

**Työrauha kaikille -intervention yhteys opettajan luokan-  
hallinnan minäpystyvyyteen sekä opettajan kokemaan  
luokan työrauhaan**

Heini Nukari

Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma  
Syyslukukausi 2019  
Kasvatustieteiden laitos  
Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

**Nukari Heini. 2019. Työrauha kaikille -intervention yhteys opettajan luokanhallinnan minäpystyvyyteen sekä opettajan kokemaan luokan työrauhaan. Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. 35 sivua.**

Tutkimuksen tarkoituksena oli tarkastella Työrauha kaikille -intervention yhteyttä opettajan luokanhallinnan minäpystyvyyteen sekä opettajan kokemaan luokan työrauhaan. Tavoitteena oli myös selvittää, oliko opettajan kokemalla työrauhan muutoksella yhteyttä luokanhallinnan minäpystyvyyden muutokseen sekä oliko opettajan kokemalla luokanhallinnan minäpystyvyydellä ennen Työrauha kaikille -interventiota yhteyttä opettajan kokemaan työrauhan muutokseen intervention aikana.

Tutkimus oli kvantitatiivinen interventiotutkimus. Tutkimuksen aineisto koostui Työrauha kaikille -hankkeessa lukuvuonna 2013-2014 kerätystä aineistosta, 35:stä yläkoulusta Suomesta. Tämän tutkimuksen aineisto koostui interventioon valittujen luokkien opettajien vastauksista ennen ja jälkeen Työrauha kaikille -intervention. Kyselylomakkeet selvittivät opettajien kokemaa työrauhaa interventioluokissa (n = 208) sekä opettajien kokemaa luokanhallinnan minäpystyvyyttä (n = 205). Kyselyjen vastaukset analysoitiin t-testillä, Pearsonin korrelaatiokertoimella sekä toistomittaus ANOVA:lla

Työrauha kaikille -interventio näytti hieman parantavan opettajan luokanhallinnan minäpystyvyyttä. Lisäksi opettajien kokemalla työrauhan muutoksella näytti olevan vähäistä yhteyttä opettajan luokanhallinnan minäpystyvyyden muutokseen. Sen sijaan opettajien luokanhallinnan minäpystyvyydellä ei ollut tilastollisesti merkitsevää yhteyttä opettajan kokemaan työrauhan muutokseen. Kuitenkin työrauha näytti paranevan intervention aikana tilastollisesti merkitsevästi. Lisäksi luokanhallinnan minäpystyvyyden perusteella jaetut ryhmät (heikot, keskitasoiset ja vahvat) erosivat työrauhaltaan toisistaan tilastollisesti merkitsevästi niin, että heikot kokivat työrauhan huonoimmaksi, keskitasoiset paremmaksi ja vahvat vieläkin paremmaksi.

Asiasanat: Työrauha, luokanhallinta, opettajan minäpystyvyys, interventio

# SISÄLTÖ

## TIIVISTELMÄ

|   |           |
|---|-----------|
| <b>1 JOHDANTO .....</b>   | <b>4</b>  |
| 1.1 Työrauha ja työrauhaongelma .....   | 5         |
| 1.1.1 Hyvä luokanhallinta luo työrauhaa .....                                     | 6         |
| 1.1.2 Luokanhallintaa tukevat interventiot .....                                  | 8         |
| 1.2 Opettajan minäpystyvyys voidaan ymmärtää minäpystyvyysteorian<br>kautta ..... | 9         |
| 1.2.1 Opettajan minäpystyvyys .....   | 12        |
| 1.2.2 Opettajan minäpystyvyys ja luokanhallinta .....                             | 14        |
| 1.3 Työrauha kaikille -toimintamalli .....  | 15        |
| 1.4 Tutkimustehtävä tai tutkimusongelmat tai tutkimuskysymykset .....             | 18        |
| <b>2 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN .....</b>  | <b>19</b> |
| 2.1 Interventio ja tutkittavat .....  | 19        |
| 2.2 Mittarit .....  | 20        |
| 2.4 Aineiston analyysi .....  | 21        |
| <b>3 TULOKSET .....</b>   | <b>23</b> |
| <b>4 POHDINTA .....</b>   | <b>25</b> |
| <b>LÄHTEET .....</b>  | <b>31</b> |

# 1 JOHDANTO

Opettajien ja oppilaiden huoli työrauhahäiriöistä on tänä päivänä kuuma puheenaihe. Uutiset värittävät kuvaa koulujen kasvavista työrauhaongelmista (esim. Pelkonen, 2018; Keskinen, 2019). Kansallinen koulutuksen arviointikeskus KARVI onkin selvittänyt opettajien ja oppilaiden kokemuksen mukaan työrauhaa ja oppimisympäristön turvallisuutta Suomessa perusopetuksessa ja lukiokoulutuksessa. Uusimman selvityksen mukaan opettajien kokemuksen perusteella työrauha on heikentynyt aiemmasta tutkimusvuosina 2016-2017, vaikkakin suurin osa oppilaista koki, että heidän opettajansa osaavat ylläpitää työrauhaa ja opettaa hyvin (Julin & Rumpu, 2018.). Mielenkiintoista on kuitenkin se, että selvityksen mukaan koulukohtaisten vastauksien perusteella häiriökäyttäytymiseen vaikuttavat eniten opettajien käyttämät opetusmenetelmät ja opetuksen ajankohta (Julin & Rumpu, 2018, 268-270).

Niin Suomessa (Julin & Rumpu 2018) kuin kansainvälisissäkin (Kaufman, Jaser, Vaughan, Reynolds, Di Donato, Bernard & Hernandez-Brereton, 2010) tutkimuksissa on todettu käyttäytymisongelmien ja siten työrauhahäiriöiden lisääntyvään luokka-asteen kasvaessa, eli työrauhaongelmat näyttäisivät olevan yleisempiä ylä- kuin alakouluissa. Siitä huolimatta työrauhaa tukevia interventiotutkimuksia on tehty tähän mennessä enimmäkseen alakoulussa (Epstein, Atkins, Cullinan, Kutash & Weaver, 2008; Närhi, Kiiski, Peitso & Savolainen ym., 2015). On siis korkea aika kiinnittää huomiota ja laajentaa tutkimuskenttää yläkoulun työrauhaongelmien ennaltaehkäisyyn ja niiden tukemiseen. Täytyy kuitenkin muistaa, että yläkoulun luokanhallintaa tukevien interventioiden toteutumisessa tuo oman haasteensa yläkoulun aineopettaja -järjestelmä. Siinä missä alakoulussa hyvin pitkälle yksi opettaja opettaa lähes kaikki oppitunnit omalle luokalleen, saattaa yläkoulussa opettaa jokaista oppiainetta eri aineenopettaja.

Työrauhahäiriöt luokkahuoneessa häiritsevät sekä opettajan että oppilaiden työskentelyä koulussa. Perinteisesti työrauha on määritelty opetustilanteeksi, jossa oppimisen tavoitteet saavutetaan ilman häiriöitä (Erätuuli & Puu-

rula, 1990, 16). Tänä päivänä koulun oppimiskulttuuri on muuttunut opettaja-johtoisesta opetuksesta kohti vuorovaikutteista luokkahuonekulttuuria. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014) pohjaakin oppimiskäsitykseen, jonka mukaan oppilas on aktiivinen toimija, joka oppii vuorovaikutuksessa vertaisten, opettajien ja muiden aikuisten sekä yhteisöjen ja oppimisympäristön kanssa. Näin ollen tämän päivän oppimisympäristöön kuuluu entistä enemmän vuorovaikutusta, joka on oppimisen yksi perusta Perusopetuksen opetussuunnitelman (2014) mukaan. Samaan aikaan vuorovaikutteinen oppimisympäristö muokkaa käsitystä entisestä perinteisestä työrauhan määritelmästä, sillä työrauha on totuttu näkemään hiljaisuudeksi luokkahuoneessa. Tämän päivän vuorovaikutteinen oppimiskäsitys asettaakin työrauhan käsitteenä uudenlaisen tarkastelun alle.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää Työrauha kaikille -intervention yhteyttä opettajan luokanhallinnan minäpystyvyyteen sekä opettajan kokemaan luokan työrauhaan. Lisäksi tavoitteena on selvittää, onko opettajan kokemalla intervention aikaisella työrauhan muutoksella yhteyttä luokanhallinnan minäpystyvyyden muutokseen. Näiden ohella tavoitteena on selvittää onko opettajan kokemalla luokanhallinnan minäpystyvyydellä ennen Työrauha kaikille -interventiota yhteyttä opettajan kokemaan työrauhan muutokseen intervention aikana. Ennako-oletuksena voidaan ajatella, että Työrauha kaikille -interventio onnistuessaan tuottaa opettajalle onnistumisen kokemuksia luokanhallinnasta ja näin interventio voisi olla yhteydessä opettajan luokanhallinnan minäpystyvyyden kohenemiseen.

## 1.1 Työrauha ja työrauhaongelma

Työrauha määritellään rauhalliseksi ja häiriöttömäksi tilaksi luokkahuoneessa (Hirsjärvi 1983, 196). Työrauha voidaan ymmärtää luokkahuoneilmapiiriksi, jossa ei ole työrauhaongelmia. Työrauhaongelmat puolestaan voidaan määritellä luokkahuoneessa tilanteeksi, joka estää tai vaikeuttaa oppimistavoitteiden saavuttamista (Erätuuli & Puurula, 1990). Levinin & Nolanin (2007, 36-37) mukaan työrauhaongelma on työrauhaa häiritsevää käyttäytymistä, **joka häiritsee**

**opettamista, loukkaa toisten oikeutta opiskella, aiheuttaa psykologista tai fyysistä kärsimystä tai tuhoaa ympäristöä.** Näin ollen työrauhan voidaan ajatella olevan luokkahuoneen tila, jossa yllä lueteltuja käyttäytymisen ongelmia ei esiinny. Charles (2005) määrittelee työrauhaongelman Levinin ja Nolanin (2007) määritelmää laajemmin, jolloin siihen sisältyy myös yhteiskunnan lait ja normit sekä oppilaan itseensä suuntautuvan käyttäytymisen. Charles (2005, 3) mukaan työrauhaongelma on käyttäytymistä, jos se häiritsee opettamista, uhkaa muita tai rikkoo yhteiskunnan moraalia ja lakeja vastaan.

Työrauha -käsitettä on haasteellista määritellä täysin yksiselitteisesti, sillä työrauhan kokeminen on jokaisen subjektiivinen kokemus (Holopainen, Järvinen, Kuusela & Packalen, 2009). Toiset opettajista esimerkiksi sietävät oppilaiden pientä keskustelua oppitunneilla hyvin, kun taas toiset opettajat eivät siedä sitä ollenkaan (Nash, Schlösser & Scarr, 2016). Lisäksi opettajilla ja oppilailta näyttäisi olevan hieman eri käsitykset siitä, mitä työrauha on (Erätuuli & Puurula, 1990, 58). On myös tutkittu, että opettajan ammattitaito, oikeat toimintatavat opetustilanteissa sekä oppilaiden kunnioitus opettajaa kohtaan ovat luokan työrauhan kannalta tärkeimpiä tekijöitä, eikä niinkään opettajan persoonallisuuden piirteet (ks. Sprick, 2006; Levin & Nolan, 2007; Charles, 2005). Näin ollen voidaan ajatella, että työrauhaongelmiin voidaan puuttua vahvistamalla opettajan ammattitaitoa sekä toimintatapoja ja oppilaiden arvostusta.

### **1.1.1 Hyvä luokanhallinta luo työrauhaa**

Luokanhallinta (classroom management) on opettajan kokonaisvaltaista toimintaa, jolla hän luo ympäristön sosiaalisten ja emotionaalisten taitojen oppimiselle sekä akateemisten taitojen tukemiselle (Evertson & Weinstein, 2006, 4). Työrauhaongelmien käsittelyn voidaan ajatella olevan osa opettajan luokanhallintataitoja (Belt & Belt, 2016). Opettajan luokanhallintaidoilla on merkittävä rooli oppimista tukevan ympäristön luomisessa. Luokanhallinnan lähtökohtana onkin myönteisen ilmapiirin luominen opettajan ja oppilaiden välille sekä oppilaiden kesken (Jones & Jones, 2007). On huomattavaa, että iso osa opettajista (etenkin aloittelevat opettajat) kamppailevat luokanhallintataitojen kanssa (Evertson & Weinstein, 2006). Opettajien mukaan luokanhallintataitoja ei opete-

ta opettajankoulutuksessa tarpeeksi, vaan niiden oppiminen jää usein työelämään (Evertson & Weinstein, 2006; Hicks, 2012; Jackson, Simoncini & Davidson, 2013).

Jonesin & Jonesin (2013, 6-7) mukaan hyvät luokanhallintataidot edellyttävät opettajalta seuraavan kuuden osa-alueen osaamista ja hallintaa. **Ensimmäkin** opettajan tulee ymmärtää luokanhallinnan nykyistä tutkimuskenttää ja sen teoriaa sekä oppilaiden persoonallisia ja psykologisia tarpeita. Hyvät luokanhallintataidot edellyttävät opettajalta oppilaiden yksilöllisten tarpeiden kohtaamista ja ymmärrystä niiden vaikutuksesta oppilaan käyttäytymiseen. **Toiseksi** opettajan tulee luoda luotettavia henkilökohtaisia suhteita oppilaiden kanssa. Tämä onnistuu luomalla positiivisia opettaja-oppilassuhteita sekä vertaissuhteita oppilaiden kesken. Lisäksi opettajan tulee luoda positiivinen ilmapiiiri oppilaiden huoltajien kanssa. **Kolmanneksi** opettajalta edellytetään hyvää ryhmänhallinta- ja organisointikykyä. Näin oppilaille voidaan luoda turvallinen ja hyvin strukturoitu oppimisympäristö. **Neljänneksi** opettajalta odotetaan taitoa käyttää opetusmenetelmiä, jotka helpottavat oppilaiden optimaalista oppimista. Tällöin opettaja pystyy mukauttamaan opetuksensa oppilaiden yksilöllisten sekä koko ryhmän akateemisten tarpeiden mukaisesti. **Viidenneksi** luokanhallinnan edellytykseksi opettajalta vaaditaan kykyä puuttua oppilaiden häiriökäyttäytymiseen sekä taitoa käsitellä ja korjata oppilaiden kanssa tällaista käyttäytymistä. **Kuudenneksi**, luokanhallinnan osa-alueeksi opettajalta edellytetään sitoutumista sekä taitoja työskennellä koulun kaikkien aikuisten sekä oppilaiden huoltajien kanssa luodakseen oppilaille mahdollisuuden oppia ikään liittyviä akateemisia ja käyttäytymiseen liittyviä taitoja (Jones & Jones, 2013, 6-7.).

Myös kaksi systemaattista kirjallisuuskatsausta (Simonsen, Fairbanks, Briesch, Myers & Sugai, 2008; Epstein, ym., 2008) on pyrkinyt tunnistamaan luokanhallinnan taustalla olevia oleellisimpia tekijöitä. Simonsen ja kumppanit (2008) löysivät viisi opettajan luokanhallintaa tukevaa osa-aluetta, joita ovat: struktuuri ja ennakointi, selkeät odotukset käyttäytymiselle ja niitä tukeva palaute, oppilaiden aktiivinen käyttäytymisodotusten harjoittelu, odotetun käyttäytymisen huomioiminen sekä sopimattomaan käyttäytymiseen puuttuminen.

Epstein ja kumppaneiden (2008) päätelmät luokanhallinnan osa-alueista ovat samansuuntaisia, tosin hieman eri tavoin luokiteltuja. He jakavat luokat luokahuoneen käytänteisiin perustuvilla osa-alueilla, joita ovat ongelmakäyttäytymisen ja sen seurauksien tunnistaminen sekä intervention muokkaaminen niiden perusteella, luokkaympäristön muuttaminen sekä odotetun käyttäytymisen opettaminen ja vahvistaminen. Lisäksi kolmannessa kirjallisuuskatsauksessa (Whear, Thompson-Coon, Bodd, Ford, Racey & Stein, 2013), jossa aineistona oli opettajien ohjaamiseen keskittyvät interventiot, huomattiin, että merkittävimpiä tuloksia saatiin niistä interventioista, joiden yhtenä osana oli opettajan antama positiivinen palaute. Kuten voidaan huomata Jonesin & Jonesin (2013) jakamat luokanhallinnan osa-alueet ovat kattavammat kuin kirjallisuuskatsauksissa esitetyt. Jokaisesta näistä löytyy selkeästi yhteneväiset luokanhallinnan osa-alueet, vaikka tutkijat eivät näytä olevan täysin samaa mieltä siitä, mistä kaikista osa-alueista luokanhallinta koostuu.

### **1.1.2 Luokanhallintaa tukevat interventiot**

Luokanhallintataitoja kehittäviä interventioita on kehitelty useita, mutta useimmat eroavat toisistaan siinä, mikä fokus luokanhallinnan osa-alueiden tukemiseen niissä on. Toiset interventiot esimerkiksi pyrkivät vaikuttamaan opettajan omaan käyttäytymiseen, toiset puolestaan opettaja-oppilas-suhteen parantumiseen. (Korpershoek, Harms, Boer, van Kuijk & Doolaard, 2016.) Verrattain tuoreissa meta-analyyseissa (Oliver, Wehby & Reschly, 2011; Korpershoek ym., 2016) on todettu, että opettajan luokanhallintataitoja tukevat interventiot vähentävät häiritsevää käyttäytymistä ja siten työrauhaongelmia luokkahuoneessa. Näiden meta-analyysien perusteella ei kuitenkaan voida tehdä johtopäätöksiä siitä, mitkä ovat toimivimpia opettajan luokanhallinnan tukikeinoja, koska analyyseissä tarkastellut interventiot eivät ole yhteneväisiä siinä, mihin luokanhallinnan osa-alueeseen tukikeinot kohdistuvat (Oliver ym., 2011; Korpershoek ym., 2016).

Suurin osa meta-analyyseissa ja kirjallisuuskatsauksissa tarkastelluista interventiotutkimuksista oli toteutettu alakouluista. Yläkoulua koskevia luokkatason interventioita on tutkittu verrattain vähän. Gottfredson , Gottfredson &



Hybl (1993) raportoivat tutkimuksessaan oppilaiden käyttäytymisen paranevan yläkouluissa toteutetulla käyttäytymisinterventiolla silloin kun interventio toteutettiin huolellisesti sen edellyttämällä tavalla. Intervention tavoitteena oli selkeyttää koulun sääntöjä, seurata johdonmukaisesti sääntöjen noudattamista, parantaa luokkahuoneen järjestystä ja sen hallintaa, lisätä kodin ja koulun viestintää oppilaiden käyttäytymisen osalta sekä vahvistaa odotettua käyttäytymistä. Myös McNamara, Evans & Hill (1986) raportoivat oppilaiden toivotun käyttäytymisen lisääntymistä yläkouluissa luokkahuonetoimintaan painottuvan intervention aikana. Näistä kahdesta tutkimuksesta ei kuitenkaan voida nähdä, että mitkä osa-alueet vaikuttavat tuloksiin. Johnsonin, Stonerin, & Greenin (1996) tutkimuksessa verrattiin yläkouluissa kolmen luokkatason interventiota yhteyttä odotetun käyttäytymisen lisääntymiseen. Vaikka jokainen näistä kolmesta interventioista oli yhteydessä oppilaiden parempaan käyttäytymiseen, todettiin kuitenkin käyttäytymisodotusten opettamisen positiivisen palautteen kautta olevan tehokkainta (Johnson ym., 1996). Myös alakouluissa toteutetuissa interventiotutkimuksissa on todettu, että positiivisella palautteella sekä selkeillä käyttäytymisodotuksilla on ollut voimakas yhteys toivotun käyttäytymisen toteutumiseen (Simonsen, Fairbanks, Briesch, Myers & Sugai 2008; Epstein ym., 2008). Tästä voidaan päätellä, että ainakin nämä kaksi spesifiä osa-aluetta toimisi käyttäytymistä tukevissa interventioissa niin ala- kuin yläkouluissa. Suomessa ainoita yläkoulun luokanhallintaan ja siten työrauhaan parantamiseen suunnattuja interventiotutkimuksia on toteutettu Työrauha kaikille -intervention tiimoilta (Närhi ym., 2015; Närhi, Kiiski & Savolainen, 2017).

## 1.2 Opettajan minäpystyvyys voidaan ymmärtää minäpystyvyysteorian kautta

Tässä tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita opettajan luokanhallinnan minäpystyvyydestä Työrauha kaikille -intervention yhteydessä. Tätä aihetta tarkastellaan Banduran luoman minäpystyvyysteorian kautta. Minäpystyvyys on yksilön uskoa omasta suorituskyvystään jossain tietyssä tehtävässä tai toiminnassa (Bandura, 1977). Minäpystyvyys pohjautuu sosiaalisen kognitiiviseen teoriaan,

jonka mukaan ihmiset voivat osittain itse vaikuttaa kehittymiseensä ja elämäntilanteisiinsa (Bandura, 2006). Tutkimusten mukaan yksilön minäpystyvyysuskomuksilla on merkittävä vaikutus yksilön suoriutumiseen useilla eri osa-alueilla, kuten opiskelussa, urheilussa, työssä ja terveydessä (Bandura, 1997). Opettajien minäpystyvyysuskomus -tutkimukset ovat nousseet viime vuosikymmen aikana yhdeksi tärkeäksi teemaksi osana laajaa minäpystyvyystutkimuskenttää (Klassen, Tze, Betts & Gordon, 2011).

Banduran (1977, 1997) minäpystyvyysteorian mukaan yksilön minäpystyvyysuskomuksiin vaikuttaa neljä eri osa-aluetta, joita ovat 1) yksilön kokemat onnistumiset, eli tilanteiden hallinnan kokemukset (mastery experience), 2) sijaiskokemukset, eli toisten ihmisten onnistumiset (vicarious experience), 3) sosiaalinen ja verbaali vakuuttaminen, eli toisten ihmisten uskomukset ja palaute itsestä (social persuasion/verbal persuasion) sekä 4) somaattiset ja emotionaaliset tilat, eli esimerkiksi yksilön kokema ahdistus tai stressi (somatic and emotional states). Näistä osa-alueista onnistumisten, eli tilanteiden hallinnan kokemuksilla, näyttäisi olevan voimakkain yhteys yksilön tietoisuuteen omasta pystyvyydestään tietyssä asiassa (Bandura, 1997).

**Yksilön kokemat onnistumiset** (mastery experience). Banduran (1997) mukaan yksilön käsitys onnistumisestaan ja tilanteen hallinnastaan tietyssä toiminnossa, herättää hänessä pystyvyyden uskomuksia ja saa hänet uskomaan itseensä siinä toiminnossa myös tulevaisuudessa. Pystyvyysuskomukset itsestä vahvistuvat huomattavasti, kun kokee onnistumisia vaikeissa tehtävissä mahdollisimman pienellä tuella tai kun onnistuu tietyn asian oppimisen alkuvaiheessa, eikä ole ennättänyt tulla paljoa pystyvyyttä horjuttavia epäonnistumisia. Täytyy kuitenkin muistaa, että kaikki onnistumisen kokemukset eivät vahvista yksilön pystyvyysuskomuksia. Esimerkiksi onnistumiset, jotka saavutetaan runsaalla ulkoisella tuella, tai kun onnistuminen tapahtuu myöhäisessä oppimisen vaiheessa tai onnistuminen on tullut helposta tai merkityksettömästä tehtävästä. Puolestaan epäonnistuminen suoritettavan tehtävän tai toiminnon alkuvaiheessa heikentää yksilön pystyvyysuskomuksia ja saa yksilön ajattelemaan, ettei suoriutuminen vastaavanlaisesta tehtävästä onnistu tulevaisuudessa (Bandura, 1997).

**Sijaiskokemukset** (vicarious experience). Banduran (1977) mukaan toisten ihmisten onnistumiset, eli sijaiskokemukset ovat myös yhteydessä yksilön minäpystyvyysuskon kehittymisessä. Esimerkiksi ihailun ja kunnioitetun opettajan opettamisen seuraaminen voi saada opettajaopiskelijan uskomaan, että tämän kaltaiset taidot on opittavissa ja hallittavissa, sekä tämä voi saada opettajaopiskelijan uskomaan omiin kykyihin vastaavanlaisissa asioissa. Vastaavasti myös toisten opettajien epäonnistuminen voi saada opettajaopiskelijan epäroimään omaa kyvykkyyttä samaisessa asiassa, ellei koe olevansa kyseisessä toiminnassa paljon kyvykkäämpi kuin tarkkailtava opettaja (Bandura, 1977.).

**Sosiaalinen ja verbaalinen vaikuttaminen** (social persuasion/verbal persuasion). Verbaalinen vaikuttaminen, eli palautteen saaminen, on myös yksi minäpystyvyysuskon kehittymiseen vaikuttava tekijä (Bandura, 1977). Tehokkaalla positiivisella verbaalisella palautteella voi olla merkittävä yhteys siihen miten sinnikkäästi yksilö yrittää jotain uudelleen ja enemmän. Tämä pätee silloin, kun palaute on kannustavaa ja se tulee merkitykselliseltä henkilöltä. Puolestaan ulkopuolelta tulevat negatiiviset palautteet ja arviot omista kyvyistä ja pystyvyydestä voivat heikentää yksilön suoriutumista ja ylipäätään henkilökohtaisia pystyvyysuskomuksia (Bandura, 1997).

**Somaattiset ja emotionaaliset tilat** (somatic and emotional states). Nämä fyysiset tuntemukset ja tunnereaktiot antavat yksilölle tietoa hänen kyvykkyydestään suoritusta käsillä olevasta tehtävästä (Bandura, 1977). Jos yksilö esimerkiksi kokee ahdistuneisuutta tai jännitystä, hän voi tulkita ettei ole kyvykäs suoriutumaan tästä tehtävästä. Näin nämä tunnetilat ja -reaktiot voivat toimia yksilölle joko negatiivisena tai positiivisena viestinä tehtävän tai toiminnon suoriutumisesta (Bandura, 1997).

Yksilön pystyvyysodotuksiin voi vaikuttaa tilanteesta riippuen yksi tai useampi edellä esitetyistä minäpystyvyysuskomuksen osa-alueista, mutta täytyy kuitenkin muistaa, että pelkästään näiden osa-alueiden antama informaatio ei riitä minäpystyvyysuskon muuttamiseen tietyssä toiminnossa tai tehtävässä. Sillä eri minäpystyvyysuskomusten osa-alueiden informaatio on yhteydessä yksilön pystyvyyskäsitteisiin vain silloin, kun suoritettavaan tehtävään tai toiminnon

toon liittyy kognitiivista prosessointia sekä reflektiivista ajattelua (Bandura, 1997).

### 1.2.1 Opettajan minäpystyvyys

Opettajan minäpystyvyys -tutkimukset on aloitettu 1970-luvulla Yhdysvalloissa Research and Development -instituutin (RAND) johdosta. RAND -instituutin tutkijat halusivat selvittää, missä määrin köyhien ja vähemmistöön kuuluvien oppilaiden opettajat uskoivat kykenevänsä kontrolloimaan oppilaiden motivaatio ja suoritustasoa sekä miten nämä opettajien uskomukset olivat yhteydessä oppilaiden lukutaitoon (Armor, 1976). Näiden tutkimusten pohjalta syntyi käsite opettajan minäpystyvyys (teacher self-efficacy). Käsitteellä tarkoitetaan opettajan uskoa ja käsityksiä omista kyvyistään saavuttaa erilaisten oppilaiden oppimistavoitteet (Armor, Conroy-Oseguera, Cox, King, McDonell, Pascal, Pauly & Zellman, 1976; Gibson & Dembo, 1984). Baker (2005) on raportoinut tutkimuksensa tuloksissa, että mitä korkeampi opettajan minäpystyvyys on, sitä halukkaampi, kykenevämpi ja valmiimpi opettaja on tukemaan haastavasti käyttäytyviä oppilaita.

Opettajan minäpystyvyys -tutkimuksen taustalla on kaksi erillistä, mutta toisiaan tukevaa lähtökohtaa (Tsachannen-Moran ym., 1998). Näistä ensimmäinen lähtökohta pohjautuu Rotterin (1966) sosiaalisen oppimisen teoriaan, joka oli myös RAND -tutkimuksen taustalla. Sosiaalisen oppimisen teoria jakaa opettajan kontrolliodotukset sisäiseen ja ulkoiseen kontrolliin. Tämä tarkoittaa sitä, että jos opettaja uskoo omien taitojen olevan yhteydessä oppilaan koulumenestykseen, on kyse sisäisestä kontrollista. Jos puolestaan opettaja uskoo ympäristövaikutuksilla olevan suurempi merkitys oppilaan oppimisessa kuin opettajan omilla taidoilla, on kyse ulkoisesta kontrolliodotuksesta (Tsachannen-Moran ym., 1998.).

Toinen lähtökohta on jo edellä esitettyä Banduran (1977) sosiaaliskognitiivista teoriaa, jonka mukaan yksilön tavoitteellinen toiminta ja kehitys määräytyvät kolmitahoisesta syy-suhdemallin kautta, jolloin yksilön käyttäytyminen, ympäristö ja kognitiiviset toiminnot ovat vuorovaikutuksessa keskenään. (Bandura, 1997). Banduran (1997) mukaan opettajan minäpystyvyys-

komukset muodostuvat minäpystyvyys teorian pohjalta. Näin opettajan minäpystyvyysuskomuksiin ajatellaan vaikuttavan 1) opettajan aikaisemmat opetuskokemukset, 2) kokemukset kollegoiden opettamisesta ja toiminnasta, 3) muiden ihmisten (esim. kollegoiden) antama tuki ja kannustus sekä 4) opetustilanteissa heränneet fyysiset ja psyykkiset tuntemukset. Myös opettajan minäpystyvyys uskomuksiin vaikuttavat eniten opettajan aikaisemmat opetuskokemukset. (Tschannen-Moran ym., 1998). Vain omalla opetuskokemuksellaan voi arvioida pystyvyyttään opettajana. Tällöin myös etenkin vaikeista opetustilanteista selviäminen lujittaa opettajan pystyvyyden tunnetta, kun puolestaan liiallinen apu ja helpoista opetustehtävistä onnistuminen eivät niinkään lujita opettajan minäpystyvyyttä. Tshannen-Moranin ym.(1998) mukaan etenkin opettajan uran alkuvaiheen kokemuksilla on merkittävä rooli minäpystyvyys uskon muotoutumisessa, sillä näiden kokemusten kautta muodostuneet pystyvyysuskomukset itsestä ovat verrattain pysyviä. Jos opettaja kokee olevansa pystyvä uran alkuvaiheessa, kokee hän olevansa todennäköisesti sitä myös myöhemmin urallaan (Tschannen-Moran ym., 1998). Täytyy kuitenkin muistaa, että tutkimustyö on aiheen parissa edelleen kesken, eikä ole pystytty täysin aukottomasti selvittämään mitkä tekijät vaikuttavat opettajien minäpystyvyyteen (Klassen, Tze, Betts & Gordon, 2010). Mutta tästä voisi kuitenkin päätellä, että luomalla opettajalle esimerkiksi intervention kautta onnistumisen kokemuksia luokanhallinnassa, se saattaisi olla yhteydessä siihen, että opettajan minäpystyvyys kohentuisi kyseisessä asiassa.

Tutkijat ovat todenneet opettajan pystyvyysuskomuksilla olevan yhteyttä luokassa opiskeleviin oppilaisiin. Opettajan minäpystyvyydellä on yhteyttä oppilaiden opiskelumotivaatioon (Midgley, Feldlaufer & Eccles, 1989) sekä oppilaiden oppimiseen (Armor ym., 1976; Ross, 1994). Gipson & Dembo (1984) ovat havainneet merkittäviä eroja korkean ja matalan opettajapystyvyyden omaavien opettajien opetuskäytännöissä. Korkean opettajapystyvyyden omaavat opettajat käyttivät opettaessaan parempia opetusstrategioita ja kykenivät opettamaan paremmin heikkotasoisia oppilaita. Kun taas heikomman opettajapystyvyyden omaavat opettajat käyttivät enemmän aikaa ei-akateemisiin taitoihin

sekä heillä oli vähemmän toimivia opetusstrategioita, jotka estivät tai vaikeuttivat oppilaiden oppimista (Gibson & Dembo, 1984).

### 1.2.2 Opettajan minäpystyvyys ja luokanhallinta

Gibson & Dembo (1984) ovat myös tarkastelleet tutkimuksessaan korkean ja heikon yleisen opettajan minäpystyvyyden yhteyttä opettajan luokanhallintakeinoihin. Tutkijat havaitsivat, että opettajat joilla oli heikko minäpystyvyys luovuttivat helposti, jos oppilaat eivät osanneet vastata kysymyksiin nopeasti. Lisäksi nämä opettajat myös arvostelivat oppilaita heidän epäonnistumisistaan, kun taas paremman minäpystyvyyden omaavat opettajat käyttivät enemmän aikaa oppilaiden oppimiseen sekä ohjasivat apua tarvitsevia oppilaita sekä olivat oppilailleen enemmän rohkaisevia, kuin kriittisiä palautteissaan. (Gibson & Dembo, 1984.) Puolestaan Sharon (2003) on havainnut, että korkeamman minäpystyvyyden omaavat opettajat omaavat korkeammat kontrolliuskomukset luokanhallintataidoistaan, kuin ne opettajat joilla matalampi minäpystyvyys. Myös Gordon (2001) on tutkinut opettajien minäpystyvyyden yhteyttä luokanhallintataitoihin. Tutkimuksen tulosten mukaan korkean minäpystyvyyden omaavat opettajat uskoivat mahdollisuuksiinsa vaikuttaa oppilaiden huonoon käytökseen sekä he myös uskoivat käytösongelmaisten oppilaiden pystyvän parantamaan käytöstään. Lisäksi heillä oli vähemmän stressiä sekä parempi työtyytyväisyys ja mahdollisesti paremmat suhteet rehtoriin. Puolestaan heikomman minäpystyvyyden omaavien opettajien uskomukset olivat päinvastaisia, sillä he eivät uskoneet, että oppilaiden huono käytöstä voisi parantaa, vaan pikemminkin kokivat huonon käytöksen olevan kroonista. Matalan minäpystyvyyden omaavat opettajat myös eivät todennäköisemmin pitäneet oppilaistaan sekä olivat stressaantuneita työstään (Gordon, 2001.).

Näiden lisäksi Champers, Henson & Sienty (2001) ovat tutkineet opettajan persoonallisuustyyppien, henkilökohtaisen minäpystyvyyden ja opettajan luokanhallinnan kontrolliin liittyvien uskomusten välisiä yhteyksiä. Tulokset osoittavat, että opettajan henkilökohtainen minäpystyvyys ennustaa voimakkaasti opettajan luokanhallintataitoja, kun taas persoonallisuustyyppit ei. Woolfolk & Hoy (1990) ovat tutkineet opettajaopiskelijoiden opetuspystyvyyden ja henkilö-

kohtaisen minäpystyvyyden yhteyksiä opettamiseen. Opettajaopiskelijat, joilla oli korkea opetuspystyvyys sekä henkilökohtainen minäpystyvyys, näkivät koulun yhteisönä, jossa on tärkeää kohdata oppilaat yksilöinä ja he myös pyrkivät opettamaan kaikenlaisia oppijoita tasavertaisesti (Woolfolk & Hoy, 1990). Main & Hammond (2008) puolestaan ovat tutkineet opettajaopiskelijoiden uskomuksia tehokkaista käyttäytymisen hallinnan strategioista ja raportoiduista minäpystyvyyksistä. Tutkimuksen tulosten mukaan opettajaopiskelijat, jotka raportoivat minäpystyvyydensä korkeaksi käyttivät tehokkaampia strategioita luokanhallinnassa käyttäytymisen osalta (Main & Hammond, 2008). Saman kaltaisia tuloksia raportoi myös Giallo & Little (2003). Heidän tutkimuksen mukaan opettajat, joilla näytti olevan korkea luokanhallinnan minäpystyvyys, olivat tehokkaampia käsittelemään oppilaita joiden käytös oli vaikeampaa ja hallitsemattomampaa, kuin heikomman luokanhallinnan minäpystyvyyden omaavat opettajat (Giallo & Little, 2003). Lisäksi Tschannen-Moran ym. (1998) ovat raportoineet korkean pystyvyyssuokumuksen omaavilla opettajilla olevan enemmän halukkuutta työskennellä haastavasti käyttäytyvien oppilaiden kanssa. Näiden tutkimusten perusteella voisi ajatella, että opettajan minäpystyvyydellä ja luokanhallinnalla olisi korrelatiivinen yhteys toisiinsa, niin että ne opettajat, jotka uskoivat pystyvänsä tukemaan oppilaiden käyttäytymistä, todella myös pystyivät siihen.

### 1.3 Työrauha kaikille -toimintamalli

Työrauha kaikille -toimintamalli on syntynyt käytännön tarpeesta löytää yläkouluun sopivia toimintatapoja työrauhaongelmien ennaltaehkäisyyn ja niiden vähentämiseksi. Työrauha kaikille -toimintamalli on kuvattu yksityiskohtaisesti manuaalissa (Kiiski, Närhi & Peitso 2012). Työrauha kaikille -toimintamallin interventiolla pyritään parantamaan luokkahuoneilmapiiriä sekä lisäämään opettajan luokanhallinta -taitoja. Työrauha kaikille -toimintamalli on luokkatasoisen tukitoimi, jossa huomio kiinnitetään koko ryhmään yksittäisen oppilaan sijaan. Toimintamalli on suunnattu yläkoulun luokkiin, joissa esiintyy erityisen paljon työrauhaongelmia ja joiden tukemiseen opettajat tarvitsevat lisätyökalu-

ja. Toimintamallissa tukitoimet suunnitellaan ryhmäkohtaisesti käyttäytymiseen liittyvän tuentarpeen mukaan (Kiiski ym., 2012).

Työrauha kaikille -toimintamallin teoreettinen perusta on käyttäytymispsykologisessa teoriassa. Teorian mukaan käyttäytyminen on opittua ja tietty toistuva käyttäytyminen palvelee aina jotakin tarkoitusta. Toimintamallissa pyritään ohjaamaan käyttäytymistä toivottuun suuntaan ohjauksen avulla. Toimintamallissa oppilaille pyritään luomaan ympäristö, jossa heidän käyttäytymisen säätely toivottuun suuntaan on helpompaa. Tämä toteutuu silloin kun, **ryhmälle asetetut tavoitteet ovat selkeitä, käyttäytymistä seuraava palaute on nopeaa ja tehokasta sekä palkkiot ja seuraamukset ovat ennakoitavissa.** Näillä edellä mainitut ovat myös Työrauha kaikille -toimintamallin pohja (Kiiski ym., 2012).

Työrauha kaikille -toimintamallin mukaisen intervention käyttöönotto alkaa siten, että koulun henkilökunta nimeää opettajankokouksessa luokat, joissa työrauhaongelmat kaipaavat puuttumista. Nimeämisen yhteydessä koulun opettajat sitoutuvat intervention toteuttamiseen yhdessä. Luokkien nimeämisen jälkeen koulun henkilökunta perehdytetään yhteisessä tapaamisessa intervention toimintatapoihin. Perehdyttäjä voi olla joko ulkopuolinen taho tai koulun sisällä toimintamalliin perehtynyt opettaja. Perehdytyksessä koulun henkilökunta miettii valittujen luokkien työrauhaongelmien luonnetta, jonka jälkeen mietitään kaksi myönteiseen muotoon asetettua tavoitetta, jotka jokaisen oppilaan tulee täyttää jokaisella oppitunnilla. Perehdytyksessä valittuja luokkia opettavat opettajat saavat arviointilomakkeet, joihin kukin opettaja merkitsee jokaisen oppitunnin päätteeksi jokaisesta oppilaasta joko plus- tai miinusmerkin asetettujen tavoitteiden toteutumisen mukaan (ks. Kiiski ym., 2012).

Perehdytyksen yhteydessä valitaan luokalle asetettujen tavoitteiden pohjalta jokaiselle oppilaalle plusmerkkien alaraja, joka jokaisen oppilaan tulisi saavuttaa jokaisen interventioviikon aikana. Jos plusmerkit jäävät alle alarajan, siihen puututaan seuraamuksilla, joka on ensimmäisen viikon jälkeen kyseisen oppilaan, hänen vanhempien sekä oppilastyöryhmän tapaaminen, jossa keskustellaan oppilaan toiminnasta. Jos tämä ei auta, ja oppilas ei kykene saavuttamaan jatkossa plusmerkkien alarajaa, oppilastyöryhmä määrää oppilaan kas-



vatuskeskusteluun hänelle valitun koulun aikuisen kanssa. Tätä jatketaan niin pitkään, kunnes oppilas saavuttaa sovitun viikkoalarajan. Jos jostain syystä tämäkään ei auta, tulee koulun aloittaa selvitystyöt, mistä häiritsevä käyttäytyminen johtuu (Kiiski ym., 2012).

Ensimmäisen interventioviikon aikana selvitetään luokan työrauhaongelmien perustaso plus- ja miinusmerkkien avulla. Tätä perustasoa voidaan verrata myöhempisiin viikkoihin ja nähdä intervention mahdollista vaikuttavuutta työrauhan muutokseen. Plus- ja miinusmerkkien lisäksi interventiossa on erityisen tärkeää antaa oppilaille suullista ohjaava palautetta oppituntien aikana asetettujen tavoitteiden mukaisesti. Interventiota jatketaan niin pitkään, kun sille on tarvetta. Interventiossa mukana olevat opettajat kokoontuvat neljän viikon välien keskustelemaan mallin toimivuudesta ja sen jatkosta. Näin ollen malli voi kestää muutamasta viikosta useampiin kuukausiin, kunkin luokan tarpeen mukaan (Kiiski ym., 2012).

#### 1.4 Tutkimustehtävä tai tutkimusongelmat tai tutkimuskysymykset

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on tutkia Työrauha kaikille -intervention yhteyttä opettajan luokanhallinnan minäpystyvyyteen sekä opettajan kokemaan luokan työrauhaan. Tavoitteena on myös selvittää, onko opettajan kokemalla työrauhan muutoksella yhteyttä luokanhallinnan minäpystyvyyden muutokseen. Näiden lisäksi tavoitteena on selvittää onko opettajan kokemalla luokanhallinnan minäpystyvyydellä ennen Työrauha kaikille -interventiota yhteyttä opettajan kokemaan työrauhan muutokseen intervention aikana. Tutkimuskysymykset ovat seuraavat:

1. Onko Työrauha kaikille -toimintamallin aikana toteutettu interventio yhteydessä opettajan luokanhallinnan minäpystyvyyden muutokseen?
2. Onko Työrauha kaikille -intervention aikana opettajan kokemalla työrauhan muutoksella yhteyttä luokanhallinnan minäpystyvyyden muutokseen?
3. Onko opettajan luokanhallinnan minäpystyvyyden alkuetasolla yhteyttä Työrauha kaikille -intervention aikana tapahtuvaan työrauhan muutokseen?

## 2 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

### 2.1 Interventio ja tutkittavat

Tämän tutkimuksen aineisto on peräisin Jyväskylän ja Itä-Suomen yliopistojen Työrauha Kaikille -hankkeesta, joka on ollut puolestaan osa Suomen opetus- ja kulttuuriministeriön rahoittamaa laajempaa tutkimushanketta. Työrauha kaikille -hankkeen tiimoilta oli lähestytty suomalaisten yläkoulujen rehtoreita (175 koulua) kirjeellä, jossa esiteltiin Työrauha kaikille -interventiota. Oppilaitoksia pyydettiin itse päättämään opettajakokouksessa mahdollisesta osallistumisestaan interventioon, sekä valitsemaan interventioon ne luokat, joissa kärsittiin työrauhaongelmista. Kun luokat (1-2 luokkaa/koulu) oli valittu, oppilaitokset lähestyivät oppilaiden vanhempia kirjeillä, joissa kuvattiin interventio ja tutkimus. Lisäksi vanhempia pyydettiin allekirjoittamaan suostumuksensa lastensa osallistumisesta tutkimukseen. Hankkeeseen osallistuminen on ollut kouluille, luokille ja oppilaille vapaaehtoista ja tutkimukseen osallistuminen oli mahdollista keskeyttää milloin tahansa tutkimuksen aikana. Ennen tutkimuksen aloittamista Itä-Suomen yliopiston eettinen lautakunta antoi hyväksynnän tutkimuksen eettisyydestä. Tutkimukseen osallistui 35 koulua, joka oli 20,0% kirjeitse lähestytyistä kouluista. Koulut valitsivat vain seitsemänsiä (58%) ja kahdeksansia (42%) luokkia. Tutkimukseen osallistui 35 koulua, joista koostui interventioon yhteensä 54 luokkaa (Närhi ym. 2017.).

Työrauha kaikille -tutkimus toteutettiin lukuvuonna 2013-2014. Tutkimukseen osallistuneet koulut satunnaistettiin kahteen ryhmään, joista ensimmäiseen ryhmän kouluille tehtiin interventio syyslukukaudella 2013 ja toiseen ryhmään kevätlukukaudella 2014. Tämän tutkimuksen aineisto koostuu Työrauha kaikille -tutkimukseen osallistuneiden opettajien vastauksista kahteen kyselyyn. Aineiston kyselyt selvittävät opettajan kokemaa työrauhaa tutkimukseen osallistuneista luokista (n = 208) sekä opettajan kokemaa luokanhallinnan opettajapystyvyyttä (n = 205) ennen ja jälkeen intervention. Aineistoon valikoi-

tui niiden luokkien opettajat, joiden alkumittaus oli toteutettu ennen interventi-  
on alkua (Närhi ym. 2017.). Sähköisten kyselylomakkeiden linkit lähetettiin  
opettajille kouluhallinnon toimittamien luetteloiden perusteella. Opettajista 77,5  
% oli naisia ja 22,5 % miehiä. Opettajista 8 % oli alle 31-vuotiaita, 29 % 31-40-  
vuotiaita sekä 63 % yli 40-vuotiaita. Opetuskokemusta 0-5 vuotta oli 16%:lla  
opettajista, 6-15 vuotta 35,5 %:lla opettajista sekä yli 16 vuotta 48,5 %:lla opetta-  
jista.

## 2.2 Mittarit

**Työrauhamittari** pohjautuu Levinin ja Nolanin (2010) määrittelemän työrauha-  
ongelman vastakohtalle, eli hyvälle työrauhalle. Näin ollen voidaan ajatella,  
että luokassa on hyvä työrauha, kun 1) opiskelijoiden käyttäytyminen on suun-  
nattu oppimiseen, 2) oppilaat eivät häiritse/vaaranna toisten oikeutta opiskella,  
3) oppimistilanne on psykologisesti ja fyysisesti turvallinen sekä 4) oppilaat  
huolehtivat asianmukaisesti luokahuoneympäristöstään. Työrauhamittarin  
kyselylomake on kehitelty, testattu ja muokattu Peitson, Kiisken & Närhen  
(2011) valmistelututkimuksessa sekä Närhen, Kiisken, Peitson & Savolaisen  
(2014) Työrauha kaikille -pilottitutkimuksessa.

Kyselylomake on 17 väittämästä koostuva Likert -asteikollinen (arvot vä-  
lillä 1-6) työrauhamittari. Väittämistä muodostettiin työrauhan ulottuvuuksia  
kuvaavat summamuuttujat Cronbachin alfoineen seuraavasti: neljästä väittä-  
mästä (esim. *"Oppilaat kiinnittävät huomion hyvin opetukseen"*) muodostui **oppi-  
laiden oppimiseen keskittymistä** kuvaava summamuuttuja ( $\alpha = ,88 - ,91$ ), vii-  
destä väittämästä (esim. *"On liian meluisaa oppituntien aikana"*) muodostui **käyt-  
täytymiseen liittyviä häiriötekijöitä** kuvaava summamuuttujat ( $\alpha = ,88 - ,92$ ),  
viidestä väittämästä (esim. *"Oppilaat pilkkaavat toisiaan vääristä vastauksista"*)  
**fyysistä ja psyykkistä turvallisuutta** kuvaava summamuuttujat ( $\alpha = ,75 - ,79$ )  
sekä kolmesta väittämästä (esim. *"Oppilaat jättävät luokahuoneen siistiksi oppi-  
tuntien jälkeen"*) **luokahuoneympäristön huolehtimista** kuvaava summamuut-  
tuja ( $\alpha = ,78 - ,82$ ). Summamuuttujat käännettiin samansuuntaisiksi. Näitä työ-  
rauhan eri ulottuvuuksien summamuuttujia käytettiin toisessa tutkimuskysy-

myksessä osana aineistoa. Lisäksi kaikista työrauhan ulottuvuuksista muodostettiin summamuuttujat alku- ( $\alpha = ,87$ ) ja loppumittauksen ( $\alpha = ,85$ ) perusteella. Kolmannessa tutkimuskysymyksessä puolestaan käytettiin näitä työrauhan kaikista ulottuvuuksista muodostettuja alku- ja loppumittauksen summamuuttujia.

Tässä tutkimuksessa käytetty **opettajan luokanhallinnan minäpystyvyyttä** kuvaava mittaristo oli osa laajempaa TEIP-opettajapystyvyyssmittaria. TEIP (teacher efficacy for inclusive practise) on 18 väittämästä koostuva Likert -asteikollinen (arvot välillä 1-6) opettajapystyvyyssmittari (Sharma, Loreman & Forlin, 2012). Tässä tutkimuksessa käytettyjä luokanhallinnan minäpystyvyyttä mittaava osio koostui seitsemästä väittämästä (esim. *”Kykenen hallitsemaan häiritsevää käyttäytymistä luokassani”*). Mittaristo on testattu aiemmin muun muassa Australiassa, Kanadassa, Hong Kongissa sekä Intiassa, joissa luokanhallinnan minäpystyvyyttä mittaavista väittämistä koostuvien summamuuttujien Cronbachin alfat ovat olleet suurempi kuin 0,79 (Sharma ym., 2012.). Opettajan luokanhallinnan opettajapystyvyyttä mittaavista muuttujista muodostettiin summamuuttajat alku- ( $\alpha = ,83$ ) ja loppumittausten ( $\alpha = ,91$ ) perusteella.

## 2.4 Aineiston analyysi

Ensimmäisessä tutkimuskysymyksessä haluttiin selvittää tapahtuuko opettajien minäpystyvyydessä muutosta Työrauha kaikille -intervention aikana. Tämän tutkimuskysymyksen aineisto koostui opettajien kokemasta luokanhallinnan minäpystyvyyden alku- ja loppukyselyiden summamuuttujista ja se analysoitiin kahden riippuvan otoksen t-testillä, jonka ohella tarkasteltiin tulosten efektiivikokoa Cohenin  $d$  -arvoa tulkitsemalla. Cohenin  $d$  on laskettu  $d = t\sqrt{((2(1 - r))/n)}$  -kaavalla ( $t = t$ -arvo,  $r =$  alku ja loppumittauksen välinen korrelaatio,  $n =$  otoksen koko). Efektin koko voidaan tulkita seuraavalla tavalla:  $d = 0,20$  efekti on pieni,  $d = 0,40$  efekti on keskikokoinen ja  $d = 0,80$  efekti on suuri (Cohen 1988).

Toisessa tutkimuskysymyksessä haluttiin selvittää Työrauha kaikille -intervention aikana opettajan kokeman työrauhan ulottuvuuksien muutoksien

yhteyttä opettajan luokanhallinnan minäpystyvyyden muutokseen. Aineiston analyysia varten muodostettiin alku- ja loppumittausten erotusmuuttujat opettajien arvioimista työrauhan ulottuvuuksista ja luokanhallinnan minäpystyvyydestä. Tämän jälkeen tutkittiin syntyneiden erotusmuuttujien välistä yhteyttä Pearsonin korrelaation avulla. Muuttujien lievän huipukkuuden vuoksi Pearsonin lisäksi katsottiin myös Spearmanin korrelaatiot. Mutta koska korrelaatiot olivat lähes identtisiä päädyttiin raportoimaan Pearsonin korrelaatiot.

Kolmannessa tutkimuskysymyksessä haluttiin selvittää, että onko opettajan luokanhallinnan minäpystyvyyden alkumittauksella yhteyttä Työrauha kaikille -intervention aikana tapahtuvaan työrauhan muutokseen. Tämän tutkimuskysymyksen kohdalla aineiston analyysi suoritettiin toistomittaus ANOVAN avulla. Analyysin selitettävät muuttujat ovat opettajan kokeman työrauhan ulottuvuuksien alku- ja loppumittaukset. Selittävänä muuttujana puolestaan on opettajan luokanhallinnan minäpystyvyys alkumittauksessa perusteella, joka jaettiin kolmeen ryhmään: heikko luokanhallinnan minäpystyvyys ( $n = 66$ ), keskitasoinen luokanhallinnan minäpystyvyys ( $n = 84$ ) sekä vahva luokanhallinnan minäpystyvyys ( $n = 55$ ). Ryhmäjaon valintaperusteena oli saada mahdollisimman tasakokoiset ryhmät.

### 3 TULOKSET

Ensimmäisessä tutkimuskysymyksessä haluttiin selvittää tapahtuuko opettajien minäpystyvyydessä muutosta Työrauha kaikille -intervention aikana. Tulokset osoittavat, että opettajien kokemat luokanhallinnan minäpystyvyydet erosivat toisistaan alku- ja loppumittausten perusteella (taulukko 1). Opettajien luokanhallinnan minäpystyvyys näytti hieman parantuneen intervention aikana, joten voidaan ajatella, että Työrauha kaikille -interventio on yhteydessä opettajan luokanhallinnan minäpystyvyyteen.

**Taulukko 1.** Opettajien (n=203) kokema luokanhallinnan minäpystyvyys alku- ja loppumittausten perusteella.

|   | Alkumittaus |           | Loppumittaus |           | <i>t</i> | <i>df</i> | <i>p</i> | <i>d</i> |
|---|-------------|-----------|--------------|-----------|----------|-----------|----------|----------|
|   | <i>ka</i>   | <i>kh</i> | <i>ka</i>    | <i>kh</i> |          |           |          |          |
| Opettajan luokanhallinnan minäpystyvyys | 6,51        | 1,02      | 6,65         | 1,06      | 2,72     | 202       | ,007     | ,14      |

Toisessa tutkimuskysymyksessä haluttiin selvittää Työrauha kaikille -intervention aikana opettajan kokeman työrauhan ulottuvuuksien muutoksien yhteyttä opettajan luokanhallinnan minäpystyvyyden muutokseen. Närhen ym. (2017) samalla aineistolla raportoiman tutkimuksen tulokset osoittavat, että Työrauha kaikille -intervention aikana työrauha paranee opettajien arvioimana. Tämän tutkimuksen tulosten mukaan opettajan kokema työrauhan muutos oli yhteydessä minäpystyvyyden muutokseen siten, että mitä paremmaksi opettaja kokee työrauhan eri ulottuvuuksien muuttuneen intervention aikana, sitä paremmaksi opettaja kokee oman luokanhallinnan minäpystyvyyden muuttuneen. Kuten taulukosta 2 voi huomata, erotusmuuttujien korrelaatiot ovat kuitenkin suhteellisen vähäisiä. Erotusmuuttujien Pearsonin korrelaatiokertoimien lisäksi taulukosta 2 voi nähdä niiden keskiarvot ja -hajonnat.

**Taulukko 2.** Tutkimuksessa käytettyjen erotusmuuttujien Pearsonin korrelaatiokertoimet, keskiarvot (ka) ja keskihajonnat (kh).

|  | Pearsonin korre-<br>latiokerroin | ka  | kh  |
|--|----------------------------------|-----|-----|
| Opettajan luokanhallinnan minäpystyvyyden erotusmuuttuja   |                                  | ,15 | ,77 |
| Oppilaiden oppimiseen keskittymisen erotusmuuttuja         | ,28**                            | .33 | ,84 |
| Käyttäytymiseen liittyvien häiriötekijöiden erotusmuuttuja | ,34**                            | ,42 | ,85 |
| Fyysisen ja psyykkisen turvallisuuden erotusmuuttuja       | ,31**                            | ,08 | ,71 |
| Luokkahuoneympäristöstä huolehtimisen erotusmuuttuja       | ,25**                            | ,15 | ,74 |

Huom. \*\*p < ,01;

Kolmannessa tutkimuskysymyksessä haluttiin selvittää, että onko opettajan luokanhallinnan minäpystyvyyden alkumittauksella yhteyttä Työrauha kaikille -intervention aikana tapahtuvaan työrauhan muutokseen. Tulosten mukaan opettajan luokanhallinnan minäpystyvyys -ryhmillä (heikko, keskitasoinen tai vahva luokanhallinnan minäpystyvyys) ja työrauhan muutoksella ei ollut tilastollisesti merkitsevää yhdysvaikutusta ( $F(2, 202) = 2,11, p = ,12, \eta^2 = ,02$ ). Kuitenkin opettajien kokema luokkien työrauha parani intervention aikana ( $F(1, 202) = 32,32, p < ,001, \eta^2 = ,14$ ). Lisäksi tulokset osoittavat että alkumittauksen perusteella jaetut opettajien luokanhallinnan minäpystyvyys -ryhmät (heikko, keskitaso ja vahva) erosivat toisistaan tilastollisesti merkitsevästi ( $F(2) = 18,08, p < ,001, \eta^2 = ,15$ ). Jotta ryhmien välisiä eroja pystyttiin tarkastelemaan, analyysia täydennettiin toteuttamalla näiden ryhmien väliset parivertailut yksisuuntaisella ANOVALLA käyttäen Bonferroni -korajusta, jotka on tehty erikseen alku- ja loppumittauksella. Alkumittauksessa ryhmät erosivat toisistaan tilastollisesti merkitsevästi ( $F(2) = 11,61, p < ,001$ ). Myös loppumittauksessa ryhmät erosivat toisistaan tilastollisesti merkitsevästi ( $F(2) =$



11,61,  $p < ,001$ ). Käytettyjen muuttujien keskiarvot, keskihajonnat ja parivertailut on kuvattu taulukossa.

**Taulukko 3.** Tutkimuksessa käytettyjen muuttujien keskiarvot (ka) ja keskihajonnat (kh) sekä Bonferroni korjatut parivertailut alku- ja loppumittauksessa.

|  | Työrauha             |      |                    |      |    |
|--|----------------------|------|--------------------|------|----|
|  | Alussa               |      | Lopussa            |      | n  |
|  | ka                   | kh   | ka                 | kh   |    |
| 1. Heikko luokanhallinnan minäpystyvyys        | 3,55                 | 0,74 | 3,93               | 0,72 | 66 |
| 2. Keskitasoinen luokanhallinnan minäpystyvyys | 4,06                 | 0,78 | 4,25               | 0,76 | 84 |
| 3. Vahva luokanhallinnan minäpystyvyys         | 4,38                 | 0,73 | 4,56               | 0,63 | 55 |
| Parivertailut                                  | 1<2***, 1<3***, 2<3* |      | 1<2*, 1<3***, 2<3* |      |    |

Huom. \* $p < ,05$ ; \*\*\* $p < ,001$ .

Parivertailut alku- ja loppumittauksessa osoittivat opettajien kokeman työrauhan olevan huonointa heikompien ryhmässä, parempaa keskitasoisien ryhmässä ja vieläkin parempaa vahvan luokanhallinnan minäpystyvyyden omaavien ryhmässä.

## 4 POHDINTA

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli tutkia Työrauha kaikille -intervention yhteyttä opettajan luokanhallinnan minäpystyvyyteen sekä opettajan kokemaan luokan työrauhaan. Tavoitteena oli myös selvittää, onko opettajan kokeamalla työrauhan muutoksella yhteyttä luokanhallinnan minäpystyvyyden muutokseen. Mielenkiinnonkohteena oli lisäksi se, että onko opettajan kokeamalla luokanhallinnan minäpystyvyydellä ennen Työrauha kaikille -

interventiota yhteyttä opettajan kokemaan työrauhan muutokseen intervention aikana. Tulosten mukaan Työrauha kaikille -interventio on yhteydessä opettajan luokanhallinnan minäpystyvyyteen niin, että opettajien luokanhallinnan minäpystyvyys näytti olevan parempi loppu- kuin alkumittauksissa. Lisäksi opettajien kokemalla työrauhan muutoksella näyttää olevan yhteyttä opettajan luokanhallinnan minäpystyvyyden muutokseen. Muutoksien väliset korrelaatiot ovat kuitenkin suhteellisen pieniä. Tutkimuksen tulokset osoittavat myös että opettajien luokanhallinnan alkumittauksen minäpystyvyydellä ei ole tilastollisesti merkitsevää yhteyttä opettajan kokemaan työrauhan muutokseen. Sen sijaan työrauha näyttää tulosten mukaan paranevan intervention aikana tilastollisesti merkitsevästi. Lisäksi luokanhallinnan minäpystyvyyden perusteella jaetut ryhmät (heikko, keskitasoinen ja vahva luokanhallinnan minäpystyvyys) erosivat työrauhaltaan toisistaan tilastollisesti merkitsevästi niin, että heikot kokivat työrauhan huonoimmaksi, keskitasoiset paremmaksi ja vahvat vielä paremmaksi.

Luokan työrauhaan ja opettajan luokanhallinnan minäpystyvyyden kohentamiseen kohdennettuja interventiotutkimuksia ei juurikaan ole. Sen sijaan tutkimustaustaa löytyy työrauhaa tukevista interventiosta sekä niiden yhteyksistä luokan työrauhaan ja opettajan luokanhallintaan (ks. esim. McNamara ym., 1986; Gottfredson ym., 1993; Johnson ym., 1996; Oliver ym., 2011; Korpershoek ym., 2016) ja opettajan luokanhallinnan sekä minäpystyvyyden välisistä yhteyksistä (ks. esim. Gibson & Dembo, 1984; Woolfolk & Hoy, 1990; Tschannen-Moran ym., 1998; Gordon, 2001; Champers ym., 2001; Sharon, 2003; Main & Hammond, 2008). Myöskään Työrauha kaikille -interventio ei ollut suoraan opettajan luokanhallinnan minäpystyvyyden tukemiseen tähtäävä interventio, vaan intervention tavoitteena on parantaa luokkahuoneen työrauhaa. Närhen ym. (2017) samasta aineistosta tehdyn tutkimuksen tulosten mukaan Työrauha kaikille -interventio oli yhteydessä työrauhan paranemiseen luokissa. Työrauhan paranemisen vuoksi voidaan ajatella, että opettajat kokivat intervention ansiosta onnistumisen kokemuksia luokanhallintataidoissaan. Banduran (1997) minäpystyvyysteorian mukaan etenkin onnistumisen kokemuksilla (mastery experience) on suurin yhteys minäpystyvyyden paranemisessa. Joten

tämän vuoksi voidaan ajatella, että Työrauha kaikille -interventio luo opettajille onnistumisen kokemuksia luokanhallinnassa ja tämä voisi olla yhteydessä opettajien luokanhallinnan minäpystyvyyden paranemisen kokemisessa.

Tämän tutkimuksen tulokset osoittavatkin opettajien luokanhallinnan minäpystyvyyden paranevan intervention aikana, tosin muutos oli suhteellisen vähäistä (ks. Taulukko 1). Tulokset osoittivat myös opettajien kokeman työrauhan muutoksen olevan yhteydessä opettajan luokanhallinnan minäpystyvyyden muutokseen. Tämä näkyi siten, että mitä paremmaksi opettaja koki työrauhan eri ulottuvuuksien muuttuneen intervention aikana, sitä paremmaksi hän koki oman luokanhallinnan minäpystyvyyden muuttuneen. Tässäkin muutos oli kuitenkin suhteellisen vähäistä. Syyt siihen, ettei opettajien luokanhallinnan minäpystyvyyden muutos ollut kovin suurta, voivat olla moninaiset. Ensinnäkin Banduran (1997) minäpystyvyysteorian mukaan uran alkuvaiheen kokemuksilla on suhteellisen suuri merkitys siihen, millaiseksi yksilön minäpystyvyys muodostuu tietyssä asiassa. Lisäksi muodostunut minäpystyvyys näyttää olevan sen jälkeen suhteellisen pysyvä (Bandura, 1997). Tähän tutkimukseen osallistuneista opettajista yli 80%:lla oli opetuskokomusta yli 6 vuotta, joista vajaalla 50%:lla jopa yli 16 vuotta. Toisin sanoen tämän tutkimuksen opettajista suurimmalla osalla oli työkokemusta jo runsaasti ja siten myös heidän luokanhallinnan minäpystyvyys oli jo saattanut muotoutua suhteellisen pysyväksi, eikä siksi minäpystyvyyden muutokset tässä tutkimuksessa olleet kovin suuria. Toisekseen Banduran (1977, 1997) minäpystyvyysteorian mukaan minäpystyvyyttä vahvistavat onnistumisen kokemukset tulee saada riittävän vähäisellä ulkoisella tuella niin, että yksilö kokee onnistuneensa riittävästi omin avuin. Työrauha kaikille -interventiossa on tarkasti määritelty, mitä opettajan tulee toimia interventioon valituissa luokissa. Tämä saattanee heikentää opettajan itsenäistä onnistumisen tunnetta luokanhallinnassa, kun luokanhallintaa tukevat toimintatavat ovat intervention myötä ulkopäin asetetut. Täytyy kuitenkin muistaa, että Työrauha kaikille -intervention pääpaino ei olekaan opettajien luokanhallinnan minäpystyvyyden kohentamisessa, joten interventioon luoduissa käytänteissä ei ole otettu huomioon minäpystyvyysteorioita.

Minäpystyvyyden muutoksen vähäisyyttä voidaan tarkastella myös työrauhan ja siten luokanhallinnan näkökulmasta. Jones & Jonesin (2013) määritelmän mukaan hyvä luokanhallinta edellyttää opettajalta luokanhallinnan ja oppilaiden kehityksen taustalla olevien teorioiden ymmärtämistä, luotettavia ja positiivisia opettaja-oppilas-, opettaja-huoltaja- sekä oppilas-oppilas -suhteita, riittävän hyviä ryhmänhallinta- ja organisointikykyä struktuureineen, oikeanlaista pedagogiikkaa ja eriyttämistä, kykyä puuttua häiriökäyttäytymiseen ja ratkoa oppilaiden kanssa tällaiset tilanteet sekä opettajan tulee olla sitoutunut ja yhteistyökykyinen koulun aikuisten ja oppilaiden huoltajien kanssa. Työrauha kaikille -interventio ottaa ainakin jossain määrin huomioon Jonesin & Jonesin (2013) luokanhallinnan määritelmän osa-alueet, oikeanlaista pedagogiikkaa ja eriyttämistä lukuun ottamatta (vrt. Kiiski ym., 2012). Parantaakseen interventiota tulevaisuudessa olisi ehkä syytä perehtyä vieläkin tarkemmin Jonesin & Jonesin (2013) luokanhallinnan osa-alueisiin ja heijastaa ne Työrauha kaikille -intervention käytäntöön.

Tutkimuksen tulosten mukaan alkumittauksen perusteella luoduilla luokanhallinnan minäpystyvyys -ryhmillä (heikko, keskitasoinen ja vahva luokanhallinnan minäpystyvyys) ei ole tilastollisesti merkitsevää yhteyttä opettajan kokemaan työrauhan muutokseen. Sen sijaan työrauha näyttää tulosten mukaan paranevan intervention aikana tilastollisesti merkitsevästi, kuten myös Närhen ym. (2017) samasta aineistosta tehty aiempi tutkimus osoittaa. Lisäksi luokanhallinnan minäpystyvyyden perusteella jaetut minäpystyvyys -ryhmät erosivat toisistaan tilastollisesti merkitsevästi niin, että opettajien kokema työrauha oli huonointa heikoilla, parempaa keskitasoisilla ja vielä parempaa vahvan luokanhallinnan minäpystyvyyden omaavilla opettajilla. Jälkimmäinen tulos oli mielenkiintoinen Banduran (1977, 1997) minäpystyvyysteorian näkökulmasta. Teorian mukaan yksilön kokemilla onnistumisen, eli tilanteidenhallinnan kokemisella on voimakkain yhteys yksilön tietoisuuteen omasta pystydestään jossain asiassa. Eli mitä paremmaksi opettaja arvioi työrauhan, sitä parempi luokanhallinnan minäpystyvyys opettajalla oli. Ehkä tämä osoittaa sen, miten tärkeää opettajan on saada kokea onnistumisen tunteita luokanhallinnassa. Voidaan ajatella, että nämä onnistumisen tunteet sysäävät käyntiin positiivi-

sen kierteen, joka vahvistaa opettajan luokanhallinnan minäpystyvyyttä edelleen paremmaksi.

Tässä tutkimuksessa on kuitenkin tiettyjä rajoittavia tekijöitä tutkimuksen luotettavuudelle ja yleistettävyydelle. Ensimmäinen rajoite koskee tämän tutkimuksen aineistoa tietyltä osin, joka on peräisin Työrauha kaikille -hankkeesta (Närhi ym., 2014). Hankkeeseen osallistuminen oli vapaaehtoista ja siten hankkeeseen ja tutkimukseen valikoitui vain sellaiset koulut, joiden rehtorilla ja henkilökunnalla oli tahto lähteä mukaan. Näin ollen aineistoksi on saattanut valikoitua tietynlaisia kouluja, eikä aineisto ole täysin satunnaistettua ja siten myöskään tulokset eivät ole täysin yleistettäviä. Tämän tutkimuksen mittareista opettajan luokanhallinnan minäpystyvyyttä kuvaava mittaristo oli osa laajasti käytössä olevaa ja kansainvälisesti hyväksyttyä TEIP-opettajapystyvyydsmittaria (Sharma, Loreman & Forlin, 2012). Sen sijaan työrauhaa kuvaava mittaristo ei ole vielä laajasti hyväksytty ja käytössä oleva mittari, vaikkakin työrauhamittarin kyselylomake on kehitelty, testattu ja muokattu Peitson, Kiisken & Närhen (2011) valmistelututkimuksessa sekä Närhen, Kiisken, Peitson & Savolaisen (2014) Työrauha kaikille -pilottitutkimuksessa.

Kokonaisuudessaan tämän tutkimuksen tulokset ovat olleet vähäisiä. Edellä esitettyjen pohdintojen lisäksi tulosten heikkouteen voi olla yhteydessä myös se, että Työrauha kaikille -interventio ei ole ollut kestoaltaan riittävän pitkä tämän kaltaisten asioiden tutkimiseen. Joten tulevaisuudessa opettajan luokanhallinnan minäpystyvyyden ja Työrauha kaikille -intervention välisiä yhteyksiä saattaisi olla parempi tutkia pidempi kestoisen Työrauha kaikille -intervention kautta. Lisäksi voidaan miettiä, että jos tahdotaan tarkastella Työrauha kaikille -intervention ja luokanhallinnan minäpystyvyyden välisiä yhteyksiä, tulisiko interventiota kehittää minäpystyvyysteorian pohjalta myös opettajan luokanhallinnan minäpystyvyyttä tukevaksi interventioksi. Lisäksi voidaan miettiä sitä, mitkä olisivat ne toimenpiteet jolla voitaisiin ennaltaehkäistä työrauhaongelmia. Kun näyttää siltä, että toiset opettajat kykenevät luokanhallintaan paremmin kuin toiset. Jatkotutkimuksena olisi mielenkiintoista tutkia myös tuoreiden opettajien luokanhallinnan minäpystyvyyden, työrauhaongelmien ja koulutuksessa saadun luokanhallinnantaitojen opetuksen välisiä yhte-

yksiä. Tämän tutkimuksen yhteydessä kontrolloitiin myös työvuosien yhteyttä koettuun työrauhan muutokseen, mutta tulokset eivät olleet tilastollisesti merkitseviä, joten aihe jätettiin tutkimuksen ulkopuolelle. Tutkimuksen aineiston opettajista vain pienellä osalla oli vähän työvuosia, joten se saattoi hankaloittaa tällaisen asian tulosten luotettavuutta. Kuitenkin tätä teemaa lisää tutkimalla voitaisiin saada selville, että voitaisiinko koulutuksen kautta vahvistaa tuoreiden opettajien luokanhallinnan minäpystyvyyttä ja -taitoja sekä siten ennaltaehkäistä työrauhahäiriöiden syntymistä luokkahuoneissa.

## LÄHTEET

- Armor, D., Conroy-Oseguera, P., Cox, M., King, N., McDonnell, L., Pascal, A., Pauly, E. & Zellman, G. 1976. Analysis of the school preferred reading programs in selected Los Angeles minority schools, REPORT NO. R-2007-LAUSD. Santa Monica, CA: Rand Corporation
- Baker P. H. 2005. Managing student behavior: How ready are teachers to meet the challenge? *American Secondary Education* 33 (3), 51.
- Bandura, A. 1977. Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, 84, 191-215.
- Bandura, A. 1997. *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman and Company.
- Bandura, A. 2006. Adolescent development from an agentic perspective. Teoksessa T., Urdan, & F., Pajares 2006. *Self-efficacy beliefs of adolescents*, 1-43. Charlotte, NC: Information Age.
- Belt, A. & Belt, P. 2016. Teachers' differing perceptions of classroom disturbances. *Educational Research* 59 (1), 54-72.
- Chambers, S., Henson, R. & Sienty, S. 2001. Classroom Orientation in Beginning Teachers. Paper presented at the annual meeting of the Southwest Educational Research Association, New Orleans.
- Charles, C. M. 2005. *Building classroom discipline*. 8. Painos. Boston: Allyn & Bacon.
- Cohen, J. 1988. *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. 2<sup>nd</sup> ed. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Epstein, M., Atkins, M., Cullinan, D., Kutash, K. & Weaver, K. 2008. *Reducing behavior problems in the elementary school classroom*. National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, US Department of Education.

- Eräutuuli, M. & Puurula, A. 1990. Miksi häiritset minua. Työrauhahäiriöistä ja niiden syistä yläasteella oppilaiden kokemana. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 81.
- Evertson, C. M. & Weinstein, C. S. 2006. Handbook of Classroom Management: Research, Practice, and Contemporary Issues. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associate.
- Giallo, R. & Little, E. 2003. Classroom Behavior Problems: The Relationship between Preparedness, Classroom Experiences, and Self-efficacy in Graduate and Student Teachers. *Australian Journal of Education & Developmental Psychology*, 3, 21-34.
- Gibson, S. & Dembo, M. 1984. Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76, 569-582.
- Gordon, L. M. 2001. High teacher efficacy as a marker of teacher effectiveness in the domain of classroom management. Paperiesitys, Annual Meeting of the California Council on Teacher Education, San Diego, CA.
- Gottfredson, D. C., Gottfredson, G. D. & Hybl, L. G. 1993. Managing adolescent behavior: A multiyear, multischool study, *American Educational Research Journal*, 30(1), 179-215.
- Hicks, S. D. 2012. Self-efficacy and classroom management: A correlation study regarding the factors that influence classroom management. Liberty University, Lynchburg. Dissertation. ProQuest LLC.
- Hirsjärvi, S. 1983. Kasvatustieteen käsitteistö. Helsinki: Otava.
- Holopainen, P., Järvinen, R., Kuusela, J. & Packalen, P. 2009. Työrauha tavaksi. Kohtaaminen, toimintakulttuuri ja pedagogiikka koulun arjessa. Helsinki: Opetushallitus.
- Jackson, C., Simoncini, K. & Davidson, M. 2013. Classroom profiling training: Increasing preservice teachers' confidence and knowledge of classroom management skills. *Australian Journal of Teacher Education* 38 (8), 30-46.
- Johnson, T. C., Stoner, G. & Green, S. K. 1996 Demonstrating the experimenting society model with classwide behavior management interventions, *School Psychology Review*, 25, 199-214.



- Jones, V.F. & Jones, L.S. 2013. *Comprehensive Classroom Management. Creating Communities of Support and Solving Problems*. 10th Edition. Pearson.
- Julin, S. & Rumpu, N. 2018. *Työaunan ja turvallisen oppimisympäristön arviointi perusopetuksessa ja lukiokoulutuksessa*. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Tampere: Suomen Yliopistopaino Oy.
- Levin, J. & Nolan, J.F. 2007. *Principles of Classroom Management. A Professional Decision-Making Model*. 5. painos. Pearson Education Inc.
- Kaufman, J. S., Jaser, S. S., Vaughan, E. L., Reynolds, J. S., Di Donato, J., Bernard, S. N. & Hernandez-Brereton, M. 2010. Patterns in Office Referral Data by Grade, Race/Ethnicity, and Gender. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 12 (1), 44–54.
- Keksinen, T. Oppilaiden pahoinvointi ja oireilu alkavat olla sitä luokkaa, että opettajan osaaminen ei enää riitä: "Ensimmäisen kerran urani aikana vakavissani mietin, onko työssä järkeä". *Aamulehti*.  
<https://www.aamulehti.fi/a/7f55ceff-ae0-4ac0-a0e3-f0988668fcd6?c=1522737894164&fbclid=IwAR1ZvZgbbBqjXKAkLNL3o2hkyiIOW1saFkvQ0wtb1fB8aIRQFXp9v3FVq2Q-> [Luettu 31.5.2019]
- Kiiski, T., Närhi, V. & Peitso, S. 2012. *Työrauha kaikille: Toimintamalli työrauhaongelmien vähentämiseksi*. 2. painos. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti.
- Klassen, R. M., Tze, V. M. C., Betts, S.M. & Gordon, K. A. 2011. Teacher efficacy research 1998-2009: signs of progress or unfulfilled promise? *Educational Psychology Review*, 23(1), 21-43.
- Korpershoek, H., Harms, T., de Boer, H., van Kuijk, M. & Doolaard, S. 2016. A meta-analysis of the effects of classroom management strategies and classroom management programs on students' academic, behavioral, emotional and motivational outcomes. *Review of Educational Research*, 86(3), 643-680.
- McNamara, E., Evans, M. & Hill, W. 1986. The reduction of disruptive behaviour in two secondary school classes, *British Journal of Educational Psychology*, 56(2), 209–215.

- Main, S. & Hammond, L. 2008. Best practice or most practiced? Pre-service teachers' beliefs about effective behavior management strategies and reported self-efficacy. *Australian Journal of Teacher Education*, 33(4), 28–39.
- McNamara, E., Evans, M. & Hill, W. 1986. The reduction of disruptive behaviour in two secondary school classes, *British Journal of Educational Psychology*, 56(2), 209–215.
- Midgley, C., Feldlaufer, H., & Eccles, J. S. 1989. Change in teacher efficacy and student self- and task-related beliefs in mathematics during the transition to junior high school. *Journal of Educational Psychology*, 81(2), 247–258.
- Nash, P., Schlösser, A. & Scarr, T. 2016. Teachers' perceptions of disruptive behaviour in schools: a psychological perspective. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 21 (2), 167–180.
- Närhi, V., Kiiski, T., Peitso, S. & Savolainen, H. 2015. Reducing disruptive behaviours and improving learning climates with class-wide positive behaviour support in middle schools. *European Journal of Special Needs Education*, 30(2), 274–285.
- Närhi, V., Kiiski, T. & Savolainen, H. 2017. Reducing disruptive behaviours and improving learning climates with class-wide positive behaviour support in middle schools. *British Educational Research Journal*, 43(6), 1186–1205.
- Oliver R. M., Wehby, J. H. & Reschly, D. J. 2011. Teacher classroom management practices: Effects on disruptive or aggressive student behavior. *Cambell Systematic Reviews*, 2011, 4.
- Opetushallitus 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Opetushallitus.
- Peitso, S., Kiiski, T. & Närhi, V. 2011. Pilottitutkimus Työrauha kaikille -mallin vaikuttavuudesta. Oppimisvaikeuksien tutkimus Suomessa, 14. Valtakunnallinen tutkijatapaaminen, 19-20/5/2011, Helsinki, Finland.
- Pelkonen, J. 2018. Mitä ihmettä kouluissa tapahtuu? Väkivaltaa ja psyykkistä oireilua yhä nuoremmilla oppilailla. Yle. <https://yle.fi/uutiset/3-10538926?fbclid=IwAR1B8->

[mtgP7dNVzqNbIhizIWGX9dd5FBpqkK2ISIHZ9F6elgym42ylhAtDQ](#). [Luettu 6.12.2019]

- Ross, J. 1994 Beliefs That Make a Difference: The Origins and Impacts of Teacher Efficacy. Paper presented at the Annual meeting of the Canadian Association for Curriculum Studies, Calgary, Canada.
- Rotter, J. B. 1966. Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs*, 80, 1-28.
- Sharma, U., Loreman, T. & Forlin, C. 2012. Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12, 12-21.
- Sharon, C. 2003. The Impact of Length of Student Teaching on Self-Efficacy and Classroom Orientation of Pre-Service Teachers. Paper presented at the annual meeting of the Southwest Educational Research Association, San Antonio.
- Simonsen, B., Fairbanks, S., Briesch, A., Myers, D. & Sugai, G. 2008. Evidence-based practices in classroom management. Considerations for research to practice, *Education and Treatment of Children*, 31(3), 351-380.
- Sprick, R. S. 2006 *Discipline in the secondary classroom*. 2nd edition. USA: Jossey-Bass.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A., & Hoy, W. K. 1998. Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68, 202.
- Whear, R., Thompson-Coon, J., Boddy, K., Ford, T., Racey, D. & Stein, K. 2013. The effect of teacher-led interventions on social and emotional behaviour in primary school children: A systematic review, *British Educational Research Journal*, 39(2), 383-420.
- Woolfolk, A. & Hoy, W. K. 1990. Prospective Teachers' Sense of Efficacy and Beliefs About Control. *Journal of Educational Psychology* 82 (1), 81-91.