

**Opettajien kollektiivisen pystyvyyden yhteys Työrauha
kaikille -intervention vaikuttavuuteen, hyväksyttävyy-
teen ja fideliteettiin**

Mona Porrassalmi

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Artikkelimuotoinen

Kevätlukukausi 2022

Kasvatustieteiden laitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Porrassalmi, Mona. 2022. Opettajien kollektiivisen pystyvyyden yhteys Työrauha kaikille -intervention vaikuttavuuteen, hyväksyttävyyteen ja fideliteettiin. Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. 33 sivua.

Opettajien kollektiivinen pystyvyys, eli se, miten vahvasti opettajat uskovat yhteisen toiminnan tuottavan tuloksia on tutkimusten mukaan positiivisesti yhteydessä niin opettajien työhyvinvointiin kuin oppilaiden akateemiseen suoriutumiseen. Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää, onko opettajien kollektiivinen pystyvyys yhteydessä Työrauha kaikille -toimintamallin vaikuttavuuteen, hyväksyttävyyteen ja fideliteettiin. Työrauha kaikille -toimintamalli on oppilaiden työrauhaongelmien ennaltaehkäisyä varten kehitetty toimintamalli.

Tutkimuksen aineisto koostui vuosina 2013–2014 suomalaisista yläkouluista kerätystä Työrauha kaikille- interventiotutkimuksen datasta. Tutkimukseen osallistui 208 tutkittavaa. Tutkimuksessa tarkasteltiin opettajien kollektiivisen pystyvyyden kokemuksia alkumittauksessa ja sen yhteyttä Työrauha kaikille -toimintamallin vaikuttavuuteen, hyväksyttävyyteen ja fideliteettiin. Tutkimuskysymyksiin vastattiin käyttämällä toistomittausten varianssianalyysia ja Pearsonin ja Spearmanin korrelaatiokerrointa.

Tutkimuksen tulokset osoittavat, että opettajien kollektiivisen pystyvyyden taso ei ole yhteydessä Työrauha kaikille -toimintamallin vaikuttavuuteen. Kollektiivinen pystyvyys ei ollut myöskään tilastollisesti merkitsevästi yhteydessä toimintamallin hyväksyttävyyteen tai fideliteettiin. Tutkimustulos on positiivinen intervention toteutuksen kannalta, sillä se kertoo interventioiden kehittäjille, että opettajien kollektiivisen pystyvyyden tasoa ei tarvitse korjata ennen työrauhaintervention käynnistämistä.

Asiasanat: kollektiivinen pystyvyys, työrauha, työrauhahäiriöt, interventio

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ.....	2
SISÄLTÖ	3
1 JOHDANTO.....	4
1.1 Kollektiivinen pystyvyys	5
1.2 Työrauha	9
1.3 Tutkimuskysymykset	15
2 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	16
2.1 Tutkimusaineisto ja tutkittavat	16
2.2 Tutkimusmenetelmät	17
2.3 Aineiston analyysi	21
3 TULOKSET.....	22
4 POHDINTA.....	24
4.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset.....	24
4.2 Eettinen pohdinta.....	26
4.3 Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimusaiheet	27
LÄHTEET	30

1 JOHDANTO

Hyvällä työrauhalla tarkoitetaan rauhallista, hyväksyvää ilmapiiriä, jossa on opettamis- ja työskentelyrauha (Opetushallitus, 2014). Levin ja Nolan (2007) määrittelee työrauhahäiriöt käyttäytymiseksi, joka häiritsee opetusta tai oppimista, luokassa olevien psyykkistä tai fyysistä hyvinvointia tai tuhoaa omaisuutta. Suomessa on kehitetty erilaisia interventioita, joiden avulla pyritään parantamaan oppilaiden työrauhaa ja vähentämään häiriökäyttäytymistä. Työrauha kaikille -toimintamalli on kehitetty oppituntien aikana ilmenevien työrauhaongelmien ennaltaehkäisyksi ja vähentämiseksi (Kiiski ym., 2012). Tämä luokille 5–9 kehitetty toimintamalli perustuu opettajien yhteistyöhön ja on kehitetty käytettäväksi yleisen tuen tukikeinona ja sen avulla voidaan korjata jo syntyneitä ongelmia ja ehkäistä haastavamman häiriökäyttäytymisen kehittymistä (Kiiski ym., 2012).

Työrauhahäiriöt voivat aiheutua myös muista syistä, kuin oppilaiden käytöksestä. Opettaja voi vaikuttaa työrauhaan puuttumalla tehokkaasti luokassa esiintyviin työrauhahäiriöihin (Saloviita, 2007). Kollektiivinen pystyvyys on Banduran (1997a) sosio-kognitiivisesta teoriasta lähtöisin oleva käsite, jolla tarkoitetaan ryhmän jaettua yhteistä uskomusta heidän kyvyistään järjestää ja toteuttaa toimintatapoja, joita tarvitaan saavutusten tavoittamiseksi. Opettajien kollektiivinen pystyvyys on yhteydessä esimerkiksi oppilaiden oppimistuloksiin ja koulumenestykseen (Goddard, 2001).

Tässä tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita siitä, onko opettajien kollektiiviset pystyvyysuskomukset yhteydessä työrauhahäiriöiden ehkäisemiseksi kehitetyn intervention vaikuttavuuteen, hyväksyttävyyteen tai fideliteettiin. Tutkimuksen tavoite on saada lisää tietoa siitä, mihin kaikkeen opettajien kollektiiviset pystyvyysuskomukset ovat yhteydessä ja ovatko ne merkittävä osa koulun työrauhahäiriöihin käytettävien interventioiden vaikuttavuutta, hyväksyttävyyttä tai fideliteettiä.

1.1 Kollektiivinen pystyvyys

Banduran (1997a) kehittämä sosio-kognitiivinen teoria käsittelee yksilön käyttäytymistä, sen muutoksia ja siihen liittyviä tekijöitä. Banduran (1997a) sosio-kognitiivisessa teoriassa ollaan kiinnostuneita siitä, miten yksilö hallitsee omaa itseään ja elämäänsä. Keskeistä teoriassa on nimenomaan yksilön minäpystyvyys, eli käsitys siitä kuinka yksilö kokee kykenevänsä järjestämään ja toteuttamaan tietyn saavutuksen vaatimia toimintatapoja (Bandura, 1997a). Sosio-kognitiivinen teoria olettaa, että ihmiset ovat aktiivisia elämänsä muotoilijoita (Bandura, 1997b). Pystyvyysuskomukset muokkaavat yksilön ajatuksia, tunteita, motivoituneisuutta sekä käyttäytymistä (Bandura, 1997a). Banduran (2000) mukaan koettu pystyvyys on avainasemassa ihmisen toiminnassa, sillä se vaikuttaa suoraan sekä käyttäytymiseen, että muihin tekijöihin, kuten tavoitteisiin, pyrkimyksiin ja ympäristön esteiden ja mahdollisuuksien havaitsemiseen. Jos ihmiset eivät usko omaan kykyihinsä ja mahdollisuuksiin saavuttaa asioita, heillä on vähän kannustimia toimia (Bandura, 2000). Pystyvyysuskomukset vaikuttavat myös siihen, ajatteleeko ihminen epäloogisesti, strategisesti, optimistisesti vai pessimistisesti. Pystyvyysuskomukset vaikuttavat yksilön itselleen asettamiin tavoitteisiin ja niihin sitoutumiseen, vastoinkäymisten sietokykyyn sekä siihen, kuinka paljon masennusta he kokevat (Bandura, 2000).

Banduran (1997a) mukaan yksilön minäpystyvyyden tunne kehittyy neljän eri lähteen kautta. Tehokkain näistä lähteistä on yksilön aikaisemmat kokemukset. Aikaisemmat kokemukset tarjoavat aidoimmat todisteet siitä, mitä menestyminen vaatii ja menestyminen luo vahvan uskon tehokkuuteen. Pystyvyyden tunnetta kehitetään aikaisempien kokemusten kautta kehittämällä niistä opittuja kognitiivisia käyttäytymiseen ja itsesäätelyyn liittyviä työkaluja, joiden avulla hallitaan muuttuvia elämänolosuhteita. Toinen minäpystyvyyden lähde on Banduran (1997a) mukaan sosiaalisten mallien tarjoamat sijaiskokemukset. Kun yksilö näkee toisen samankaltaisen yksilön menestyvän, luo se uskomuksen, että yksilöllä itsellään on kyky vastaavaan toimintaan. Päinvastoin vertaisten epäonnistuminen kovasta ponnistelusta huolimatta heikentää tarkkailijoiden arvioita

omasta pystyvyydestään ja alentaa heidän motivaatiotasoaan. Mallinnus toimii parhaiten silloin, mitä voimakkaampi havaittu samankaltaisuus malleihin on. Kolmas Banduran (1997a) minäpystyvyyden lähteistä on sosiaalinen tuki, jonka avulla yksilön pystyvyyssuskomuksia voidaan vahvistaa. Yksilöt, joita sanallisesti tuetaan antamalla palautetta heidän kyvykkyydestään suoriutua annetuista tehtävistä luultavammin ponnistelevat enemmän ja kestävät paremmin omia epävarmuuden tunteita ja ilmeneviä haasteita. Ihmiset luottavat luontaisesti omaan psyykkiseen ja emotionaaliseen tilaansa. Ihminen kuuntelee stressireaktioitaan ja jännitystään haavoittuvuuden merkkinä, ja se taas voi heikentää suorituskykyä. Voimaa ja kestävyyttä vaativissa toiminnoissa ihmiset arvioivat väsymystä, särkyä ja kipua fyysisen heikkouden merkkinä. Myös mieliala vaikuttaa ihmisen arvioista heidän henkilökohtaisesta tehokkuudestaan. Positiivinen mieliala parantaa havaittua pystyvyyttä; heikko mieliala heikentää sitä. Neljäs minäpystyvyyden lähde on parantaa fyysistä olotilaa ja vähentää stressiä ja negatiivisia emotionaalisia ajatuksia (Bandura, 1997a).

Bandura (1997a) on teoriassaan kuitenkin tiedostanut, että yksilö operoi laajan sosiaalisen verkoston sisällä, jonka takia tämä on laajentanut teorian näkökulmaansa yksilön pystyvyyssuskomuksista käsittelemään myös kollektiivisia pystyvyyssuskomuksia, kuten sitä, miten ihmisten yhteiset uskomukset vaikuttavat yksilöön ja elettyyn elämään. Tästä on syntynyt kollektiivisen pystyvyyden käsite. Banduran (1997b) mukaan kollektiivinen pystyvyys määritellään ryhmän jaetulla yhteisellä uskomuksella kyvyistä järjestää ja toteuttaa toimintatapoja, joita tarvitaan saavutusten tavoittamiseksi. Monet ihmisten elämässä kokemat haasteet ovat sellaisia, että ne vaativat yhteistyötä ja ulkopuolisen apua (Bandura, 1997b). Banduran (2000) mukaan ei ole epätavallista, että ryhmät, joiden jäsenet ovat yksilöllisesti lahjakkaita, toimivat huonosti yhdessä, jos kollektiivinen pystyvyyssuskomus on heikko. Tässä tutkimuksessa ollaan erityisesti kiinnostuneita kollektiivisen pystyvyyden kokemuksesta, joka viittaa ryhmän uskomuksiin heidän kyvyistensä ja pystyvyydestä. Banduran (1997b) mukaan kollektiivisen pystyvyyden käsite on samanlainen minäpystyvyyden käsitteeseen

kanssa siten, että molemmissa keskeistä on tehtävään panostuksen ja sinnikkyyden määrää ja käsitystä tehtävän onnistumisesta. Käsitteiden ero on tarkastelun kohteessa. Kollektiivisessä pystyvyydessä ei tarkastella yksilön omia uskomuksia itsestään, vaan keskitytään koettuihin ryhmän uskomuksiin ja ponnisteluihin (Bandura, 1997b).

Aikaisemmissa tutkimuksissa kollektiivisen pystyvyyden yhteyttä ihmisen elämään on tutkittu monesta eri näkökulmasta. Koettu kollektiivinen pystyvyys on merkittävä tekijä organisaation tavoitteiden saavuttamisessa (Goddard ym., 2004). Goddard ja Skrla (2006) mukaan mitä suurempi organisaation sisällä vallitseva kollektiivisen pystyvyyden tunne on, sitä paremmalla todennäköisyydellä sen jäsenet ovat valmiita ponnistelemaan pitkäjänteisesti ja sitkeästi haluttujen tavoitteiden saavuttamiseksi. Kouluissa, joissa henkilökunta kollektiivisesti kokee olevansa kykenevä auttamaan oppilaita saavuttamaan akateemista menestystä, välittyy paremmin myönteinen ilmapiiri ja halu kehitykselle (Bandura, 1997a). Korkea kollektiivisen pystyvyyden taso on yhteydessä myös siihen, että ryhmä näkee vastoinkäymiset väliaikaisina esteinä, jotka ovat voitettavissa, eikä todisteina omasta tehottomuudesta tai epäonnistumisesta (Goddard & Skrla 2006, 217; Goddard, 2001). Bandura (1997b) mukaan paremman kollektiivisen pystyvyyden kehittämiseksi ryhmän jäseniä tulisi voimaannuttaa ja annettujen tavoitteiden tulisi olla selkeitä. Sen lisäksi tavoitteiden tulisi kohdistua ihmisten jokapäiväiseen elämään välttämällä abstrakteja tavoitteita, jotta voidaan saada konkreettisia todisteita edistymisestä (Bandura, 1997b).

Goddardin ja kumppaneiden (2004) mukaan opettajien ottaminen mukaan vaikuttamaan opetukseen liittyviin päätöksiin tekee heistä luottavaisempia organisaatioiden kyvyistä suoriutua opetuksen järjestämisestä hyvin. Siitä syystä yksi tapa kehittää opettajien kollektiivisen pystyvyyden tunnetta voisi olla, että henkilökunta saa enemmän oikeuksia vaikuttaa koulun päätöksiin (Goddard ym. 2004). Banduran (1997a) mukaan opettajien kollektiivisen pystyvyyden tunne lukuvuoden alussa indikoi tulevan lukuvuoden saavutuksia. Mitä paremmaksi kollektiivinen pystyvyys arvioidaan lukuvuoden alussa, sitä paremmin oppilaat suoriutuvat akateemisesti lukuvuoden aikana (Bandura, 1997a). Goddardin

(2001) mukaan pienien ja helposti saavutettavien tavoitteiden asettaminen voi auttaa kasvattamaan opettajien kollektiivisen pystyvyyden kokemusta oman henkilökohtaisen onnistumisen tunteen kautta. Ware ja Kitsantis (2007) tutkivat ja osoittivat, että opettajien kollektiivisen pystyvyyden kokeminen on yhteydessä myös työhön sitoutumiseen.

Kollektiivisen pystyvyyden kokeminen vaihtelee tutkimusten mukaan myös yksilön ammattitaustasta riippuen. Goddard ja Skrla (2006) osoitti lähes 2000 osallistujan tutkimuksellaan, että koulujen opettajien aikaisempi akateeminen suoriutuminen oli merkitsevästi yhteydessä koulussa vallitsevaan korkeampaan kollektiivisen pystyvyyden tunteeseen ja tilastollisesti merkitsevästi korkeampaa kollektiivisen pystyvyyden kokemusta raportoivat ne opettajat, joilla oli takanaan jo vähintään 10 vuoden ura opettajana. Myös yhteistyön merkitys korostuu kollektiivisen pystyvyyden tutkimuksissa. Opettajien välinen yhteistyö on avainasemassa kollektiivisen pystyvyyden kokemuksiin ja oppilaitoksissa tehty hyvä ja järjestelmällinen yhteistyö on avainasemassa ennakoiden parempaa kollektiivisen pystyvyyden raportointia (Goddard ym., 2015). Opettajien minäpystyvyys on tutkitusti positiivisesti yhteydessä parempaan kollektiivisen pystyvyyden tunteen kokemiseen (Stephanou ym., 2013; Goddard ym., 2004; Viel-Ruma ym., 2010).

Opettajien kollektiivinen pystyvyys on yhteydessä myös oppilaiden oppimistuloksiin (Goddard, 2001). Goddard ym. (2000) tutkivat ja osoittivat, että oppilaiden sukupuolen, etnisyyden ja aikaisemman koulumenestyksen kontrollon jälkeen opettajien kollektiivinen pystyvyys oli yhä merkitsevästi yhteydessä oppilaiden koulumenestykseen. Tutkimukset ovat myös osoittaneet opettajien kollektiivisen pystyvyyden olevan merkitsevästi positiivisessa yhteydessä oppilaiden matematiikan ja lukemisen taitoihin (Goddard ym., 2000; Goddard ym., 2015).

1.2 Työrauha

Työrauha käsitteenä on subjektiivinen, suhteellinen ja muuttuva (Holopainen, Järvinen, Kuusela & Packalen, 2009). Matti Koskenniemi (1944) toi työrauhakäsitteen suomalaiseen kasvatustieteeseen. Koskenniemen (1944) mukaan työnteko edellyttää riittävää hiljaisuutta, järjestystä ja rauhaa työskennellä. Saloviidan (2007) mukaan työrauhalle on historiassa ja nykypäivänä annettu useita erilaisia määritelmiä, kuten rauhalliset olot, hiljaisuus ja liikkumattomuus, tasapainoisen kehityksen tukeminen, kasvattaminen, itsehallinnan kehittäminen sekä tehokas oppiminen. Osa näistä määritelmistä ovat nykyään jo vanhentuneita, sillä esimerkiksi täyden hiljaisuuden ja liikkumattomuuden ei nähdä enää olevan työrauhan päämäärä.

Nykyään työrauhan käsite on muuttunut ehdottoman hiljaisuuden vaatimuksesta ja tavoitteena pidetään asetettujen tehtävien ja tavoitteiden mukaista toimintaa (Holopainen ym., 2009). Opetushallituksen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) ei määritellä työrauhaa, mutta siellä kerrotaan rauhallisen, hyväksyvän ilmapiirin, hyvien sosiaalisten suhteiden sekä ympäristön viihtyvyyden edistävän työrauhaa. Opettajan näkökulmasta työrauhan määritelmän keskiössä nähdään opettamis- ja työskentelyrauha ja oppilaiden näkökulmasta olennainen asia on oppimis- ja oleskelurauha (Holopainen ym., 2009). Hyvän työrauhan ja ystävällisen ja kiireettömän ilmapiirin nähdään myös tukevan oppimista ja työrauha nähdään asiana, johon jokainen opetukseen osallistuva on oikeutettu turvallisen ympäristön takaamiseksi (Opetushallitus, 2014).

Työrauhahäiriöt. Levin ja Nolan (2007) määrittelee työrauhahäiriöt käyttäytymiseksi, joka häiritsee opetusta tai oppimista, luokassa olevien psyykkistä tai fyysistä hyvinvointia tai tuhoaa omaisuutta. Työrauhahäiriöihin tulee puuttua, sillä häiriöt vähentävät opetukseen käytettävissä olevaa aikaa ja saattavat aiheuttaa turvattomuutta ja pelkoa (Levin & Nolan, 2007). Saloviita (2007) on määritellyt työrauhaongelman käsitteen tehokasta opiskelua tai oppilaan itsehallinnan kehittämistä häiritsevänä tekijänä.

Saloviidan (2013) mukaan työrauhahäiriöt voidaan jakaa kolmeen eri tyyppiin niiden vakavuuden perusteella. Ensimmäiseen tyyppiin kuuluu niin sanottu normaali perushäly, johon kuuluu luokassa puhuminen ilman lupaa, muiden häiritseminen ja tekemättömyys. Tämä luokka kattaa noin 90 % kaikista työrauhahäiriöistä. Saloviidan (2007) mukaan valtaosa työrauhaongelmista Suomessa ovat lieviä ja ne ovat rinnastettavissa lapsen ja nuoren luokkahuoneen ulkopuolella tapahtuvaan normaaliin käyttäytymiseen. Oppilaat esimerkiksi tekevät väkivoimalla jotain muuta kuin keskittyvät annettuihin tehtäviin, puhuvat, liikkuvat, yrittävät kiinnittää toistensa huomiota tai vetäytyvät ja passivoituvat (Saloviita, 2007). Toiseen häiriötyyppiin luokitellaan astetta vakavampi häiriökäyttäytyminen, joka sisältää tahallista sääntöjen rikkomista, kärkkäästi vastaamista ja uhmakkuutta ja tämä häiriötyyppi kattaa noin 9 % kaikista työrauhahäiriöistä (Saloviita, 2013). Työrauhaongelmien vakavampi muoto voi olla avoin tottelemattomuus ja äärimmäisissä tapauksissa väkivalta ja Saloviita (2013) luokittelee kolmanteen häiriötyyppiin, jonka esiintyvyys on kaikista työrauhahäiriöistä noin 1 %, väkivaltaisuuden ja esineiden rikkomisen. Tähän ryhmään liittyy myös runsaat poissaolot ja vetäytyminen koulutyöstä kohti koulun keskeyttämistä (Saloviita, 2013).

Koulun työrauhahäiriöt voivat aiheutua erilaisista tausta- ja tilannetekijöistä käyttäytymisen taustalla. Työrauhahäiriöissä korostuu oppilaiden levottomuus ja psyykinen oireilu, opetusryhmien liian suuri koko, opettajan heikko auktoriteetti sekä vanhemmuuteen liittyvät ongelmat (Holopainen ym., 2009). Opettaja voi puuttua luokassa esiintyviin työrauhaongelmiin tehokkaasti ja täten optimoida oppimiseen käytettävissä olevaa aikaa (Saloviita, 2007). Opetus- ja kulttuuriministeriön oppilas- ja opettajakyselyistä saatujen arviointitulosten mukaan työrauhahäiriöitä ja ongelmatilanteita voidaan vähentää ja ennaltaehkäistä kehittämällä opettajien kokemaa viihtyvyyttä, turvallisuutta, opetuskäytänteitä ja asenteita sekä lisäämällä opettajien saamaa tukea (Julin & Rumpu, 2018).

Holopainen ym. (2009) raportoivat kyselylomakkeella kerättyjen PISA-aineistojen avulla suomalaisten koulujen oppilaiden ja rehtoreiden käsityksiä työrauhasta. Työrauhaan ei vuoden 2000 ja 2003 PISA-aineistojen mukaan vaikuta

sukupuoli, ryhmäkoko tai koulun koko. Vanhempien sosioekonominen tausta ja koulunkäyntiin saatu tuki on heikosti yhteydessä työrauhahäiriöihin. Työrauhahäiriöt ovat yhteydessä oppilaiden haastaviin kotioloihin ja opettajakunnan ei-toivottuun käytökseen. PISA-aineistosta voi havaita myös, että työrauhan kannalta keskeistä on oppilaiden käsitys omasta opettajasta. Hyvään työrauhaan on yhteydessä hyvät opettaja-oppilas-suhteet, kotitehtävien säännöllinen tarkastaminen ja oppilaiden oppimista tukeva toiminta (Holopainen ym., 2009).

Julinin ja Rumpun (2018) mukaan vuonna 2016 suoritetun opetus- ja kulttuuriministeriön työrauhan ja turvallisen oppimisympäristön arvioinnin mukaan suurin osa oppilaista pitivät työrauhaa keskimäärin hyvänä. Arvioinnin mukaan työrauhahäiriöitä tapahtui useammin yläkoulussa kuin alakoulussa tai lukiossa. Useimmin häiriö- ja ongelmatilanteet olivat oppilaiden puhuminen yhtä aikaa opettajan kanssa, oppilaan myöhässä saapuminen oppitunnilla, oppitunnilla elektroniikkalaitteiden käyttäminen ilman lupaa, kuuntelemattomuus tai oppilaan luvaton poistuminen koulun alueelta tai kiusaamistilanteet (Julin & Rumpu, 2018).

Työrauhan ylläpitäminen. Opetushallitus (2014) nostaa keskeisiksi työrauhaan vaikuttaviksi keinoiksi opettajan antaman palautteen ja ohjauksen, käytetyn yhteistyön ja yhteisen vastuunoton sekä huolenpidon. Hyvää työrauhaa voidaan rakentaa pedagogisilla ratkaisuilla ja tarvittaessa myös kasvatustieteellisiä ja erilaisia kurinpitokeinoja käyttämällä (Opetushallitus, 2014). Saloviidan (2007) mukaan koulunkäynnin tavoite on saada elämään tarvittavia taitoja ja tietoja ja työrauhan tulee palvella tätä tavoitetta ja varmistaa oppilaille mahdollisuus työskennellä tavoitteen saavuttamiseksi. Työrauhan tehtävä on myös turvata oppilaiden oppimiseen käytettävissä oleva aika niin, että oppiminen olisi mahdollisimman tehokasta (Saloviita, 2007). Opettajan näkökulmasta keskeistä on se, uskooko opettaja työrauhahäiriöiden olevan lähtöisin sellaisista syistä, joihin opettaja kykenee vaikuttamaan omalla toiminnallaan ja siksi työrauhan ylläpitämiseen on kehitetty erilaisia menetelmiä ja interventioita, joilla luokan yleistä

työrauhaa voisi ylläpitää ja kehittää (Holopainen ym., 2009). On tärkeää, että ehkäisevät toimenpiteet integroidaan mukaan opetussuunnitelmaan, hyvinvointityöhön ja pedagogiikkaan (Elo & Lamberg, 2018).

Työrauha Kaikille -toimintamalli. Työrauha kaikille toimintamalli on kehitetty oppituntien aikana ilmenevien työrauhaongelmien ennaltaehkäisyksi ja vähentämiseksi (Kiiski ym., 2012). Toimintamallin tavoitteena on myös parantaa luokan oppimisilmapiiriä ja lisätä opettajan työn hallinnan tunnetta (Kiiski ym., 2012). Kiiski ja kumppanit (2012) kehittivät toimintamallin luokkien 5–9 oppilaiden kanssa toimiville aikuisille, jotka haluavat puuttua koulussa ilmeneviin työrauhaongelmiin. Toimintamalli on kehitetty käytettäväksi yleisen tuen tukikeinona ja sen avulla voidaan korjata jo syntyneitä ongelmia sekä yksilö- että luokkatasolla sekä ehkäistä vielä haastavamman häiriökäyttäytymisen kehittymistä luokassa (Kiiski ym., 2012).

Kiiskin ja kumppaneiden (2012) Työrauha kaikille -toimintamalli, perustuu käyttäytymispsykologiseen teoriaan eli siihen, että käyttäytyminen on opittua ja se palvelee aina jotakin tarkoitusta. Käyttäytymiseen voidaan vaikuttaa ja sitä pystytään muuttamaan (Kiiski ym., 2012). Kiiskin ja kumppaneiden (2012) mukaan käyttäytymisodotusten selkeyttäminen on tärkeää. Tämä onnistuu jäsentämällä oppilaalle häneltä vaaditut odotukset käyttäytymisestä ja niiden kertominen ymmärrettävästi oppilaalle. Toinen tärkeä asia on annetun palautteen tehokkuus. Hyvä palaute on johdonmukaista, välitöntä, voimakasta ja konkreettista. Sen lisäksi tulee muistaa myös seuraamusten toteuttaminen ja se, että ne toteutetaan loogisesti ja mahdollisimman välittömästi (Kiiski ym., 2012).

Kiiski ja kumppanit (2012) ovat esitelleet toimintamallin tarkemmin KUMMI-oppaassa. Opas toimii aikuisen apuna toimintamallin suunnittelussa, toteutuksessa ja arvioinnissa. Toimintamallissa käydään läpi työrauhaongelmien ennaltaehkäisyä ja niihin puuttumista koko koulun tasolla. Toimintamalli alkaa käyttöönottoa edeltävällä alkutapaamisella, jonka pitää toiminnasta vastuun otava aikuinen. Aloitustapaamisen jälkeen kaikkien toimintamalliin osallistuvien toimijoiden tulisi tietää mitä, miksi, miten ja milloin toimintamallissa mitään tapahtuu. Toimintamallille keskeistä on opettajien välinen yhteistyö. Sen lisäksi

opettajille kerrotaan tapoja, joiden kautta luokan oppilaita voi motivoida osallistumaan työrauhan parantamiseen (Kiiski ym., 2012).

Käytännön tasolla Kiiskin ja kumppaneiden (2012) Työrauha Kaikille -toimintamallissa kiinnitetään huomiota ja annetaan toimintaohjeita muun muassa oppituntien aloittamiseen, rakenteeseen, sääntöihin, seuraamuksiin, palautteen antoon ja vastaanottamiseen sekä oppituntien päättämiseen. Opettajat määrittelevät kaksi työrauhaa eniten häiritsevää ongelmaa luokan toiminnassa ja muotoilevat nämä ongelmat tavoitteiksi eli toivotuksi käyttäytymiseksi. Tavoitekäyttäytymistä arvioidaan jokaisella oppitunnilla oppilaskohtaisesti käyttäen apuna viikkoarviointilomaketta. Toimintamallia suoritetaan täsmällisesti ja opettajat kokoontuvat yhteisesti neljän viikon välein arvioimaan toiminnan vaikuttavuutta ja sopimaan jatkosta. Sen lisäksi toimintamalliin kuuluu seurantatapauksia, joissa opettajat tarkastelevat yhdessä toimintamallin hyötyjä ja tuloksia sekä päättävät toimintamallin jatkamisesta (Kiiski ym., 2012).

Opettajan kollektiivinen pystyvyys ja koulun työrauhainterventiot. Opettajien kollektiivisen pystyvyyden yhteyttä erilaisiin kouluissa toteutettaviin työrauhainterventioihin ja niiden vaikuttavuuteen on tutkittu vain vähän. Yleisesti paremman opettajien kollektiivisen pystyvyyden on katsottu olevan yhteydessä esimerkiksi pienempään erotettujen oppilaiden määrään (Gibbs & Powell, 2012), joka voi viitata siihen, että vakavia työrauhahäiriöitä ilmenee vähemmän opettajien pystyvyysuskomusten ollessa vahvoja. Kollektiivinen pystyvyys käsitteenä kumpuaa samoista lähtökohdista kuin minäpystyvyys, tarkoittaen vain kokemusta joukon, ei yksilön koetusta pystyvyydestä. Näin ollen voidaan nähdä, että minäpystyvyydestä saadut tutkimustulokset saattaisivat myötäillä kollektiivisesta pystyvyydestä saatavia tuloksia. Opettajien minäpystyvyyden, eli sen, miten hyvin opettaja kokee onnistuvansa ja pystyvänsä opettamaan oppilaitaan, on katsottu olevan yhteydessä parempaan hyödyllisten strategioiden hyödyntämiseen koskien oppilaiden häiriökäyttäytymistä, eli mitä parempi opettajan minäpystyvyys on, sitä enemmän hän käyttää hyödyllisiä strategioita oppilaiden häiriökäyttäytymiseen (Almog & Shechtman, 2007). Dibapile (2012) kertoo kirjallisuuskatsauksessaan yleisesti ottaen paremman opettajan minäpystyvyyden

viittaavan opettajaan, joka tietää miten häiriökäyttäytymiseen tulee vastata ja kykenee tehokkaasti pitämään järjestystä yllä luokassa, jotta oppimistavoitteet voidaan saavuttaa.

Hyväksyttävyyys. Opettajien hyväksyttävyyttä kouluissa suoritettavia interventioita kohtaan on tutkittu aikaisemmin. Witt ja kumppanit (1984) ovat pyrkineet tunnistamaan keskeisiä tekijöitä, jotka ovat yhteydessä opettajien arvioihin interventioiden hyväksyttävyydestä. Tutkimuksen mukaan mitä enemmän opettajien täytyy käyttää aikaa interventioihin, sitä vähemmän hyväksyttävänä interventiota on pidetty (Witt ym., 1984). Kuitenkin haastavaan häiriökäyttäytymiseen kohdistettujen interventioiden kohdalla opettajat pitivät hyväksyttävämpänä enemmän aikaa vievää interventiota, mahdollisesti siksi, että hyvin vähän opettajan aikaa vaativaa interventiota ei katsottu tarpeeksi tehokkaaksi toimiakseen haastavaan häiriökäyttäytymiseen (Witt ym., 1984). Siksi tuleekin tutkia, onko syytä muuttaa opettajien uskomuksia interventioista paremman hyväksyttävyyden saamiseksi tai vaihtoehtoisesti muokata intervention strategioita opettajien mielestä hyväksyttävimmiksi (Witt ym., 1984). Tässä tutkimuksessa selvitetään, onko opettajien kollektiivinen pystyvyys yhteydessä intervention hyväksyttävyyteen.

Fideliteetti. Tässä tutkimuksessa tarkastellaan myös intervention fideliteettiä eli sitä, miten menetelmäuskollisesti interventiota toteutettiin. Millerin ja Rollnickin (2014) mukaan ihmiset eivät voi hyötyä interventiosta, mille he eivät ole altistuneet. Fideliteetillä tarkoitetaan juuri sitä, että interventiota tulee toteuttaa sen oikealla toteutustavalla ja riittävän johdonmukaisesti (Miller & Rollnick, 2014). Breitensteinin ja kumppaneiden (2010) mukaan interventioiden fideliteetin järjestelmällinen arviointi mahdollistaa intervention toteutuksen laadun tarkkailun. Fideliteetin arviointi näin ollen vahvistaa intervention tulosten validiteettia (Breitenstein ym., 2010). Barnettin ja kumppaneiden (2014) mukaan käyttäytymistä koskevien interventioiden fideliteettiä raportoidaan yleisesti harvemmin verrattuna akateemisiin oppiainekohtaisiin interventioihin. Tähän voi vaikuttaa interventioiden tarkastelun kohteen monimutkaisuus suhteessa yksittäiseen aka-

teemiseen taitoon kohdistuvassa interventiossa, mikä kuitenkin on samalla tärkeä syy sille, että luotettavan intervention tuloksen saamiseksi fideliteetin tarkastelu on tärkeää (Barnett ym. 2014).

1.3 Tutkimuskysymykset

Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää, onko opettajien kollektiivinen pystyvyys yhteydessä Työrauha Kaikille -toimintamallin vaikuttavuuteen. Tarkoituksena on tutkia, onko opettajan kokema hyvä tai heikko kollektiivinen pystyvyys yhteydessä parempaan tai heikompaan toimintamallin vaikuttavuuteen. Lisäksi selvitetään, onko opettajien kollektiivinen pystyvyys yhteydessä Työrauha Kaikille -intervention hyväksyttävyyteen tai fideliteettiin. Täsmälliset tutkimuskysymykset olivat:

1. Onko opettajien ennen intervention aloittamista raportoitu kollektiivinen pystyvyys yhteydessä Työrauha kaikille -intervention vaikuttavuuteen?
2. Onko opettajien kollektiivinen pystyvyys yhteydessä Työrauha kaikille -intervention hyväksyttävyyteen tai fideliteettiin?

2 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tässä tutkimuksessa käytettiin Työrauha kaikille -toimintamallin (Närhi ym., 2017) interventiotutkimuksessa kerättyä aineistoa. Tutkimusaineisto on kerätty osana laajempaa tutkimusprojektia, jonka on rahoittanut Suomen opetus- ja kulttuuriministeriö ja tutkimushanketta varten on haettu ja saatu Itä-Suomen yliopiston eettiseltä lautakunnalta eettinen hyväksyntä (Närhi ym., 2017).

2.1 Tutkimusaineisto ja tutkittavat

Tutkimusaineisto on kerätty peruskoulun lukuvuoden 2013–2014 välisenä aikana. Tutkimusta varten tavoiteltiin 175 rehtoria joista 38 oli kiinnostuneita osallistumaan ja kolme erityiskoulua poistettiin, jolloin lopullinen osallistuvien koulujen määrä oli 35. Tutkimukseen osallistuvat opettajat olivat valikoituneet koulusta sen mukaan, että tutkimukseen osallistui vain sellaisia luokkia, joista koulun henkilökunta oli sitä mieltä, että luokan työrauha on huono. Jokaisesta koulusta otettiin mukaan maksimissaan kaksi luokkaa, millä pyrittiin ylläpitämään intervention fideliteettiä ottamalla huomioon projektin tuoma lisääntynyt työmäärä. Tämän tutkimusaineiston alkuperäisessä tutkimuksessa tutkimukseen soveltuvaa dataa kerättiin yhteensä 607 opettajalta.

Syksyllä ja keväällä intervention toteuttaneet yhdistettiin ja tarkoituksena oli tutkia intervention aikaista muutosta. Alkuperäisen tutkimuksen aineiston läpikäynnin jälkeen aineistosta poistettiin tätä tutkimusta varten niiden luokkien opettajien vastaukset, jotka vastasivat virheellisesti tutkimuslomakekyselyyn vasta alkutapaamisen jälkeen, sillä tämän todettiin systemaattisesti aiheuttaneen positiivisia muutoksia opettajien arvioinneissa (Närhi ym., 2017). Näin ollen tämän tutkimuksen lopullinen otoskoko on 208 opettajaa, jotka opettivat kolmeakymmentäneljää eri luokkaa. Tutkimukseen osallistuvat opettajat opettivat luokka-asteita seitsemän (58 %) ja kahdeksan (42 %).

2.2 Tutkimusmenetelmät

Opettajat vastasivat sähköiseen tutkimuslomakekyselyyn, jolla selvitettiin heidän käsityksiänsä Työrauha Kaikille -interventiosta ja siihen liittyvistä tekijöistä. Tässä tutkimuksessa käytettiin opettajien kollektiivisen pystyvyyden alkumittauksista. Opettajien kokemuksia työrauhahäiriöistä mitattiin sekä alku- että loppumittauksessa. Intervention fideliteetti ja hyväksyttävyyden mitattiin tutkimuksen loppumittauksessa.

Kollektiivinen pystyvyys. Tiedon keräämiseen käytettiin osaa The Collective Teacher Belief Scale (Tscannen-Moran & Barr, 2004) -mittarista mittaamaan opettajien kollektiivista pystyvyyttä. Opettajien kollektiivista pystyvyyttä on mitattu alkuperäisessä tutkimuksessa 12 väittämällä sekä alku- että loppumittauksessa. Opettajien kollektiivinen pystyvyys on jaettu mittarissa kahteen tilannespesifiin tapahtumaan: opetusstrategioihin ja oppilaiden käyttäytymisen hallintaan. Tässä tutkimuksessa käytettiin oppilaiden käyttäytymisen hallintaa koskevia muuttujia, joita oli yhteensä kuusi (Taulukko 1). Muuttujat valikoitiin siksi, että kollektiivisen pystyvyyden vaikutusta tarkastellaan nimenomaan työrauhahäiriöihin käytettyyn interventioon. Vastausasteikkona oli yhdeksänportainen Likert-asteikko (1 = ei lainkaan; 9 = hyvin paljon) ja kaikki muuttujat on koodattu niin, että suuremmat luvut viittaavat korkeampaan kollektiivisen pystyvyyden kokemukseen. Edellä mainituista kuudesta muuttujasta tehtiin tutkimusta varten keskiarvomuuttuja, joka nimettiin opettajien luokkatason kollektiiviseksi pystyvyydeksi (Cronbachin $\alpha = .93$).

Taulukko 1. Tutkimuksessa käytettyjen kollektiivisen pystyvyyden, intervention vaikuttavuuden, hyväksyttävyyden ja fideliteetin mittaamiseen käytetyt muuttujat.

Opettajien luokkatason kollektiivinen pystyvyys

Missä määrin koulusi opettajat pystyvät asettamaan selkeitä odotuksia koskien oppilaiden käytöstä?

Missä määrin koulusi henkilökunta pystyy luomaan sääntöjä ja käytäntöjä, jotka auttavat oppimista?

Kuinka hyvin koulusi opettajat pystyvät reagoimaan uhitteleviin oppilaisiin?

Kuinka paljon koulusi henkilökunta pystyy hallitsemaan häiritsevää käyttäytymistä?

Kuinka hyvin koulusi aikuiset saavat oppilaat noudattamaan koulun sääntöjä?

Kuinka paljon koulusi pystyy auttamaan oppilaita tuntemaan olonsa turvalliseksi koulussa?

Tässä tutkimuksessa opettajien kollektiivista pystyvyyttä tarkastellaan luokkatason ilmiönä, eli yhtä luokkaa opettavat opettajat on yhdistetty omaksi ryhmäkseen ($n = 34$). Kollektiiviselle pystyvyydelle laskettiin luokkatason sisäkorrelaatio jakamalla luokkatason varianssi yksilötason ja ryhmätason varianssien summalla. Sisäkorrelaatio kertoo, kuinka paljon varianssista on selitettävissä ylempään tason tekijöillä. Tässä aineistossa luokan vaikutus opettajien kollektiivisen pystyvyyden arvioihin oli 16.2 %. Ensimmäistä tutkimuskysymystä varten luokat jaettiin opettajien kollektiivisen pystyvyyden perusteella kahteen ryhmään. Tässä tutkimuksessa opettajien kollektiivinen pystyvyys raportoitiin yleisesti korkeaksi (Taulukko 3).

Työrauha. Opettajat vastasivat sekä alku- että loppumittauksen kyselylomakkeessa kysymyksiin, joilla mitattiin luokkahuoneen työrauhakokemusta. Mittarina käytettiin Levinin ja Nolanin (2010) luokkahuoneen työrauhahäiriöiden määritelmään perustuvaa työrauhamittaria (Närhi ym., 2017). Työrauhamittari on kehitetty, testattu ja sitä on käytetty aikaisemmissa tutkimuksissa (ks. Närhi ym., 2014 & Närhi ym., 2017). Tässä tutkimuksessa Työrauha kaikille -toimintamallin vaikuttavuutta on mitattu käyttämällä mittarin 17 muuttujasta viittä muuttujaa (Taulukko 2), jotka koskivat spesifisti oppilaiden häiriökäyttäyty-

mistä. Muuttujat valikoitiin, sillä Työrauha Kaikille -toimintamalli keskittyy oppilaiden häiriökäyttäytymisen ennaltaehkäisyyn ja vähentämiseen. Muuttujiin vastattiin arvioimalla kuusiportaisella Likert-asteikolla (1 = erittäin huonosti; 6 = erittäin hyvin), kuinka hyvin väittäjä pitää paikkaansa luokahuoneessa. Sekä alku- että loppumittauksen viidestä muuttujasta tehtiin luokan opettajien keskiarvoista omat summamuuttujat, joiden reliabiliteetit osoittautuivat hyväksi (Taulukko 3). Häiriökäyttäytymisen muuttujat käännettiin sen suuntaiseksi, että lopullisen summamuuttujan saamat suuret arvot vastaavat parempaa työrauhakokemusta.

Taulukko 2. Tutkimuksessa käytettyjen intervention vaikuttavuuden, hyväksyttävyyden ja fideliteetin mittaamiseen käytetyt muuttujat.

Työrauhahäiriöt -skaalan muuttujat

Oppituntien aikana on liian äänekkästä

Oppituntien aikana on asiaan kuulumatonta liikehdintää

Oppituntien aikana oppilaat puhuvat keskenään muusta kuin opetettavasta asiasta

Oppilaat häiritsevät toistensa opiskelua

Oppilaat keskeyttävät opettajan puheen

Hyväksyttävyys -skaalan muuttujat

On hyväksyttävää käyttää Työrauha Kaikille -toimintamallia luokille, joissa on huono työrauha

Työrauha Kaikille -mallin mukainen toiminta on tehokas työrauhan parantamisessa

Monet luokassa esiintyvät työrauhaongelmat ovat niin vaikeita, että Työrauha Kaikille -mallin mukainen toiminta on tarpeen

Olen jatkossakin halukas käyttämään Työrauha Kaikille -mallia luokissa, joissa työskentelen

Työrauha Kaikille -mallin mukaisella toiminnalla ei ole haitallisia sivuvaikutuksia oppilaille

Pidän Työrauha Kaikille -mallin mukaisesta toiminnasta

Työrauha Kaikille -malli on hyvä tapa ratkaista luokkien työrauhaongelmia sekä kaiken kaikkiaan Työrauha Kaikille -mallin mukainen toiminta voisi auttaa muitakin levottomia luokkia

Fideliteetti -skaalan muuttujat

Täytin luokan arviointilomakkeen oppituntien aikana tai oppituntien lopussa

Näytin oppilaille täyttämäni arviointilomakkeen oppituntien lopussa

Annoin oppilaille suullista palautetta siitä, kuinka hyvin he olivat saavuttaneet käytäytymiselle annetut tavoitteet

Kannustin oppilaita oppituntien aikana tavoitteisiin pyrkimisessä

Palautin arviointilomakkeen luokanohjaajalle viikoittain

Hyväksyttävyyys. Tässä tutkimuksessa Työrauha kaikille -intervention hyväksyttävyyden tarkastelua varten käytettiin Martens ym. (1985) kehittämästä Intervention Rating Profile 15- mittarista modifioituja muuttujia. Mittarin seitsemästä muuttujasta (Taulukko 2), tehtiin tätä tutkimusta varten keskiarvomuuttuja, joka nimettiin hyväksyttävyyden keskiarvomuuttujaksi. Vastausasteikkona oli käytössä kuusiasteinen Likert-asteikko (1 = täysin eri mieltä, 6 = täysin samaa mieltä) ja kaikki muuttujat on koodattu niin, että suuremmat luvut viittaavat korkeampaan hyväksyttävyyteen.

Fideliteetti. Opettajat arvioivat Työrauha kaikille -intervention fideliteettiä vastaamalla kysymyksiin intervention loppumittauksessa. Fideliteetin tarkastelua varten tehtiin tässä tutkimuksessa keskiarvomuuttuja viidestä muuttujasta (Taulukko 2). Näistä muuttujista tehtiin tutkimusta varten yksi keskiarvomuuttuja, joka nimettiin fideliteetiksi. Vastausasteikkona oli käytössä kuusiasteinen Likert-asteikko (1 = erittäin huonosti, 6 = erittäin hyvin) ja kaikki muuttujat on koodattu niin, että suuremmat luvut viittaavat korkeampaan fideliteettiin. Luotu summamuuttuja ei ole täysin normaalisti jakautunut ja se huomioidaan myöhemmin aineiston analyysissä.

Taulukko 3. Keskiarvomuuttujien keskiarvot, keskihajonnat, otoskoko, Cronbachin α sekä vinous- ja huipukkuusluvut

	<i>Ka</i>	<i>Kh</i>	<i>n</i>	<i>Cronbachin a</i>	<i>Vinous</i>	<i>Huip.</i>
Luokkatason kollektiivinen pystyvyys	6.65	.60	34	.93	- 1.32	3.44
Työrauha alkumittaus	3.43	.48	34	.91	.59	-.01
Työrauha loppumittaus	3.83	.53	34	.89	.24	.15
Hyväksyttävyyys	4.40	.47	34	.93	-.26	-.25
Fideliteetti	4.62	.47	34	.77	-1.41	3.10

ka = keskiarvo, *kh* = keskihajonta, *n* = otoskoko, *Huip.* = huipukkuusarvo

2.3 Aineiston analyysi

Tutkimus suoritettiin käyttämällä IBM SPSS-Statistics 26 -ohjelmaa. Ensimmäiseen tutkimuskysymykseen vastattiin käyttämällä toistomittausten varianssianalyysia. Toistomittausten varianssianalyysin avulla selvitettiin, onko työrauhassa muutosta ensimmäisen ja toisen mittauskerran välillä, ja onko muutos erilaista riippuen opettajien kollektiivisesta pystyvyydestä. Analyysin aloittamiseksi tarkistettiin, toteutuvatko kaikki toistomittausten varianssianalyysin vaatimat taustaoletukset. Analysoitavien muuttujien määrä suhteessa tutkimukseen osallistujiin oli sopivan kokoinen. Muuttujien normaalijakaumat tarkastettiin laskemalla vinous- ja huipukkuusluvut. Oletukset toteutuivat tutkimuksen toteuttamista varten riittävän hyvin. Tämän lisäksi tarkistettiin Boxin M-testin avulla, että kovarianssimatriisit ovat yhtä suuret ryhmien välillä ($p = > .05$). Kovarianssimatriisien yhtäsuuruusoletus toteutui.

Toistomittausten varianssianalyysia ennen tarkistettiin t-testin avulla, että kaksi kollektiivisen pystyvyyden ryhmää erosivat merkitsevästi toisistaan. Sen lisäksi efektikoko tarkastettiin Cohenin (1988) asettamien raja-arvojen mukaisesti. Ryhmien välinen efektikoko oli 1.37, eli ryhmät erosivat toisistaan tilastollisesti erittäin merkitsevästi.

Toista tutkimuskysymystä varten tarkasteltiin luokkatasolle muunnetun kollektiivisen pystyvyyden, hyväksyttävyyden ja fideliteetin keskiarvomuuttujia ja muuttujien välisiä korrelaatioita. Vastaamaan toiseen tutkimuskysymykseen käytettiin Pearsonin korrelaatiokerrointa, mutta fideliteetti-muuttujan ollessa huipukas, analyysi suoritettiin myös Spearmanin korrelaatiokertoimella. Korrelaatioita muodostettiin kaksi: opettajien kollektiivisen pystyvyyden ja Työrauha Kaikille -toimintamallin hyväksyttävyyden välinen korrelaatio sekä opettajien kollektiivisen pystyvyyden ja Työrauha Kaikille -toimintamallin fideliteetin välinen korrelaatio.

3 TULOKSET

Tässä tutkimuksessa ensimmäisessä tutkimuskysymyksessä tarkasteltiin opettajien kollektiivisen pystyvyyden yhteyttä Työrauha Kaikille -toimintamallin vaikuttavuuteen. Tämän jälkeen toisessa tutkimuskysymyksessä selvitettiin kollektiivisen pystyvyyden yhteys Työrauha kaikille -toimintamallin hyväksyttävyyteen ja fideliteettiin.

Toistomittausten varianssianalyysissa käytettyjen muuttujien kuvailevat tunnusluvut (Taulukko 4) osoittaa, kuinka paljon eroa ryhmien keskiarvoissa oli eri mittauskerroilla. Toistomittausten varianssianalyysin tulosten mukaan mittauskerralla oli omavaikutus ($F(1, 32) = 38.06, p < .001, \eta^2 = .54$) ja luokkien raportoitu työrauha paranee alku- ja loppumittausten välillä. Mittauskerralla ja kollektiivisella pystyvyydellä ei ollut havaittavissa yhdysvaikutusta ($F(1, 32) = .738, p < .397, \eta^2 = .023$), eli kollektiivisen pystyvyyden lähtötaso ei ole yhteydessä toimintamallin vaikuttavuuteen. Kollektiivisen pystyvyyden lähtötasolla ei myöskään ollut omavaikutusta toimintamallin vaikuttavuuteen ($F(0, 14.5) = .044, p = .835, \eta^2 = .001$).

Taulukko 4. Tutkimuksessa käytettyjen kollektiivisen pystyvyyden ja työrauhan muuttujien keskiarvot (*ka*) ja keskihajonnat (*kh*).

Mittauskerrat	Kollektiivinen pystyvyys				Työrauha	
	hyvä		heikko		<i>ka</i>	<i>kh</i>
	<i>ka</i>	<i>kh</i>	<i>ka</i>	<i>kh</i>		
Alkumittaus	7.06	.27	6.25	.55	3.44	.48
Loppumittaus					3.83	.53

Opettajan kollektiivisen pystyvyyden yhteys Työrauha Kaikille -toimintamallin hyväksyttävyyteen ja fideliteettiin tarkasteltiin käyttämällä sekä Pearsonin, että Spearmanin korrelaatiokerrointa. Tulokset osoittivat, että opettajien kol-

lektiivinen pystyvyys ei ole tilastollisesti yhteydessä toimintamallin hyväksyttävyyteen ($r = .046$, $\rho = .008$, $p = >.05$, $r^2 = .002$) tai fideliteettiin ($r = .322$, $\rho = .231$, $p = >.05$, $r^2 = .103$).

4 POHDINTA

4.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, onko opettajien kollektiivinen pystyvyys yhteydessä Työrauha Kaikille -toimintamallin vaikuttavuuteen, hyväksyttävyyteen tai fideliteettiin. Tulosten mukaan opettajien kollektiivisen pystyvyyden taso ei ole yhteydessä Työrauha Kaikille -intervention vaikuttavuuteen. Tutkimustulos tarkoittaa sitä, että opettajien kollektiivisen pystyvyyden lähtötasolla ei ole merkitystä siihen, minkälainen muutos oppilaiden työrauhahäiriöiden esiintymisessä oli toimintamallin aikana. Opettajien kollektiivinen pystyvyys ei ollut myöskään yhteydessä toimintamallin hyväksyttävyyteen tai fideliteettiin. Tämä tarkoittaa sitä, että opettajat arvioivat toimintamallin yhtä hyväksyttäväksi kollektiivisen pystyvyyden tasosta riippumatta. Sen lisäksi opettajat toteuttivat toimintamallia yhtä tehokkaasti ja sen ohjeiden mukaisesti kollektiivisen pystyvyyden tasosta huolimatta.

Ensimmäisen tutkimustuloksen mukaan opettajien kollektiivinen pystyvyys ei ole yhteydessä Työrauha Kaikille -toimintamallin vaikuttavuuteen. Tutkimuksen aineiston analysointia varten opettajien kollektiivisen pystyvyyden raportoinnit jaettiin heikkoihin ja hyviin ja tulokset osoittivat, että luodut kollektiivisen pystyvyyden ryhmät eivät eronneet toisistaan intervention vaikuttavuuden suhteen. Tutkimustulos on osittain yllättävä huomioiden aikaisemmat tutkimukset ja niiden tuoman vaikutteen pystyvyysuskomusten kokonaisvaltaisesta luonteesta. Vahvojen pystyvyysuskomusten on katsottu nimittäin olevan yhteydessä muun muassa korkeampien tavoitteiden asettamiseen ja niihin sitoutumiseen (Bandura, 2000). Sen lisäksi kollektiivisen pystyvyyden on myös katsottu olevan merkittävä tekijä tavoitteiden saavuttamisessa (Goddard ym., 2004). Tutkimuksen mukaan korkeampi kollektiivinen pystyvyys on yhteydessä suurempaan tavoitteiden eteen ponnisteluun ja pitkäjänteiseen työskentelyyn (Goddard

& Skrla, 2006). Tämän tutkimuksen tulokset kuitenkin osoittavat, että ainakin hyvillä ja selkeillä ohjeilla varustettu interventio voi toimia yhtä vaikuttavasti niin heikkojen ja hyvien kollektiivisen pystyvyyden omaavien ryhmien suorittamana.

Aikaisempi tutkimus on osoittanut, että opettajien parempien pystyvyyden uskomusten katsotaan olevan yhteydessä parempaan häiriökäyttäytymiseen puuttumiseen (Almog & Shechtman, 2007). Tässä tutkimuksessa saatu tulos voidaan nähdä toimintamallin toteuttamisen kannalta positiivisena, sillä se tarkoittaa, että interventiota voidaan suorittaa riippumatta opettajien kollektiivisen pystyvyyden tasosta. Mikäli heikoksi kollektiivisen pystyvyyden raportoineet olisivat toteuttaneet intervention vähemmän vaikuttavasti, olisi syytä harkita sen huomioimista interventiota toteuttaessa. Silloin voisi olla syytä paneutua opettajien kollektiivisen pystyvyyden parantamiseen ensin ja vasta sitten siirtyä toimintamallin käynnistämiseen. Tätä tutkimustulosta analysoidessa tulee kuitenkin ottaa huomioon, että kaikkien tutkimuksessa mukana olleiden luokkien opettajat arvioivat kollektiivisen pystyvyyden alkumittauksessa verrattain hyväksi, eikä vertauskohtana ollut absoluuttisen huonoa kollektiivisen pystyvyyden tasoa.

Toisen tutkimuskysymyksen tulokset osoittivat, että opettajien kollektiivinen pystyvyys ei korreloi toimintamallin hyväksyttävyyden tai fideliteetin kanssa. Tutkimuksen mukaan opettajat hyväksyvät intervention käyttöönsä ja toteuttavat sitä yhtä menetelmäuskollisesti kollektiivisen pystyvyyden tasosta riippumatta. Myös tämä tutkimustulos on intervention toteutuksen kannalta positiivinen, mutta osittain ristiriidassa aikaisemman tutkimuksen kanssa. Ware ja Kitsansis (2007) kertoivat opettajien kollektiivisen pystyvyyden kokemuksen olevan yhteydessä parempaan työhön sitoutumiseen. Täten olisi voinut uskoa, että parempi kollektiivinen pystyvyys ennustaisi parempaa menetelmäuskollisuutta intervention aikana. Ihmisen, joka omaa heikon minäpystyvyyden ja ei usko omaan kykyihinsä saavuttaa asioita on katsottu omaavan vähemmän kannustimia toimia (Bandura, 2000). Näin ollen intervention hyväksyttävyyden olisi voinut olla riippuvainen kollektiivisen pystyvyyden tasosta, mikäli heikosti pystyvät koki-

sivat, että interventioista ei kuitenkaan olisi heille apua. Toimintamallin toteutuksen kannalta tutkimustulos on positiivinen sillä se tarkoittaa, että huonompi kollektiivisen pystyvyyden taso ei aiheuta heikompaa toimintamallin hyväksymistä tai suorittamista.

Kaiken kaikkiaan tämän tutkimuksen voidaan katsoa antavan hyvää vastapainoa jo olemassa oleville tutkimuksille kollektiivisesta pystyvyydestä. Usein yksilön minäpystyvyyden ja kollektiivisen pystyvyyden katsotaan olevan yhteydessä hyvin laajasti eri osa-alueisiin ihmisen toiminnassa ja toiminnan tuloksissa. Tämän tutkimuksen pohjalta voidaan kuitenkin todeta, että asia ei ole niin yksiselitteinen. Sen lisäksi tämä tutkimus toi hyvää vastakkainasettelua jo olemassa olevaan tutkimuskenttään näyttämällä, että pystyvyyssuskomusten ei toivotaan olevan kaikkeen vahvasti yhteydessä, jos kyse on esimerkiksi tietyn intervention toteuttamisesta. Jos opettajien kollektiivinen pystyvyys olisi merkittävästi yhteydessä koulussa suoritettavien interventioiden tuloksiin, tulisi siihen kiinnittää huomiota interventioita kehittäessä, mikä taas aiheuttaisi lisääntyvää työmäärää.

4.2 Eettinen pohdinta

Tässä tutkimuksessa käytetty aineisto on osa Työrauha Kaikille -toimintamallista tehtyä tutkimusta, joka on saanut eettisen hyväksynnän Itä-Suomen yliopiston tutkimuseettiseltä lautakunnalta (Närhi ym., 2017). Sen lisäksi tässä tutkimuksessa on noudatettu tutkimuseettisen neuvottelukunnan mukaisia hyvän tieteellisen käytännön perusteita (TENK, 2019). Tutkimuseettinen neuvottelukunta (2019) on määrittänyt hyvän tieteellisen käytännön periaatteita, joihin kuuluu esimerkiksi tutkimukseen osallistumisen vapaaehtoisuus. Tähän tutkimukseen osallistuminen on ollut kaikille osapuolille vapaaehtoista, ja sen lisäksi tutkimuksen keskeyttäminen on ollut mahdollista koko tutkimuksen ajan (Närhi ym. 2017). Tässä tutkimuksessa on käytetty hyvän tieteellisen käytännön periaatteiden (TENK, 2019) määrittämiä linjauksia henkilötiedoista ja niiden käsittelystä.

Tähän tutkimukseen osallistuneiden anonymiteetti on säilytetty poistamalla kaikki henkilötiedot aineistosta. Tässä tutkimuksessa on otettu huomioon Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2019) tietosuojaa ja datankäsittelyä koskevat ohjeet. Tutkimuksen datan käytöstä on allekirjoitettu sopimus, jossa on sovittu aineiston turvallisesta säilyttämisestä tutkimuksen ajan ja aineiston hävittämisestä pro gradu -työn palauttamisen jälkeen.

4.3 Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimusaiheet

Tutkimuksessa käytetyt muuttujat valikoituivat tarkasti tutkimuksen tavoite mielessä pitäen. Kollektiivisen pystyvyyden mittarista otettiin käyttöön spesifisti oppilaiden käyttäytymisen hallintaa mittaavat muuttujat, sillä kollektiivisen pystyvyyden vaikutusta tutkittiin tässä tutkimuksessa nimenomaan työrauhahäiriöihin käytettyyn interventioon. Käytettyä työrauhamittaria voi pitää luotettavana, sillä sitä on testattu ja käytetty jo aikaisemmissa tutkimuksissa (ks. Närhi ym., 2014 & Närhi ym., 2017). Kaikki tutkimuksessa käytössä olleet muuttujat tarkistettiin ennen keskiarvomuuttujien laatimista korrelaatiokertoimen avulla ja muuttujat korreloivat keskenään positiivisesti. Tämä kertoi, että muuttujat mittaavat osittain päällekkäisiä ilmiöitä. Kaikkien tutkimuksessa käytettyjen keskiarvomuuttujien Cronbachin Alfat olivat vahvoja, joka kertoo väittämien yhdenmukaisuudesta ja keskiarvomuuttujien hyvästä reliabiliteetista.

Tutkimusta arvioitaessa tulee ottaa kuitenkin huomioon joitakin tutkimuksen yleistettävyyteen ja luotettavuuteen liittyviä haasteita. Tämän tutkimuksen aineistonkeruu perustui siihen, että mukaan otettiin luokkia, joiden työrauha oli lähtökohtaisesti arvioitu heikoksi. Aineisto on siten valikoitunut, eikä edusta yleiskuvaa suomalaisista luokista. Näin ollen tutkimusta ei voida täysin yleistää vastaamaan valtakunnallista tasoa intervention vaikuttavuudessa silloin, jos luokkia ei valikoitaisi etukäteen työrauhahäiriöiden esiintymisen perusteella. Toinen aineistonkeruusta nouseva seikka on se, että 175 tavoitellusta rehtorista

vain 38 oli kiinnostunut osallistumaan tutkimukseen. Jatkoa ajatellen tulisi tarkastella, että mikä yhteydenotossa mahdollisesti aiheutti sen, että valtaosa rehtoreista kieltäytyi mahdollisuudesta osallistua tutkimukseen.

Tutkimuksen yleistettävyyttä arvioitaessa tulee myös huomioida, että tässä tutkimuksessa mukana olleiden opettajien arviot kollektiivisesta pystyvyydestä olivat yleisesti korkeita. Siksi tulisi pohtia, että olisiko tutkimuksen tulokset erilaiset, mikäli tutkimuksessa olisi mukana vielä heikompia pystyvyyssuskomuksia raportoineita. Tämä tutkimus perustui 34 luokan opettajien keskiarvoihin kollektiivisesta pystyvyydestä, joten saadaksemme yleistettävän tuloksen, tulisi tutkimusta mahdollisesti laajentaa ja toteuttaa useammassa eri kouluissa.

Yhdeksi tutkimuksen luotettavuuteen vaikuttavaksi rajoitteeksi voidaan nostaa myös tutkimuksen kahden keskiarvomuuttujan normaalijakautuneisuudet. Luokkatason kollektiivisen pystyvyyden keskiarvomuuttuja sekä fideliteettiä mittaava keskiarvomuuttuja oli normaalia raja-arvoa huipukkaampi. Tämä kuitenkin kontrolloitiin tutkimusta suorittaessa käyttämällä tutkimuskysymykseen kaksi vastaamiseen Pearsonin korrelaatiokertoimen lisäksi Spearmanin korrelaatiokerrointa.

Toinen luotettavuuteen vaikuttava seikka on myös fideliteetin aineistonkeruutapa. Tässä tutkimuksessa fideliteetti mitattiin opettajien itsearviointilla, joten syytä on arvioida myös sen mahdollisuutta, ovatko kaikki vastanneet tutkimuslomakkeeseen todenmukaisesti intervention toteuttamisesta. Itsearviointilla toteutettu fideliteetin mittaus on observointia edullisempi tapa mitata fideliteettiä, mutta mahdollistaa myös puolueellisen vastaamisen (Breitenstein ym., 2010). Fideliteetti sai tässä tutkimuksessa opettajien itsearviointin avulla korkean keskiarvon, joten voisi olla syytä pohtia, saisiko fideliteetti yhtä korkean arvon toisella tavalla mitattuna, kuten esimerkiksi ulkopuolisen observointia hyödyntämällä.

Yksi tämän tutkimuksen kautta nousut kiinnostava jatkotutkimusaihe olisi tutkia vielä heikomman kollektiivisen pystyvyyden omaavien ja hyvän kollektiivisen pystyvyyden omaavien opettajien eroja interventioiden toteuttajina. Tä-

män tutkimuksen osallistajat olivat kaikki suhteellisen lähellä toisiaan vastauksissaan kollektiivisesta pystyvyydestä, joten jatkossa voisi olla syytä tutkia kahden suuremman eron omaavan ryhmän eroavaisuuksia. Yleisessä keskustelussa opettajien kollektiivisen pystyvyyden katsotaan vaikuttavan monin tavoin koulumaailmaan ja siellä esille nousevien haasteiden nujertamiseen. Tämän tutkimuksen vastaajat arvioivat kollektiivisen pystyvyyden verrattain korkealle, ja olisikin mielenkiintoista selvittää, että vastaako tämän tutkimuksen otos valtakunnallista tasoa kollektiivisessä pystyvyydessä. Kaiken kaikkiaan tämä tutkimus toimii myös hyvänä vastapainona jo olemassa olevalle tutkimuskentälle, jossa pystyvyyssuskomusten yhteyksiä tavoitteiden saavuttamiseen ja onnistumisiin korostetaan jatkuvasti.

LÄHTEET

- Bandura, A. (1997a). Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. Teoksessa A. Bandura, *Self-efficacy in changing societies* (s. 1–45). Cambridge University Press.
- Bandura, A. (1997b). *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman.
- Bandura, A. (2000). Exercise of Human Agency Through Collective Efficacy. *Current Directions in Psychological Science*, 9(3), 75–78.
<https://doi.org/10.1111/1467-8721.00064>
- Barnett, D., Hawkins, R., McCoy, D. ym. (2014). Methods Used to Document Procedural Fidelity in School-Based Intervention Research. *J Behav Educ*, 23, 89–107. <https://doi.org/10.1007/s10864-013-9188-y>
- Breitenstein, S.M., Gross, D., Garvey, C.A., Hill, C., Fogg, L. and Resnick, B. (2010), Implementation fidelity in community-based interventions. *Res. Nurs. Health*, 33, 164–173. <https://doi.org/10.1002/nur.20373>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2. painos). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum
- Elo, S. & Lamberg, K. (2018). Kiusaamisen ehkäisy sekä työrauhan edistäminen varhaiskasvatuksessa, esi- ja perusopetuksessa sekä toisella asteella. Lopputraportti. Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Gibbs, S. and Powell, B. (2012), Teacher efficacy and pupil behaviour: The structure of teachers' individual and collective beliefs and their relationship with numbers of pupils excluded from school. *British Journal of Educational Psychology*, 82, 564–584. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.2011.02046.x>
- Goddard, R. D., Hoy, W. K., & Hoy, A. W. (2004). Collective Efficacy Beliefs: Theoretical Developments, Empirical Evidence, and Future Directions. *Educational Researcher*, 33(3), 3–13.
<https://doi.org/10.3102/0013189X033003003>
- Goddard, R. D., & Skrla, L. (2006). The Influence of School Social Composition on Teachers' Collective Efficacy Beliefs. *Educational Administration Quarterly*, 42(2), 216–235. <https://doi.org/10.1177/0013161X05285984>

- Goddard, R. D. (2001). Collective efficacy: A neglected construct in the study of schools and student achievement. *Journal of Educational Psychology*, 93(3), 467–476. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.93.3.467>
- Goddard, R. D., Hoy, W. K., & Hoy, A. W. (2000). Collective Teacher Efficacy: Its Meaning, Measure, and Impact on Student Achievement. *American Educational Research Journal*, 37(2), 479–507. <https://doi.org/10.2307/1163531>
- Goddard, R., Goddard, Y., Sook Kim, E., & Miller, R. (2015). A Theoretical and Empirical Analysis of the Roles of Instructional Leadership, Teacher Collaboration, and Collective Efficacy Beliefs in Support of Student Learning. *American Journal of Education*, 121(4), 501–530. <https://doi.org/10.1086/681925>
- Herbert Ware & Anastasia Kitsantas (2007) Teacher and Collective Efficacy Beliefs as Predictors of Professional Commitment. *The Journal of Educational Research*, 100(5), 303–310. <https://doi.org/10.3200/JOER.100.5.303-310>
- Holopainen, P., Järvinen, R., Kuusela, J. & Packalén, P. (2009). *Työrauha tavaksi: Kohtaaminen, toimintakulttuuri ja pedagogiikka koulun arjessa*. Opetushallitus.
- Julin, S. & Rumpu, N. (2018). *Työrauhan ja turvallisen oppimisympäristön arviointi perusopetuksessa ja lukiokoulutuksessa*. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus.
- Kiiski, T., Närhi, V. & Peitso, S. (2012). *Työrauha kaikille: Toimintamalli työrauhongelmien vähentämiseksi*. (2. painos). Niilo Mäki Instituutti.
- Koskenniemi, M. (1944). *Kansakoulun opetusoppi*. Kustannusosakeyhtiö Otava.
- Levin, J. & Nolan, J. F. (2007). *Principles of classroom management: A professional decision-making model*. (5. painos). Pearson/Allyn and Bacon.
- Martens, B. K., Witt, J. C., Elliott, S. N. & Darveaux, D. X. (1985) Teacher judgments concerning the acceptability of school-based interventions, *Professional Psychology: Research and Practice*, 16(2), 191–198.
- Miller, W. R., & Rollnick, S. (2014). The effectiveness and ineffectiveness of complex behavioral interventions: impact of treatment fidelity. *Contemporary clinical trials*, 37(2), 234–241. <https://doi.org/10.1016/j.cct.2014.01.005>

- Närhi, V., Kiiski, T. and Savolainen, H. (2017), Reducing disruptive behaviours and improving classroom behavioural climate with class-wide positive behaviour support in middle schools. *Br Educ Res J*, 43, 1186-1205.
<https://doi.org/10.1002/berj.3305>
- 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.
- Opetushallitus. (2014). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Opetushallitus.
- Orit Almog & Zipora Shechtman. (2007). Teachers' democratic and efficacy beliefs and styles of coping with behavioural problems of pupils with special needs. *European Journal of Special Needs Education*, 22(2), 115-129,
<https://doi.org/10.1080/08856250701267774>
- Saloviita, T. (2007). *Työrauha luokkaan: Löydä omat toimintamallisi*. PS-kustannus.
- Saloviita, T. (2013). *Luokka haltuun!: Parhaat keinot toimivaan opetukseen*. PS-Kustannus.
- Stephanou, G., Gkavras, G., & Doulkeridou, M. (2013). The role of teachers' self- and collective-efficacy beliefs on their job satisfaction and experienced emotions in school. *Psychology*, 4(3A), 268-278.
<https://doi.org/10.4236/psych.2013.43A040>
- TENK, Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2019). Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja 3. https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/Ihmistieteiden_eettisen_ennakko_arvioinnin_ohje_2019.pdf
- Tschannen-Moran, M., & Barr, M. (2004). Fostering student learning: The relationship of collective teacher efficacy and student achievement. *Leadership and Policy in Schools*, 3(3), 189-209.
- Viel-Ruma K, Houchins D, Jolivette K, Benson G. (2010). Efficacy Beliefs of Special Educators: The Relationships Among Collective Efficacy, Teacher Self-Efficacy, and Job Satisfaction. *Teacher Education and Special Education*, 33(3), 225-233. <https://doi.org/10.1177/0888406409360129>

Witt, J. C., Martens, B. K., & Elliott, S. N. (1984). Factors affecting teachers' judgments of the acceptability of behavioral interventions: Time involvement, behavioral problem severity, and type of intervention. *Behavioral Therapy*, 15(2), 204–209.