

**Työrauhan ja opettaja-oppilassuhteiden välinen yhteys
oppilaiden arvioimana**

Jasmin Tahkola

Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma

Syyslukukausi 2020

Kasvatustieteiden laitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Tahkola, Jasmin. 2020. Työrauhan ja opettaja-oppilassuhteiden välinen yhteys oppilaiden arvioimana. Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. 36 sivua.

Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin oppilaiden arvioiman työrauhan ja opettaja-oppilassuhteiden välistä yhteyttä. Yhteyttä tarkasteltiin Työrauha kaikille -intervention alkumittauksessa, minkä lisäksi oltiin kiinnostuneita myös työrauhan ja opettaja-oppilassuhteiden muutosten välisistä yhteyksistä. Kolmantena mielenkiinnon kohteena oli opettaja-oppilassuhteen alkutason yhteys työrauhan muutokseen. Oppilaiden arvioita tarkasteltiin yksilö- ja luokkatasolla, sekä erikseen tyttöjen ja poikien kohdalla.

Tutkimusaineisto koostui Työrauha kaikille -interventiossa kerätystä aineistosta (N=817). Aineistosta käytettiin oppilaiden arvioimia työrauhaan ja opettaja-oppilassuhteisiin liittyviä vastauksia intervention alku- ja loppumittauksista, joista muodostettiin summamuuttujia. Oppilaiden vastaukset analysoitiin Pearsonin korrelaatiokertoimella ja toistomittaus ANOVA:lla.

Työrauhan ja opettaja-oppilassuhteiden välillä oli tutkimuksen mukaan yhteys sekä intervention alkumittauksessa, että intervention aikana tapahtuneissa muutoksissa. Opettaja-oppilassuhteen alkutasolla oli yhteys työrauhan muutokseen vain sukupuoli erikseen tarkasteltaessa. Yhteydet työrauhan ja opettaja-oppilassuhteiden välillä olivat keskimäärin voimakkaampia luokkatasolla kuin yksilötasolla tarkasteltuina. Poikien arvioissa korrelaatiot olivat johdonmukaisesti vahvempia kuin tyttöjen arvioissa.

Tutkimuksen perusteella yläkouluikäisten oppilaiden opettaja-oppilassuhteisiin olisi tärkeää kiinnittää huomiota ja löytää toimivia keinoja positiivisten suhteiden luomiseen. Sukupuolten välisten erojen taustalla olevia syitä tulisi pohtia, jotta tyttöjen ja poikien tarpeisiin voitaisiin vastata sopivilla tavoilla kouluarjessa.

Asiasanat: Työrauha, opettaja-oppilassuhde, interventio

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ	2
SISÄLTÖ	3
1 JOHDANTO	4
1.1 Opettaja-oppilassuhde	5
1.2 Työrauha ja häiriökäyttäytyminen.....	8
1.2.1 Häiriökäyttäytyminen työrauhan haittana.....	9
1.3 Luokanhallinta	11
1.4 Työrauha kaikille -toimintamalli	14
1.5 Tutkimuskysymykset	17
2 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	18
2.1 Tutkimuskonteksti ja osallistujat	18
2.2 Tutkimuksessa käytetyt mittarit	19
2.3 Aineiston analyysi.....	20
3 TULOKSET	22
4 POHDINTA	28
LÄHTEET	33

1 JOHDANTO

Työrauhan haasteet ovat kasvava ongelma kouluissa. Opettajat raportoivat työrauhaongelmista ja kokevat opetuksen häiriintyvän luokissa jatkuvasti. Oppilaiden näkökulmasta häiriökäyttäytyminen ja siihen puuttuminen luokassa keskeyttää oppimistilanteet ja häiritsee keskittymistä oppimiseen. Tässä tutkimuksessa työrauhaa käsitellään oppilaiden kokemusten kautta. Työrauhaa tarkastellaan myös suhteessa opettaja-oppilassuhteisiin Työrauha kaikille -interventiotutkimuksen aineiston pohjalta.

Opettaja-oppilassuhteen muoto muuttuu kouluvuosien aikana, mutta sen tärkeys säilyy koko peruskoulun ajan (Hamre & Pianta 2006, Crosnoe, Johnson & Glen, 2006). Yläkoulussa opettajia on useita ja heidän odotuksensa oppilaita kohtaan voi vaihdella, toisin kuin alakoulussa, jossa luokanopettaja on pääasiallisesti vastuussa opettamisesta. Oppilaiden kokemus opettaja-oppilassuhteiden laadusta usein heikkenee peruskoulun aikana (Kämppe, ym. 2015). Onkin tärkeää tutkia yläkouluikäisten opettaja-oppilassuhteita ja niiden vaikutusta kouluarjen eri osa-alueisiin. Tässä tutkimuksessa tarkastelun kohteena on yhteys työrauhaan.

Työrauhaa heikentää usein häiriökäyttäytyminen. Käyttäytymisen haasteet ovat yleisiä sekä ala- että yläkoulussa, mutta tutkimukset ja interventiot ovat suunnattu usein alakouluun (ks. Närhi, Kiiski & Savolainen, 2017). Tässä tutkimuksessa käytetty Työrauha kaikille -interventio on kohdistettu yläkouluikäisille oppilaille, luokkiin, joissa on opettajien mukaan haasteita työrauhan saavuttamisessa. Käyttäytymisen ongelmat ovat yleisempiä yläkoulussa kuin alakoulussa (Kaufman, ym., 2010, Julin & Rumpu, 2018). Työrauhan takaamiseksi opettajan täytyy löytää kullekin ryhmälle sopivat luokanhallinnankeinot. Mitä parempi käsitys opettajalla on oppilaista ja heidän haasteistaan, sitä paremmin hän pystyy soveltamaan keinoja tietyille luokalle sopivaksi (Levin & Nolan, 2007).

1.1 Opettaja-oppilassuhde

Opettaja-oppilassuhde on tärkeä oppilaan koulusuoriutumisen, asenteiden ja kouluun sitoutumisen kannalta. Luottamus, välittäminen ja lämpö ovat tärkeitä ominaisuuksia opettajan ja oppilaan välillä, mutta näiden lisäksi käyttäytymisen ohjaaminen ja kommunikaatiotaidot määrittävät hyvää opettaja-oppilassuhdetta (Murray & Pianta, 2007).

Hyvä opettaja-oppilassuhde on siis tärkeä oppilaan akateemisten taitojen ja suoriutumisen näkökulmasta. Se edesauttaa kouluun sitoutumista ja panostamista koulutyöhön (Hamre & Pianta, 2006). Lewisin (2000) tutkimuksessa oppimisesta kiinnostuneet oppilaat saivat myös opettajalta ohjaavaa ja osallistavaa puuttumista huonoon käyttäytymiseen rangaistusten sijaan. Välijärven (2015) mukaan Suomessa oppilaat kokevat saaneensa opettajilta enemmän tukea ja apua kuin oppilaat keskimääräisesti OECD-maissa. Myös oppilaiden kokemus opettajien kiinnostuksesta heitä kohtaan oli OECD-maiden keskivertoa korkeampi.

Opettaja-oppilassuhteeseen sisältyvät akateemisen näkökulman lisäksi emotionaaliset ja käytökselliset ulottuvuudet (Murray & Pianta, 2007, Decker, ym. 2007). Opettajan olisi tärkeää välittää kiinnostusta oppilasta kohtaan ja tarjota hänelle tukea ja hyväksyntää koulussa. Oppilaat, jotka kokevat opettajasuhteet läheisiksi, nauttivat enemmän koulusta ja toimivat paremmin myös vertais-suhteissa (Hamre & Pianta, 2006). Erityisesti siirtymävaiheissa, kuten alakoulusta yläkouluun siirryttäessä, opettajilta saatu tuki on tärkeää oppilaalle (Hamre & Pianta 2006, Wentzel 1998).

Huonot suhteet opettajiin voivat johtaa oppilaiden käytösongelmiin luokassa. Hamren ja Piantan (2006) mukaan huonoja opettajasuhteita kokeneille oppilaille voi kehittyä malli huonoista opettajasuhteista, jolloin huonot suhteet voivat jatkua kouluvuosien läpi. Oppilaat, joilla on huonot opettajasuhteet, ovat todennäköisemmin vaarassa koulupudokkuuteen, kuin hyvä opettajasuhteet omaavat oppilaat. Jo päiväkotikäisenä havaitut huonot opettajasuhteet ennustavat käytöshäiriöitä ja oppimisvaikeuksia kahdeksannella luokalla.

Hamre ja Pianta (2006) määrittelevät opettaja-oppilassuhteen taustalla olevan kolme päätekijää; yksilöiden piirteet ja rooli ihmissuhteessa, kommunikointitavat ja -prosessit ja ympäristön vaikutukset. Yksilön piirteisiin ja rooliin sisältyvät uskomukset ja käsitykset itsestä sekä ihmissuhteen toisesta osapuolesta. Opettajan uskomukset ja käsitykset oppilaista ja omasta roolistaan ovat siis keskeisessä osassa opettaja-oppilassuhteen syntymistä. Opettajan käsitys oppilaan käytöksestä vaikuttaa asenteisiin, joilla hän kohtaa oppilaan. Tutkimusten mukaan opettajat suhtautuvat usein negatiivisesti oppilaisiin, joilla on oppimisvaikeuksia tai häiriökäyttäytymistä ja jotka tarvitsevat yksilöllistä tukea ja ohjausta (Birch & Ladd, 1998, Muhonen, Vasalampi, Poikkeus, Rasku-Puttonen & Lerkkanen, 2016). Tällaisten oppilaiden kohdalla opettajan ennakkokäsitykset oppilaasta voivat hidastaa hyvän, vastavuoroisen suhteen muodostumista. Positiivinen ja vastavuoroinen suhde oppilaisiin on yhteydessä myös opettajan kokemuksiin positiivisiin tunteisiin (Hagenauer, Hascher & Volet, 2015).

Käyttäytymiseen liittyvien käsitysten lisäksi opettajan odotukset oppilaan akateemisesta suoriutumisesta ovat keskeisiä opettaja-oppilassuhteelle (Hamre & Pianta, 2006). Opettajan korkeat odotukset oppilaan suoriutumiselle välittyvät oppilaalle, minkä seurauksena oppilas suoriutuu paremmin, kokee parempaa itsetuntoa oppimista kohtaan ja vähentää häiriökäyttäytymistään (Hamre & Pianta 2006, Roeser, Eccles & Sameroff 1998).

Opettajan uskomukset ja käsitykset voivat siis edesauttaa oppilasta suoriutumaan koulussa hyvin ja käyttäytymään paremmin. Toisaalta opettajat myös suhtautuvat positiivisemmin oppilaisiin, jotka käyttäytyvät odotusten mukaisesti ja suoriutuvat akateemisesti hyvin (Hamre & Pianta, 2001, 2006). Oppilaiden, joilla on haasteita akateemisten taitojen suhteen, voi siis olla vaikeaa muodostaa hyvää opettajasuhdetta, mikä voi lisätä haasteiden esiintyvyyttä.

Opettaja-oppilassuhde on vuorovaikutteista ja tiedon jakaminen on vastavuoroista, kuten muissakin ihmissuhteissa. Hamren ja Piantan (2006) mukaan tiedon jakaminen voi olla esimerkiksi palautteen antamista tai informaation jakamista, joita opettaja-oppilassuhteissa tapahtuu paljon. Nämä vuorovaikutus- ja palautteenantotilanteet määrittävät suhteen laatua ja mahdollisuus kahdensuuntaiseen tiedon jakamiseen laajentaa ja syventää vuorovaikutusta. Oppilailla

on positiivisempi käsitys opettajista, jotka ovat sitoutuneita myös oppilaiden sosiaaliseen ympäristöön ja kiinnostuneita oppilaiden jakamasta tiedosta (Hamre & Pianta, 2006).

Hamre ja Pianta (2001) tuovat esille myös ympäristön vaikutuksen suhteen muodostumiselle ja toimimiselle. Opettaja-oppilassuhteessa vuorovaikutus tapahtuu kouluyhteisössä, joka voi ympäristönä tukea tai rajoittaa positiivisen suhteen muodostumista. Opettaja-oppilassuhteen ja koulun ilmapiirin välistä yhteyttä ja niiden muuttumista oppilaiden kasvaessa on vaikea erottaa, mutta niillä on havaittu olevan molemminpuolinen yhteys (Hamre & Pianta, 2006). Koulutussollakin olisi siis hyödyllistä korostaa ja ylläpitää tukeen ja huolehtimiseen perustuvia opettaja-oppilassuhteita.

Opettaja-oppilassuhde on usein negatiivisempi pojilla kuin tytöillä. Muhsen ym. (2016) tutkimuksessa alakouluikäisten oppilaiden opettajat kokivat enemmän negatiivisia tunteita ja ristiriitoja poikien kuin tyttöjen kanssa. Saman suuntaisia tuloksia raportoitiin myös PISA-tutkimuksessa, jossa pojat kertoivat kokevansa enemmän epäreilua kohtelua opettajilta kuin tytöt (Väljærvi, 2015). Myös Hamren ja Piantan (2006) mukaan tytöillä on usein läheisemmät suhteet opettajiin ja vähemmän konflikteja kuin pojilla. Toisaalta WHO:n koululaistutkimuksessa (Kämppi, ym. 2012) suomalaisten lasten osalta sukupuolten välillä ei ollut eroa opettaja-oppilassuhteiden laadussa.

Opettaja-oppilassuhteiden laatu muuttuu alakoulusta yläkouluun siirryttäessä. Oppilaiden tarve emotionaalille tuelle säilyy myös yläkouluiässä, mutta koulupäivät ovat jakautuneita ja opettajat viettävät vähemmän aikaa oppilaiden kanssa (Hamre & Pianta, 2006). Koska opettajia on koulupäivän aikana useita ja aikaa suhteiden luomiselle on vähän, oppilaiden ja opettajien välille muodostuvat suhteet jäävät etäisemmiksi ja vähemmän henkilökohtaisiksi. Hamren ja Piantan (2006) mukaan oppilaiden sosiaaliset ja ohjaukselliset tarpeet hoidetaan yläkoulussa usein hallinnan ja kontrollin keinoin, jotka eivät vastaa oppilaiden tarpeisiin. Tästä seuraa vähemmän motivoituneita ja sitoutuneita oppilaita, sekä vastustusta, mistä on haittaa erityisesti niille oppilaille, joiden kohdalla hyvä opettajasuhde voisi parantaa motivaatiota opiskelua kohtaan.

1.2 Työrauha ja häiriökäyttäytyminen

Toimivilla luokanhallinnan keinoilla, sekä opettajan ja oppilaiden yhteistyöllä, on mahdollista luoda luokkaan toimiva ympäristö opettamiselle ja oppimiselle. Perusopetuslain (1267/2013, 29 §) mukaan opetuksen järjestäjän tulee turvata opetuksen esteetön sujuminen ja kouluyhteisön turvallisuus ja viihtyisyys. Perusopetuslaki velvoittaa myös oppilaan suorittamaan tehtävänsä tunnollisesti ja asiallisesti (628/1998, 35 §).

Työrauhalle on vaikeaa antaa yksiselitteistä määritelmää, koska käsitys siitä on hyvin suhteellinen. Ihmiset vaativat ympäristöltä eri asioita kokeakseen sen rauhalliseksi ja työskentelyyn sopivaksi. Toiset kaipaavat täydellistä hiljaisuutta, joitakin pieni keskustelu ei häiritse lainkaan. Erätuuli ja Puurula (1990) mainitsevat, että koulussa rauhallisen oppimisympäristön kriteerit ja vaatimukset voivat vaihdella paljonkin oppiaineiden ja opetustilanteiden muuttuessa.

Työrauhan määrittely voi vaihdella näkökulmasta riippuen. Erätuulin ja Puurulan (1997) mukaan oppilaiden ja opettajien vaatimus työrauhalle on erilainen. Opettajat tarvitsevat opettamisrauhaa ja oppilaat oppimisrauhaa. Opettamisrauha häiriintyy, jos opettaja joutuu kiinnittämään huomiota opetuksen ulkopuolisiin asioihin, kuten oppilaiden fyysiseen toimintaan tai metelöintiin luokassa. Toisaalta oppilaiden oppimisrauha voi häiriintyä opettajan toimien tai opetusjärjestelyiden seurauksena.

Holopainen, Järvinen, Kuusela ja Packalen (2009) lisäävät työrauhan määritelmään vaikuttaviksi tekijöiksi myös arvioijan persoonallisuuden ja näkemyksen hyvästä kasvatuksesta. Näiden lisäksi ymmärrystä työrauhasta ohjaavat heidän mukaansa tavoitteet ja opetusmenetelmät. Toisaalta työrauhan käsitys on riippuvainen yksilön käsitysten lisäksi myös ympäristössä vallitsevista kasvatuskäsityksistä ja arvoista.

Työrauhan kannalta on oleellista opettajan ammattitaito, oikeanlaiset toimintatavat sekä oppilaiden arvostus ja kunnioitus opettajaa kohtaan (Levin & Nolan, 2007, Charles, 2005). Levinin ja Nolanin (2007) mukaan työrauha ja tehtäväsuuntautuneisuus luokassa ovat todennäköisesti parhaimmillaan, kun opetus-

menetelmät pohjautuvat oppilaiden kehitykseen ja oppimistapoihin, sekä vaikuttaviin opetusmenetelmiin. Tällöin tarjottu opetus ja oppilaiden oppimispotentiaali kohtaavat ja oppimiseen keskittyminen on mahdollista.

Huonolla työrauhalla on negatiivisia vaikutuksia sekä oppilaisiin että opettajaan. Opettajan negatiiviset tunteet työpäivän aikana on usein yhteydessä oppilaiden häiritsevään käytökseen, joka vaikeuttaa opettamista (Hagenauer, Hascher & Volet 2015). Lewisin (2000) tutkimuksessa oppilaat kertoivat työrauhaongelmien keskeyttävän oppimistilanteita. Oppimista häiritsivät muiden oppilaiden epäsopiva käytös, mutta myös opettajan aggressiiviset tavat puuttua työrauhan ongelmiin, esimerkiksi huutamalla tai rangaistuksia jakamalla.

1.2.1 Häiriökäyttäytyminen työrauhan häirtäjä

Työrauhaa vähentää ja heikentää usein häiriökäyttäytyminen. Häiriökäyttäytymisellä tarkoitetaan käytöstä, joka poikkeaa toivotusta ja häiritsee opettajan tai muiden oppilaiden työskentelyä ja on tilanteeseen nähden asiaankuulumatonta (Nash, Schlösser & Scarr, 2016). Häiriökäyttäytyminen voi olla tarkoituksellista tai ajattelematonta (Charles, 2015). Charlesin (2005) mukaan häiriökäyttäytyminen on toisia pelottavaa tai uhkaavaa ja yhteiskunnan lain ja etiikan vastaista toimintaa. Nash ym. (2016) sekä Charles (2015) mainitsevat häiriökäyttäytymisen määrittämisen tapahtuvan usein opettajan näkökulmasta, eli häiriötä tapahtuu, kun opettajan toiminta häiriintyy. Usein työrauhaa häiritsevä käytös on lievää häiriökäytöstä, kuten oppilaiden juttelua oppitunnin aikana (Kiiski, Närhi & Peitso, 2012).

Levin ja Nolan (2007) määrittelevät hyvän ilmapiirin luokassa koostuvan oppilaiden tehtäväsuuntautuneisuudesta, kunnioittamisesta toisten oikeudesta oppimiseen, oppimistilanteen fyysisestä ja psyykkisestä turvallisuudesta sekä ympäristön siisteydestä huolehtimisesta. Häiriökäyttäytymisen voidaan ajatella olevan näiden periaatteiden rikkomista.

Lewis (2000) tutki oppilaiden käsityksiä työrauhasta ja siihen liittyvistä tekijöistä. Oppilaiden mukaan eniten häiriötä luokassa aiheutti aggressiivinen käytös, sekä opettajan että oppilaiden toimesta. Samassa tutkimuksessa havaittiin,

että oppilaat käyttäytyivät paremmin luokissa, joissa opettaja osallisti oppilaita käyttäytymisen parantamiseen. Opettajat myös kannustivat käyttäytymisen muutokseen huomioimalla hyvää käyttäytymistä ja tuomalla esiin käyttäytymisen seurauksia työrauhaan ja ilmapiiriin.

Häiriökäyttäytymisen taustalla voi olla hyvin erilaisia syitä oppilaasta ja tilanteesta riippuen. Syyt voivat olla yksilöllisiä tai ympäristöstä johtuvia (Gottfredson ym., 1993, Holopainen ym., 2009). Holopainen ym. (2009) erittelevät oppilaskohtaisiksi syiksi esimerkiksi oppilaan persoonallisuuteen, motivaation puutteeseen, koulumenestykseen tai murrosiän haasteisiin liittyvät tekijät. Myös erilaiset sairaudet tai psyykkiset ongelmat voivat johtaa häiriökäyttäytymiseen. Taustalla voivat olla myös oppilaan aiemmat kokemukset koulusta tai kouluviihtyvyyteen liittyvät tekijät, kuten ihmissuhteet.

Oppilaan sijaan häiriökäyttäytymisen taustalla voi olla myös opettajan toiminta. Erityisesti huonot opettajasuhteet voivat johtaa oppilaiden häiriökäyttäytymiseen (Lewis, 2000, Birch & Ladd, 1998). Muutkin koulun sisäiset tekijät ja toimintamallit voivat lisätä häiriökäyttäytymisen esiintymistä. Esimerkiksi suuret ryhmäkoot, tilaratkaisut ja oppilaalle sopimattomat oppimateriaalit voivat johtaa käyttäytymisen haasteisiin (Erätuuli & Puurula, 1990).

Koulun oppimisympäristön lisäksi myös koulun ulkopuolinen ympäristö voi vaikuttaa häiriökäyttäytymiseen. Esimerkiksi Holopainen ym. (2009) kuvaavat vanhempien negatiivisten tai vähättelevien asenteiden koulua ja oppimista kohtaan voivan siirtyä oppilaalle ja heikentää opettajan auktoriteettia. Myös opetuksen puutteelliset resurssit voivat heijastua oppilaan saamaan puutteelliseen tukeen, joka voi olla tekijä häiriökäyttäytymisen taustalla (Holopainen, ym. 2009).

Häiriökäyttäytymisen on havaittu olevan johdonmukaisesti yhteydessä konfliktisen opettaja-oppilassuhteen muodostumiselle (Hamre & Pianta 2006). Oppilaan käytös vaikuttaa siis siihen, millaisiksi hänen opettajasuhteensa muodostuvat, mutta toisaalta opettajasuhteet vaikuttavat käyttäytymisen hallintaan (Birch & Ladd, 1998). Pojilla esiintyy häiriökäyttäytymistä enemmän kuin tytöillä (Lewis, 2000), myös huonoja opettajasuhteita on enemmän pojilla kuin tytöillä (Hamre & Pianta, 2006).

1.3 Luokanhallinta

Häiriökäyttäytymiseen puuttuminen ja sen ennaltaehkäiseminen on tärkeää sekä opettajan että oppilaan näkökulmasta. Häiriökäyttäytyminen häiritsee opettajan opettamista, mutta myös oppilaiden oppimista ja aiheuttaa luokkaan stressaavan ilmapiirin. Työrauhan parantamiseksi ja häiriökäyttäytymisen vähentämiseksi opettajalla on käytössä erilaiset luokanhallinnan keinot. Luokanhallinnan määrittelemisen on monimutkaista ja sitä voidaan tarkastella useista näkökulmista, eri tekijöitä huomioiden. Usein luokanhallinnan ajatellaan olevan oppilaiden kontrollointia, jonka tavoitteena on saada oppilaat vastaamaan opettajan tarpeisiin ja tavoitteisiin.

Woolfolk, Hoy ja Weinstein (2006) määrittelevät luokanhallinnan ja työrauhan tavoitteiden taustatekijäksi opettajan käsitykset toimivasta opetuksesta. Jos opetus on hyvin opettajalähtöistä, vaatimuksena voi olla, että yksi henkilö puhuu luokassa kerrallaan. Jos opettajan kokemus toimivasta opetuksesta pohjautuu puolestaan dialogiin ja yhteistyöhön, vaatimukset työrauhalle ovat hyvin erilaiset.

Evertson ja Weinstein (2006) määrittelevät luokanhallinnan olevan opettajan tekoja, joilla hän pyrkii luomaan ympäristön, joka tukee ja edesauttaa akateemista ja sosioemotionaalista oppimista. Luokanhallinnan tarkoituksena on siis luoda ja ylläpitää ympäristön järjestystä, jotta oppilaat voivat sitoutua akateemiseen oppimiseen. Toisaalta tavoitteena on myös edesauttaa oppilaiden sosiaalista ja moraalista kasvua.

Opettajat pyrkivät siis toimillaan vaikuttamaan oppilaisiin ja heidän käyttäytymiseensä erityisesti luodakseen hyvän oppimis- ja opetusilmapiirin luokkaan. Wentzel (1997) muistuttaa, että oppilaat eivät kuitenkaan ole passiivisia kohteita, vaan he valitsevat miten reagoivat sääntöihin ja ohjeisiin. Oppilaiden reagointi perustuu heidän tulkintoihinsa koulussa ja luokkahuoneessa toimimisesta, sekä opettajasuhteisiin. Oppilaat, jotka pitävät opettajasta ja kokevat saavansa opettajalta tukea, noudattavat sääntöjä ja sitoutuvat akateemiseen toimintaan paremmin kuin oppilaat, jotka kokevat opettajasuhteet huonoiksi.

Lewisin (2000) mukaan oppilaiden sitoutumista hyvään käytökseen lisää keinot, joissa opettaja palkitsee, kehuu, keskustelee ja käyttää epäsuoria puuttumisen keinoja häiriökäyttäytymiseen. Myös Charles (2005) korostaa häiriöiden käsittelemistä positiivisesti ja tukemalla oppilaita henkilökohtaisesti. Lewis (2000) tuo esille myös aggressiivisten puuttumiskeinojen, kuten huutamisen ja rangaistusten antamisen vaikutukset häiriökäyttäytymiseen. Hänen mukaan aggressiivisemmat puuttumisen keinot vähentävät oppilaiden halua vastuulliseen käytökseen ja voivat jopa lisätä häiriökäyttäytymistä. Toisaalta mitä enemmän häiriökäyttäytymistä esiintyy, sitä enemmän opettajat usein käyttävät aggressiivisia puuttumisen keinoja (Lewis, 2000). Myös Hamre ja Pianta (2006) korostavat, että opettaja-oppilassuhteiden näkökulmasta ryhmänhallintaa tulisi toteuttaa kommunikoiden ja kunnioittaen oppilaita, sekä korostaen oppilaista huolehtimista.

Opettajan käyttämien luokanhallinnan keinojen tulisi siis pohjautua oppilassuhteisiin, mutta myös siihen mistä opettaja kokee työrauhan ongelmien johduvan (Holopainen, ym., 2009). Holopainen, ym. (2009) tuovat esille myös näkökulman, että opettajan täytyy uskoa taustalla olevien syiden olevan sellaisia, joihin hän voi omalla toiminnallaan vaikuttaa, jotta keinot vastaavat koettuihin häiriöihin.

Toimivia luokanhallinnan keinoja on määritelty useissa tutkimuksissa. Esimerkiksi Simonsen, ym. (2008) sekä Epstein, Atkins, Cullinan, Kutash ja Weaver (2008) ovat määritelleet toimivia keinoja puuttua häiriökäytökseen luokka- ja koulutason tukitoimilla. Tutkimusten mukaan toimivia periaatteita luokanhallinnan taustalla ovat esimerkiksi toiminnan strukturoiminen, selkeät käytösodotukset, palautteen antaminen, häiriökäytökseen puuttuminen ja ympäristön vaikutusten huomiointi.

Strukturoidulla toiminnalla tarkoitetaan suunnitelmallisuutta ja rutiinien ylläpitoa opetuksessa (Simonsen, ym. 2008). Simonsenin ym. (2008) mukaan strukturoitu toiminta näkyy koulussa oppilaiden tehtävään sitoutuneisuutena, ystävällisempänä käytöksenä, sekä vähemmän aggressiivisena käytöksenä. Myös Epstein ym. (2008) havaitsivat opettajan selkeiden ohjeiden ja hyvän johtamisen olevan oppilaiden hyvän käytöksen taustalla.

Selkeiden käytösodotusten avulla oppilaat tietävät, millaista käytöstä heiltä toivotaan koulussa. Käytösodotukset tulisi muotoilla muutamaksi positiiviseksi tavoitteeksi, joita oppilaille opetetaan säännöllisesti (Simonsen, ym. 2008). Odotusten toteutumista tulee seurata tarkasti ja oppilaiden tulisi saada palautetta omasta toiminnastaan. Toivottuun käytökseen ohjaaminen ja palautteen saaminen lisää oppilaiden akateemista sitoutumista ja edesauttaa hyvän käytöksen oppimista (Simonsen, ym. 2008). Myös Epstein, ym. (2008) korostavat uusien taitojen opettamista oppilaille ja kehottavat tarjoamaan oppilaille mahdollisuuksia käyttää opittuja käytösmalleja.

Oppilaan tulisi saada käytöksestään **selkeää, kohdennettua palautetta**. Palautteen tulisi keskittyä onnistumisiin ja positiivisiin huomioihin (Epstein, ym. 2008) Selkeä ja perusteltu kehuminen toivotusta käytöksestä sitouttaa oppilaita yksilö- ja luokkatasolla käytöstavoitteiden saavuttamisessa (Simonsen, ym. 2008).

Häiriökäyttäytymiseen puuttumisen tulisi olla selkeää ja reagoinnin johdonmukaista (Simonsen, ym. 2008). Oppilaalle tulisi kertoa, mikä käytöksessä oli vastoin toivottuja periaatteita, ja miten hänen tulisi jatkossa toimia vastaavissa tilanteissa. Ohjaamisen kautta voidaan pyrkiä sitouttamaan oppilasta hyvään käytökseen. Häiriökäytökseen voidaan reagoida esimerkiksi huomiotta jättämällä tai poistamalla oppilas tilanteesta (Simonsen, ym. 2008).

Epstein, ym. (2008) tuovat esille **ympäristön vaikutukset** häiriökäyttäytymiselle. Häiriökäyttäytymiseen johtavien olosuhteiden tunnistaminen antaa mahdollisuuden muokata ympäristöä häiriökäytöstä vähentävään suuntaan. Oppimisympäristöä voidaan muokata fyysisesti, mutta myös opetusta ja ohjeistuksia voidaan muuttaa oppilaille sopivammiksi, jolloin heidän käyttäytymisensä voi muuttua toivottuun suuntaan.

Ympäristön vaikutusten näkökulmasta on hyvä huomioida myös luokkahuonetta laajempi konteksti. Epsteinin ym. (2008) mukaan käyttäytyminen on opittu malli ja se muotoutuu kokemusten ja esimerkkien kautta, joita oppilaat saavat aikuisilta ja vertaisiltaan. Sen vuoksi edellä mainitut toimet käyttäytymisen parantamiseksi olisi hyvä toteuttaa koulutason toimina ja yhteistyössä myös perheiden kanssa.

Käytännön toimintamallien lisäksi hyvän käytöksen pohjalla on **positiiviset ihmissuhteet** luokassa. Epstein ym. (2008) sekä Visser (2005) mainitsevat opettajan ja oppilaan väliset hyvät suhteet tärkeiksi toimivan opetuksen ja sujuvien opetustilanteiden taustalla. Myös usko käyttäytymisen muutoksen mahdollisuuksiin edesauttaa muutoksen toteutumista (Visser, 2005).

Ryan ja Deci (2000) korostavat oppilaan **sisäisen motivaation** merkitystä hyvän käytöksen pohjana. Jos opettaja pyrkii pakottamaan oppilasta tietynlaiseen toimintaan, oppilas voi olla haluton toteuttamaan sitä. Jos oppilas puolestaan ottaa tavoitteet osaksi omia arvoja ja ymmärtää niiden tärkeyden itsensä kannalta, hän todennäköisemmin myös toimii odotusten mukaan.

Opettajan olisi siis tärkeää pystyä perustelemaan hyvän käytöksen tavoitteet oppilaan näkökulmasta hyödylliseksi, jolloin ne voivat siirtyä osaksi oppilaan omaa arvomaailmaa (Ryan & Deci, 2000, Holopainen ym., 2009). Myös Lewisin (2000) tutkimuksessa havaittiin, että häiriökäyttäytymistä esiintyy vähemmän luokissa, joissa oppilaat kokevat oppimisen tärkeäksi. Oppilailla, jotka ovat sisäistäneet hyvän käytöksen, on usein myös hyvä ja turvallinen suhde opettajiin (Ryan & Deci, 2000).

Työrauhaa ylläpitävien luokanhallinnankeinojen tulisi siis pohjautua positiivisiin odotuksiin ja halutun käytöksen opettamiseen, joita toteutetaan selkeiden toimintamallien avulla. Ennalta sovitut puuttumiskeinot, selkeä palaute ja mahdollisuudet onnistumisiin lisäävät oppilaiden motivaatiota pyrkiä parantamaan käyttäytymistä. Mikäli oppilas vielä ymmärtää hyvän työrauhan positiiviset seuraukset itselleen, hän todennäköisesti pyrkii käyttäytymään odotusten mukaan ja sisäistää hyvän työrauhan osaksi omaa toimintaa ja arvojaan.

1.4 Työrauha kaikille -toimintamalli

Työrauha kaikille- toimintamalli on kehitetty vastaamaan tarpeeseen löytää keinoja ennaltaehkäistä ja vähentää yläkoulun työrauhaongelmia. Yksityiskohtaiset toimintamallin toteuttamisen vaiheet on kuvattu Niilo Mäki - instituutin julkaisemassa manuaalissa (Kiiski, ym., 2012). Toimintamalli perustuu käytösongel-

mien ennaltaehkäisyyn ja jo esiintyvien ongelmien korjaamiseen. Käytösongelmiin pyritään vaikuttamaan selkeiden käytösodotusten avulla, mikä on aiemmissakin tutkimuksissa havaittu toimivaksi luokanhallinnan keinoksi (Simonsen, ym. 2008). Toimintamallissa korostuu aikaisemmissa tutkimuksissa (Epstein, ym. 2008, Simonsen, ym. 2008) toimivaksi havaittu selkeä, kohdennettu palaute käyttäytymisestä. Häiriökäyttäytymiseen puuttuminen tapahtuu ennalta sovituin keinoin, mikä on Simonsenin ym. (2008) mukaan tärkeä osa toimivaa luokanhallintaa.

Kolmiportaisella tuella Työrauha kaikille-toimintamalli sijoittuu yleisen tuen piiriin. Toimintamalli on luokkatason tukitoimi, jonka tarkoituksena on vaikuttaa oppitunnin aikaiseen oppimista ja opettamista häiritsevään käytökseen, ei vakaviin käyttäytymisen häiriöihin (Kiiski, ym., 2012). Työrauhan ja oppimisilmapiirin paranemisen lisäksi toimintamalli voi edesauttaa opettajan jaksamista työssä. Uusien ryhmänhallintakeinojen oppiminen lisää hallinnan tunnetta ja edesauttaa työssä jaksamista. Yläkoulussa toteutettava toimintamalli edellyttää opettajien yhteistyötä ja kollektiivista uskoa onnistumiseen. Toimintamallia on kehitetty yhdessä aineenopettajien kanssa, jotta toteuttaminen olisi mahdollisimman vähän kuormittavaa opetustyön ohessa (Kiiski, ym., 2012).

Toimintamalli on suunnattu luokkiin, joissa esiintyy erityisen paljon häiriökäyttäytymistä. Tavoitteet asetetaan luokkatasolla. Kullekin luokalle asetetaan sen tarpeisiin sopivat tavoitteet ja keinot, joita opettajat sitoutuvat seuraamaan ja arvioimaan. Oppilaat kohtaavat päivän aikana useita opettajia ja toimintamallin tarkoituksena on määritellä samat käyttäytymisodotukset jokaiselle oppitunnille opettajasta riippumatta, jolloin oppilaiden käsitys toivotusta käytöksestä vahvistuu. Opettajat määrittävät itse prosessin keston (Kiiski, ym., 2012).

Työrauha kaikille-toimintamallin vaikuttavuutta on tutkittu kahdessa pilotitutkimuksessa. Peitso, Kiiski ja Närhi (2011) sekä Närhi, Kiiski, Peitso ja Savolainen (2015), joissa toimintamalli paransi merkittävästi työrauhaa ja vähensi häiriökäyttäytymistä. Tutkimuksissa työrauha parani ja häiriökäyttäytyminen väheni oppilaiden ja opettajien arvioissa.

Interventio perustuu käyttäytymispsykologiseen teoriaan. Teorian mukaan käyttäytyminen on opittua ja toistuva käyttäytyminen palvelee aina jotain tarkoitusta. Käyttäytymiseen voidaan kuitenkin vaikuttaa ja sitä voidaan muuttaa. Toimintamallissa käyttäytymisen muuttaminen pyritään toteuttamaan ohjaamalla käyttäytymistä toivottuun suuntaan ulkoisen ohjauksen avulla. Ohjaaminen tapahtuu asettamalla selkeät ja konkreettiset käyttäytymisodotukset ja antamalla tehokasta, johdonmukaista palautetta, sekä käyttämällä ennakoitavissa olevia palkkioita ja seuraamuksia. Myös oppilaiden motivointi ja hyvän käytöksen positiivisten vaikutusten näkeminen edesauttaa käyttäytymisen ohjaamisessa. Näiden periaatteiden avulla oppilaille pyritään luomaan ympäristö, jossa käyttäytymisen säätely toivottuun suuntaan olisi mahdollisimman helppoa. (ks. Kiiski, ym., 2012)

Toimintamallin käyttöönotto alkaa ohjaustapaamisella, jossa koululta valittu ohjaaja kertoo kaikille toimintaan osallistuville opettajille ja muulle henkilökunnalle toimintamallin peruseriaatteista ja käytännön toteuttamisesta. Ensimmäisessä tapaamisessa opettajat myös sopivat yhdessä luokan käyttäytymistavoitteet ja keinot, sekä sovitaan mistä seuraa sanktioita (Kiiski, ym., 2012).

Käyttäytymisodotusten toteutumisen seuranta tapahtuu opettajien arvioiden avulla. Opettajat arvioivat oppitunnin jälkeen kunkin oppilaan käyttäytymistä suhteessa sovittuihin tavoitteisiin. Lisäksi opettajan tulee antaa palautetta oppilaille oppitunnin aikana, jotta heillä on mahdollisuus säädellä käyttäytymistä oppitunnin aikana toivottuun suuntaan. Myös positiivinen palaute on tärkeää. Viikon päätteeksi luokanvalvoja kokoaa arviot ja tarvittaessa vastaa jatko-seuraamusten toteuttamisesta (Kiiski, ym., 2012).

Toimintamallin ollessa käytössä, järjestetään seurantatapaamisia neljän viikon välein. Näissä tapaamisissa tarkastellaan toimintamallin vaikuttavuutta ja vaikuttavuuteen liittyviä tekijöitä. Lisäksi voidaan pohtia positiivisia ja negatiivisia seuraamuksia sekä niiden tehokkuutta. Seurantatapaamisissa arvioidaan myös intervention kestoa ja mahdollista lopettamista. Interventio on perusteltua lopettaa, kun ryhmän käyttäytyminen on vakiintunut toivotun laiseksi (Kiiski, ym., 2012).

1.5 Tutkimuskysymykset

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on tutkia oppilaiden kokeman työrauhan yhteyttä heidän kokemiin opettaja-oppilassuhteisiin. Tutkimuksen tavoitteena on selvittää, onko työrauha yhteydessä opettaja-oppilassuhteisiin Työrauha kaikille-intervention alku- ja loppumittauksessa, sekä onko intervention aikana tapahtuva muutos työrauhassa yhteydessä muutokseen opettaja-oppilassuhteissa. Lisäksi tavoitteena on tarkastella, onko opettaja-oppilassuhteiden alkutasolla yhteys intervention aikana mahdollisesti tapahtuvaan työrauhan muutokseen. Tutkimuskysymykset ovat:

1. Onko oppilaiden kokema työrauha yhteydessä oppilaiden kokemiin opettaja-oppilassuhteisiin intervention alussa ja eroavatko sukupuolten väliset yhteydet toisistaan?
2. Onko intervention aikana tapahtuva muutos työrauhassa yhteydessä muutokseen opettaja-oppilassuhteissa ja eroavatko sukupuolten väliset yhteydet toisistaan?
3. Onko opettaja-oppilassuhteiden alkutasolla yhteys intervention aikana tapahtuvaan työrauhan muutokseen ja eroavatko sukupuolten väliset yhteydet toisistaan?

2 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

2.1 Tutkimuskonteksti ja osallistujat

Tämän tutkimuksen aineistona käytettiin Työrauha kaikille -interventiotutkimuksessa kerättyä aineistoa. Aineisto on kuvattu tarkemmin Närhen ym. (2017) artikkelissa. Interventio toteutettiin yhdessä Jyväskylän yliopiston ja Itä-Suomen yliopiston kanssa, ja se oli osa laajempaa Suomen opetus- ja kulttuuriministeriön rahoittamaa tutkimushanketta. Työrauha kaikille- intervention osallistujat hankittiin lähettämällä suomalaisten yläkoulujen (175 koulua) rehtoreille interventiota esittelevät kirjeet, joissa heitä pyydettiin harkitsemaan interventioon osallistumista. Rehtori ja opettajat yhdessä päättivät, halusivatko osallistua interventioon ja osallistuessaan valita luokan/luokat (1-2 luokkaa/koulu), joissa esiintyy työrauhaongelmia ja olisi näin sopivia osaksi interventiotutkimusta.

Tutkimukseen osallistui lopulta 35 koulua, joista koostui yhteensä 54 luokkaa osaksi interventiohanketta. Hankkeeseen osallistuneet oppilaat olivat 7. ja 8. - luokkalaisia. Koulujen valitsemien luokkien oppilaiden vanhemmille lähetettiin kirje, jossa esiteltiin Työrauha kaikille- interventio ja tutkimus. Vanhemmat hyväksyivät lapsensa osallistumisen tutkimukseen allekirjoittamalla suostumuksen tähän. Tutkimus toteutettiin lukuvuonna 2013-2014. Interventioon osallistuneet koulut satunnaistettiin kahteen ryhmään, joista ensimmäiselle interventio toteutettiin syyslukukaudella 2013 ja jälkimmäiselle kevätlukukaudella 2014.

Oppilaat osallistuivat tutkimukseen vapaaehtoisesti ja heidän vanhemmiltaan oli lupa tutkimukseen osallistumiseen. Koulut toteuttivat intervention osana omaa toimintaansa. Tutkimukseen toteuttamiseen saatiin lupa Itä-Suomen yliopiston tutkimuseettiseltä toimikunnalta.

Tämän tutkimuksen osallistujat ovat Työrauha kaikille- interventioon osallistuneet oppilaat (N=839). Oppilaista tyttöjä oli 382 (45,5%) ja poikia 457 (54,5%). Alkumittauksessa työrauhan ja opettaja-oppilassuhteen arvio löytyi 785 oppilaalta ja loppumittauksessa 693 oppilaalta. Oppilaista 641 osallistui sekä alku- että loppumittaukseen.

2.2 Tutkimuksessa käytetyt mittarit

Työrauha. Työrauhamittarin pohjana käytettiin Levinin ja Nolanin (2007) määrittelemän työrauhaongelman vastakohtaa, eli hyvää työrauhaa. Tällöin työrauhan voidaan ajatella toteutuvan, kun luokassa 1) oppilaiden käyttäytyminen on suuntautunut oppimiseen, 2) oppilaat eivät häiritse tai vaaranna toisten oikeutta opiskella, 3) oppimisympäristö on psykologisesti ja fyysisesti turvallinen ja 4) oppilaat pitävät asianmukaisesti huolta luokkahuoneympäristöstään. Työrauhamittarin kyselylomake on muodostettu ja testattu Närhen ym. (2014) Työrauha kaikille-pilottitutkimuksessa.

Työrauhamittarin kyselylomake koostuu 22 väittämästä, joihin oppilaat vastasivat 4-portaisella Likert-asteikolla ("Ei koskaan", "Joillakin tunneilla", "Useimmilla tunneilla" ja "Joka tunnilla"). Väittämistä muodostettiin eri työrauhan ulottuvuuksia kuvaavat summamuuttujat intervention alku- ja loppumittauksista. Oppilaiden oppimiseen keskittymistä kuvaavat muuttujat koostuivat 8 väittämästä (esim. "On hyvä työskentelyrauha"). Käyttäytymisen häiriöitä kuvasi 6 väittämän (esim. "Oppilaat häiritsevät toistensa opiskelua") summamuuttujat. Turvallista oppimisympäristöä kuvaavat summamuuttujat muodostuivat 5 väittämästä (esim. "Oppilaat nimittelevät toisiaan pahantahtoisesti). Luokkahuoneympäristöstä huolehtimista kuvattiin 3 väittämällä (esim. "Oppilaat jättävät luokan siistiin kuntoon"). Työrauhan osa-alueita kuvaavien summamuuttujien lisäksi laskettiin koko työrauhaa kuvaava summamuuttuja sekä alku-, että loppumittauksesta. Kaikki väitteet käännettiin samansuuntaisiksi. Summamuuttujien Cronbachin α -kertoimet taulukossa 1.

Opettaja-oppilassuhde. Opettaja-oppilassuhteen mittarina käytettiin mm. Kämpin ym. (2013) tutkimuksessa käytettyä mittaria. Suhteesta muodostettiin summamuuttuja kolmen väittämän pohjalta (esim. "Opettajani ovat kiinnostuneita siitä mitä minulle kuuluu"). Oppilaat vastasivat väitteisiin 5-portaisella Likert-asteikolla ("Täysin eri mieltä", "Eri mieltä", "En osaa sanoa", "Samaa mieltä" ja "Täysin samaa mieltä"). Opettaja-oppilassuhdetta kuvaava summamuuttuja muodostettiin sekä alku- että loppumittauksista. Summamuuttujien Cronbachin α -kertoimet taulukossa 1.

Taulukko 1. Työrauhaa ja sen osa-alueita, sekä opettaja-oppilassuhdetta kuvaavien summamuuttujien Cronbachin alfa -kertoimet intervention alku- ja loppumittauksissa.

	alkumittaus	loppumittaus
	α	α
Työrauha	.89	.90
Keskittyminen	.79	.80
Häiriökäyttäytyminen	.84	.82
Turvallisuuden tunne	.69	.73
Ympäristöstä huolehtiminen	.70	.70
Opettaja-oppilassuhde	.73	.75

2.3 Aineiston analyysi

Työrauha ja opettaja-oppilassuhteet ovat luokan sisäisiä ilmiöitä, minkä vuoksi tutkimuksen otosta voidaan pitää ryvästyneenä. Luokan vaikutus työrauhaan ja opettaja-oppilassuhteisiin laskettiin jakamalla luokkatason varianssi kokonaisvarianssilla. Tässä aineistossa luokka selitti työrauhaa alkumittauksessa 20% ja loppumittauksessa 13%. Opettaja-oppilassuhteissa vaikutus oli pienempi, mutta alkumittauksessa vaikutus oli 8% ja loppumittauksessa 3%. Sisäkorrelaatio vakioiditiin muodostamalla summamuuttujista erotusmuuttujat vähentämällä luokan keskiarvo oppilaan arviosta. Lopullisissa analyyseissä käytettiin näitä muodostettuja erotusmuuttujia, kun tarkasteltiin yhteyksiä yksilön tasolla. Erotusmuuttujan positiivinen arvo tarkoitti, että oppilaan arvio on luokan keskiarvoa parempi, kun taas negatiivinen arvo tarkoitti luokan keskiarvoa heikompaa arviota. Tutkimuskysymyksiä tarkasteltiin yksilötason lisäksi luokkatasolla. Luokkataso tarkastelut tapahtuivat laskemalla luokan keskiarvo kullekin muuttujalle ja käyttämällä näitä keskiarvoja analyyseissä.

Ensimmäisessä tutkimuskysymyksessä oppilaiden kokeman työrauhan ja opettaja-oppilassuhteen alkutasojen yhteyttä tarkasteltiin Pearsonin korrelaatiokertoimella. Yhteyttä tarkasteltiin suhteessa työrauhan eri osa-alueisiin ja kaikki osa-alueet kattavaan työrauhan summamuuttujaan.

Toisessa tutkimuskysymyksessä tarkasteltiin työrauhan muutoksen yhteyttä opettaja-oppilassuhteen muutokseen Työrauha kaikille-intervention aikana. Yhteyttä tutkittiin muodostamalla erotusmuuttujat työrauhan ja opettaja-oppilassuhteen alku- ja loppumittauksista ja tarkastelemalla näiden yhteyttä Pearsonin korrelaatiokertoimella. Luokkatason aineistosta puuttui kolmen luokan loppumittausarviot työrauhan osalta.

Kolmas tutkimuskysymys käsitteli opettaja-oppilassuhteen alkutason yhteyttä työrauhassa tapahtuvaan muutokseen intervention aikana. Yhteyttä tutkittiin käyttämällä toistomittaus ANOVAA, jossa työrauhan alku- ja loppumittaukset olivat selitettäviä muuttujia ja opettaja-oppilassuhteen alkumittaus kovariaattimuuttuja.

Korrelaatioiden suuruutta tulkittiin Cohenin (1988) esittämien raja-arvojen mukaan, jossa .10 on heikon efektin raja, keskisuuren efektin raja on .30 ja vahva efektin rajana pidetään arvoa .50. Ryhmien välisten korrelaatioiden yhtäsuuruutta tarkasteltaessa käytettiin McNemarin (1969, 157) kaavaa korrelaatioiden välisten yhteyden tarkastelemiseen.

3 TULOKSET

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen tarkoituksena oli selvittää, oliko oppilaiden arviot luokan työrauhasta yhteydessä heidän arvioimiinsa opettaja-oppilassuhteisiin Työrauha kaikille -intervention alkumittauksessa. Tarkastelussa käytettiin oppilaan arviosta ja luokan keskiarvosta muodostettuja erotusmuuttujia, eli oppilaan arvioita tarkasteltiin suhteessa luokan keskiarvoon. Työrauhaa kokonaisuutena katsottaessa työrauhan ja opettaja-oppilassuhteen välillä oli tilastollisesti merkitsevä yhteys siten, että mitä paremmaksi oppilas koki työrauhan, sitä paremmaksi hän arvioi myös opettaja-oppilassuhteet. Kun työrauhan osa-alueita tarkasteltiin erikseen, tilastollisesti merkitsevä yhteys opettaja-oppilassuhteisiin oli keskittymisellä, turvallisuuden tunteella ja ympäristöstä huolehtimisella. Korrelaatiot olivat kuitenkin heikkoja. Häiriökäyttäytymisen osalta tilastollisesti merkitsevää yhteyttä opettaja-oppilassuhteisiin ei ollut. Tarkat korrelaatiot, sekä erotusmuuttujien keskiarvot ja keskihajonnat on esitetty taulukossa 2.

Korrelaatioita tarkasteltiin myös erikseen tyttöjen ja poikien kohdalla. Työrauhaa kokonaisuutena mittaavan summamuuttujan ja opettaja-oppilassuhteen välillä löytyi molempien sukupuolten osalta tilastollisesti merkitsevä yhteys. Myös työrauhan osa-alueita erikseen tarkasteltaessa tyttöjen ja poikien tulokset olivat samansuuntaisia; tilastollisesti merkitsevä yhteys opettaja-oppilassuhteeseen oli kaikilla osa-alueilla, pois lukien häiriökäyttäytyminen. Tulokset on esitelty sukupuolen mukaan jaoteltuina taulukossa 2.

Poikien arvioissa korrelaatiot olivat johdonmukaisesti voimakkaampia kuin tyttöillä. Korrelaatiokertoimien vertailu osoitti, että tilastollisesti merkitsevä ero tyttöjen ja poikien korrelaatioiden välillä oli opettaja-oppilassuhteen ja turvallisuuden tunteen ($p < .05$) sekä ympäristöstä huolehtimisen ($p < .05$) välillä.

**Taulukko 2. Opettaja-oppilassuhteen ja työrauhan erotusmuuttujien korrelaatioker-
toimet, keskiarvot ja keskihajonnat intervention alkumittauksessa oppilaan tasolla
tarkasteltuna.**

	Koko aineisto n=785			Tytöt n=360			Pojat n=425		
	ka	kh	r ¹	ka	kh	r ¹	ka	kh	r ¹
Opettaja-oppilassuhde	.03	.72		.02	.67		-.01	.76	
Työrauha	.01	.36	.23***	-.02	.33	.16**	.01	.38	.27**
Keskittyminen	.01	.37	.19***	-.06	.34	.17**	.05	.39	.21***
Häiriökäyttäytyminen	.02	.48	.05	-.09	.46	.01	.07	.49	.09
Turvallisuuden tunne	.02	.48	.19***	.05	.45	.12*	-.04	.51	.24***
Ympäristöstä huolehtiminen	.02	.54	.25***	.04	.49	.18**	-.03	.58	.30***

***p<.001; **p<.01; *p<.05

¹r=Työrauhamuuttujan ja opettaja-oppilassuhteen välinen Pearsonin korrelaatiokerroin

Opettaja-oppilassuhteen ja työrauhan välistä yhteyttä intervention alussa tarkas-
teltiin myös luokan tasolla. Muuttujien välillä oli tilastollisesti merkitsevä yhteys,
kun tarkasteltiin koko työrauhaa mittaavaa muuttujaa. Myös työrauhan osa-alu-
eita erikseen mittaavat muuttujat olivat positiivisesti yhteydessä opettaja-oppi-
lassuhteisiin intervention alussa. Yhteydet olivat Pearsonin korrelaatiokerto-
mella tarkasteltuina vahvoja. Tarkat korrelaatiot, keskiarvot ja keskihajonnat
luokkatason tarkasteluista on esitetty taulukossa 3.

Taulukko 3. Opettaja-oppilassuhteen ja työrauhan korrelaatiot, keskiarvot ja keskihajonnat alkumittauksessa luokkatasolla tarkasteltuna. (N=57)

	ka	kh	r ¹
Opettaja-oppilassuhde	3.39	.32	
Työrauha	3.23	.23	.52***
Keskittyminen	2.77	.27	.43**
Häiriökäyttäytyminen	3.80	.30	.33*
Turvallisuuden tunne	3.19	.22	.44**
Ympäristöstä huolehtiminen	3.14	.33	.61***

***p<.001; **p<.01; *p<.05

¹r=Työrauhamuuttujan ja opettaja-oppilassuhteen välinen Pearsonin korrelaatiokerroin

Toisessa tutkimuskysymyksessä tarkasteltiin intervention aikana tapahtuneiden työrauhan ja opettaja-oppilassuhteiden muutosten välistä yhteyttä. Opettaja-oppilassuhteet olivat oppilaiden arvioissa paremmat alkumittauksessa (ka=3.41, kh=0.75, n=641) kuin loppumittauksessa (ka=3.33, kh=0.83, n=641). Riippuvien otosten t-testillä tarkasteltaessa ero osoittautui tilastollisesti merkitseväksi: $t(640)=2.783$, $p<.01$. Opettaja-oppilassuhteet siis heikkenivät intervention aikana oppilaiden arvioissa.

Opettaja-oppilassuhteiden muutoksen ja työrauhan muutoksen välistä yhteyttä tarkasteltiin Pearsonin korrelaatiokertoimella käyttäen oppilaan ja luokan arvioista muodostettuja erotusmuuttujia. Työrauhaa kokonaisuutena tutkittaessa työrauhan ja opettaja-oppilassuhteiden muutosten välinen yhteys oli tilastollisesti merkitsevä. Oppilaat, jotka arvioivat työrauhan muutoksen luokan keskiarvoa paremmaksi, arvioivat myös opettaja-oppilassuhteiden muutoksen luokan keskiarvoa paremmaksi. Myös työrauhan osa-alueita erikseen tarkasteltaessa tilastollisesti merkitsevä yhteys löytyi kaikkien osa-alueiden kohdalla. Taulukossa 4 on esitetty työrauhan ja opettaja-oppilassuhteen muutosten korrelaatiot, keskiarvot ja keskihajonnat.

Muutosten välistä yhteyttä tarkasteltiin myös erikseen tyttöjen ja poikien osalta. Tarkat korrelaatiot sekä keskiarvot ja keskihajonnat sukupuolen mukaan

on esitetty taulukossa 4. Poikien arvioissa opettaja-oppilassuhteiden ja työrauhan muutosten välillä oli johdonmukaisesti vahvempi yhteys kuin tyttöjen arvioissa. Poikien kohdalla tilastollisesti merkitsevä yhteys opettaja-oppilassuhteiden muutokseen oli sekä työrauhaa kokonaisuutena mittaavan muuttujan että kaikkia sen osa-alueita kuvaavien muuttujien välillä. Tyttöjen kohdalla ainoa tilastollisesti merkitsevä yhteys oli opettaja-oppilassuhteiden muutoksen ja ympäristöstä huolehtimisen muutoksen välillä. Tyttöjen ja poikien arvioiden korrelaatiot erosivat tilastollisesti merkitsevästi opettaja-oppilassuhteissa tapahtuneen muutoksen ja työrauhassa ($p < .01$) ja turvallisuuden tunteessa ($p < .05$) tapahtuneen muutoksen kohdalla.

Taulukko 4. Pearsonin korrelaatiokertoimet opettaja-oppilassuhteen muutoksen yhteydestä työrauhan ja sen osa-alueiden muutokseen Työrauha kaikille- intervention aikana oppilaan tasolla tarkasteltuna.

	Koko aineisto n=641			Tytöt n=296			Pojat n=345		
	ka	kh	r	ka	kh	r	ka	kh	r
Opettaja-oppilassuhteen muutos	.00	.77		-.05	.74		.05	.80	
Työrauhan muutos	.00	.35	.16***	-.03	.33	.09	.01	.37	.21***
Keskittymisen muutos	.00	.42	.09*	-.02	.42	.02	.02	.42	.14*
Häiriökäyttäytymisen muutos	-.01	.48	.09*	-.02	.48	.06	.00	.49	.12*
Turvallisuuden tunteen muutos	.00	.50	.15***	-.03	.44	.06	.02	.55	.21***
Ympäristöstä huolehtimisen muutos	.00	.57	.13**	-.03	.49	.12*	.02	.62	.13***

*** $p < .001$; ** $p < .01$; * $p < .05$

Luokkatason tarkastelussa opettaja-oppilassuhteissa ei tapahtunut tilastollisesti merkitsevää muutosta alkumittauksen ($ka=3.39$, $kh=.32$) ja loppumittauksen ($ka=3.33$, $kh=.35$) välillä, $t(52)=1.526$, $p=.133$). Opettaja-oppilassuhteiden muutokseen oli tilastollisesti merkitsevästi yhteydessä työrauhan muutoksista vain turvallisuuden tunteen muutos. Taulukossa 5 on kuvattu työrauhan muutosten yhteyttä opettaja-oppilassuhteiden muutoksiin intervention aikana.

Taulukko 5. Pearsonin korrelaatiokertoimet opettaja-oppilassuhteiden muutoksen yhteydestä työrauhan ja sen osa-alueiden muutokseen Työrauha kaikille- intervention aikana luokan tasolla tarkasteltuna. (N=53)

	ka	kh	r
Opettaja-oppilassuhteen muutos	-.06	.28	
Työrauhan muutos	.06	.15	.26
Keskittymisen muutos	.11	.19	.06
Häiriökäyttäytymisen muutos	.12	.22	.19
Turvallisuuden tunteen muutos	-.01	.17	.28**
Ympäristöstä huolehtimisen muutos	.02	.12	.19

**p<.01

Kolmas tutkimuskysymys tarkasteli oppilaiden arvioimien opettaja-oppilassuhteiden alkutason yhteyttä työrauhan muutokseen. Toistomittaus ANOVAn perusteella opettaja-oppilassuhteen alkutaso ei selittänyt työrauhan muutosta intervention aikana yksilötason tarkasteluissa. Oppilaan arvioima työrauhan muutos suhteessa luokan keskiarvoon ei siis ollut yhteydessä luokan keskiarvoon suhteutettuun opettaja-oppilassuhteeseen intervention alussa. Työrauhan osa-alueiden muutokset eivät myöskään olleet yhteydessä opettaja-oppilassuhteen alkumittaukseen. Tulokset on esitetty taulukossa 6 yksilön tasolla tarkasteltuna, sekä erikseen tyttöjen ja poikien osalta.

Tyttöjen osalta opettaja-oppilassuhteiden alkutasolla oli yhteys vain häiriökäyttäytymisessä tapahtuneeseen. Mitä paremmaksi tytöt arvioivat opettaja-oppilassuhteet intervention alussa suhteessa luokan keskiarvoon, sitä positiivisempi oli häiriökäyttäytymisessä tapahtunut muutos intervention aikana luokan keskiarvoon nähden. Poikien arvioissa opettaja-oppilassuhteet olivat yhteydessä työrauhaa kokonaisuudessaan mittaavan muuttujan muutokseen, sekä työrauhan osa-alueista keskittymisen ja häiriökäyttäytymisen muutoksiin. Mitä paremmaksi pojat arvioivat opettaja-oppilassuhteet intervention alussa, sitä positiivisempaa intervention aikainen muutos oli työrauhan, keskittymisen ja häiriökäyttäytymisen osalta suhteessa luokan keskiarvoon.

Taulukko 6. Opettaja-oppilassuhteen alkutason yhteys työrauhan ja sen osa-alueiden muutoksiin Työrauha kaikille -intervention aikana yksilötasolla tarkasteltuina.

	Koko aineisto n=645			Tytöt n=297			Pojat n=348		
	F(1, 643)	p	η^2	F(1, 295)	p	η^2	F(1, 346)	p	η^2
Työrauhan muutos	1.411	.24	.00	2.236	.14	.01	6.910	<.01	.02
Keskittymisen muutos	1.618	.20	.00	.603	.44	.00	5.455	<.05	.02
Häiriökäyttäytymisen muutos	.172	.68	.00	6.910	<.05	.02	5.346	<.05	.02
Turvallisuuden tunteen muutos	.016	.90	.00	2.183	.14	.01	1.350	.25	.00
Ympäristöstä huolehtimisen muutos	2.419	.12	.00	.003	.95	.00	3.373	.07	.01

Luokkatason tarkasteluissa opettaja-oppilassuhteen alkumittauksen ja työrauhan muutoksen välillä ei ollut tilastollisesti merkitsevää yhteyttä. Myöskään työrauhan osa-alueiden muutoksilla ei ollut erikseen tarkasteltuina yhteyttä opettaja-oppilassuhteiden alkumittaukseen. Tulokset on esitetty taulukossa 7.

Taulukko 7. Opettaja-oppilassuhteen alkutason yhteys työrauhan ja sen osa-alueiden muutoksiin työrauha kaikille-intervention aikana luokkatasolla tarkasteltuna. N=53

	F(1, 51)	p	η^2
Työrauhan muutos	3.176	.08	.06
Keskittymisen muutos	3.046	.09	.06
Häiriökäyttäytymisen muutos	1.437	.24	.03
Turvallisuuden tunteen muutos	.550	.46	.01
Ympäristöstä huolehtimisen muutos	2.683	.11	.05

4 POHDINTA

Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää oppilaiden kokeman työrauhan ja opettaja-oppilassuhteiden välistä yhteyttä Työrauha kaikille -intervention aikana. Yhteyttä tarkasteltiin sekä yksilön että luokan tasolla. Ensimmäisenä tutkimusaiheena oli työrauhan ja opettaja-oppilassuhteen yhteys intervention alkumittauksessa, mikä osoittautui tilastollisesti merkitseväksi. Mitä paremmaksi oppilas arvioi työrauhan luokan keskiarvoon nähden, sitä paremmaksi hän arvioi myös opettaja-oppilassuhteen luokan keskiarvoon suhteutettuna. Myös luokkatason tarkasteluissa yhteys oli samankaltainen, mutta korrelaatiot olivat vahvemmat kuin yksilötasolla. Toisena kiinnostuksenkohteena oli työrauhan muutoksen ja opettaja-oppilassuhteen muutoksen välinen yhteys intervention aikana. Muutosten välillä oli tilastollisesti merkitsevä yhteys. Mitä positiivisemmaksi oppilas arvioi työrauhan muutokset sitä positiivisempaa oli muutos myös opettaja-oppilassuhteissa luokan keskiarvoihin suhteutettuna. Luokkatasolla tarkasteltuna opettaja-oppilassuhteiden muutos oli yhteydessä vain muutokseen oppilaiden turvallisuuden tunteeseen. Kolmas tutkimusaihe käsitteli opettaja-oppilassuhteen alkutason yhteyttä työrauhan muutoksiin intervention aikana. Yksilön ja luokan tasolla tarkasteltuna yhteyttä ei ollut, mutta sukupuolia erikseen tarkasteltaessa tyttöjen kohdalla opettaja-oppilassuhteen alkutaso oli yhteydessä häiriökäyttäytymisen muutokseen ja poikien kohdalla työrauhan, keskittymisen ja häiriökäyttäytymisen muutoksiin. Mitä paremmaksi opettaja-oppilassuhde oli arvioitu alkumittauksessa, sitä positiivisempi muutos näillä osa-alueilla tapahtui intervention aikana.

Tulokset olivat hyvin samansuuntaisia kuin aiemmissa työrauhaa ja opettaja-oppilassuhteita käsittelevissä tutkimuksissa. Hamren ja Piantan (2001, 2006) mukaan työrauha ja opettaja-oppilassuhteet ovat toisiinsa yhteydessä siten, että huonot opettajasuhteet lisäävät käyttäytymisen ja työrauhan häiriöitä luokassa. Toisaalta Birch ja Laddin (1998) mukaan käyttäytymisen häiriöt voivat olla myös syy huonoihin opettaja-oppilassuhteisiin. Myös Epsteinin ym. (2008)

tutkimuksessa yhtenä taustatekijänä hyvälle käyttäytymiselle mainittiin opettajien positiiviset suhteet oppilaisiin. Toisaalta tässä tutkimuksessa häiriökäyttäytymistä erikseen mittaavan muuttujan osalta tilastollisesti merkitsevää yhteyttä opettaja-oppilassuhteisiin ei ollut, vaikka häiriökäyttäytymisen on havaittu olevan yhteydessä opettaja-oppilassuhteisiin aiemmissa tutkimuksissa (Hamre & Pianta, 2006; Birch & Ladd, 1998).

Opettaja-oppilassuhteet ja työrauha olivat yhteydessä toisiinsa yksilötason lisäksi myös luokan tasolla tarkasteltuna. Luokkatason tarkastelussa korrelaatiot olivat vahvempia kuin yksilön tasolla tarkasteltuna. Työrauhan edistämiseksi kehitetyt luokanhallinnan keinot pohjautuvatkin hyviin suhteisiin luokassa. Esimerkiksi Visserin (2005) mukaan toimivan luokanhallinnan taustalla ovat positiiviset ihmissuhteet. Myös Epstein ym. (2008) mainitsevat luokanhallinnan pohjautuvan muun muassa hyviin ihmissuhteisiin luokan sisällä. Tämän tutkimuksen tulokset ovat siis saman suuntaisia näiden aiempien tutkimusten kanssa. Työrauha on luokan sisäinen ilmiö ja työrauhan ja opettaja-oppilassuhteiden vaikutus toisiinsa voi muokata myös opettaja-oppilassuhteita luokan sisällä samankaltaisiksi, mikä voi selittää voimakkaampaa yhteyttä luokan tasolla kuin yksilöiden tasolla tarkasteltuna.

Positiivisten opettaja-oppilassuhteiden ja työrauhan välisen yhteyden huomioiden olisi voinut olettaa opettaja-oppilassuhteiden yhteyden olleen vahvempi työrauhan muutoksiin. Toisaalta opettaja-oppilassuhteet eivät olleet oppilaiden arvioissa intervention alkumittauksessa erityisen hyviä, ja ne heikkenivät intervention aikana. Aiemmissa tutkimuksissa on myös havaittu opettaja-oppilassuhteiden heikkenevän yläkoulussa (Kämppi, ym., 2015). On hyvä myös muistaa, että Työrauha kaikille -interventiossa työrauhan parantamiseksi käytettiin luokanhallinnan keinoja, joissa ei erityisesti korostettu opettaja-oppilassuhteita. Interventiota ei myöskään ole suunniteltu erikseen opettaja-oppilassuhteiden näkökulmaa huomioiden. Toisaalta myös työrauha on yksilöllinen kokemus. Oppilaat voivat kokea hyvin erilaiset asiat omaa työrauhaa häiritseväksi, joten kokemukset työrauhasta voivat vaihdella paljon luokan sisälläkin oppilaiden kesken.

Tutkimuksissa on havaittu poikien kokevan opettaja-oppilassuhteet tyttöjä heikommiksi ja huonojen opettaja-oppilassuhteiden puolestaan lisäävän todennäköisyyttä huonoon käytökseen (Hamre & Pianta, 2006; Välijärvi, 2015). Myös tässä tutkimuksessa pojat arvioivat opettaja-oppilassuhteet luokan keskiarvoa heikommiksi, kun taas tytöt luokan keskiarvoa paremmiksi intervention alussa. Tämän tutkimuksen perusteella poikien kokemat opettaja-oppilassuhteet ovat kuitenkin vahvemmin yhteydessä työrauhan kokemuksiin, kuin tyttöjen. Jokaisen tutkimuskysymyksen kohdalla poikien arviot opettaja-oppilassuhteista korreloivat vahvemmin työrauhaan sekä useamman työrauhan osa-alueen kohdalla kuin tyttöjen arviot. Opettaja-oppilassuhteiden vaikutus poikiin näyttäisi siis olevan vahvempaa ja moniulotteisempaa kuin tyttöihin. Pojilla myös esiintyy enemmän häiriökäyttäytymistä kuin tytöillä (Lewis, 2000). Tästä näkökulmasta tarkasteltuna olisi hyvä kiinnittää huomiota poikien opettaja-oppilassuhteiden laatuun, koska sitä kautta myös poikien häiriökäyttäytyminen voisi vähentyä. Tämän tutkimuksen perusteella opettaja-oppilassuhteet voisivat siis olla yksi toimiva keino työrauhahäiriöiden hallitsemiseen erityisesti poikien kohdalla.

Sukupuolten välillä esiintyneiden erojen taustalla voi olla monenlaisia tekijöitä. Tämän tutkimuksen puitteissa taustatekijöihin ei päästy, mutta jatkossa tyttöjen ja poikien välisten erojen tutkiminen työrauhan ja opettaja-oppilassuhteiden osalta olisi kiinnostava ja tärkeä tutkimusaihe, jotta kaikkien oppilaiden tarpeisiin voitaisiin vastata koulussa. Tutkimusaineisto koostui luokista, joissa on työrauhan häiriöitä opettajien mukaan. Aiemmat tutkimukset ovat osoittaneet, että häiriökäyttäytyminen on yleisempää pojilla kuin tytöillä, minkä perusteella voisi olettaa tässäkin aineistossa olleen enemmän häiriökäytöksisiä poikia kuin tyttöjä. Jos näin on, opettaja-oppilassuhteiden laadulla on merkittävä vaikutus työrauhaa häiritseviin poikiin.

Sukupuolten välisten erojen taustalla voi myös olla tyttöjen ja poikien väliset kehityserot. Yleisesti tytöt kehittyvät poikia aikaisemmin, joten voi olla, että tytöt pärjäävät yläkoulussa jo poikia itsenäisemmin. Pojat olisivat siis enemmän riippuvaisia opettajista ja opettaja-oppilassuhteista kuin tytöt. Tästä näkökulmasta olisi kiinnostavaa tutkia, olisivatko tulokset tämän tutkimuksen kaltaisia nuorempien, esimerkiksi alakouluikäisten, oppilaiden kohdalla.

Tuloksia tarkasteltaessa on hyvä muistaa, että Työrauha kaikille-tukimalli on suunniteltu luokkatason interventioksi. Intervention vaikutukset työrauhaan ja opettaja-oppilassuhteisiin eivät siis välttämättä näy yksilön tasolla arvioituina ja korrelaatiot olivatkin voimakkaampia luokkatason tarkasteluissa. Interventiota ei myöskään ole suunniteltu parantamaan opettaja-oppilassuhteita, vaikka niiden voitiin olettaa parantuvan työrauhan parantumisen myötä aiempien tutkimusten perusteella. Toisaalta Kämpin ym. (2012) mukaan opettaja-oppilassuhteet heikentyivät oppilaiden vanhetessa, mikä voi selittää myös tämän tutkimuksen havaintoja opettaja-oppilassuhteista.

Tutkimuksen toisena rajoitteena voidaan pitää aineiston valikoituneisuutta. Interventioon osallistui vain sellaisia luokkia, joissa esiintyi opettajien mukaan työrauhaongelmia. Tutkimukseen osallistuminen oli vapaaehtoista, joten mukaan on valikoitunut kouluja, joiden rehtori ja henkilökunta halusivat osallistua interventioon. Aineistoksi on siis voinut valikoitua vain tietynlaisia kouluja. Tutkimuksen tulokset työrauhan ja opettaja-oppilassuhteiden yhteydestä eivät siis ole välttämättä yleistettävissä kaikkiin yläkoululuokkiin. Tulevaisuudessa aiheetta olisi mielenkiintoista tutkia laajemmin erilaisten luokkien kohdalla ja esimerkiksi tarkastella opettaja-oppilassuhteiden ja työrauhan yhteyttä myös sellaisissa luokissa, joissa työrauhan haasteita ei erityisesti ole.

Työrauhaa ja opettaja-oppilassuhteita tutkittiin tässä tutkimuksessa erikseen yksilön ja luokan tasoilla, mikä on yksi rajoite tulosten yleistettävyyteen. Yhteyksiä voisi tutkia tarkemmin kaksitasomallinnusta käyttäen, jolloin yksilö- ja luokkatasoa voitaisiin tarkastella yhdessä ja huomioida tarkemmin niiden yhteisvaikutus opettaja-oppilassuhteisiin ja työrauhaan.

Tähän tutkimukseen sain valmiiksi kerätyn aineiston, joten tutkimuksen eettisistä ratkaisuksista ovat huolehtineet alkuperäisen aineiston kerääjät. Olen sitoutunut käyttämään aineistoa turvallisesti ja eettisten ohjeiden mukaan. Käytän aineistoa vain tämän tutkimuksen toteuttamiseen ja tulen hävittämään aineiston tutkimuksen valmistuttua. Ulkopuolisilla ei ole ollut mahdollisuutta päästä käsiksi aineistoon tai nähdä aineistoa tai sen osia.

Tutkimus keskittyi tarkastelemaan työrauhaa ja opettaja-oppilassuhteita vain oppilaiden arvioimana. Mielenkiintoinen tutkimusaihe olisikin yhteyksien

tutkiminen opettajien näkökulmasta. Tällöin voisi myös verrata kokevatko opettajat ja oppilaat työrauhan ja luokan ihmissuhteet samankaltaisina, vai onko heidän arvioissaan eroavaisuuksia. Tämän tutkimuksen perusteella työrauhan parantuminen ei välttämättä tarkoita opettaja-oppilassuhteiden paranemista luokassa, sillä opettaja-oppilassuhteet heikkenivät keskimäärin intervention aikana. Työrauha kaikille -interventio ei siis ole ratkaisu hyvien opettaja-oppilassuhteiden muodostumiseen. Ottaen huomioon positiivisten suhteiden vaikutukset oppilaiden akateemiseen suoriutumiseen ja käyttäytymiseen, olisi tärkeää kiinnittää huomiota suhteiden laatuun yläkoulussa ja tutkia toimivia keinoja hyvien opettaja-oppilassuhteiden muodostamiseen. Erityisesti poikien kohdalla laadukkaat opettaja-oppilassuhteet ovat tämän tutkimuksen mukaan tärkeitä työrauhan näkökulmasta. Yläkoulussa laadukkaiden opettaja-oppilassuhteiden muodostaminen voi olla vaikeaa, kun ei ole yhtä luokanopettajaa. Toimivien keinojen tutkiminen suhteiden muodostamiseksi olisikin tärkeää.

LÄHTEET

- Birch, S. H. & Ladd, G. W. 1998. Children's Interpersonal Behaviors and the Teacher-Child Relationship. *Developmental Psychology*. Vol. 34, No. 5, 934-946.
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Charles, C.M. 2005. *Building classroom discipline*. 8. painos. Boston. Allyn & Bacon.
- Crosnoe, R., Kirkpatrick Johnson, M. & Glen, H. E. Jr. 2004. Intergenerational Bonding in School; The Behavioral and Contextual Correlates of Student-Teacher Relationships.
- Decker, D., Dona, D.P. & Christerson, S.L. 2007. Behaviorally at-risk African American students: The importance of student-teacher relationships for student outcomes. *Journal of School Psychology*, 45 (1), 83-109.
- Epstein, M., Atkins, M., Cullinan, D., Kutash, K. & Weaver, R. 2008. *Reducing Behavior Problems in the Elementary School Classroom*. Washington, DC: National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences; US Department of Education
- Erätuuli, 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. *Classroom as a Field on Inquiry*. Teoksessa Evertson, C.M. & Weinstein, C.S. *Handbook of classroom management: research, practise and contemporary issues*. New Jersey. Lawrence Erlbaum Associates.
- 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.
- Hagenauer, G., Hascher, T. & Volet, S.E. 2015. Teacher emotions in the classroom: associations with students' engagement, classroom discipline

- and the interpersonal teacher-student relationship. *European Journal of Psychology of Education*, 30, 385-403. DOI 10.1007/s10212-015-0250-0
- Hamre, B. K. & Pianta, R. C. 2006. Student-Teacher Relationships. Teoksessa Bear, G. G. & Minke, K. M. *Children's Needs 3*. National Association of School Psychologists.
- Holopainen, P., Järvinen, R., Kuusela, J. & Packalen, P. 2009. Työrauha tavaksi. Kohtaaminen, toimintakulttuuri ja pedagogiikka koulun arjessa. Opetushallitus. Helsinki.
- Julin, S. & Rumpu, N. (2018). Työrauhan ja turvallisen oppimisympäristön arviointi perusopetuksessa ja lukiokoulutuksessa. Tampere: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus Karvi. Julkaisut 6:2018.
- Kaufman, J. S., Jaser, S. S., Vaughan, E. L., Reynolds, J. S., Donato, J. D., 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. DOI 10.1177/1098300708329710
- Kiiski, T., Närhi, V. & Peitso, S. 2012. Työrauha kaikille: toimintamalli työrauhaongelmien vähentämiseksi. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti.
- Kämppi, K., Välimaa, R., Ojala, K., Tynjälä, J., Haapasalo, I. Villberg, J. & Kannas, L. 2012. Koulukokemusten kansainvälistä vertailua 2010 sekä muutokset Suomessa ja Pohjoismaissa 1994-2010. WHO-Koululaistutkimus (HBSC-Study)
- Levin & Nolan. 2007. *Principles of Classroom Management. A Professional Decision-Making Model*. 5.painos. Pearson Education Inc.
- Lewis, R. 2001. Classroom discipline and student responsibility: the students' view. *Teaching and Teacher Education*, 17, 307-319.
- McNemar, Q. 1969. *Psychological statistics*. 4.painos. John Wiley and Sons, Inc. New York - London - Sydney - Toronto.
- Muhonen, H., Vasalampi, K., Poikkeus, A-M., Rasku-Puttonen, H. & Lerkkanen, M-K., 2016. Lämmin opettaja-oppilassuhde edistää kouluun sitoutumista. *Kasvatus*, 47 (2), 112-124.

- Murray, C. & Pianta, R. C. 2007. The Importance of Teacher-Student Relationships for Adolescents with High Incidence Disabilities. *Theory into practice*, 46 (2), 105-112. DOI 10.1080/00405840701232943
- 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. 2014. 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 classroom behavioural climate with class-wide positive behaviour support in middle schools. *British Educational Research Journal*, 43 (6), 1186-1205.
- Peitso, S., Kiiski, T. & Närhi, V. 2011. *Pilottitutkimus Työrauha kaikille-mallin vaikuttavuudesta. Oppimisvaikeustutkijoiden tapaaminen 19.5.2011.* Helsinki
- Perusopetuslaki. 1998. 29 § (30.12.2013/1267) Oikeus turvalliseen opiskelu-ympäristöön. Viitattu 1.9.2020.
<https://finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628#L7P29>
- Perusopetuslaki. 1998. 35 § Oppilaan velvollisuudet. Viitattu 1.9.2020.
<https://finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628#L7P29>
- Pianta, R. C. 2006. Classroom Management and Relationships Between Children and Teachers: Implications for Research and Practise. Teoksessa Evertson, C.M. & Weinstein, C.S., *Handbook of classroom management: research, practise and contemporary issues*. New Jersey. Lawrence Erlbaum Associates.
- Simonsen, B., Fairbanks, S., Briesch, A., Myers, D. & Sugai, G., 2008. Evidence-based Practices in Classroom Management: Considerations for Research to Practice. *Education & Treatment of Children*, 31 (3), 351-380

- Visser, J. 2005. Key factors that enable the successful management of difficult behaviour in schools and classrooms. *Education 3-13*, 33 (1), 26-31. DOI 10.1080/03004270585200061
- Väljärvi, J. 2017. Pisa 2015. Oppilaiden hyvinvointi. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylä.
- Wang, F., Leary, K.A., Taylor, L. C. & Derosier, M. E. 2016. Peer and Teacher Preference, Student-Teacher Relationships, Student Ethnicity, and Peer Victimization in Elementary School. *Psychology in the Schools*, 53 (5). DOI: 10.1002/pits.2192
- Wentzel, K. R. 1998. Social Relationships and Motivation in Middle School: The Role of Parents, Teachers, and Peers. *Journal of Educational Psychology*, 90, (2), 202-209.
- Woolfolk Hoy, A. & Weinstein, C. S. 2006. Student and Teacher Perspective on Classroom Management. Teoksessa Evertson, C.M. & Weinstein, C.S. *Handbook of classroom management: research, practise and contemporary issues*. New Jersey. Lawrence Erlbaum Associates.