

**Työrauhan yhteys oppilaiden kouluhyvinvointiin ja
hyvinvointierot koulussa**

Sanni Puustinen

Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma

Syyslukukausi 2018

Kasvatustieteen laitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Puustinen, Sanni. 2018. Työrauhan yhteys oppilaiden kouluhyvinvointiin ja hyvinvointierot koulussa. Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. 41 sivua.

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää työrauhan osa-alueiden ja subjektiivisen kouluhyvinvoinnin osa-alueiden yhteyttä toisen luokan tytöillä ja pojilla, sekä vertailla tyttöjen ja poikien kokemaa kouluhyvinvointia. Aineisto kerättiin vuonna 2013 osana ProKoulu -tutkimushanketta ja koostui yhteensä 1730:n toisen luokan oppilaan vastauksista kyselylomakkeeseen. Koetun luokan työrauhan ja kouluhyvinvoinnin yhteyksiä analysoitiin pakotetulla lineaarisella regressioanalyysillä. Sukupuolten hyvinvointieroja analysoitiin riippumattomien otosten t-testillä.

Tässä tutkimuksessa työrauhan osa-alueita olivat luokan työskentelyrauha, luokassa esiintyvä häiriökäyttäytyminen, oppilaan fyysinen ja psyykinen turvallisuus sekä yhteinen oppimisympäristöstä eli luokkahuoneesta ja tavaroista huolehtiminen. Hyvinvoinnin osa-alueita taas olivat kouluun kiinnittyminen, oikeudenmukaisuuden kokemus, oppilaan suhde vanhempiinsa, oppilaiden väliset suhteet, oppilaan suhde opettajaan sekä oppilaan kokeman työmäärän sopivuus.

Tytöillä työrauha kokonaisuutena näytti selittävän eniten oppilaiden välisiä suhteita, pojilla taas kokemusta oikeudenmukaisuudesta. Tytöillä työrauhan osa-alueista useimpiin hyvinvoinnin osa-alueisiin olivat yhteydessä työskentelyrauha ja oppimisympäristöstä huolehtiminen. Pojilla kaikkiin hyvinvoinnin osa-alueisiin oli yhteydessä vain oppimisympäristöstä huolehtiminen. Subjektiivista kouluhyvinvointia mitattaessa selvisi, että poikien koettu kouluhyvinvointi on alhaisempaa kuin tyttöjen. Suurin ero oli oikeudenmukaisuuden kokemuksessa.

asiasanat: subjektiivinen kouluhyvinvointi, työrauha, sukupuoli, toinen luokka

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ

| | | |
|----------|--|-----------|
| 1 | JOHDANTO | 4 |
| 1.1 | Työrauha | 6 |
| 1.2 | Hyvinvointi..... | 9 |
| 1.3 | Työrauhan ja subjektiivisen kouluhyvinvoinnin yhteys | 12 |
| 2 | TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN | 14 |
| 2.1 | Tutkimuksen tavoitteet ja tutkimuskysymykset..... | 14 |
| 2.2 | Aineisto ja ProKoulu -hanke | 14 |
| 2.3 | Mittarit ja muuttujat | 15 |
| 2.4 | Aineiston analyysi | 16 |
| 3 | TULOKSET | 18 |
| 3.1 | Kuvailevat tulokset..... | 18 |
| 3.2 | Työrauhan osa-alueiden yhteys subjektiiviseen kouluhyvinvointiin tyttöillä ja pojilla | 21 |
| 3.3 | Tyttöjen ja poikien erot subjektiivisessa kouluhyvinvoinnissa..... | 26 |
| 4 | POHDINTA | 27 |
| 4.1 | Tulosten tarkastelu | 27 |
| 4.1.1 | Työrauhan yhteys hyvinvointiin tytöillä | 27 |
| 4.1.2 | Työrauhan yhteys hyvinvointiin pojilla..... | 29 |
| 4.1.3 | Sukupuolten erot kouluhyvinvoinnin kokemuksessa | 30 |
| 4.2 | Tutkimuksen luotettavuus ja rajoitteet | 32 |
| 4.3 | Työrauhan ja hyvinvoinnin tutkimus jatkossa | 33 |
| | LÄHTEET | 35 |

1 JOHDANTO

Tämän maisterintutkielman tavoitteena on selvittää, onko alakoulun toisen luokan oppilaiden kokemalla luokan työrauhalla yhteyttä oppilaiden subjektiiviseen kouluhyvinvointiin. Lisäksi poikien ja tyttöjen tuloksia vertaillaan. Tutkimuksen tavoitteena on myös tarkastella tyttöjen ja poikien subjektiivisen kouluhyvinvoinnin mahdollisia eroja.

Työrauhan ja oppilaiden hyvinvoinnin käsitteet on aiemmissa tutkimuksissa määritelty monin tavoin, ja varsinkin hyvinvointia on tutkittu paljon. Lasten hyvinvointia ei ole kuitenkaan tutkittu yhtä runsaasti rajatummissa näkökulmista, kuten koulukontekstissa (Liu ym., 2015). Oman näkökulmansa hyvinvoinnin tutkimukseen tuo käsitteen merkityksen laajentaminen vain fyysisestä hyvinvoinnista myös psyykkiseksi hyvinvoinniksi (Hascher, 2008). Monien erilaisien määrittelyjen kautta aihetta voikin tutkia monesta eri näkökulmasta. Subjektiivinen kouluhyvinvointi määritellään tässä tutkimuksessa Terveiden ja hyvinvoinnin laitoksen teettämän kouluterveyskyselyn pohjalta suunnitellun kyselylomakkeen mukaan, jossa hyvinvoinnin osa-alueiksi määrittyvät; 1) kouluun kiinnittyminen, 2) oppilaan kokemus oikeudenmukaisuudesta koulussa, 3) oppilaan suhde vanhempiinsa, 4) oppilaiden väliset suhteet, 5) oppilaan suhde opettajaan, sekä 6) oppilaan kokemus koulun työmäärän sopivuudesta (ks. Kämppi ym., 2012).

Edellä esitellyn määritelmän mukaan subjektiivisen kouluhyvinvoinnin voidaan siis nähdä rakentuvan vahvasti sosiaalisten suhteiden verkostossa. Hyvät ihmissuhteet opettajaan ja muihin oppilaisiin kehittyvät kunnioituksen, yhteisöllisyyden ja erilaisuuden hyväksymisen ilmapiirissä, joka edistää oppilaiden sosio-emotionaalista hyvinvointia ja vähentää mielenterveyden häiriöitä (Aldridge & McChesney, 2018). Ruotsalaisessa tutkimuksessa oppilaiden väliset suhteet ja opettaja-oppilassuhde selittivät suurimman osan oppilaiden hyvinvoinnin vaihtelusta (Holfve-Sabel, 2014). Myönteiset ihmissuhteet ja yhteisöllisyyden tunne lapsuudessa ja nuoruudessa ennustavat merkittävästi, jopa kouluun menestystä vahvemmin, hyvinvointia myös aikuisuudessa (Olsson ym., 2012).

Lapsuudessa koulu ja oma luokka ovat eräitä tärkeimpiä sosiaalisia yhteisöjä ja verkostoja lapsen elämässä. Ne voidaan nähdä siis ympäristönä, jossa myös hyvinvointi rakentuu, kehittyy tai heikentyy. Hyvinvointia koulussa ei siis kenties voida tarkastella muusta elämästä ja hyvinvoinnista erillisenä ilmiönä, vaan luonnollisena osana oppilaan elämää myös vapaa-ajalla. Näin ollen oppilaan kouluhyvinvoinnin tutkimus tuottaisi mielenkiintoista tietoa myös lapsen kokonaisvaltaisesta hyvinvoinnista.

Aiemmissa hyvinvointia käsittelevissä tutkimuksissa on todettu, että oppilaiden hyvinvointi edistää esimerkiksi hyvää akateemista suoriutumista koulussa (Bücker ym., 2018; Miller, Connolly & Maguire, 2013; Pietarinen, Soini & Pyhälä, 2014). Hascher (2008) kuitenkin argumentoi, että oppilaiden hyvinvointia ei pitäisi kohdella vain oppimistuloksia edistävänä tekijänä, vaan omana kasvatuksellisena arvonaan (engl. educational value). Onkin tärkeää huomioida, että hyvinvointi edistää myös kouluun kiinnittymistä (Eccles, 2008), ja välillisesti hyvän mielenterveyden kautta myönteisten ihmissuhteiden kehittymistä, sekä vähempää rikollisuutta ja päihteiden käyttöä (Herrman, Saxena & Moodie, 2005, s. 3-4). Hyvinvoinnin suuri merkitys oppilaan elämään koulussa ja vapaa-ajalla huomioidaan myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2014, s. 15, 28, 22), joissa yhtenä koulun tavoitteena on luoda toimintakulttuuria, joka edistää oppilaiden kokonaisvaltaista hyvinvointia sisältäen esimerkiksi sosiaalisen, fyysisen ja yhteiskunnallisen osallisuuden ulottuvuudet.

Subjektiiivista kouluhyvinvointia tutkitaan tässä tutkimuksessa sen kautta, kuinka se on yhteydessä työrauhaan. Työrauhaakin tarkastellaan tutkimuksessa vuorovaikutuksen ja sosiaalisten suhteiden kautta. Gillen, Wright & Spink (2011) toteavat, että oppilaille tärkeimpiä luokan työrauhaan vaikuttavia tekijöitä ovat esimerkiksi suhteet muihin oppilaisiin ja opettajaan. Lisäksi työrauhaan sisältyvä turvallisuus rakentuu oppilaiden mukaan turvallisista ihmissuhteista (Syrjäläinen ym., 2015) ja yhteisöllisyyden kokemuksesta (Lenzi ym., 2017).

Sukupuolten välisiä eroja hyvinvoinnissa on tärkeää vertailla, koska nykykoulu ei vaikuta olevan Perusopetuksen opetussuunnitelmassa asetetuista tavoitteistaan (Opetushallitus, 2014, 28) huolimatta tasa-arvoinen tytöille ja pojille.

Esimerkiksi Maailman terveysjärjestön (WHO) teettämän tutkimuksen mukaan suomalaiset 11-vuotiaat pojat pitivät koulusta selkeästi vähemmän kuin samanikäiset tytöt, sekä tunsivat suurempaa painetta myös koulutyön suhteen. Lisäksi sukupuolten välillä oli pieni ero siinä, kuinka mukaviksi he kokivat luokkatoverinsa. (Inchley ym. 2016, s. 52, 64, 69.) Samanlaisia tuloksia on saatu sekä 16 maata kattavassa kansainvälisessä tutkimuksessa, jonka mukaan 12-vuotiaat tytöt pitivät koulusta enemmän kuin pojat (Kaye-Tazok, Kim & Main, 2017), että laajassa englantilaisessa tutkimuksessa, jossa selvitettiin, että alakouluikäiset pojat suhtautuvat koulunkäyntiin negatiivisemmin kuin tytöt (McLellan & Steward, 2014). Rajatummissa tutkimuksissa aiheesta on myös havaittu, että poikien koulutyytyväisyys (Liu ym., 2016; Randolph, Kangas & Ruokamo, 2010), kuten myös yleinen ja akateeminen minäpystyvyys koulussa on alhaisempi kuin tytöillä (Kaur & Singh, 2017).

Koska hyvinvointia ja subjektiivista hyvinvointia voidaan mitata monien eri käsitteen määrittelyiden pohjalta ja monilla eri mittareilla, tämä tutkimus täydentää osaltaan tietoa suomalaisten lasten subjektiivisesta kouluhyvinvoinnista sukupuolittain ja monipuolisesti mitattuna. Tämän lisäksi työrauhan ja subjektiivisen kouluhyvinvoinnin yhteyden tutkimus sosiaalisia suhteita ja vuorovaikutusta painottaen tuo uutta näkökulmaa aiheen tutkimukseen. Oppilaiden hyvinvointia on myös tutkittu suurelta osin tämän tutkimuksen kohderyhmää vanhemmilta lapsilta, joten tutkimusta myös nuoremmista oppilaista kaivataan.

1.1 Työrauha

Työrauha on käsitteenä laaja, ja määritelmiä sille ja sen lähikäsitteille löytyy niin suomalaisesta kuin kansainvälisestäkin tutkimuksesta. Määritelmä on myös muuttunut selkeästi koulun ja yhteiskunnan mukana. Suomessa puhuttiin aiemmin koulukurista, jolloin painotettiin autoritääristä ja opettajajohtoista luokkaa, jossa kurinpito oli rangaistuslähtöistä (Holopainen, Järvinen, Kuusela & Packalen, 2009, s. 9). Esimerkiksi Hirsjärvi (1983, s. 196) määritteli 1980-luvulla hyvän työrauhan luokan häiriöttömäksi tilaksi, jonka mahdollistavat ryhmän jäsenten

yhteisten sopimusten noudattaminen ja sisäistetty kurinalainen toiminta. Tämänkin jälkeen työrauhan määritelmä on muuttunut, ja esimerkiksi hiljaisuutta ei enää pidetä itsestään selvänä hyvän työrauhan merkinä ja edellytyksenä. (Holopainen ym., 2009, s. 9-10.) 2010-luvulla olisi myös tärkeää pohtia, mitä työrauha tarkoittaa uuden, toiminnallisuutta ja liikettä korostavan opetussuunnitelman valossa. Uudempia määritelmiä löytyykin kansainvälisen tutkimuksen piiristä, ja monet ovat määritelleet työrauhaa monipuolisemmin kuin esimerkiksi Hirsjärvi (1986).

Työrauha on kuitenkin kansainväliseen tutkimukseen perehtyessä käsitteenä hankala, koska sille ei ole olemassa selkeää englanninkielistä vastinetta. Esimerkiksi Gillen, Wright ja Spink (2011) ovat määritelleet käsitettä *classroom climate*, jolla tarkoitetaan heidän mukaansa luokan fyysisistä ja psyykkisistä ominaisuuksista rakentuvaa ilmapiiriä. *Classroom climate* on käsite, jolla työrauhaa on käsitelty monissa tässä tutkimuksessa käytetyissä englanninkielisissä lähteissä, mutta sillekään ei ole yhtä yleisesti hyväksyttyä määritelmää (Gillen ym., 2011). Tässä tutkimuksessa käytetty Levinin ja Nolanin (2007) määritelmä sisältää sekä fyysisen että psyykkisen näkökulman työrauhaan. Heidän mukaansa hyvä työrauha toteutuu, kun (1) oppilaat käyttäytyvät oppimisorientoituneesti, (2) oppilaat antavat omalla käytöksellään muille mahdollisuuden oppia, (3) oppimistilanne on psyykkisesti ja fyysisesti turvallinen, ja (4) oppilaat huolehtivat asianmukaisesti luokkahuoneen ja tarvikkeiden kunnosta. Levinin ja Nolanin määritelmää muistuttaa Yhdysvalloissa urauurtavaa tutkimusta aiheesta tehneiden Trickettin ja Moosin (1973) määritelmä. Sen mukaan työrauhaan vaikuttavat kolme osa-aluetta; luokan ihmissuhteet, koulun ja opettajan toimintatavat sekä tavoitteellisuus.

Usein työrauha myös mielletään yksioikoisesti vain työrauhahäiriöiden puuttumiseksi (Holopainen ym., 2009, s. 10). Levin ja Nolan (2007) ottavat häiriönäkökulman huomioon määritelmässään, mutta lisäksi määritelmään on sisällytetty esimerkiksi fyysinen ja psyykkinen turvallisuus sekä luokkahuoneen siisteydestä ja tarvikkeista yhdessä huolehtiminen. Tässä tutkimuksessa lisänäkökulman Levinin ja Nolanin määrittelyyn tuo työrauhan käsitteen subjektiivisuus,

tässä tapauksessa siis työrauhan käsittely oppilaiden määrittämänä. Opettajan kannalta työrauha voi tarkoittaa opetusrauhaa, kun taas oppilaan näkökulmassa korostuu oppimis- tai oleskelurauha (Holopainen ym., 2009, s. 9). Tätä näkökulmaa heijastelevat tutkimustulokset, joiden mukaan oppilaiden mielestä suurimmat työrauhaan, eli oppimis- ja oleskelurauhaan, vaikuttavat tekijät ovat fyysinen oppimisympäristö, sääntöjenmukaisuus sekä suhteet opettajaan ja ystäviin (Gillen ym., 2011). Opettajien ja oppilaiden erilaiset näkökulmat työrauhaan voivat myös osaltaan selittää työrauhaa tutkivien tutkimusten painopisteitä. Aiheen tutkimuksessa on korostunut oppilaiden kokemusten sijaan opettajien näkökulma (ks. esim. Haydn, 2014; Shen ym., 2009). Syynä voi olla, että oppilaiden häiriökäyttäytyminen on yksi opettajien työhön liittyvän stressin aiheuttajista (Clunies-Ross ym., 2008). Tämä voisi osaltaan selittää häiriökäyttäytymisen suurta painotusta työrauhan tutkimuksessa.

Kuten aiemmin todettiin, tässä tutkimuksessa työrauhan nähdään rakentuvan luokkayhteisön vuorovaikutuksessa ja sosiaalisissa suhteissa. Tätä näkökulmaa tukevat tutkimukset, joissa on toteutettu erilaisia interventioita työrauhan kehittämiseksi ja häiriökäyttäytymisen vähentämiseksi. Dartin ym. (2016) interventiossa luokan yhteiset säännöt ja ryhmäorientoitunut interventio lisäsivät koulutyöhön orientoitunutta käytöstä. Närhi ym. (2017) taas selvittivät, että oppilaiden tiedostamat selkeät tavoitteet ja opettajien positiivinen palaute vähensivät häiriökäyttäytymistä luokissa. Tätä tukee myös laaja metatutkimus (Chaffee, Briesch, Johnson & Volpe, 2017), jonka mukaan tehokkaimpia oppilaiden käyttäytymiseen suunnattuja interventioita ovat luokkatasoiset ja käyttäytymisen ohjaamiseen, kuten oikean käyttäytymismallin opettamiseen ja oikeanlaisen käytöksen vahvistamiseen perustuvat interventiot. Näiden interventioiden kanssa samassa linjassa ovat tutkimukset, joiden mukaan kielteisen palautteen vähentäminen ja myönteisen palautteen lisääminen vähentää häiriökäytöstä (Leflot, van Lier, Onghena & Colpin, 2010) ja keskeytyksiä luokassa, sekä lisää tehtäväorientoitunutta käyttäytymistä (engl. on task behaviour) (Caldarella, Williams, Hansen & Wills, 2015). Lisäksi oppilaiden osallistamisen tunneille ja opetukseen on

todettu parantavan luokan ilmapiiriä ja lisäävän tehtäväorientoitunutta käyttäytymistä (Westling, Pyhältö, Pietarinen & Soini, 2017). Voidaan siis todeta, että työrauhan olennaisia osia ovat toimiva vuorovaikutus ja yhteisöllisyys. Nämä taas toteutuvat, kun oppilaiden väliset keskinäiset suhteet ja oppilaiden suhde opettajaan ovat vahvoja ja myönteisiä. Huomionarvoista on, että edellä mainituissa interventioissakin useimmissa keskiössä on ollut oppilaiden käyttäytymisen muutos ja häiriökäyttäytymisen vähentäminen.

1.2 Hyvinvointi

Hyvinvointi on laaja käsite, ja sitä on määritelty tieteellisen tutkimuksen piirissä runsaasti. Yleisesti hyvinvoinnin tutkimusta on kuitenkin tehty tieteen kentällä pääasiassa psykologisesta näkökulmasta, mutta jonkin verran myös sosiologisesta näkökulmasta, sekä kokonaisvaltaisen terveyden kannalta (Konu, 2002, s. 12). Voidaan kuitenkin sanoa, että painopiste on ollut psykologisessa ja sosiaalisessa ulottuvuudessa, ja näitä osa-alueita korostaa esimerkiksi Maailman terveysjärjestö WHO (Herrman, Saxena & Moodie, 2005). Tässäkin tutkimuksessa hyvinvointia käsitellään psyykkisenä ilmiönä. Lisäksi hyvinvoinnin käsite tarkentuu tässä tutkimuksessa subjektiiviseksi hyvinvoinniksi, ja vielä tarkemmin subjektiiviseksi kouluhyvinvoinniksi.

Subjektiivinen hyvinvointi ja sen tutkimus eroavat hyvinvoinnista siten, että niissä näkökulma on yksilön kokemuksessa omasta hyvinvoinnistaan (Diener, 1984). Tieteellisen tutkimuksen piirissä käsitteelle ei ole vielä olemassa yhtä yleisesti hyväksyttyä määritelmää tai mittaria. Niiranen-Linkaman ja Kurun (2014, s. 13) mukaan subjektiivinen hyvinvointi muodostuu pysyvästä tyytyväisyydestä ja hyvänolontunteesta, jotka saavat alkunsa positiivisista kokemuksista, luonteenpiirteistä ja persoonasta. Se on siis hyvin yksilöllinen ja omista kokemuksista kehittyvä kokonaisuus.

Kenties juuri yksilöllisyyden takia subjektiivisen hyvinvoinnin tutkimukseen on kehitetty monta erilaista mittaria, joista monikaan ei ole jäänyt jatkuvaan

käyttöön. Kansainvälisen tutkimuksen kentällä subjektiivisen hyvinvoinnin mittaamisen perustana on ollut pitkään käytössä Dienerin (1984) kehittämä kolmi-osainen malli, jossa subjektiivisen hyvinvoinnin osa-alueita on mitattu tutkittavan 1) kognitiivisella arviolla elämäntyytyväisyydestään 2) positiivisista tunteista elämäänsä kohtaan ja 3) negatiivisista tunteista elämäänsä kohtaan. Dienerin malli on ollut suosittu, ja sitä on käytetty monen uuden mittarin perustana. Sitä on silti myös kritisoitu paljon. Tällöin kritiikki on koskenut erityisesti mallin sopivuutta kattamaan subjektiivisen hyvinvoinnin moniulotteisuutta. (Busseri & Sadava, 2011.)

Dienerin mallin jälkeen subjektiivisen hyvinvoinnin mittareita on kehitetty runsaasti. Esimerkiksi Lindert ym. (2015) löysivät metatutkimuksessaan 60 erilaista subjektiivisen hyvinvoinnin mittaria. Suurin osa näistä mittareista mittasi useita hyvinvoinnin osa-alueita, ja mittareiden yleisin painopiste oli tunnetilojen (engl. affects) raportoinnissa. Metatutkimuksen suurin kritiikki kohosi kulttuurisensitiivisyyden puutteesta ja sukupuolen huomioimattomuudesta mittareissa (Lindert ym., 2015). Dienerin mallia ja metatutkimuksessa esiteltyjä tuloksia tarkastellessa voidaan todeta, että yhteistä useimmille mittareille on se, että ne korostavat luonnollisesti yksilön kokemusta ja pyrkivät jakamaan hyvinvointia tai elämää sitä parhaiten mittaaviin osa-alueisiin.

Subjektiivinen hyvinvointi tarkentuu tässä tutkimuksessa vielä subjektiiviseksi kouluhyvinvoinniksi, eli tutkimus keskittyy subjektiivisen hyvinvoinnin mittaamiseen koulukontekstissa. Kuten psyykkisessä hyvinvoinnissa muutenkin, myös koulussa sosiaalisten suhteiden merkitys korostuu, mutta lisäksi määritelmässä ja mittareissa huomioidaan kouluympäristön erityispiirteet.

Subjektiivisen kouluhyvinvoinnin tutkimuksessa on kuitenkin ollut eroja siinä, miten esimerkiksi sosiaaliset suhteet tai koulukonteksti painottuvat käsitteen määrittelyssä ja tutkimukseen kehitellyissä mittareissa. Suomessa subjektiivista kouluhyvinvointia on tutkinut Konu (2002, s. 35), jonka mukaan kouluhyvinvointi koostuu sosiaalisista suhteista, koulun olosuhteista, itsensä toteuttamisen mahdollisuuksista sekä terveydentilasta. Konun jälkeen kansainvälisellä tie-

teen kentällä koululaisten subjektiivisen hyvinvoinnin mittareita ovat kehittäneet esimerkiksi Ivens (2007) ja Tian (2015). Ivensin mittarissa (School Children's Happiness Inventory, SCHI) painottuivat mittarin väitteiden ymmärrettävyys ja konkreettisuus sekä hyvinvoinnin mittaaminen tunnetilojen kautta. Koulukontekstin sijaan mittarissa korostui sen soveltuvuus lapsille. Tian taas kehitti mittarinsa (Brief Adolescents' Subjective Well-Being in School Scale, BASWBSS) aiemmin esiteltyä Dienerin kolmiosaista mallia soveltaen. Tianin mallissa mitataan siis kognitiivisesti arvioitua koulutyytyväisyyttä, sekä koulun herättämiä positiivisia ja negatiivisia tunteita. Koulun merkitys siis korostui esimerkiksi Ivensin (2007) mittariin verrattuna enemmän.

Tutkijoiden kehittämien uusien mittareiden (esim. Ivens, 2007; Tian, 2015) lisäksi subjektiivisen kouluhyvinvoinnin tutkimuksessa on käytetty myös yleisen subjektiivisen hyvinvoinnin mittareita, joita on täydennetty muilla, spesifeimmillä mittareilla. Näin tekivät esimerkiksi Suldo, Thalji-Raitano, Kiefer ja Ferron (2016), jotka täydensivät hyvinvointimittaria kouluasennetta ja sosiaalisia suhteita mittaavilla mittareilla. Lisäksi Scrimin, Moscardino, Altoé ja Mason (2016) ovat tutkineet aihetta yhdistäen mittareita, jotka mittasivat kouluun liittyvää ahdistusta, luokan ilmapiiriä ja koulusta aiheutuvaa stressiä.

Subjektiivista kouluhyvinvointia on siis tutkittu kvantitatiivisen tutkimuksen keinoin monella eri mittarilla ja eri painotuksin. Mittarit ja käsitteen määrittely ovat tutkimuksissa vaihdelleet myös esimerkiksi tutkittavien iän ja tutkimuksen kontekstin mukaan. Tässä tutkimuksessa käytettävässä mallissa korostuvat sosiaaliset suhteet koulussa, joiden lisäksi mittarissa ovat kouluun kiinnittymisen, oikeudenmukaisuuden kokemuksen ja sopivan työmäärän kokemuksen osa-alueet. Malli perustuu kuitenkin tutkimustietoon, sillä aiemman tutkimuksen mukaan kouluun kiinnittyminen (Aldridge & McChesney, 2018; Pietarinen, Soini & Pyhältö, 2014), oikeudenmukaisuus (Aldridge & McChesney, 2018), suhde vanhempiin (Andresen, Hurrelmann & Schneekloth, 2012), oppilaiden väliset suhteet (Aldridge & McChesney, 2018; Graham, Powell & Truscott, 2016), oppilaan suhde opettajaan (Aldridge & McChesney, 2018; Engels, Aelterman,

van Petegem & Schepens, 2004; Graham, Powell & Truscott, 2016; Kutsar & Kasearu, 2017; Suldo ym., 2009) ja koettu sopiva työmäärä (Yang & Chen, 2015) ovat yhteydessä hyvinvointiin.

1.3 Työrauhan ja subjektiivisen kouluhyvinvoinnin yhteys

Työrauhan ja subjektiivisen kouluhyvinvoinnin yhteyttä tarkastellaan tässä aiemmin esiteltyjen tutkimuksessa käytettävien määritelmien (Kämppe ym., 2012; Levin & Nolan, 2007) mukaan. Käsitteiden määritelmät ovat tärkeitä, koska aihepiirien tutkimuksessa esimerkiksi työrauhasta on monesti käytetty määritelmiä, jotka sisältävät esimerkiksi opettaja-oppilassuhteen, oppilaiden välisten suhteiden tai kouluun kiinnittymisen ulottuvuuden (ks. esim. Kearney, Smith & Maika, 2016), jotka tässä tutkimuksessa sisältyvät subjektiiviseen kouluhyvinvointiin.

Aiemmissa tutkimuksissa työrauhan osa-alueista ovat korostuneet häiriökäyttäytymisen ja turvallisuuden tunteen tutkimus. Kuten aiemmin todettiin, häiriökäyttäytyminen ja sen vähentäminen ovat olleet vahvoja teemoja työrauhan tutkimuksessa. Häiriökäyttäytyminen luokassa on vahvasti yhteydessä myös osaan tässä tutkimuksessa käytettäviin subjektiivisen hyvinvoinnin osa-alueisiin, kuten oikeudenmukaisuuden tunteeseen ja kouluun kiinnittymiseen (Free, 2014). Lisäksi se vaikuttaa kielteisesti oppilaiden välisiin suhteisiin (Taylor, 1989) ja on yksi opettajien työhön liittyvän stressin aiheuttajista (Clunies-Ross ym., 2008). Näin sen voidaan olettaa myös vaikuttavan kielteisesti välillisesti opettajan ja oppilaan väliseen suhteeseen.

Häiriökäyttäytymisen lisäksi toinen aiemmassa tutkimuksessa korostuneesti hyvinvointiin yhteydessä oleva työrauhan osa-alue on fyysinen ja psyykinen turvallisuuden tunne. Psyykinen turvallisuus käsitteenä kattaa myös koulukiusaamisen. Tämä voikin osaltaan selittää sen vahvaa yhteyttä oppilaiden hyvinvointiin, sillä kiusaaminen heikentää oppilaiden hyvinvointia (Alcantara ym., 2017). Turvallisuuden tunne onkin yksi tärkeimpiä subjektiivista kouluhyvinvointia selittäviä tekijöitä (Aldridge & McChesney, 2018; Kutsar & Kasearu,

2017). Turvallisuuden tunteen on todettu olevan yhteydessä myös kouluun kiinnittymiseen (Kutsar & Kasearu, 2017) ja oikeudenmukaisuuden tunteeseen koulussa (Robinson, Watson & Adams, 2015). Tämän tutkimuksen kanssa samaa mittaria käytettäessä on Leinosen (2018) tutkimuksessa myös selvitetty, että turvallisuus oli kuudennen luokan oppilailla yhteydessä kaikkiin subjektiivisen kouluhyvinvoinnin osa-alueisiin paitsi oppilaiden välisiin suhteisiin ja oppilas-vanhempisuhteeseen.

Huomioitavaa on, että tämän tutkimuksen taustatutkimuksessa ei Leinosen (2018) tutkimusta lukuun ottamatta löytynyt tutkittua tietoa työskentelyrauhan tai yhteisen ympäristöstä huolehtimisen yhteydestä kouluhyvinvointiin. Leinosen tutkimuksessa selvisi, että ympäristöstä huolehtiminen on kuudennen luokan oppilailla yksi tärkeimpiä subjektiivista kouluhyvinvointia selittäviä tekijöitä.

2 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

2.1 Tutkimuksen tavoitteet ja tutkimuskysymykset

Tutkimuksen tavoitteena on selvittää, onko toisen luokan oppilaiden kokemalla luokan työrauhalla yhteyttä oppilaiden subjektiiviseen kouluhyvinvointiin. Lisäksi tavoitteena on tarkastella sukupuolten tulosten eroja, sekä selvittää, onko tyttöjen ja poikien kokemassa subjektiivisessa kouluhyvinvoinnissa eroa. Tässä tutkimuksessa tutkitaan siis kunkin oppilaan kokeman työrauhan yhteyttä hänen kokemaansa hyvinvointiin koulussa, jolloin kokemuksia tarkastellaan yksilötasolla.

Tutkimuskysymykset ovat:

1. Ovatko oppilaan kokeman työrauhan osa-alueet (työskentelyrauha, häiriökäyttäytyminen, turvallisuus, ympäristöstä huolehtiminen) yhteydessä hyvinvoinnin osa-alueisiin (kouluun kiinnittyminen, oikeudenmukaisuus, suhde vanhempiin, oppilaiden väliset suhteet, oppilaan suhde opettajaan, oppilaan kokema työmäärä) pojilla ja tytöillä?
2. Onko tyttöjen ja poikien kokemassa subjektiivisessa kouluhyvinvoinnissa eroja?

2.2 Aineisto ja ProKoulu -hanke

Tutkimuksen aineisto on osa ProKoulu -hanketta varten kerättyä materiaalia, ja koostuu toisen luokan oppilaiden (N = 1370) vastauksista kyselylomakkeeseen, jossa selvitettiin muun muassa luokan työrauhaa ja oppilaiden subjektiivista kouluhyvinvointia. Tämän tutkimuksen aineisto on kerätty itäsuomalaisissa kouluissa syksyllä 2013, ja koostuu kaikista kyseiseen mittaukseen osallistuneiden toisen luokan oppilaiden vastauksista. Vastanneista 52,7 % oli tyttöjä (n = 708) ja 48,3 % oli poikia (n = 662).

ProKoulu -hanke on Itä-Suomen ja Jyväskylän yliopistojen toteuttama tutkimus- ja kehityshanke yhteistyössä Niilo Mäki Instituutin kanssa. Hanke on Opetus- ja kulttuuriministeriön rahoittama. Hankkeen tavoitteena on käyttäytymisen ongelmien ehkäisy kouluissa ja pyrkimys koulujen toimintakulttuurin muutokseen. (ks. ProKoulu -hankkeen nettisivut, www.prokoulu.fi.) Tutkimukseen osallistuneita kouluja oli yhteensä 68, joista osa keskeytti hankkeeseen osallistumisen sen kolmen vuoden keston aikana. Kyselyyn vastasivat 2.-6. -luokan oppilaat sekä koulujen opettajat. Tutkimukseen kuului myös koulutasoinen interventio, jonka tarkoituksena oli vähentää ja ennaltaehkäistä työrauhahäiriöitä ja käyttäytymisen ongelmia. Tässä tutkimuksessa käytettävä aineisto on kuitenkin hankkeen alkumittauksesta, joten toteutettu interventio ei vaikuta mitenkään tuloksiin. Alkumittauksesta lähtien mittauksia tehtiin kolmen vuoden aikana kaksi kertaa vuodessa.

Hankkeelle on haettu eettinen ennakoarvio Itä-Suomen yliopiston eettiseltä lautakunnalta, ja se noudattaa Tutkimuseettisen neuvottelulautakunnan määrittelemää hyvää tieteellistä käytäntöä. Tutkimukseen osallistuneille opettajille ja osallistuneiden oppilaiden vanhemmille lähetettiin yksityiskohtainen tiedote hankkeesta ennen osallistumista. Samoin kaikilta tutkimukseen osallistujilta tai heidän huoltajiltaan saatiin tutkimuslupa. Myös osallistuneet oppilaat antoivat suostumuksensa. Tutkimusaineisto kerättiin opettajilta sähköisillä lomakkeilla ja oppilailta sähköisillä tai paperilomakkeilla.

2.3 Mittarit ja muuttujat

Levinin ja Nolanin (2007) sekä Terveiden ja hyvinvoinnin laitoksen määritelmät työrauhasta ja subjektiivisesta kouluhyvinvoinnista toimivat tutkimuksen mittareiden perustana, mutta työrauhan mittari on kehitetty nykyiseen muotoonsa ProKoulu -hanketta varten (ks. esim. Närhi ym., 2017). Hyvinvointimuuttujien taustalla taas on Kämpin ym. (2012) Terveiden ja hyvinvoinnin laitoksen koulu-terveyskyselyn pohjalta kehittämät summamuuttujat.

Työrauhaa mitattiin neljällä osa-alueella, jotka olivat työskentelyrauha, häiriökäyttäytyminen, turvallisuus ja ympäristöstä huolehtiminen. Näitä osa-alueita mitattiin 3-9 väittämällä. Vastausasteikko oli Likert -asteikko arvoilla 1-4, jolloin 1 = ei tapahdu koskaan, 2 = tapahtuu joinakin päivinä, 3 = tapahtuu useimpina päivinä, 4 = tapahtuu joka päivä. Näistä väittämistä eli muuttujista luotiin keskiarvosummamuuttuja. Työrauhamuuttujien kysymyksistä osa käännettiin hankkeessa analyysia varten päinvastaisiksi, jotta arvot olisivat analyysiä varten yhteneväiset, ja esimerkiksi suuri arvo tarkoittaisi aina samaa asiaa. Koska työrauhan osa-alueista muodostettiin tutkimuksessa summamuuttujia, kaikki muuttujat voidaan ajatella mitta-asteikoltaan välimatka-asteikollisiksi.

Subjektiiivista kouluhyvinvointia mitattiin kuudella osa-alueella, joita olivat kouluun kiinnittyminen, oikeudenmukaisuus, suhde vanhempiin, oppilaiden suhteet, suhde opettajaan, sekä työmäärä. Jokaista osa-alueita mitattiin kolmella väittämällä. Vastausasteikko oli Likert -asteikko arvoilla 1-5, jolloin 1 = täysin eri mieltä, 5 = täysin samaa mieltä. Myös näistä muuttujista luotiin keskiarvosummamuuttujat, joilla analyysi suoritetaan.

2.4 Aineiston analyysi

Työrauhan osa-alueiden yhteyttä subjektiivisen kouluhyvinvoinnin osa-alueisiin tarkastellaan kuudella pakotetulla lineaarisella regressioanalyysillä, joissa jokaisessa selittävinä muuttujana ovat työrauhamuuttujat, ja selitettävinä muuttujina hyvinvointimuuttujat yksi kerrallaan. Lineaarisen regressioanalyysin valintaan päädyttiin, koska tutkimuksessa halutaan selvittää useamman kuin kahden muuttujan välisiä yhteyksiä (Metsämuuronen, 2008, s. 85). Käytettävät muuttujat sopivat analyysiin mitta-asteikoltaan, riittävältä numerukseltaan, ja keskinäisten korrelaatioiden kannalta (Metsämuuronen, 2008, s. 88-89). Efektin koon mittana käytetään standardoituja regressiokertoimia sekä selitystasetta R^2 .

Tyttöjen ja poikien keskiarvoeroja subjektiivisessa kouluhyvinvoinnissa taas mitataan riippumattomien otosten t-testillä. Testissä efektikokona tarkastellaan Cohenin d-arvoa (Cohen, 1988). Riippumattomien otosten t-testin valintaan

päädyttiin, koska halutaan mitata kahden muuttujan keskiarvoeroja, hyvinvointimuuttujat ovat mitta-asteikoltaan välimatka-asteikollisia (Metsämuuronen, 2009, s. 390), ja tutkittavat ryhmät ovat erillisiä (Metsämuuronen, 2009, s. 397).

3 TULOKSET

3.1 Kuvailevat tulokset

Kaikkien tutkimuksessa käytettävien muuttujien Pearsonin korrelaatiokertoimet on esitetty taulukossa 1. Lähes kaikki neljä työrauhan osa-alueita korreloivat tilastollisesti merkitsevästi kuuden hyvinvoinnin osa-alueen kanssa sekä tytöillä että pojilla. Poikkeuksena tähän on hyvinvoinnin osa-alueista työmäärän kokemus, joka ei korreloinut lähes minkään työrauhan osa-alueen kanssa kummankaan sukupuolen osalta. Eri sukupuolten korrelaatiokertoimia vertaillen huomattiin, että työrauhan ja hyvinvoinnin osa-alueiden väliset korrelaatiokertoimet olivat erittäin samankaltaisia tytöillä ja pojilla. Kaikki työrauhan osa-alueet korreloivat tilastollisesti merkitsevästi subjektiivisen kouluhyvinvoinnin osa-alueiden kanssa. Oppilaiden työrauhaa edistävä käytös, fyysinen ja psyykinen turvallisuus sekä yhteinen oppimisympäristöstä ja sen siisteydestä huolehtiminen korreloivat myönteisesti kouluun kiinnittymisen, oikeudenmukaisuuden kokemuksen, oppilas-vanhempisuhteen, oppilaiden välisten suhteiden ja oppilas-opettajasuhteen kanssa. Näiden osa-alueiden toteutumisen kokemus on siis yhteydessä myös korkeampaan subjektiiviseen kouluhyvinvointiin. Poikkeuksena tähän positiiviseen korrelaatioon oli oppilaiden kokema työmäärä, joka korreloi negatiivisesti työrauhan osa-alueiden kanssa. Mitä paremmin oppilaat kokivat työrauhan toteutuvan, sitä sopivammaksi he kokivat työmäärän ja koulutyön haasteet. Häiriökäyttäytyminen taas korreloi negatiivisesti kouluhyvinvoinnin kanssa, eli kun luokassa esiintyy häiriökäyttäytymistä, myös oppilaiden subjektiivinen hyvinvointi on alhainen.

Työrauha- ja hyvinvointimuuttujien reliabiliteettia testattiin laskemalla Cronbachin alfakerroin. Kaikkien muuttujien reliabiliteetit olivat melko hyviä muutamaa poikkeusta lukuun ottamatta. Muuttujien reliabiliteetit on esitetty taulukossa 3 ja niitä käsitellään tarkemmin pohdintaluvussa.

Regressioanalyysissä tutkittiin multikollinearisuutta mittaavalla analyysillä, vääristääkö multikollinearisuus tuloksia. Kaikki VIF -arvot jäivät alle 1,70,

eli analyysien tuloksiin voidaan luottaa, kun VIF -arvon suurin arvo voi olla 5 (James, Witten, Hastie & Tibshirani, 2013, s. 101). Muuttujien keskiarvot ja keskihajonnat on esitetty taulukossa 2.

TAULUKKO 1. Työrauha- ja hyvinvointimuuttujien väliset Pearsonin korrelaatiokertoimet sukupuolittain: tytöt yläkolmiossa ja pojat alakolmiossa (N = 1370).

| | <i>tytöt</i> | | | | | | | | | |
|------------------------------|--------------|---------|---------|---------|---------|---------|--------|---------|--------|---------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 1 Työskentelyrauha | | -,54*** | ,39*** | ,45*** | ,22*** | ,09* | ,14*** | ,28*** | ,21*** | -,08* |
| 2 Häiriökäyttäytyminen | -,53*** | | -,48*** | -,35*** | -,17*** | -,10** | -,06 | -,27*** | -,09* | ,11** |
| 3 Turvallisuus | ,39*** | -,53*** | | ,32*** | ,32*** | ,12** | ,07 | ,18*** | ,01 | -,09* |
| 4 Ympäristöstä huolehtiminen | ,42*** | -,32*** | ,31*** | | ,22*** | ,13*** | ,13*** | ,25*** | ,16*** | -,13*** |
| 5 Kouluun kiinnittyminen | ,22*** | -,17*** | ,13*** | ,18*** | | ,35*** | ,36*** | ,44*** | ,40*** | -,38*** |
| 6 Oikeudenmukaisuus | ,24*** | -,25*** | ,19*** | ,28*** | ,47*** | | ,29*** | ,28*** | ,29*** | -,29*** |
| 7 Suhde vanhempiin | ,15*** | -,14*** | ,12** | ,20*** | ,42*** | ,34*** | | ,36*** | ,48*** | -,16*** |
| 8 Oppilaiden suhteet | ,19*** | -,19*** | ,23*** | ,21*** | ,39*** | ,40*** | ,43*** | | ,40*** | -,19*** |
| 9 Suhde opettajaan | ,13*** | -,11** | ,05 | ,14*** | ,40*** | ,36*** | ,51*** | ,39*** | | -,21*** |
| 10 Työmäärä | -,17*** | ,16*** | -,13*** | -,23*** | -,38*** | -,34*** | ,18*** | -,25*** | -,11** | |

pojat

Huom. * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

TAULUKKO 2. Työrauha- ja hyvinvointimuuttujien keskiarvot ja keskihajonnat.

| | tytöt n=706 | | pojat n=661 | |
|----------------------------|-------------|-----|-------------|------|
| | Ka | Kh | Ka | Kh |
| Työskentelyrauha | 2,91 | ,55 | 2,91 | ,56 |
| Häiriökäyttäytyminen | 1,96 | ,52 | 1,98 | ,58 |
| Turvallisuus | 3,62 | ,45 | 3,54 | ,52 |
| Ympäristöstä huolehtiminen | 3,38 | ,58 | 3,37 | ,62 |
| Kouluun kiinnittyminen | 4,08 | ,79 | 3,75 | 1,01 |
| Oikeudenmukaisuus | 4,39 | ,69 | 4,08 | ,90 |
| Suhde vanhempiin | 4,35 | ,65 | 4,13 | ,82 |
| Oppilaiden suhteet | 4,18 | ,75 | 4,10 | ,82 |
| Suhde opettajaan | 3,98 | ,75 | 3,72 | ,87 |
| Työmäärä | 2,27 | ,93 | 2,60 | 1,05 |

TAULUKKO 3. Työrauha- ja hyvinvointimuuttujien Cronbachin alfakertoimet.

| | Cronbachin alfa |
|----------------------------|-----------------|
| Työskentelyrauha | ,69 |
| Häiriökäyttäytyminen | ,77 |
| Turvallisuus | ,46 |
| Ympäristöstä huolehtiminen | ,50 |
| Kouluun kiinnittyminen | ,84 |
| Oikeudenmukaisuus | ,61 |
| Suhde vanhempiin | ,65 |
| Oppilaiden suhteet | ,61 |
| Suhde opettajaan | ,61 |
| Työmäärä | ,60 |

3.2 Työrauhan osa-alueiden yhteys subjektiiviseen kouluhyvinvointiin tytöillä ja pojilla

Työrauhan osa-alueiden yhteydet oppilaiden hyvinvointiin on esitetty taulukossa 4. Työrauhan osa-alueet olivat tytöillä yhteydessä jokaiseen subjektiiviseen kouluhyvinvoinnin osa-alueeseen, eli kouluun kiinnittymiseen ($F(4, 696) = 12,89$, $p < 0,001$), oikeudenmukaisuuden tunteeseen ($F(4, 696) = 4,22$, $p < 0,05$), suhteeseen vanhempiin ($F(4, 696) = 5,01$, $p < 0,05$), oppilaiden välisiin suhteisiin ($F(4, 696) = 22,03$, $p < 0,001$), opettaja-oppilassuhteeseen ($F(4, 696) = 10,39$, $p < 0,001$), sekä koettuun työmäärään ($F(4, 696) = 3,09$, $p < 0,05$).

Hyvinvoinnin osa-alueista työrauha selitti tytöillä eniten kouluun kiinnittymistä, kokemusta oppilaiden välisistä suhteista ja oppilaan suhdetta opettajaan. Selitysasteet vaihtelivat välillä ,052-,107, ja korkeimman selitysasteen perus-

teella työrauha näytti selittävän eniten oppilaiden välisiä suhteita. Näihin kolmeen hyvinvoinnin osa-alueeseen olivat tilastollisesti merkitsevästi yhteydessä yhteinen oppimisympäristön siisteydestä huolehtiminen sekä luokassa vallitseva työskentelyrauha. Lisäksi oppilaiden välisiin suhteisiin oli yhteydessä luokassa esiintyvä häiriökäyttäytyminen, ja oppilaan ja opettajan väliseen suhteeseen yhteydessä taas fyysinen ja psyykinen turvallisuudentunne. Kokonaisselitysstasteeseen tosin vaikuttavat sekä tytöillä että pojilla positiivisia ja negatiivisia standardeitoja beeta-arvoja saaneet muuttujat.

Regressiokertoimia tarkastellessa voidaan huomata, että työskentelyrauhan ja oppimisympäristön siisteyden yhteys kouluun kiinnittymiseen, oppilaiden välisiin suhteisiin sekä opettaja-oppilassuhteeseen on myönteinen. Kun tytöt siis kokevat, että luokassa vallitsee oppimisen mahdollistava ilmapiiri, ja oppilaat huolehtivat yhdessä luokkahuoneesta ja tarvikkeista, parantuu myös kokemus kouluun kiinnittymisestä ja oppilaiden välisistä suhteista sekä oppilaan omasta suhteesta opettajaan. Häiriökäyttäytyminen on kielteisesti yhteydessä oppilaiden välisiin suhteisiin, eli oppilaiden väliset suhteet huononevat häiriökäyttäytymisen lisääntyessä luokassa. Turvallisuus taas on kielteisesti yhteydessä oppilas-opettajasuhteeseen. Kokemus fyysisestä tai psyykkisestä turvallisuudesta siis on yhteydessä heikkoon opettaja-oppilassuhteeseen. Tämä tulos voi kuitenkin johtua regressioanalyysistä, jossa muut muuttujat ovat vaikuttaneet turvallisuudentunteen saamaan regressiokertoimeen. Tulos voi siis olla totta tai sattumaa.

Työrauhan osa-alueet olivat myös pojilla yhteydessä kaikkiin hyvinvoinnin osa-alueisiin, eli kouluun kiinnittymiseen ($F(4, 648) = 10,256, p < 0,001$), oikeudenmukaisuuteen ($F(4, 648) = 18,48, p < 0,001$), suhteeseen vanhempiin ($F(4, 648) = 7,88, p < 0,001$), oppilaiden välisiin suhteisiin ($F(4, 648) = 13,94, p < 0,001$), opettaja-oppilassuhteeseen ($F(4, 648) = 4,73, p < 0,05$), sekä koettuun työmäärään ($F(4, 648) = 10,69, p < 0,001$). Hyvinvoinnin osa-alueista työrauha selitti eniten kouluun kiinnittymistä, oikeudenmukaisuuden tunnetta, kokemusta oppilaiden välisistä suhteista, ja sopivasta työmäärästä. Näissä osa-alueissa selitysstasteet vaihtelivat välillä ,054-,097. Työrauha näytti selittävän eniten oikeudenmukaisuutta.

Kaikkiin hyvinvoinnin osa-alueisiin tilastollisesti merkitsevästi oli yhteydessä oppimisympäristön siisteyden ylläpito, ja lisäksi kouluun kiinnittymiseen oli yhteydessä luokan työskentelyrauha, oikeudenmukaisuuden tunteeseen taas häiriökäyttäytymisen määrä, ja oppilaiden välisiin suhteisiin oli yhteydessä psyykinen ja fyysinen turvallisuudentunne.

Pojilla merkittävänä tekijänä subjektiivisen kouluhyvinvoinnin kannalta oli luokahuoneesta ja tarvikkeista huolehtiminen yhdessä. Kun pojilla oli vahva kokemus tästä, vahvistuivat myös kokemukset kouluun kiinnittymisestä, oikeudenmukaisuuden tunteesta, suhteet vanhempiin, kokemus oppilaiden välisistä suhteista ja suhteesta opettajaan, sekä sopivasta työmäärästä. Lisäksi turvallisuuden tunteen ja oppilaiden välisten suhteiden välillä oli myönteinen yhteys. Pojat siis kokivat oppilaiden välisten suhteiden olevan parempia, kun luokassa on psyykkisesti ja fyysisesti turvallista olla.

Kielteinen yhteys taas oli luokan työskentelyrauhan ja kouluun kiinnittymisen sekä häiriökäyttäytymisen ja oikeudenmukaisuuden välillä. Poikien mielestä siis häiriökäyttäytymisen kokemuksen lisääntyessä oikeudenmukaisuuden tunne väheni. Lisäksi työskentelyrauhan tunteen lisääntyessä kouluun kiinnittyminen huonontui.

Tuloksia vertailtaessa voidaan huomata, että sukupuolten välillä vaikuttaisi olevan sekä eroja että yhteneväisyyksiä. Sekä tytöillä että pojilla työrauhan osa-alueilla on vahva yhteys kouluun kiinnittymiseen ja oppilaiden välisiin suhteisiin. Tytöillä korkein selitysaste on kuitenkin oppilaiden välisissä suhteissa, kun taas pojilla korostuu oikeudenmukaisuuden kokemus. Tytöillä taas oikeudenmukaisuuden tunne sekä kokemus työmäärästä saivat alhaisimmat selitysasteet. Samalla pojilla kokemus työmäärästä sai kohtalaisen selitysasteen. Näiden sukupuolten välisten erojen merkitsevyyttä ei kuitenkaan testattu tässä tutkimuksessa, joten havaintoja voidaan pitää vain suuntaa antavina.

Sukupuolten välillä oli myös yhteneväisyyksiä selittävien tekijöiden osalta. Molemmilla subjektiivista hyvinvointia selitti eniten yhteinen oppimisympäristöstä eli luokan siisteydestä ja kunnosta huolehtiminen. Tytöillä korostui lisäksi

luokan työskentelyrauha. Samoin myös molemmilla sukupuolilla harvoin selittäviksi tekijöiksi jäivät luokan häiriökäyttäytymisen määrä ja turvallisuudentunne.

TAULUKKO 4. Pakotetun lineaarisen regressioanalyysin tulokset (N = 1370).

| Työrauha | Hyvinvointi | | | | | | | | | | | |
|----------------------------|------------------------|--------------|-------------------|--------------|------------------|--------------|----------------------------|--------------|------------------|--------------|--------------|--------------|
| | Kouluun kiinnittyminen | | Oikeudenmukaisuus | | Suhde vanhempiin | | Oppilaiden väliset suhteet | | Suhde opettajaan | | Työmäärä | |
| | <i>tytöt</i> | <i>pojat</i> | <i>tytöt</i> | <i>pojat</i> | <i>tytöt</i> | <i>pojat</i> | <i>tytöt</i> | <i>pojat</i> | <i>tytöt</i> | <i>pojat</i> | <i>tytöt</i> | <i>pojat</i> |
| | Standardoitu beeta | | | | | | | | | | | |
| Työskentelyrauha | ,13* | ,13** | -,00 | ,09 | ,13** | ,05 | ,13** | ,06 | ,21*** | ,08 | ,00 | -,05 |
| Häiriökäyttäytyminen | -,07 | -,06 | -,04 | -,13** | ,04 | -,06 | -,14** | -,04 | ,01 | -,05 | ,07 | ,06 |
| Turvallisuus | -,03 | ,02 | ,07 | ,04 | ,01 | ,03 | ,02 | ,15*** | -,10* | -,04 | -,02 | -,03 |
| Ympäristöstä huolehtiminen | ,15*** | ,10* | ,10* | ,17*** | ,08 | ,15*** | ,14*** | ,13** | ,10* | ,11* | -,10* | -,18*** |
| R ² | ,064 | ,054 | ,018 | ,097 | ,022 | ,041 | ,107 | ,074 | ,051 | ,022 | ,017 | ,056 |

Huom; * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

3.3 Tyttöjen ja poikien erot subjektiivisessa kouluhyvinvoinnissa

Poikien ja tyttöjen hyvinvoinnin osa-alueiden eroja analysoitiin riippumattomien otosten t-testillä, jonka tulokset on esitetty taulukossa 5. Testin perusteella voidaan todeta, että tyttöjen raportoitu subjektiivinen kouluhyvinvointi on korkeampi kuin poikien. Merkittävin ero sukupuolten välillä oli Cohenin d-arvon (Cohen, 1988) perusteella oikeudenmukaisuuden kokemuksessa. Kouluun kiinnittymisessä, suhteessa vanhempiin, oppilaiden välisissä suhteissa, opettaja-oppilas-suhteessa ja koetussa työmäärässä erot sukupuolten välillä olivat kaikissa lähes yhtä suuret. Lisäksi on huomioitava, että kaikki efektikoot olivat kuitenkin alle 0,50, ja näin ollen pieniä.

TAULUKKO 5. Tyttöjen ja poikien erot kouluhyvinvoinnissa riippumattomien otosten t-testillä tarkasteltuna.

| | | n | ka | kh | p | (df) | t | Cohenin d |
|------------------------|--------------|-----|------|------|------|---------|------|-----------|
| Kouluun kiinnittyminen | <i>tytöt</i> | 706 | 4,08 | ,80 | ,000 | 1251,84 | 6,63 | ,36 |
| | <i>pojat</i> | 661 | 3,75 | 1,01 | | | | |
| Oikeudenmukaisuus | <i>tytöt</i> | 706 | 4,39 | ,68 | ,000 | 1230,88 | 7,17 | ,39 |
| | <i>pojat</i> | 661 | 4,08 | ,90 | | | | |
| Suhde vanhempiin | <i>tytöt</i> | 706 | 4,35 | ,65 | ,000 | 1255,95 | 5,43 | ,30 |
| | <i>pojat</i> | 661 | 4,13 | ,82 | | | | |
| Oppilaiden suhteet | <i>tytöt</i> | 706 | 4,18 | ,75 | ,047 | 1331,58 | 1,99 | ,10 |
| | <i>pojat</i> | 661 | 4,10 | ,82 | | | | |
| Suhde opettajaan | <i>tytöt</i> | 705 | 3,98 | ,75 | ,000 | 1391,18 | 5,94 | ,32 |
| | <i>pojat</i> | 661 | 3,72 | ,87 | | | | |
| Työmäärä | <i>tytöt</i> | 706 | 2,27 | ,93 | ,000 | 1321,11 | 6,08 | ,33 |
| | <i>pojat</i> | 661 | 2,60 | 1,05 | | | | |

4 POHDINTA

4.1 Tulosten tarkastelu

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää työrauhan osa-alueiden ja subjektiivisen kouluhyvinvoinnin osa-alueiden yhteyttä toisen luokan tytöillä ja pojilla, sekä vertailla tyttöjen ja poikien kokemaa kouluhyvinvointia. Työrauhaa mitattiin neljän osa-alueen kautta, jotka olivat: työskentelyrauha, häiriökäyttäytyminen, turvallisuus ja yhteinen luokkahuoneesta ja tarvikkeista huolehtiminen. Subjektiivista kouluhyvinvointia taas mitattiin kuudella osa-alueella, jotka olivat: kouluun kiinnittyminen, oikeudenmukaisuus, oppilaan suhde vanhempiinsa, oppilaiden väliset suhteet, opettaja-oppilassuhde sekä kokemus työmäärästä.

4.1.1 Työrauhan yhteys hyvinvointiin tytöillä

Tämän tutkimuksen mukaan tytöillä tärkeimmät subjektiivisen kouluhyvinvoinnin selittäjät olivat luokan koettu työskentelyrauha ja yhteisistä tiloista ja tarvikkeista huolehtiminen. Nämä kaksi selittäjää olivat tilastollisesti merkitsevästi yhteydessä kouluun kiinnittymiseen, oppilaiden välisiin suhteisiin ja oppilaan ja opettajan väliseen suhteeseen. Näiden yhteyksien lisäksi koettu häiriökäyttäytyminen luokassa merkitsi huonompia oppilaiden välisiä suhteita, ja koettu turvallisuus saattoi merkitä huonompaa opettaja-oppilassuhdetta.

Mikään työrauhan osa-alueista ei ollut tilastollisesti merkitsevästi yhteydessä kokemukseen oikeudenmukaisuudesta, suhteesta vanhempiin tai koettuun työmäärään. Koettu työrauha kokonaisuutena selitti selitysasteen perusteella eniten oppilaiden välisiä suhteita.

Nämä tulokset olivat osittain linjassa aikaisempien tutkimusten kanssa. Turvallisuuden tunteen on todettu olevan yhteydessä oppilaiden välisiin suhteisiin (Leinonen, 2018), kuten tässäkin tutkimuksessa kävi ilmi. On kuitenkin mielenkiintoista, että turvallisuuden tunne ei noussut tässä tutkimuksessa yleisem-

mäksi selittäjäksi kummankaan sukupuolen kohdalla, kuten monissa muissa aiheesta tehdyissä tutkimuksissa (ks. esim. Aldridge & McChesney, 2018; Kutsar & Kasearu 2017; Leinonen, 2018) Koetun häiriökäyttäytymisen yhteys huonommiksi koettuihin oppilaiden välisiin suhteisiin oli yhteneväinen esimerkiksi Taylorin (1989) tutkimuksen kanssa.

Huomionarvoinen uusi tulos taas on, että koettu työskentelyrauha ja luokahuoneen siisteydestä ja tarvikkeista huolehtiminen nousivat tämän tutkimuksen tuloksissa olennaisiksi selittäjiksi, jotka selittivät molemmat kolmea hyvinvoinnin osa-aluetta, eli kouluun kiinnittymistä, oppilaiden välisiä suhteita ja opettaja-oppilassuhdetta. Aiemmissä tutkimuksissa ei ole viitteitä työskentelyrauhan yhteydestä hyvinvointiin. Työskentelyrauhaa tutkittaessa voi kuitenkin olla, että ilmiötä on tutkittu aiemmin häiriökäyttäytymisen esiintymisen kautta. Tässä tutkimuksessa taas työskentelyrauha voidaan nähdä työrauhan perinteisenä tai vanhanaikaisena määritelmänä, jolloin se käsitetään pitkälti häiriökäyttäytymisen esiintymisen tai puuttumisen kautta. Häiriökäyttäytyminen taas on tutkitusti yhteydessä samoihin osa-alueisiin, joihin työskentelyrauha tässä tutkimuksessa oli, eli kouluun kiinnittymiseen (Free, 2014), oppilaiden välisiin suhteisiin (Taylor, 1989) ja välillisesti opettaja-oppilas -suhteeseen (Clunies-Ross ym., 2008).

Työskentelyrauhan lisäksi toinen tuloksissa esiin tulleista mielenkiintoisista selittäjistä oli luokahuoneen siisteydestä huolehtiminen. Näyttäisi siltä, että tämäkään ilmiö ei ole tullut esiin aiemmissä tutkimuksissa kouluhyvinvoinnin näkökulmasta ja tämän ikäluokan oppilailla. On kuitenkin huomioitava, että aikaisempi työrauhan ja hyvinvoinnin tutkimus on painottunut 7-9-vuotiaita vanhempiin oppilaisiin. Suomessa alakoulun toinen luokka kuuluu alkuopetukseen, jossa yhtenä tavoitteena on esimerkiksi toisen ja kolmannen luokan nivelvaiheessa omatoimisuus ja vastuun ottaminen (Opetushallitus, 2014, s. 99). Voi siis olla, että alkuopetuksessa koulun ja luokan yhteiset säännöt, vastuu omista tavaroista ja yhteisestä tilasta korostuvat myös opetuksessa. Lisäksi esimerkiksi Piaget'n (1928/2014, s. 26-27) mukaan tämän ikäisillä oppilailla käsitys säännöistä on vielä mustavalkoinen, jolloin auktoriteetin asettamat säännöt nähdään

absoluuttisena totuutena, jota ei ole tarpeen kyseenalaistaa. Luokkahuoneesta ja tavaroista huolehtimisella sekä koulun ja luokan säännöillä saattaa siis olla tämän tutkimuksen toisen luokan oppilaille suurempi merkitys kuin aikaisempien aiheesta tehtyjen tutkimuksen kohteena olleilla vanhemmilla oppilailta. Edellä mainitut seikat eivät kuitenkaan olisi olennaisia vain tytöillä, ja pätsivät luultavasti myös poikiin.

Huomioitavaa on, että vaikka tutkittavien ikä voi vaikuttaa tuloksiin ympäristön siisteydestä huolehtimisen merkityksestä, selittäviä tekijöitä voi olla muitakin. Leinonen (2018) tutki luokan työrauhan yhteyttä kuudesluokkalaisten oppilaiden hyvinvointiin, ja hänenkin tutkimuksessaan ympäristöstä huolehtiminen oli merkittävä hyvinvointia selittävä tekijä. Voi siis olla, että esimerkiksi edellä mainitut luokan yhteiset säännöt ja opettajan auktoriteetti eivät ole täysin ikäsidonnia tekijöitä, vaikka voivatkin korostua varsinkin nuoremmilla oppilailta.

4.1.2 Työrauhan yhteys hyvinvointiin pojilla

Tämän tutkimuksen mukaan pojilla luokkahuoneesta ja tarvikkeista huolehtiminen oli merkittävä tekijä subjektiivisen hyvinvoinnin kannalta. Vahva kokemus tästä yhteisestä toiminnasta vahvisti myös kokemuksia kouluun kiinnittymisestä, oikeudenmukaisuuden tunteesta, suhteesta vanhempiin, oppilaiden välisistä suhteista, suhteesta opettajaan, sekä sopivasta työmäärästä. Tämän lisäksi pojat kokivat oppilaiden välisten suhteiden olevan parempia, kun luokassa on psyykkisesti ja fyysisesti turvallista olla. Tutkimuksessa tuli ilmi myös, että poikien mielestä häiriökäyttäytymisen kokemuksen lisääntyessä oikeudenmukaisuuden tunne väheni. Lisäksi työskentelyrauhan tunteen lisääntyessä kouluun kiinnittyminen huonontui. Koettu työrauha kokonaisuutena selitti eniten oikeudenmukaisuuden kokemusta.

Nämä tulokset ovat suurelta osin uusia havaintoja, sillä poikien tuloksissa ja tämän ikäluokan oppilailta esiin tulleista yhteyksistä vain häiriökäyttäytymisen ja oikeudenmukaisuuden tunteen välinen yhteys on todettu aikaisemmin (Free, 2014). Työskentelyrauhan ja kouluun kiinnittymisen sekä turvallisuuden

tunteen ja oppilaiden välisten suhteiden väliset yhteydet ovat kuitenkin ymmärrettäviä. Voidaan olettaa, että kun oppilas pystyy koulussa keskittymään koulutyöhön, ja siihen ei tule tarpeettomia keskeytyksiä, kouluun on myös mukavampaa mennä ja kouluun kiinnittyminen on vahvaa. Samoin myös hyvä turvallisuus ja sitä mukaa kiusaamattomuus on helppo yhdistää hyviin oppilaiden välisiin suhteisiin. Kun luokassa ei esiinny kiusaamista ja oppilailla on turvallinen olo omassa ryhmässä, ovat myös oppilaiden suhteet hyvät.

Mielenkiintoinen tulos tässä tutkimuksessa oli kaikkiin hyvinvoinnin osa-alueisiin yhteydessä ollut luokkahuoneen siisteydestä huolehtiminen. Voi olla, että osittain syynä on jo aiemmin mainittu yhteisten sääntöjen ja koululaiseksi oppimisen tärkeys. Pojilla siisteydestä huolehtiminen näyttäisi kuitenkin korostuvan tyttöjäkin enemmän, koska heillä se selitti kaikkia hyvinvoinnin osa-alueita. Voidaan pohtia, olisivatko syynä sukupuolirooleihin kasvatetut opettajat ja oppilaat, jotka korostavat etenkin poikien kohdalla omien jälkien siivouksen ja siisteyden tärkeyttä, koska olettavat poikien olevan sotkuisempia kuin tyttöjen. Aiemmissä tutkimuksissa on selvinnyt, että opettajilla on ennakoasenteita poikia kohtaan esimerkiksi käyttäytymiseen liittyen, ja he myös kohtelevat poikia eri tavoin kuin tyttöjä (ks. esim. Jones & Dindia, 2004; Krkovic, Greiff, Kupiainen, Vainikainen & Hautamäki, 2014; Mullola ym., 2012). Nämä sisäistetyt ajatusmallit voisivat näkyä myös poikien ajatuksissa ja vastauksissa oppimisympäristöstä ja siitä huolehtimisesta.

4.1.3 Sukupuolten erot kouluhyvinvoinnin kokemuksessa

Tutkimuksen perusteella tyttöjen kokema subjektiivinen kouluhyvinvointi oli korkeampi kuin poikien. Merkittävin ero sukupuolten välillä oli oikeudenmukaisuuden kokemuksessa. Sukupuolten välinen ero kouluhyvinvoinnissa oli samanlainen kuin muissakin aiheesta tehdyissä tutkimuksissa (Inchley ym., 2016, s. 52; Kaye-Tzadok, Kim & Main, 2017; McLellan & Steward, 2014). Yllättävää on, että vaikka aiemmissä tutkimuksissa erot esimerkiksi koulun mielekkyydessä (Inchley ym., 2016, s. 53) ja oikeudenmukaisuuden kokemuksessa (Väljærvi,

2017, s. 21) voitiin nähdä yläkouluikäisillä oppilailla, ne näkyvät myös tämän tutkimuksen kohderyhmässä. Hyvinvoinnin eroja ei siis voida selittää esimerkiksi nuoruusikään liittyvillä tekijöillä.

Poikien kokemus sääntöjen ja opettajan kohtelun epäoikeudenmukaisuudesta vahvistaa esimerkiksi PISA -tutkimuksessa (Välijärvi, 2017, s. 22) selvitettyjä suomalaisten poikien kokemuksia oikeudenmukaisuudesta. PISA -tutkimuksen mukaan pojat kokivat opettajan kohtelevan heitä epäreilummin kuin muita, ja pitävän heille tiukempaa kuria kuin muille oppilaille. Aiemman tutkimuksen mukaan tämän eriarvoisen kohtelun kokemus kasvaa siirryttäessä ylemmille luokille (Myhill & Jones, 2006). Toisaalta näiden tutkimustulosten lisäksi on saatu myös tutkimustuloksia, että sekä pojat että tytöt ovat kokeneet, että opettajat kohtelevat kaikkia oppilaita tasa-arvoisesti (Skelton ym., 2009).

Syitä oikeudenmukaisuuden kokemusten eroihin on luultavasti monia, mutta yhtenä olennaisena tekijänä voidaan aikaisempien tutkimusten perusteella pitää opettajien erilaisia asenteita ja odotuksia tyttöjä ja poikia kohtaan. Nämä asenteet näkyvät esimerkiksi Mollolan ym., (2012) tutkimuksessa, jossa opettajat arvioivat tytöt selkeästi enemmän sopiviksi kouluun, helpommin opettaviksi ja helpommiksi temperamentiltaan. Tämänkaltaiset asenteet voivat heijastua oppilaiden arviointiin ja kohteluun. Esimerkiksi Krkokic ym. (2014) selvittivät, että opettajat arvioivat äidinkielessä tyttöjä paremmiksi kuin poikia, ja ennustivat heille parempaa koulumenestystä. Tämän lisäksi Jonesin & Dindian (2004) meta-analyysitutkimuksessa selvisi, että opettajat tekivät enemmän aloitteita negatiivisiin ja vähemmän aloitteita positiivisiin keskusteluihin tai kohtauksiin poikien kanssa kuin tyttöjen kanssa. Tässä tutkimuksessa selvisi myös, että häiriökäyttäytyminen on yhteydessä oikeudenmukaisuuden tunteeseen. Kenties poikien käyttäytymiseen puututaan tyttöjä herkemmin, tai se nähdään helpommin sukupuoleen liittyvänä häiriökäyttäytymisenä.

4.2 Tutkimuksen luotettavuus ja rajoitteet

Olennaista tutkimusta tarkastellessa on, että tutkimuksessa käytettävä aineisto oli poikkileikkausaineisto, koska työrauhaa ja hyvinvointia ei mitattu useammalla kuin yhdellä mittauskerralla. Työrauhan ja hyvinvoinnin välillä voitiin siis todistaa olevan yhteys, mutta ei välttämättä kausaalisuhdetta. Tutkimusten tulosten perusteella ei siis voida tietää, onko juuri työrauha yhteydessä hyvinvointiin, vai hyvinvointi työrauhaan. On huomioitava, että aiemmassa tutkimuksessa yhteyksiä juuri hyvinvoinnista työrauhaan on löydetty runsaasti. Esimerkiksi oikeudenmukaisuuden, oppilaiden välisten suhteiden sekä opettaja-oppilassuhteen on todettu olevan tärkeimpiä työrauhaan vaikuttavia tekijöitä (Gillen ym., 2011). Lisäksi oikeudenmukaisuuden on todettu olevan yhteydessä häiriökäyttäytymiseen (Free, 2014) ja turvallisuuden tunteeseen (Robinson, Watson & Adams, 2015), ja kouluun kiinnittymisen vaikuttavan häiriökäyttäytymiseen vähentävästi (Free, 2014).

Työrauhan lisäksi myös muut, analyysissä huomioimattomat tekijät voivat olla hyvinvoinnin vaihtelun taustalla. Koska subjektiivinen kouluhyvinvointi on tiiviisti yhteydessä myös yleiseen subjektiiviseen hyvinvointiin, siihen voivat olla yhteydessä myös muut oppilaiden elämässä vaikuttavat tekijät. Aikaisemman tutkimuksen perusteella muita hyvinvointiin vaikuttavia tekijöitä ovat esimerkiksi sosiaalisiin suhteisiin liittyvät taidot kuten sosiaalinen älykkyys ja avoimuus (Proctor, Maltby & Linley, 2011), koettu fyysinen terveys (Lun & Bond, 2016), itsetunto (Lee & Yoo, 2017; Vera, Coyle & Vacek, 2010) ja valinnanvapaus elämässä (Lee & Yoo, 2017).

Tämän lisäksi on syytä pohtia, voisiko joku muu seikka selittää hyvinvointia työrauhan sijaan. Kuten aiemmin on mainittu, työrauhan ja hyvinvoinnin käsitteet ja niiden osa-alueet tässä tutkimuksessa käytetyissä mittareissa ovat vahvasti sidoksissa toisiinsa, ja yhteyksiä löytyy runsaasti. Jo tutkimuksen tuloksia pohdittaessa mietittiin, voisiko esimerkiksi häiriökäyttäytyminen olla pojilla yhteydessä oikeudenmukaisuuden tunteeseen opettaja-oppilas -suhteen kautta. Tällöin siis muuttujien väliset yhteydet eivät olisi suoria, vaan välillisiä.

Työrauha- ja hyvinvointimuuttujien reliabiliteetteja (ks. taulukko 3) tarkastellessa todettiin, että muuttujien reliabiliteetti on melko hyvä muutamaa poikkeusta lukuun ottamatta. Turvallisuus- ja ympäristöstä huolehtiminen -muuttujien reliabiliteetit olivat heikot (turvallisuus: Cronbachin alfa = ,46, ympäristöstä huolehtiminen: Cronbachin alfa = ,50). Molempia muuttujia tarkastellessa selvisi, että reliabiliteettia heikensivät huomattavasti käänteiset ilmaisut joissakin kysymyksissä, kun muut kysymykset olivat suoria. Käänteisten ilmaisujen ymmärtäminen vastatessa on voinut olla vaikeaa toisen luokan oppilaille, kenties luetun ymmärtämisen taitojen tasosta johtuen.

4.3 Työrauhan ja hyvinvoinnin tutkimus jatkossa

Sekä pojilla että tytöillä yksi merkittävimpiä subjektiivisen kouluhyvinvoinnin selittäjiä oli yhteinen luokkahuoneen siisteydestä sekä tavaroista huolehtiminen. Näiden seikkojen yhteyttä kouluhyvinvointiin tulisikin tutkia lisää, koska ne eivät ole tulleet merkittävästi esille aiheen aiemmassa tutkimuksessa. Fyysistä oppimisympäristöä on kyllä tutkittu esimerkiksi suhteessa oppimismotivaatioon, kouluun kiinnittymiseen (Asiyai, 2014) ja mielialaan (Marchand, Nardi, Reynolds & Pamoukov, 2014), mutta näissäkin tutkimuksissa fyysinen oppimisympäristö on määritelty konkreettiseksi fyysiseksi tilaksi ja sen ominaisuuksiksi. Fyysistä oppimisympäristöä voisikin tarkastella jatkossa myös tämän tutkimuksen näkökulmasta. Erilaisen näkökulman aiheeseen voisi tuoda myös oppilaiden kokemusten tarkastelu aiheesta laadullisen tutkimuksen keinoin.

Poikien ja tyttöjen hyvinvoinnin eroja taas voisi tutkia osa-alueittain esimerkiksi laadullisesti. Erityisesti poikien epäoikeudenmukaisuuden kokemuksen taustoja voisi selvittää tarkemmin vaikkapa haastatellen. Haastattelulla voitaisiin saada tarkempaa tietoa tilanteista ja tavoista, joiden aikana tai takia pojat kokevat, että heitä kohdellaan epäoikeudenmukaisesti. Jatkotutkimus aiheesta auttaisi myös opettajia tarkastelemaan ennakoasenteitaan ja kehittämään ammattitaitoaan.

Yhteenvetona tämän tutkimuksen ja aiempien tutkimusten valossa voidaan todeta, että työrauha, ja tarkemmin varsinkin luokassa vallitseva työskentelyrauha ja oppilaiden kokemus yhteisestä ympäristöstä huolehtimisesta, on yksi kouluhyvinvointia rakentava tekijä. Työrauhan kehittäminen varsinkin positiivisen palautteen ja toimivan vuorovaikutuksen sekä sosiaalisten taitojen tukemisen kautta tulisi olla yksi koulujen ja opettajien perustehtävistä. Lisäksi tämän tutkimuksen perusteella voidaan todeta, että opettajat eivät kohtele oppilaita täysin tasa-arvoisesti, ja se näkyy myös oppilaiden kokemassa kouluhyvinvoinnissa. Sukupuolten välinen ero on selvä jo toisen luokan oppilaille, ja kasvaa todistetusti ajan kuluessa (Kutsar & Kasearu, 2017). On siis tärkeää, että oppilaiden tasa-arvoiseen kohteluun kiinnitetään huomiota varhain sekä kouluissa että opettajankoulutuksessa.

LÄHTEET

- Alcantara, S., González-Carrasco, M., Montserrat, C., Viñas, F., Casas, F., & Abreu, D. (2017). Peer violence in the school environment and its relationship with subjective well-being and perceived social support among children and adolescents in Northeastern Brazil. *Journal of Happiness Studies, 18*(5), 1507-1532.
- Aldridge, J. M., & McChesney, K. (2018). The relationships between school climate and adolescent mental health and wellbeing: A systematic literature review. *International Journal of Educational Research, 88*, 121-145.
- Andresen, S., Hurrelmann, K., & Schneekloth, U. (2012). Care and freedom: Theoretical and empirical aspects of children's well-being in Germany. *Child Indicators Research, 5*(3), 437.
- Asiyai, R. (2014). Students' perception of the condition of their classroom physical learning environment and its impact on their learning and motivation. *College Student Journal, 48*(4), 716-726.
- Bücker, S., Nuraydin, S., Simonsmeier, B. A., Schneider, M., & Luhmann, M. (2018). Subjective well-being and academic achievement: A meta-analysis. *Journal of Research in Personality, 74*, 83-94.
- Busseri, M. A., & Sadava, S. W. (2011). *A review of the tripartite structure of subjective well-being: Implications for conceptualization, operationalization, analysis, and synthesis*. Los Angeles, CA: SAGE Publications.
- Caldarella, P., Williams, L., Hansen, B. D., & Wills, H. (2015). Managing student behavior with class-wide function-related intervention teams: An observational study in early elementary classrooms. *Early Childhood Education Journal, 43*(5), 357-365.
- 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.
- Clunies-Ross, P., Little, E., & Kienhuis, M. (2008). Self-reported and actual use of proactive and reactive classroom management strategies and their

- relationship with teacher stress and student behaviour. *Educational Psychology*, 28(6), 693-710.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. New York, NY: Routledge.
- Dart, E. H., Radley, K. C., Battaglia, A. A., Dadakhodjaeva, K., Bates, K. E., & Wright, S. J. (2016). The classroom password: A class-wide intervention to increase academic engagement. *Psychology in the Schools*, 53(4), 416-431.
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95(3), 542-560.
- Eccles, J. S. (2008). Agency and structure in human development. *Research in Human Development*, 5(4), 231-243.
- Engels, N., Aelterman, A., Petegem, K. V., & Schepens, A. (2004). Factors which influence the well-being of pupils in Flemish secondary schools. *Educational Studies*, 30(2), 127-143.
- Free, J. L. (2014). The importance of rule fairness: The influence of school bonds on at-risk students in an alternative school. *Educational Studies*, 40(2), 144-163.
- Gillen, A., Wright, A., & Spink, L. (2011). Student perceptions of a positive climate for learning: A case study. *Educational Psychology in Practice*, 27(1), 65-82.
- Graham, A., Powell, M. A., & Truscott, J. (2016). Facilitating student well-being: Relationships do matter. *Educational Research*, 58(4), 366-383.
- Hascher, T. (2008). Quantitative and qualitative research approaches to assess student well-being. *International Journal of Educational Research*, 47(2), 84-96.
- Haydn, T. (2014). To what extent is behaviour a problem in English schools? exploring the scale and prevalence of deficits in classroom climate. *Review of Education*, 2(1), 31-64.
- Herrman, H., Saxena, S., & Moodie, R. (2005). *Promoting mental health; Concepts, emerging evidence, practice*. Geneva, Sveitsi: WHO Press.
- Hirsjärvi, S. (1983). *Kasvatustieteen käsitteistöä*. Helsinki: Otava.
- Holfve-Sabel, M.-A., (2014). Learning, interaction and relationships as components of student well-being: Differences between classes from

- student and teacher perspective. *Social Indicators Research*, 119(3), 1535-1555.
- Holopainen, P., Järvinen, R., Kuusela, J., & Packalen, P. (2009). *Työrauha tavaksi - kohtaaminen, toimintakulttuuri ja pedagogiikka koulun arjessa*. Helsinki: Edita Prima Oy.
- Inchley, J., Currie, D., Young, T., Samdal, O., Torsheim, T., Augustson, L., Barnekow, V. (toim.) (2016). *Growing up unequal: Gender and socioeconomic differences in young people's health and well-being*. Maailman terveysjärjestö WHO.
- Ivens, J. (2007). The development of a happiness measure for schoolchildren. *Educational Psychology in Practice*, 23(3), 221-239.
- James, G., Witten, D., Hastie, T., & Tibshirani, R. (2013). *An introduction to statistical learning*. New York, NY: Springer.
- Kämpö, K., Välimaa, R., Ojala, K., Tynjälä, J., Haapasalo, I., Villberg, J., & Kannas, L. (2012). *Koulukokemusten kansainvälistä vertailua 2010 sekä muutokset Suomessa ja Pohjoismaissa 1994–2010 – WHO-koululaistutkimus (HBSC-study)*. Opetushallitus.
- Kaur, A., & Singh, A. (2017). A study of self-efficacy in terms of gender differences among school students. *Indian Journal of Health and Well-Being*, 8(10), 1194-1198.
- Kaye-Tzadok, A., Kim, S. S., & Main, G. (2017). Children's subjective well-being in relation to gender – what can we learn from dissatisfied children? *Children and Youth Services Review*, 80, 96-104.
- Konu, A. (2002). *Oppilaiden hyvinvointi koulussa*. Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy Juvenes Print.
- Krkovic, K., Greiff, S., Kupiainen, S., Vainikainen, M., & Hautamäki, J. (2014). Teacher evaluation of student ability: What roles do teacher gender, student gender, and their interaction play? *Educational Research*, 56(2), 244-257.

- Kutsar, D., & Kasearu, K. (2017). Do children like school – crowding in or out? international comparison of children's perspectives. *Children and Youth Services Review, 80*, 140-148.
- Lee, B. J., & Yoo, M. S. (2017). What accounts for the variations in children's subjective well-being across nations?: A decomposition method study. *Children and Youth Services Review, 80*, 15-21.
- Leflot, G., van Lier, P A C, Onghena, P., & Colpin, H. (2010). The role of teacher behavior management in the development of disruptive behaviors: An intervention study with the good behavior game. *Journal of Abnormal Child Psychology, 38*(6), 869-882.
- Lenzi, M., Sharkey, J., Furlong, M. J., Mayworm, A., Hunnicutt, K., & Vieno, A. (2017). School sense of community, teacher support, and students' school safety perceptions. *American Journal of Community Psychology, 60*(3-4), 527-537.
- Levin, J., & Nolan, J. F. (2010). *Principles of classroom management* (5. painos). Boston, MA: Pearson/ Allyn and Bacon.
- Lindert, J., Bain, P. A., Kubzansky, L. D., & Stein, C. (2015). Well-being measurement and the WHO health policy Health 2010: Systematic review of measurement scales. *European Journal of Public Health, 25*(4), 731-740.
- Liu, W., Tian, L., Scott Huebner, E., Zheng, X., & Li, Z. (2015). Preliminary development of the elementary school students' subjective well-being in school scale. *Social Indicators Research, 120*(3), 917-937.
- Lun, V., & Bond, M. (2016). Achieving subjective well-being around the world: The moderating influence of gender, age and national goals for socializing children. *Journal of Happiness Studies, 17*(2), 587-608.
- Marchand, G. C., Nardi, N. M., Reynolds, D., & Pamoukov, S. (2014). The impact of the classroom built environment on student perceptions and learning. *Journal of Environmental Psychology, 40*, 187-19.
- McLellan, R., & Steward, S. (2014). Measuring children and young people's wellbeing in the school context. *Cambridge Journal of Education, 45*(3), 307-332.

- Metsämuuronen, J. (2008). *Monimuuttujamenetelmien perusteet* (2. painos). Helsinki: International Methelp Ky.
- Metsämuuronen, J. (2009). *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä* (4. painos). Helsinki: International Methelp Oy.
- Miller, S., Connolly, P., & Maguire, L. K. (2013). Wellbeing, academic buoyancy and educational achievement in primary school students. *International Journal of Educational Research*, 62, 239-248.
- Mullola, S., Ravaja, N., Lipsanen, J., Alatupa, S., Hintsanen, M., Jokela, M., & Keltikangas-Järvinen, L. (2012). Gender differences in teachers' perceptions of students' temperament, educational competence, and teachability. *The British Journal of Educational Psychology*, 82(2), 185.
- Myhill, D., & Jones, S. (2006). 'She doesn't shout at no girls': Pupils' perceptions of gender equity in the classroom. *Cambridge Journal of Education*, 36(1), 99-113.
- 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.
- Niiranen-Linkama, P., & Kuru, T. (2014). *Kokemuksellinen hyvinvointi - mitä 65-74-vuotiaat kertovat hyvinvoinnistaan*. Mikkeli: Mikkelin ammattikorkeakoulu.
- Olsson, C., McGee, R., Nada-Raja, S., & Williams, S. (2013). A 32-year longitudinal study of child and adolescent pathways to well-being in adulthood. *Journal of Happiness Studies*, 14(3), 1069-1083.
- Opetushallitus. (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Next Print Oy.
- Piaget, J. (2014). *Judgment and reasoning in the child*. (käänt. M. Warden). New York, NY: Routledge. (Alkuperäisteos julkaistu 1928. Routledge and Kegan Paul Ltd.)

- Pietarinen, J., Soini, T., & Pyhältö, K. (2014). Students' emotional and cognitive engagement as the determinants of well-being and achievement in school. *International Journal of Educational Research*, 67, 40-51.
- Proctor, C., Maltby, J., & Linley, P. (2011). Strengths use as a predictor of well-being and health-related quality of life. *Journal of Happiness Studies*, 12(1), 153-169.
- ProKoulu -hankkeen kotisivu. Haettu 5.6.2018 osoitteesta www.prokoulu.fi.
- Randolph, J. J., Kangas, M., & Ruokamo, H. (2010). Predictors of Dutch and Finnish children's satisfaction with schooling. *Journal of Happiness Studies*, 11(2), 193.
- Robinson, D., Watson, M., & Adams, T. (2015). I don't do school: Correlations of school culture, power, fairness, and behaviour perceptions. *International Journal on School Disaffection*, 11(2), 19-43.
- Scrimin, S., Moscardino, U., Altoè, G., & Mason, L. (2016). Effects of perceived school well-being and negative emotionality on students' attentional bias for academic stressors. *British Journal of Educational Psychology*, 86(2), 278-295.
- Kearney, S. W., Smith, P. A., & Maika, S. (2016). Asking students their opinions of the learning environment: An empirical analysis of elementary classroom climate. *Educational Psychology in Practice*, 32(3), 310-320.
- Shen, J., Zhang, N., Zhang, C., Caldarella, P., Richardson, M. J., & Shatzer, R. H. (2009). Chinese elementary school teachers' perceptions of students' classroom behaviour problems. *Educational Psychology*, 29(2), 187-201.
- Skelton, C., Carrington, B., Francis, B., Hutchings, M., Read, B., & Hall, I. (2009). Gender 'matters' in the primary classroom: Pupils' and teachers' perspectives. *British Educational Research Journal*, 35(2), 187-204.
- Suldo, S. M., Friedrich, A. A., White, T., Farmer, J., Minch, D., & Michalowski, J. (2009). Teacher support and adolescents' subjective well-being: A mixed-methods investigation. *School Psychology Review*, 38(1), 67

- Suldo, S. M., Thalji-Raitano, A., Kiefer, S. M., & Ferron, J. M. (2016). Conceptualizing high school students' mental health through a dual-factor model. *School Psychology Review, 45*(4), 434-457.
- Syrjäläinen, E., Jukarainen, P., Värri, V., & Kaupinmäki, S. (2015). Safe school day according to the young. *Young, 23*(1), 59-75.
- Taylor, A. R. (1989). Predictors of peer rejection in early elementary grades: Roles of problem behavior, academic achievement, and teacher preference. *Journal of Clinical Child Psychology, 18*(4), 360
- Tian, L., Wang, D., & Huebner, E. (2015). Development and validation of the Brief adolescents' subjective well-being in school scale (BASWBSS). *Social Indicators Research, 120*(2), 615-634.
- Trickett, E. J., & Moos, R. H. (1973). Social environment of junior high and high school classrooms. *Journal of Educational Psychology, 65*(1), 93-102.
- Vera, E. M., Moallem, B. I., Vacek, K. R., Blackmon, S., Coyle, L. D., Gomez, K. L., Steele, J. C. (2012). Gender differences in contextual predictors of urban, early adolescents' subjective well-being. *Journal of Multicultural Counseling and Development, 40*(3), 174-183.
- Väljjarvi, J. (2017). *Pisa 2015: Oppilaiden hyvinvointi*. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Westling, S. K., Pyhältö, K., Pietarinen, J., & Soini, T. (2017). Intensive studying or restlessness in the classroom: Does the quality of control matter? *Teaching and Teacher Education, 67*, 361-369.
- Yang, H., & Chen, J. (2016). Learning perfectionism and learning burnout in a primary school student sample: A test of a learning-stress mediation model. *Journal of Child & Family Studies, 25*(1), 345-353.