siksi olisikin hyödyllistä tarkastella sitä, millaista yleissivistystä (ja siten selviytymisen keinoja) koulu välittää ja millaisia arvoja siihen liittyy. Tulevaisuuden koulun menestys lepää koulun kyvyssä ymmärtää moniarvoisissa yhteisöissä toimeen tulemista ja sen kyvyssä välittää tätä ymmärrystä. Koulun yhteisönä tulisi osata käyttää esimerkiksi erilaisuus voimavarana eikä rakentaa siitä rajoituksia.

## 9.1 Yhteisö sosiaalisena pääomana

Ellonen (2007) tutki sosiaalisen pääoman (yhteisöllinen ominaisuus, joka vaikuttaa nuoriin sekä kokemuksen kautta että riippumatta siitä) suhdetta nuorten hyvinvointiin. Tulosten mukaan koetun sosiaalisen tuen ja sosiaalisen kontrollin yhteydet poikien masentuneisuuteen ja rikekäyttäytymiseen riippuvat osittain koulun ominaisuuksista. Opettajan oppilailleen antama tuki ei vaikuta kaikissa kouluissa samalla tavalla. Jos koulun sosiaalinen tuki jakautuu epätasaisesti oppilaitten kesken, se voi jopa lisätä nuorten masentuneisuutta.

Sosiaalisen kontrollin ja rikekäyttäytymisen välillä esiintyi myös selviä sukupuolten välisiä eroja. Pojilla sosiaalisen tuen määrä ja sen epätasainen jakautuminen ovat yhteydessä rikekäyttäytymiseen. Tyttöillä yhteyksiä ei löytynyt. Yhteisölliset sosiaaliset voimavarat siis määrittävät osaltaan nuorten hyvinvointia. Pahoinvoinnin oireitakaan ei pitäisi pitää vain yksilön ongelmina, vaan tarkasteluun tulisi ottaa yhteisöjen mahdollisuudet kasvuympäristöinä. (Ellonen 2007.) Tällä hetkellä saattaa olla vaarana, että aiemmista kurikouluista siirrytään liian rajoittaviin kontrollikouluihin (vrt. Jakonen 2008).

## 9.2 Kouluhyvinvoinnin yhteisöhanke

1990-luvun alussa järjestettiin Sundhetspedagogik i Norden -nimisiä kouluprojekteja, joissa hyvinvointia parannettiin yhteisöllisten toimien kautta. Ne sisälsivät kolme lähtökohtaa: 1) opetussuunnitelmiin vaikuttaminen, 2) oppimisympäristöjen parantaminen ja 3) arkiselviytymiseen kasvattaminen. Projektissa kaikki koulut pyrkivät konkretisoimaan seuraavat kuusi periaatetta:

1. vuorovaikutuksen strategia
2. oppilaskeskeisyyden strategia
3. itsehallinnan ja itseohjautuvuuden strategia
4. elämäntilannestrategia
5. myönteisyyden strategia ja
6. käyttökelpoisuuden strategia.

Kouluissa opettajat ja oppilaat sekä osin myös vanhemmat pohtivat koulua koskevia parannustarpeita ja niiden toteutustapoja. Kehittämistyön organisoimiseksi ja toteuttamiseksi kokoontumisia eri kokoonpanoilla oli paljon. Niiden myötä jäsenet tutustuivat hyvin toisiinsa.

Vähitellen syntyi mm. olohuoneita, oppilastöiden näyttelyitä, ympäristön korjaustoimia, oppilaitten ja opettajien roolien ja vuorovaikutuksen parantamista, oppilaiden osallisuuden vahvaa lisääntymistä, itseohjautuvuuden edistymistä, kannustuksen monipuolistumista sekä erilaisia uusia oppimistilanteita.

Kaiken kaikkiaan levottomuus ja häiriökäyttäytyminen vähenivät selvästi ja yhteisöllisyys parani. Erityisesti oppilaat iloitsivat mahdollisuudesta vaikuttaa oikeasti asioihin.

Yleisellä tasolla nähtiin, että koulun toimintaa tukivat mm. seuraavat asiat:

- Koulun arvoista ja tavoitteista tehdään läpinäkyviä ja tietoisia.
- Luodaan merkityksiä.
- Ajatellaan, että kaikki oppivat ja opettavat.
- Kiinnitetään erityistä huomiota opettajan ja oppilaan vuorovaikutuksen luonteeseen.
- Tiedostetaan, mikä koulussa ihmisiä kuormittaa, ja tuetaan arkiselviytymistä.

Myös strategiat osoittivat käyttökelpoisuutensa. Ongelmaksi muodostui se, miten uutta toimintakulttuuria saadaan pidettyä yllä myöhemminkin. (Peltonen 1991.)

### 9.3 KiVa Koulu -kehittämistoiminta

Vuonna 2006 käynnistynyt KiVa Koulu -ohjelma on hyvä esimerkki koko kouluun laajasti vaikuttavasta toimintamallista. Sen tavoitteena on koulukiusaamisen vähentäminen ja ennaltaehkäiseminen. Kiusaamisen vähenemisen ohella on saatu aikaan myös muita vaikutuksia. Toimintaan osallistuneissa kouluissa on havaittu yleisen ilmapiirin parantuneen, tarvittavan avun saannin helpottuneen ja koulumotivaation parantuneen. Lisäksi yhteenkuulumisen tunne on kasvanut.

KiVa Koulu -ohjelmassa yksilöiden ja ryhmien pitää selkeästi ottaa vastuu kiusaamiseen puuttumisesta. Siinä ilmaistaan säännöt, joihin sitoudutaan. Käytössä on ollut monenlaisia pelejä ja materiaaleja, ja ohjelmaan kuuluu myös oppitunteja. Toimintamalli on ollut hyvä esimerkki myös siitä, että yhteen tavoitteeseen pyrittäessä voi syntyä paljon myönteisiä oheisvaikutuksia, jotka kaikki yhdessä parantavat koulun toimivuutta yhteisönä ja siten tukevat myös koulun tavoitteista toimintaa.

## 10 KOULUN TOIMINTAKULTTUURI

Koulun keskeinen voimavara on yhteisö. Sen luonne tulee parhaiten esiin koulu yhteisön toimintakulttuurissa. Sarasonin (1993) määritelmää soveltaen koulun toimintakulttuuri on säännönmukaisuuksien ja tavoitteiden kokonaisuus, joka näkyy koulun toimintana ja palvelee arjessa selviytymistä.

Koulun toimintakulttuurin pitää tukea työrauhaa. Oikeudet, säännöt ja kaikkien henkilökohtainen vastuu niiden toteutumisesta ja noudattamisesta ovat työrauhan kulmakivet. Olennaista on, että säännöt on sovittu yhdessä ja että kaikki ymmärtävät, mitä niiden rikkomisesta seuraa. Oppilaat sitoutuvat paremmin pelisääntöihin, jos ovat itse päässeet vaikuttamaan niihin. Lähelläköhtana tulisi pitää sitä, että jokaisella koulu yhteisön jäsenenä on oikeus tuntea olonsa turvalliseksi, oppia parhaimman kykynsä mukaan ja tulla kohdelluksi arvokkaalla ja kunnioittavalla tavalla. (Saloviita 2009.)

Avoin ja vuorovaikutteinen toimintakulttuuri ja koulu yhteisöön kuulumisen kokemus on tärkeää myös kodin ja koulun yhteistyössä ja edistää yhteisvastuullista kasvatusta. Joillekin vanhemmille on luontevaa toimia ryhmissä, jotkut tarvitsevat enemmän yksilöllistä huomiointia. Ongelmatilanteissa pitäisi pohtia sitä, ketkä ovat oleellisia osapuolia tilanteen selvittämisessä, jottei vanhemmille synny luukulta luukulle -tuntemusta. (Opetushallitus 2007.)

Dalin (1993) toteaa, että koulukulttuurin tarkastelu on tärkeää, koska muutokset oppimisessa ja sen ohjaamisessa, oppilaissa, sosiaalisen elämän normeissa ja yleensä ryhmien elämässä ovat voimakkaita ja vaikuttavat siihen, mitä koulussa tapahtuu. Näitä kokonaisuuksia ei kuitenkaan ole riittävästi tavoitettu nykyisessä opetussuunnitelmapohjaisessa koulukeskustelussa. On myös havaintoja siitä, että juuri koulun toimintakulttuuri (eetos) ja koulun toimeen tulemisen keinot (selviytyminen, coping) ennustavat osaltaan koulun toimivuutta ja ovat perusilmiöitä varsinkin muutosprosesseissa ja erityisen ongelmallisissa tilanteissa.

Toimintakulttuuri voi olla yksilökeskeinen tai yhteisöllinen. Näiden välinen tasapaino on erityinen haaste nykykouluissa. Mitä enemmän korostetaan yksilöllistä opiskelua vaihtelevissa oppimisympäristöissä, sitä tärkeämmäksi tulee aito yhteisöllinen toimintakulttuuri pysyvine ryhmineen.

Sarasonin (1971, 1993) mukaan koulukulttuuri ilmenee yleisellä tasolla seuraavien asioiden kautta:

- Koulun toimintakulttuurin ydinkysymys on se, millaiseen järkeen ja tunteeseen koulunpito perustuu. Tämä tulee tunnistaa.
- Tapa- ja käyttäytymissäännöt ovat keskeinen osa koulun luomaa kasvun ja kehityksen tukea, mutta niiden läpinäkyvyyttä ja tukena toimimista tulee vahvistaa.
- Koulun moraalinen ilmapiiri osana toimintakulttuuria tulee saattaa nykyistä tietoisemmalle tasolle, koska nyky-yhteiskunnan valinnat edellyttävät useimmiten myös vastausta miksi-kysymykseen.
- Keskeisiä ovat erityisesti oppilas–opettaja-suhteen säännönmukaisuudet. Tältä osin tulee edistää pedagogista vuorovaikutusta.
- Motivaatio, kiintymys ja vastuuntunne ovat ensisijassa kulttuurisia ja sosiaalisia ilmiöitä, ja ne liittyvät sosiaalisen ympäristön luonteseen. Koulussa esiin tulevia motivaatio- ja vastuukysymyksiä tulee tarkastella enemmän sosiaalisesta, ympäristöjen rakentamisen näkökulmasta kuin yksilopsykologisista lähtökohdista.
- Johtajuus määrittää toimintakulttuurin kehityksen.

Toimintakulttuuri on erityisesti yhteydessä ihmisten luomiin subjektiivisiin merkityksiin. Niihin tulisi kiinnittää huomiota erityisesti silloin, kun oppilaalla on koulunkäyntivaikeuksia. Keskeiset kokemukset liittyvät mm. vuorovaikutukseen, ilmapiiriin ja yleiseen mielialaan. Laine (1993) toteaa, että oppimisprosessit liittyvät oppilaiden mielissä pitkälti oikeiden valintojen tekemiseen. Etsittäessä tapaa rakentaa oppimistilanteita olisikin hyödyllistä ottaa sopivassa määrin huomioon oppilaiden subjektiiviset koulukokemukset.

Toimintakulttuuri edustaa myös yleistyneitä yhteisöllisiä selviytymiskeinoja. Käytännössä kyse on siitä, miten opettajat ja oppilaat tulevat parhaiten koulussa toimeen. Selviytymistavat sisältävät usein piilotetusti hyväksytyjä arvoja ja asenteita. Koulun yleissivistävän opetuksen ja arkiselviytymisen välisiä yhteyksiä ei kuitenkaan ole paljoakaan pohdittu. Tulisi kysyä, miten välittyvä yleissivistys tukee arkiselviytymistä.

Toimintakulttuurin kehityksessä kirjallisuudesta löytyy myös pohdintaa kumppanuuskasvatuksesta (Eisler 2000). Se tarkoittaa aktiivista toimintaa, oppimista ruokkivia oppimisympäristöjä, arvojen keskeisyyttä, tiedon laajalaisuutta ja integroituneisuutta, intuition kunnioittamista ja integraatiota/inkluusiota kaikilla koulutusta ja oppimista koskevilla tasoilla. Näillä teemoilla lähestytään tulevaisuuden elämän vaatimuksia.

Toimintakulttuurisesti hyödyllisiä tarkastelun kohteita koulussa ovat Sarasoin (1993) mukaan mm. seuraavat yleensä vähemmän esillä olevat teemat:

- koulun moraalit sekä tapa- ja käyttäytymissäännöt
- koulun kontrolli- ja valtasuhteet, myös muut kuin hallinnolliset, koulun todelliset toimijat
- opetuksen järjestämisen mallit selviytymisen näkökulmasta
- tavoitteiden ja toiminnan suhde
- tavoitteiden ilmaisu ja läpinäkyvyys
- opettaja–oppilas-suhteen luonne
- aikuissuhteiden luonne
- koulun potentiaalın käyttö, energian suuntaamisen tavat
- yksilöllisyyden ja yhteisöllisyyden periaatteiden käsittäminen ja toteuttaminen
- eheyttäminen ja eriyttäminen
- koulun aikakäsitys.

Voidaan myös pyrkiä kokonaisvaltaisesti tarkastelemaan sitä, miten koulun toimintaprosessit todellisuudessa tapahtuvat. Tällä hetkellä olisi esimerkiksi tarpeen selvittää, miten yksilöllisyyden ja yhteisöllisyyden ihanteet saadaan muutettua konkreettisiksi toimintatavoiksi ja miten niitä voi nykyistä paremmin hyödyntää koulun toiminnan tukena. Oppimista onnistuneesti tukevan koulun toimintakulttuurissa voidaan yleensä havaita olevan tässä luvussa esiteltyjä teemoja.

# 11 RYHMÄ SOSIAALISTAJANA JA OPPIMISEN PAIKKANA

Ryhmän merkitys sosiaalisen identiteetin kehittämisessä, oman ja muiden suhteiden jäsentämisessä ja myös kouluoppimisessa on mitä merkittävin. Ryhmä vaikuttaa yleensä myös keskeisesti siihen, kuinka paljon luokan oppilaat aiheuttavat työrauhahäiriöitä. Ryhmätyöskentelyn, erityisesti yhteistoinnallisen oppimisen, on nähty aktivoivan oppilaita, helpottavan opetuksen eriyttämistä sekä edistävän luokan yhteisöllisyyttä (esim. Saloviita 2009).

Kun yksilö toimii ryhmässä, hän sekä sopeutuu itse että sopeuttaa muita asioita ja käsityksiään ryhmään. Ryhmässä rakentuvat jatkuvan vuorovaikutteisen testauksen kautta sekä yksilön moraalitapa- ja käyttäytymissäännöt. Koska ryhmä toimii arviointikehyksenä, sen luonne on tärkeä. Ryhmässä ihminen saa myös tuntea kuuluvansa johonkin ja tulevansa hyväksytyksi, ja hän pääsee myös osallistumaan ja vaikuttamaan. Mitä enemmän ihminen saa myönteisiä kokemuksia, sitä parempi pohja hänellä on oppia uutta.

Se, että yksilö joutuu koko ajan hakemaan ja tarkistamaan paikkaansa ryhmässä, lisää hänen tietoisuuttaan itsestään ja ympäristöstään. Ryhmässä opitaan reagoimaan asioihin ja ihmisiin ja erityisesti voidaan havainnoida, mitkä ovat parhaita tapoja selviytyä arjessa. Ryhmän tukema osallistuminen ja itse-tuntemus lisäävät yksilön yleistä toimintakykyä. Toimintakyvyn laajentuminen taas antaa tilaa persoonallisuuden kehittymiselle.

Koulu ryhmineen on kokonaisuudessaan ympäristö, jonka sisällä tapahtuu jatkuvaa monisuuntaista arviointia ja tulkintaa siitä, millaisia minä ja muut ovat. Osin se on huomaamatonta, osin tietoista itsen suhteen tapahtuvaa prosessointia. Jokainen ryhmä on jatkuvan reflektion väline. Tämä tulisi muistaa myös opetusta järjestettäessä. Kyse ei ole vain koetilanteista, vaan jatkuvasta koululaisuuden tulkinnasta siinä ympäristössä, jossa oppilaat elävät.

Kaikkiaan yhteistoiminta kehittää kykyä pohtia käyttäytymisen eri puolia, eri ilmiöiden suhteita ja toisten näkökulmia. Ryhmä tarjoaa virikkeitä ja vaatii jatkuvaa valintojen tekemistä, mikä tukee myöhempää selviytymistä. On myös viitteitä siitä, että tytöt ja pojat, yleis- ja erityisoppilaat, eri-ikäiset sekä hyvät ja heikot oppilaat tekevät varsin erilaisia päätelmiä ympäristöstään ja siinä tapahtuvasta vuorovaikutuksesta. Eri tulkintoja olisi hyvä ymmärtää.

Ryhmä on eräänlainen silta yksilön ja hänen ympäristönsä välillä. Koulussa tämä tarkoittaa mm. oppimistavoitteiden siirtämistä ryhmän avulla yksilölle merkityksellisiksi selviytymisen keinoiksi. Yhteisöjen ja muiden ryhmien tulisi olla voimavara, joka vahvistaa yksilötason prosesseja, erityisesti erilaisten minäkäsitysten rakentumista. Minäkäsitykset taas koulun kehityksessä edustavat sarjaa asioita, jotka muodostavat jatkumon globaalista itsensä arvioinnista koululaisminäkäsitykseen ja lopuksi eri oppiaineita tai muita alueita koskeviin minäkäsityksiin.

Lapsi tai nuori rakentaa akateemisen osaamisensa aina omien hyvinvointikäsitystensä ja minäkäsitystensä varaan. Ilman niiden tasapainoa kouluoppiminen ei onnistu. Jos ne taas ovat kunnossa, oppilas on yleensä motivoitunut ja oppimiskokemus positiivinen ja tuloksekas. Tästä syystä oppimisen edellä esitettyjä kivijalkoja tulisi vahvistaa tietoisesti ja hyödyntää siinä henkilökohtaisen tuen ohessa erityisesti ryhmiä.

Käytännössä parhaita kokemuksia on saatu esimerkiksi samanaikaisopetuksesta, jossa opettajan parina on ollut joko toinen opettaja, erityisopettaja tai esimerkiksi nuoriso- tai sosiaalityön edustaja, joskus kokenut kouluavustaja. Tällöin vastuun jakaminen tukee aikuisten työtä. Esimerkiksi Saloviita on puhunut samanaikaisopetuksen puolesta. Samanaikaisopetusta kokeilleista helsinkiläisopettajista valtaosa, 93 %, kertoi kokemuksen myönteiseksi tai hyvin myönteiseksi. Arvioissa nousi esiin monia hyötyjä mukaan lukien työrauhan ylläpitämisen helpottuminen. (Saloviita 2009, 51.)

Samoin esimerkiksi koulu-, kunta- tai aluekohtaiset opettaja- ja asiantuntijaryhmät ovat lisänneet koulutyön voimavaroja. Kaikkiaan verkostoitumista voitaisiin hyödyntää myös työrauhakysymyksissä. Esimerkiksi alueelliset tapaamiset ja koulutukset ovat tuntuneet hyödyllisiltä. Sähköinen asiantuntijoita ja materiaaleja kokoava järjestelmä palvelee yksittäistä opettajaa. Samoin moniammatillinen vuorovaikutus tehostuu.

Se, että erilaiset, eri-ikäiset ja osaamiseltaan erilaatuiset lapset ja nuoret opettavat toisiaan, tuottaa sekä oppimista että varsin merkittäviä kokemuksia (esim. Rantala 2006, 112–113). Pitää paikkansa, että opettaessaan oppii parhaiten.

## 12 KOHTI PAREMPAA TYÖRAUHAA: YHTEENVETOA JA JOHTOPÄÄTELMIÄ

Hyvä työrauha luo perustaa oppimiselle ja auttaa niin oppilaita kuin opettajiakin jaksamaan ja voimaan hyvin.

Julkisuuteen koulujen työrauhakysymys pääsee yleensä kaikkein vakavimpien, oppilaiden ja opettajien hyvinvointia ja turvallisuutta vaarantavien työrauhahäiriöiden myötä. Tässä katsauksessa työrauhaa lähestytään laaja-alaisesti. Työrauhahäiriöihin vaikuttavat lukuisat tekijät. Monet niistä ovat sellaisia, joihin opettaja ja koulu voivat vaikuttaa vain vähän. Erityisopetuksen työrauhahaasteet muodostavat lisäksi oman kokonaisuutensa, jota tässä yhteydessä ei ole tarkasteltu. Tavoitteena on ollut pohtia työrauhaa yleisellä tasolla osana koulun jokapäiväistä arkea.

Ensimmäisenä askeleena on ymmärtää työrauhan ja sen häiriöiden moniulotteisuus. Tärkeää on tunnistaa ne kehittämisen alueet ja puuttumisen kohteet, joihin omalla toiminnalla – olipa kysymys keskushallinnosta, kuntapäätäjistä, koulusta, opettajasta, oppilaasta tai hänen huoltajistaan – voidaan vaikuttaa. Kerralla työrauhaan liittyviä ongelmia ei ratkaista, mutta pienin ja määrätietoisin askelein muutos on mahdollinen.

Eri tutkimuksissa opettajan on todettu olevan avainasemassa luokan työrauhan rakentajana ja ylläpitäjänä. Siksi tässä tarkastelussa on työrauhakäsitteen ja -ilmiön yleisen erittelyn ohella keskitytty pohtimaan erityisesti opettajan vaikutusmahdollisuuksia.

Työrauhaa koskevan empiirisen aineiston analyysi vahvistaa sen arkihavainnon, että koulujen välillä ja ennen kaikkea niiden sisällä on merkittäviä eroja työrauhassa. Opettajasuhde ja fyysinen oppimisympäristö vaikuttavat olevan vahvasti yhteydessä siihen, tuntevatko oppilaat, että luokassa on hyvä työrauha. Johtopäätösten tekoa vaikeuttaa kuitenkin luotettavan ja vertailukelpoisen tiedon niukkuus. Syynä on se, että kansallisella tasolla koulujen työrauhaa on selvitetty vain vähän ja yleensä sivujuonteena laajemmissa tutkimuksissa. Työrauha on myös subjektiivisuudessaan ja moniulotteisuudessaan haastava tutkimusaihe. Kansainvälisen PISA-tutkimuksen mukaan työrauhan ja oppimistulosten välillä näyttäisi olevan yhteys. Pohtia voisikin, kannattaisiko esimerkiksi kansallisten oppimistulosten arviointeihin liittää työrauhaa koskevia taustakysymyksiä.

Seuraava kooste on muodostettu sellaisista katsauksessa esiintuoduista kokonaisuuksista, joiden kehittämiseen tai parantamiseen tulee kiinnittää erityistä huomiota koulun työrauhan takaamiseksi ja vahvistamiseksi.

Vaikka yksittäisen koulun työrauhaan vaikuttavista tekijöistä valtaosa löytyy sen omien seinien sisäpuolelta ja sen yksittäisistä luokkahuoneista, siihen vaikuttavat myös opetustoimen säädökset ja ohjausjärjestelmä. Työrauhatekijöitä olisikin tarkasteltava aikaisempaa laajemmin, kun seuraavan kerran uudistetaan opetustoimen normistoa. Samoin työrauhakysymykset tulisi tuoda esiin paikallisissa opetussuunnitelmissa sekä erilaisissa asiakirjoissa ja käytänteissä, joiden avulla ylläpidetään turvallisuutta, selvitetään ongelmia tai joissa on ohjeita poissaoloista ja rangaistuksista. Pääpainon tulee kuitenkin aina olla työrauhahäiriöiden ennaltaehkäisemisessä ja hyvän käyttäytymisen ja oppimisen palkitsemisessa.

Oppilaitostasolla nimenomaan opetussuunnitelmassa asetettujen tavoitteiden ja koulun toiminta-ajatuksen tulee olla koulun arjen organisoinnin, opetuksen järjestämisen sekä työrauhan ylläpitämisen perustana. Koulun tavoitteiden tulee yhdistää kaikkia koulun työntekijöitä ja ohjata heitä toimimaan johdonmukaisesti, selkeästi ja oikeudenmukaisuuden periaatetta noudattaen. Rehtorin tehtävä on huolehtia siitä, että toimintakulttuuria rakennetaan tietoisesti yhteisölliseksi koko henkilöstön voimin. Koulun eetos todentuu opettajien ja oppilaiden välisessä vuorovaikutuksessa. Molemmilla osapuolilla on vastuunsa ja velvollisuutensa tämän vuorovaikutuksen rakentamisessa. Opettajilla kasvatuksen ja opetuksen ammattilaisina on kuitenkin vahva velvollisuus tukea ja ohjata oppilaita.

Myös hyvän suhteen syntyminen kotien ja koulun välille on koko koulu-yhteisön yhteinen asia. Rakentava ja luottamukselle perustuva vuorovaikutus tukee opettajan työtä ja antaa mahdollisuuden puuttua pulmatilanteisiin mahdollisimman varhain. Riittävän yhdenmukaiset toimintatavat koulun tasolla ja myönteinen suhtautuminen yhteistyöhön – niin kodeissa kuin koulussa – auttaa parhaimmillaan ennaltaehkäisemään myös työrauhaan liittyviä pulmia.

Usein työrauhaongelmissa kyse on siitä, että lapsi tai nuori voi syystä tai toisesta huonosti. Taustatekijöiden selvittäminen on tällöin tärkeää, ja vuorovaikutus kodin kanssa on tässä merkittävässä asemassa. Myös puuttuminen tulisi kohdistaa mahdollisuuksien mukaan taustatekijöihin. Usein myös vanhemmat tarvitsevat tukea.

Oppilashuoltotyöryhmien osuutta koulu-yhteisön ongelmien ennaltaehkäisemisessä tulisi edelleen vahvistaa. Oppilashuoltotyöryhmillä on usein konkreettista tietoa yksittäisen luokan työrauhaongelmista, mutta sen jäseniltä saattaa puuttua rohkeutta tai keinoja nostaa ongelmien syyt käsiteltäväksi. Jos koulun tasolla käydään aktiivisesti keskustelua työrauhaan vaikuttavista tekijöistä, on ne helpompi ottaa puheeksi yksittäisen luokan tai oppilaankin tilannetta ratkottaessa.

Samalla tavalla valtaoikeudet (velvollisuudet ja oikeudet) työrauhakysymyksissä on hyvä ratkoa koulun henkilökunnan kesken. Virallinen vallankäyttö rakentuu säädöksistä ja niiden konkretisoinneista erilaisissa koulun toimintaa koskevissa asiakirjoissa. Koulussa on hyvä käydä läpi kaikki säädösten ja muiden asiakirjojen työrauhaa koskevat tai sivuavat osat. Ohjeiden ja toimintamallien käyttöä ja soveltuvuutta on hyvä seurata nykyistä suunnitelmallisemmin. Epävirallinen vallankäyttö taas heijastuu erityisesti koulun toimintakulttuurissa. Se on usein huomaamatonta ja silti vaikutuksiltaan merkittävää. Siksi vallankäyttökulttuuri tulisi saada mahdollisimman läpinäkyväksi. Siitä tulisi keskustella koulun kaikkien osapuolien sekä vanhempien kesken ja tarvittaessa tehdä yhteisiä sopimuksia toimintatavoista.

Työrauhakysymysten hoitoon on myös voinut jäädä osa-alueita, joissa vallankäyttöä ei ole riittävän selkeästi määritelty. On erityisen tärkeää, että niin lapset ja nuoret kuin aikuisetkin tietävät velvollisuutensa ja oikeutensa sekä sen, kuka asioista viime kädessä päättää. Kaikkien tulisi myös tuntea se osa toimintakulttuuria, jossa määritellään, ketkä missäkin asioissa ja rajoissa ovat oikeita toimijoita. Voi myös syntyä tilanteita, joissa aikuinen, lapsi tai nuori käyttäytymisensä tai menettelyjensä myötä käyttää ylivaltaa eli rajoittaa muiden mahdollisuuksia toimia tai estää muilta oikeuden osallistua asioiden käsittelyyn ja hoitamiseen. Työrauha edellyttääkin kaikkien osallisuuden vahvistamista.

Tulisi myös pitää huoli, ettei entisajan kurikoulusta tule kontrollikoulua, jossa globaalijan tehokkuusvaatimukset määräävät liiaksi kasvatuksen ja opetuksen ehtoja. Vallankäytön tulisi yhä enemmän rakentua funktionaaliseksi, jolloin myös sosiaaliset tarpeet sekä lapsen ja nuoren kasvun edellytykset otetaan huomioon päätösten ja kontrollin toteutustavan perusteina. Hyvän vallankäytön kulmakiviä ovat myös samanaikaisesti tapahtuva tasarvon edistäminen ja erilaisuuden huomioon ottaminen. Koulun tärkeä tehtävä on kasvattaa oppilaita demokraattiseen vallankäyttöön osallistamalla heitä koulun toimintaan.

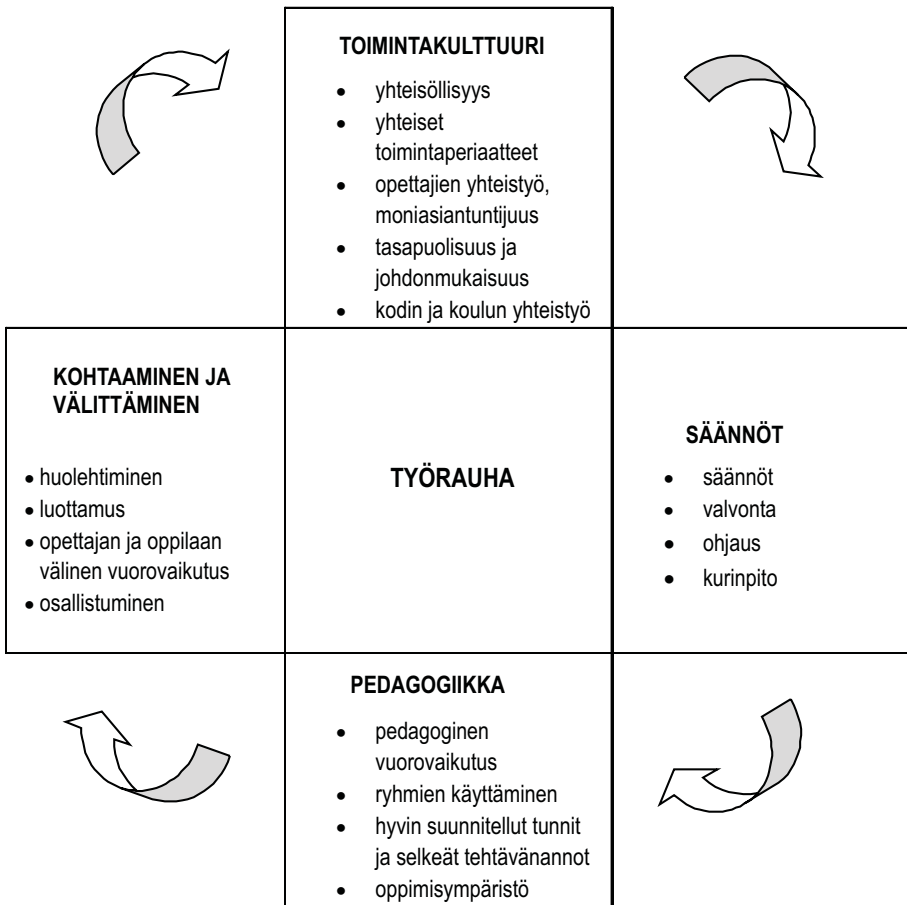
Koulun sisäinen kehittäminen vaatii aikuisilta ja kehittää heissä samoja taitoja, joita oppilaiden halutaan oppivan: esimerkiksi yhteistyötaitoja sekä taitoa osallistua päätöksentekoon ja ottaa vastuuta. Koulun toimintakulttuuria kehitettäessä ei voida kehittää vain oppilaiden osallisuutta ja pohtia oppilaiden oikeuksia ja velvollisuuksia tai heidän välisiä suhteitaan. Myös koulun aikuisten osallistuminen omaa työyhteisöä koskevaan päätöksentekoon tekee työn mielekkääksi ja vahvistaa yksittäisten opettajien sitoutumista yhteisiin päätöksiin. Opettajien keskinäinen yhteistyö (tuumit, pariopettajuus, mentorointi) ja toisten asiantuntijuuden arvostaminen luovat vahvan pohjan innostavalle ja myönteiselle ilmapiirille. Voidaankin lähteä siitä, että kaikki koulun ja usein myös sen lähiyhteisön ihmiset sekä opettavat toisiaan että oppivat toisiltaan.

Oppilas-oppilassuhteita tulee rakentaa tietoisesti osana arjen pedagogiikkaa. Erilaisten yhteistoiminnallisten työtapojen ja oppilaiden uudenlaisen yhteistyön organisoiminen voi aluksi tuntua työläältä. Vastuun antaminen oppilaille ja heidän osaamisensa hyödyntäminen (esim. oppilaat opettajina) opetustilanteissa, vie kuitenkin pitkällä aikavälillä merkittäviin tuloksiin. Oppilaat aistivat opettajan innostuksen ja osaavat arvioida hänen ammattitaitoaankin. Taitava opettaja motivoi ja kannustaa joukkonsa ponnisteluun ja keskittymään opiskeluun.

Luottamuksen ja välittämisen osoittaminen on opettajan ja oppilaiden hyvän suhteen perusedellytys. Puuttumalla esimerkiksi ei-hyväksyttävään käytökseen opettaja osoittaa välittävänsä, ja pysähtymällä juttelemaan oppilaiden kanssa hän osoittaa olevansa käytettävissä. Pienellä ripauksella huumoria hermostumisen sijaan selviää usein helpommalla.

Kun pohditaan keinoja vaikuttaa työrauhaan, on opettajien perus- ja täydennyskoulutus tärkeässä asemassa. Ideaalitapauksessa jokainen opiskelija joutuu jo ennen työuransa aloittamista tietoisesti pohtimaan omia luokkahuoneen ja erilaisten ryhmien hallintaan liittyviä taitojaan. Koulun työrauhakysymyksiä tulisi myös suunnitelmallisesti käsitellä osana opettajien täydennyskoulutusta.

Katsauksen lopuksi voidaan moniulotteista koulun työrauhaa tarkastella yksinkertaistaen neljästä eri näkökulmasta: säännöt, kohtaaminen ja välittäminen, toimintakulttuuri sekä pedagogiikka. Oheinen kuvio toimii viitekehyksenä liitteessä olevan itsearviointimateriaalin kysymyssarjoille, joiden avulla koulussa voidaan avata keskustelua koulun työrauhaa edistävästä teemoista. Materiaalin avulla voidaan kehittää työrauhaa edistäviä toimintatapoja niin kouluyhteisössä kuin yksittäisen opettajan työssäkin.



Kuva 5. Neljä orientaatiota työrauhan ylläpitämiseen ja vahvistamiseen.

Valtioneuvoston asetuksessa opetuksen tavoitteista ja tuntijaosta sanotaan, että perusopetuksessa lapsia ja nuoria tuetaan kasvamaan ihmisyyteen ja yhteiskunnan jäsenyyteen. Myös voimassa olevat opetussuunnitelman perusteet nostavat vahvaksi tavoitteeksi jokaisen oppilaan kohtaamisen yksilönä ja samaan aikaan yhteisöllisen, turvallisen toimintakulttuurin vahvistamisen. Entistäkin parempaa työrauhaa kehitettäessä on kohtaamisen ja välittämisen painottaminen helpoin ja edullisin tapa, mutta vaikutuksiltaan kauaskantoisin.

Vuonna 1949 Martti Haavio kirjoitti kirjassaan Opettajapersoonallisuus näin: ”Jokainen muistaa omalta kouluajaltaan, miten elähdyttävän vaikutuksen opettajan ilomielisyys tekee koululuokkaan. Oppilaidenkin nyrpeys kaikkoo, heidän sielunsa avautuu alttiisti uusille asioille, syntyy todellinen työvire, niin ettei voimien väsähtämistä huomatakaan, ja pahat juonet ja hankkeet tehdään tyhjiksi.”

## 13 LÄHTEET JA KIRJALLISUUS

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

Aho, S. 1981. Opetustyön stressaavuus ja oppilailta esiintyvät työrauhahäiriöt. Turun yliopisto: kasvatustieteiden laitos. Julkaisusarja A:78.

Arajärvi, P. & Aalto-Setälä, M. 2004. Opetuslainsäädännön käsikirja. Helsinki: Edita Prima.

Atjonen, P., Halinen, I., Hämäläinen, S., Knubb-Manninen, G., Kupari, P., Mehtäläinen, J., Risku, S.-M., Salonen, M. & Wikman T. 2008. Tavoitteista vuorovai-  
kutukseen. Perusopetuksen pedagogiikan arviointi. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 30. Jyväskylä.

Balson, M. 1988. Understanding classroom behavior. Victoria : Australian Council for Educational Research.

Bandura, A. 1977. Social Learning Theory. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.

Blomberg, S. 2008. Noviisiopettajana peruskoulussa. Aloittelevien opettajien autenttisia kokemuksia ensimmäisestä opettajavuodesta. Helsingin yliopisto, käyt-  
tätymistieteellinen tiedekunta, soveltavan kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia 291.

Byrne, B.M. 1988. Adolescent self-concept, ability grouping and social comparison: Reexamining academic track differences in high school. *Youth and Society* 20, 46–67.

Charles, C.M. 2005. Building classroom discipline. Boston: Pearson.

Currie, C., Roberts, C., Morgan, A., Smith, R., Settertobulte, W., Samdal, O. & Barnekow Rasmussen V. (toim.) 2004. Young people's health in context: international report from the HBSC 2001/02 survey. Health Policy for Children and Adolescents, No. 4. Copenhagen: World Health Organization.

Currie, C., Gabhainn, S.N., Godeau, E., Roberts, C., Smith, R. & Currie, D. (toim.) 2008. Inequalities in young people's health: HBSC international report from the 2005/2006 survey. Health Policy for Children and Adolescents, No. 5. Copenhagen: World Health Organization.

Curry, S.L. & Russ, S.W. 1985. Teoksessa A. La Grega ym. (toim.), Stress and coping in child health. Guilford Publication.

- Dalin, P. 1993. *Changing the school culture*. London: Cassell.
- Dickey, J.P. & Henderson, P. 1989. Helping children to cope with stress in the classroom setting. *Health education* 20, 14–17.
- Eisler, R. 2000. *Tomorrow's children*. Westview Pr.
- Ellonen, N., Kääriäinen, J., Salmi, V. & Sariola, H. 2008. Lasten ja nuorten väkivaltakokemukset. Poliisiammattikorkeakoulun raportteja 17/2008. Oikeuspoliittisen tutkimuslaitoksen tutkimustiedonantoja 87. Tampere.
- Erätuuli, M. & Puurula, A. 1990. Miksi häiritset minua? Työrauhahäiriöistä ja niiden syistä yläasteella oppilaiden kokemana. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 81.
- Erätuuli, M. & Puurula, A. 1992. Miksi häiritset minua? 2. osa: opettajan näkökulma työrauhahäiriöihin. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 106.
- Haavio, M. 1948. *Opettajapersoonallisuus*. Jyväskylä: Gummerus.
- Haikonen, M. 1999. *Konflikteista aiheutuva stressi ja siitä selviytyminen opettajan työssä*. Väitöskirja. Helsingin yliopisto, sosiaalipsykologian laitos.
- Hallituksen esitys eduskunnalle koulutusta koskevaksi lainsäädännöksi 86/1997.
- Hargreaves, A. & Woods, P. (toim.) 1984. *Classrooms & staffrooms. The sociology of teachers & teaching*. Milton Keynes: Open University Press.
- Hattie, J. 2009. *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London, New York: Routledge.
- Helamaa, O. 2008. ”Naiset nipottaa ja miehet huutaa”. Kuudesluokkalaisten näkemyksiä opettajan sukupuolen merkityksestä koulutyössä. Jyväskylän yliopisto, opettajankoulutuslaitos.
- Hirsjärvi, S. (toim.) 1983. *Kasvatustieteen käsitteistöä*. Helsinki: Otava.
- Jackson, S. & Rodriguez-Tome, H. (toim.) 1993. *Adolescence and its social world*. Psychology Press.
- Jakonen, M. 2008. Teoksessa M. Reuter & R. Holm (toim.) *Koulu ja valta*. Helsinki: Like.
- Jones, V.F. & Jones, L.S. 1990. *Comprehensive Classroom Management. Motivating and Managing Students*. 3rd Edition. Boston: Ally & Bacon.

Jones, V.F. & Jones, L.S. 2007. *Comprehensive Classroom Management. Creating Communities of Support and Solving Problems*. 8th Edition. Boston: Ally & Bacon.

Junkkari, M. 2005. Työrauhahäiriö oppilaitoksessa. Lainsäädäntöön perustuvat keinot ja menettelytavat sen ratkaisemiseksi. *Pro Forma Didactica*. Oulun ammatillinen opettajakorkeakoulu.

Järvelä, H., Keinänen, A., Nuutinen, P. & Savolainen, E. 2004. Huumori opettajan työvälineenä. Joensuun yliopisto, Savonlinnan opettajankoulutuslaitos.

Kansanen, A. 1991. Kouluyhteisön kulttuuri kehittämishaasteena. Teoksessa H. Peltonen (toim.) *Kehittyvä kouluyhteisö*. Opetushallitus.

Kari, J. 1990. *Opetus- ja kasvatustyö ammattina*. Helsinki: Otava.

Kari, J., Remes, P. & Väänänen, J. 1980. Häiriöt ja häiriköt. Koulun työrauha tutkimuksen valossa. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Selosteita ja tiedotteita 160/1980.

Keltikangas-Järvinen, L. 2008. *Temperamentti, stressi ja elämäntilanne*. Helsinki: WSOY.

Kiesiläinen, L. 2004. *Vuorovaikutusvastuu. Ammatilliset vuorovaikutustaidot kasvatustyössä*. Helsinki.

Kinnunen, E.-L. 2008. Työrauhahäiriöt neljännen luokan oppilaiden kokemina. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto, opettajankoulutuslaitos.

Kiviniemi, K. 2000. Opettajan työtodellisuus haasteena opettajankoulutukselle. Opettajien ja opettajankouluttajien käsityksiä opettajan työstä, opettajuuden muuttamisesta sekä opettajankoulutuksen kehittämishaasteista. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihankkeen (OPEPRO) selvitys 14. Helsinki.

Koivumäki, E. 1980. Koulusuoritusten motivaatioperusta. Opettajan vaikutustavan ja oppilaan piirteiden yhdysvaikutuksesta oppilaan koulumenestykseen. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 79.

Kolari, P. 1975. Poissaolot koulusta: tutkimus poissaolojen yleisyydestä, syistä ja suhtautumisesta poissaoloihin. Tampereen yliopisto, yhteiskuntatieteiden tutkimuslaitos.

Konu, A. 2009. *Koulun hyvinvointiprofiiliin perustuva julkaisematon aineisto*.

Korkeakoski, E. (toim.) 2005a. Koulutuksen perusturva ja oppimisen tuki perusopetuksessa. Osaraportti 1: Arviointiraportti. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 8.

Korkeakoski, E. 2005b. Koulutuksen perusturva ja oppimisen tuki perusopetuksessa. Osaraportti 2: Tausta ja tulokset. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 9.

Korkeakoski, E. (toim.) 2005c. Koulutuksen perusturva ja oppimisen tuki perusopetuksessa. Osaraportti 3: Syventävät artikkelit. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 10.

Koskenniemi, M. & Hälinen, K. 1970. Didaktiikka: lähinnä peruskoulua varten. Helsinki: Otava.

Koskinen, M. 2005. Koulutuksen perusturva. Perusturvan käsite, tila ja tulevaisuus, kehittämiskohteet ja tulevaisuuden kriisikohdat. Väitöskirja. Turun yliopisto.

Kouluhallitus 1973. Koulun työrauhaa selvittäneen työryhmän muistio.

Kouluhallitus 1980. Peruskoulun työrauhatilanne.

Kounin, J.S. 1971. Discipline and Group Management in Classrooms. New York: Holt, Reinhardt & Winston.

Kunnari, K. & Pöyhönen, O. 1998. Kuuluuko kuri kouluun? Vanhempien käsityksiä kurista ja koulukasvatuksesta. Kasvatustieteen pro gradu -työ. Jyväskylän yliopisto.

Kuronen, I. 2009. Myönteinen koulusuhde rakentuu kun kaveria ei jätetä. Koulutuksen tutkimuslaitoksen lehdistötiedote 14.8.2009.

Kämppe, K., Välimaa, R., Tynjälä, J., Haapasalo, I., Villberg, J. ja Kannas, L. 2008. Peruskoulun 5., 7. ja 9. luokan oppilaiden koulukokemukset ja koettu terveys. WHO-Koululaistutkimuksen trendejä vuosina 1994–2006. Tampereen yliopistopaino.

Lahelma, E. 2001. Nuorten mielestä on sama onko opettaja nainen vai mies. Opettaja, 96 (5), 18–20.

Laki perusopetuslain muuttamisesta 477/2003.

Levin, J. & Nolan, J. 2007. Principles of classroom management: a professional decision-making model. Boston: Pearson/Allyn and Bacon.

Lindqvist H. & Niemenlehto, M.-L. 2002. Työrauhaa etsimässä. Kokeneiden luokanopettajien käsityksiä työrauhasta ja sen häiriöistä. Kasvatustieteen pro gradu -työ. Jyväskylän yliopisto.

Lindh, R. & Sinkkonen, H.-M. 2009. Koulusta selviytyminen. Opettajan ja oppilaan yhteinen haaste. Helsinki: Palmenia.

Linnakylä, P. 1993. Miten oppilaat viihtyvät peruskoulun yläasteella. Koulun ja kouluelämän laadun kansallinen ja kansainvälinen vertailu. Teoksessa V. Brunell & P. Kupari (toim) Peruskoulu oppimisympäristönä. Peruskoulun arviointi 90 -tutkimuksen tuloksia. Jyväskylän yliopisto, Kasvatustieteiden tutkimuslaitos.

Lämsä, A.-L. 2009. Tuhat tarinaa lasten ja nuorten syrjäytymisestä. Acta Universitas Ouluensis. Oulun yliopisto.

MacGrath, M. 1998. The art of teaching peacefully. Improving behaviour and reducing conflict in the classroom. London: David Fulton Publishers Ltd. Madson ym.

Medway, F.J. & Cafferty, T.P. (toim.) 1992. School psychology: a social psychological perspective. Hillsdale (N.J.): Lawrence.

Monat, A. & Lazarus, R.S. 1985. Stress and coping, an anthology. Columbia University Press.

Naukkarinen, A. 1999. Tasapainoilua kurinalaisuuden ja tarkoituksenmukaisuuden välillä. Oppilaiden ei-toivottuun käyttäytymiseen liittyvän ongelmanratkaisun kehittäminen yhden peruskoulun yläasteen tarkastelun pohjalta. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 149.

Noddings, N. 1992. The challenge to care in schools. An alternative approach to education. New York: Teachers College.

OECD 2004. Learning for Tomorrow's World – First Results from PISA 2003. Paris: OECD Publishing.

OECD 2005. School factors related to quality and equity. Results from PISA 2000. Paris: OECD Publishing.

OECD 2007. PISA 2006 - Science Competencies for Tomorrow's World. Volume 1: Analysis. Paris: OECD Publishing.

OECD 2009. Creating effective teaching and learning environments: First results from TALIS. Paris: OECD Publishing.

Ogden, T. 2003. Social kompetens och problembeteende i skolan. Stockholm: Liber.

Olkinuora, E. & Mattila, E. (toim.) 2001. Miten menee peruskoulussa? Kasvatuksen ja oppimisen edellytysten tarkastelua Turun kouluissa. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja A: 195.

Opetushallitus 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Helsinki: Opetushallitus.

Opetushallitus 2007. Laatua kodin ja koulun yhteistyöhön. Moniste 7/2007.

Opetusministeriö 2000. Turvatyöryhmän muistio. Opetusministeriön työryhmien muistioita 20:2000.

Opetusministeriö 2002. Terveellisen ja turvallisen oppimisympäristön laatuvaatimustyöryhmä. Opetusministeriön työryhmien muistioita 2002:27.

Opetusministeriö 2005. Kouluhyvinvointityöryhmän muistio. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2005: 27.

Opetusministeriö 2008. Koulukiusaaminen peruskoulun yläluokilla 2000–2007. Opetusministeriön julkaisuja 2008:7.

Pennington, D.C. 2005. Pienryhmän sosiaalipsykologia. Helsinki: Gaudeamus.

Perusopetuslaki 628/1998.

Puurula, A. 1984. Koulun työrauha kasvatussociologisena ongelmana. Helsingin yliopisto.

Rantala, T. 2006. Oppimisen iloa etsimässä. Jyväskylä: PS-kustannus.

Rimpelä, M., Kuusela, J., Rigoff, A.-M., Saaristo, V. & Wiss, K. 2008. Hyvinvoinnin ja terveyden edistäminen peruskouluissa 2. Peruseräraportti kyselystä 1.–6. vuosiluokkien kouluille. Helsinki: Opetushallitus ja Stakes.

Rimpelä, M., Rigoff, A.-M., Kuusela, J. & Peltonen, H. (toim.) 2007. Hyvinvoinnin ja terveyden edistäminen peruskouluissa. Peruseräraportti kyselystä 7.–9. vuosiluokkien kouluille. Helsinki: Opetushallitus ja Stakes.

Rogers, B. 2006. Classroom Behaviour: A Practical Guide to Effective Teaching, Behaviour Management and Colleague Support. 2nd Edition. London: Paul Chapman.

- Rogers, B. 2007. Behaviour Management. A Whole-School Approach. London: Paul Chapman.
- Rutter, M. (toim.) 1980. Scientific foundations of developmental psychiatry. London: Heinemann.
- Sajaniemi, N., Sinkkonen, H.-M. & Kontu, E. 2004. Valaistuksia systeemiälykkääseen opettamiseen. Teoksessa R.P. Hämäläinen & E. Saarinen (toim.), Systeemiäly. Näkökulmia vuorovaikutukseen ja kokonaisuuksien hallintaan. Helsinki University of Technology Systems Analysis Laboratory Research Reports B24.
- Salmi, V. & J. Kivivuori 2008. Opettajiin kohdistuva häirintä ja väkivalta 2008. Oikeuspoliittisen tutkimuslaitoksen verkkokatsauksia 10/2009.
- 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.
- Saloviita, T. 2007. Työrauha luokkaan: Löydä oma toimintamallisi. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Saloviita, T. (toim.) 2009. Meidän koulu. Keinoja työrauhan ja hyvän työilmapiirin saavuttamiseen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Santavirta, N., Aittola, E., Niskanen, P., Pasanen, I., Tuominen, K. & Solovieva, S. 2001. Nyt riittää. Raportti peruskoulun ja lukion opettajien työympäristöstä, työtyytyväisyydestä ja työssä jaksamisesta. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 173. Helsinki.
- Sarason, S. 1971. The culture of the school and the problem of change. Boston: Allyn and Bacon.
- Sarason, S. 1993. You are thinking of teaching? Opportunities, problems, realities. San Francisco CA, Jossey-Bass.
- Savolainen, A. 2001. Koulu työpaikkana. Työolojen itsearviointi ja kehittämistarpeet oppilaiden ja henkilöstön näkökulmista. Acta Universitatis Tamperensis 830.
- Savolainen, A. & Taskinen, H. (toim.) 1998. Koulun työolopuntari. Helsinki: Työterveyslaitos.
- Scheinin, P. 2003. Onnistuuko itsetunnon vahvistaminen ja syrjäytymisen ehkäiseminen kouluissa? Helsingin yliopisto, Koulutuksen arviointikeskus.

Sigfrids, A. 2009. Viihtyisä ja turvallinen koulu. Teoksessa T. Saloviita (toim.), Meidän koulu. Keinoja työrauhan ja hyvän työilmapiirin saavuttamiseen. Jyväskylä: PS-kustannus.

Sivistystoimen peruspalvelujen arviointi vuonna 2001. Yhteenvedo. Utvärdering av basservicen inom bildningsväsendet år 2001. Sammandrag. Itä-Suomen lääninhallituksen julkaisusarja 67/2002.

Somersalo, H., Solantausta, T. & Almqvist F. 2002. Classroom climate and the mental health of primary school children. *Nordic journal of psychiatry* 56 (4), 285–290.

Steinberg, J. 2006. Ledarskap i klassrummet – en kursbok. Elanders: Falköping.

Säntti, J. 1997. Opettaa vai kasvattaa? Selvitys pääkaupunkiseudulla työskentelevien luokanopettajien ammattiin sijoittumisesta, koulutuksen antamista valmiuksista ja täydennyskoulutustarpeesta. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos.

Tainio, L. (toim.) 2007. Vuorovaikutusta luokkahuoneessa. Gaudeamus.

Turnuklu, A. & Galton, M. 2001. Students' misbehaviours in Turkish and English primary classrooms. *Educational Studies* 27 (3) 291–306.

Tyszkowa, M. 1990. Coping with difficult school situations and stress resistance. Teoksessa H. Bosma & S. Jackson (toim.), *Coping and self concept in adolescence*. Heidelberg: Springer.

Urda, T. & Schönfelder, E. 2006. Classroom effects on student motivation: Goal structures, social relationships, and competence beliefs. *Journal of school psychology* 44 (5), 331–349.

Uusikylä, K. & Kansanen, P. 1988. Opetussuunnitelman toteutuminen: oppilaiden tyytyväisyys oppiaineisiin, opetusmuotoihin ja kouluelämään peruskoulun alasteella. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 66.

Vahvaselkä, H. & Vahvaselkä-Paukkonen, A. 2004. Tapakasvatus ja työrauha peruskoulussa neljän opettajan kokemana. *Kasvatustieteen pro gradu -työ*. Jyväskylän yliopisto.

Valtioneuvoston asetus perusopetusasetuksen muuttamisesta 560/2003.

Vepsäläinen, K. 1980. Peruskoulun seitsemännen ja yhdeksännen luokan oppilaiden koulunkäynti ja oppimismotivaation sisältö. Joensuun korkeakoulu. Kasvatustieteiden osaston julkaisuja 13.

Vilmi, V. 2005. Turvallinen koulu: suomalaisten näkemyksiä koulutuspalveluiden kansallisesta ja kunnallisesta priorisoinnista. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Virta, A. & Kurikka, T. 2001. Peruskoulu opettajien kokemana. Teoksessa E. Olkinuora & E. Mattila (toim.), Miten menee peruskoulussa? Kasvatuksen ja oppimisen edellytysten tarkastelua Turun kouluissa. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja A: 195.

Vitikka, E. & Saloranta-Eriksson, O. (toim.) 2004. Uudistuva perusopetus. Näkökulmia opetuksen ja opetussuunnitelman kehittämiseen. Opetushallitus.

Väljärvi, J. 2007. Suomalainen koulu oppimisen ympäristönä. *Kasvatus* 38 (4), 354–363.

Wolfgang, C.H. 2001. Solving discipline and classroom management problems: methods and models for today's teachers. New York: John Wiley & Sons Inc.

Wolfgang, C.H., Bennet, B.J. & Irwin, J.L. 1999. Strategies for teaching self-discipline in the middle grades. Boston, MA: Allyn & Bacon.

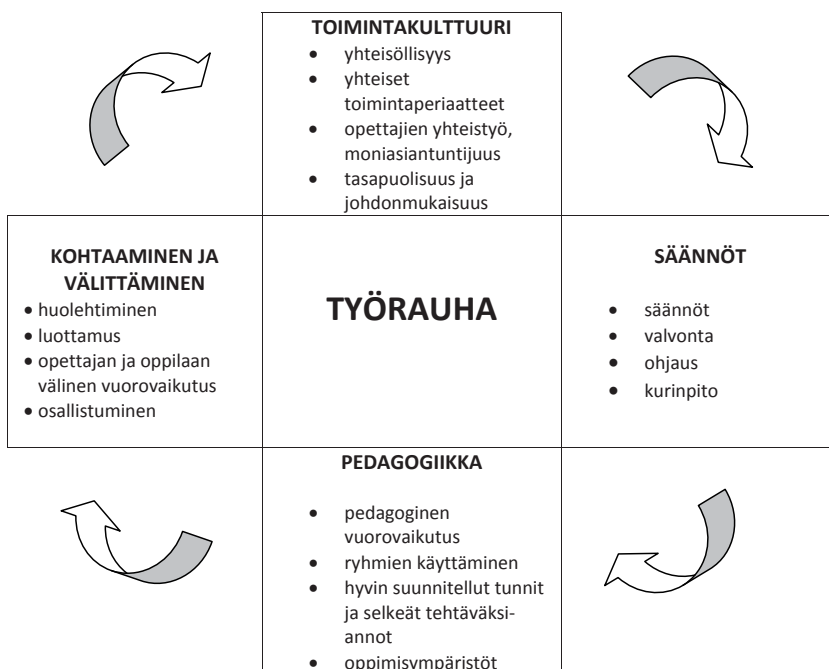
## LIITE

## TYÖRAUHA TAVAKSI

## Itsearviointimateriaali

Työrauha tavaksi – julkaisun pohjalta laadittu itsearviointimateriaali tarjoaa mahdollisuuden kehittää niin kouluyhteisön kuin yksittäisen opettajan työrauhaa edistäviä toimintatapoja. Kysymyssarjan avulla rehtori ja opettajat voivat arvioida omaa onnistumistaan, löytää työrauhan kehittämiseen tärkeitä kohteita tai oppia tiedostamaan omaa toimintaa entistä paremmin. Julkaisu ja itsearviointimateriaali löytyy Opetushallituksen verkkosivuilta osoitteesta [www.edu.fi/teemat/kouluntoimintakulttuuri](http://www.edu.fi/teemat/kouluntoimintakulttuuri).

Koulun työrauha on pelkistetty mallintaan kuviolla, joka jakaa sen neljään kokonaisuuteen -orientaatioon: *säännöt, pedagogiikka, kohtaaminen ja välittäminen sekä toimintakulttuuri*. Kuvio toimii viitekehyksenä kysymyssarjoille, joiden avulla koulussa voidaan avata keskustelua koulun työrauhan ylläpitämisestä ja parantamisesta.



**Kouluyhteisön itsearvioinnin eteneminen**

Liitteessä 1 on kuvattu itsearviointiprosessin eteneminen kouluyhteisössä. Tässä alla on ajankäyttölinen ehdotus työrauha-teeman käsittelyyn esimerkiksi opettajakokouksessa tai vaikkapa suunnittelupäivänä.

1. Lyhyt virittäytyminen aiheeseen ennakointikysymysten avulla 10 min  
     Työrauha tavaksi/ Itsearviointimateriaali - powerpoint-esitys
2. Tutustutaan rehtorin johdolla Työrauha tavaksi – materiaaliin 20 min  
     Työrauha tavaksi – Powerpoint-esitys
3. Kouluyhteisön itsearviointi pienryhmätyöskentelynä 30 min  
     Jaetaan osallistujat 4 ryhmään. Kukin ryhmä saa oman teeman: Säännöt, pedagogiikka, toimintakulttuuri tai kohtaaminen ja välittäminen.  
     Ryhmät kirjaavat itsearviointikysymysten pohjalta keskustelussa  
     esille nousevat keskeiset vahvuudet ja kehittämiskohteet lomakkeisiin. (Lomakkeet 1-4)
4. Johtopäätösten ja kehittämistavoitteiden asettaminen sekä arvioinnista sopiminen 30 min  
     Käydään ryhmien tuotokset läpi keskustellen ja asetetaan yhteinen tavoite kullekin orientaatiolle. Lopuksi sovitaan yhdessä, miten ja millä aikataululla arvioidaan työrauhaan liittyvien kehittämistavoitteiden saavuttamista.

**Kaikki seuraavat kysymykset koskevat koulun työrauhaa:*****ENNAKOINTIKYSYMYKSET***

Mitkä tekijät mielestäsi vaikuttavat koulun työrauhaan?

Onko koulussa/luokissa/ opetusryhmissä työrauhaongelmia? Millaisia ja kuinka usein?

Onko työrauha parantunut/ huonontunut viime aikoina? Mistä syystä?

Millä keinoilla luon ja ylläpidän työrauhaa?

## KOULUYHTEISÖN ITSEARVIINTI

### Kohtaaminen ja välittäminen

1. Millä tavoin opettajainhuoneessa ilmenee välittämisen ja kohtaamisen kulttuuri?
2. Millä keinoilla edistämme yhdessä henkilöstön hyvinvointia?
3. Kenelle työrauhan ylläpitäminen koulussa kuuluu?
4. Millaisina tekoina työrauhan ylläpitäminen näkyy?
5. Miten henkilöstö osallistuu työrauhaa koskevaan suunnitteluun ja päätöksentekoon?
6. Millaista yhteistyötä tehdään kodin ja koulun välillä sekä muiden sidosryhmien kanssa työrauhaan liittyvissä asioissa?

### Toimintakulttuuri

7. Miten koulun toimintakulttuuri tukee työrauhan ylläpitoa?
8. Kuvaile, millainen yhteishenki ja ilmapiiri työpaikalla on?
9. Millä tavalla henkilöstö tekee yhteistyötä työrauhaa koskevissa asioissa?
10. Millä tavoin koulu yhteisönä toimii työrauhan ylläpitämiseksi?

### Pedagogiikka

11. Millaisia ovat luokkien ryhmäkoot työrauhan ylläpitämisen kannalta?
12. Miten työrauhaan liittyvät tekijät huomioidaan ryhmiä muodostettaessa?
13. Minkälaista vuorovaikutusta on koulun henkilöstön ja sidosryhmien kesken työrauhan ylläpitämiseksi?
14. Miten oppimisympäristöjä (sosiaalista, fyysistä, psyykkistä) pyritään koulun tasolla kehittämään työrauhan takaamiseksi?
15. Millaiset valmiudet henkilöstöllä on erilaisten oppilaiden opettamiseen?

### Säännöt

16. Miten koulun järjestyssäännöissä ja muissa asiakirjoissa otettu huomioon työrauhan ylläpitäminen?
17. Ketkä ovat osallistuneet järjestyssääntöjen laatimiseen?
18. Miten koulun työrauhaa ja siihen liittyvien sääntöjen toteutumista valvotaan?
19. Miten varmistetaan jälki-istuntojen antamisen johdonmukaisuus, selkeys ja tasapuolisuus?

### *JOHTOPÄÄTÖKSET*

Missä työrauhaan liittyvissä asioissa olemme onnistuneet?

Mitä työrauhaan liittyviä ongelmia itsearviointi nosti esille?

Millä tavoin niitä pyritään korjaamaan ja kehittämään?

Millä tavoin työrauhan kehittymistä seurataan jatkossa ja millä aikataululla?

Tarvitaanko tämän arvioinnin perusteella muutoksia koulun asiakirjoihin, mitä?

## OPETTAJAN ITSEARVIOINTI

### Opettajan henkilökohtainen itsearviointi ja omien kehittämistavoitteiden asettaminen

Tämä osuus voidaan käyttää vuosittaisen kehittämiskeskustelun tukena, oppilashuoltotyössä tai opettajan oman toiminnan reflektoinnin apuvälineenä.

#### Kohtaaminen ja välittäminen

1. Millainen opettaja olen?(luonne, tapa toimia, autoritäärisyys, demokraattisuus, vireystila)
2. Minkälaisen suhteen pyrin luomaan oppilaiden kanssa? Onko suhde toivomani?
3. Miten huolehdin oppilaistani ongelmatilanteissa?
4. Luottavatko oppilaani minuun?
5. Miten tuen oppilaitteni itseohjautuvuutta?
6. Millä tavoin oppilailla on mahdollisuus osallistua heitä koskevien asioiden suunnitteluun ja päätöksentekoon sekä ilmaista mielipiteensä?
7. Millä tavalla käytän huumoria opetuksessasi?
8. Millaiseksi arvioin toimintani johdonmukaisuuden, oikeudenmukaisuuden ja tasapuolisuuden?

#### Toimintakulttuuri

9. Millainen toimintakulttuuri mielestäni tukee työrauhan ylläpitämistä?
10. Minkälainen on luokan/ opetusryhmän yhteishenki ja ilmapiiri?
11. Minkälaisiin ryhmiin sosiaalisesti luokka on jakautunut, seuraukset?
12. Miten tunnistan konfliktitilanteet oppilaiden välillä?
13. Millaista oppilaita tukevaa yhteistyötä teen muun henkilöstön kanssa?

#### Pedagogiikka

14. Mitkä asiat minun toiminnassani vaikuttavat luokan työrauhaan? (ohjaaminen, ohjeiden antaminen, organisointi, ohjeiden antaminen, toiminnan järjestäminen luokassa)
15. Minkälaisia opetusmenetelmiä ja työtapoja käytän opetuksessani? (opettajajohtoinen, ryhmätyöskentely, aktiivinen ja passiivinen työskentely, liikkuen, istuen, nähden, kuullen ja eri välineitä/ materiaaleja käyttäen jne.)?
16. Kuinka paljon ja usein keskimäärin suunnittelen oppituntejani?
17. Millaisia oppimisympäristöjä käytän ja mihin valintani perustuvat?
18. Miten toimin kun oppilaalla on oppimisvaikeuksia? (tunnistaminen, toimenpiteet, seuranta, yhteistyö)

19. Missä tilanteissa sallin luokassa puhetta ja aktiivista toimintaa, milloin on oltava ehdoton hiljaisuus?

### **Säännöt**

20. Millaisia ohjeita ja sääntöjä on käytössäni työrauhan ylläpitämiseksi?  
21. Miten oppilaat saavat osallistua sääntöjen laadintaan/ esittää mielipiteitään niistä?  
22. Tietävätkö oppilaat, miten luokassani kuuluu toimia työrauhan ylläpitämiseksi?  
23. Miten oppilaiden kanssa käsitellään hyvää ja ei-toivottua käyttäytymistä?  
24. Miten valvon sääntöjen ja sopimusten noudattamista?  
25. Miten varmistan, että jälki-istuntojen antamiseen liittyvät periaatteeni ovat johdonmukaisia, selkeitä ja tasa-puolisia?  
26. Miten ja kuinka usein annan oppilaille palautetta heidän käyttäytymisestään?

### **JOHTOPÄÄTÖKSET**

Miten olen onnistunut työrauhaan liittyvissä asioissa omassa luokassani/ opetusryhmässäni?

Mitkä kaksi tavoitetta asetan itselleni seuraavan puolen vuoden ajaksi?

Miten aion seurata edistymistäni tavoitteen suuntaan?

## OPPILAAN ITSEARVIOINTI

### Kysymyksiä oppilaiden kanssa käytävään työrauha-keskusteluun

Oppilaiden itsearviointi – kysymyksiä ei ole tarkoitus antaa oppilaille kirjallisesti vastattavaksi. Niiden avulla opettajat voivat käydä oman luokkansa/ opetusryhmänsä kanssa keskustelua työrauhasta ja siihen liittyvistä tekijöistä.

#### Kohtaaminen ja välittäminen

- Millainen oppilas olen?
- Millaiset suhteet minulla on muihin oppilaisiin?
- Kuka ja ketkä auttavat minua ongelmatilanteissa? Millaista apua he antavat?
- Miten voin vaikuttaa asioiden suunnitteluun ja päätöksentekoon sekä ilmaista mielipiteeni?
- Kuinka hyvin osaan antaa työrauhan luokassa toisille?

#### Pedagogiikka

- Missä tilanteissa luokassa voi puhua ja toimia aktiivisesti?
- Miten opettaja auttaa kun minulla on ongelmia?

#### Toimintakulttuuri

- Millaisia ongelmia ja ristiriitoja oppilaiden välillä on?
- Miten toimin, jos minulla tai luokkatoverillani on jotain ongelmia tai ristiriitoja?
- Minkälainen on luokan/ opetusryhmän yhteishenki ja ilmapiiri?
- Millainen on luokkamme työrauha?
- Toiminko niin, että itselläni ja toisilla on luokassa työrauha?
- Miten oppilaiden kanssa käsitellään hyvää ja ei-toivottua käyttäytymistä?
- Miten oppilaat saavat osallistua sääntöjen laadintaan ja esittää mielipiteitään niistä?

#### Säännöt

- Millaisia ohjeita ja sääntöjä luokassani on työrauhan ylläpitämiseksi?
- Tiedätkö, millä periaatteella jälki-istuntoja koulussasi annetaan?

LIITE 1 Kouluhyteisen itsearvioinnin eteneminen

KOULUYHTEISÖN ITSEARVIOINTI	VAIHE 1		VAIHE 2	VAIHE 3	VAIHE 4
	Nykytilanne		Mitä kehitämme?	Miten kehitämme?	Miten arvioimme ja milloin?
<b>Ryhmäyöskentely</b>	VAHVUUDET	KEHITTÄMIS- KOHTEET	YKSI VALITTU KEHITTÄMISKOHDE	KONKREETTISET TOIMENPITEET	TOIMENPITEET JA AIKATAULU
Ryhmä 1 Kohtaaminen ja välittäminen			↑		
Ryhmä 2 Toimintakulttuuri			↑		
Ryhmä 3 Pedagogiikka			↑		
Ryhmä 4 Säännöt			↑		

## LOMAKE 1

<b>Kohtaaminen ja välittäminen</b>	<b>VAHVUUDET</b>	<b>KEHITTÄMISKOHTEET</b>
1. Millä tavoin opettajainhuoneessa ilmenee välittämisen ja kohtaamisen kulttuuri?		
2. Millä keinoilla edistämme yhdessä henkilöstön hyvinvointia?		
3. Kenelle työrauhan ylläpitäminen koulussa kuuluu?		
4. Millaisina tekoina työrauhan ylläpitäminen näkyy?		
5. Miten henkilöstö osallistuu työrauhaa koskevaan suunnitteluun ja päätöksentekoon?		
6. Millaista yhteistyötä tehdään kodin ja koulun välillä sekä muiden sidosryhmien kanssa työrauhaan liittyvissä asioissa?		

## LOMAKE 2

<b>Toimintakulttuuri</b>	<b>VAHVUUDET</b>	<b>KEHITTÄMISKOHTEET</b>
7. Miten koulusi toimintakulttuuri tukee työrauhan ylläpitoa?		
8. Kuvaile, millainen yhteishenki ja ilmapiiri työpaikalla on?		
9. Millä tavalla henkilöstö tekee yhteistyötä työrauhaa koskevissa asioissa?		
10. Millä tavoin koulu yhteisönä toimii työrauhan ylläpitämiseksi?		

## LOMAKE 3

Pedagogiikka	VAHVUUDET	KEHITTÄMISKOHTEET
11. Millaisia ovat luokkien ryhmäkoot työrauhan ylläpitämisen kannalta?		
12. Miten työrauhaan liittyvät tekijät huomioidaan ryhmiä muodostettaessa?		
13. Minkälaista vuorovaikutusta on koulun henkilöstön ja sidosryhmien kesken työrauhan ylläpitämiseksi?		
14. Miten oppimisympäristöjä (sosiaalista, fyysistä, psyykkistä) pyritään koulun tasolla kehittämään työrauhan takaamiseksi?		
15. Millaiset valmiudet henkilöstöllä on erilaisten oppilaiden opettamiseen?		

## LOMAKE 4

<b>Säännöt</b>	<b>VAHVUUDET</b>	<b>KEHITTÄMISKOHTEET</b>
16. Miten koulun järjestyssäännöissä ja muissa asiakirjoissa otettu huomioon työrauhan ylläpitäminen?		
17. Ketkä ovat osallistuneet järjestyssääntöjen laatimiseen?		
18. Miten koulun työrauhaa ja siihen liittyvien sääntöjen toteutumista valvotaan?		
19. Miten varmistetaan jälki-istuntojen antamisen johdonmukaisuus, selkeys ja tasapuolisuus?		

Hyvä työrauha luo perustaa oppimiselle ja auttaa niin oppilaita kuin opettajiakin jaksamaan ja voimaan hyvin. Tähän katsaukseen on koottu monipuolista tutkimustietoa koulujen työrauhasta. Työrauhaa on tarkasteltu eri näkökulmista, ja samalla on pohdittu, millä keinoin sitä voidaan pitää yllä. Kenen vastuulla työrauha on? Minkälaisiin ongelmiin voidaan puuttua? Mitä tutkimukset kertovat suomalaiskoulujen työrauhasta?

Julkaisu on suunnattu perusopetuksen kehittäjille, kuten opettajille, rehtoreille, kuraattoreille ja koulupsykologeille.

Koulujen välillä ja ennen kaikkea niiden sisällä on merkittäviä eroja työrauhassa. Työrauhahäiriöihin vaikuttavat lukuisat tekijät ja niistä vain osaan voidaan puuttua. On tärkeää tunnistaa ne kehittämisalueet ja puuttumisen kohteet, joihin omalla toiminnalla voidaan vaikuttaa.

Opettaja on avainasemassa luokan työrauhan rakentajana ja ylläpitäjänä. Katsauksen liitteenä olevan koulujen itsearviointimateriaalin tavoitteena on rohkaista keskustelua työrauhakysymyksistä ja sitä kautta edistää työrauhaa vahvistavia toimintatapoja niin kouluyhteisössä kuin yksittäisen opettajan työssäänkin.

Kerralla työrauhaongelmia ei ratkaista, mutta pienin ja määrätietoisin askelein muutos on mahdollinen.

