

Opettajien attribuutiot työrauhaongelmista ja niiden yhteys Työrauha kaikille -intervention vaikuttavuuteen, fideliteettiin ja hyväksyttävyyteen

Pinja Kuitunen & Julia Menna

Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma
Artikkelimuotoinen
Kevätlukukausi 2022
Kasvatustieteiden laitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Kuitunen, Pinja & Menna, Julia. 2022. Opettajien attribuutiot työrauhaongelmista ja niiden yhteys Työrauha kaikille -intervention vaikuttavuuteen, fideliteettiin ja hyväksyttävyyteen. Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. 42 sivua.

Työrauhan tukemiseen on kehitetty interventioita, joita toteuttaa koulun henkilökunta. Interventioiden toteuttamiseen voivat vaikuttaa opettajien attribuutiot, joilla tarkoitetaan opettajien näkemyksiä työrauhaongelmien syistä. Attribuutiotutkimus on erityisesti kansallisella tasolla vähäistä, minkä lisäksi attribuutioita kuvaavat mittarit ovat myös kansainvälisesti vaihtelevia ja teoreettisesti vaikeita. Tämän tutkimuksen tavoitteena oli tarkastella Työrauha kaikille -interventiotutkimuksessa hyödynnetyn attribuutioita kuvaavan mittarin rakennetta. Mittarin rakennetta tarkasteltiin attribuutioteorian ulottuvuuksien, eli sijainnin, pysyvyyden ja kontrolloitavuuden pohjalta. Lisäksi selvitettiin, ovatko opettajien attribuutiot työrauhaongelmista yhteydessä Työrauha kaikille -intervention vaikuttavuuteen, fideliteettiin ja hyväksyttävyyteen.

Tutkimusaineisto oli osa Työrauha kaikille -interventiotutkimusta ($N = 208$), joka on toteutettu vuosina 2013–2014. Aineiston analyysissä hyödynnettiin eksploratiivista faktorianalyysia, toistomittausten varianssianalyysia ja riippumattomien otosten t -testiä. Attribuutiomittarista löydettiin attribuutioteorian sijainnin ulottuvuus. Opettajien attribuutioiden sijainti ei ollut yhteydessä intervention vaikuttavuuteen tai fideliteettiin. Opettajien attribuutioryhmät erosivat hieman intervention hyväksyttävyyden suhteen siten, että sisäisiä attribuutioita painottavat opettajat arvioivat intervention ulkoisia attribuutioita painottavia opettajia hyväksyttävämmäksi. Tämän tutkimuksen tulokset ehdottavat, että attribuutiotutkimuksessa tulee huomioida sijainnin lisäksi myös pysyvyyden ja kontrolloitavuuden ulottuvuus, jotta voidaan saada todenmukainen kuva niiden vaikutuksesta interventioiden toteuttamiseen ja vaikuttavuuteen.

Asiasanat: attribuutio, interventio, työrauhaongelma

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ.....	
SISÄLTÖ	
1 JOHDANTO.....	1
1.1 Attribuutioteoria	2
1.2 Työrauhaan liittyvät attribuutiotutkimukset.....	5
1.3 Työrauha	8
1.4 Työrauhan tukemisen interventiot, fideliteetti ja hyväksyttävyyys.....	10
1.5 Tutkimuskysymykset	14
2 TUTKIMUSMENETELMÄT.....	16
2.1 Tutkimukseen osallistujat.....	17
2.2 Tutkimusaineiston keruu.....	17
2.3 Aineiston analyysi	19
3 TULOKSET.....	23
3.1 Attribuutiomittarin faktorirakenne	23
3.2 Attribuutioiden yhteys intervention vaikuttavuuteen.....	25
3.3 Attribuutioiden yhteys fideliteettiin ja hyväksyttävyyteen.....	26
4 POHDINTA.....	28
LÄHTEET	36
LIITTEET.....	43

1 JOHDANTO

Yhtenä turvallisen ja viihtyisän oppimisympäristön kulmakivenä pidetään hyvää työrauhaa (Opetushallitus, 2014). Työrauhaa voidaan pitää hyvänä, kun luokassa ei ilmene työrauhaongelmia tai häiriökäyttäytymistä ja oppimisilmapiiri on sekä fyysisesti että psyykkisesti turvallinen (Närhi ym., 2017). Koulun arjessa esiintyvät työrauhaongelmat voivatkin aiheuttaa haasteita luokan sekä koko koulun ilmapiirille (Mitchell ym., 2010). Toistuvat työrauhaongelmat vaikuttavat myös opettajien jaksamiseen, minäpystyvyyteen ja työmotivaatioon (esim. Klassen & Chiu, 2010). Vaikka työrauhaongelmia ilmenee kaikilla koulutusasteilla, on niiden esiintyvyys yleisintä yläkouluissa (Julin & Rumpu, 2018). Tästä huolimatta työrauhan tukemiseen kehitetyt interventiot ovat pääosin alakouluihin kohdennettuja, jolloin työrauhan tukeminen yläkouluissa on jäänyt taka-alalle (Blair ym., 2021; Epstein ym., 2008; Kaufman, 2010).

Työrauhan tukemiseen on kehitetty koulu-, luokka- ja yksilötason interventioita. Interventioiden toteuttamisesta vastaavat usein opettajat ja opetushenkilöstö, jolloin toteuttamiseen vaikuttavat myös opettajien sisäiset uskomukset ja asenteet. Yksi näkökulma opettajien sisäisten uskomusten tarkasteluun ovat attribuutiot työrauhaongelmien syistä. Attribuutioilla tarkoitetaan yksilön näkemystä tietyn toiminnan tai käytöksen syystä ja syntyperästä (Weiner, 1986). Opettajien arviot työrauhaongelmien syistä vaikuttavat muun muassa opettajan työssä jaksamiseen ja stressiin (Bibou-Nakou ym., 1999; Chang, 2013). Lisäksi opettajien attribuutiot ovat aiemman tutkimuksen perusteella yhteydessä luokanhallinnan keinoihin ja työrauhan ylläpitämiseen (Andreou & Rapti, 2010; Brophy & Rohrkemper, 1981; Hart & DiPerna, 2017; Reyna & Weiner, 2001; Soodak & Podell, 1994). Edellä mainituista tekijöistä huolimatta opettajien attribuutioiden yhteyttä interventioiden toteuttamiseen on tutkittu vain vähän. Erityisesti interventioiden fideliteetin ja hyväksyttävyyden näkökulmasta tutkimus on puutteellista, minkä vuoksi tämä tutkimus on ajankohtainen.

Attribuutioihin liittyvissä tutkimuksissa haasteita tutkimusten yleistettävyydelle ja luotettavuudelle aiheuttaa myös yleisesti hyväksytyjen, standardisoitujen mittareiden puuttuminen (Nemer ym., 2019). Mittareiden kriittinen arviointi sekä niiden toimivuuden että teoriaperustan näkökulmasta on ensiarvoisen tärkeää tulevan attribuutioihin liittyvän tutkimuksen ja aiempien tutkimusten luotettavuuden arvioinnin kannalta. Tämän tutkimuksen tavoitteena on tarkastella Työrauha kaikille -interventiotutkimuksen attribuutiomittarin rakennetta ja selvittää opettajien attribuutioiden yhteyttä intervention vaikuttavuuteen, fideliteettiin ja hyväksyttävyyteen.

1.1 Attribuutioteoria

Attribuutiokäsitteen taustana voidaan pitää psykologi Fritz Heiderin (1958) näkemystä, jonka mukaan ihmisillä on luontainen taipumus selittää ja ymmärtää omaa sekä toisten käyttäytymistä erilaisilla syillä. Näitä syitä ja selityksiä käyttäytymiselle on tarkemmin teoretisoinut sosiaalipsykologi Bernard Weiner (1986), joka on käsitellyt attribuutioita motivaatioon ja tunnereaktioihin vaikuttavina tekijöinä. Tässä tutkimuksessa attribuutiot määritellään Weinerin (1986) attribuutioteorian mukaisesti.

Attribuutioteorian (Weiner, 1986) mukaan yksilöt selittävät omaa ja muiden käyttäytymistä attribuutioilla, eli käyttäytymisen syillä. Tämän teorian mukaan attribuutiot muodostuvat yksilön subjektiivisten kokemusten ja tunnereaktioiden pohjalta. Käyttäytymistä tai toimintaa kohdatessaan yksilö tekee henkilökohtaisen arvion ja tulkinnan siitä, mistä se johtuu. Tämä tulkinta puolestaan johtaa tunnereaktioihin, jotka muokkaavat tulevaisuudessa yksilön toimintaa ja siihen liittyviä uskomuksia.

Attribuutioteoriassa keskeistä on attribuutioiden jako kolmeen eri ulottuvuuteen. Näitä ulottuvuuksia ovat sijainti (*locus*), pysyvyys (*stability*) sekä kontrolloitavuus (*controllability*) (Weiner, 1986). Ensimmäinen attribuutioteorian ulottuvuuksista on sijainti, jonka mukaan yksilö selittää toimintaa joko sisäisillä tai

ulkoisilla syillä. Esimerkiksi onnistumisia voidaan selittää omalla kyvykkyydellä tai persoonaan liittyvillä ominaisuuksilla, jolloin attribuutiot ovat sijainniltaan sisäisiä (Weiner, 2014). Myös opettajat voivat selittää työrauhaongelmia itseensä liittyvillä sisäisillä tekijöillä, kuten persoonallisuudella tai heikoilla luokanhallintataidoilla (Poulou & Norwich, 2000). Puolestaan ulkoisissa attribuutioissa toiminnan syitä selitetään sijainniltaan yksilön ulkopuolisilla tekijöillä (Weiner, 1986). Työrauhaongelmiin liittyviä ulkoisia attribuutioita ovat esimerkiksi koulun käytössä olevat resurssit tai oppilaan haastavat kotiolot (esim. Kulinna, 2007). Yksilö voi selittää sisäisillä ja ulkoisilla attribuutioilla myös muiden käyttäytymistä (Weiner, 1986). Opettajien attribuutioita työrauhaongelmien syistä on tutkittu jakamalla syyt oppilaan näkökulmasta ulkoisiin ja sisäisiin attribuutioihin, jolloin tarkastelu on kohdistunut opettajasta ulkopuoliseen toimijaan (esim. Bibou-Nakou ym., 2000). Tällaisessa asetelmassa opettajan kokema syy toiminnalle sijaitsee hänen itsensä ulkopuolella, joko oppilaan sisäisissä tai ulkopuolisissa tekijöissä.

Toinen attribuutioteorian ulottuvuus on pysyvyys, jonka avulla tarkastellaan yksilön tulkintaa käyttäytymisen syiden pysyvyydestä ja muokkautuvuudesta (Weiner, 1986). Tässä ulottuvuudessa käyttäytymisen syy tulkitaan joko pysyväksi tai muuttuvaksi. Pysyvyyden ulottuvuudessa attribuutiot ovat muita ulottuvuuksia vahvemmin yhteydessä yksilön odotuksiin tulevaa toimintaa kohtaan, sekä siihen millaisiksi omat mahdollisuudet toiminnan muuttamiseen koetaan. Pysyvät attribuutiot, kuten itsetunto ja lahjakkuus ovat yhteydessä korkeampiin onnistumisen odotuksiin, kun taas muuttuvat attribuutiot, kuten tuuri, ovat yhteydessä epäonnistumisen odotukseen (Weiner, 1986). Tällaiset ajatusmallit voivat herättää voimakkaita tunnereaktioita, kuten toivoa, mutta myös avuttomuutta ja toivottomuutta, joita on taipumus kokea silloin, kun toiminnan syyt arvioidaan pysyviksi ja muuttumattomiksi.

Attribuutioteoriaa on myös täydennetty kolmannella ulottuvuudella, kontrolloitavuudella, jossa yksilö arvioi käyttäytymisen joko kontrolloitavaksi tai kontrolloimattomaksi (Weiner, 1986). Kontrolloitavuuden ulottuvuuden avulla voidaan erottaa sijainniltaan sekä pysyvyydeltään samankaltaiset attribuutiot.

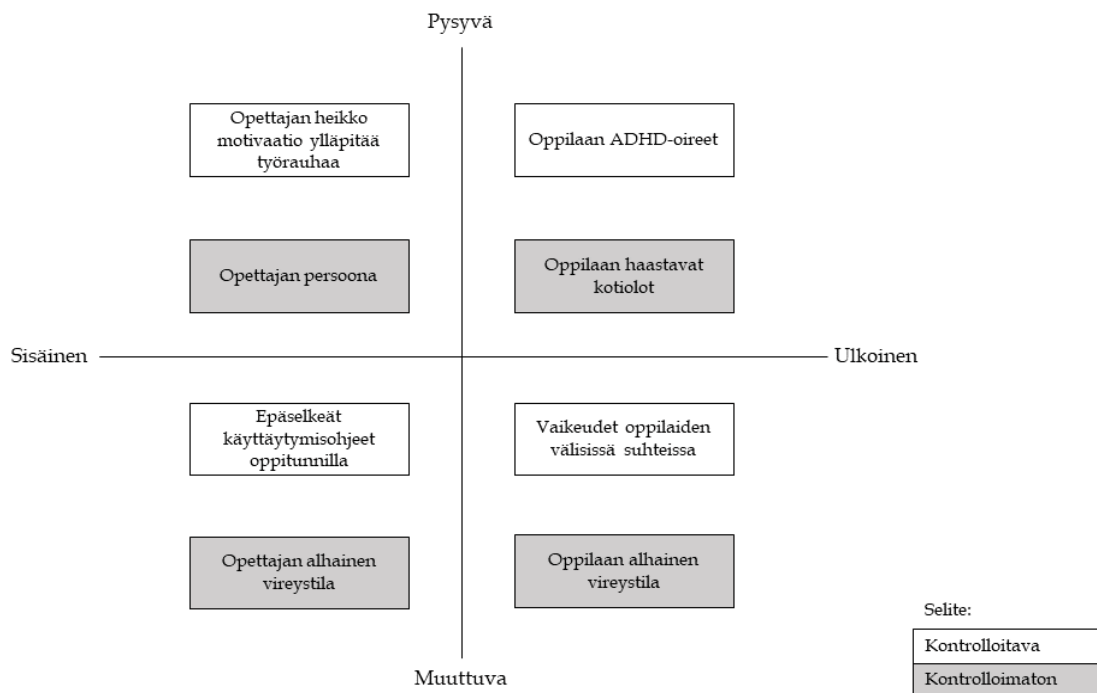
Kuten pysyvyydenkin ulottuvuudessa, myös kontrolloitavuuteen liittyvät attribuutiot aiheuttavat erilaisia tunnereaktioita (Weiner, 1986). Nämä tunnereaktiot ovat usein kielteisiä, erityisesti epäonnistumisen syyn kontrolloitavuutta arvioitaessa. Esimerkiksi jos yksilö epäonnistuu ja arvioi syyn itsensä ulkopuolelle, muiden kontrolloitavaksi, reaktiona tunnetaan usein vihaa. Jos epäonnistumisen syy nähdään toisten ihmisten kontrolloimattomaksi, yksilö kokee ensisijaisesti sääliä. Puolestaan onnistumisen syy voidaan nähdä muiden tai itsensä kontrolloitavana ja tarkoituksellisena toimintana, jolloin tunnereaktiona koetaan kiitollisuutta.

Nämä kolme edellä mainittua ulottuvuutta ovat vaikeasti rajattavissa niiden tilannesidonnaisuuden ja subjektiivisen luonteen vuoksi (Weiner, 2014). Vaikka ulottuvuudet ovat itsenäisiä, ne eivät poissulje toisiaan, vaan ilmenevät samanaikaisesti. Attribuutioiden jaottelu ulottuvuuksiin ei ole myöskään yksiselitteinen. Kuviossa 1 havainnollistetaan ulottuvuuksien päällekkäistymistä työrauhaongelmien attribuutioiden avulla. Tarkastelu kohdistuu opettajan tulkitoihin, jolloin attribuutioiden luokittelu ulottuvuuksiin tehdään opettajan toimijuuden kautta. Esimerkiksi oppilaan haastavat kotiolot sekä oppilaan ADHD-oireet ovat molemmat opettajasta ulkoisia ja pysyviä työrauhaongelmien syitä, joita kuitenkin erottaa se, että oppilaan haastavat kotiolot eivät ole opettajan kontrolloitavissa. Puolestaan oppilaan ADHD-oireiden vaikutusta työrauhaan voi opettaja kontrolloida omalla toiminnallaan esimerkiksi tarjoamalla tukea tai muokkaamalla oppimisympäristöä oppilaan edun mukaisesti.

Attribuutioteorian eri ulottuvuuksiin kytkeytyy attribuutioiden sisältämä virheen mahdollisuus, jota kutsutaan attribuutiovirheeksi (Weiner, 1986). Teorian mukaan attribuutiovirhe ilmenee sellaisissa tilanteissa, joissa yksilö selittää toimintaa liikaa sisäisillä syillä jättäen huomioimatta muiden mahdollisten tekijöiden vaikutuksen tai päinvastoin. Erityisesti attribuutioiden sijainnin ulottuvuudessa on tyypillistä, että yksilö luontaisesti selittää onnistumisia sisäisillä attribuutioilla, kun taas epäonnistumisia kohdatessaan attribuutiot painottuvat ul-

koisiin tekijöihin (Weiner, 1986). Attribuutiovirheen sekä attribuutioiden subjektiivisen luonteen vuoksi niiden määrittely oikeaksi tai vääräksi ei ole siis tarkoituksenmukaista (Weiner, 1986).

Kuvio 1. Opettajan attribuutiot työrauhaongelmista mukailten Weiner (1986)



1.2 Työrauhaan liittyvät attribuutiotutkimukset

Opettajien attribuutioita työrauhaongelmista on tutkittu erityisesti luokan hallintaan ja käyttäytymisen haasteisiin liittyen (mm. Andreou & Rapti, 2010; Bibou-Nakou ym., 2000; Nemer ym., 2019). Attribuutiotutkimuksessa ei ole yleisesti hyväksytyjä mittareita, minkä vuoksi tutkimuksissa on ollut tyypillistä luoda oma attribuutioita kuvaava mittari (Nemer ym., 2019; Wang & Hall, 2018). Mittareiden vaihtelevuudesta huolimatta ne ovat pohjautuneet pääosin attribuutioteorian kolmeen ulottuvuuteen (Nemer ym., 2019). Ulottuvuuksista vahvimmin

edustettuna tutkimuksissa on ollut attribuutioiden sijainti, jota on tarkasteltu pääosin kahdesta eri lähtökohdasta (Nemer ym., 2019; Weiner, 2014; Wiley ym., 2012). Osa tutkimuksista tarkastelee sijaintia ainoastaan ulkoisen ja sisäisen attribuution kautta, kun taas noin puolet tutkimuksista jakaa sijainnin ulottuvuuden oppilaaseen, perheeseen, opettajaan ja kouluun (Nemer ym., 2019; Wiley ym., 2012). Näitä attribuutioluokkia on joissakin tutkimuksissa yhdistetty tai jaettu vielä yksityiskohtaisempiin alaluokkiin. Esimerkiksi Andreoun ja Raptin (2010) tutkimuksessa kouluun liittyviin attribuutioihin sisältyi luokan koko, koulun vaatimukset, opettajan asenteet sekä epäselvät käyttäytymisodotukset.

Mittareiden erilaisten lähtökohtien lisäksi myös tutkimuksissa käytetyt mitausmenetelmät ovat eronneet toisistaan. Tutkimuksissa on hyödynnetty pääosin Likert-asteikkoja, joiden avulla attribuutiot on operationalisoitu mitattavaan muotoon (Nemer ym., 2019). Likert-asteikoilla on mitattu tutkittavien näkemyksiä sekä perinteisillä kyselytutkimuksilla liittyen työrauhaan että erilaisilla taupauskuvauksilla, eli vinjeteillä (esim. Andreou & Rapti, 2010; Mavropoulou & Padeliadu, 2002). Vaikka Likert-asteikot ovat tavallisimpia mittareita attribuutiotutkimuksissa, on osassa tutkimuksista myös hyödynnetty haastatteluja sekä kyselyjä, jotka sisältävät avoimia kysymyksiä (esim. Brophy & Rohrkemper, 1981; Poulou & Norwich, 2002).

Eriävistä mittareista huolimatta tutkimuksissa on havaittu, että opettajat perustelevat tyypillisesti häiriökäyttäytymistä itsestään ulkoisilla tekijöillä, kuten oppilaan perhetaustalla (Andreou & Rapti, 2010; Bibou-Nakou ym., 2000; Kullinna 2007; Mavropoulou & Padeliadu 2002; Paramita ym., 2020). Opettajien työkokemuksen on myös nähty olevan yhteydessä attribuutioihin siten, että työvuosien lisääntyessä työrauhaongelmia perustellaan enemmän opettajan ulkopuolisilla tekijöillä (Andreou & Rapti, 2010). Toisaalta osassa tutkimuksista opettajat ovat tunnistaneet oman toimintansa vaikutuksen työrauhaongelmien esiintyvyyteen, jolloin attribuutiot ovat olleet sisäisiä ja kohdistuneet kouluun sekä opettajaan itseensä (Gibbs & Gardiner, 2008; Poulou & Norwich, 2000).

Suomessa attribuutiotutkimusta työrauhaongelmiin liittyen on tehty niukasti. Kansallisen kasvatuksen arviointikeskuksen (KARVI) teettämän raportin

mukaan suomalaiset opettajat näkivät perheeseen ja vanhemmuuteen liittyvät asiat merkittävimpinä syinä vakavien häiriö- ja ongelmatilanteiden, kuten kiusaamisen ja uhkailun ilmenemiseen kouluissa (Julin & Rumpu, 2018). Toiseksi merkittävämpänä syynä nähtiin oppilaisiin liittyvät asiat, kuten oppilaiden psyykkinen pahoinvointi ja käytöshäiriöt. Vähäisimpänä syynä mainittiin opettajaan ja kouluun liittyvät tekijät. Tämä tulos on samassa linjassa niin kansainvälisten tutkimusten kuin attribuutioteoriankin kanssa, sillä opettajilla on taipumus selittää häiriökäyttäytymistä ensisijaisesti itsestä ulkoisilla tekijöillä (esim. Andreou & Rapti, 2010, Bibou-Nakou ym. 2000; Weiner 1986). Kuitenkaan edellä mainitun raportin tulokset eivät ole suoraan linkitettävissä muihin työrauhaongelmien attribuutioita käsitteleviin tutkimuksiin, sillä työrauhaa käsiteltiin vain vakavien häiriötilanteiden näkökulmasta. Tämän vuoksi attribuutioiden tarkastelua tarvitaan vielä lisää myös kansallisella tasolla.

Attribuutioteorian mukaisesti attribuutiot määrittelevät yksilön tulevaa toimintaa (Weiner, 1986). Attribuutioiden ulottuvuuksilla on havaittu olevan yhteyttä opettajien toimiin, joilla he vastaavat oppilaiden käyttäytymiseen (esim. Andreou & Rapti, 2010; Brophy & Rohrkemper, 1981; Soodak & Podell, 1994). Sijainniltaan opettajan ulkoiset attribuutiot ovat olleet yhteydessä ei-toivottuihin luokanhallintakeinoihin, kuten uhkailuun ja rangaistuksiin (Andreou & Rapti, 2010; Carter ym., 2014). Lisäksi attribuutioiden vaikutusta opettajan luokanhallintakeinoihin on tutkittu kontrolloitavuuden näkökulmasta. Opettajan arvioidessa oppilaan häiriökäyttäytymisen olevan oppilaan itsensä kontrolloitavissa, on ollut tyypillistä hyödyntää ei-toivottuja luokanhallintakeinoja (Reyna & Weiner, 2001; Soodak & Podell, 1994). Tällöin käyttäytyminen koettiin tahalliseksi, jonka vuoksi opettajat kokivat vihan ja turhautumisen tunteita sekä haluttomuutta auttaa oppilasta (Lucas ym., 2009). Jos opettaja puolestaan näkee häiriökäyttäytymisen syyn oppilaan oman kontrollin ulkopuoliseksi, on halu auttaa ja myötätunto oppilasta kohtaan ollut suurempaa (Hart & DiPerna, 2017; Reyna & Weiner, 2001; Soodak & Podell, 1994). Nämä tulokset ovat linjassa attribuutioteorian kanssa, jonka mukaan kielteiset tunnereaktiot, kuten viha, sääli ja syyllisyys,

ilmenevät tyypillisesti toiminnan kontrolloitavuuden ja tahallisuuden perusteella (Weiner, 1986).

Opettajien attribuutiot työrauhaongelmista ovat yhteydessä siihen, miten opettaja kokee omat kykynsä vaikuttaa työrauhaan (Brophy & Rohrkemper, 1981). Attribuutioiden sijainnin on havaittu vaikuttavan sekä opettajan motivaatioon että itsevarmuuteen. Silloin, kun opettajat selittivät työrauhaongelmia enemmän sijainniltaan itsestään ulkoisilla tekijöillä, heidän motivaationsa ja itsevarmuutensa ylläpitää luokan työrauhaa oli heikompi (Soodak & Podell, 1994). Opettajien kykyuskomuksissa korostuu myös attribuutioiden pysyvyyden ulottuvuus, sillä pysyvyyden ulottuvuus kohdistuu erityisesti tulevaan toimintaan ja omiin mahdollisuuksiin vaikuttaa toiminnan kulkuun (Brophy & Rohrkemper, 1981; Weiner, 1986). Lisäksi on havaittu, että silloin kun opettajat arvioivat häiriökäyttäytymisen syyt oppilaan sisäisiksi, kontrolloitaviksi sekä muuttuviksi, eivät he uskoneet omiin mahdollisuuksiinsa kehittää työrauhaa, jolloin myöskään interventtioiden toimivuuteen ei uskottu (Johansen ym., 2011). Tällöin opettajien attribuutiot ovat pysyviä ja ulkoisia oman toiminnan suhteen ja muutoksen oletetaan lähtevän ensisijaisesti oppilaasta.

1.3 Työrauha

Suomessa vakiintuneelle työrauhan käsitteelle ei löydy suoraa kansainvälistä käännettä. Kansainvälisessä tutkimuskirjallisuudessa tutkimus on painottunut oppimisolmuun (*classroom climate*) ja luokanhallinnan keinojen (*classroom management*) tarkasteluun. Käänntösten pienten merkityserojen johdosta työrauhan käsite määritellään suomalaisen tutkimuskirjallisuuden pohjalta.

Työrauhan käsitteellinen määrittely on haastavaa myös sen subjektiivisuuden ja suhteellisuuden vuoksi. Opettajat tarkastelevat työrauhaa omasta näkökulmastaan, jolloin keskeistä on opettamis- ja työntekorauha, kun taas oppilaan näkökulmasta tärkeäksi nousee oppimis- ja oleskelurauha (Holopainen ym.

2009). Työrauha on myös suhteellinen käsite, sillä yksilöt saattavat kokea erilaiset tilanteet työrauhahäiriöiksi (Erätuuli & Puurula, 1990). Subjektiivisuuden ja suhteellisuuden lisäksi työrauhan käsitteeseen liitetään muuttuvuus. Työrauhaa ei voida kuvata pysyväksi ja muuttumattomaksi tilaksi, vaan työrauhan määritelmä vaihtelee tilanteen mukaan (Saloviita, 2007). Esimerkiksi ryhmätyötilanteet aiheuttavat luokkatilaan suotavaa melua ja hälinää, joka puolestaan koettaisiin toisessa tilanteessa työrauhahäiriöksi. Kokemus hyvästä työrauhasta vaihtelee myös oppitunneittain, sillä esimerkiksi kuvataiteen tunnilla puheensorinaa ja hälinää ei välttämättä koeta työrauhahäiriöksi samalla tavalla kuin matematiikan tunnilla (Erätuuli & Puurula, 1990).

Työrauhan käsitettä voidaan lähestyä Levinin ja Nolanin (2007) työrauhahäiriöiden määrittelyn näkökulmasta. Työrauhahäiriöksi luokitellaan käyttäytyminen, joka häiritsee jollakin tavalla opettamista, loukkaa toisen oikeutta opiskella, tuhoaa ympäristöä tai estää fyysistä tai psyykkistä hyvinvointia luokassa. Työrauhaa voidaan tarkastella vielä laajemmasta näkökulmasta, jossa työrauhahäiriöksi määritellään edellä mainittujen tekijöiden lisäksi myös yleisesti hyväksytyjen normien ja sääntöjen rikkominen. Tällaisia häiriökäyttäytymisen muotoja ovat tyypillisesti toisten päälle puhuminen, valehtelu, kiusaaminen, aggressiivinen käyttäytyminen sekä uhmakas käyttäytyminen muita oppilaita ja opettajaa kohtaan (Charles, 2005).

Närhi kollegoineen (2017) määrittelee hyvän työrauhan Levinin ja Nolanin (2007) teoriaa mukaillen tilanteeksi, jossa ei ilmene työrauhaongelmia tai -häiriöitä. Hyvän työrauhan vallitessa oppilaan huomio suuntautuu oppimiseen, muiden oppilaiden oppiminen ei kärsi, oppimisilmapiiri on fyysisesti ja psyykkisesti turvallinen sekä oppilaat pitävät huolta fyysisestä oppimisympäristöstä (Närhi ym., 2017). Tämä tutkimus pohjautuu edellä kuvattuun Närhen ja kumppaneiden (2017) määritelmään hyvästä työrauhasta.

1.4 Työrauhan tukemisen interventiot, fideliteetti ja hyväksyttävyyys

Työrauhan tukemisen interventiot. Vaikka työrauhaongelmien on nähty olevan yleisempiä ylä- kuin alakoulussa, suurin osa työrauhan tukemiseen kehitetyistä interventioista on suunnattu alakouluun (Blair ym., 2021; Epstein ym., 2008; Julin & Rumpu, 2018; Kaufman, 2010). Nämä työrauhan ylläpitämiseen ja tukemiseen esitetyt näyttöön perustuvat tukikeinot voivat kohdistua joko koulu-, luokka- tai yksilötasolle ja ne voivat olla joko ennaltaehkäiseviä tai tilannekohtaisia toimia, jolloin käyttäytymiseen puututaan ongelmien ilmetessä (Oliver ym., 2011). Näistä tukitoimista koko koulun tasolle ulottuvat interventiot ovat laaja-alaisimpia ja niiden tavoitteena on luoda ympäristö, joka ennaltaehkäisee häiriökäyttäytymistä ja työrauhaongelmia (Horner ym., 2010). Yksi kansainvälisesti tunnetuimmista, vahvasti näyttöön perustuvista koulutason interventioista on *School-wide Positive Behavioral Support* (SWPBS) (ks. Horner ym., 2010). Tämän intervention keskeisinä periaatteina ovat toivotun käyttäytymisen systemaattinen opettaminen ja tukeminen positiivisen palautteen avulla sekä selkeät käyttäytymisodotukset, joihin koko koulun henkilökunta ja oppilaat sitoutuvat tasapuolisesti. Nämä edellä mainitut periaatteet ovat pohjana myös suomalaisessa Pro-Koulu-interventiossa, jonka tavoitteena on kehittää kouluihin toivottua käyttäytymistä ja oppilaiden kouluviihtyvyyttä tukeva ympäristö (Niilo Mäki Instituutti, 2021).

Koko koulun tasolle ulottuvia interventioita kohdennetumpia ovat luokkatason interventiot. Luokkatasoisten interventioiden tutkimuksissa on tunnistettu erilaisia tehokkaita toivottua käyttäytymistä ja työrauhaa tukevia keinoja, joiden on havaittu vähentävän häiriökäyttäytymistä ja työrauhaongelmia merkittävästi (Chaffee ym., 2017; Epstein ym. 2008; Oliver ym., 2011). Luokkatasoisten interventioiden näyttöön perustuvia keskeisiä tukitoimia ovat oppituntien strukturointi ja ennakoitavuus, oppilaille selkeästi muotoillut käyttäytymisodotukset ja niiden saavuttamisesta annettu palaute, oppilaiden osallisuuden vahvistaminen, toivotun käyttäytymisen huomioiminen sekä ei-toivottuun käyttäy-

tymiseen reagointi (Simonsen ym. 2008). Lisäksi oppimisympäristön muokkaaminen häiriökäyttäytymistä ehkäiseväksi ja toivotun käyttäytymisen systemaattinen opettaminen ovat molemmat vahvaan tutkimusnäyttöön perustuvia tukitoimia (Epstein ym., 2008)

Kaikista kohdennetuimpia ja yksilöllisimpiä interventioita ovat yksilötason tukitoimet. Esimerkki tällaisesta yksilötason interventiosta on *Check in Check out* (CICO), joka perustuu edellä kuvattujen koulu- ja luokkatason interventioiden tavoin näyttöön perustuviin tukitoimiin. CICO-toimintamallissa keskeisiä periaatteita ovat käyttäytymisodotusten selkeyttäminen oppilaalle, sekä niitä kohti annettava systemaattinen ohjaus ja ensisijaisesti positiivinen palaute (mm. Karhu, 2018).

Työrauha kaikille -interventio. Kiisken ja kumppaneiden (2012) esittelemä Työrauha kaikille -toimintamalli pohjautuu näyttöön perustuviin tukitoimiin. Kyseessä on yläkouluihin suunnattu luokkatason interventio, jonka tavoitteena on vähentää työrauhaongelmia luokassa ja kehittää turvallista oppimisympäristöä. Interventio on kohdistettu niille yläkoulun luokille, joissa useat opettajat arvioivat esiintyvän työrauhaongelmia. Työrauha kaikille -toimintamallin perustana ovat konkreettiset käyttäytymisodotukset, välitön positiivinen palaute toivotusta käyttäytymisestä, nopea reagointi sekä onnistumisiin että ei-toivottuun käyttäytymiseen ja säännöllinen seuranta käyttäytymisen kehittämisessä (Kiiski ym., 2012). Työrauha kaikille -interventio on havaittu vaikuttavaksi ja vaikuttavuusanalyysien tulokset on julkaistu aiemmin (Närhi ym., 2017).

Työrauha kaikille -intervention toteuttamiseen osallistuvat kaikki luokkaa opettavat aineenopettajat sekä luokanohjaaja. Aineenopettajien tehtävänä on arvioida asetettujen käyttäytymisodotusten ja tavoitteiden saavuttamista sekä antaa niistä välitöntä palautetta oppituntien lopussa. Interventiossa luokanohjaaja laatii yhteenvedon luokan onnistumisesta sekä tiedottaa huoltajia. Toimintamallin toteuttaminen vaatii kaikilta opettajilta sitoutumista ja osallisuutta käytäntöjen suunnitteluun. Intervention toteuttamisen kannalta tärkeänä voidaankin nähdä aito tarve interventiolle sekä hyöty sen toteuttamisesta (Kiiski ym., 2012).

Toteuttamiseen puolestaan vaikuttaa se, näkeekö opettaja voivansa itse vaikuttaa työrauhaan ja työrauhahäiriöiden syihin (Holopainen, 2009).

Fideliteetti. Fideliteetillä tarkoitetaan perinteisesti sitä, kuinka täsmällisesti intervention käyttäjät toteuttavat interventiota suunnitellun kaltaisena (mm. Carroll ym., 2007). Fideliteetin tarkastelu on olennaista erityisesti interventioiden toimivuuden ja vaikuttavuuden kannalta, sillä interventiot tuottavat toivottuja tuloksia usein vasta silloin, kun ne otetaan käyttöön suunnitellun mukaisesti (Carroll ym., 2007; Dusenbury ym., 2003; Forgatch ym., 2005; Resnick ym., 2005). Interventioiden ja näyttöön perustuvien menetelmien (*evidence-based practices*) käyttäjien tulisikin olla tietoisia siitä, kuinka interventiota tulisi toteuttaa (Carroll ym., 2007; Ibrahim & Sidani; 2016).

Intervention käyttöönotossa, eli implementoinnissa voi esiintyä esteitä tai haasteita, jolloin intervention toteuttaminen ei onnistu suunnitellun mukaisesti (Carroll ym., 2007; Ibrahim & Sidani, 2016). Toisin sanoen kokeellisissa oloissa vaikuttavaksi todettu interventio ei suoraan osoita, että interventio olisi toimiva ja tehokas myös todellisessa koulumaailmassa (Carroll ym., 2007; Frogatch ym., 2005). Tämän vuoksi intervention fideliteettiä tulisi arvioida ympäristössä, jossa interventiota toteutetaan. Mahdollisimman korkean fideliteetin saavuttaminen edellyttää paitsi riittävää ohjausta intervention suunnittelijoilta, myös mittareita, joilla intervention toteuttamisen täsmällisyyttä voidaan arvioida (Carroll ym., 2007).

Interventioiden fideliteettiä on tarkasteltu pääosin viiden eri mitattavan ulottuvuuden näkökulmasta (mm. Carroll ym., 2007; Dusenbury ym., 2005; Ibrahim & Sidani, 2016). Nämä ulottuvuudet ovat intervention toteuttamiseen sitoutuminen, intervention kattavuus, intervention toteuttamisen laatu, osallistujien näkemys interventiosta sekä intervention olennaisten osioiden tunnistaminen. Intervention toteuttamiseen sitoutumisella tarkoitetaan suunniteltujen materiaalien, käytäntöjen ja menetelmien käytön täsmällisyyttä, sekä käyttöönottajien saaman koulutuksen riittävyttä (Mihalic, 2004). Intervention kattavuutta puolestaan arvioidaan tarkastelemalla toteuttamisen säännöllisyyttä, kestoa ja sitä, miten intervention eri osat ovat edustettuina toteuttamisen aikana (Carroll ym.,

2007). Intervention toteuttamisen laadun arviointi kohdistuu toteuttajan ammattitaitoon, innostukseen, motivaatioon sekä valmiuteen toteuttaa intervention eri osia (Mihalic, 2004). Neljäntenä fideliteettiä voidaan arvioida tarkastelemalla osallistujien osallisuutta ja sitoutumista interventioon, jolloin tarkastelu kohdistuu perinteisesti osallistujien näkemykseen intervention tärkeydestä ja hyödyllisyydestä (Carroll ym., 2007). Viimeiseksi fideliteetin arvioinnin ulottuvuudeksi on määritetty intervention tuloksellisuudelle olennaisten osien tunnistaminen (Carroll ym., 2007).

Interventioiden fideliteettiin vaikuttavat myös käyttöönottoon liittyvät tekijät. On havaittu, että yksinkertaisissa ja pelkistetyissä interventioissa korkea fideliteetti saavutetaan helpommin verrattuna monimutkaisiin, useita vaiheita sisältäviin interventioihin (Dusenbury ym., 2003). Lisäksi fideliteettiä voidaan parantaa varmistamalla tasavertainen ohjaus intervention toteuttajille sekä seuraamalla ja arvioimalla toteuttamisen laatua (Carroll ym., 2007). Myös intervention hyväksyttävyyden ja sosiaalisen validiteetin ovat yhteydessä intervention fideliteettiin, sillä intervention toteuttajien näkemys sen hyödyllisyydestä sekä merkityksellisyydestä johtavat vahvempaan sitoutumiseen interventiota kohtaan (Carroll ym., 2007). Työrauha kaikille -interventiotutkimuksessa fideliteettiä on tarkasteltu opettajien näkökulmasta itsearviointilla, joka on sisältänyt kysymyksiä intervention olennaisten osien toteuttamisesta (Närhi ym., 2017). Arvioitu fideliteetti oli yleisesti korkea, mikä viittaa intervention toteuttamisen täsmällisyyteen.

Hyväksyttävyyden. Intervention hyväksyttävyyden tarkastelussa osallistujat arvioivat kokonaisvaltaisesti intervention toimivuutta, oikeudenmukaisuutta sekä sopivuutta (Kazdin, 1981). Hyväksyttävyyden perustuu siis intervention toteuttajien sekä osallistujien arvioihin interventiosta ja on yksi osa sosiaalista validiteettia (Kazdin, 1981; Wolf, 1978). Hyväksyttävyyden lisäksi intervention sosiaalisen validiteettia arvioidaan intervention tavoitteiden ja niiden tarpeellisuuden sekä tulosten näkökulmasta (Wolf, 1978). Lisäksi näyttöön perustuvissa interventioissa sosiaalisen validiteetin kriteereinä voidaan pitää aiheen tärkeyttä,

käytännöllisyyttä ja kustannustehokkuutta sekä toistettavuutta luonnollisissa ympäristöissä (Horner ym., 2005).

Toteuttajien ja osallistujien näkemykset intervention toimivuudesta käytännössä ja sen merkityksellisyydestä ovat tärkeitä intervention toteutettavuuden kannalta (Marchant ym., 2013). Luokkatasoisissa interventioissa helppokäyttöisyyden, hyödyllisyyden ja vähäisen ajankäytön on havaittu olevan merkittäviä tekijöitä interventioiden hyväksyttävyydessä (Elliot, 1988; Harrison, ym. 2016; Witt ym. 2017). Työrauha kaikille -intervention hyväksyttävyys perustuu Elliotin (1988) kahteen hyväksyttävyyden kriteeriin, jotka ovat intervention tarpeellisuus ja vaivattomuus (Närhi ym., 2017). Työrauha kaikille -interventio on pyritty laatimaan ajankäytöllisesti mahdollisimman vaivattomaksi toteuttaa sekä se on kohdistettu niihin luokkiin, jossa opettajat arvioivat esiintyvän työrauhaongelmia (Närhi ym., 2017).

Useissa SWPBS-interventioissa sosiaalisen validiteetin on havaittu olevan yleisesti korkea ja etenkin korkeamman hyväksyttävyyden onkin esitetty ennustavan korkeampaa fideliteettiä interventioiden toteuttamisessa (Lane ym., 2009; Vancel ym., 2016). Työrauha kaikille -interventiossa arviot hyväksyttävyydestä ovat olleet suhteellisen korkeita sekä opettajien että oppilaiden näkökulmasta (Närhi ym., 2015; Närhi, ym. 2017). Koska tässä tutkimuksessa tarkastellaan opettajien attribuutioita työrauhaongelmista, kohdistuu myös hyväksyttävyyden tarkastelu opettajien arvioihin intervention hyväksyttävyydestä.

1.5 Tutkimuskysymykset

Tutkimuksen ensimmäisenä tutkimustehtävänä on tarkastella Työrauha kaikille -interventiotutkimuksessa käytettyä kokeellista opettajien attribuutioita kuvaavaa mittaria. Tavoitteenamme on selvittää, nouseeko mittarista esiin attribuutioteorian mukaisia ulottuvuuksia, joihin opettajien attribuutiot jakautuvat. Toisena tutkimustehtävänä tarkastelemme, ovatko attribuutiot yhteydessä Työrauha kaikille -intervention vaikuttavuuteen hyödyntäen attribuutiomittarin ulottuvuuk-

sia. Viimeisenä tutkimme attribuutioiden yhteyttä intervention toteutettavuuteen, fideliteetin ja hyväksyttävyyden näkökulmasta. Tutkimuskysymyksemme ovat:

1. Millaisia attribuutioteorian mukaisia ulottuvuuksia voidaan erottaa Työrauha kaikille -interventiotutkimuksessa käytetystä kokeellisesta attribuutiomittarista?
2. Ovatko opettajien attribuutiot työrauhaongelmista yhteydessä opettajien arvioimaan Työrauha kaikille -intervention vaikuttavuuteen?
3. Ovatko opettajien attribuutiot työrauhaongelmista yhteydessä opettajien arvioimaan Työrauha kaikille -intervention fideliteettiä ja hyväksyttävyyteen?

2 TUTKIMUSMENETELMÄT

Tämän tutkimuksen aineisto on osa Työrauha kaikille -interventiotutkimusta, joka kuului laajempaan Suomen opetus- ja kulttuuriministeriön rahoittamaan tutkimushankkeeseen. Tutkimushanke toteutettiin yhteistyössä Jyväskylän yliopiston ja Itä-Suomen yliopiston kanssa vuosina 2013–2014.

Tutkimuksen toteuttamiseen ja aineistoon liittyviä tietoja on kuvattu alun perin Närhen ja kollegoiden (2017) tutkimusartikkelissa. Ennen tutkimuksen toteuttamista 175 suomalaisen yläkoulun rehtoreita lähestyttiin viestitse interventiotutkimuksen toteuttamiseen ja osallistumiseen liittyen. Rehtoreita pyydettiin valitsemaan yhdessä opettajien kanssa enintään kaksi yläkoulun luokkaa, jotka osallistuvat interventioon. Kouluja ohjeistettiin valitsemaan sellaisia luokkia, joissa oli huono työrauha useiden opettajien arvioinnin perusteella. Luokkien määrä kouluittain oli ennalta rajoitettu tutkimuksen toteuttajien puolesta, jotta koulun henkilöstö pystyisi toteuttamaan interventiota mahdollisimman hyvin. Kaiken kaikkiaan 38 yläkouluu oli kiinnostunut osallistumaan interventioon. Kolme erityiskouluu poistettiin kuitenkin tämän tutkimuksen aineisto, joten lopulta tutkimukseen osallistui 35 yläkouluu. Tutkimukseen osallistuivat ainoastaan koulujen 7. ja 8. luokat, sillä mikään kouluista ei ilmoittanut 9. luokkaa tutkimukseen.

Tutkimukseen osallistuminen oli vapaaehtoista ja oppilaiden huoltajilta oli pyydetty kirjallinen suostumus osallistumiseen. Tutkimuksen keskeyttäminen oli mahdollista missä tahansa tutkimuksen vaiheessa. Itä-Suomen yliopiston tutkimuseettinen toimikunta on antanut puoltavan lausunnon hankkeen eettisyydestä. Työrauha kaikille -interventiotutkimus ja tämä tutkimus noudattavat molemmat tutkimuseettisen neuvottelukunnan hyvän tieteellisen käytännön periaatteita (TENK, 2021). Tämän tutkimuksen aineisto on käsitelty ja analysoitu tutkittavien anonymiteetti säilyttäen. Lisäksi tutkijat ovat allekirjoittaneet datan käyttöoikeussopimuksen, jossa he ovat sitoutuneet säilyttämään tutkimuksen aineiston salanasuojatussa tiedostossa sekä hävittämään kaikki tutkimukseen liittyvät aineiston tutkimuksen päätyttyä.

2.1 Tutkimukseen osallistujat

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan Työrauha kaikille -interventiotutkimukseen osallistuneita aineenopettajia ($N = 208$). Aineisto koostuu opettajien vastauksista kahteen kyselyyn, jotka on kerätty ennen interventiota ja intervention jälkeen. Intervention kesto oli kaksi kuukautta ja se toteutettiin kahdelle eri ryhmälle lukuvuoden 2013–2014 aikana. Alkuperäisessä interventiotutkimuksessa osallistuvat luokat satunnaistettiin kahdeksi ryhmäksi, jotta interventio ei keskeytyisi koulujen lomien vuoksi. Ensimmäinen ryhmä ($N = 25$) osallistui interventioon syyslukukaudella siten, että intervention alku- ja loppumittaus toteutettiin syksyllä 2013. Toinen ryhmä ($N = 29$) puolestaan osallistui interventioon kevätlukukaudella 2014, jolloin sekä alku- että loppumittaus toteutuivat keväällä 2014. Neljä luokkaa vetäytyi interventiotutkimuksesta syyslukukauden jälkeen ennen intervention aloittamista erinäisistä syistä. Nämä luokat poistettiin aineistosta. Lopullinen aineisto koostui molempien ryhmien opettajien arvioinneista, jolloin sekä syksyn että kevään ryhmässä oli 25 luokkaa. Lisäksi aineistonkeruuvaiheessa ilmeni väärinymmärryksiä ja aikataulutuksen haasteita, joiden johdosta osa opettajista vastasi virheellisesti työrauhan alkumittaukseen vasta intervention aloitustapaamisen jälkeen. Näiden opettajien vastaukset poistettiin aineistosta, sillä aloitustapaamisella havaittiin olevan systemaattisesti positiivinen vaikutus opettajien arvioihin luokkien työrauhasta (Närhi ym., 2017). Tässä tutkimuksessa hyödynnetään syksyn 2013 ja kevään 2014 alkumittauksia, jotka on yhdistetty yhdeksi intervention alkumittaukseksi kuvaavaksi mittaukseksi. Myös intervention loppumittaus koostuu syksyn 2013 ja kevään 2014 loppumittauksista. Opettajista 155 (74.5 %) oli naisia ja 45 (21.6 %) miehiä. Seitsemännentoista luokan opettajia oli 111 (53.4 %) ja kahdeksantoista luokan opettajia oli 97 (46.6 %).

2.2 Tutkimusaineiston keruu

Attribuutiot. Opettajien attribuutioita mitattiin kyselylomakkeessa 12 erilaisella väittämällä, joiden tarkoituksena oli selvittää opettajien kokemia syitä työrauhaprobleemien ilmenemiselle. Kysymyksiä olivat esimerkiksi: *“Keskeinen oppituntien*

aikaiseen työrauhaan vaikuttava tekijä on mielestäni se, kuinka selvät odotukset opettajalla on oppilaiden käyttäytymiselle” ja “Keskeinen oppituntien aikaiseen työrauhaan vaikuttava tekijä on mielestäni luokan oppilaiden ominaisuudet”. Vastauksia mitattiin kuusiportaisella Likert-asteikolla, jossa vastausvaihtoehdot olivat 1 (täysin eri mieltä) - 6 (täysin samaa mieltä).

Työrauha. Tutkimuksen työrauhan mittari pohjautuu Levinin ja Nolanin (2010) työrauhaongelman määritelmään, jota Närhi ja kumppanit (2017) ovat hyödyntäneet määritellessään hyvää työrauhaa. Mittari on kehitetty ja muokattu Peitson ja kollegoiden (2011) tutkimuksessa ja sitä on hyödynnetty myös Närhen ja kumppaneiden (2014) pilottitutkimuksessa. Opettajien arvioimaa työrauhaa selvitettiin kyselylomakkeella, joka koostui 17 väittämästä. Opettajat arvioivat työrauhaa kuusiportaisella Likert-asteikolla, jonka vastausvaihtoehdot olivat 1 (*erittäin huonosti*) - 6 (*erittäin hyvin*). Arviointi toteutettiin kaksi kertaa, ennen ja jälkeen interventiota. Kysymykset käsittelivät neljää työrauhan ulottuvuutta, jotka olivat oppimisilmapiiri (*learning climate*), häiriökäyttäytyminen (*disruptive behaviour*), fyysinen ja psyykinen turvallisuus (*physical and psychological safety*) sekä oppimisympäristöstä huolehtiminen (*caring for the classroom environment*). Jokaisen työrauhan ulottuvuuden muuttujista muodostettiin keskiarvomuuttujat niin ensimmäisen kuin toisenkin mittauskerran osalta. Kaiken kaikkiaan 17 kysymyksestä neljä käsitteli oppimisilmapiiriä (esim. *“Oppituntien aikana on hyvää työskentelyrauha”*), viisi häiriökäyttäytymistä (esim. *“Oppituntien aikana on asiaan kuulumatonta liikehdintää”*), viisi fyysistä ja psyykkistä turvallisuutta (esim. *“Oppilaat nimittelevät toisiaan pahantahtoisesti”*) sekä kolme oppimisympäristöstä huolehtimista (esim. *“Oppilaat huolehtivat hyvin luokassa olevista tavaroista”*). Näiden 17 väittämän Cronbachin alfa -kerroin oli .89–.90 (Närhi ym., 2017). Keskiarvomuuttujan reliabiliteetin voidaan katsoa olevan riittävän luotettava, jos Cronbachin alfa -kerroin on yli .60 (Metsämuuronen, 2011).

Työrauhan neljän ulottuvuuden keskiarvomuuttujista muodostettiin vielä alku- ja loppumittausta kuvaavat, ulottuvuuksien sisältämien väittämien määrällä painotetut keskiarvomuuttujat. Häiriökäyttäytymistä (*disruptive behavior*)

kuvaavan muuttujan mitta-asteikko oli vastakkainen, joten se käännettiin samansuuntaiseksi muihin muuttujiin nähden. Työrauhaa alkumittauksessa kuvaavan keskiarvomuuttujan Cronbachin alfa -kerroin oli .90, kun taas loppumittauksen Cronbachin alfa -kerroin oli .85.

Fideliteetti. Fideliteettiä, eli intervention toteuttamisen täsmällisyyttä ja laadukkuutta, mitattiin kyselylomakkeessa kuudella väittämällä, joita olivat esimerkiksi *“Kannustin oppilaita oppituntien aikana tavoitteisiin pyrkimisessä”* ja *“Palautin arviointilomakkeen luokanohjaajalle viikoittain”*. Vastausvaihtoehtoina käytettiin kuusiportaista Likert-asteikkoa, jonka vastausvaihtoehdot olivat 1 (*erittäin huonosti*) - 6 (*erittäin hyvin*). Näistä kuudesta väittämästä muodostettiin yksi fideliteettiä kuvaava keskiarvomuuttuja, jonka reliabiliteettia mittaava Cronbachin alfa -kerroin oli .81. Mittaria voidaan siis yleisesti pitää luotettavana (Metsämuuronen, 2011).

Hyväksyttävyyys. Intervention hyväksyttävyyttä opettajien keskuudessa tarkasteltiin kyselylomakkeessa kahdeksalla väittämällä, joita olivat esimerkiksi: *“On hyväksyttävää käyttää Työrauha Kaikille -toimintamallia luokille, joissa on huono työrauha”* ja *“Olen jatkossakin halukas käyttämään Työrauha Kaikille -mallia luokissa, joissa työskentelen”*. Opettajat arvioivat intervention hyväksyttävyyttä kuusiportaisella Likert-asteikolla, jossa vaihtoehdot olivat 1 (täysin eri mieltä) - 6 (täysin samaa mieltä). Näistä hyväksyttävyyttä kuvaavista väittämistä muodostettiin keskiarvomuuttuja, jonka Cronbachin alfa -kerroin oli .93. Mittarin reliabiliteettia voidaan näin ollen pitää erittäin hyvänä (Metsämuuronen, 2011).

2.3 Aineiston analyysi

Aineiston analyysi toteutettiin SPSS 24 -ohjelmistolla. Ensimmäisessä tutkimuskysymyksessä tarkasteltiin attribuutiomittarin faktorirakennetta. Faktorianalyyseissä muodostuneita faktoreita hyödynnettiin kuvaamaan opettajien attribuutioita toisen ja kolmannen tutkimuskysymyksen analyyseissa.

Eksploratiivinen faktorianalyysi. Opettajien attribuutioita kuvaavan mittarin rakennetta tarkasteltiin eksploratiivisella faktorianalyysillä, sillä tavoitteena oli tarkastella, löytyykö mittarista tiettyjä attribuutioita kuvaavia ulottuvuuksia. Eksploratiivisen faktorianalyysin lähtökohtana oli 12 attribuutioita kuvaavaa muuttujaa, jotka olivat välimatka-asteikollisia. Muuttujien latautumista faktoreille tarkasteltiin pääakselifaktoroinnilla, GLS-metodilla (*generalized least squares*). Analyysivaiheessa faktoreiden rotatointi suoritettiin *promax*-rotaatiolla, joka sallii faktoreiden korrelaation keskenään. Faktorianalyysissa edellytettiin muuttujilta yli 0.30 suuruista kommunaliteettia (*extraction*) (Tabachnick, 2014). Analyysistä poistettiin kaksi muuttujaa, joiden kommunaliteetti jäi selvästi alle 0.30 (*Keskeinen oppituntien aikaiseen työrauhaan vaikuttava tekijä on mielestäni opetettava aine; ... oppilaisiin liittyvät, koulun ulkopuoliset tekijät*). Myös muuttujan “*Keskeinen... kuinka selvät odotukset opettajalla on oppilaiden käyttäytymiselle*” kommunaliteetti oli hieman alle 0.30, mutta se päätettiin säilyttää faktorianalyysissa sen sisällöllisen merkitsevyyden vuoksi. Faktorien lukumääräksi määritettiin kaksi, sillä muuttujien sallittaessa latautua vapaasti faktoreille, muuttujat eivät latautuneet faktoreille selkeästi. Latausmatriisin tasaisten arvojen, muuttujien vähäisen lukumäärän, muuttujien sisällöllisen yhteensopimattomuuden sekä taustateorian vuoksi faktoreiden lukumäärän asettaminen kahdeksi oli perusteltua. Lopullisessa faktorianalyysissa tarkasteltiin siis kymmenen attribuutioita kuvaavan muuttujan latautumista faktoreille. Faktorianalyysissa muuttujan tuli latautua ainoastaan yhdelle faktorille ja latauksen raja-arvona pidettiin 0.32 suuruista latausta (Tabachnick & Fidell, 2001).

Faktorianalyysin latausrakenteen perusteella muodostettiin opettajien attribuutioita kuvaavat keskiarvomuuttujat, joita hyödynnettiin opettajien attribuutioita kuvaaviin ryhmiin jaossa. Opettajien sisäisiä attribuutioita kuvaavan keskiarvomuuttujan Cronbachin alfa -kerroin oli .78, kun taas opettajien ulkoisia attribuutioita kuvaavan keskiarvomuuttujan Cronbachin alfa -kerroin oli hieman alhaisempi ($a = .55$). Näiden ryhmien eroja tarkasteltiin toisessa ja kolmannessa tutkimuskysymyksessä. Ryhmien jako on kuvattu tarkemmin tutkimuksen tulossiossa faktorianalyysin tulosten esittämisen jälkeen (ks. luku 3.1).

Toistomittausten varianssianalyysi. Intervention vaikuttavuutta tarkasteltiin opettajien arvioimalla työrauhan muutoksella. Lisäksi haluttiin selvittää, ovatko opettajien attribuutiot yhteydessä työrauhan kehitykseen ja näin ollen intervention vaikuttavuuteen. Tutkimusmenetelmänä käytettiin toistomittausten varianssianalyysia, jolla tarkasteltiin, tapahtuuko työrauhassa muutosta mittauskertojen välillä ja onko muutos erilaista opettajien attribuutioiden perusteella. Toistomittausten varianssianalyysissa tarkasteltiin työrauhaa selitettävänä muuttujana, jolloin mittauskerta ja opettajien attribuutiot olivat selittäviä muuttujia. Työrauhan keskiarvomuuuttuja oli normaalisti jakautunut selittävien muuttujien, eli opettajien attribuutioiden ja mittauskertojen eri ryhmissä. Boxin M -testin perusteella kovarianssimatriisit olivat ryhmien välillä yhtä suuret ($p > .05$), joten varianssianalyysin tulokset tulkittiin monimuuttujaisen testin tulostaulukosta (*Multivariate tests*) Wilks' Lambda -riviltä. Efektikoon tarkastelussa hyödynnettiin Cohenin (1988) asettamia rajoja, joiden mukaan efektikoko on pieni, kun $p\eta^2 = .01$, keskikokoinen, kun $p\eta^2 = .06$ ja suuri, kun $p\eta^2 = .14$.

Riippumattomien otosten t-testi. Kolmantena tutkimuskysymyksenä tarkasteltiin opettajien attribuutioiden yhteyttä intervention fideliteettiin ja hyväksyttävyyteen. Analyysimenetelmänä käytettiin riippumattomien otosten t-testiä, jolla voidaan tarkastella ryhmien välisten keskiarvoerojen tilastollista merkittävyyttä (Metsämuuronen, 2011). Tämän tutkimuskysymyksen analyysin riippumattomana, eli selitettävänä muuttujana oli opettajien attribuutioista muodostettu dikotominen muuttuja. Riippuvia, eli selitettäviä muuttujia olivat intervention fideliteetti ja hyväksyttävyyys. Koska selitettäviä muuttujia oli kaksi, t-testi toistettiin yksitellen kummallekin muuttujalle. T-testin taustaoletukset toteutuivat fideliteettiä ja hyväksyttävyyttä tarkasteltaessa, sillä molemmat muuttujat olivat normaalisti jakautuneita riippumattoman muuttujan eli opettajien attribuutioiden kahdessa ryhmässä. Lisäksi Levenen testien perusteella ryhmien varianssit olivat yhtä suuria sekä fideliteetissä ($p = .29$) että hyväksyttävyydessä ($p = .15$), jolloin taustaoletus ryhmien varianssien yhtäsuuruudesta toteutui. Efektikoon tulkitsemisessa hyödynnettiin Cohenin d -arvoa, joka laskettiin kaavalla $d = t(\sqrt{2})$.

$r) / n))$ ($t = t$ -arvo, $r =$ alku- ja loppumittauksen välinen korrelaatio, $n =$ osallistujien lukumäärä) (Cohen, 1988). Efektikokoa tulkittiin Cohenin (1988) asettamien rajojen mukaisesti, jolloin efekti on pieni, kun $d = 0.20$, keskikokoinen kun $d = 0.50$ ja suuri, kun $d = 0.80$.

3 TULOKSET

3.1 Attribuutiomittarin faktorirakenne

Eksploratiivisen faktorianalyysin perusteella opettajien attribuutioita kuvaavan mittarin kaksi ulottuvuutta selittivät yhteensä 38 % opettajien attribuutioiden vaihtelusta. Opettajien attribuutioita kuvaavien faktoreiden ratkaisu on esitetty taulukossa 1.

Ensimmäinen attribuutioita kuvaava faktori nimettiin *sisäiseksi attribuutioksi* ja se muodostui kysymyksistä 7, 8, 9, 10, 11 ja 12. Vahvimmin faktorille latautui kysymys 8 (*“Keskeinen oppituntien aikaiseen työrauhaan vaikuttava tekijä on mielestäni opettajan kyky innostaa erilaisia oppijoita oppimaan”*). Lähes kaikki muut kysymykset latautuivat tasaisesti faktorille, paitsi kysymys 9 (*Keskeinen oppituntien aikaiseen työrauhaan vaikuttava tekijä on mielestäni se, kuinka selvät odotukset opettajalla on oppilaiden käyttäytymiselle*), joka latautui faktorille heikoiten.

Toinen faktori nimettiin *ulkoiseksi attribuutioksi* ja se koostui kysymyksistä 1, 3, 4 ja 5. Toiselle faktorille puolestaan vahvimmin latautui kysymys 4 (*“Keskeinen oppituntien aikaiseen työrauhaan vaikuttava tekijä on mielestäni luokan oppilaiden ominaisuudet”*), joskin kysymykset olivat hieman heikommin latautuneita, kuin ensimmäisen faktorin lataukset.

Taulukko 1. *Opettajien attribuutioita kuvaavan mittarin faktorirakenne (N = 208)*

Attribuutiot	F1 Sisäiset attribuutiot	F2 Ulkoiset attribuutiot
1. Keskeinen oppituntien aikaiseen työrauhaan vaikuttava tekijä on mielestäni luokan oppilasmäärä	.134	.373
3. Keskeinen oppituntien aikaiseen työrauhaan vaikuttava tekijä on mielestäni kunnan koulutoimelle ohjaamat resurssit	.021	.452
4. Keskeinen oppituntien aikaiseen työrauhaan vaikuttava tekijä on mielestäni luokan oppilaiden ominaisuudet	-.144	.697
5. Keskeinen oppituntien aikaiseen työrauhaan vaikuttava tekijä on mielestäni se, kuinka motivoituneita opiskelijoita luokan oppilaat ovat	.148	.504
7. Keskeinen oppituntien aikaiseen työrauhaan vaikuttava tekijä on mielestäni oppituntien huolellinen suunnittelu	.680	-.111
8. Keskeinen oppituntien aikaiseen työrauhaan vaikuttava tekijä on mielestäni opettajan kyky innostaa erilaisia oppijoita	.801	-.052
9. Keskeinen oppituntien aikaiseen työrauhaan vaikuttava tekijä on mielestäni se, kuinka selvät odotukset opettajalla on oppilaiden käyttäytymiselle.	.363	.068
10. Keskeinen oppituntien aikaiseen työrauhaan vaikuttava tekijä on mielestäni se, kuinka johdonmukaisesti opettaja antaa oppilaille palautetta heidän käyttäytymisestään.	.754	.004
11. Keskeinen oppituntien aikaiseen työrauhaan vaikuttava tekijä on mielestäni opettajan käyttämät käyttäytymisen hallinnan keinot.	.730	.060
12. Keskeinen oppituntien aikaiseen työrauhaan vaikuttava tekijä on mielestäni se, kuinka yhteneväiset tai epäyhteneväiset käyttäytymissäännöt ovat eri oppitunneilla	.466	.181
Ulottuvuuksien väliset Pearsonin korrelaatiot	F1	F2
F1 Sisäiset attribuutiot	.135	1
F2 Ulkoiset attribuutiot	1	.135

Edellä kuvattujen kahdelle faktoreille vahvimmin latautuneiden väittämien perusteella muodostettiin keskiarvomuuttujat opettajien attribuutioita kuvaavien ryhmien jakoa varten (Taulukko 1). Faktorianalyysin perusteella keskiarvomuuttujat kuvasivat opettajien attribuutioiden sijainnin painotusta työrauhaongelmien syissä, jolloin ensimmäisestä faktorista muodostettu keskiarvomuuttuja

kuvasi sisäisiä attribuutioita, ja toisesta faktorista muodostettu keskiarvomuuttuja ulkoisia attribuutioita työrauhaongelmissa. Nämä keskiarvomuuttujat uudelleen luokiteltiin dikotomisiksi muuttujiksi niiden arvojen mediaanin perusteella, jolloin kummastakin muuttujasta muodostui kaksi ryhmää opettajien attribuutioiden vahvuuden mukaisesti. Näistä ryhmistä muodostettiin ristiintaulukointia hyödyntäen seuraavat ryhmät: ulkoisia attribuutioita työrauhaongelmissa painottavat opettajat (ryhmä 1) ja sisäisiä attribuutioita työrauhaongelmissa painottavat opettajat (ryhmä 2). Ensimmäiseen ryhmään kuuluvat opettajat painottivat työrauhaongelmien syyn arvioinnissa enemmän ulkoisia attribuutioita ja vähemmän sisäisiä attribuutioita. Toisen ryhmän opettajat puolestaan painottivat työrauhaongelmissa enemmän sisäisiä attribuutioita ja vähemmän ulkoisia attribuutioita. Muodostetut ryhmät on kuvattu taulukossa 2.

Taulukko 2. Keskiarvomuuttujista muodostetut attribuutioryhmät ($N = 97$)

Attribuutioryhmät	Faktorianalyysin attribuutiokategoriat		N
	Sisäiset attribuutiokategoriat	Ulkoiset attribuutiokategoriat	
1. Ulkoisia attribuutioita painottavat opettajat	heikko	vahva	54
2. Sisäisiä attribuutioita painottavat opettajat	vahva	heikko	43

3.2 Attribuutioiden yhteys intervention vaikuttavuuteen

Opettajien attribuutioryhmien tunnusluvut työrauhan suhteen on esitetty taulukossa 3. Tarkasteltaessa intervention vaikuttavuutta havaittiin ajan omavaikutus, eli työrauha parani tilastollisesti merkitsevästi mittauskertojen välillä ($F(1, 95) = 16.13, p < .001, \eta^2 = .15$). Opettajien attribuutioiden sijainnin painotuksella ei ollut tilastollisesti merkitsevää omavaikutusta intervention vaikuttavuuteen ($F(1, 95) = 1.98, p = .16, \eta^2 = .02$). Myöskään mittauskerralla ja opettajien attribuutioiden sijainnin painotuksella ei ollut tilastollisesti merkitsevää yhdysvaikutusta

($F(1, 95) = 0.59, p = .44, \eta^2 = .01$). Opettajien attribuutioiden sijainti ei siis vaikuttanut opettajien arvioimaan työrauhan muutokseen intervention aikana.

Taulukko 3. Opettajien attribuutioryhmien arvioimat työrauhan keskiarvot ja keskihajonnat mittauskerroittain

Attribuutioryhmät	1. Mittauskerta		2. Mittauskerta		N
	ka	kh	ka	kh	
1. Ulkoisia attribuutioita työrauhaongelmissa painottavat opettajat	3.75	0.79	4.06	0.71	54
2. Sisäisiä attribuutioita työrauhaongelmissa painottavat opettajat	4.01	0.72	4.22	0.71	43
Yhteensä	3.87	0.77	4.13	0.80	97

ka = keskiarvo, kh = keskihajonta

3.3 Attribuutioiden yhteys fideliteettiin ja hyväksyttävyyteen

Opettajien arvioimat fideliteetin ja hyväksyttävyyden keskiarvot ja keskihajonnat attribuutioryhmittäin on esitetty taulukossa 4. Fideliteetin suhteen opettajien attribuutioryhmät eivät eronneet toisistaan tilastollisesti merkitsevästi t -testin perusteella ($t(93) = 0.08, p = .29, d = 0.03$). Opettajien attribuutioilla oli puolestaan kohtalainen efektikoko intervention hyväksyttävyyden suhteen, vaikka tulokset eivät olleet aivan tilastollisesti merkitseviä ($t(93) = 1.96, p = .053, d = 0.40$). Attribuutioryhmät erosivat toisistaan siten, että opettajat, jotka selittivät työrauhaongelmia enemmän itsensä sisäisillä tekijöillä (ryhmä 2), arvioivat intervention hyväksyttävyyden korkeammaksi.

Taulukko 4. *Intervention fideliteetin ja hyväksyttävyyden keskiarvot ja keskihajonnat attribuutioryhmien mukaan (N = 95)*

Attribuutioryhmät		<i>ka</i>	<i>kh</i>	<i>N</i>
Fideliteetti	1. Ulkoisia attribuutioita työrauhaongelmissa painottavat opettajat	4.67	0.84	52
	2. Sisäisiä attribuutioita työrauhaongelmissa painottavat opettajat	4.69	0.67	43
Hyväksyttävyyys	1. Ulkoisia attribuutioita työrauhaongelmissa painottavat opettajat	4.33	0.92	52
	2. Sisäisiä attribuutioita työrauhaongelmissa painottavat opettajat	4.66	0.70	43

ka = keskiarvo, *kh* = keskihajonta

4 POHDINTA

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, miten opettajien attribuutiot työrauhaongelmien syistä vaikuttavat työrauhan tukemiseen kehitetyn Työrauha kaikille -intervention vaikuttavuuteen sekä toteutettavuuteen, intervention hyväksyttävyyden ja fideliteetin näkökulmasta. Lisäksi tavoitteena oli tarkastella Työrauha kaikille -interventiotutkimuksessa hyödynnettyä opettajien attribuutioita mittaavaa mittaria Weinerin (1986) attribuutioteorian ulottuvuuksien pohjalta. Attribuutiomittarista havaittiin sijainnin ulottuvuus, jonka pohjalta tarkasteltiin opettajien attribuutioiden sijainnin yhteyttä intervention vaikuttavuuteen, hyväksyttävyyteen ja fideliteettiin. Aiempaa tutkimusta attribuutioiden sijainnin yhteydestä interventioiden vaikuttavuuteen ja implementointiin ei ole juuriakaan tehty, joten tuloksia ei voi suoraan verrata aiempiin tutkimustuloksiin. Tämän vuoksi on tärkeää pohtia tämän tutkimuksen tulosten merkityksiä ja sitä, millaiset tekijät niiden taustalla vaikuttavat.

Ensimmäisenä tutkimustehtävänä tarkasteltiin interventiotutkimuksen attribuutiomittaria, josta havaittiin attribuutioteorian kolmesta ulottuvuudesta yksi, attribuutioiden sijainti. Pysyvyyden ja kontrolloitavuuden ulottuvuuksia ei havaittu mittarin faktorianalyyseissä. Tämä havainto mukailee aikaisempia tutkimustuloksia, sillä yleisesti tutkimuksissa on painottunut attribuutioiden sijainnin ulottuvuus (Nemer ym., 2019; Wiley ym., 2012). Attribuutiomittarista havaitut faktorit nimettiin *ulkoisiksi* ja *sisäisiksi attribuutioiksi* niiden sisällöllisen merkityksen perusteella. Tässä tutkimuksessa ulkoisia attribuutioita olivat oppilaaseen liittyvät ominaisuudet sekä koulun resurssit, jotka ovat myös aiemmissa tutkimuksissa luokiteltu ulkoisiin attribuutioihin (Kulinna, 2007; Nemer ym., 2019). Puolestaan sisäiset attribuutiot käsittivät muun muassa oppituntien suunnittelun huolellisuuden sekä kyvyn innostaa oppilaita. Tämä tulos on linjassa aiempien tutkimusten kanssa, joissa opettajien omat ominaisuudet ja kyvyt ovat kuuluneet sisäisten attribuutioiden luokkaan (Andreou & Rapti, 2010; Bibou-Nakou ym., 2000; Gibbs & Gardiner, 2008; Nemer ym., 2019; Poulou & Norwich, 2000).

Toisen tutkimustehtävän perusteella havaittiin, että Työrauha kaikille -interventio paransi opettajien arvioimaa luokkien työrauhaa molemmissa attribuutioryhmissä, mikä oli odotettavaa Närhen ja kumppaneiden (2017) vaikuttavuusanalyysin tulosten perusteella. Opettajien attribuutioiden sijainti ei puolestaan ollut yhteydessä intervention vaikuttavuuteen. Vaikuttaisikin siltä, että interventio oli yhtä tehokas huolimatta siitä, missä opettajat näkivät työrauhaongelmien syyntä sijaitsevan. Koska opettajien attribuutioidet eivät olleet yhteydessä intervention vaikuttavuuteen, on opettajien attribuutioryhmien mahdollisia eroja hyödyllistä tarkastella muihin intervention toteuttamiseen liittyvien tekijöiden näkökulmasta.

Kolmantena tutkimustehtävänä oli tarkastella opettajien attribuutioiden yhteyttä Työrauha kaikille -intervention fideliteettiin ja hyväksyttävyyteen. Tämän tutkimuksen tulosten perusteella opettajien attribuutioiden sijainti ei ollut yhteydessä intervention opettajien itsearvioimaan fideliteettiin. Näin ollen voidaan ehdottaa, että opettajien attribuutioiden sijainnilla ei ole merkitystä intervention toteuttamisen laadun tai täsmällisyyden kannalta. Vaikka opettajien attribuutioiden sijainti ei ollut yhteydessä intervention fideliteettiin, on intervention toteuttamisen täsmällisyyteen johtavia tekijöitä kuitenkin mielekästä arvioida opettajien arvioiman korkean fideliteetin vuoksi.

Työrauha kaikille -intervention yleisesti korkea fideliteetti voi johtua muun muassa siitä, että kyseisen intervention ominaispiirteisiin kuuluu koko luokkaa opettavan henkilökunnan sitoutuminen intervention toteuttamiseen. Lisäksi interventio otetaan käyttöön sellaisissa luokissa, joissa useat opettajat arvioivat ilmenevän työrauhaongelmia (Kiiski ym., 2012). Intervention toteuttamiseen sitoutuminen sekä osallistujien näkemys interventiosta ja sen tarpeellisuudesta ovatkin fideliteetin tasoon vaikuttavia tekijöitä (Carroll ym., 2017). Koska opettajat ovat nähneet tarpeen intervention toteuttamiseen, on heillä ollut mahdollisesti myös korkeampi motivaatio sen toteuttamiseen, mikä puolestaan on johtanut intervention toteuttamisen täsmällisyyteen ja laadukkuuteen. Edellä mainittujen tekijöiden lisäksi Työrauha kaikille -intervention fideliteettiä voivat nostaa

sen yksinkertaisuus, sekä ennen intervention aloittamista sen toteuttajille annettu ohjaus. Työrauha kaikille -intervention toteuttaminen perustuu yksinkertaisille ja selkeille ohjeille, minkä lisäksi intervention toteuttaminen on pyritty kehittämään mahdollisimman vaivattomaksi (Kiiski ym., 2012; Närhi ym., 2017). Yksinkertaiset ja selkeät interventiot saavuttavatkin usein korkeamman fideliteetin monimutkaisiin interventioihin verrattuna, mikä saattaa johtua muun muassa siitä, että yksinkertainen, vain muutamia vaiheita sisältävä interventio ei ole yhtä altis virheille tai implementoinnin haasteille (Carroll ym., 2017).

Interventioiden fideliteetin tasoon vaikuttaa myös interventioiden toteuttajille tarjottu koulutus ja ohjaus (Carroll ym., 2017). Työrauha kaikille-intervention implementointiin kuuluu opettajien osallistaminen esimerkiksi palaverien ja koulutuksen muodossa. Lisäksi luokkia opettavat opettajat sitoutuvat myös interventioiden käytänteiden suunnitteluun (Kiiski ym., 2012). Korkea fideliteetti voikin olla seurausta riittävästä ohjauksesta sekä opettajien osallisuudesta ja sitoutumisesta. Lisäksi Työrauha kaikille -interventio koettiin yleisesti hyväksyttäväksi, mikä vaikuttaa todennäköisesti myös intervention fideliteettiin.

Opettajien attribuutiot eivät olleet yhteydessä intervention fideliteettiin, mikä on intervention kannalta myönteinen tutkimustulos. Tämä tutkimustulos viittaa siihen, etteivät opettajien omat sisäiset uskomukset työrauhaongelmien sijainnista vaikuta intervention toteuttamisen täsmällisyyteen. Näin ollen opettajat toteuttavat interventiota täsmällisesti, vaikka he näkisivät työrauhaongelman lähtökohdan ulkoisissa attribuutioissa, esimerkiksi oppilaan ominaisuuksissa. Myöskään se, että opettajat painottavat oman toimintansa merkitystä työrauhaongelmien selittäjänä, ei näyttäisi olevan yhteydessä intervention toteuttamisen täsmällisyyteen. Voidaankin ehdottaa, että interventioiden fideliteetin kannalta opettajien attribuutioita merkittävämpiä ovat esimerkiksi intervention yksinkertaisuus ja vaivattomuus, sekä interventioon sitoutuminen ja toteuttamiseen saatu ohjaus.

Viimeisenä tutkimustehtävänä tarkasteltiin attribuutioiden sijainnin yhteyttä intervention hyväksyttävyyteen. Vaikka tulokset eivät olleet tilastollisesti aivan merkitseviä, on niitä perusteltua tarkastella kohtalaisen efektikoon vuoksi.

Tulokset osoittivat, että opettajat, jotka selittivät työrauhaongelmia enemmän sisäisillä syillä arvioivat Työrauha kaikille -intervention hyväksyttävämmäksi.

Työrauha kaikille -interventio oli yhteydessä parempaan opettajien arvioimaan työrauhaan molemmissa opettajien ryhmissä. Myös opettajat, joiden attribuutiot olivat sijainniltaan enemmän ulkoisia, arvioivat työrauhan paremmaksi toisella mittauskerralla. Huomionarvoista onkin, että vaikka tämä ryhmä näki intervention vaikutukset, eivät he silti kokeneet interventiota niin hyväksyttävänä. Puolestaan ryhmä, jossa opettajat selittivät enemmän työrauhaongelmia sisäisillä syillä, kokivat intervention hyväksyttävämmäksi. Aiemmin on havaittu, että opettajien ulkoiset attribuutiot saattavat luoda epäilyksiä interventioiden toimivuuden suhteen (Johansen ym. 2011).

Työrauha kaikille -intervention hyväksyttävyyden tarkastelu perustuu kahteen kriteeriin, jotka ovat intervention tarpeellisuus ja vaivattomuus (Närhi, ym. 2017). Luokkatasoisissa interventioissa aiheen tärkeys ja helppokäyttöisyys on nähty keskeisinä tekijöinä interventioiden hyväksyttävyydessä (Esim. Witt ym. 2017). On mahdollista, että opettajat, jotka selittivät työrauhaongelmia enemmän sisäisillä syillä, kokivat intervention tarpeellisemmäksi ja helpommaksi toteuttaa. Opettajien nähdessä oman toiminnan merkityksen työrauhan kehittämässä, voi intervention käyttöönotto tuntua merkitykselliseltä ja tarkoituksenmukaiselta. Tällöin myös sen toteuttaminen voi olla vaivattomampaa. Puolestaan opettajat, joiden attribuutiot olivat enemmän ulkoisia, saattoivat kokea intervention vaativammaksi toteuttaa. Tämä saattaa olla seurausta siitä, että työrauhaongelman syy nähdään oman toiminnan ulkopuolella. Usein tällaisessa tilanteessa syy koetaan myös oman kontrollin ulkopuoliseksi ja näin ollen pysyväksi.

Yksilön uskomukset tulevaan toimintaan ja sen kulkuun vaikuttamiseen liittyen kuuluvat attribuutioteoriassa pysyvyyden ulottuvuuteen (Weiner, 1986). Vaikka tässä tutkimuksessa opettajien attribuutioista havaittiin vain sijainnin ulottuvuus, voidaan pysyvyyden ulottuvuutta hyödyntää hyväksyttävyyttä tarkasteltaessa. Hyväksyttävyyttä mittaavat väittämät kohdistuivat pääosin tulevaan toimintaan, erityisesti intervention käyttöön tulevaisuudessa (ks. Liite 2).

Opettajat, joiden attribuutiot olivat enemmän sisäisiä, näyttäisivät uskovan Työrauha kaikille -intervention toimivuuteen jatkossakin. Onkin mahdollista, että nämä opettajat uskovat työrauhan olevan myös muuttuva ja kehitettävissä oleva tila, johon he itse voivat vaikuttaa. Tämän tutkimuksen tulokset viittaavat siihen, että sisäiset attribuutiot ovat yhteydessä siihen, kuinka muuttuvaksi työrauha koetaan. Lisäksi hyväksyttävyyttä kuvaavien väittämien ja tulosten tarkastelu antavat osviittaa siitä, että sisäiset attribuutiot ovat yhteydessä opettajan omiin kykyuskomuksiin työrauhan kehittämisen suhteen.

Attribuutiotutkimuksessa ei ole tällä hetkellä käytössä yleisesti hyväksytyjä mittareita, jolloin tutkimuksissa on ollut tyypillistä luoda itse mittari (Nemer ym., 2019; Wang & Hall, 2018). Tässä tutkimuksessa tarkasteltu mittari on kehitetty Työrauha kaikille -interventiotutkimusta varten. Hyödynnetyn mittarin vahvuuksien ja epäkohtien tarkastelu on tarkoituksenmukaista sekä tutkimuksen luotettavuuden että mahdollisten jatkotutkimusten kannalta.

Työrauha kaikille -interventiotutkimuksen attribuutiomittari soveltuu tämän tutkimusten tulosten perusteella mittaamaan opettajien attribuutioiden sijaintia. Kontrolloituuden ja pysyvyyden ulottuvuuden puuttuminen rajoittaa attribuutioiden tutkimista kokonaisvaltaisesti attribuutioteorian näkökulmasta. Kuitenkin juuri kontrolloituuden ja pysyvyyden ulottuvuudet kohdistuvat tulevaan toimintaan ja siihen vaikuttamiseen (Weiner, 1986). Voisikin olettaa, että interventioiden käyttöönotossa attribuutioiden sijaintia tärkeämpää olisi selvittää opettajien uskomuksia siitä, uskovatko he itse voivansa vaikuttaa työrauhaongelmien syntyyn ja niiden ennaltaehkäisyyn.

Opettajien attribuutioita selvitettiin tässä tutkimuksessa väittämillä, joihin opettajat vastasivat Likert-asteikkoa hyödyntäen. Vaikka tällainen lähestymistapa on esiintynyt jonkin verran aiemmissa tutkimuksissa, on Likert-asteikon avulla mitattu tyypillisemmin opettajien näkemyksiä vinjetteihin, eli tapauskuvauksiin liittyen (Nemer ym., 2019). Väittämissä ja vinjeteissä yhtenä haasteena kuitenkin on se, että työrauhaongelmien syitä arvioidaan tilanteessa hypoteettisesti, eivätkä opettajat kohtaa työrauhaongelmaa arviointitilanteessa oikeasti.

Tämä hypoteettinen arvio saattaa johtaa siihen, että todellisten työrauhaongelmien synnyttämien tunnekokemusten puuttuessa opettajat painottavat enemmän sisäisiä attribuutioita (Wiley ym., 2012). Todellisessa tilanteessa arvio työrauhaongelman syystä saattaisikin olla erilainen.

Myös attribuutioteorian näkökulmasta hypoteettisten väittämien ja vinjettien käyttö luo rajoituksia, sillä vastaukset eivät usein ole yhdenmukaisia teorian ulottuvuuksissa. Opettajat arvioivat esimerkiksi attribuutioiden kontrolloitavuutta eri tavoin silloin, kun attribuutioita mitattiin todellisilla luokkahuonetilanteilla vinjettien sijaan (Lucas ym., 2009). Aiemmin onkin ehdotettu, että todellisten opettajan kohtaamien työrauhaongelmien hyödyntäminen attribuutioiden mittaamisessa tuottaisi todenmukaisempia tutkimustuloksia (Lucas ym., 2009; Nemer ym., 2019). Luokkatason työrauhaongelmien attribuutiotutkimuksessa tulisi siis tarkastella todellisia luokkahuonetilanteita.

Attribuutiomittariin liittyvien haasteiden lisäksi tässä tutkimuksessa on tiettyjä tekijöitä, jotka asettavat rajoituksia tutkimuksen luotettavuudelle ja yleis-tettävyydelle. Attribuutiomittarin faktorianalyysi toteutettiin asettamalla fakto-reiden lukumääräksi kaksi, sillä faktoreiden muodostus niin sanotulla vapaalla faktorianalyysillä ei tuottanut sisällöllisesti järkevää ratkaisua. Faktorianalyysin perusteella muodostetun ulkoisia attribuutioita kuvaavan keskiarvomuuttujan Cronbachin alfa -kerroin oli hieman yleisesti hyväksyttyä arvoa alhaisempi. Re-liabiliteettiarvoon voi vaikuttaa muuttujien vähäinen lukumäärä sekä sisällölliset erot, jotka ovat puolestaan voineet vaikuttaa opettajien attribuutioryhmien muo-dostamisen täsmällisyyteen. Opettajien attribuutioryhmiä, ja näin ollen myös tut-kimuksen muita tuloksia, tulee tarkastella kriittisesti.

Opettajien sisäisiä ja ulkoisia attribuutioita kuvaavien keskiarvomuuttujien jakaumien arvot olivat yleisesti korkeita, jolloin myöskään jako attribuutioryhmiin ei ole yksiselitteinen. Attribuutioryhmät muodostettiin ristiintaulukoinnilla, jossa sekä ulkoisten että sisäisten attribuutioiden keskiarvomuuttujien kat-kaisurajana oli aineiston jakauman mediaani. Korkeiden keskiarvojen vuoksi myös mediaanit olivat arvoiltaan suhteellisen korkeita, jolloin ei voida suoraan

todeta, että opettajat eivät tunnista lainkaan sisäisten tai ulkoisten työrauhaongelmien syiden vaikutusta työrauhaan. Opettajien attribuutioryhmien jakoa voidaankin pitää lähinnä suuntaa antavana.

Tutkimuksen aineistossa myös mitatun fideliteetin ja hyväksyttävyyden keskiarvot olivat korkeita. Tämä viittaa yleisesti intervention täsmälliseen toteuttamiseen sekä korkeaan hyväksyttävyyden tasoon. Intervention korkean fideliteetin voidaan olettaa olevan yhteydessä myös sen vaikuttavuuteen, sillä interventioiden tehokkuus ja tuloksellisuus on riippuvainen sen toteuttamisen laadusta (Carroll ym., 2007). Työrauha kaikille -interventiossa fideliteettiä on mitattu opettajien itsearvioinnilla, jossa he ovat arvioineet toteuttamisen täsmällisyyttä. Koska kyseessä on itsearviointi, eivät opettajien arviot välttämättä vastaa todellista fideliteettiä. Onkin mahdollista, ettei todellista kuvaa opettajien attribuutioiden sijainnin vaikutuksesta fideliteettiin saada pelkkää itsearvioitua toteuttamisen täsmällisyyttä tarkastelemalla. Fideliteettiä tulisikin arvioida myös muiden toimijoiden arvioimana, esimerkiksi yleisesti käytössä olevien viiden ulottuvuuden pohjalta (Carroll ym., 2007). Erityisesti opettajien attribuutioiden yhteyttä intervention fideliteettiin tarkasteltaessa olisi tarkoituksenmukaista huomioida toteuttamisen laadun ulottuvuus, joka ottaa huomioon muun muassa opettajan motivaation, innostuksen ja ammattitaidon intervention toteuttamista kohtaan. Olisikin oletettavaa, että tällaisten opettajaan liittyvien ominaisuuksien huomioiminen antaisi tarkempaa näkökulmaa attribuutioiden tarkasteluun.

Työrauhaongelmien attribuutioiden yhteydestä interventioiden käyttöön-ottoon tarvitaan vielä lisää tutkimusta. Opettajien attribuutioita työrauhaongelmista tulee tutkia kaikkien ulottuvuuksien näkökulmasta huomioiden niiden vaikutukset samanaikaisesti. Kaikkien ulottuvuuksien huomioimisen sekä attribuutiotutkimuksen yleistettävyyden ja luotettavuuden vuoksi olisi perusteltua kehittää standardoitu, yleisesti hyväksyttävä mittari. Attribuutiomittareiden kehittämisen haastavuus kuitenkin hidastaa yleisesti hyväksytyt mittarin kehittämistä. Tästä huolimatta tulevissa tutkimuksissa käytettyjen mittareiden tulisi olla johdonmukaisia attribuutioteorian ja sen ulottuvuuksien kanssa. Tässä ja

useimmissa muissa tutkimuksissa attribuutioiden ulottuvuuksista on painottunut ainoastaan sijainnin ulottuvuus, jolloin kontrolloitavuuden ja pysyvyyden ulottuvuuksiin kuuluvien attribuutioiden tarkastelu on jäänyt vähäisemmäksi. Kuitenkin interventioiden toteuttamisen kannalta olisi merkittävämpää saada tietoa kontrolloitavuuden ja pysyvyyden ulottuvuuden attribuutioista niiden luonteen ja yksilön toimintaa ohjaavan vaikutuksen vuoksi. Nämä tekijät osaltaan perustelevat jatkotutkimuksen tarpeen opettajien attribuutioista yleisesti sekä niiden vaikutuksesta interventioiden toteuttamiseen niin kansallisella kuin kansainväliselläkin tasolla.

LÄHTEET

- Andreou, E., & Rapti, A. (2010). Teachers' causal attributions for behaviour problems and perceived efficacy for class management in relation to selected interventions. *Behaviour Change*, 27, 53–67.
<http://doi.org/10.1375/bech.27.1.53>
- Bibou-Nakou, I., Kiosseoglou, G., & Stogiannidou, A. (2000). Elementary teachers' perceptions regarding school behavior problems: Implications for school psychological services. *Psychology in the Schools*, 37, 123–134.
- Bibou-Nakou, I., Stogiannidou, A., & Kiosseoglou, G. (1999). The relation between teacher burnout and teachers' attributions and practices regarding school behaviour problems. *School Psychology International*, 20, 209–217.
- Brophy, J. E., & Rohrkemper, M. M. (1981). The influence of problem ownership on teachers' perceptions of and strategies for coping with problem students. *Journal of Educational Psychology*, 73(3), 295.
- Carroll, C., Patterson, M., Wood, S., Booth, A., Rick, J., & Balain, S. (2007). A conceptual framework for implementation fidelity. *Implementation science*, 2(1), 1-9.
- Carter, L. M., Williford, A. P., & LoCasale-Crouch, J. (2014). Reliability and validity of a measure of preschool teachers' attributions for disruptive behavior. *Early Education and Development*, 25, 949–972.
 doi:10.1080/10409289.2014.898358
- Chaffee, R. K., Briesch, A. M., Johnson, A. H., & Volpe, R. J. (2017). A meta-analysis of class-wide interventions for supporting student behavior. *School Psychology Review*, 46(2), 149-164.
- Chang, M. L. (2013). Toward a theoretical model to understand teacher emotions and teacher burnout in the context of student misbehavior: Appraisal, regulation and coping. *Motivation and Emotion*, 37, 799–817.

- Charles, C. M. (2005). *Building classroom discipline*. 8. painos. Boston: Allyn & Bacon.
- Cho Blair, K., Park, E. & Kim, W. (2021). A meta-analysis of Tier 2 interventions implemented within School-Wide Positive Behavioral Interventions and Supports. *Psychology in the schools*, 58(1), 141-161.
<https://doi.org/10.1002/pits.22443>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2. painos). Lawrence Erlbaum.
- Dusenbury, L., Brannigan, R., Falco, M., & Hansen, WB. (2003) A review of research on fidelity of implementation: implications for drug abuse prevention in school settings. *Health Educ Res.* Apr;18(2):237-56. doi: 10.1093/her/18.2.237.
- Elliott, S. N. (1988). Acceptability of Behavioral Treatments: Review of Variables That Influence Treatment Selection. *Professional psychology, research and practice*, 19(1), 68-80. <https://doi.org/10.1037/0735-7028.19.1.68>
- Epstein, M., Atkins, M., Cullinan, D., Kutash, K., & Weaver, R. (2008). Reducing behavior problems in the elementary school classroom: A practice guide.
- Erätuuli, M. & Puurula, A. (1990). Miksi häiritset minua. Työrauhahäiriöistä ja niiden syistä yläasteella oppilaiden kokemana. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 81.
- Forgatch, MS., Patterson, GR. & DeGarmo, DS. (2005) Evaluating fidelity: predictive validity for a measure of competent adherence to the Oregon model of parent management training. *Behav Ther.* doi: 10.1016/s0005-7894(05)80049-8.
- Gibbs, S. & Gardiner, M. (2008). The structure of primary and secondary teachers' attributions for pupils' misbehaviour: A preliminary cross-phase and cross-cultural investigation. *Journal of research in special educational needs*, 8(2), 68-77. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2008.00104.x>
- Harrison, J. R., State, T. M., Evans, S. W. & Schamberg, T. (2016). Construct and Predictive Validity of Social Acceptability: Scores From High School Teacher Ratings on the School Intervention Rating Form. *Journal of positive*

behavior interventions, 18(2), 111-123.

<https://doi.org/10.1177/1098300715596135>

- Hart, S. C., & Diperna, J. C. (2017). Teacher beliefs and responses toward student misbehavior: Influence of cognitive skill deficits. *Journal of Applied School Psychology*, 33, 1-33. doi:10.1080/15377903.2016.1229705
- Holopainen, P., Järvinen, R., Kuusela, J. & Packalen, P. (2009). Työrauha tavaksi. Kohtaaminen, toimintakulttuuri ja pedagogiikka koulun arjessa. Opetushallitus.
- Horner, R. H., Sugai, G., & Anderson, C. M. (2010). Examining the evidence base for school-wide positive behavior support. *Focus on exceptional children*, 42(8).
- Horner, R. H., Carr, E. G., Halle, J., McGee, G., & al, e. (2005). The use of single-subject research to identify evidence-based practice in special education. *Exceptional Children*, 71(2), 165-179.
- Ibrahim, S. & Sidani, S. (2016). Intervention Fidelity in Interventions: An Integrative Literature Review. *Res Theory Nurs Pract.* 2016 Aug 1;30(3):258-271. doi: 10.1891/1541-6577.30.3.258.
- Karhu, A. (2018). Check in, check out!: käyttäytymisen tehostettua tukea lähikoulussa. JYU dissertations, (6).
- Kaufman, J. S., Jaser, S. S., Vaughan, E. L., Reynolds, J. S., Di Donato, J., Bernard, S. N. & Hernandez-Brereton, M. (2010). Patterns in Office Referral Data by Grade, Race/Ethnicity, and Gender. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 12 (1), 44-54.
- <https://doi.org/10.1177/1098300708329710>
- Kazdin, A. E. (1980). Acceptability of alternative treatments for deviant child behavior. *Journal of applied behavior analysis*, 13(2), 259-273.
- <https://doi.org/10.1901/jaba.1980.13-259>
- Klassen, R. M., & Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of educational Psychology*, 102(3), 741.

- Kiiski, T., Närhi, V. & Peitso, S. (2012). *Työrauha kaikille: Toimintamalli työrauhaongelmien vähentämiseksi* (1. p.). Niilo Mäki Instituutti.
- Kulinna, P. H. (2007). Teachers' attributions and strategies for student misbehavior. *Journal of Classroom Interaction*, 42(42), 21-30.
- Julin, S. & Rumpu, N. (2018). Työrauhan ja turvallisen oppimisympäristön arviointi perusopetuksessa ja lukiokoulutuksessa. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus.
https://karvi.fi/app/uploads/2018/05/KARVI_0618.pdf
- Lane, K. L., Kalberg, J. R., Bruhn, A. L., Driscoll, S. A., Wehby, J. H. & Elliott, S. N. (2009). Assessing Social Validity of School-wide Positive Behavior Support Plans: Evidence for the Reliability and Structure of the Primary Intervention Rating Scale. *School psychology review*, 38(1), 135-144.
<https://doi.org/10.1080/02796015.2009.12087854>
- Levin, J. & Nolan, J. F. (2007). *Principles of classroom management: A professional decision-making model* (5. painos). Pearson/ Allyn and Bacon.
- Lucas, V. L., Collins, S., & Langdon, P. E. (2009). The causal attributions of teaching staff towards children with intellectual disabilities: A comparison of "vignettes" depicting challenging behaviour with "real" incidents of challenging behaviour. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 22(1), 1-9. <https://doi.org/10.1111/j.1468-3148.2008.00428.x>
- Marchant, M., Heath, M. A. & Miramontes, N. Y. (2013). Merging Empiricism and Humanism: Role of Social Validity in the School-Wide Positive Behavior Support Model. *Journal of positive behavior interventions*, 15(4), 221-230. <https://doi.org/10.1177/1098300712459356>
- Mavropoulou, S., & Padeliaadu, S. (2002). Teachers' causal attributions for behaviour problems in relation to perceptions of control. *Educational Psychology*, 22, 191-202. <https://doi.org/10.1080/01443410120115256>
- Mihalic, S. (2004). The importance of implementation fidelity. *Emotional and Behavioral Disorders in Youth*, 4(4), 83-105.

- Mitchell, M. M., Bradshaw, C. P., & Leaf, P. J. (2010). Student and teacher perceptions of school climate: A multilevel exploration of patterns of discrepancy. *Journal of school health, 80*(6), 271-279.
- Nemer, S. L., Sutherland, K. S., Chow, J. C., & Kunemund, R. L. (2019). A systematic literature review identifying dimensions of teacher attributions for challenging student behavior. *Education and Treatment of Children, 42*(4), 557-578. <https://doi.org/10.1353/etc.2019.0026>
- Niilo Mäki Instituutti. (2021). ProKoulu-toimintamalli koulussa. <https://www.prokoulu.fi/fi/toimintamalli/>
- Närhi, V., Kiiski, T., Peitso, S. & Savolainen, H. (2015). Reducing disruptive behaviours and improving learning climates with class-wide positive behaviour support in middle schools. *European journal of special needs education, 30*(2), 274-285. <https://doi.org/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. <https://doi.org/10.1002/berj.3305>
- Oliver, R. M., Wehby, J. H., & Reschly, D. J. (2011). Teacher classroom management practices: Effects on disruptive or aggressive student behavior. *Campbell Systematic Reviews, 7*(1), 1-55.
- Opetushallitus. (2014). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet.
- Paramita, P., Sharma, U., & Anderson, A. (2020). Indonesian teachers' causal attributions of problem behaviour and classroom behaviour management strategies. *Cambridge Journal of Education, 50*(2), 261-279. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2019.1670137>
- Poulou, M. & Norwich, B. (2000). Teachers' causal attributions, cognitive, emotional and behavioural responses to students with emotional and behavioural difficulties. *British journal of educational psychology, 70*(4), 559-581. <https://doi.org/10.1348/000709900158308>

- Resnick, B., Inguito, P., Orwig, D., Yahiro, JY., Hawkes, W., Werner, M. & Zimmerman, S. (2005). Magaziner J. Treatment fidelity in behavior change research: a case example. *Nurs Res.* Mar-Apr;54(2):139-43. doi: 10.1097/00006199-200503000-00010.
- Reyna, C., & Weiner, B. (2001). Justice and utility in the classroom: An attributional analysis of the goals of teachers' punishment and intervention strategies. *Journal of Educational Psychology*, 93, 309–319. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.93.2.309>
- Saloviita, T. (2007). *Työrauha luokkaan: Löydä omat toimintamallisi*. PS-kustannus.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2014). *Using multivariate statistics* (6. painos). Pearson. E-kirja.
- Tabachnick, B. G., and Fidell, L. S. (2001). *Using Multivariate Statistics* (4. painos). Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (7.7.2021). *Hyvä tieteellinen käytäntö (HTK)*. <https://tenk.fi/fi/tiedevilppi/hyva-tieteellinen-kaytanto-htk>
- Vancel, S. M., Missall, K. N., & Bruhn, A. L. (2016). Teacher ratings of the social validity of schoolwide positive behavior interventions and supports: A comparison of school groups. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 60(4), 320–328. <https://doi.org/10.1080/1045988X.2016.1157784>
- Wang, H. & Hall, N. C. (2018). A Systematic Review of Teachers' Causal Attributions: Prevalence, Correlates, and Consequences. *Frontiers in psychology*, 9, 2305. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02305>
- Weiner, B. (2014). The attribution approach to emotion and motivation: History, hypotheses, home runs, headaches/heartaches. *Emotion Review*, 6, 353–361. <http://doi.org/10.1177/1754073914534502>
- Weiner, B. (1986). *An attributional theory of motivation and emotion*. Springe.
- Wiley, A. L., Tankersley, M. & Simms, A. (2012). Teachers' Causal Attributions for Student Problem Behavior: Implications for School-Based Behavioral Interventions and Research. [https://doi.org/10.1108/S0735-004X\(2012\)0000025014](https://doi.org/10.1108/S0735-004X(2012)0000025014)

Witt, J. C., Elliott, S. N. & Martens, B. K. (2017). Republication of "Acceptability of Behavioral Interventions Used in Classrooms: The Influence of Amount of Teacher Time, Severity of Behavior Problem, and Type of Intervention." *Behavioral disorders*, 43(1), 262-268.

<https://doi.org/10.1177/0198742917736794>

Wolf, M. M. (1978). Social validity: the case for subjective measurement or how applied behavior analysis is finding its heart. *Journal of applied behavior analysis*, 11(2), 203-214. <https://doi.org/10.1901/jaba.1978.11-203>

LIITTEET

Liite 1. Opettajien attribuutioita työrauhaongelmista kuvaava mittari

Opettajien attribuutioita työrauhaongelmista kuvaavat väittämät. Arvioitiin kuusiportaisella Likert-asteikolla (1= täysin eri mieltä, 2 = eri mieltä, 3 = jonkin verran eri mieltä, 4 = jonkin verran samaa mieltä, 5 = samaa mieltä, 6 = täysin samaa mieltä).

1. Keskeinen oppituntien aikaiseen työrauhaan vaikuttava tekijä on mielestäni luokan oppilasmäärä.
2. Keskeinen oppituntien aikaiseen työrauhaan vaikuttava tekijä on mielestäni opetettava aine.
3. Keskeinen oppituntien aikaiseen työrauhaan vaikuttava tekijä on mielestäni kunnan koulutoimelle ohjaamat resurssit.
4. Keskeinen oppituntien aikaiseen työrauhaan vaikuttava tekijä on mielestäni luokan oppilaiden ominaisuudet.
5. Keskeinen oppituntien aikaiseen työrauhaan vaikuttava tekijä on mielestäni se, kuinka motivoituneita opiskelijoita luokan oppilaat ovat.
6. Keskeinen oppituntien aikaiseen työrauhaan vaikuttava tekijä on mielestäni oppilaisiin liittyvät, koulun ulkopuoliset tekijät.
7. Keskeinen oppituntien aikaiseen työrauhaan vaikuttava tekijä on mielestäni oppituntien huolellinen suunnittelu.
8. Keskeinen oppituntien aikaiseen työrauhaan vaikuttava tekijä on mielestäni opettajan kyky innostaa erilaisia oppijoita oppimaan.
9. Keskeinen oppituntien aikaiseen työrauhaan vaikuttava tekijä on mielestäni se, kuinka selvät odotukset opettajalla on oppilaiden käyttäytymiselle.
10. Keskeinen oppituntien aikaiseen työrauhaan vaikuttava tekijä on mielestäni se, kuinka johdonmukaisesti opettaja antaa oppilaille palautetta heidän käyttäytymisestään.
11. Keskeinen oppituntien aikaiseen työrauhaan vaikuttava tekijä on mielestäni opettajan käyttämät käyttäytymisen hallinnan keinot.

12. Keskeinen oppituntien aikaiseen työrauhaan vaikuttava tekijä on mielestäni se, kuinka yhteneväiset tai epäyhteneväiset käyttäytymissäännöt ovat eri oppitunneilla.

Liite 2. Työrauha kaikille -intervention hyväksyttävyyttä kuvaava mittari

Työrauha kaikille -intervention hyväksyttävyyttä kuvaavat väittämät. Arvioitiin kuusiportaisella Likert-asteikolla (1= täysin eri mieltä, 2 = eri mieltä, 3 = jonkin verran eri mieltä, 4 = jonkin verran samaa mieltä, 5 = samaa mieltä, 6 = täysin samaa mieltä).

1. On hyväksyttävää käyttää Työrauha kaikille -toimintamallia luokille, joissa on huono työrauha.
2. Työrauha kaikille -mallin mukainen toiminta on tehokas työrauhan parantamisessa.
3. Monet luokassa esiintyvät työrauhaongelmat ovat niin vaikeita, että Työrauha kaikille -mallin mukainen toiminta on tarpeen.
4. Olen jatkossakin halukas käyttämään Työrauha kaikille -mallia luokissa, joissa työskentelen.
5. Työrauha kaikille -mallin mukaisella toiminnalla ei ole haitallisia sivuvaikutuksia oppilaille.
6. Pidän Työrauha kaikille -mallin mukaisesta toiminnasta.
7. Työrauha kaikille -mallin mukainen toiminta voisi auttaa muitakin levottomia luokkia.