

Opettajalta saadun positiivisen palautteen ja työrauhan
yhteys oppilaiden sosiaalisiin suhteisiin luokassa
oppilaiden kokemana

Ida Kauppinen

Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma

Kevätlukukausi 2021

Kasvatustieteiden laitos

Jyväskylän Yliopisto

TIIVISTELMÄ

Kauppinen, Ida. 2021. Opettajalta saadun positiivisen palautteen ja työrauhan yhteys oppilaiden sosiaalisiin suhteisiin luokassa oppilaiden kokemana. Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. 48 sivua.

Tässä tutkimuksessa haluttiin selvittää oppilaiden kokemusta opettajalta saadun käyttäytymiseen kohdistuvan positiivisen palautteen yhteyttä oppilaan vertaissuhteisiin ja opettaja-oppilassuhteisiin oppilaiden kokemana. Lisäksi selvitettiin, muuttuuko yhteys, kun malliin lisättiin oppilaan kokemus luokan työrauhasta sekä oppilaan luokka-aste ja sukupuoli. Tutkimus oli kvantitatiivinen poikittaistutkimus. Aineisto koostui ProKoulu-hankkeen aineistosta. Tutkittavat olivat 2.-6.-luokkalaiset oppilaat ($n = 6420$). Aineisto analysoitiin hierarkisella regressioanalyysillä, jossa toteutettiin kaksi mallia.

Tutkimuksen tuloksissa ilmeni, että oppilaan kokemus opettajalta saadusta käyttäytymiseen kohdistuvasta positiivisesta palautteesta ja oppilaan kokemus luokan työrauhasta olivat yhteydessä sekä vertaissuhteiden että opettaja-oppilassuhteen kokemiseen 2.-6.-luokkalaisilla oppilaille. Kokemus opettaja-oppilassuhteesta heikkeni hieman iän myötä. Lisäksi tytöt kokivat vertaissuhteet hieman paremmiksi kuin pojat.

Tulokset osoittavat opettajan toiminnalla olevan merkittävä vaikutus oppilaiden vuorovaikutussuhteisiin luokassa. Oppilaiden sosiaalisilla suhteilla koulussa on merkittävä rooli oppilaiden hyvinvoinnin kannalta. Siksi toivotun käyttäytymisen ja positiivisten vuorovaikutussuhteiden tukemiseen tulisikin kiinnittää erityistä huomiota ensimmäisiltä luokilta lähtien.

Avainsanat: Vertaissuhteet, opettaja-oppilassuhde, positiivinen palaute, käyttäytymisen tukeminen, työrauha

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ

SISÄLTÖ

1	JOHDANTO	4
1.1	Vertaissuhteet	6
1.2	Opettaja-oppilassuhde	8
1.3	Positiivinen palaute käyttäytymisestä	10
1.4	Luokan työrauha.....	13
1.5	Tutkimuskysymykset	18
2	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	19
2.1	Tutkimusaineisto ja tutkittavat	19
2.2	Mittarit ja muuttujat	20
2.3	Aineiston analyysi	22
3	TULOKSET	24
3.1	Opettajalta saadun käyttäytymistä koskevan positiivisen palautteen yhteys oppilaan vertaissuhteisiin	24
3.2	Opettajalta saadun käyttäytymistä koskevan positiivisen palautteen yhteys opettaja-oppilassuhteeseen	27
4	POHDINTA	29
	LÄHTEET	38

1 JOHDANTO

Oppilaat ovat eri tutkimuksissa ilmaisseet sosiaalisten suhteiden ja vuorovaikutuksen oppilaiden ja opettajien kesken olevan merkittävässä osassa heidän hyvinvoinnissaan koulussa (Holfve-Sabel, 2014; Janhukainen, 2013; Konu, 2002). Tutkimuksissa on havaittu lämpimien opettaja-oppilassuhteiden sekä vertaissuhteiden edistävän muun muassa oppilaan kouluun sitoutumista (Buhs, Ladd & Herald, 2006; Buyse, Verschueren, Verachtert & Damme, 2009; Gowing, 2019; Ladd, Birch & Buhs, 1999). Sen sijaan sosiaalisissa suhteissa ilmenevät konfliktit voivat ennustaa ylemmillä luokka-asteilla ilmeneviä haasteita, kuten mielenterveysongelmia ja päihteiden käyttöä (Bond ym., 2007; Ladd & Troop-Gordon, 2003; Parker & Asher, 1987). Koska positiiviset sosiaaliset suhteet koulussa voivat tutkimusten mukaan toimia myös suojaavana tekijänä oppilaan elämässä ilmeneviltä ongelmilta (Gest, Sesma Jr., Masten & Tellegen, 2006; O'Connor, Dearing & Collins, 2011) on syytä pyrkiä selvittämään, miten opettaja voi toiminnallaan tukea myönteisten vuorovaikutussuhteiden syntymistä koulussa.

Oppilaan ja opettajan välillä tapahtuva vuorovaikutus toimii sosiaalisen ja akateemisen oppimisen pohjana luokassa (Sutherland, Conroy, Abrams & Vo, 2010). Tutkimuksissa on havaittu opettajan voivan tukea ja pyrkiä lisäämään haluttua sosiaalista käyttäytymistä positiivisen palautteen avulla (Närhi, Kiiski & Savolainen, 2017; Simonsen, Fairbanks, Briesch, Myers & Sugai, 2008). Opettajan luokan ohjaamisen keinojen on todettu olevan yhteydessä myös muun muassa kiusaamisen yleisyyteen luokassa (Roland & Galloway, 2002). Opettaja voi siis tutkimusten mukaan edistää toivottua sosiaalista käyttäytymistä toiminnallaan.

PISA 2015 -tutkimuksessa suomalaisista nuorista 15 % koki ulkopuolisuutta kouluyhteisössä (Välijärvi, 2017). Lisäksi Terveystieteiden ja hyvinvoinnin laitoksen vuonna 2017 teettämän Kouluterveyskyselyn mukaan 4.- ja 5.-luokkalaisista oppilaista vain 66 % koki olevansa tärkeä osa luokkayhteisöään. (Halme,

Hedman, Ikonen & Rajala, 2018) Oppilaan yhteenkuuluvuuden kokemuksen on todettu vaikuttavan luokan työskentelyilmapiiriin (Väljærvi, 2017). Oppilaat ovat tutkimuksissa myös ilmaisseet opettajan olevan keskeisessä roolissa luomassa luokkaan positiivista ilmapiiriä (Janhukainen, 2013). Positiivista luokkailmapiiriä ja työrauhaa tukemalla, voidaan siis tukea oppilaiden sosiaalisia suhteita (Kiuru ym., 2012). Opettajan mahdollisuuden tukea positiivista ilmapiiriä ja oppilaiden osallistumista luokassa vaikuttaa vahvasti luokassa ilmenevät työrauhahäiriöt (Van Petegem, Aelterman, Van Keer & Rosseel, 2008). Siksi tässä tutkimuksessa halutaan huomioida myös oppilaiden kokemukset luokan työrauhasta ja niiden yhteydestä vuorovaikutussuhteille.

Tässä tutkimuksessa halutaan tutkia oppilaiden kokemuksia opettajalta saadusta käyttäytymiseen kohdistuvasta positiivisesta palautteesta ja sen yhteyttä oppilaiden kokemuksiin sosiaalisista suhteista luokassa. Koetun positiivisen, käyttäytymistä koskevan palautteen saannin lisäksi huomioidaan oppilaan kokemus luokan työrauhasta, sekä oppilaan sukupuolen ja luokkasteen mahdollinen vaikutus, sillä näiden tutkimisen on havaittu voivan tuoda lisää ymmärrystä tutkittaessa lasten sosiaalisia suhteita (Vu & Locke, 2014).

Alakoululaisten lasten sosiaalisia verkostoja ja vertaissuhteita on tutkittu verrattain vähän (Vu ym., 2014). Siksi tutkimuksella voidaan pyrkiä saamaan arvokasta tietoa alakouluikäisten sosiaalisista suhteista oppilaiden itsensä kokemana. Opettajien ja oppilaiden näkemykset vuorovaikutuksesta voivat usein erota tutkimuksissa (Hughes, 2011; Savolainen, 2001). Siksi pelkästään opettajan arviot tutkitusta ilmiöstä voivat tuottaa puutteellista tietoa (Murray, Murray, & Waas, 2008). Tutkimuksessa käytetään oppilaiden kokemuksista kerättyä tietoa, sillä oppilailta saadut vastaukset voivat tuottaa hyödyllistä tietoa opettajille luokasta, yksittäisistä oppilaista (Prino, Pasta, Longobardi, Marengo, & Settanni, 2018) sekä luokkaympäristöstä (LaRocque, 2008).

1.1 Vertaissuhteet

Eri tutkimuksissa vertaissuhteita on määritelty eri tavoin. Luokkatovereiden välisiä suhteita on tutkittu kahden oppilaan välisinä sekä ryhmässä ilmenevänä oppilaiden välisenä vuorovaikutuksena (Gifford-Smith & Brownell, 2003). Koulussa luokka toimii vertaisryhmän kontekstina, jossa ilmenee erilaisia sosiaalisia verkostoja sekä ystävyyssuhteita, ja joissa yksilöillä on erilaisia sosiaalisia asemia (Ladd, 1999). Hyväksyntä vertaisryhmässä heijastaa usein lapsen kykyä tunnistaa hyväksyttävää käyttäytymistä ja mukautua siihen (Gifford-Smith & Brownell, 2003). Vertaissuhteita on tutkittu paljon opettajien ja vanhempien kuvaamina (Frey, Nolen, Van Schoiack Edstrom & Hirschstein, 2005). Tässä tutkimuksessa vertaissuhteet määrittyvät kuitenkin oppilaiden kokemusten kautta. Niillä tarkoitetaan vuorovaikutusta, joka ilmenee luokassa oppilaiden välillä. Vertaissuhteet ymmärretään tutkimuksessa keskeisenä oppilaan hyvinvointia edistävinä tekijöinä.

Eri tutkimuksissa oppilaat ovat nimenneet positiivisten vertaissuhteiden vahvistavan merkittävästi kouluhyvinvointia (Janhukainen, 2013; Konu, 2002) sekä yhteenkuuluvuuden tunnetta koulussa (Janhukainen, 2013; Välijärvi, 2017). Vertaisten hyväksyntä, kyky muodostaa ja ylläpitää vertaissuhteita ja sosiaaliseen verkostoon kuulumisen onkin todettu edistävät lapsen kehitystä sekä hyvinvointia (Gifford-Smith & Brownell, 2003; Holfve-Sabel, 2014; McGrath & Nobel, 2010). Kouluhyvinvoinnin lisäksi positiiviset vertaissuhteet on tutkimuksissa yhdistetty positiivisiin kehityskulkuihin, kuten minäpystyvyyden kasvuun ja ongelmakäyttäytymisen vähenemiseen (Rytioja, Lappalainen, & Savolainen, 2019), kouluun kiinnittymiseen (Gowing, 2019) sekä opetukseen osallistumiseen (Kim & Cappella, 2016). Vertaisten kesken tapahtuvalla arvioinnilla on havaittu olevan merkittävä vaikutus myös oppilaan itsetuntoon (Thomaes ym., 2010). Lisäksi oppilaiden käsitykset vertaisista vaikuttavat oppilaiden sosiaalisiin kokemuksiin vertaisryhmässä. Tällaisten kokemusten seurauksena näkemykset vertaisista muuttuvat edelleen (Salmivalli & Isaacs, 2005). Oppilaiden käsitykset vertaisista voivat myös ennustaa oppilaan

myöhempien ystävyysuhteiden kehittymistä (Troop-Gordon, MacDonald & Corbitt-Hall, 2019).

Vertaisvuorovaikutus voi olla myös negatiivista, jolloin vertaisvuorovaikutuksen seuraukset voivat olla kielteisiä. Esimerkiksi kuulumattomuuden tunne vertaisryhmässä voi johtaa moniin haitallisiin vaikutuksiin (Baumeister & Leary, 1995). Jatkuva kokemus ystävien puuttumisesta voi ennustaa kielteisiä näkemyksiä vertaisista sekä lisätä sisäänpäin suuntautuvaa ongelmakäyttäytymistä. (Ladd & Troop-Gordon, 2003; Troop-Gordon ym., 2019) Toisaalta juuri käyttäytymismallit, kuten vetäytyvä tai aggressiivinen käyttäytyminen voivat lisätä riskiä tulla syrjityksi vertaissuhteissa (Ladd, 1999). Yläkouluikäisille tehdyssä tutkimuksessa osoitettiin, että nuorten raportoimat kokemukset konflikteista vertaissuhteissa ennustivat mielenterveysongelmien sekä päihteiden käyttöä tulevaisuudessa. Lisäksi heikon kouluun sitoutumisen ja heikkojen sosiaalisten suhteiden todettiin nostavan riskiä koulupudokkuudelle. (Bond ym., 2007).

Kokemukset vertaissuhteista voivat vaihdella luokka-asteen ja iän myötä. Ylemmillä luokka-asteilla vertaisvuorovaikutuksen määrä lisääntyy. (Gifford-Smith & Brownell, 2003) Kuitenkin aggressiivisen käyttäytymisen ja vertaisryhmästä torjumisen välillä on havaittu yhteys kaikilla luokka-asteilla. Ennustavina tekijöinä vertaisryhmässä tapahtuvalle syrjinnälle näyttäisi toimivan oppilaan kyky tunnistaa muutoksia ja käyttäytyä tilanteeseen sopivalla tavalla. (Gifford-Smith & Brownell, 2003) Tämän taidon voisi olettaa kehittyvän iän myötä.

Myös sukupuoli on havaittu olevan yhteys oppilaiden käsityksiin vertaissuhteista. Tutkimuksissa vertaiset arvioivat tytöt usein poikia suosittumaksi (Acquah, Palonen, Lehtinen & Laine, 2012; Vu & Locke, 2014). Oppilaat nimeävät pojat useammin kuin tytöt muita oppilaita kiusaavina osapuolina (Acquah ym., 2012). Häiritsevästä käyttäytymisestä huolimatta vertaiset nimeävät usein poikien olevan suosittuja useammin kuin tyttöjen, jotka ovat vertaisten mukaan kiusanneet muita oppilaita (Prino, Pasta, Longobardi,

Marengo & Settanni, 2018). Häiritsevä käyttäytyminen ei siis välttämättä vaikuta asemaan vertaisryhmässä. Tutkimuksessa pojat raportoivat tyttöjä useammin, että kiusatuksi tullessaan heillä ei ollut saatavilla sosiaalista tukea. Tytöt sen sijaan raportoivat, että vastaavassa tilanteessa he saivat tukea vertaisilta sekä vanhemmilta ja opettajilta. (Noret, Hunter & Rasmussen, 2020) Toisaalta poikien on todettu kokevan kouluun kuuluvuutta tyttöjä huomattavasti voimakkaammin (Välijärvi, 2017).

1.2 Opettaja-oppilassuhde

Opettaja-oppilassuhde voidaan määritellä pedagogiseksi suhteeksi ja vuorovaikutukseksi, joka tapahtuu opettajan ja oppilaan välillä opetustilanteessa. Tällainen suhde on luonteeltaan asymmetrinen, sillä opettaja ja oppilas ovat opetustilanteessa erilaisessa asemassa. (Kansanen, 2014) Opettaja-oppilassuhde sisältää opettajan oppilasta kohtaan tunteman lämpimyuden sekä ristiriidat (Muhonen, Vasalampi, Poikkeus, Rasku-Puttonen & Lerkkanen, 2016). Se sisältää myös hetkessä tapahtuvan opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutuksen, joka vaikuttaa molempien osapuolten myöhempään käyttäytymiseen (Sutherland, Conroy, Abrams & Vo, 2010).

Oppilaan kokemuksen opettajan ja oppilaan välisestä vuorovaikutuksesta on havaittu olevan tärkeä lapsen kehitystä edistävä tekijä (Birch & Ladd, 1997). Koulussa opettajat ja oppilaat ovat vuorovaikutuksessa päivittäin pitkiäkin aikoja, minkä vuoksi vuorovaikutussuhteella on merkittävä rooli lapsen sosiaalisille suhteille (Salminen, Hännikäinen, Poikonen & Rasku-Puttonen, 2014). Opettaja-oppilassuhteen laadun vaikutusten onkin todettu olevan pitkäkestoisia (Hughes & Kwok, 2006; Pakarinen ym., 2017; Silver, Measelle, Armstrong & Essex, 2005; Wanders, van der Veen, Dijkstra & Maslowski, 2020). Tutkimukset opettajan ja oppilaan välisestä vuorovaikutussuhteesta ovat painottuneet opettajan arvioihin ja kokemuksiin suhteesta (Hamre & Pianta, 2001).

Lämpimän opettaja-oppilassuhteen on todettu olevan yhteydessä oppilaan kouluun sitoutumiseen, opetukseen osallistumiseen, akateemiseen suoriutumiseen sekä matalampaan ongelmakäyttäytymiseen (Birch & Ladd, 1997; Buyse, Verschueren, Verachtert, & Damme, 2009; Downer, Rimm-Kaufman, & Pianta, 2007; Ladd, Birch & Buhs, 1999; Muhonen ym., 2016; O'Connor, Dearing & Collins, 2011; Sointu, Savolainen, Lappalainen & Lambert, 2017). Opettajan ja oppilaan välinen positiivinen vuorovaikutussuhde voi toimia suojaavana tekijänä haastavan käyttäytymisen ilmenemisen vaikutukselta (Baker, 2006; Silver ym., 2005). Oppilaiden ja luokan aikuisten välisten vuorovaikutussuhteiden laatu määrittelee pitkälti sen, millaiseksi luokan emotionaalinen ilmapiiri muodostuu (Salminen ym. 2014). Oppilaan arvioima opettaja-oppilassuhde ja vanhempien arvioimat oppilaan emotionaaliset ja käyttäytymistä koskevat vahvuudet ovat myös yhteydessä oppilaan akateemiseen suoriutumiseen (Sointu ym., 2017). Sen sijaan konfliktit opettaja-oppilassuhteessa voivat johtaa opetuksesta vetäytymiseen, heikkoon akateemiseen suoriutumiseen (Kim & Cappella, 2016; Ladd, ym., 1999) sekä heikkoon itseohjautuvuuteen (Birch & Ladd, 1997).

Oppilaan sukupuolella ja iällä on yhteys opettaja-oppilassuhteen laatuun, sekä oppilaan kokemukseen suhteesta (Colwell & Lindsey, 2003; Noret ym., 2020). Opettaja-oppilassuhteessa ilmenevien konfliktien määrän on todettu lisääntyvän iän myötä erityisesti pojilla (Hajovsky, Mason & McCune, 2010). Opettajien arvioiden mukaan erityisesti pojilla vähäiset konfliktit ja riippuvuus opettajasta opettaja-oppilassuhteessa päiväkodissa ennustivat pidempikestoisia positiivisia vaikutuksia esimerkiksi akateemisessa suoriutumisessa. Tyttöillä lämpimän oppilaan ja opettajan välisen suhteen todettiin olevan yhteydessä haastavan käyttäytymisen vähenemiseen. (Hamre & Pianta, 2001). Toisaalta läheisen opettaja-oppilassuhteen yhteys akateemiseen suoriutumiseen ei välttämättä riipu sukupuolesta (Hajovsky ym., 2010).

Oppilaat arvioivat opettaja-oppilassuhteen laadun erilaiseksi luokkasteesta riippuen. Suhde muihin oppilaisiin koetaan ylempillä luokilla usein

positiivisemmaksi, kuin suhde opettajiin ja muihin aikuisiin (Lynch & Cicchetti, 1997). Toisaalta Suomessa tehdyissä tutkimuksissa oppilaan kokemus opettaja-oppilassuhteesta on havaittu pysyvän melko samanlaisena luokka-asteelta toiselle (Kämppi ym., 2012; Sointu ym., 2017). Opettaja-oppilassuhteen on kuitenkin todettu heikkenevän iän myötä alakouluikäisillä oppilailla (Hajovsky ym., 2010).

1.3 Positiivinen palaute käyttäytymisestä

Ympäristöstä tuleva palaute toimii tietona, jota oppilaat saavat itsestään ympäristönsä kautta (Cassidy, Ziv, Mehta & Feeney, 2003). Ei siis ole yhdentekevää, millaista palautetta oppilaat saavat opettajilta. Opettajan antama kohdennettu positiivinen palaute voi edistää oppilaiden näkemyksiä luokan ympäristöstä sekä opettaja-oppilassuhteesta (Burnett, 2002). Sanallisen positiivisen palautteen on todettu voivan kasvattaa myös oppilaiden sisäistä motivaatiota (Cameron & Pierce, 1994; Ryan & Deci, 2000). Oppilaan kokemus opettajalta saadusta tuesta voi toimia myös oppilaan osallistumisen mahdollistavana tekijänä luokassa (Hughes & Kwok, 2006). Burnettin (2001) tutkimuksessa 91% alakouluikäisistä oppilaista toivoi saavansa positiivista palautetta usein. Oppilaat toivoivat mieluummin palautetta asiasta, jonka eteen nämä näkivät vaivaa, kuin jostakin heidän ominaisuudestaan. Tämä voisi viitata siihen, että oppilaat tunnistavat, milloin heitä kehuaan ilman ilmeistä syytä. Siksi tässä tutkimuksessa positiivisella palautteella tarkoitetaan oppilaiden näkemyksiä opettajalta saadusta käyttäytymiseen kohdistuvasta positiivisesta palautteesta.

Opettajan toivotun käyttäytymisen tukemisen keinojen, kuten kohdennetun positiivisen palautteen, on havaittu olevan yhteydessä luokan ilmapiiriin (Kiiski & Kärkkäinen, 2011) ja sosiaalisen kulttuurin muodostumiseen, sekä luokassa tapahtuvaan kiusaamiseen (Roland & Galloway, 2002). Positiivisilla vuorovaikutussuhteilla voidaan siis tukea positiivista luokkailmapiiriä. Vaikutus on näin ollen kaksisuuntainen, sillä

luokkailmapiirin on osoitettu vaikuttavan myös oppilaiden sosiaalisiin suhteisiin (Buyse ym., 2009). Positiivinen luokkailmapiiri taas on keskeisessä osassa kiusaamiskäyttäytymisen ehkäisemisessä (Wang, C., Berry & Swearer, 2013). Opettajan oppilaalle osoittaman tuen ja oppilaan vertaissuhteiden on huomattu yhdessä voivan toimia suojaavina tekijöinä emotionaalisten haasteiden syntymiselle erityisesti silloin, kun oppilas joutuu kiusaamisen kohteeksi (Havik, 2017). Opettajan positiiviset vuorovaikutuksen keinot voivat siis mahdollisesti edistää positiivista ilmapiiriä ja sosiaalisia suhteita luokassa.

Toivotun käyttäytymisen ja sosiaalisten suhteiden tukeminen positiivisella palautteella. Sosiaalisen kompetenssin on havaittu olevan merkittävä, erilaisilta haasteilta suojaava tekijä, kun on tutkittu resilienssiä. Sosiaalista kompetenssia tukemalla voidaan pyrkiä ennaltaehkäisemään esimerkiksi ongelmakäyttäytymisen syntymistä. (Ogden, Sørlie & Hagen, 2007.) Oppilaan ja opettajan välisen positiivisen vuorovaikutuksen on todettu lisäävän oppilaan sosiaalisia taitoja etenkin oppilailla, joilla ilmenee haastavaa käyttäytymistä. Positiivista vuorovaikutusta voidaan edistää huomioimalla oppilaan toivottua käyttäytymistä. (Epstein ym., 2008) Tutkimuksissa oppilaat ovatkin nimenneet luokan työrauhan tärkeänä osana positiivisen oppimisilmapiiriin luomisessa (Burnett, 2002).

Oppilaat ovat kokeneet opettajan käyttämät erilaiset palkkiojärjestelmät tärkeänä osana positiivisen ilmapiirin luomista (Gillen, Wright & Spink, 2011). Hyvän vuorovaikutussuhteen muodostaminen oppilaisiin vaatiikin opettajalta sitoutumista positiiviseen vuorovaikutukseen (Muhonen ym., 2016). Annettu palaute ja vahvuuksiin perustuvien ohjauskeinojen käyttö vaikuttaa myös kokemukseen opettaja-oppilassuhteesta (Burnett, 2002; Sutherland ym., 2010). Aikaisemmassa tutkimuksessa oppilaat kokivat opettaja-oppilassuhteen positiiviseksi, mikäli he saivat opettajalta positiivista palautetta. Lisäksi opettajan antama palaute vaikutti oppilaiden näkemykseen luokkaympäristöstä, ja nämä näkemykset olivat yhteydessä opettaja-oppilassuhteisiin. (Burnett, 2002.) Näyttäisikin siltä, että opettaja voi pyrkiä vaikuttamaan oppilaiden näkemyksiin opettaja-oppilassuhteesta positiivisen

palautteen avulla. Tutkimuksissa oppilaat ovatkin ilmaisseet toivovansa opettajalta kehuja hyvästä käytöksestä (Burnett, 2001).

Opettaja voi pyrkiä vaikuttamaan oppilaan käsityksiin vertaisista antamalla oppilaille palautetta. Positiivinen, käyttäytymiseen kohdistuva palaute saa tutkimuksen mukaan oppilaat ajattelemaan palautteen kohteesta myönteisesti, kun taas negatiivisen palautteen vaikutus on päinvastainen (White ym. 1992.) Positiiviset näkemykset vertaisista edistävät yhteisöllisten tavoitteiden asettamista ja tätä kautta prososiaalista käyttäytymistä (Salmivalli ym., 2005). Koulussa myönteisiä vertaissuhteita voidaankin tukea pyrkimällä muodostamaan positiivinen, välittävä ilmapiiri (McGrath ym. 2010). Opettaja voi siis edistää vuorovaikutusta oppilaiden välillä (Gillen ym. 2011). Opettaja voi siis toiminnallaan mahdollisesti edistää myönteistä vuorovaikutusta ja ilmapiiriä oppilaiden kesken sekä positiivisella palautteella pyrkiä tuomaan oppilaiden myönteistä käyttäytymistä näkyville.

Oppilaiden ja opettajien käsitykset palautteen määrästä voivat vaihdella: vaikka opettajat raportoivat antaneensa oppilaille paljon korjaavaa palautetta, oppilaat voivat kokea saaneensa vain vähän tai eivät ollenkaan korjaavaa palautetta (Glen, Lee Heath, Karagiannakis, & Hoida, 2004). Tämä osoittaa oppilaiden kokemuksen selvittämisen olevan tärkeää tutkittaessa opettajalta saatua palautetta. On tärkeää huomioida, että opettajat antavat oppilaille paljon palautetta akateemisesta suoriutumisesta (Skipper & Douglas, 2015). Sen sijaan käyttäytymistä koskevaa positiivista palautetta ei juurikaan anneta. Toisaalta opettajien on havaittu antavan positiivista palautetta myös käyttäytymisen eikä pelkästään akateemisen suoriutumiseen liittyvien tekijöiden perusteella (Glen ym. 2004). Myös oppilaan ikä on hyvä huomioida tutkittaessa kokemuksia opettajalta saadusta palautteesta, sillä kokemus saadun palautteen laadusta voivat vaihdella luokka-asteiden välillä (Burnett 2002). Etenkin oppilaan siirtyessä esiopetuksesta alakouluun, opettajalta saatu tuki auttaa oppilasta toimimaan paremmin luokassa ilmenevissä sosiaalisten tilanteiden haasteissa (Hughes & Kwok, 2006). Iän lisäksi oppilaan sukupuoli voi olla yhteydessä eroihin koetun palautteen saannissa (Burnett 2002). Tytöt ovat

tutkimuksissa arvioineet saavansa rohkaisuja opettajalta poikia useammin (Kämppi ym., 2012).

Oppilaat ovat tutkimusten mukaan kokeneet käyttäytymiseen kohdistuvaan palautteeseen keskittyvien interventioiden vaikuttavan ei-toivotun käyttäytymisen vähenemiseen (Närhi ym. 2014; Kiiski & Kärkkäinen 2011) sekä luokkailmapiirin parantumiseen (Kiiski ym. 2011). Aiempien tutkimusten pohjalta voidaan siis olettaa, että käyttäytymiseen kohdistuvalla positiivisella palautteella voidaan parantaa luokkailmapiiriä sekä tätä kautta mahdollisesti oppilaiden sosiaalisia suhteita. Tässä tutkimuksessa positiivinen palaute ja saadun palautteen määrä määrittyvät oppilaiden kokemusten kautta. Lisäksi oletetaan, että myös luokkailmapiirin käsitteeseen kuuluvalla työrauhalla voi olla yhteys oppilaan sosiaalisiin suhteisiin sekä kokemuksiin palautteen saannista.

1.4 Luokan työrauha

Levinia ja Nolania (2010) mukaillen Närhi, Kiiski ja Savolainen (2017) esittävät hyvän työrauhan (*classroom behavioral climate*) määritelmäksi järjestyshäiriöiden puuttumisen sekä ilmapiirin, jossa oppilaat kunnioittavat toistensa oikeutta oppimiseen ja heidän käyttäytymisensä on suuntautunut oppimiseen. Hyvän työrauhan vallitessa oppiminen voi tapahtua psyykkisesti sekä fyysisesti turvallisessa ympäristössä, jossa oppilaat myös huolehtivat fyysisestä oppimisympäristöstään. (Närhi ym., 2017.) Työrauhan käsitettä pidetään muuttuvana ja subjektiivisena ilmiönä. Monissa tutkimuksissa työrauhan häiriintyminen on määritelty opettajan näkökulmasta, jolloin määrittelyn pohjana on ollut opettajan työn häiriintyminen. (Holopainen, Järvinen, Kuusela, & Packalen, 2009, 21.) Tässä tutkimuksessa työrauha määrittyy kuitenkin Närhen ym. (2017) mukaileman Levinin ja Nolanin (2010) määritelmän sekä oppilaiden kokemusten kautta. Näkökulma työrauhan määrittelyyn on siis oppilaskeskeinen.

Monissa tutkimuksissa työrauhan sijasta käytetään luokkailmapiirin (*classroom climate*) käsitettä, joka eroaa osin työrauhan käsitteestä (Kiiski &

Kärkkäinen, 2011). Se voidaan määritellä tavaksi, jolla oppilaat kokevat luokan psyykkiset ja fyysiset ominaisuudet (Gillen ym., 2011) ja sen voidaan nähdä ennustavan sekä oppilaiden käyttäytymistä että oppimista (Adelman & Taylor, 1997). Luokkailmapiiri sisältää luokan fyysisten ominaisuuksien lisäksi oppilaiden sosiaaliset suhteet vertaisiin ja opettajiin. Se sisältää myös luokan työrauhan, jolla voidaan viitata selkeisiin käyttäytymisodotuksiin ja esimerkiksi opettajan luomiin palkkiojärjestelmiin. (Gillen ym., 2011) Työrauhan voidaan siis katsoa olevan osa luokkailmapiirin käsitettä (Wang & Dishion, 2012). Kannustavan luokkailmapiirin on todettu madaltavan riskiä tulla syrjityksi vertaissuhteissa (Kiuru ym., 2012). Vaikutus on kaksisuuntainen, sillä luokkailmapiiriä koskevissa tutkimuksissa oppilaat ovat nimenneet sosiaalisen tuen sekä vertaissuhteet tärkeäksi osaksi positiivista luokkailmapiiriä (Gillen ym., 2011). Aikaisempien tutkimusten pohjalta voidaan siis olettaa myös työrauhan olevan mahdollisesti yhteydessä oppilaan kokemuksiin luokan vuorovaikutussuhteista sekä mahdollisesti opettaja-oppilassuhteesta.

Työrauhan ja vuorovaikutuksen parantaminen positiivisella palautteella. Käyttäytymistä koskeva positiivinen palaute sekä ei-toivotun käyttäytymisen huomiotta jättäminen on todettu tehokkaiksi keinoiksi tukea toivottua käyttäytymistä luokassa (Närhi ym., 2017; Sørli, Idsoe, Ogden, Olseth & Torsheim, 2018). Lisäksi välittömällä käyttäytymiseen kohdistuvalla positiivisella palautteella on todettu olevan yhteys häiritsevän käyttäytymisen vähenemiseen luokassa (Leflot, Lier, Onghena & Colpin, 2010; Närhi ym., 2017). On siis mahdollista, että positiivisella palautteella opettaja voisi parantaa luokan työrauhaa sekä vuorovaikutuksen laatua luokassa. Opettaja voi käyttää kohdennettua positiivista palautetta palkintona toivotusta käyttäytymisestä (Epstein, Atkins, Cullinan, Kutash & Weaver, 2008). Opettajan luoma positiivinen luokkailmapiiri edistää myös oppilaiden suoriutumista akateemisista tehtävistä (Hamre, & Pianta, 2005). Lisäksi opettajan käyttäessä vähemmän negatiivisia huomautuksia, oppilaiden on todettu olevan tehtäväsuuntautuneempia (Leflot ym., 2010). On siis syytä olettaa, että tämän

kaltainen positiivinen palaute olisi tehokas keino edistää oppilaiden osallistumista sekä oppimista luokassa.

Toivotun käyttäytymisen ja sosiaalisen kompetenssin tukemiseksi on kehitetty interventioita, joiden toimivuutta on mitattu myös oppilaiden näkökulmasta (Sugai ym., 2000). School Wide Positive Behavior Support -malli (SWPBS) on interventio, jonka toimivuutta on tutkittu myös suomalaisessa koulujärjestelmässä (Närhi, Kiiski, Peitso & Savolainen, 2014; Närhi ym., 2017). Interventio pohjautuu selkeille käyttäytymisodotuksille sekä käyttäytymiseen kohdistetulle, välittömälle positiiviselle palautteelle (Närhi ym., 2017; Warren ym., 2006). Myös muissa interventioissa on havaittu, että positiivisella palautteella voidaan vähentää häiritsevää käyttäytymistä ja lisätä oppilaiden valmiuksia ratkaista konflikteja luokassa (Simonsen ym., 2008). Norjassa kehitetty Positive behavior, interactions and learning environment in school -malli (PALS) pohjautuu SWPBS-malliin. PALS-intervention tavoitteena on tukea sosiaalista kompetenssia positiivisella, käyttäytymiseen kohdistuvalla palautteella. (Ogden ym., 2007). Tutkimuksessa PALS-interventio kasvatti erityisesti maahanmuuttajataustaisten oppilaiden sosiaalista kompetenssia opettajien arvioimana (Ogden ym., 2007).

Opettajien ja oppilaiden näkemykset luokkailmapiirin parantamisesta ovat osittain eronneet aiemmissa tutkimuksissa (Savolainen, 2001). Siksi tässä tutkimuksessa on kiinnostuttu juuri oppilaiden näkemyksistä luokan työrauhasta ja sen mahdollisesta yhteydestä oppilaiden sosiaalisille suhteille. Myös oppilaiden mukaan opettajat voivat vaikuttaa toiminnallaan luokkailmapiiriin ja luokan järjestykseen ainakin selkeillä, johdonmukaisilla käyttäytymisodotuksilla sekä palkkiojärjestelmillä. (Gillen ym., 2011) Häiritsevän käyttäytymisen ollessa vähäistä, opettajalla jää tutkimusten mukaan enemmän aikaa tukea oppilaita (Van Petegem, Aelterman, Van Keer & Rosseel, 2008). Tutkimus voikin tuottaa mielenkiintoista tietoa siitä, onko näin ollen oppilaiden kokemus luokan työrauhasta yhtä lailla yhteydessä oppilaan vertaissuhteisiin ja opettaja-oppilassuhteisiin. Sukupuolen ja luokka-asteen on todettu vaikuttavan oppilaiden näkemyksiin heidän

oppimisympäristöstään (LaRocque, 2008). Lisäksi oppilaiden positiivisten näkemysten luokkaympäristöstä, on todettu vähenevän iän myötä (Burnett, 2002; Wang & Dishion, 2012). Tämä saattaa vähentää oppilaiden osallistumista luokassa ja lisätä osallistumista ongelmakäyttäytymiseen (Wang & Dishion, 2012).

Työrauhahäiriöillä ei välttämättä pystytä kokonaan selittämään oppilaiden kokemuksia luokkailmapiiristä. Tutkimuksessa, jossa tutkittiin yläasteikäisten oppilaiden näkemyksiä luokkailmapiiristä, joka neljäs oppilas piti luokan työrauhaa huonona, vaikka yli puolet oppilaista olivat tyytyväisiä luokkailmapiiriin. Oppilaat tosin arvioivat oppilaiden ja opettajien välillä tapahtuvassa vuorovaikutuksessa olevan puutteita. (Savolainen, 2001) Tämä voisi viitata oppilaan ja opettajan välisen vuorovaikutuksen olevan työrauhaa voimakkaammin yhteydessä luokkailmapiiriin kokemiseen. Toisessa yläasteikäisten kokemuksia mittaavassa tutkimuksessa 7.-luokkalaiset oppilaat näkivätkin luokassa ilmenevän haastavan käyttäytymisen syyksi etenkin opettajan toiminnan oikeudenmukaisuuden sekä miten tiukasti opettaja pyrkii pitämään järjestyksen luokassa (Miller, Ferguson & Byrne, 2000).

Oppilaiden näkemysten oppimisympäristöstä, ei niinkään itse oppimisympäristön, on havaittu vaikuttavan oppilaiden oppimiseen (LaRocque, 2008). Huomioimalla oppilaiden näkemykset oppimisympäristöstä, voidaan pyrkiä luomaan luokkailmapiiri, joka tukee kaikkien oppilaiden tarpeita (Gillen ym., 2011). Oppilaan positiivinen kokemus koulun ilmapiiristä voi parantaa oppilaan kokemusta sosiaalisesta kompetenssista. Tämän on havaittu voivan vähentää osallistumista häiritsevään käyttäytymiseen. (Wang, 2009) Kokemukseen työrauhasta on myös havaittu vaikuttavan ainakin oppilaan kokemus opettaja-oppilassuhteesta sekä luokan fyysisestä ympäristöstä (Holopainen ym., 2009, 8). Tutkimuksessa etenkin opettaja-oppilassuhteen laatu ennusti ongelmakäyttäytymiseen osallistumista (Wang, Selman, Dishion & Stormshak, 2010). Sosiaalisten suhteiden laatu koulussa voikin osaltaan vaikuttaa haastavan käyttäytymisen esiintymiseen (Wang & Dishion 2012) ja tätä kautta oletettavasti myös työrauhaan. Kannustavan

luokkailmapiirin onkin todettu voivan toimia suojaavana tekijänä oppilaiden välisissä suhteissa ilmeneville haasteille (Kiuru ym., 2012). Aiemmissä tutkimuksissa on siis tutkittu juuri luokkailmapiirin, ei pelkästään työrauhan, vaikutusta oppilaan sosiaalisille suhteille ja toisaalta sosiaalisen vuorovaikutuksen yhteyttä luokkailmapiiriin. Siksi tässä tutkimuksessa huomioidaan oppilaiden kokemukset luokan työrauhasta ja pyritään selvittämään, muuttaako koettu työrauha koetun positiivisen palautteen ja sosiaalisten suhteiden yhteyttä.

1.5 Tutkimuskysymykset

Aiemmissä tutkimuksissa on havaittu yhteys opettajalta saadun tuen ja palautteen sekä vuorovaikutussuhteiden välillä. Tässä tutkimuksessa halutaan selvittää, onko oppilaan kokemus opettajalta saadusta käyttäytymiseen kohdistuvasta positiivisesta palautteesta yhteydessä 2.-6. luokan oppilaiden kokemukseen heidän vuorovaikutussuhteestaan vertaisiin ja opettajiin. Tässä tutkimuksessa opettaja-oppilassuhdetta sekä vertaissuhteita tutkitaan siis oppilaiden kokemuksista käsin. Myös opettajan antama käyttäytymistä koskeva positiivinen palaute määrittyy oppilaiden kokemusten kautta. Positiivisen palautteen lisäksi on havaittu, että luokan työrauhalla on yhteys luokassa tapahtuvaan vuorovaikutukseen. Siksi halutaan selvittää myös, muuttuuko palautteen ja sosiaalisten suhteiden kokemusten välinen yhteys, kun tarkastelussa huomioidaan oppilaan kokemus luokan työrauhasta. Lisäksi tutkimuksessa huomioidaan oppilaan sukupuoli ja luokka-aste. Tässä tutkimuksessa pyritään siis selvittämään sukupuolen ja luokka-asteen yhteyttä oppilaan arvioihin sosiaalisista suhteista. Tutkimuskysymykset ovat:

1. Onko opettajalta saatu käyttäytymiseen kohdistuva positiivinen palaute yhteydessä oppilaan kokemukseen vertaissuhteista?
2. Muuttuuko yhteys, kun tarkastelussa huomioidaan oppilaan sukupuoli, luokka-aste sekä oppilaan kokemus luokan työrauhasta?
3. Onko opettajalta saatu käyttäytymiseen kohdistuva positiivinen palaute yhteydessä oppilaan kokemukseen opettaja-oppilassuhteista?
4. Muuttuuko yhteys, kun tarkastelussa huomioidaan oppilaan sukupuoli, luokka-aste sekä oppilaan kokemus luokan työrauhasta?

2 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

2.1 Tutkimusaineisto ja tutkittavat

Tutkimuksen aineisto koostuu ProKoulu-hankkeeseen 2013-2016 vuosina kerätystä aineistosta. Hankkeeseen osallistui yli 60 koulua Itä-Suomen alueelta ja oppilaita osallistui hankkeeseen 2.-6. luokilta ($n=9730$). Interventiohanke toteutettiin Itä-Suomen yliopiston, Jyväskylän yliopiston ja Niilo Mäki Instituutin yhteistyönä. Hanketta rahoitti Opetus- ja kulttuuriministeriö. ProKoulu-hankkeessa tutkittiin School Wide Positive Behavior Interventions and Support (SWPBIS) -mallin suomalaisen kontekstiin muokatun version toimivuutta. Hankkeessa kehitettiin koulun yhteistä toimintamallia ennaltaehkäisemään käyttäytymisen pulmia ja parantamaan työrauhaa, sekä opettajien ja oppilaiden kokemaa hyvinvointia.

Hankkeelle haettiin sekä saatiin puoltava eettinen ennakoarvio Itä-Suomen yliopiston tutkimuseettiseltä toimikunnalta. Ennen tutkimukseen osallistumista oppilaille ja heidän huoltajilleen lähetettiin tiedote hankkeesta ja sen sisällöstä. Lisäksi tutkimukseen osallistuneiden oppilaiden vanhemmilta saatiin tutkimuslupa ja oppilaat ilmaisivat suostumuksestaan tutkimukseen. Saatua aineistoa käsiteltiin tutkimuseettisten ohjeiden mukaisesti.

Tämän tutkimuksen aineisto koostuu ProKoulu-hankkeen 2013 syksyllä toteutetusta alkumittauksesta. Alkumittauksessa selvitettiin muun muassa oppilaiden kokemuksia sosiaalisista suhteista sekä työrauhasta luokassa. Oppilaat vastasivat kyselyihin paperilomakkeilla. Tutkimuksessa tarkastellaan 2.-6. luokan oppilaiden ($N=6420$) vastauksia. Vastajista 51 % ($n=3284$) oli tyttöjä ja 49% ($n=3136$) poikia.

2.2 Mittarit ja muuttujat

Tässä tutkimuksessa tarkasteltavat muuttujat on muodostettu ProKoulu-hankkeen alkumittauksessa saaduista tiedoista. Oppilaiden subjektiivista hyvinvointia mittaavasta osasta tarkasteluun otetaan oppilaan kokemukset oppilaiden välisistä suhteista sekä suhteesta opettajaan. Lisäksi tarkasteluun otetaan oppilaan kokemus opettajalta saadusta, käyttäytymiseen kohdistuvasta positiivisesta palautteesta sekä oppilaan käsitys luokan työrauhasta. Lisäksi kartoitetaan alkumittauksessa kysytyt taustatiedot oppilaan sukupuolesta sekä luokka-asteesta.

Tässä tutkimuksessa oppilaiden kokemuksia luokan vertaissuhteista ja suhteesta opettajiin mitattiin kyselyllä, joka pohjautui HBSC-tutkimukseen (The Health Behaviour in School-aged Children). Tutkimus mittaa laajasti esimerkiksi oppilaiden hyvinvointia. Tietoa kerätään oppilailta kyselylomakkeiden avulla, joissa he arvioivat kokemuksiaan koulusta. (Roberts ym., 2009) HBSC-tutkimus tunnetaan Suomessa nimellä WHO-Koululaistutkimus. Tässä kansainvälisessä tutkimuksessa on mitattu hyvinvointia ja kouluviihtyvyyttä oppilaiden kokemana. Oppilaat arvioivat muun muassa vertaissuhteiden ja opettaja-oppilassuhteiden laatua. (Kämppi ym., 2012) Suomalaisessa tutkimuksessa, jossa mitattiin kyselyn luotettavuutta suomalaisessa koulukontekstissa 11-15-vuotiailla oppilailla, kysely todettiin luotettavaksi (Ng ym., 2019). Oppilaiden välisiä suhteita ja opettaja-oppilassuhdetta koskevat muuttujat olivat osana subjektiivista hyvinvointia mittaavaa kyselyä.

Vertaissuhteiden arviointi. Oppilaiden kokemuksia vertaissuhteista mitattiin kolmella väittämällä. Väittämät olivat: *”Useimmat luokkani oppilaat ovat ystävällisiä ja auttavaisia”*, *”Luokkani oppilaat viihtyvät yhdessä”* ja *”Muut oppilaat hyväksyvät minut sellaisena kuin olen”*. Oppilaat vastasivat väittämiin viisiportaisella Likert-asteikolla vaihtoehdoista 1= täysin eri mieltä, 2= eri mieltä, 3= en osaa sanoa, 4= samaa mieltä 5= täysin samaa mieltä. Vastauksista

muodostettiin keskiarvosummamuuttuja, joka kuvaa oppilaan arviota oppilaiden välisistä vertaissuhteista luokassa. Summamuuttujan reliabiliteettia mittaavan Cronbachin alphan arvo oli $\alpha=.73$.

Opettaja-oppilassuhteiden arviointi. Opettaja-oppilassuhdetta oppilaan kokemana mitattiin väittämällä: *"Opettajani ovat kiinnostuneita siitä mitä minulle kuuluu"*, *"Opettajat rohkaisevat minua ilmaisemaan oman mielipiteeni tunnilla"* sekä *"Saan ylimääräistä apua, kun tarvitsen sitä"*. Myös väittämiin opettaja-oppilassuhteen laadusta vastattiin Likert-asteikolla 1-5, joissa valittavia vaihtoehtoja olivat 1= täysin eri mieltä, 2= eri mieltä, 3= en osaa sanoa, 4= samaa mieltä 5= täysin samaa mieltä. Vastausten pohjalta mittarille muodostettiin summamuuttuja, joka kuvaa oppilaan kokemusta suhteesta opettajaan ($\alpha =.67$).

Oppilaan kokemus palautteesta. Oppilaat arvioivat opettajalta saatua käyttäytymiseen kohdistuvaa myönteistä palautetta kolmen väittämän avulla: *"Kun käyttäydyn hyvin, joku koulun aikuisista kehuu minua"*, *"Kun käyttäydyn koulussa hyvin, koulun aikuiset kehuvat minua"*, *"Kun käyttäydyn koulussa hyvin, koulun aikuiset huomaavat sen heti"*. Vastaukset annettiin neliportaisella Likert-asteikolla 1= täysin eri mieltä, 2= eri mieltä, 3= samaa mieltä, 4= täysin samaa mieltä. Vastauksista muodostettiin summamuuttuja kuvaamaan oppilaan kokemusta opettajalta saamastaan käyttäytymiseen kohdistuvasta myönteisestä palautteesta. Muuttujalle saatu Cronbachin alpha -arvo oli $\alpha=.84$.

Luokan työrauha oppilaan kokemana. Oppilaan kokemusta luokan työrauhasta mitattiin 22 väittämän avulla neljällä osa-alueella: työskentelyrauha ($\alpha=.72$), häiriökäyttäytyminen ($\alpha=.79$), turvallisuus ($\alpha=.69$), ympäristöstä huolehtiminen ($\alpha=.63$). Osa-alueet pohjautuvat Närheä ym. (2017) mukailten Levinin ja Nolanin (2007) määritelmään työrauhasta. Oppilaat arvioivat luokan työrauhaa vastaamalla väittämiin neljäportaisella Likert-asteikolla (1= ei tapahdu koskaan, 2= tapahtuu joinakin päivinä, 3= tapahtuu useimpina päivinä, 4= tapahtuu joka päivä). Vastausten pohjalta muodostettiin ensin neljä keskiarvomuuuttujaa, joista oppilaan kokema luokan työrauhan

keskiarvosummamuuttuja saatiin ottamalla keskiarvot neljästä työrauhamuuttujasta jokaiselta luokalta.

2.3 Aineiston analyysi

Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää selittävien muuttujien yhteyttä selitettävään muuttujaan. Tällaisten yhteyksien ja niiden laadun selvittämiseen voidaan käyttää regressioanalyysia. Regressioanalyysi sopii analyysimenetelmäksi, sillä sen avulla voidaan tutkia useamman selittävän muuttujan yhteyttä selitettävään muuttujaan ja selvittää vaikutuksen voimakkuutta (Metsämuuronen, 2011, 710-711; Nummenmaa, 2009, 309). Hierarkkinen regressioanalyysi sopii analyysimenetelmäksi, kun halutaan selvittää, kuinka suuri osa muuttujan vaihtelusta voidaan selittää muiden tutkittavien muuttujien vaihtelulla. Tällöin muuttujat lisätään analyysiin tietyssä järjestyksessä, kukin omalla askelmallaan. (Cramer, 2003, 74).

Aineiston analysoinnissa käytettiin hierarkkista regressioanalyysia. Analyysissa riippuvana muuttujana olivat oppilaan kokemukset oppilaiden välisistä suhteista sekä opettaja-oppilassuhteesta. Riippumattomina muuttujina olivat oppilaan kokemus luokan työrauhasta, oppilaan kokemus opettajalta saadusta käyttäytymisestä koskevasta myönteisestä palautteesta sekä oppilaan sukupuoli ja luokka-aste. Oppilaiden vertaissuhteille ja opettaja-oppilassuhteille tehtiin omat mallit. Riippumattomat muuttujat syötettiin malliin omilla askelmilla. Ensimmäisessä mallissa riippuvana muuttujana oli oppilaan kokemus vertaissuhteista. Ensimmäisellä askelmalla riippumattomaksi muuttujaksi asetettiin koettu positiivinen palaute käyttäytymisestä, toisella askelmalla oppilaan luokka-aste, kolmannella askelmalla oppilaan sukupuoli ja neljännellä askelmalla kokemus luokan työrauhasta. Toisessa mallissa riippuvana muuttujana oli oppilaan kokemus opettaja-oppilassuhteesta. Ensimmäisellä askelmalla riippumattomaksi muuttujaksi syötettiin oppilaan kokemus opettajalta saadusta positiivisesta palautteesta,

toisella askelmalla oppilaan luokka-aste, kolmannella askelmalla oppilaan sukupuoli ja kolmannella askelmalla oppilaan kokemus luokan työrauhasta.

Aineiston analyysi toteutettiin IBM SPSS Statistics 25 -ohjelmalla. Tutkimuksessa käytettyjen muuttujien keskiarvot, keskihajonnat sekä Pearsonin korrelaatiot on esitetty Taulukossa 1.

Taulukko 1. Tutkimuksessa käytettyjen muuttujien keskiarvot (Ka), keskihajonnat (Kh) sekä keskinäiset korrelaatiot ($N = 6420$).

Muuttujat	1.	2.	3.	4.	5.	6.
1. Vertaissuhteet	1.00					
2. Opettaja-oppilassuhde	.40***	1.00				
3. Luokan työrauha	.37***	.23***	1.00			
4. Positiivinen palaute	.27***	.42***	.19***	1.00		
5. Oppilaan luokka-aste	-.10***	-.11***	-.06***	-.24***	1.00	
6. Oppilaan sukupuoli	-.02†	-.12***	-.04**	-.04**	-.00†	1.00
Ka	4.03	3.78	3.13	2.99	3.92	1.49
Kh	0.74	0.75	0.41	0.68	1.41	0.5

Huom. † $p < .10$ ** $p < .01$, *** $p < .001$.

3 TULOKSET

Tutkimuksessa tarkasteltiin, kuinka oppilaan kokemus opettajalta saadusta käyttäytymiseen kohdistuvasta positiivisesta palautteesta on yhteydessä oppilaan kokemukseen vertaissuhteista sekä opettaja-oppilassuhteesta. Kun tulosten tarkastelun yhteydessä puhutaan opettajan antamasta käyttäytymistä koskevasta palautteesta, tarkoitetaan sillä oppilaiden kokemusta opettajan antamasta positiivisen palautteen määrästä. Lisäksi huomioitiin oppilaan sukupuolen, luokka-asteen sekä luokan työrauhan kokemisen mahdollinen vaikutus oppilaan kokemukseen sosiaalisista suhteista.

3.1 Opettajalta saadun käyttäytymistä koskevan positiivisen palautteen yhteys oppilaan vertaissuhteisiin

Tässä alaluvussa tarkastellaan hierarkkisen regressioanalyysin tuloksia oppilaiden vertaissuhteiden osalta. Ensimmäisessä mallissa analysoitiin yhteyttä opettajalta saadun käyttäytymistä koskevan positiivisen palautteen ja vertaissuhteiden kokemisen välillä. Lisäksi tarkasteltiin, muuttuuko yhteys, kun malliin lisättiin askelmittain oppilaan luokka-aste, sukupuoli ja oppilaiden kokemus luokan työrauhasta.

Taulukko 2. Hierarkkisen regressioanalyysin tulokset opettajan positiivisen palautteen yhteydestä oppilaan kokemuksiin vertaissuhteista, kun huomioidaan oppilaan luokka-aste, sukupuoli sekä luokan työrauha oppilaan kokemana ($n = 6420$).

Riippumattomat muuttujat	Vertaissuhteet			
	Askel 1	Askel 2	Askel 3	Askel 4
	β	β	β	β
Opettajan palaute	.27***	.26***	.26***	.20***
Luokka-aste		-.04**	-.04**	-.04**
Sukupuoli			-.01†	.00†
Luokan työrauha				.33***
R ²	.07	.07	.07	.18
ΔR^2	-	.00**	.00†	.10***

Huom. † $p < .10$ ** $p < .01$, *** $p < .001$. β = standardoitu regressiokerroin, ΔR^2 = selitysasteen muutos

Hierarkkisen regressioanalyysin tulokset (taulukko 2) osoittivat, että opettajan antama positiivinen palaute käyttäytymisestä, oppilaan luokka-aste, sukupuoli ja luokan työrauha selittivät yhteensä 18 % oppilaan vertaissuhteiden kokemuksen vaihtelusta ($F(4, 6346) = 341,85, p < .001$). Malliin ensimmäisellä askelmalla syötetty riippuva muuttuja *oppilaan kokemuksesta opettajalta saadusta positiivisesta palautteesta* selitti tilastollisesti merkitsevästi *oppilaan kokemusta vertaissuhteista* (selitysaste 7 %; $F(1,6349) = 494.99, p < .001$). Positiivisen palautteen omavaikutus oli myönteinen ja tilastollisesti merkitsevä. Mitä enemmän oppilas koki saavansa positiivista käyttäytymiseen kohdistuvaa palautetta opettajalta, sitä paremmaksi hän koki myös suhteet vertaisiin. Malliin toisella askelmalla syötetty *oppilaan*

luokka-aste lisäsi vain hieman mallin selitysosuutta (selityksasteen lisäys 0,1 %; $F(1,6348) = 9.80, p < .005$). Oppilaan luokka-asteen omavaikutus oli kuitenkin kielteinen ja tilastollisesti merkitsevä, vaikkakin heikko. Mitä ylemmällä luokka-asteella oppilas oli, sitä paremmiksi hän koki suhteet vertaisiin tai mitä alemmalla luokka-asteella oppilas oli, sitä huonommaksi hän koki vertaissuhteet.

Kolmannella askelmalla malliin syötetty *oppilaan sukupuoli* ei selittänyt tilastollisesti merkitsevästi oppilaan kokemusta vertaissuhteista ($F(1, 6347) = 0.47, p = .49$). Tulosten perusteella näyttäisi siis siltä, että tytöt ja pojat kokivat opettajalta saadun positiivisen palautteen samalla tavoin. Sekä tytöt että pojat kokivat siis saavansa positiivista palautetta opettajalta. Neljäntenä malliin syötettiin *oppilaan kokemus luokan työrauhasta*. Työrauha lisäsi mallin selitysosuutta tilastollisesti merkitsevästi (selityksasteen lisäys 10 %; $F(1,6346) = 797.99, p < .001$). Kokemus työrauhasta oli positiivisesti ja tilastollisesti merkitsevästi yhteydessä oppilaan kokemukseen oppilaiden välisistä suhteista: mitä paremmaksi oppilas koki työrauhan luokassa, sitä paremmaksi hän koki suhteet vertaisiin. Vastaavasti, mitä huonommaksi oppilas koki luokan työrauhan, sitä huonommaksi oppilas koki suhteet toisiin oppilaisiin.

Työrauhan lisääminen malliin vähensi positiivisen palautteen omavaikutusta. Positiivisen palautteen yhteys vertaissuhteisiin oli kuitenkin edelleen tilastollisesti merkitsevä. Tämä antaa viitteitä siitä, että oppilaan kokemus opettajalta saadun palautteen vaikutuksesta vertaissuhteisiin välittyy oppilaan kokeman luokan työrauhan kautta. Mitä parempi työrauha luokassa on, sitä enemmän oppilas kokee saavansa käyttäytymiseen kohdistuvaa positiivista palautetta opettajalta ja tämän kautta kokee myös vertaissuhteensa paremmiksi.

3.2 Opettajalta saadun käyttäytymistä koskevan positiivisen palautteen yhteys opettaja-oppilassuhteeseen

Tässä alaluvussa tarkastellaan hierarkkisen regressioanalyysin toisen mallin tuloksia. Mallissa tarkasteltiin oppilaiden kokemuksia opettajalta saadusta positiivisesta palautteesta ja näiden yhteydestä opettaja-oppilassuhteisiin oppilaiden kokemina. Tarkastelussa huomioitiin oppilaan luokka-asteen, sukupuolen sekä luokan työrauhan yhteys opettaja-oppilassuhteen kokemiseen.

Taulukko 2. Hierarkkisen regressioanalyysin tulokset opettajan positiivisen palautteen yhteydestä oppilaan kokemuksiin opettaja-oppilassuhteesta, kun huomioidaan oppilaan luokka-aste, sukupuoli sekä luokan työrauha oppilaan kokemana ($n = 6420$).

Riippumattomat muuttujat	Opettaja-oppilassuhde			
	Askel 1	Askel 2	Askel 3	Askel 4
	β	β	β	β
Opettajan palaute	.42***	.42***	.41***	.39***
Luokka-aste		-.01†	-.01†	-.01†
Sukupuoli			-.11***	-.10***
Luokan työrauha				.15***
R^2	.18	.18	.19	.21
ΔR^2	-	.00	.01***	.02***

Huom. † $p < .10$, *** $p < .001$. β = standardoitu regressiokerroin, ΔR^2 = selityksen muutos

Taulukosta 3 nähdään opettajalta saadun positiivisen palautteen, oppilaan luokka-asteen, sukupuolen sekä luokan työrauhan selittävän yhteensä 21 % oppilaan kokemuksen vaihtelusta opettaja-oppilassuhteen osalta ($F(4, 6344) = 422,65, p < .001$). Malliin ensimmäisellä askelmalla syötetty riippuva muuttuja *opettajalta saatu positiivinen palaute* oli tilastollisesti merkitsevästi yhteydessä oppilaan *kokemukseen opettaja-oppilassuhteesta* (selitysaste 18 %; $F(1, 6347) = 1364,52, p < .001$). Muuttujan omavaikutus oli tilastollisesti merkitsevä ja myönteinen. Mitä enemmän oppilas koki saavansa positiivista palautetta opettajaltaan, sitä paremmaksi hän koki suhteet opettajiin. Vastaavasti mitä vähemmän oppilas koki saavansa positiivista käyttäytymiseen kohdistuvaa palautetta opettajalta, sitä huonommaksi hän koki opettaja-oppilassuhteet.

Malliin toisella askelmalla lisätty *oppilaan luokka-aste* ei lisännyt mallin selitysosuutta ($F(1, 6346) = 682,38, p < .001$). Kolmannella askelmalla malliin syötetty muuttuja *oppilaan sukupuoli* sen sijaan lisäsi tilastollisesti merkitsevästi mallin selitysosuutta (selitysaste lisäyksen jälkeen 19 %; $F(1, 6345) = 491,52, p < .001$). Oppilaan sukupuolen omavaikutus oli kielteinen ja tilastollisesti merkitsevä. Tytöt siis kokivat opettaja-oppilassuhteet positiivisemmin kuin pojat. Malliin neljäntenä syötetty *oppilaan kokemus luokan työrauhasta* lisäsi tilastollisesti merkitsevästi mallin selitysosuutta (selitysaste lisäyksen jälkeen 21 %; $F(1, 6344) = 422,65, p < .001$). Muuttujan omavaikutus oli tilastollisesti merkitsevä sekä myönteinen. Mitä paremmaksi oppilas koki luokan työrauhan, sitä paremmaksi hän koki myös suhteensa opettajiin. Vastaavasti mitä huonommaksi oppilas koki luokan työrauhan, sitä huonompana hän koki suhteet opettajiin.

4 POHDINTA

Tämän pro gradu -tutkimuksen tavoitteena oli selvittää oppilaiden kokemuksia opettajan antamasta, toivottuun käyttäytymiseen kohdistuvasta positiivisesta palautteesta ja sen yhteydestä oppilaan kokemuksiin vertaissuhteista sekä opettaja-oppilassuhteista. Tarkastelussa huomioitiin myös oppilaiden kokemukset luokan työrauhasta, oppilaan luokka-aste sekä sukupuoli. Tutkimusaineisto koostui 2.-6.-luokkalaisten, 6420 oppilaan vastauksista. Tutkimuksen tuloksissa ilmeni, että kokemus opettajalta saadusta käyttäytymiseen kohdistuvasta positiivisesta palautteesta oli yhteydessä oppilaan kokemuksiin sekä opettaja-oppilassuhteista että vertaissuhteista. Yhteys on havaittu myös aiemmissa tutkimuksissa, joissa on tutkittu oppilaiden kokemuksia opettajan antamasta palautteesta ja sen yhteydestä oppilaan kokemuksiin sosiaalisista suhteista koulussa (Burnett, 2002; White ym., 1992; Kiiski ym., 2011). Tässä tutkimuksessa työrauha oli voimakkaimmin yhteydessä oppilaiden kokemuksiin vertaissuhteista. Työrauha oli yhteydessä myös opettaja-oppilassuhteiden kokemuksiin. Käyttäytymiseen kohdistuva positiivinen palaute näyttäisi kuitenkin tulosten perusteella olevan työrauhaa merkittävämpi oppilaan kokemuksiin opettaja-oppilassuhteista vaikuttava asia. Muista tutkimuksessa huomioiduista muuttujista sukupuolella oli yhteys vain opettaja-oppilassuhteen kokemiseen ja luokka-asteella ainoastaan vertaissuhteiden kokemiseen.

Tässä tutkimuksessa opettajalta saatu käyttäytymistä koskeva positiivinen palaute selitti oppilaan kokemuksia sosiaalisista suhteista vertaisiin ja opettajiin. Aiemmissa tutkimuksissa positiivisella palautteella on voitu lisätä oppilaiden sosiaalista kompetenssia (Närhi, Kiiski, Peitso & Savolainen, 2014; Ogden, Sørлие & Hagen, 2007; Sørлие & Ogden, 2007), parantaa luokkailmapiiriä ja luokan sosiaalista kulttuuria (Kiiski & Kärkkäinen, 2011; Närhi ym., 2014; Närhi ym., 2017; Roland & Galloway, 2002), joiden oletettiin vaikuttavan oppilaiden kokemukseen sosiaalisten suhteiden laadusta luokassa. Osa aiemmista

tutkimuksista on kuitenkin mitannut enemmän akateemiseen suoriutumiseen kohdistuvan positiivisen palautteen ja opettajalta saadun tuen vaikutusta, kuin käyttäytymiseen kohdistuvan palautteen yhteyttä. Tämän tutkimuksen tulokset näyttävät täydentävän aiempien tutkimusten tuloksia oppilaan kokemuksista käsin saadulla tiedolla siinä, että opettajan antama juuri käyttäytymiseen kohdistuva positiivinen palaute näyttäisi vaikuttavan sosiaaliseen vuorovaikutukseen luokassa myös alakouluikäisten oppilaiden kokemana.

Myönteisen palautteen merkitys opettaja-oppilassuhteelle on havaittu myös aiemmissa tutkimuksissa. Oppilaiden onkin havaittu pitävän myös käyttäytymistä koskevia kehuja tärkeinä (Burnett, 2001). Aiemmassa tutkimuksessa etenkin yrittämisestä annettu palaute vaikutti oppilaan kokemukseen oppilaan ja opettajan välisen vuorovaikutussuhteen laadusta. (Burnett, 2002). Opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus on myös havaittu merkittäväksi tekijäksi sosiaalisissa suhteissa (Salminen ym., 2014). Voidaankin olettaa positiivisen palautteen edistävän oppilaan kokemusta myönteisestä vuorovaikutuksesta opettajaan, ja tämän lisäävän oppilaan kokemusta vuorovaikutussuhteen laadusta.

Vertaisuuhteisiin voimakkaimmin oli yhteydessä työrauha eikä positiivinen palaute. Tämä ei sinänsä ole yllättävää, sillä opettajalta saadun palautteen on aiemmin todettu voivan vaikuttaa oppilaiden prososiaaliseen käyttäytymiseen eikä niinkään suoraan kokemuksiin vertaisuuhteista. Aiemmissa tutkimuksissa on käyttäytymistä ja emotionaalisia taitoja tukemalla voitu edistää positiivisten vertaisuuhteiden muodostumista (Rytioja ym., 2019). Lisäksi opettajan palautteen on tunnistettu vaikuttavan vertaisten näkemyksiin palautteen kohteesta (White & Kistner, 1992; White & Jones, 2000) ja ehkäistä kiusaamista luokassa (Roland & Galloway, 2002). Positiivisen palautteen merkitys vertaisuuhteiden kokemisessa jäi tässä tutkimuksessa vähäiseksi mahdollisesti siksi, että opettaja voi vaikuttaa vertaisuuhteisiin ennemminkin luomalla edellytykset positiiviselle vuorovaikutukselle sekä sosiaalisten taitojen kehittymiselle luokassa palautteen kautta. Annetun palautteen yhteys voisi välittyä siis mahdollisesti työrauhan ja

luokkailmapiirin kautta, eikä niinkään vaikuttaa suoraan oppilaiden kokemuksiin vertaissuhteista.

Tämän tutkimuksen pohjalta näyttäisi siltä, että positiivinen palaute oli yhteydessä sosiaalisten suhteiden kokemiseen, mutta myös monet muut tekijät vaikuttavat siihen, millaisiksi oppilaat kokevat sosiaalisten suhteiden laadun luokassa. Positiivisen palautteen yhteyden voimakkuus sosiaalisten suhteiden kokemiselle voi selittyä sillä, että tässä tutkimuksessa huomioitiin oppilaiden kokemus nimenomaan toivotusta käyttäytymisestä saadusta myönteisestä palautteesta. Vaikka aiemmissa tutkimuksissa palautteen vaikutus oppilaiden sosiaalisille suhteille on todettu, on tutkimuksissa saatu myös osin ristiriitaisia tuloksia opettajan käyttämien toivotun käyttäytymisen tukemisen keinojen, kuten positiivisen palautteen, ja sosiaalisten taitojen muutoksen yhteydestä. Norjalaisessa tutkimuksessa positiivista palautetta hyödyntävän intervention seurauksena ei havaittu muutosta oppilaiden sosiaalisessa kompetenssissa oppilaiden kokemana. Sen sijaan kyseisessä tutkimuksessa opettajat raportoivat merkittävää parannusta sosiaalisessa kompetenssissa. (Ogden ym., 2007.) Toisaalta on myös havaittu, että toisin kuin positiivinen palaute, pelkät opettajalta tulleet kehu ei vaikuttaneet oppilaiden näkemyksiin luokkaympäristöstä eikä opettaja-oppilassuhteesta (Burnett, 2002). Tämä voisi viitata siihen, että oppilaan kokemukseen opettaja-oppilassuhteesta vaikuttaa nimenomaan kehujen sijasta kohdennettu positiivinen palaute.

Tämän tutkimuksen tuloksissa todettu positiivisen palautteen ja sosiaalisten suhteiden kokemisen yhteyden suuntaa ei voida varmasti todeta. Onkin hyvä huomioda, että esimerkiksi opettajalta saadun positiivisen palautteen, opettaja-oppilassuhteen ja oppilaiden vertaissuhteiden välillä olevan yhteyden on tutkimuksissa havaittu olevan kaksisuuntainen. Tutkimuksissa on osoitettu, että opettajan oppilaalle osoittama tuki edistää oppilaan osallistumista luokassa ja tämä parantaa sosiaalisia suhteita vertaisiin. (Hughes & Kwok, 2006.) Oppilaat ovat myös aikaisemmin nimenneet sosiaaliset suhteet sekä tuen tärkeäksi, positiivista luokkailmapiiriä edistäviksi tekijöiksi (Gillen ym., 2011).

Tutkimusten tuloksista voi siis päätellä muuttujien olevan yhteydessä toisiinsa, mutta yhteyden suuntaa ei analyysin perusteella voida varmasti todeta. Tämä on hyvä huomioida tulkitessa tämän tutkimuksen tuloksia positiivisen palautteen yhteydestä vuorovaikutukseen.

Yhteys positiivisen luokkailmapiirin ja myönteisten vuorovaikutussuhteiden välillä on todettu myös aiemmissa tutkimuksissa (Kiuru ym., 2012). Työrauhan merkitystä sosiaalisille suhteille voidaan tarkastella monista eri näkökulmista. On mahdollista, että työrauhahäiriöt vähentävät oppilaiden osallistumista luokassa. Tutkimuksissa on havaittu yhteys opettajalta saadun tuen yhteydestä oppilaan osallistumista edistävänä tekijänä luokassa, ja toisaalta koetun tuen yhteys oppilaan valmiuksille ratkaista vertaissuhteissa ilmeneviä konflikteja (Hughes ym., 2006). On siis mahdollista, että oppilaan kokemuksella opettajalta saadusta positiivisesta palautteesta on myönteinen vaikutus työrauhaan ja hyvä työrauha edistäisi oppilaiden osallistumista luokassa. Tämä puolestaan mahdollistaa vuorovaikutustaitojen kehittymisen ja oppilaiden prososiaalisen käyttäytymisen. Opettajan on havaittu toiminnallaan voivan mallintaa sosiaalisesti hyväksyttävää käyttäytymistä, esimerkiksi toisten kunnioittamista (Salminen ym., 2014). On siis mahdollista, että antamalla positiivista palautetta toivotusta käyttäytymisestä, opettaja voisi osoittaa oppilaille millaista käyttäytymistä luokassa arvostetaan.

Tutkimuksessa, jossa kontrolloitiin myös luokkailmapiirin sekä haastavan käyttäytymisen vaikutus havaittiin, että opettajan ja oppilaan väliset konfliktit heikensivät voimakkaimmin oppilaan osallistumista luokassa (Kim & Capella, 2016). Konfliktit vuorovaikutussuhteessa voivat mahdollisesti vähentää positiivisen palautteen antamista, mikä voi mahdollisesti vaikuttaa oppilaan näkemyksiin suhteestaan opettajiin. Tämä voisi osittain selittää positiivisen palautteen ja työrauhan yhteyden opettaja-oppilassuhteen laadun kokemiseen. Tässäkin yhteys voi olla kaksisuuntainen, sillä luokassa esiintyvä haastavan käyttäytymisen esiintymisen on havaittu voivan johtua negatiivisesta opettaja-oppilassuhteesta (Wang ym., 2010).

Tässä tutkimuksessa todettu työrauhan ja vertaissuhteiden kokemisen välinen yhteys voisi selittyä myös sillä, että häiritsevä käyttäytyminen voi mahdollisesti vähentää positiivista vuorovaikutusta luokassa niin opettajan ja oppilaan välillä, kuin oppilaiden kesken. Koska luokkailmapiirillä ja vertaisten kesken ilmenevien haasteiden välillä on havaittu olevan yhteys (Kiuru ym., 2012), voi hyväksi koettu työrauha suojata oppilaita negatiiviselta vertaisvuorovaikutukselta. Tuoreessa tutkimuksessa havaittiinkin kiusaamiskäyttäytymistä oppilailla, joilla ilmeni myös ulospäinsuuntautuvaa ongelmakäyttäytymistä (Elliott, Hwang & Wang, 2019). Toisaalta haastavan käyttäytymisen seurauksena opettaja voi myös antaa paljon korjaavaa palautetta, joka voi olla yhteydessä siihen, että vertaiset näkevät palautetta saaneen oppilaan negatiivisessa valossa. Positiivisen palautteen heikkoa yhteyttä vertaissuhteille voisi selittää myös se, että oppilaat voivat kokea opettajan toimintaa merkityksellisempänä tekijänä luokan ilmapiirin, kun pohditaan vertaissuhteiden laatua. Saman suuntaisia tuloksia on saatu aiemmissa tutkimuksissa (ks. Kim & Capella 2016).

Aikaisemmissa tutkimuksissa on havaittu osittain eroavia tuloksia siitä, miten oppilaat ovat kokeneet positiivisen palautteen vaikutuksen työrauhaan. Osassa tutkimuksista positiivista palautetta hyödyntävillä interventioilla ei ole ollut suurta vaikutusta työrauhan muutokseen oppilaiden kokemana (Närhi ym., 2017). Opettajan on kuitenkin havaittu toiminnallaan voivan mallintaa sosiaalisesti hyväksyttävää käyttäytymistä, esimerkiksi toisten kunnioittamista (Salminen ym., 2014). On siis mahdollista, että antamalla positiivista palautetta toivotusta käyttäytymisestä, opettaja voisi osoittaa oppilaille millaista käyttäytymistä luokassa arvostetaan.

Opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutussuhde on aiemmissa tutkimuksissa havaittu vaikuttavan vahvasti siihen, miten oppilaat kokevat luokan työrauhan (Holopainen 2009, 67), ja kuinka paljon haastavaa käyttäytymistä esiintyy (O'Connor ym., 2011). Haastavan käyttäytymisen on todettu myös lisääntyvän, kun sosiaaliset suhteet koulussa ovat laadultaan

heikkoja (Collins, O'Connor, Supplee & Shaw, 2017; Wang & Dishion, 2012). Negatiiviset vuorovaikutussuhteet voivat siis lisätä ongelmakäyttäytymistä ja tätä kautta työrauhahäiriöitä. Haastavan käyttäytymisen on todettu olevan yhteydessä konflikteihin sekä etäisyyteen opettaja-oppilassuhteessa opettajan raportoimana (Nurmi, 2012). Tämä tutkimus osoittaa myös oppilaiden kokemuksen luokan työrauhasta olevan yhteydessä opettajan ja oppilaan välisiin vuorovaikutussuhteisiin.

Luokka-asteen ja vertaissuhteiden välinen yhteys oli odotettavissa, sillä oppilaiden näkemykset opettajan ja vertaisten tuesta on havaittu laskevan yläasteen loppua kohden (Wang ym., 2012). Asenteiden kouluilmapiiriä kohtaan on todettu olevan myös usein negatiivisemmat ja osallistumisen ongelmakäyttäytymiseen lisääntyvän ylemmillä luokilla (Wang, ym, 2010). Ongelmakäyttäytymisen lisääntyminen ylemmillä luokilla voi myös selittää kielteiset kokemukset vertaisvuorovaikutuksesta. Kielteisempi kokemus vertaissuhteista iän myötä voi mahdollisesti selittyä myös sillä, että vertaisten verkosto kasvaa siirryttäessä kohti yläastetta. Tämä voi altistaa suuremmalle määrälle konflikteja vuorovaikutussuhteessa (Vu & Locke, 2014).

Tässä tutkimuksessa pojat kokivat siis saavansa vähemmän myönteistä, käyttäytymiseen kohdistuvaa palautetta kuin tytöt. Tutkimuksissa onkin raportoitu myönteisempi opettaja-oppilassuhde tyttöjen ja opettajien välille (Colwell & Lindsey, 2003; Muhonen ym., 2016). Kouluilmapiiriä mittaavissa tutkimuksissa tyttöjen on todettu kokevan saavansa käyttäytymisen ohjausta sekä sosiaalista tukea opettajilta ja vertaisilta poikia enemmän (Wang ym., 2012). Pojilla onkin havaittu ilmenevän enemmän ulospäin suuntautuvaa ongelmakäyttäytymistä kuin tytöillä (Sørli, Idsoe, Ogden, Olseth & Torsheim, 2018), mikä voisi selittää kokemuksia tuen saamisesta. Oppilaat kokevat koulussa sukupuolittuneita odotuksia (Poysä & Kupiainen, 2018, 42). Onkin mahdollista, että tytöt käyttäytyvät useammin koulussa vallitsevien sukupuolinormien mukaisesti, jolloin heidän on helpompi muodostaa opettajiin myönteinen vuorovaikutussuhde.

Tutkimuksen vahvuudet ja rajoitukset. Tämän tutkimuksen vahvuus on suuri otoskoko ($n = 6420$). Suuren otoskoon vuoksi tulosten voidaan ajatella kuvaavan todennäköisesti todenmukaisesti alueen oppilaiden kokemuksia sosiaalisista suhteista luokassa. Tutkimuksen vahvuutena voidaan pitää myös sitä, että sosiaalisia suhteita, positiivisen palautteen määrää sekä luokan työrauhaa mitattiin oppilaiden kokemusten pohjalta. Keskiarvosummamuuttujien reliabiliteetti oli riittävän hyvä kaikkien muuttujien osalta, sillä muuttujien Cronbachin alpha -arvot vaihtelivat välillä .67-.84. Ainoastaan opettaja-oppilassuhteiden laatua kuvaavan summamuuttujan Cronbachin alpha -arvo jäi hieman alhaiseksi ($\alpha=.67$).

Tämän tutkimuksen tulosten tulkinnassa tulee huomioida, että tutkimuksessa on käytetty valmista aineistoa. Lisäksi aineisto on kerätty Suomesta tietyltä rajatulta alueelta, mikä voi vaikuttaa tulosten yleistettävyyteen koskemaan Suomalaisten alakoululaisten lasten näkemyksiä. Myös käytetyn analyysimenetelmän voidaan katsoa tuovan tiettyjä rajoituksia tulosten tulkintaan. Hierarkisella regressioanalyysillä voidaan tarkastella muuttujien välisiä yhteyksiä sekä niiden voimakkuuksia. On mahdollista, että muuttujien väliset yhteydet ovat kaksisuuntaisia. Sitä ei kuitenkaan voi todeta varmaksi tämän menetelmän pohjalta. Tutkimuksen tulokset osoittavat opettajan positiivisen palautteen kokemuksen selittävän oppilaiden sosiaalisia suhteita vain osittain. On siis selvää, että myös monet muut tekijät ovat yhteydessä vertaissuhteiden ja opettaja-oppilassuhteiden kokemiseen. Tutkimus kuitenkin osoittaa oppilaiden ja opettajien välisen positiivisen vuorovaikutuksen tärkeyden. Aiemmissä tutkimuksissa onkin todettu, että oppilaan ja opettajan välisestä vuorovaikutuksen laadusta tarvitaan avointa keskustelua (Savolainen, 2001, 75).

Jatkotutkimushaasteet. Tämä tutkimus toi näkyviin luokan vuorovaikutussuhteisiin yhteydessä olevia seikkoja oppilaiden kokemana. Tutkimus osoittaa oppilaiden kokemusten tutkimisen tärkeäksi. Tulosten pohjalta ei kuitenkaan voida arvioida vaikuttaako palaute ja työrauha

sosiaalisten suhteiden kokemiseen vai sosiaalisten suhteiden kokemukset työrauhaan ja positiivisen palautteen kokemiseen. Tätä olisikin mielenkiintoista tutkia pitkittäistutkimuksella, jossa voitaisiin selvittää muuttujien yhteyden suuntaa. Lisäksi olisi syytä selvittää, välittykö käyttäytymiseen kohdistuvan palautteen yhteys oppilaiden sosiaalisille suhteille luokkailmapiirin kautta.

Mielenkiintoinen tutkittava aihe jatkossa olisi myös selvittää laadullisin menetelmin, miten oppilaat kokevat positiivisen palautteen vaikuttavan sosiaalisiin suhteisiinsa koulussa. Etenkin työrauhan ja opettajan toiminnan kokeminen ovat tämän tutkimuksen tulosten mukaan yhteydessä oppilaiden kokemuksiin sosiaalisista suhteista luokassa. Tulevaisuudessa tulisikin kiinnittää huomiota siihen, miten työrauhaa voidaan edistää oppilaiden näkökulmasta ja millaiset interventiot parantavat työrauhaa myös oppilaiden kokemana. Tutkimus antaa viitteitä myös opettajan ja oppilaiden välisen vuorovaikutuksen tärkeydestä oppilaiden kokemuksille. Opettajan rooliin luokkahuoneen vuorovaikutukseen vaikuttavana tekijänä tulisikin kiinnittää yhä enemmän huomiota jo opettajankoulutuksessa, jotta opettajilla olisi keinoja tukea positiivisten vuorovaikutussuhteiden syntymistä. (Kiuru ym., 2012; Spivak & Farran, 2012)

Tämän tutkimuksen tulokset osoittavat, että opettajien tulisi olla tietoisia työrauhan ja positiivisen palautteen merkityksestä oppilaiden sosiaalisille suhteille. Opettajien olisi tärkeä tiedostaa käyttäytymisensä vaikutus oppilaisiin ja tukea positiivisten suhteiden muodostumista, jotka voivat toimia oppilasta suojaavina tekijöinä (Sointu ym., 2017) ja oppimisen pohjana. Monet opettajat kokevat, etteivät he ole saaneet tarpeeksi välineitä toivotun käyttäytymisen tukemiseen ja haastavan käyttäytymisen ehkäisemiseen opettajankoulutuksen aikana (Goddard, O'Brien & Goddard, 2006). Interventiot, joissa opettajia ohjeistetaan selkeiden käyttäytymisodotusten sekä positiivisen palautteen antamisesta, voivat lisätä opettajien kykyjä tukea oppilaita paremmin (Whear ym., 2013). Tulokset osoittavatkin käyttäytymiseen kohdistuvaa positiivista palautetta hyödyntävien interventioiden kehittämisen merkityksen oppilaiden

kokemuksille sosiaalisista suhteista. Tulevaisuudessa tulisikin kehittää interventioita, jotka tukisivat opettajien kykyä tukea oppilaiden toivottua käyttäytymistä niin, että myös oppilaat kokevat luokkailmapiirin ja sosiaalisen vuorovaikutuksen laadun paranevan. Tällä tavoin voidaan tukea myös oppilaiden hyvinvoinnin kokemusta koulussa.

5 LÄHTEET

- Acquah, E. O., Palonen, T., Lehtinen, E., & Laine, K. (2012). Social status profiles among first grade children. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 58(1), 73-92. doi:10.1080/00313831.2012.705320
- Adelman, H. S., & Taylor, L. (1997). Addressing barriers to learning: Beyond school-linked services and full-service schools. *American Journal of Orthopsychiatry*, 67(3), 408-421. doi:10.1037/h0080243
- Baker, J. A. (2006). Contributions of teacher-child relationships to positive school adjustment during elementary school. *Journal of School Psychology*, 44(3), 211-229. doi:10.1016/j.jsp.2006.02.002
- Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117(3), 497-529.
- Birch, S. H., & Ladd, G. W. (1997). The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal of School Psychology*, 35(1), 61-79. doi:10.1016/S0022-4405(96)00029-5
- Bond, L., Butler, H., Thomas, L., Carlin, J., Glover, S., Bowes, G., & Patton, G. (2007). Social and school connectedness in early secondary school as predictors of late teenage substance use, mental health, and academic outcomes. *Journal of Adolescent Health*, 40(4), 357.e9-357.e18. doi:10.1016/j.jadohealth.2006.10.013
- Buhs, E. S., Ladd, G. W., & Herald, S. L. (2006). Peer exclusion and victimization: Processes that mediate the relation between peer group rejection and children's classroom engagement and achievement? *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 1-13. doi:10.1037/0022-0663.98.1.1
- Burnett, P. C. (2001). Elementary students' preferences for teacher praise. *The Journal of Classroom Interaction*, 36(1), 16-23. Haettu osoitteesta <https://www.jstor.org/stable/23870540>
- Burnett, P. C. (2002). Teacher praise and feedback and students' perceptions of the classroom environment. *Educational Psychology*, 22(1), 5-16. doi:10.1080/01443410120101215

- Buyse, E., Verschueren, K., Verachtert, P., & Damme, J. V. (2009). Predicting school adjustment in early elementary school: Impact of Teacher-Child relationship quality and relational classroom climate. *The Elementary School Journal*, *110*(2), 119-141. doi:10.1086/605768
- Cameron, J., & Pierce, W. D. (1994). Reinforcement, reward, and intrinsic motivation: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, *64*(3), 363-423. doi:10.3102/00346543064003363
- Cassidy, J., Ziv, Y., Mehta, T., & Feeney, B. (2003). Feedback seeking in children and adolescents: Associations with self-perceptions, attachment representations, and depression. *Child Development*, *74*(2), 612-628. doi:10.1111/1467-8624.7402019
- Collins, B. A., O'Connor, E. E., Supplee, L., & Shaw, D. S. (2017). Behavior problems in elementary school among low-income boys: The role of teacher-child relationships. *The Journal of Educational Research (Washington, D.C.)*, *110*(1), 72-84. doi:10.1080/00220671.2015.1039113
- Colwell, M., & Lindsey, E. (2003). Teacher-child interactions and preschool children's perceptions of self and peers. *Early Child Development and Care*, *173*(2-3), 249-258. doi:10.1080/0300443030303096
- Cramer, D. (2003). *Advanced quantitative data analysis*. Open University Press.
- Downer, J. T., Rimm-Kaufman, S. E., & Pianta, R. C. (2007). How do classroom conditions and children's risk for school problems contribute to children's behavioral engagement in learning? *School Psychology Review*, *36*(3), 413-432.
- Elliott, S. N., Hwang, Y., & Wang, J. (2019). Teachers' ratings of social skills and problem behaviors as concurrent predictors of students' bullying behavior. *Journal of Applied Developmental Psychology*, *60*, 119-126. doi:10.1016/j.appdev.2018.12.005
- Epstein, E. T., Atkins, M., Cullinan, D., Kutash, K., & Weaver, K. (2008). *Reducing behavior problems in the elementary school classroom*. Washington, D. C.: National Centre of Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Science, US Department of Education.
- Frey, K. S., Nolen, S. B., Van Schoiack Edstrom, L., & Hirschstein, M. K. (2005). Effects of a school-based social-emotional competence program: Linking

- children's goals, attributions, and behavior. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 26(2), 171-200. doi:10.1016/j.appdev.2004.12.002
- Gest, S. D., Sesma Jr., A., Masten, A. S., & Tellegen, A. (2006). Childhood peer reputation as a predictor of competence and symptoms 10 years later. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 34(4), 509-526. Haettu osoitteesta <https://search.proquest.com/docview/68775318>
- Gifford-Smith, M. E., & Brownell, C. A. (2003). Childhood peer relationships: Social acceptance, friendships, and peer networks. *Journal of School Psychology*, 41(4), 235-284. doi:10.1016/S0022-4405(03)00048-7
- Gillen, A., Wright, A., & Spink, L. (2011). Student perceptions of a positive climate for learning: A case study. *Educational Psychology in Practice*, 27(1), 65-82. doi:10.1080/02667363.2011.549355
- Glen, T., Lee Heath, N., Karagiannakis, A., & Hoida, D. (2004). Feedback practices in a sample of children with emotional and/or behavioral difficulties. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 9(1), 54-69. doi:10.1177/1363275204041963
- Goddard, R., O'Brien, P., & Goddard, M. (2006). Work environment predictors of beginning teacher burnout. *British Educational Research Journal*, 32(6), 857-874. doi:10.1080/01411920600989511
- Gowing, A. (2019). Peer-peer relationships: A key factor in enhancing school connectedness and belonging. *Educational and Child Psychology*, 36(2), 64-77.
- Hajovsky, D. B., Mason, B. A., & McCune, L. A. (2010). Teacher-student relationship quality and academic achievement in elementary school: A longitudinal examination of gender differences. *Journal of School Psychology*, 63, 119-133. Retrieved from <http://www.riss.kr/pdu/ddodLink.do?id=T12722138>
- Halme, N., Hedman, L., Ikonen, R., & Rajala, R. (2018). *Lasten ja nuorten hyvinvointi 2017. kouluterveykselyn tuloksia*. Terveysten ja hyvinvoinnin laitos. Haettu osoitteesta https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/136748/URN_ISBN_978-952-343-115-7.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development, 72*(2), 625-638. doi:10.1111/1467-8624.00301
- Havik, T. (2017). Bullying victims' perceptions of classroom interaction. *School Effectiveness and School Improvement, 28*(3), 350-373. doi:10.1080/09243453.2017.1294609
- Holfve-Sabel, M. (2014). Learning, interaction and relationships as components of student well-being: Differences between classes from student and teacher perspective. *Social Indicators Research, 119*, 1535-1555. Retrieved from <http://hdl.handle.net/2320/13616>
- Holopainen, P., Järvinen, R., Kuusela, J., & Packalen, P. (2009). *TYÖRAUHA TAVAKSI. kohtaaminen, toimintakulttuuri ja pedagogiikka koulun arjessa*. Helsinki: Opetushallitus.
- Hughes, J. N., & Kwok, O. (2006). Classroom engagement mediates the effect of teacher-student support on elementary students' peer acceptance: A prospective analysis. *Journal of School Psychology, 43*(6), 465-480. doi:10.1016/j.jsp.2005.10.001
- Hughes, J. N. (2011). Longitudinal effects of teacher and student perceptions of teacher-student relationship qualities on academic adjustment. *The Elementary School Journal, 112*(1), 38-60. doi:10.1086/660686
- Janhukainen, K. (2013). *Kouluhyvinvointi nuorten tulkitsemana* (väitöskirja, Itä-Suomen Yliopisto). Haettu osoitteesta <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-61-1021-9>
- Kämppe, 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)* Opetushallitus, Terveyden edistämisen tutkimuskeskus, Jyväskylän yliopisto.
- Kansanen, P. (2014). *Opetuksen käsitemaailma* (2. painos). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kiiski, T., & Kärkkäinen, H. (2011). Työrauha kaikille - tukitoimia yläkoulun työrauhaongelmiin. *21*(3), 34-42.
- Kim, H. Y., & Cappella, E. (2016). Mapping the social world of classrooms: A Multi-Level, Multi-Reporter approach to social processes and behavioral

- engagement. *American Journal of Community Psychology*, 57(1-2), 20-35. doi:10.1002/ajcp.12022
- Kiuru, N., Poikkeus, A., Lerkkanen, M., Pakarinen, E., Siekkinen, M., Ahonen, T., & Nurmi, J. (2012). Teacher-perceived supportive classroom climate protects against detrimental impact of reading disability risk on peer rejection. *Learning and Instruction*, 22(5), 331-339. doi:10.1016/j.learninstruc.2011.12.003
- Konu, A. (2002). *Oppilaiden hyvinvointi koulussa* (väitöskirja, Tampereen yliopisto). Haettu osoitteesta <http://urn.fi/urn:isbn:951-44-5445-6>
- Ladd, G. W., & Troop-Gordon, W. (2003). The role of chronic peer difficulties in the development of childrens psychological adjustment problems. *Child Development*, 74(5), 1344-1367. doi:10.1111/1467-8624.00611
- Ladd, G. W. (1999). Peer relationships and social competence during early and middle childhood. *Annual Review of Psychology*, 50(1), 333-359. doi:10.1146/annurev.psych.50.1.333
- Ladd, G. W., Birch, S. H., & Buhs, E. S. (1999). Children's social and scholastic lives in kindergarten: Related spheres of influence? *Child Development*, 70(6), 1373-1400. doi:10.1111/1467-8624.00101
- LaRocque, M. (2008). Assessing perceptions of the environment in elementary classrooms: The link with achievement. *Educational Psychology in Practice*, 24(4), 289-305. doi:10.1080/02667360802488732
- Leflot, G., Lier, P., Onghena, P., & Colpin, H. (2010). The role of teacher behavior management in the development of disruptive behaviors: An intervention study with the good behavior game. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 38, 869-882. doi:10.1007/s10802-010-9411-4
- Lynch, M., & Cicchetti, D. (1997). Children's relationships with adults and peers: An examination of elementary and junior high school students. *Journal of School Psychology*, 35(1), 81-99. doi:10.1016/S0022-4405(96)00031-3
- McGrath, H., & Nobel, T. (2010). Supporting positive pupil relationships: Research to practice. *Educational and Child Psychology*, 27(1), 79-90. doi:10.4324/9780203123409
- Metsämuuronen, J. (2011). *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä*. Helsinki: International Methelp.

- Miller, A., Ferguson, E., & Byrne, I. (2000). Pupils' causal attributions for difficult classroom behaviour. *British Journal of Educational Psychology*, 70(1), 85-96. doi:10.1348/000709900157985
- Muhonen, H., Vasalampi, K., Poikkeus, A., Rasku-Puttonen, H., & Lerkkanen, M. (2016). Lämmin opettaja-oppilassuhde edistää kouluun sitoutumista. *Kasvatus*, 47(2), 112-124.
- Murray, C., Murray, K. M., & Waas, G. A. (2008). Child and teacher reports of teacher-student relationships: Concordance of perspectives and associations with school adjustment in urban kindergarten classrooms. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 29(1), 49-61. doi:10.1016/j.appdev.2007.10.006
- 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. doi:10.1080/08856257.2014.986913
- 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. doi:10.1002/berj.3305
- Ng, K., Hämylä, R., Tynjälä, J., Villberg, J., Tammelin, T., Kannas, L., & Kokko, S. (2019). Test-retest reliability of adolescents' self-reported physical activity item in two consecutive surveys. *Archives of Public Health = Archives Belges De Santé Publique*, 77(1), 9. doi:10.1186/s13690-019-0335-3
- Noret, N., Hunter, S. C., & Rasmussen, S. (2020). The role of perceived social support in the relationship between being bullied and mental health difficulties in adolescents. *School Mental Health*, 12(1), 156-168. doi:10.1007/s12310-019-09339-9
- Nummenmaa, L. (2009). *Käyttätymistieteiden tilastolliset menetelmät* (2.th ed.). Helsinki: Tammi.
- Nurmi, J. -. (2012). Students' characteristics and teacher-child relationships in instruction: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 7, 177-197.
- O'Connor, E., Dearing, E., & Collins, B. (2011). Teacher-child relationship and behavior problem trajectories in elementary school. *American Educational Research Journal*, 48(1), 120-162. doi:10.3102/0002831210365008

- Ogden, T., Sørli, M., & Hagen, K. A. (2007). Building strength through enhancing social competence in immigrant students in primary school. A pilot study. *Emotional and Behavioural Difficulties: Educational Resilience*, 12(2), 105-117. doi:10.1080/13632750701315508
- Pakarinen, E., Lerkkanen, M., Poikkeus, A., Salminen, J., Silinskas, G., Siekkinen, M., & Nurmi, J. (2017). Longitudinal associations between teacher-child interactions and academic skills in elementary school. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 52, 191-202. doi:10.1016/j.appdev.2017.08.002
- Parker, J. G., & Asher, S. R. (1987). Peer relations and later personal adjustment: Are low-accepted children at risk? *Psychological Bulletin*, 102(3), 357-389. doi:10.1037/0033-2909.102.3.357
- Poysä, S., & Kupiainen, S. (2018). *Tytöt ja pojat koulussa - miten selittää poikien heikko suoriutumisen peruskoulussa?* Valtioneuvoston kanslia. Haettu <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/160787/36-2018-Tytot%20ja%20pojat%20koulussa.pdf?sequence=4&isAllowed=y>
- Prino, L. E., Pasta, T., Longobardi, C., Marengo, D., & Settanni, M. (2018). From their point of view: Identifying socio-behavioral profiles of primary school pupils based on peer group perception. *Frontiers in Psychology*, 9, 1421. doi:10.3389/fpsyg.2018.01421
- Roberts, C., Freeman, J., Samdal, O., Schnohr, C. W., de Looze, M. E., Nic Gabhainn, S., . . . Rasmussen, M. (2009). The health behaviour in school-aged children (HBSC) study: Methodological developments and current tensions. *International Journal of Public Health*, 54(S2), 140-150. doi:10.1007/s00038-009-5405-9
- Roland, E., & Galloway, D. (2002). Classroom influences on bullying. *Educational Research*, 44(3), 299-312. doi:10.1080/0013188022000031597
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78. doi:10.1037/0003-066X.55.1.68
- Rytioja, M., Lappalainen, K., & Savolainen, H. (2019). Behavioural and emotional strengths of sociometrically popular, rejected, controversial, neglected, and average children. *European Journal of Special Needs Education*, 34(5), 557-571. doi:10.1080/08856257.2018.1560607

- Salminen, J., Hännikäinen, M., Poikonen, P. -, & Rasku-Puttonen, H. (2014). Teachers' contribution to the social life in Finnish preschool classrooms during structured learning sessions. *Early Child Development and Care*, 184(3), 416-433. doi:10.1080/03004430.2013.793182
- Salmivalli, C., & Isaacs, J. (2005). Prospective relations among victimization, rejection, friendlessness, and children's self- and peer-perceptions. *Child Development*, 76(6), 1161-1171. doi:10.1111/j.1467-8624.2005.00842.x
- Salmivalli, C., Ojanen, T., Haanpää, J., & Peets, K. (2005). "I'm OK but you're not" and other peer-relational schemas. *Developmental Psychology*, 41(2), 363-375. doi:10.1037/0012-1649.41.2.363
- Savolainen, A. (2001). *Koulu työpaikkana* Retrieved from <http://tampub.uta.fi/handle/10024/66443>
- Silver, R. B., Measelle, J. R., Armstrong, J. M., & Essex, M. J. (2005). Trajectories of classroom externalizing behavior: Contributions of child characteristics, family characteristics, and the teacher-child relationship during the school transition. *Journal of School Psychology*, 43(1), 39-60. doi:10.1016/j.jsp.2004.11.003
- 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. Retrieved from <https://search.proquest.com/docview/202675482>
- Skipper, Y., & Douglas, K. (2015). The influence of teacher feedback on children's perceptions of student-teacher relationships. *British Journal of Educational Psychology*, 85(3), 276-288. doi:10.1111/bjep.12070
- Sointu, E. T., Savolainen, H., Lappalainen, K., & Lambert, M. C. (2017). Longitudinal associations of student-teacher relationships and behavioural and emotional strengths on academic achievement. *Educational Psychology*, 37(4), 457-467. doi:10.1080/01443410.2016.1165796
- Sørli, M., Idsoe, T., Ogden, T., Olseth, A. R., & Torsheim, T. (2018). Behavioral trajectories during middle childhood: Differential effects of the school-wide positive behavior support model. *Prevention Science*, 19(8), 1055-1065. doi:10.1007/s11121-018-0938-x

- Sørli, M., & Ogden, T. (2007). Immediate impacts of PALS: A school-wide multi-level programme targeting behaviour problems in elementary school. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 51(5), 471-492. doi:10.1080/00313830701576581
- Spivak, A. L., & Farran, D. C. (2012). First-grade teacher behaviors and children's prosocial actions in classrooms. *Early Education & Development*, 23(5), 623-639. doi:10.1080/10409289.2011.566164
- Sugai, G., Horner, R. H., Dunlap, G., Hieneman, M., Lewis, T. J., Nelson, C. M., . . . Rief, M. (2000). Applying positive behavior support and functional behavioral assessment in schools. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 2(3), 131-143. doi:10.1177/109830070000200302
- Sutherland, K. S., Conroy, M., Abrams, L., & Vo, A. (2010). Improving interactions between teachers and young children with problem behavior: A strengths-based approach. *Exceptionality*, 18(2), 70-81. doi:10.1080/09362831003673101
- Thomaes, S., Reijntjes, A., Orobio de Castro, B., Bushman, B. J., Poorthuis, A., & Telch, M. J. (2010). I like me if you like me: On the interpersonal modulation and regulation of preadolescents' state self-esteem. *Child Development*, 81(3), 811-825. doi:10.1111/j.1467-8624.2010.01435.x
- Troop-Gordon, W., MacDonald, A. P., & Corbitt-Hall, D. J. (2019). Children's peer beliefs, friendlessness, and friendship quality: Reciprocal influences and contributions to internalizing symptoms. *Developmental Psychology*, 55(11), 2428-2439. doi:10.1037/dev0000812
- Väljjarvi, J. (2017). *PISA 2015 : Oppilaiden hyvinvointi*. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos. Haettu osoitteesta <https://www.openaire.eu/search?q=&Search=>
- Van Petegem, K., Aelterman, A., Van Keer, H., & Rosseel, Y. (2008). The influence of student characteristics and interpersonal teacher behaviour in the classroom on student's wellbeing. *Social Indicators Research*, 85(2), 279-291. doi:10.1007/s11205-007-9093-7
- Veenstra, R., Lindenberg, S., Huitsing, G., Sainio, M., & Salmivalli, C. (2014). The role of teachers in bullying: The relation between antibullying attitudes, efficacy, and efforts to reduce bullying. *Journal of Educational Psychology*, 106(4), 1135-1143. doi:10.1037/a0036110

- Vu, J. A., & Locke, J. J. (2014). Social network profiles of children in early elementary school classrooms. *Journal of Research in Childhood Education*, 28(1), 69-84. doi:10.1080/02568543.2013.850128
- Wanders, F. H. K., van der Veen, I., Dijkstra, A. B., & Maslowski, R. (2020). The influence of teacher-student and student-student relationships on societal involvement in dutch primary and secondary schools. *Theory & Research in Social Education*, 48(1), 101-119. doi:10.1080/00933104.2019.1651682
- Wang, M. -. (2009). School climate support for behavioral and psychological adjustment. *School Psychology Quarterly*, 24(4), 240-251. doi:10.1037/a0017999
- Wang, C., Berry, B., & Swearer, S. M. (2013). The critical role of school climate in effective bullying prevention. *Theory into Practice*, 52(4), 296-302. doi:10.1080/00405841.2013.829735
- Wang, M. -, & Dishion, T. J. (2012). The trajectories of adolescents' perceptions of school climate, deviant peer affiliation, and behavioral problems during the middle school years. *Journal of Research on Adolescence*, 22(1), 40-53. doi:10.1111/j.1532-7795.2011.00763.x
- Wang, M. -, Selman, R., Dishion, T. J., & Stormshak, E. A. (2010). A tobit regression analysis of the covariation between middle school students' perceived school climate and behavioral problems. *Journal of Research on Adolescence*, 20(2), 274-286. doi:10.1111/j.1532-7795.2010.00648.x
- Warren, J. S., Bohanon-Edmonson, H. M., Turnbull, A. P., Sailor, W., Wickham, D., Griggs, P., & Beech, S. E. (2006). School-wide positive behavior support: Addressing behavior problems that impede student learning. *Educational Psychology Review*, 18(2), 187-198. doi:10.1007/s10648-006-9008-1
- 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. doi:10.1080/01411926.2011.650680
- White, K. J., & Jones, K. (2000). Effects of teacher feedback on the reputations and peer perceptions of children with behavior problems. *Journal of Experimental Child Psychology*, 76(4), 302-326. doi:10.1006/jecp.1999.2552

White, K. J., & Kistner, J. (1992). The influence of teacher feedback on young children's peer preferences and perceptions. *Developmental Psychology, 28*(5), 933-940. doi:10.1037//0012-1649.28.5.933