

**Luokan työrauhan yhteys kouluhyvinvointiin alakou-  
lussa**

Johanna Koskinen

Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma

Syyslukukausi 2018

Kasvatustieteiden laitos

Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

**Koskinen, Johanna. 2018. Luokan työrauhan yhteys kouluhyvinvointiin alakoulussa. Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. 42 sivua.**

Tämä tutkimus selvitti työrauhan yhteyttä kouluhyvinvointiin alakouluikäisillä oppilailla. Ilmiötä tarkasteltiin luokkatasolle (N = 322) aggregoidulla aineistolla. Tutkielman tarkoituksena oli selvittää työrauhan merkitystä oppilaiden kouluhyvinvoinnille luokkayhteisössä. Tutkimuksen aineisto koostui ProKoulu-hankkeen alkumittauksessa vuonna 2013 saaduista alakouluikäisten (2.-6.-lk) vastauksista työrauha- ja kouluhyvinvointikyselyihin. Tarkasteluun otettiin mukaan myös oppilaiden luokka-aste ja luokan erityisen tuen oppilaiden määrä opettajien raportoimana. Aineisto analysoitiin monimuuttujaisella lineaarisella regressioanalyysillä SPSS 24 -ohjelmistolla.

Tutkimuksen tulokset tukevat aiempaa tutkimusta työrauhan ja kouluhyvinvoinnin yhteydestä. Mitä paremmaksi työrauha koettiin, sitä paremmiksi koettiin luokkatovereiden väliset suhteet, oikeudenmukaisuus, kouluun sitoutuneisuus, suhteet opettajaan ja vanhempien tuki. Tutkimuksessa havaittiin myös, että mitä paremmaksi työrauha koettiin, sitä vähemmän koulutyön koettiin kuormittavan oppilaita. Tultaessa alakoulun loppupuolelle kouluhyvinvointi koettiin kuitenkin heikompana kuin alakoulun alkuvaiheessa. Vanhempien tukeen luokka-asteella ei ollut vaikutusta.

Tämän tutkielman tulokset viittaavat opettajan tehtävän tärkeyteen työrauhan ylläpitäjänä ja siten myös kouluhyvinvoinnin tukijana. Keskeisimpinä pedagogisina asioina nousivat hyvät vuorovaikutussuhteet luokassa ja vertaissuhteiden tukemisen merkitys sekä sellainen luokanhallinta, jossa oppilaiden oikeudenmukaisuus toteutuu.

Asiasanat: työrauha, kouluhyvinvointi, luokka

# SISÄLTÖ

## TIIVISTELMÄ

<b>1</b>	<b>JOHDANTO</b> .....	<b>4</b>
	1.1 Työrauha, kouluhyvinvointi ja koululuokan muotoutuminen.....	6
	1.2 Työrauhan ja kouluhyvinvoinnin ulottuvuuksien tarkastelu.....	13
	1.3 Tutkimustehtävä .....	21
<b>2</b>	<b>TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN</b> .....	<b>22</b>
	2.1 Tutkittavat.....	22
	2.2 Tutkimusmenetelmät ja muuttujat.....	22
	2.3 Aineiston analysointi.....	24
	2.4 Eettiset ratkaisut.....	25
<b>3</b>	<b>TULOKSET</b> .....	<b>25</b>
<b>4</b>	<b>POHDINTA</b> .....	<b>29</b>
	<b>LÄHTEET</b> .....	<b>35</b>

# 1 JOHDANTO

Tämän pro gradu -tutkielman yleisenä tarkoituksena on selvittää työrauhan merkitystä opettajan työn näkökulmasta ja pyrkiä hahmottamaan, mikä pedagoginen merkitys työrauhalla on oppilaiden kouluhyvinvointiin luokkayhteisössä väheksymättä kuitenkaan niitä haasteita, joita työrauhan aikaansaamiseen ja ylläpitämiseen liittyy. Tässä tutkielmassa hyvän työrauhan ylläpitäminen nähdään yleisen tuen keinona vaikuttaa oppilaiden kouluhyvinvointiin. Yleinen tuki tarkoittaa sellaisia pedagogisia ratkaisuja sekä ohjaus- ja tukitoimia, joilla vaikutetaan mahdollisimman varhaisessa vaiheessa osana koulun arkea. Yleisessä tuessa otetaan huomioon sekä ryhmän että yksittäisen oppilaan tarpeet. (Opetushallitus 2014, 62.)

Koululla on kaksi keskeistä tehtävää – kasvattaminen ja opettaminen (Opetushallitus 2014, 18). Yhtenä kasvatustehtävän tavoitteena on kehittää oppilaan itsehallintaa ja sellaisia sosiaalisia taitoja, joiden avulla hän kykenee kuulumaan luokkayhteisöön. Työrauhan ylläpitämisellä voidaan kehittää oppilaiden itsehallintaa. Toinen koulunkäynnin tavoite liittyy elämässä tarpeellisiin tietoihin ja taitoihin. Työrauhan tehtävänä on palvella tätä oppimisen tarkoitusta ja varmistaa, että oppilaat voivat työskennellä annettujen oppimistavoitteiden saavuttamiseksi. (Saloviita 2014, 23-24.) Luokassa on hyvä työrauha silloin kun oppilaiden käyttäytyminen suuntautuu oppimiseen eivätkä oppilaat riko toinen toisensa oikeutta oppimiseen. Hyvä työrauha voi muodostua fyysisesti ja psyykkisesti turvallisessa oppimisympäristössä. Oppilaiden oma huolenpito luokan fyysisestä ympäristöstä tukee hyvää työrauhaa. (Närhi, Kiiski & Savolainen 2017.)

Tässä pro gradu -tutkielmassa on ensinnä olennaista hahmottaa, että työrauhalla on kaksi ulottuvuutta: opettajien käyttäytyminen ja oppilaiden käyttäytyminen. Beltin (2013, 25) mukaan opettajakeskeisessä tarkastelussa kuvataan oppilaaseen ja hänen taustassaan vaikuttavia tekijöitä. Kuitenkin myös opettajan käyttäytymisellä ja taidoilla on vaikutusta työrauhaan. Saloviita (2014, 26) toteaa, että opettaja saattaa häiritä työrauhaa toimiessaan välinpitämättömästi

työrauhaongelmien suhteen tai ylläpitäessään sellaista työrauhaa, joka haittaa oppilaiden itsehallinnan kehittymistä. Norjalaistutkimus osoitti, että opettajan toiminnalla työrauhan hyväksi oli vahva yhteys luokan sosiaaliseen rakentamiseen ja kiusaamiseen (Roland & Galloway 2002). Työrauha liittyykin läheisesti luokanhallintaan, joka on osa opetuksen johtamisen kokonaisuutta (Belt 2013, 19-25). Salo (2000) mieltää työrauhan luokanhallinnan tulokseksi. Luokanhallinnalla pyritään työrauhaan ja luokassa vallitseva työrauha on osoitus luokanhallinnasta. Toisaalta mikäli oppilaat ovat jo sisäistäneet työtavat ja tuntevat vaatimuksen työrauhaan, voi luokassa vallita työrauha ilman opettajan toimiakin. (Salo 2000, 33.) Luokanhallinnan tavoitteena on luoda yhteisöjä, joissa oppilaiden kehitykselliset ja henkilökohtaiset tarpeet täyttyvät (Jones & Jones 2013, 20), mutta myös ohjata oppilaat keskittymään opiskeltavaan asiaan, jolloin onnistuneen oppimisen johtamisen seurauksena luokassa vallitsee työrauha (Salo 2000, 32).

Toinen tälle pro gradulle tärkeä viitekehys on oppilasryhmä (tai opetusryhmä) eli luokka (tai koululuokka). Koululuokka koostuu yksilöistä, mutta se on siitä huolimatta enemmän kuin yksilöiden summa (Schmuck & Schmuck 1976). Luokan dynamiikka on monimutkainen ja -tahoinen ilmiö, johon vaikuttaa luokan työrauha, opettajien ja oppilaiden yhteistoiminta, vuorovaikutus, havainnot, asenteet ja käyttäytyminen luokassa (Montague & Rinaldi 2001; Ryan & Patrick 2001). Jokaisessa luokassa on oma erityinen dynamiikkansa ja luokkaa tulisi ymmärtää ryhmän toiminnan näkökulmasta (Trotta Tuomi 2004, 78). Luokan luonne vaikuttaa oppilaiden yleiseen käsitykseen työrauhasta, mutta myös yksilöiden ominaisuudet vaikuttavat työrauhakokemukseen (Malin & Linnakylä 2001). Italialaistutkimuksessa Vieno, Perkins, Smith & Santinello totesivat, että 85 % luokan työrauhasta selittyi yksilöllisillä tekijöillä ja 11 % puolestaan luokkatasoisilla tekijöillä. Työrauhassa luokkien sisäistä vaihtelua oli enemmän kuin luokkien välistä vaihtelua.

Tämän tutkielman taustalla on Pisa-ohjelmassa (Väljærvi ym. 2015) huomioitu sosiaalisten ja affektiivisten piirteiden merkitys kouluyhteisössä oppilaan taapainoisen kasvun tukemiseksi. Kouluyhteisön toimivuuden kannalta olennai-

sina nähdään oppilaiden ja opettajien väliset suhteet. Pisa-tutkimuksessa yhteenkuuluvuuden tunne tarkoittaa oppilaan omaa itsensä suhteuttamista koulu yhteisöön ja koulukavereihin. Tässä vertailussa Suomi sijoittuu OECD-maiden keskiarvon alapuolelle. Ajanjaksolla 2003–2012 yhteenkuuluvuuden tunteen heikkeneminen Suomessa on OECD-maiden voimakkaimpia. (Väljærvi ym. 2015, 219–221.)

Tämän pro gradu -tutkielman tavoitteena on selvittää työrauhan yhteyttä kouluhyvinvointiin. Tarkastelu tehdään luokan tasolla, koska perusopetuksen opetussuunnitelman (2014, 34) mukaan jokaisella opettajalla on vastuu opetusryhmänsä toiminnasta, oppimisesta ja hyvinvoinnista. Edellä mainittuihin opetussuunnitelman vastuualueisiin opettajat vaikuttavat pedagogisilla ratkaisuiltaan ja ohjausotteillaan. Tästä tutkimuksesta saatavalla tiedolla pyritään edistämään ymmärrystä työrauhan merkityksestä oppilaiden kouluhyvinvoinnille. Kun opettajalla on tietoa siitä, miten työrauha liittyy oppilaiden kouluhyvinvointiin, opettaja voi kohdennetummin työskennellä hyvän työrauhan ja kouluhyvinvoinnin puolesta.

Tässä pro gradu -tutkielmassa oppimista tarkastellaan vain siltä osin kuin se näkyy kouluhyvinvoinnissa. Työrauhan ja oppimisen välisen yhteyden tarkastelu ei ole tässä tutkimuksessa pääasiana, vaikka niillä tiedetäänkin olevan keskinäinen yhteys (Jones & Jones 2013, 194; Salo 2000, 40).

## 1.1 Työrauha, kouluhyvinvointi ja koululuokan muotoutuminen

**Työrauha.** Työrauha on koululle keskeinen ilmiö, koska sillä on vahva kytkentä siihen, miten oppilaat oppivat (Salo 2000, 40). Hyvää työrauhaa kuvaa yhteisön jäsenten tunne oppimistilanteiden psyykkisestä ja fyysisestä turvallisuudesta (Närhi ym. 2017). Työrauhaa selittääkin tarkemmin opettajan toiminta ja tapa, jolla hän toimii oppilaiden kanssa. Luokassa toteutuva emotionaalinen ja ohjauksellinen tuki sekä opettajan luokanhallinta toimivat työrauhan määrittelijöinä. (Reyes, Bracklett, Rivers, White & Salovey 2012; Van Petegem ym. 2008.)

Schmuck ja Schmuck (1976, 36) lisäävät oppilaiden keskinäisen suhteen merkityksen positiivisen työrauhan kuvaukseen ja luonnehtivat työrauhaa ympäristönä, jossa oppilaat pyrkivät parhaimpaansa ja tukevat toinen toisiaan. Työrauha onkin opettajien ja oppilaiden välisen vuorovaikutuksen tulos (Koth, Bradshaw & Leaf 2008). Myös tämän tutkielman työrauhatekijöiden määrittelyssä painottuvat fyysinen ja psyykinen turvallisuus.

Opetukseen keskittyminen ja ympäristöstä huolehtiminen ovat turvallisuuden lisäksi tässä tutkielmassa huomioitavia työrauhaa kuvaavia tekijöitä. Keskitymistä havainnollistaa se, että oppilaat ovat suuntautuneet oppimisen kohteena olevia asioita kohtaan ja kunnioittavat toinen toistensa oikeutta oppimiseen (Närhi ym. 2017). Ympäristöstä huolehtimisen näkökulmasta luokan työrauhaa voidaan kuvata ilmapiirinä, joka on sääntöjen ja ohjeiden seurausta. Lisäksi oppilaiden kokemukset luokkahuoneesta fyysisenä oppimisympäristönä ovat työrauhan määrittelyssä merkityksellisiä. (Van Petegem, Aelterman, Van Keer & Rosseel 2008.) Työrauhaa kuvaa oppilaiden kyky pitää fyysisestä ympäristöstä asianmukaista huolta (Närhi ym. 2017).

Työrauha ja opetus ilmenevät samanaikaisesti ja kuuluvat yhteen. Koulu- luokan pedagogisessa vuorovaikutuksessa oppilaiden opetus tapahtuu pääasiassa oppiainekohtaisesti oppilaita itsenäiseen toimintaan ohjaamalla. Tätä pedagogista suhdetta saattaa horjuttaa työrauhahäiriö, joka rikkoo työrauhan. (Belt 2013, 17-25.) Työrauhahäiriönä voi pitää käyttäytymistä, joka häiritsee opettamista tai loukkaa luokkatovereiden oikeutta opiskella, aiheuttaa fyysisistä tai psyykkistä uhkaa tai tuhoaa ympäristöä (Levin & Nolan 2004, 23-24). Häiriökäyttäytyminen nähdään tämän tutkielman käänteisenä työrauhatekijänä.

Työrauha on dynaaminen prosessi, jossa keskeistä on se, mitä saavutetaan, ei niinkään se, mitä on tehty (Schmuck & Schmuck 1976, 36). Tämä määrittely kuvaa työrauhaa aktiivisena opettajan ja opettajayhteisön työn kohteena. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (Opetushallitus 2014, 36) kannustaa kehittämään pedagogisia ratkaisuja työrauhan rakentumiseksi ja ylläpitämiseksi. Oppimisen ja työskentelyyn keskittymisen kannalta optimaalinen ympäristö on

sellainen, jossa opettaja painottaa luokanhallinnassaan häiriöiden ennaltaehkäisemistä (Ratcliff, Jones, Costner, Savage-David & Hunt 2011).

Suomessa kansallinen koulutuksen arviointikeskus (2018) selvitti työrauhan ja turvallisen oppimisympäristön nykytilaa sekä oppilailta että opettajilta. Arvioinnin tulosten mukaan opettajien opetuskäytännöillä oli yhteys sekä kouluviihtyvyyteen että työrauhaan. (Julin & Rumpu 2018, 4.) Opettajat, jotka toteuttavat luokassa tehokasta luokan ohjaamisen ja työrauhan ylläpitämisen tapaa, kykenevät positiiviseen vuorovaikutukseen oppilaiden kanssa (Montague & Rinaldi 2001). Närhi ym. (2017) toteavat interventiotutkimuksen perusteella oppilaille annettujen selkeiden käyttäytymisodotusten ja välittömän palautteen odotusten suuntaisesta käyttäytymisestä olevan keskeisiä tekijöitä luokan ohjaamisessa ja hallinnassa. Myös Evertson ja Harris (1992) mainitsevat työrauhan tehokkaiksi ylläpitäjiksi ja opettajien työvälineiksi ryhmän johtamisen strategiat, kuten selkeiden odotusten ja toimintaohjeiden laatimisen oppilaiden käyttäytymiselle. He painottavat lukuvuoden alun merkitystä näiden opettamiseksi. Lisäksi Ryan ja Patrick (2001) arvioivat oppilaiden sosiaalisten tarpeiden huomioimisen, esimerkiksi puhumisen mahdollistamisen vertaisten kesken, vähentävän työrauhaa häiritsevää epäsuotuisaa käyttäytymistä luokassa.

Oppilaat toivoivat Räisänen-Ylitalon (2015, 80-122) tutkimuksen mukaan oppitunneille työrauhaa niin oppilailta kuin opettajiltakin. Vähän yli kolmannes alakoulun 4.-6.-luokan oppilaista koki oppitunneilla olevan huono työrauha, ja se onkin oppilaiden mielestä yksi eniten tyytymättömyyttä aiheuttavista asioista. Savolaisen (2001, 56) väitöstutkimuksessa oppilaista neljännes piti luokkansa työrauhaa huonona. Saloviidan (2014, 27-28) mukaan valtaosa työrauhaongelmista on kuitenkin melko lieviä ja osa lasten ja nuorten normaalia käyttäytymistä. Julin ja Rumpu (2018) toteavat, että alaluokkien opettajien arvioinnin mukaan useimmiten esiintyvä luokan häiriö- tai ongelmatilanne johtui siitä, että oppilaat puhuivat yhtä aikaa opettajan kanssa opetusta häiritsevästi tai oppilaalta puuttui opetukseen tarvittavat välineet. Vajaa puolet kolmannen luokan oppilaista ilmaisi kokeneensa häiriötilanteita luokassa muutaman kerran kuukau-



dessa ja noin 30 % muutaman kerran vuodessa. Kuitenkin noin kolmannes kolmasluokkalaisista raportoi viikoittaisista tai useammin toistuvista häiriötilanteista luokassa. (Julin & Rumpu 2018, 120-121.)

Työrauhan merkityksellisyyttä kuvastaa se, että perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa työrauha liitetään oppilaiden oikeuteen turvallisesta ja esteettömästä opiskeluympäristöstä. Koulun rauhallinen ilmapiiri edistää työrauhaa ja järjestyssäännöt lisäävät yhteisön turvallisuutta, viihtyisyyttä ja sisäistä järjestystä. (Opetushallitus 2014, 14, 36, 79.) Työrauhalla on myös kasvatuksellinen sekä luokkaan että koulun tilanteisiin liittyvä arvo. Työrauha linkitetään oppimiseen, mutta myös aggressiivisuuteen, rikkeisiin ja käyttäytymisen ongelmiin. Työrauhaan vaikuttavat aina ympäristössä toimivien yksilöiden henkilökohtaiset asenteet. (Koth, Bradshaw & Leaf 2008.) On siis mahdollista ajatella, että työrauha edellyttää jatkuvaa arvo- ja asennekeskustelua niin opettajien kesken kuin opettajien ja oppilaiden välillä.

**Kouluhyvinvointi.** Kouluhyvinvoinnin käsitteen lähikäsitteitä ovat kouluviihtyvyys ja koulutyytyväisyys, jotka pohjautuvat elämänlaadun käsitteeseen. Oppilaiden elämänlaatuun ovat yhteydessä nämä kaksi käsitettä, joihin lisäksi kouluhyvinvoinnin käsite hyvin vahvasti kiinnittyy. Kouluhyvinvointi on oppilaiden kokonaishyvinvoinnin tila, jonka toteutuminen on mahdollista fyysisen, psyykkisen ja sosiaalisen hyvinvoinnin kokonaisuutena. Kouluhyvinvointi heijastelee oppilaiden kokemuksia ja näkemyksiä, jotka ovat vahvasti sidoksissa yhteiskunnalliseen tilaan kasvuolosuhteiden ja erilaisten lähtökohtien kautta. (Janhunen 2013, 11-19.)

Kouluhyvinvoinnin tärkeimpinä osatekijöinä pidetään turvallisuuden tunnetta, kokemuksia oikeudenmukaisesta kohtelusta ja opettajan tukea. Myös koko yhteisön sosiaalisten suhteiden laadun merkitys oppilaiden hyvinvointiin tulee huomioida. (Samdal, Nutbeam, Wold & Kannas 1998.) Wentzelin (1998) mukaan kouluhyvinvointi nähdään sosiaalisina suhteina, joissa selkeimpinä ovat vertaiseten, opettajien sekä vanhempien tuki. Kaikilla näillä on oma erityinen vaikutuksensa kouluhyvinvointiin. Opendakker ja Van Damme (2000, 189) tarkentavat

sosiaalisuutta ja määrittelevät yhteisöllisyyden merkityksen kouluhyvinvoinnille siten, että sillä on myönteisiä vaikutuksia yhteisön kaikkien oppilaiden kiinnostukseen oppimista kohtaan. Edellisten lisäksi kouluhyvinvointia ennustavina tekijöinä voidaan pitää akateemista suoriutumisen tasoa, oppilaan luonnetta ja motivaatiota osallistua koulun toimintaan (Van Petegem ym. 2007).

Oppilas- ja opiskelijahuoltolain (1287/2013) tarkoituksena on edistää oppilaiden oppimista, hyvinvointia, terveyttä, turvallisuutta, osallisuutta sekä esteettömyyttä. Kouluhyvinvointi koostuu kognitiivisista ja ei-kognitiivisista tekijöistä ja näin ollen oppilaiden kouluhyvinvointiin vaikuttavat sekä opiskeltavien asioiden sisältö että ympäristön suhdetekijät (Van Petegem ym. 2007). Tutkijat ovat olleet 1960-luvulta alkaen kiinnostuneita kouluun liittyvistä hyvinvointitekijöistä ja pitkään sitä käsiteltiin yksilöön liittyvien tekijöiden, kuten kyvykkyyden näkökulmasta ja keskiössä nähtiin oppilaiden saavutukset. Nyttemmin myös tekijät, jotka eivät liity saavutuksiin on havaittu yhä merkityksellisemmiksi kouluhyvinvoinnille. (Belfi, Goos, De Fraine & Van Damme 2011.) Esimerkiksi Välivaaran, Paakkarin, Aron ja Torpan (2018) tutkimuksessa autonomia ja itsensä toteuttaminen teemoitettiin kouluhyvinvoinnin edellytyksiksi. Näissä edellytyksissä osallistumista, hyväksytyksi tulemista ja ikätasoon sopivaa huolenpitoa pidettiin tärkeinä. Myös tämän tutkielman kouluhyvinvoinnin määrittelyssä painottuvat ei-kognitiiviset kouluhyvinvointitekijät: luokkatovereiden väliset suhteet, oikeudenmukaisuuden kokemukset, koulutyön koettu kuormittavuus, kouluun sitoutuminen, opettaja-oppilassuhde ja vanhempien tuki koulutyölle. Samdal ym. (1998) toteavat, että kouluhyvinvointi vaikuttaa oppilaiden terveyteen ja hyvinvointiin paitsi nykyhetkessä myös tulevaisuudessa.

**Luokka.** Tavanomainen koululuokka muodostuu yleensä ensin alueellisin perustein samalla alueella asuvista vertaisista. Vertaisilla tarkoitetaan henkilöitä, jotka ovat sosiaalisessa, emotionaalisessa tai kognitiivisessa kehityksessä suunnilleen samalla tasolla yksilön kanssa (Salmivalli 2005, 15). Luokan muodostumisvaiheen jälkeen toiminnan tavoitteena voi arvioida olevan yhteenkuuluvuuden tunteen saavuttaminen luokkaan vertaisten kesken siten, että luokassa toi-

mivia yhdistää ensisijaisesti suhteet. McMillanin ja Chavisin (1986) mukaan yhteisö muotoutuu joko alueellisilla perusteilla tai suhdeperustaisesti. Tutkimukset osoittavat, että oppilaiden luokassa kokema yhteenkuuluvuuden tunne on yhteydessä onnellisuuteen, pystyvyyden tunteeseen, sosiaalisiin taitoihin ja tukeen, motivaatioon, itsetuntoon, akateemiseen minäpystyvyyteen sekä arvoihin ja normeihin kiinnittymiseen (Vieno ym. 2005; Väливаара ym. 2018). Sen sijaan yhteyttä yhteenkuulumisen tunteen ja yksinäisyyden, stressin, koulupinnauksen, väkivallan tai muun ongelmakäyttäytymisen välillä ei ole havaittu (Vieno ym. 2005). Yhteenkuuluvuuden tunteen nähdäänkin olevan sellainen ryhmässä toimimisen edellytys, joka vaikuttaa kouluhyvinvointiin (Väливаара ym. 2018). Yhteenkuuluvuuden ja yhteisöllisyyden käsitteet ovat keskinäisiä lähikäsitteitä ja käsitteiden teoreettinen määrittely on vielä kesken (Koivula 2010, 25), joten niitä käytetään tässä tutkielmassa synonyymeinä.

**Luokan yhteisöllisyyden merkitys.** Luokan työrauhan ja kouluhyvinvoinnin kannalta yhteisöllisyyden ja yhteenkuuluvuuden voi ajatella olevan yksi tärkeä tekijä. Yhteisöllisyyden tunteen teoriassa (McMillan & Chavis 1986; McMillan 1996) yhteisöllisyys on kehämäinen ja jatkuva prosessi, joten yhteisöllisyyden tunteen voi arvioida muuttuvan tai kehittyvän peruskoulun alaluokilla opiskelun ajan riippuen siitä, säilyykö luokkayhteisö samana vai muuttuuko se oppilaiden kasvaessa. Sosiaalisen oppimisen kannalta liittymisen tarve toisiin on olennainen. Liittyminen tarkoittaa tunteen ja persoonan yhteyttä ja kiintymystä henkilöiden välillä. Liittymisen halu näkyy pyrkimyksenä kontaktiin, tukeen ja kommunikointiin toisten kanssa ja se on luonnollinen tila, jossa hyvinvoinnin ja yhteenkuuluvuudenkokemukset voivat toteutua. (Ryan 1991, 210.)

Yhteisöllisyyden tunteen saavuttamisessa on ensinnä tärkeää jäsenyyden tunne, joka määrittelee joko ryhmään kuulumisen tai kuulumattomuuden asetettujen rajojen perusteella. Jäsenyyden tunteen kielteinen puoli on se, että ryhmille on tyypillistä, että ne käyttävät sen poikkeavia yksilöitä hyväkseen muovataksseen ryhmälle joustavia rajoja. Toisaalta myös yksilöt saattavat hyödyntää ryhmää saadakseen huomiota. (McMillan & Chavis 1986; McMillan 1996.) Koululuo-

kassa jonkun oppilaan rooli saattaa muodostua sellaiseksi ryhmänormien toteuttajaksi, millä on kielteistä vaikutusta luokan työrauhaan. Sen sijaan positiivisia vaikutuksia kuulumisen tunteelle ja yhteisöllisyyden kokemukselle muodostavat ystävyyssuhteet, joissa toisiin ihmisiin olemisen tarve täyttyy ja joissa itsensä voi nähdä toisen silmin (McMillan 1996). Ystävyyssuhteiden kautta syntyvän jäsenyyden tunteen voi arvioida vaikuttavan myönteisesti sekä työrauhaan että kouluhyvinvointiin, koska yhteenkuulumisen kokemukset ovat Vienon ym. (2005) mukaan yhteydessä vertaisten ja opettajien kunnioittamiseen, ryhmään kuulumattomien oppilaiden hyväksymiseen ja muuhun prososiaaliseen käyttäytymiseen.

Kokeakseen yhteenkuuluvuutta yhteisön jäsenten tulee saada vaikuttamisen mahdollisuuksia. Yhteisön tulee vaikuttaa jäseniinsä ja jäsenten yhteisöön. Tällaisen sopeutumisen ja yhdenmukaisuuden pyrkimyksen taustalla on yksilön tarpeet. (McMillan & Chavis 1986; McMillan 1996.) Myös Maslow (1943) esittää yksilön suhteen muihin ihmisiin, ryhmään kuulumisen ja kuulumiseen tähtäävän tavoitteellisen toiminnan kiintymyksen ja kuulumisen tarpeena. McMillanin (1996) mukaan keskeistä onkin yhteisön normien, sääntöjen tai lakien muodostaminen. Opittuaan yhteisön normit, yksilöllä on vasta mahdollisuus kehittää kykyjään. Myös Väliivaaran ym. (2018) mukaan oppilaiden tuottaman aineiston perusteella muodostettu kouluhyvinvoinnin malli korostaa yhdessä toimimisen edellytyksiä kouluhyvinvoinnin toteutumisessa. Oppilaiden näkökulmasta sääntöihin sitoutuminen, yhteenkuuluvuus ja toimivat sosiaaliset suhteet sekä kiusaamiselta turvassa oleminen ovat tärkeitä. Yhteenkuuluvuuden saavuttamiseksi turvallisuus ja yhteisöllisyyden tunteen kokeminen nousivat esiin, ”että kuuluu luokkaan, eikä pelkää jäävänsä ulkopuolelle”.

Sääntöjen lisäksi yhteisöllisyyden tunteen teorian mukaan yhteisöllä on oltava keinot prosessoida informaatiota ja tehdä päätöksiä. Päätöksentekijällä tulee olla auktoriteettiasema suhteessa yhteisön jäseniin, jotta yhteisön järjestys säilyy. Teoria korostaa erityisesti yhteisön koheesiota, joka voi toteutua yhteisöissä, joissa sen johtajalla ja jäsenillä on samanaikainen vaikutus toinen toisiinsa. Yhteenkuuluvuus toteutuu yksilöltä ryhmään ja ryhmältä yksilölle. (McMillan &

Chavis 1986; McMillan 1996.) Yhteenkuuluvuuden ja yhdessä toimimisen lisäksi Väливаaran ja kollegoiden (2018) mallissa kouluhyvinvoinnin edellytyksenä nousee oppimisen olosuhdetekijänä opettajan ammattilaisuuteen liittyvät tekijät. Opettajan ajatellaan olevan sekä pedagoginen osaaja että oppimisympäristön ylläpitäjä. Pedagogisesti osaava opettaja on oppilaiden käsitysten mukaan tiedollisesti ja taidollisesti osaava sekä huomioi erilaisten oppijoiden tarpeet ja mukauttaa opetusta tarvittaessa. Oppimisympäristön ylläpitäjänä opettajan käyttäytyminen vaikuttaa oppilaiden kouluhyvinvointiin. Oppilaat toivovat opettajan auttavan, kuuntelevan ja huomioivan oppilaita tasapuolisesti ja oppimistilanteet psyykkisesti turvaten sekä oikeudenmukaisesti.

Yhteisön jäsenten erot muodostavat yhteisöllisyyden tunteen teoriassa yhteisön integraatioprosessin perustan. McMillan (1996) kuvaa ensin yhteisön keskinäisen sitoutuneisuuden alkavan samanlaisuuksista yhteisön jäsenten välillä. Ryhmän kehittyessä nousee kuitenkin jäsenten keskinäinen erilaisuus ja niiden huomaaminen merkittävään asemaan. Hän näkee tämän vaiheen välttämättömänä ”kaupankäynnin” vaiheena, koska ellei ryhmän jäsenillä olisi erilaisia tarpeita ja resursseja, he eivät tarvitsisi toisiaan. Kun tasapuolisuudesta tulee vaikiintunut käytäntö, tasapuolinen antaminen ja saaminen ei enää ole tärkeää, vaan yhteisöllinen ilo muodostuu antamisen etuoikeudesta. Lopulta toteutuu jaetun emotionaalisuuden kokemus, joka muodostuu kontaktissa toisten kanssa. Tämä kontakti edellyttää yhteistä aikaa, tapahtumia sekä toimintaa, joista yhteinen historia muodostuu. (McMillan & Chavis 1986; McMillan 1996.)

## 1.2 Työrauhan ja kouluhyvinvoinnin ulottuvuuksien tarkastelu

Työrauhaa koskevat tutkimukset on tehty pääosin opettajien tai organisaatioiden näkökulmista (Salo 2000; Saloviita 2014), joskin työrauhan tutkimuksen tarve myös oppilasnäkökulmasta on havaittu. Aldridge ym. (2016) omassa tutkimuksessaan totesivat, että oppilaita ei voida erottaa ympäristöstään, joten oppilaiden havainnot kouluympäristöstään ovat tärkeitä. Myös kouluhyvinvointitutkimuksissa on ollut vastaava aikuisjohtoinen ilmiö nähtävissä; lasten hyvinvointia on

tutkittu aikuisten määrittelemän hyvinvoinnin käsityksen pohjalta eikä oppilaiden kokemuksellista tietoa kouluhyvinvoinnista ole tarpeeksi huomioitu, vaikkakin lasten osallisuuden ja äänen kuulemisen tarve on havaittu (Harinen & Halme 2012, 17-18; Pulkkinen 2015, 27-28). Hyvinvoinnin tutkimus koulukontekstissa on ollut enimmäkseen hyvinvoinnin lähialueiden, kuten koulutytytyväisyyden, koulussa viihtymisen, kouluelämän laadun ja oppilaiden elämäntyytyväisyyden tutkimusta (Konu 2002, 33). Kokonaisuutena suomalainen kouluhyvinvointitutkimus näyttää ristiriitaisena – suomalaiset oppilaat oppivat hyvin, mutta viihtyvät huonosti koulussa (Konu 2002, 23; Kämppi ym. 2012, 8-12; Malin & Linnakylä 2001).

Työrauha- ja kouluhyvinvointitutkimukset eroavat tutkimuksissa paitsi tutkittavien kohteiden, myös tutkittavien muuttujien suhteen. Tutkimuksissa työrauha jakautuu kahteen periaatteeseen: opetuksen ennaltaehkäisevään kehittämiseen ja työrauhahäiriöihin puuttumiseen. Ennaltaehkäisevinä työrauhaa tukevinä tekijöinä pidetään hyvää opetusta, positiivista opettaja-oppilassuhdetta ja ilmapiiriä, fyysistä oppimisympäristöä sekä opettajaan liittyviä tekijöitä. (Holopainen, Järvinen, Kuusela, & Packalen, 2009, 23, 67; Jones & Jones, 2013, 150, 336-339; Levin & Nolan, 2010, 3, 9-10, 17, 49, 133, Saloviita, 2014.) Työrauhahäiriöiden tyypillisenä aiheuttajana puolestaan nähdään oppilas, joka ei pysty vastaamaan koulun asettamiin vaatimuksiin (Koth, Bradshaw & Leaf 2008; Salo 2000, 35-36). Kuitenkin myös opettajan rooli työrauhahäiriön aiheuttajana on nostettu tutkimuksissa esiin (Levin & Nolan 2010, 23; Salo 2000, 35; Saloviita 2014, 26).

Kouluhyvinvoinnin mittareina Samdal (1998) ja Savolainen (2001, 43-45) käyttivät subjektiivisia kysymyksiä, kun taas Konu käytti (2002, 37) kouluterveyskyselyn aineistoa muodostaen neljä hyvinvoinnin indikaattoria: koulun olosuhteet, sosiaaliset suhteet, mahdollisuus itsensä toteuttamiseen ja terveydentila. Opendakker ja van Damme (2000) puolestaan käyttivät hyvinvoinnin mittareina kahdeksasta indikaattorista (hyvinvointi koulussa, luokan sisäinen yhdentymisen, suhteet opettajiin, kiinnostus ja motivaatio tehtäviä kohtaan, asenne kotitehtäviä kohtaan, tarkkaavaisuus luokassa ja akateeminen minäkäsitys) koostuvaa

kyselyä. Seuraavissa kappaleissa tarkastellaan tämän tutkielman kannalta keskeisiä Maailman terveysjärjestön (WHO) määrittämiä kouluhyvinvoinnin ulottuvuuksia, joita käsitellään suhteessa koululuokan työrauhaan ja sen tekijöihin.

**Luokkatovereiden väliset suhteet.** Tarkasteltuaan työrauhan ja hyvinvoinnin yhteyttä yksilötasolla Lester ja Cross (2015) osoittivat, että turvallisuuden tunteet sekä oppilaiden toinen toisiaan kohtaan osoittama vertaistuki näyttäytyivät selkeimpinä hyvinvointia ennustavina tekijöinä koulussa. Salmela-Aron (2010) mukaan koulu on tärkeä sosiaalinen konteksti, jonka merkitys on keskeinen mahdollisuuksien, tulevaisuuteen suuntautumisen ja hyvinvoinnin muovaajana, mutta se voi myös toimia mahdollisuuksien estäjänä ja pahoinvointia lisäävänä tekijänä. Samoin Pyhälto, Soini ja Pietarinen (2010) totesivat tutkimustuloksissaan sosiaalisten vuorovaikutussuhteiden olevan oppilaille koulussa kaikkein palkitsevin, mutta samalla kaikkein ongelmallisin hyvinvoinnin osatekijä – toimivat vertaissuhteet tuottivat oppilaille tyytyväisyyttä samoin kuin särot vertaissuhteissa ahdistusta ja stressiä. Luokan vertaisstatuksella näyttääkin olevan vaikutusta oppilaiden osallistumiseen, osallisuuteen, liittymiseen ja suorituksiin koulussa (Osterman 2000, 332).

Suomalaistutkimus osoitti, että noin kaksi kolmesta alakoululaisesta oli tyytyväinen luokkatoverisuhteisiinsa. Oppilaiden antama kuva luokkatyöskentelystä luokkatovereiden kanssa oli melko positiivinen ja oppilaat kokivat yhdessä työskentelyn mieluisana asiana. Tällaiset kokemukset pysyvistä ja läheisistä ihmissuhteista luovat yhteenkuuluvuuden ja liittymisen tarvetta. (Räisänen-Ylitalo 2015, 20,123.) Tutkimus on osoittanut oppilaiden koulussa koetun yhteenkuuluvuuden tunteen sekä onnellisuuden, kyvykkyyden tunteen, sosiaalisten taitojen, sosiaalisen tuen, motivaation, itsetunnon, akateemisen kiinnostuksen ja tasa-arvoisen sääntöjen ja arvojen välisen yhteyden (Battistich, Solomon, Watson & Schaps 1997). Yhteenkuuluvuus on ihmisen psykologiselle toiminnalle niin keskeinen, että sillä on vaikutuksia myös tunteiden käsittelyyn ja käyttäytymisen ongelmiin. Yhteenkuuluvuuden puutteen voi arvioida olevan yksi perussyy käyttäytymisen vaikeuksille (Baumeister & Leary 1995), jotka saattavat näyttä-

tyä esimerkiksi työrauhahäiriöinä. Positiiviset siteet luokan jäsenten kesken vaikuttivat positiivisesti oppilaiden kokemaan turvallisuuden tunteeseen koulussa ja vastavuoroisesti luokassa hyläytyksi tai kiusatuksi tuleminen vaikuttaa suoraan oppimiseen ja terveyteen (Samdal ym. 1998).

**Oikeudenmukaisuuden kokemukset.** Samdalin ym. (1998) tutkimuksen perusteella työrauhalla on vaikutusta oppilaiden tyytyväisyyteen koulussa ja kouluhyvinvointiin. Heidän mukaansa tärkeimmät tyytyväisyyttä aiheuttavat tekijät koulussa olivat oikeudenmukainen kohtelu, tunne siitä, että opettajat suhteutuvat oppilaisiin heitä tukien ja turvallisuuden tunne. Oppilaiden havainnot oikeudenmukaisuudesta perustuivat kokemuksiin mahdollisuuksista vaikuttaa koulun sääntöihin sekä siihen, miten tasapuolisesti he kokivat opettajien kohtelevan oppilaita. (Samdal ym. 1998.) Suomessa kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen laatiman työrauhan ja turvallisen oppimisympäristön arvioinnin (2018) vastauksista ilmeni, että oppilaiden osallisuudella oli myönteistä vaikutusta häiriö- ja ongelmatilanteisiin luokkahuoneessa ja osallisuuden lisääminen koulun toiminnassa vähensi häiriö- ja ongelmatilanteita luokkahuoneessa (Julin & Rumpu 2018, 266-267). Oppilaiden näkemyksen ymmärtäminen säännöistä onkin tärkeää – kun oppilaat pitävät sääntöjä oikeudenmukaisina, he myös todennäköisemmin noudattavat niitä, mikä puolestaan edistää turvallisempaa oppimisympäristöä (Bracy 2011). Oikeudenmukaisuutta esiintyy sellaisissa ympäristöissä, joissa epäoikeudenmukaisiin tekoihin puututaan. Tunteakseen olonsa turvallisiksi omassa luokassaan, oppilaan tulee voida luottaa siihen, että häntä kohdellaan reilusti suhteessa vertaisiin. Tämä edellyttää opettajalta näkemystä kaikkien oppilaiden hyvinvoinnista sekä luokan sitoutumista oikeudenmukaisuuteen. (Trotta Tuomi 2004, 253-256.)

Oikeudenmukaisuuden kokemuksiin voi arvioida vaikuttavan myös sen, miten hyvin luokassa pystytään vastaamaan oppilaiden yksilöllisiin tarpeisiin. Kansallinen koulutuksen arviointikeskuksen (2018) tekemän selvityksen mukaan tehtävien eriyttämisellä oli selkeä yhteys työrauhaan liittyvien häiriö- ja ongelmatilanteiden esiintymisiin. Mitä useammin opetusta luokassa eriytettiin, sitä



harvemmin siellä esiintyi häiriö- ja ongelmatilanteita. Oppilaan saama oppimisen ja koulunkäynnin tuki vaikutti myönteisesti luokkien työrauhaan. (Julin & Rumpu 2018, 265.) Litvack, Ritchie ja Shore (2011) kysyivät tutkimuksessaan oppilailta luokassa olevien erityisen tuen oppilaiden vaikutusta heidän omaan oppimiseensa. Lähes 80 % oppilaista vastasi, että luokan erityisen tuen oppilailla ei ole vaikutusta omaan oppimiseen ja noin 20 % oppilaista koki oppivansa vähemmän kuin tilanteessa, jossa erityisen tuen oppilaita ei ole luokassa. Erityisesti oppilaan vammaisuudesta johtuvalla erityisen tuen tarpeella voi olla positiivisia vaikutuksia työrauhaan. Westling Allodi (2002) totesi, että sellaisissa luokissa, joissa oli vammaisia lapsia, kilpailu ja yksilöllisyyden korostaminen oli vähäisempää ja yhteenkuuluvuuden tunteen kokemukset korkeammat.

**Koulutyön kuormittavuus.** Tärkeä ennaltaehkäisevä toimi työrauhatekijöiden näkökulmasta on opettajan tuki. Erityisesti keskittyminen työskentelyyn luokassa parani, kun opettaja ymmärsi oppilaita ja opettajan apu oli oppilaille saatavilla (Ryan & Patrick 2001). Osterman (2000) löysi kouluista todisteita siitä, että oppimistilanteet, jotka perustuvat auttamiseen toivat esiin enemmän positiivisia ihmisten välisiä suhteita, kuin kilpailua ja yksilöllisyyttä korostavat oppimisympäristöt (Osterman 2000, 334). Suorituskykyyn perustuvien tavoitteiden painottaminen luokan opetuksessa puolestaan vaikutti Ryanin ja Patrickin (2001) mukaan häiritsevää käyttäytymistä lisäävästi. Kun oppilaat kilpailivat paikkaan kykyhierarkiassa, se vähensi heidän keskinäistä sosiaalista vuorovaikutusta sekä lisäsi sosiaalisten suhteiden välistä epäharmoniaa ja häiritsevää käyttäytymistä luokassa. Erityisen herkästi työrauha häiriintyi silloin, kun oppilaat kokivat opettajan vertaavan oppilaita keskenään. Työrauhalle oli epäedullista, mikäli oppilaat tulkitsivat suorituskyvyn oman kykynsä indikaattorina. (Ryan & Patrick 2001.)

Oppilaiden keskittymiseen ja tehtäväkeskeiseen työskentelyyn vaikuttaa sekä opettajan toiminta että tehtävien vaikeustaso suhteessa oppilaiden kykyihin. Jo 1960-luvun lopulla tehdyssä oppilaiden havainnointiin perustuvassa tutkimuksessa (Hall, Lund & Jackson 1968) havaittiin ensinnäkin, että oppilaiden keskittyminen työskentelyyn oli yhteydessä opettajan antamaan palautteeseen.

Kun opettajan huomio kiinnittyi oppilaassa ensisijaisesti oppimiseen, oppilaan keskittymisen taso opittavaa asiaa kohtaan nousi ja kun opettajan huomio ja palaute kiinnittyi luokkatilanteessa oppilaassa ei-opittavaan asiaan, oppilaiden keskittymisen taso laski. Toisekseen tehtäviin kohdistuva kuormittuneisuus näyttäisi vaikuttavan työrauhaan luokassa. DePaepe, Shores ja Jack (1996) havainnoivat oppilaita luokkatilanteissa ja totesivat oppilaiden häiritsevän käyttäytymisen lisääntyvän tehtävien vaikeutumisen myötä. Nekin oppilaat, joilla oli oppimisvaikeuksia keskittyvät helppojen tehtävien tekemiseen yli puolet annetusta ajasta, kun vaikeiden tehtävien kohdalla keskittyminen tehtävään jäi noin neljännekseen koko oppitunnin ajasta.

Luokan tunneilmastoon vaikutti paljolti se, miten opettaja suunnitteli oppitunnit ja miten hyvin opettaja kykeni suunnittelussa huomioimaan sekä suhteuttamaan opetukseensa oppilaiden iän, kiinnostuksen, kyvykkyyden ja tarpeet (Reyes ym. 2012). Opettajan jatkuva luokan tarkkailu ja tietoisuus luokassa tapahtuvista asioista sekä havaintoihin tarttuminen ennaltaehkäisevällä otteella paitsi vähensi työrauhahäiriöitä, myös tehosti oppilaiden oppimista (Jones & Jones 2013, 194). Tällaisten edellä mainittujen tunneilmastoon ja työrauhaan vaikuttavien asioiden voi arvioida olevan huomion arvoisia oppilaiden kouluhyvinvoinnin näkökulmasta. Maailman terveysjärjestön (2010) eurooppalaisessa tutkimuksessa todettiin, että oppilaiden koulutyöstä aiheutuva kuormittuneisuus ja stressi vaikuttivat sekä oppilaiden oppimiseen että heidän terveystyöskäyttämiseen ja hyvinvointiin. Tutkimuksessa suomalaisoppilaiden kokemana koulutyöstä aiheutuva kuormittuneisuus lisääntyi iän kasvaessa. Tytöistä 23 % ja pojista 30 % tunsivat 11-vuotiaana kuormittuvansa koulutyöstä, kun samat luvut 13-vuotiailla olivat 46 % ja 44 %. Kuitenkin vastaavat luvut Ruotsissa olivat 11-vuotiailla 6 % ja 9 % sekä 13-vuotiailla 19 % ja 14 %. (Currie ym. 2012, 53-56.)

**Opettajien ja oppilaiden väliset suhteet.** Marzanon, Marzanon ja Pickeringin (2003, 1-43) meta-analyysissä avaintekijäksi työrauhaa tuettaessa ja työrauhahäiriöitä vähennettäessä havaittiin opettajien ja oppilaiden väliset suhteet. Opettajan ja oppilaiden välinen positiivinen ja optimaalinen suhde, jossa yhteis-

työ ja hallitsevuus olivat keskinäisessä tasapainossa, vähensivät työrauhahäiriöitä 31 %. Myös Samdal ym. (1998) mainitsivat oppilaiden koulukokemukset sekä opettajien ja oppilaiden väliset suhteet keskeisiksi laadullisiksi tekijöiksi kouluun sitoutumisessa. Opettajan oppilaita kohtaan kokema lämpimyys ja toisaalta myös ristiriidat olivat keskeisiä opettaja-oppilassuhteen tekijöitä. Lämmin suhde koostui läheisyydestä ja avoimesta kommunikaatiosta, kun ristiriitoja sisältävää opettaja-oppilas-suhdetta puolestaan ilmensi vähäinen yhteisymmärrys ja epäsopeaa ylläpitävä vuorovaikutus. Opettaja, jonka suhde oppilaisiin oli kannustava, avoin ja osallistumiseen rohkaiseva, muodosti oppilaille turvallisuuden tunteen, joka tuki emotionaalisten, sosiaalisten ja akateemisten taitojen kehittymistä ja vaikutti oppilaiden hyvinvointiin ja käyttäytymiseen (Haynes, Emmons & Ben-Avie 1997; Hamre & Pianta 2001). Luokan tasolla mitattuna myös opettajan persoona, se miten miellyttäväksi oppilaat opettajansa kokivat sekä hänen tapansa välittää oppilaita ja heidän koulutyöstään, vaikutti oppilaiden oppimiseen ja kouluhyvinvointiin merkittävästi (Jones & Jones 2013, 56-59; Løhre, Lydersen, & Vatten 2010; Samdal ym. 1998).

Myös oppilaslähtöisillä tekijöillä on kuitenkin yhteyttä opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutuksen laatuun. Montaguen ja Rinaldin (2001) tutkimuksessa toisen ja kolmannen vuosiluokan oppilaat, joilla ei ollut oppimisvaikeusriskiä, saivat opettajilta myönteisempää vuorovaikutusta ja enemmän oppimiseen liittyvää ohjausta, kuin oppilaat, joilla oli riski joko oppimisen tai käyttäytymisen vaikeuksille. On myös havaittu, että opettajat vastasivat ei-riskissä olevien oppilaiden kysymyksiin enemmän kuin riskioppilaiden kysymyksiin. Sen lisäksi ne oppilaat, joilla oli heikot suhteet opettajiin, oli myös vähemmän myönteistä vuorovaikutusta paitsi opettajien kanssa, niin myös luokkatovereiden kanssa (Birch & Ladd 1997). Opettajien vuorovaikutus oppilaiden kanssa näytti vaikuttavan toisten luokassa olevien oppilaiden havaintoihin, mikä puolestaan vaikutti oppilaiden keskinäisiin suhteisiin luokassa. Kielteistä palautetta opettajalta saava oppilas arvioitiin luokan muiden oppilaiden toimesta vähemmän mukavaksi ja vähemmän palkitsemista ansaitseväksi. (Montague & Rinaldi 2001.) Roland ja Galloway (2002) huomasivatkin, että opettajan tapa ylläpitää luokan työrauhaa oli

yhteydessä luokan sosiaaliseen rakenteeseen. Työrauhahäiriöt voidaan nähdä kuitenkin myös oppilaslähtöisestä näkökulmasta. Koth ja tutkijaryhmä (2008) totesivat, että mitä enemmän luokassa oli oppilaille käyttäytymisongelmia, sitä epäsuotuisammaksi kouluympäristö koettiin. Kyseiset tulokset osoittivat, että oppilaiden voidaan arvioida olevan erityisen herkkiä luokkatovereiden käyttäytymisongelmille. Oppilaiden mielestä häiriökäyttäytyvien lasten lukumäärällä luokassa oli vaikutusta sekä koulun turvallisuuteen että oppilaiden oppimishalukkuuteen. (Koth, Bradshaw & Leaf 2008.)

**Kouluun sitoutuminen sekä vanhempien tuki koulutyölle.** Koulussa aikaan saatu työrauha toimi merkittävänä hyvinvoinnin ennusteena kouluun sitoutumiseen liittyvässä tutkimuksessa. Kouluun sitoutuminen vaikutti positiivisesti ja suoraan oppilaiden turvallisuuden ja hyvinvoinnin tunteeseen. Etenkin oppilaiden mahdollisuus avun pyytämiseen osoittautui tärkeäksi hyvinvointitehtäjäksi kouluun sitoutumisessa. Avun pyytämisen mahdollisuudella oli suora yhteys oppilaiden kokemaan emotionaaliseen turvallisuuteen. (Aldridge ym. 2016.) Monet muut tutkimukset korostivat opettajan auttavaa ja huolehtivaa suhdetta oppilaita kohtaan kouluhyvinvointia tukevana ja kouluun sitoutumiseen myönteisesti vaikuttavana tekijänä (Battstich 1997; Calabrese 1987; Finn 1989; Lester & Cross 2015; Muhonen, Vasalampi, Poikkeus, Rasku-Puttonen & Lerkkanen 2016; Roorda, Koomen, Spilt & Oort 2011; Samdal ym. 1998). Battstich tutkijakollegoineen (1997) havaitsivat tutkimuksessaan, että erityisesti akateeminen sitoutuminen ja opettajan tuki olivat yhteydessä toisiinsa. Akateeminen sitoutuminen koulutyöhön näkyi oppilaiden aktiivisena osallistumisena opetukseen ja keskittymisenä koulutyöhön.

Oppilaan kotiolojen, taustojen sekä kodin ja koulun välisen yhteistyön nähtiin vaikuttavan oppilaiden hyvinvointiin (Pyhältö ym. 2010). Siitä huolimatta opettajan tuella oli suurempi vaikutus kouluun sitoutumiseen kuin vanhempien tuella. Vanhempien kanssa koettu turvallisuuden tunne kuitenkin edistää kouluun sitoutumista, koska tällainen sosiaalinen tuki vaikutti välillisesti oppilaiden suhteisiin opettajan ja vertaisryhmän välillä. (Vieno ym. 2005.)

Hoover-Dempsey ym. (2001) tutkiessaan erityisesti vanhempien osuuden merkitystä kotitehtävien teossa, totesivat vanhempien asenteiden koulua ja oppimista kohtaan olevan merkityksellisempää kuin konkreettisten tekojen. Vanhemmat voivat myönteisellä osallistumisellaan, suhtautumistavallaan ja asenteillaan vaikuttaa oppilaan koulusuoriutumiseen. Tapa, jolla vanhemmat rohkaisivat, vahvistivat ja täsmensivät ohjeitaan, vaikutti oppilaan ponnisteluihin koulutyössä. Vanhempien tuki koulutyöhön kotona vaikutti myös oppilaan työskentelystrategioihin ja käyttäytymiseen koulussa näyttäytyen oppilaan myönteisenä itsesäätelynä sekä koulutehtäviin suuntautumisena ja niihin keskittymisenä koulun oppimistilanteissa. Vanhempien tehtävien tekoon suuntaava apu ja tuki saattoi myös lisätä oppilaan ymmärtämystä tehtävistä, etenkin jos vanhemmat kykenivät antamaan instrumentaalista tai tehtäviin sopivaa soveltavaa tukea. (Hoover-Dempsey ym., 2001.) Oppilaiden sinnikkyyttä koulutyötä kohtaan ja toivotua koulukäyttäytymistä edisti myös vanhempien positiiviset tunteet koulua ja opettajaa kohtaan. Vanhemmat voivat toimia opettajalle arvokkaana tukena ja yhteistyökumppanina erityisesti silloin, kun oppilas tarvitsi tukea ja apua oppiakseen sopivaa koulukäyttäytymistä. (Jones & Jones 2013, 128-129.)

### 1.3 Tutkimustehtävä

Tietoa siitä, kuinka alakouluikäisten kokema luokan työrauha selittää kouluhyvinvointia luokkatasoisesti tarkasteltuna, on olemassa kansainvälisesti enemmän kuin kotimaista tutkimusta. Tämän pro gradu -tutkielman tavoitteena on selvittää työrauhan ja kouluhyvinvoinnin yhteyttä suomalaisessa koulukontekstissa. Tutkimuskysymykseksi asetettiin: Miten oppilaiden kokema luokan työrauha selittää oppilaiden kokemaa kouluhyvinvointia alakoulussa, kun oppilaiden luokka-aste ja erityisen tuen oppilaiden määrä luokassa on huomioitu? Tutkimushypoteesi olettaa työrauhan selittävän kouluhyvinvointia oppilaiden välisen vertaistuen ja sosiaalisen vuorovaikutuksen, yhteenkuuluvuuden tunteen, oikeudenmukaisuuden, opettajan antaman tuen, turvallisuuden, opettaja-oppilas-

suhteen, kouluun sitoutumisen, oppilaan kotiolojen, taustojen sekä kodin ja koulun välisen yhteistyön suhteen (Aldridge ym., 2016; Baumeister & Leary, 1995; Hamre & Pianta, 2001; Lester & Cross, 2015; Løhre ym., 2010; Montague & Rinaldi 2001; Pyhälto ym. 2010; Samdal ym. 1998; Vieno ym. 2005).

## **2 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN**

Tämän pro gradu -tutkielman aineisto perustuu ProKoulu-hankkeeseen, jonka tutkittavat ovat olleet mukana hankkeen alkumittauksessa vuonna 2013. ProKoulu-hanke oli Itä-Suomen yliopiston, Jyväskylän yliopiston ja Niilo Mäki Instituutin organisoima sekä opetus- ja kulttuuriministeriön rahoittama tutkimus-hanke vuosina 2013–2016. ProKoulu oli interventiotutkimus, johon osallistui noin 60 itäsuomalaista ala- ja yhtenäiskoulua. (ProKoulu 2018.)

### **2.1 Tutkittavat**

Tässä pro gradu -tutkielmassa käytettiin alakouluikäisten (2.–6.-lk) vastauksia työrauha- ja kouluhyvinvointikyselyihin, jotka ProKoulu-tutkimuksessa oli aggregoitu luokkatasoiseksi (N = 322) tutkimusaineistoksi. Luokkatason tarkaste-luun otettiin mukaan myös oppilaiden luokka-aste (N = 322) sekä opettajan ra-portoima erityisen tuen oppilaiden määrä luokassa (N = 309).

### **2.2 Tutkimusmenetelmät ja muuttujat**

Tässä tutkimuksessa työrauhaa (classroom behavioral climate) mitattiin kaikkiaan 22 väittämällä. Väittämiin vastattiin 4-portaisella asteikolla (ei koskaan, joil-lakin tunneilla, useimmilla tunneilla ja joka tunnilla). Väittämät perustuivat När-hen ja hänen työtovereidensa (2014) tutkimuksiin. Osa väittämistä on samanlai-sia suomalaisessa PISA-tutkimuksessa. (Närhi, Kiiski, Peitso & Savolainen 2014.)

Työrauhaa mittaavat keskiarvosummamuuttujat muodostettiin 22 väittämäisestä kyselylomakkeesta. Osa väittämistä käännettiin ennen summaamista. Väittämistä muodostettiin 4 keskiarvosummamuuttujaa: opetukseen keskittyminen, häiriökäyttäytyminen, fyysinen ja psyykinen turvallisuus sekä ympäristöstä huolehtiminen. Opetukseen keskittymisen (esim. "On hyvä työskentelyrauha") yksilötason Cronbachin alfa oli .72, häiriökäyttäytymisen (esim. "Oppilaat puhuvat keskenään muusta kuin opetettavasta asiasta") .79, fyysisen ja psyykkisen turvallisuuden (esim. "Oppilaat kunnioittavat toistensa fyysistä koskemattomuutta") .69 sekä ympäristöstä huolehtimisen (esim. "Oppilaat jättävät luokan siistiin kuntoon") .63 (Närhi ym. 2014). Luokan työrauhaa kuvaava muuttuja saatiin ottamalla keskiarvo ko. luokan oppilaiden työrauhamuuttujien arvoista.

Tässä tutkimuksessa hyödynnettävät kouluhyvinvointimuuttujat perustuvat WHO-koululaistutkimuksessa käytettyihin väittämiin (17 kpl). WHO-koululaistutkimus on Suomessa käytetty nimitys WHO:n Euroopan aluetuimiston kanssa yhteistyössä toteutettavasta HBSC-tutkimuksesta (Health Behaviour in School-aged Children study, HBSC). Koulukokemuksia kuvaavista muuttujista muodostuu kuusi keskiarvosummamuuttujaa: luokkatovereiden väliset suhteet, oikeudenmukaisuuden kokemukset, koulutyön koettu kuormittavuus, kouluun sitoutuminen, opettaja-oppilassuhde ja vanhempien tuki koulutyölle. Väittämiin vastattiin 5-portaisella Likert-asteikolla: "Täysin samaa mieltä", "Samaa mieltä", "En osaa sanoa", "Eri mieltä" ja "Täysin eri mieltä". (Kämppe ym. 2012, 12-13.)

Luokkatovereiden väliset suhteet oli ensimmäinen kouluhyvinvointia mittaava keskiarvosummamuuttuja, jota oppilaat arvioivat vastaamalla seuraaviin kysymyksiin: "Useimmat luokkani oppilaat ovat ystävällisiä ja auttavaisia", "Luokkani oppilaat viihtyvät hyvin yhdessä" sekä "Muut oppilaat hyväksyvät minut sellaisena kuin olen". Oikeudenmukaisuuden kokemuksia toisena kouluhyvinvoinnin mittarina kuvattiin väittämillä: "Koulumme säännöt ovat oikeudenmukaiset" ja "Opettajat kohtelevat meitä oppilaita oikeudenmukaisesti". Kouluun sitoutuminen oli kolmas kouluhyvinvointia mittaava keskiarvosummamuuttuja. Se koostui kolmesta väittämästä: "Pidän koulussa olemisesta",

”Menen mielelläni kouluun” sekä ”Pidän koulussa tehtävistä asioista”. Koulutyön koettua kuormittavuutta kuvaava muuttuja muodostui väittämistä: ”Minulla on liikaa koulutyötä”, ”Koulutyö on minusta väsyttävää” ja ”Koulutyö on minusta vaikeaa”. Opettaja-oppilassuhdetta tarkastellaan viidentenä kouluhyvinvointia mittaavana muuttujana. Sitä kuvataan väittämillä: ”Opettajani ovat kiinnostuneita siitä mitä minulle kuuluu”, ”Opettajat rohkaisevat minua ilmaisemaan oman mielipiteeni oppitunneilla” sekä ”Saan ylimääräistä apua, kun tarvitsen sitä”. Tämän tutkimuksen viimeisin kouluhyvinvointia kuvaava muuttuja muodostui vanhempien tuesta koulutyölle, joka koostui väittämistä: ”Jos minulla on ongelmia koulussa, vanhempani ovat valmiita auttamaan”, ”Vanhempani rohkaisevat minua menestymään koulussa” sekä ”Vanhempani tulevat mielellään kouluun keskustelemaan opettajien kanssa”. (Kämppi ym. 2012, 27-106.)

Vakioitavina muuttujina tässä tutkimuksessa käytettiin oppilaiden luokka-astetta ja erityisen tuen oppilaiden lukumäärää luokassa. Vakioitavien muuttujien tiedot saatiin oppilaiden ja opettajien antamista taustatiedoista.

### 2.3 Aineiston analysointi

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää miten luokan työrauha selittää oppilaiden kokemaa kouluhyvinvointia alakoulussa, kun oppilaiden luokka-aste ja erityisen tuen oppilaiden lukumäärä luokassa on vakioitu. Tutkimuksen kiinnostuksen kohteena oli työrauha- ja kouluhyvinvointimuuttujien välinen yhteys, joten tilastollinen menetelmä sopi analyysimenetelmäksi. Selittävänä eli riippumattomana muuttujana oli työrauhaa mittaava keskiarvosummamuuttuja. Selittävä eli riippuva muuttuja kouluhyvinvointi oli moniulotteinen jatkuva välimatka-asteikollinen muuttuja, joita oli aineistossa kuusi muuttujaa. Lisäksi mukana oli vakioitavat tekijät (taulukko 1). Analyysimenetelmäksi valittiin monimuuttujainen lineaarinen regressioanalyysi. Se on yleisen lineaarisen mallin sovellus, joka voidaan toteuttaa SPSS:n General Linear Model -toiminnolla. Muuttujien normaalijakautuneisuus vahvisti parametrisille muuttujille sopivaa monimuuttujamenetelmän valintaa tämän opinnäytetyön analyysimenetelmäksi.



Työrauhamuuttujan eli selittävän muuttujan yhteyttä selitettäviin kouluhyvinvointimuuttujiin kuvattiin regressiokertoimien avulla.

## 2.4 Eettiset ratkaisut

ProKoulu-hanke haki Itä-Suomen yliopiston eettiseltä lautakunnalta puoltavan ennakoarvion hankkeen toteutuksesta. ProKoulu-tutkimus noudattaa tutkimuseettisen neuvottelukunnan (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2013, 6-7) määrittelemää hyvää tieteellistä käytäntöä. Kaikille tutkimukseen osallistuneille opettajille ja oppilaiden huoltajille lähetettiin yksityiskohtainen tiedote hankkeesta ja aineistonkeruusta. Kyselyyn vastanneilta oppilailta ja huoltajilta oli suostumus tai lupa tutkimukseen osallistumisesta. Myös vastanneilta opettajilta saatiin kirjallinen suostumus.

Tätä pro gradu -tutkimusta tehtäessä on noudatettu tutkielman ohjaajan ja opiskelijan välillä tehtyä sopimusta tutkimusaineiston käytöstä opinnäytetyössä. Tutkimuksessa on noudatettu huolellisuutta ja tarkkuutta tutkimusaineiston säilyttämisessä ja käsittelyssä. Tutkimusaineistoa on käytetty ainoastaan tätä pro gradua varten ja sitä on säilytetty salasanalla suojattuna. Tutkimusaineiston käsittelyssä on huolehdittu, että aineistoa on käsitelty ainoastaan olosuhteissa, joissa ulkopuolisilla ei ole mahdollisuutta nähdä sitä. Tutkimustulokset on raportoitu avoimesti ja rehellisesti tutkijan ymmärryksen perusteella sekä tutkielman ohjaajan ja laitoksen tilastotieteilijän avustuksella. Tutkimusaineisto tuhoetaan pro gradu -tutkielman tultua hyväksytyksi.

## 3 TULOKSET

Tutkimusongelmana tarkasteltiin miten luokan työrauha selittää kouluhyvinvointia alakoulussa. Työrauhamuuttuja ja kouluhyvinvoinnin muuttujat olivat yhteydessä toisiinsa (taulukko 2). Korrelaatiokertoimet työrauhan ja kouluhyvin-

voinnin muuttujista luokkatovereiden välisten suhteiden, oikeudenmukaisuuden kokemusten, kouluun sitoutumisen sekä opettaja-oppilassuhteen välillä olivat melko vahvat. Positiivinen korrelaatio muuttujien välillä osoitti, että mitä parempi työrauha, sitä paremmat luokkatovereiden väliset suhteet, oikeudenmukaisuuden kokemukset, kouluun sitoutuminen ja opettaja-oppilassuhde. Työrauhan ja koulutyön koetun kuormittavuuden välillä oli melko vahva, mutta negatiivinen korrelaatio. Mitä parempi työrauha, sitä heikommaksi luokka koki koulutyöstä koetun kuormittavuuden. Työrauhan ja vanhempien tuen välinen yhteys jäi kohtalaiseksi. Kouluhyvinvointia mittaavat muuttujat korreloivat keskenään melko vahvasti.

TAULUKKO 1. Tutkimuksessa käytettyjen selittävän, selitettävien sekä vakioitujen muuttujien keskiarvot (Ka), keskihajonnat (Kh) ja numerukset (N).

	Ka	Kh	N
Työrauha oppilaiden kokemana	3,14	0,25	322
Kouluun sitoutuminen	3,74	0,40	322
Oikeudenmukaisuuden kokemukset	4,16	0,32	322
Luokkatovereiden väliset suhteet	4,04	0,29	322
Koulutyön koettu kuormittavuus	2,52	0,33	322
Opettaja-oppilassuhde	3,78	0,30	322
Vanhempien tuki koulutyölle	4,29	0,23	322
Oppilaiden luokkaste	3,76	1,43	322
Erityisen tuen oppilaiden lukumäärä luokassa	0,62	1,29	309

Huom. ka = keskiarvo, kh = keskihajonta, N = vastanneiden luokkien määrä

TAULUKKO 2. Tutkimuksessa käytettyjen selittävän ja selitettävien muuttujien keskinäiset Pearsonin korrelaatiot (N = 322).

	1	2	3	4	5	6	7
1							
Työrauha	1						
2							
Luokkatovereiden väliset suhteet	0,534**	1					
3							
Oikeudenmukaisuuden kokemukset	0,518**	0,504**	1				
4							
Kouluun sitoutuminen	0,459**	0,587**	0,668*	1			
5							
Koulutyön koettu kuormittavuus	-0,465**	-0,510**	-0,608**	-0,662**	1		
6							
Opettaja-oppilassuhde	0,401**	0,513**	0,623**	0,530**	-0,491**	1	
7							
Vanhempien tuki koulutyölle	0,286**	0,446**	0,424**	0,454**	-0,398**	0,555**	1

Huom.\*\*p < ,01, \*p < ,05.

Monimuuttujainen lineaarinen regressioanalyysi osoitti, että luokan työrauha oli yhteydessä kouluhyvinvointiin,  $F(6, 300) = 32,226$ ,  $p < ,001$ , osittais-eta<sup>2</sup> = 0,392. Työrauha selitti 39 % kouluhyvinvoinnin muuttujien varianssista.

Kouluhyvinvointimuuttujittain tarkasteltuna (taulukko 3) luokan työrauha oli yhteydessä kouluhyvinvoinnin muuttujista luokkatovereiden välisiin suhteisiin [ $F(1, 302) = 118,619$ ,  $p < ,001$ , osittais-eta<sup>2</sup> = 0,280], oikeudenmukaisuuden kokeuksiin [ $F(1, 302) = 108,305$ ,  $p < ,001$ , osittais-eta<sup>2</sup> = 0,262], koulutyön koettuun kuormittavuuteen [ $F(1, 302) = 78,971$ ,  $p < ,001$ , osittais-eta<sup>2</sup> = 0,206], kouluun sitoutumiseen [ $F(1, 302) = 72,576$ ,  $p < ,001$ , osittais-eta<sup>2</sup> = 0,192], opettaja-oppilassuhteeseen [ $F(1, 302) = 53,244$ ,  $p < ,001$ , osittais-eta<sup>2</sup> = 0,149] sekä vanhempien tukeen koulutyölle [ $F(1, 302) = 27,767$ ,  $p < ,001$ , osittais-eta<sup>2</sup> = 0,083].

Vakioituja muuttujia tarkasteltaessa havaittiin oppilaiden luokka-asteen olevan yhteydessä kouluhyvinvoinnin muuttujiin seuraavasti: luokkatovereiden väliset suhteet [F(1, 302) = 24,947,  $p < ,001$ , osittais- $\eta^2 = 0,076$ ], oikeudenmukaisuuden kokemukset [F(1,302) = 32,339,  $p < ,001$ , osittais- $\eta^2 = 0,096$ ], kouluun sitoutuminen [F(1,302) = 72,880,  $p < ,001$ , osittais- $\eta^2 = 0,193$ ], koulutyön koettu kuormittavuus [F(1,302) = 39,581,  $p < ,001$ , osittais- $\eta^2 = 0,115$ ] sekä opettaja-oppilas-suhde [F(1,302) = 18,028,  $p < ,001$ , osittais- $\eta^2 = 0,056$ ]. Vakioiduista muuttujista erityisen tuen oppilaiden määrä ei ollut yhteydessä kouluhyvinvointiin,  $F(6, 300) = 1,256$ ,  $p > ,05$ , osittais- $\eta^2 = 0,024$ .

TAULUKKO 3. Monimuuttujaisen lineaarisen regressioanalyysin tulokset työrauhan sekä oppilaiden luokka-asteen ja erityisen tuen oppilaiden määrän yhteydestä kouluhyvinvointiin (N = 322).

Selittävä muuttuja	Selitettävä muuttuja Vakioidut muuttujat	Standardoitu B	R <sup>2</sup>
Työrauha oppilaiden kokemana	Luokkatovereiden väliset suhteet	0,518***	0,280
	Luokka-aste	-0,237***	0,076
	Erytyisen tuen oppilaiden määrä	0,038	0,002
Työrauha oppilaiden kokemana	Oikeudenmukaisuuden kokemukset	0,497***	0,262
	Luokka-aste	-0,271***	0,096
	Erytyisen tuen oppilaiden määrä	0,054	0,004
Työrauha oppilaiden kokemana	Koulutyön koettu kuormittavuus	-0,433***	0,206
	Luokka-aste	0,306***	0,115
	Erytyisen tuen oppilaiden määrä	-0,045	0,003
Työrauha oppilaiden kokemana	Kouluun sitoutuminen	0,402***	0,192
	Luokka-aste	-0,402***	0,193
	Erytyisen tuen oppilaiden määrä	0,026	0,001
Työrauha oppilaiden kokemana	Opettaja-oppilassuhde	0,382***	0,149
	Luokka-aste	-0,222***	0,056
	Erytyisen tuen oppilaiden määrä	0,078	0,007
Työrauha oppilaiden kokemana	Vanhempien tuki koulutyölle	0,292***	0,083
	Luokka-aste	0,068	0,005
	Erytyisen tuen oppilaiden määrä	-0,043	0,002

Huom. \*\*\*  $p < ,001$

Luokka-asteen ja kouluhyvinvointimuuttujien väliset regressiokertoimet on esitelty taulukossa 3. Luokka-asteen kasvaminen ennusti kouluhyvinvoinnin laskua tilastollisesti merkitsevästi kaikissa muissa kouluhyvinvoinnin osa-alueissa paitsi vanhempien tuessa koulutyölle.

## 4 POHDINTA

**Tulosten tarkastelua.** Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää miten alakouluikäisten kokema luokan työrauha selittää kouluhyvinvointia. Tämän tutkimuksen tulokset osoittivat, että työrauhamuuttuja oli yhteydessä kaikkiin kouluhyvinvointimuuttujiin. Korrelaatiot olivat tilastollisesti merkitseviä ja näyttäytyivät sekä positiivisina että negatiivisina. Työrauha selitti 39 prosenttia kouluhyvinvoinnin kokonaisuudesta eli luokkatovereiden välisiä suhteita, oikeudenmukaisuuden kokemuksia, koulutyön koettua kuormittavuutta, kouluun sitoutumista, opettaja–oppilassuhdetta ja vanhempien tukea koulutyölle. Samdal ym. (1998) tutkiessaan työrauhan merkitystä ja oppilaiden koulutyytyväisyyttä koulun tasolla saivat Suomesta hyvin samansuuntaisen tuloksen. Heidän tutkimuksessaan työrauha selitti oppilaiden koulutyytyväisyyttä 33 %.

Kouluhyvinvointimuuttujista luokkatovereiden väliset suhteet (28 %) ja oikeudenmukaisuuden kokemukset (26 %) olivat yhteydessä luokan työrauhaan selkeimmin. Seuraavaksi selkeimmin työrauha selitti koulutyön koettua kuormittavuutta (20 %), kouluun sitoutumista (19 %), sekä opettajan ja oppilaan välistä suhdetta (15 %). Vanhempien tukea koulutyölle työrauha selitti vähiten (8 %). Tutkimustulokset tukivat asetettua hypoteesia, (Aldridge ym. 2016; Baumeister & Leary, 1995; Hamre & Pianta, 2001; Lester & Cross, 2015; Løhre ym. 2010; Montague & Rinaldi, 2001; Osterman, 2000; Pyhältö ym. 2010; Samdal ym. 1998; Vieno ym. 2005) vaikka se oli asetettu osin työrauhan ja kouluhyvinvoinnin yksilö- tai koulutasoisten tutkimusten perusteella ja jotkut tutkittavat olivat iältään

vanhempia kuin suomalaiset alakouluikäiset oppilaat (Lester & Cross, 2015; Pyhälä ym. 2010; Vieno ym. 2005; Osterman, 2000; Samdal ym. 1998).

Tutkimustulos osoitti, että mitä paremmaksi oppilaat kokivat työrauhan luokassa, sitä paremmat olivat luokkatovereiden keskinäiset suhteet. Myös Lester ja Cross (2015) totesivat vertaisten tuen ennustavan kouluhyvinvointia. Osterman (2000) näki saman asian toisin päin; oppilaiden asema vertaisryhmässä ennustaa merkitsevästi sellaista koulukäyttäytymistä, joka vaikuttaa myönteisesti työrauhaan. Tämän kaksisuuntaisuuden Schmuck ja Schmuck (1976) kiteyttivät siten, että työrauha on yhtä kuin tila, jossa oppilaat tukevat toinen toisiaan jakaen valtavan määrän potentiaalia. Näyttäisi mahdolliselta, että vaikuttipa opettaja omalla pedagogisella työllään työrauhatekijöihin taikka oppilaiden välisiin suhteisiin, sillä on myönteinen vaikutus paitsi toinen toisiinsa, myös hyvä vaikutus oppilaiden kouluhyvinvointiin. McMillanin (1996) yhteisöllisyyden tunteen teorian perusteella oppilaiden keskinäisten suhteiden tukeminen ja jokaiselle ystävyyssuhteen löytymisen varmistamisen voi arvioida olevan opettajalle sopivia pedagogisia keinoja tukea työrauhaa ja kouluhyvinvointia.

Tutkimustulos osoitti myös, että mitä paremmaksi luokka koki työrauhan, sitä oikeudenmukaisemmaksi luokan toiminta koettiin. Samdalin ym. (1998) tutkimuksissa koulutyytyväisyyden tärkein tekijä oli oppilaiden kokemukset reilusta kohtelusta, joten tutkimustulos sai vahvistusta. Koulussa oikeudenmukaisuuden ja osallisuuden voi ajatella liittyvän yhteen. Oppilaat pitivät sääntöjä ja toimintatapoja oikeudenmukaisina, jos he itse saivat olla osallisia niiden määrittelyssä (Bracy 2011). Tällaisten sääntöjen noudattamiseen oppilaiden on helppompaa sitoutua, mikä puolestaan lisää työrauhan edellyttämää turvallisuuden tunnetta. Myös McMillan (1996) korostaa teoriassaan yhteisön koheesiota, joka voi toteutua, jos yhteisön auktoriteetilla ja sen jäsenillä on samanaikainen vaikutus toinen toisiinsa.

Aiemmissä tutkimuksissa (Aldridge ym. 2016; Jones & Jones 2013; Marzano ym. 2003; Muhonen ym. 2016) opettaja-oppilassuhteen on nähty olevan keskeinen kouluhyvinvointitekijä suhteessa työrauhaan. Marzano ym. (2003) raportoi opettaja-oppilassuhteen olevan jopa perustana toimivalle luokanhallinnalle.

Tässä pro gradu -tutkimuksessa tuli myös esiin, että mitä parempi työrauha luokassa oli, sitä paremmaksi luokka koki suhteensa opettajaan. Tutkimustulos sai tukea aiemmista tutkimuksista, vaikka aiemmissa tutkimuksissa opettaja-oppilassuhteen nähdään olevan jopa keskeisemmässä merkityksessä luokan työrauhaan, verrattuna tämän tutkimuksen tulokseen. Tältä osin voidaan tutkimustuloksen ajatella yllättäneen.

Tässä tutkimuksessa vanhempien tuki oli vähäisin työrauhaa selittävä kouluhyvinvoinnin tekijä. Tutkimuksessa tuli kuitenkin esiin, että mitä parempi työrauha luokassa oli, sitä paremmaksi vanhempien tukikin havaittiin. Osittain tätä vähäistä osuutta saattaa selittää se, että tämä tutkimus painottui kouluympäristöön ja lähinnä pedagogisen kouluhyvinvoinnin luomiseen, jossa vanhempien rooli on vähäisempi tai epäsuorempi. Kuitenkin Hoover-Dempsey ym. (2001) toteavat, että vanhempien asennoituminen kotitehtäviin vaikutti paitsi akateemisten asioiden ymmärryksen lisäämiseen, myös työrauhaan esimerkiksi itsesäätelytaitojen muodossa. Vaikka vanhempien tuki yksilöllisesti oli tärkeä, vanhempien osuuden luokan työrauhaan voi nähdä välillisenä ja luokan tasolta tarkasteltuna olikin ymmärrettävää, että vanhempien tuen merkitys luokan työrauhalle jäi suhteellisen pieneksi, koska vanhemmat voivat vaikuttaa vain oman lapsensa kautta luokan työrauhaan.

Opettajat saattavat luokan työrauhahäiriötilanteissa kuitenkin kääntyä vanhempien puoleen. Joidenkin oppilaiden kohdalla kouluun sopeutuminen voi kääntyä välttämis- ja kieltämisstrategiaksi, jolloin yksilön mahdollisuudet yhteyden rakentamiseen luokkayhteisöön vähenee, mikä johtaa oppimisesta ja sosiaalisesta hyvinvoinnista syrjäytymiseen (Pyhälto ym. 2010). Näissä tilanteissa on todennäköistä, että opettajan paraskaan luokan työrauhaa tukeva luokanhallinta ei riitä, vaan oppilas tarvitsee myös muuta tukea. Muun tuen voi ajatella olevan perusopetuksen opetussuunnitelmassa mainittua yksilökohtaista monialaisesti toteutettua oppilashuoltoa (Opetushallitus 2014, 77).

Tässä tutkimuksessa oppilaiden luokka-asteen vaikutus kouluhyvinvointiin huomioitiin ja tutkimuksen mukaan luokka-aste selitti kouluhyvinvointia si-

ten, että alakoulukoulun loppua kohti mentäessä oppilaat kokivat voivansa koulussa yhä huonommin. Selkeimmäksi luokka-astetta selittäväksi kouluhyvinvoinnin muuttujaksi näyttäytyi kouluun sitoutuminen; mitä pidemmällä alakoulussa oltiin, sitä vähemmän kouluun sitoutunut luokka oli. Vanhempien tukeen oppilaan luokka-asteella ei ollut tilastollista merkitsevyyttä.

Toinen vakioitu tekijä, erityistä tukea saavien oppilaiden määrä luokassa, sen sijaan ei tässä tutkimuksessa selittänyt kouluhyvinvointia. Oppilas voi samanaikaisesti kokea voimavaroja, iloa ja tyydytystä vertaissuhteista yhdessä ahdistuneisuuden ja stressin tunteiden kanssa, joita opiskelun ongelmista aiheutuu. Positiivisissa tapauksissa esimerkiksi opettajien ja vertaisryhmien luokkahuoneen vuorovaikutuksessa syntyvä pedagoginen hyvinvointi voi toimia jopa puskurina oppilaan kokemille haasteille. (Pyhältö ym. 2010.) Myös McMillan (1996) huomioi teoriassaan yhteisön jäsenten erojen olevan merkittävä tekijä yhteisöllisyyden muodostumisprosessissa. Yhteisöllisyydessä on tärkeää, että yhteisön jäsenet ovat keskenään erilaisia, jotta he tarvitsisivat toinen toisiaan.

**Luotettavuus.** Tämän tutkimuksen vahvuutena on suhteellisen suuri otoskoko ( $N=322$ ) sekä se, että työrauhaan ja kouluhyvinvointiin liittyviä asioita kysyttiin oppilailta itseltään ennen ProKoulu-tutkimuksen interventiovaihetta. Myös työrauhamuuttujan ja kouluhyvinvointimuuttujien väliset Pearsonin korrelaatiokertoimet olivat tilastollisesti merkitseviä. Tutkimuksessa käytetty työrauhaa mittaavien keskiarvosummamuuttujien Cronbachin alfa-kertoimen asettui välille ( $\alpha = .63-.79$ ), joskin kyseinen tunnusluku on laskettu oppilaiden yksilövastausten perusteella. Tässä pro gradu -tutkimuksessa tutkimustulokseksi saatua kouluhyvinvoinnin selitystä työrauhalla ei voi kyseisen poikkileikkausaineiston perusteella kuitenkaan pitää kausaalisuhteena.

Tämän tutkimuksen haasteena voi pitää työrauhan ja kouluhyvinvoinnin mittaamista luokkatasoisesti. Oppilastasoisten vastausten luokkatasoinen tarkastelu ei sisällä luokkien sisäistä oppilasvaihtelua. Oppilaat toimivat samassa luokassa, mutta aineistossa oppilaiden nähdään olevan riippumattomia toisistaan. Tämän tutkimuksen rajoitteena voidaan pitää erityisesti opettaja-oppilas-suhteen mittaamista luokkatasoisesti. Pohdintaa tutkimuksen luotettavuuden



näkökulmasta aiheuttaa opettaja-oppilassuhteen laadun mahdollinen itsenäinen merkitys luokan työrauhalle ja kouluhyvinvoinnille. Tämä primaarikontekstisuus saattaa selittää aiemman ja tämän tutkimuksen välistä eroa. Soini, Pietarinen ja Pyhälto (2008) tuovatkin esiin ajatuksen pedagogisesta hyvinvoinnista, jossa oppilaiden hyvinvointi kietoutuu yhteen useiden psyykkisten ja toiminnallisten prosessien kautta. Esimerkiksi opettajan ja oppilaan suhde selittää kouluviihtymistä, joka on yhteydessä kouluhyvinvointiin. Heidän tutkimustuloksissa tulikin esiin, että opettaja-oppilasvuorovaikutus muodostaa pedagogisen hyvinvoinnin rakentumisen primaarikontekstin. Muita kouluhyvinvointiin vaikuttavia vastaavia konteksteja olivat opettaja-huoltajavuorovaikutus ja opettajayhteisön vuorovaikutus. (Soini ym. 2008, 245-253.)

**Käytännön sovellukset ja jatkotutkimushaasteet.** Tässä pro gradu -tutkielmassa kantavana näkökulmana on Välivaaran ym. (2018) esiin tuoma opettajan ammatillisuus kouluhyvinvoinnin edistäjänä. Työrauhan ja kouluhyvinvoinnin ilmiöitä on lähestytty pedagogisesta näkökulmasta ja on ollut tärkeää selvittää niitä tekijöitä, jotka vaikuttavat työrauhaan luokan tasolla toimittaessa. Työrauha ja kouluhyvinvointi ovat laajoja kokonaisuuksia ja niihin liittyvät monet eri tekijät ja ulottuvuudet, jotka opettajan on hyväksyttävä silloinkin, kun hän ei voi niitä säännellä. Toisaalta opettajan tehtävänä on muovata niitä asioita, joihin hänellä on välineitä. Tämä tutkielma pyrki osaltaan jäsentämään opettajan tehtävää oppilaiden kouluhyvinvoinnin tukena ja osana opettajan kokonaistehtävää koulun monialaisen yhteistyön mahdollisesti lisääntyessä. Tämä työrauhaa ja kouluhyvinvointia tukeva tarkastelukulma ei halua ottaa liikaa tilaa peruskoulun sivistystehtävältä, joka sille kuuluu. Jatkossa olisikin tarpeellista selvittää miten oppilaiden kokema työrauha selittää oppimista.

Pisa-ohjelmassa (Välijärvi ym. 2015) opettajien välisen keskinäisen yhteistyön merkitys esiintyi oppilaan hyvinvoinnin vaikuttimena. Opettajien keskinäisessä yhteistyössä olisi tärkeää huomioida, että oppilaiden oikeudenmukainen kohtelu olisi pedagogisesti paremmin toteutettavissa, kun yhteisölle on määriteltä yhteiset arvot, normit ja käyttäytymisodotukset. Opettajan toiminta ei ole hänen henkilökohtaisten arvojen varassa, vaan toiminta perustuu yhteisöllisiin

arvoihin, jolloin oppilaiden oikeudenmukaisen kohtelun voi arvioida toteutuvan varmemmin. Opettajien välisen yhteistyön näkökulmasta voisi myös erityisopettajan ja luokanopettajan välistä yhteistyötä ja oppilaille annettavaa yleistä tukea kehittää rakenteisiin liittyvänä siten, että työrauhakeskustelussa ja -työskentelyssä pidettäisiin tärkeinä sekä ennaltaehkäisevä että jatkuvan toimimisen näkökulmat. Työrauhaa tulisi rakentaa aktiivisesti ja siihen tulisi kiinnittää huomiota silloinkin, kun siihen ei liity työrauhahäiriöitä. Tämän kaltaisessa työotteessa yhdistyisivät opettajien ja erityisopettajien tehtäväkentät yhteisopettajuuden hengessä. Erityisen tärkeäksi edellä kuvatun kaltainen yhteisopettajuus näyttäisi tämän tutkimuksen perusteella muodostuvan alakoulun loppua kohti mentäessä, jolloin varsinkin sitoutuneisuus kouluun näyttää heikentyvän ja koulutyöstä kuormittuminen lisääntyvän. Luontevimmin tällainen eri opettajien yhteistyö tapahtuisi sen jo alkaessa opettajankoulutusvaiheessa. Jatkossa tutkimuskysymyksenä voisikin esittää miten opettajayhteisön vuorovaikutuksen laatu on yhteydessä kouluhyvinvointiin.

Työrauha ja kouluhyvinvointi ovat koulukontekstissa vuorovaikutuksessa tapahtuvia moniulotteisia ilmiöitä, joista tässä tutkielmassa opettajan ajatellaan olevan vastuussa. Lopuksi lähdeaineistona käytetyssä väitöskirjassa (Räisänen-Ylitalo 2015, 125) esiintyvä kuudennen luokan oppilaan ajatus ja kenties toive opettajille ohjenuoraksi: ”Hänen tulee olla kärsivällinen, tiukka ja tukeva”.

## LÄHTEET

- Aldridge, J., Fraser, B., Fozdar, F., Ala'i, K., Earnest, J. & Afari, E. 2016. Students' perceptions of school climate as determinants of wellbeing, resilience and identity. *Improving Schools* 19 (1), 5-26. DOI: 10.1177/1365480215612616
- Battistich, V., Solomon, D., Watson, M. & Schaps, E. 1997. Caring school communities. *Educational Psychologist* 32 (3), 137-151. Viitattu 10.7.2018 <https://www.tandfonline.com> DOI: 10.1207/s15326985ep3203\_1
- Baumeister, R. & Leary, M. 1995. The Need to Belong: Desire for Interpersonal Attachments as a Fundamental Human Motivation. *Psychological Bulletin* 117 (3), 497-529.
- Belfi, B., Goos, M., De Fraine, B. & Van Damme, J. 2012. The effect of class composition by gender and ability on secondary school students' school well-being and academic self-concept: A literature review. *Educational Research Review* 7, 62-74. DOI: 10.1016/j.edurev.2011.09.002
- Belt, A. 2013. Kun työrauha horjuu. Kotitalousopettajien käsityksiä työrauhahäiriöistä ja niiden taustatekijöistä (Väitöskirja, Oulun yliopisto). Viitattu 30.6.2018 <http://jultika.oulu.fi/files/isbn9789526202372.pdf>
- Birch, S. & Ladd, G. 1997. The Teacher-Child Relationship and Children's Early School Adjustment. *Journal of School Psychology* 35 (1), 61-79.
- Bracy, N. 2011. Students Perceptions of High-Security School Environments. *Youth & Society* 43 (1), 365-395.
- Calabrese, R. 1987. Alienation: Its causes and impact on adolescent health. *The High School Journal* 71(1), 14-18.
- Currie, C., Zanotti, C., Morgan, A., Currie, D., de Looze, M., Roberts, C., Samdal, O., Smith, O.R.F. & Barnekow, V. 2012. Social determinants of health and well-being among young people. Health behavior in school-aged children (HBSC) study: international report from the 2009/2010

- survey. World Health Organization. Regional office for Europe: Health policy for children and adolescents no.6. Luettu 1.8.2018  
[http://www.euro.who.int/\\_\\_data/assets/pdf\\_file/0003/163857/Social-determinants-of-health-and-well-being-among-young-people.pdf](http://www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0003/163857/Social-determinants-of-health-and-well-being-among-young-people.pdf)
- DePaepe, P., Shores, R. & Jack, S. 1996. Effects of Task Difficulty on the Disruptive and On-Task Behavior of Students with Severe Behavior Disorders. *Behavioral disorders* 21 (3), 216-225.
- Finn, J. 1989. Withdrawing From School. *Review of Educational Research* 59 (2), 117-142. DOI: 10.3102/00346543059002117
- Evertson, C. & Harris, A. 1992. What We Know about Managing Classrooms. *Educational Leadership*. Viitattu 9.7.2018  
[http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed\\_lead/el\\_199204\\_evertson.pdf](http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_199204_evertson.pdf)
- Hall, R., Lund, D. & Jackson, D. 1968. Effects of teacher attention on study behavior. *Journal of Applied Behavior Analysis* 1, 1-12. DOI: 10.1901/jaba.1968.1-1
- Hamre, B. & Pianta, R. 2001. Early Teacher-Child Relationships and the Trajectory of Children's School Outcomes through Eighth Grade. *Child Development* 72 (2), 625-638. DOI: 10.1111/1467-8624.00301
- Harinen, P. & Halme, J. 2012. Hyvä, paha koulu. Kouluhyvinvointia hakemassa. Suomen UNISEF: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, verkkojulkaisu 56. Luettu 23.8.2018  
[http://www.nuorisotutkimusseura.fi/images/julkaisuja/Hyva\\_paha\\_koulu.pdf](http://www.nuorisotutkimusseura.fi/images/julkaisuja/Hyva_paha_koulu.pdf)
- Haynes, N., Emmons, C. & Ben-Avie, M. 1997. School Climate as a Factor in Student Adjustment and Achievement. *Journal of Education and Psychological Consultation* 8 (3), 321-329. DOI: 10.1207/s1532768xjepc0803\_4

- Holopainen, P., Järvinen, R., Kuusela, J. & Packalen, P. 2009. Työrauha tavaksi. Kohtaaminen, toimintakulttuuri ja pedagogiikka koulun arjessa. Helsinki: Opetushallitus.
- Hoover-Dempsey, K.V., Battiato, A.C., Walker, J.M.T., Reed, R.P., DeJong, J.M. & Jones, K.P. 2001. Parental Involvement in Homework. *Educational Psychologist* 36 (3), 195-209.
- Janhunen, K-M. 2013. Kouluhyvinvointi nuorten tulkitsemana (Väitöskirja Itä-Suomen yliopisto). Luettu 11.7.2018  
[http://epublications.uef.fi/pub/urn\\_isbn\\_978-952-61-1021-9/urn\\_isbn\\_978-952-61-1021-9.pdf](http://epublications.uef.fi/pub/urn_isbn_978-952-61-1021-9/urn_isbn_978-952-61-1021-9.pdf)
- Jones, V. & Jones, L. 2013. *Comprehensive Classroom Management. Creating Positive Learning Environments for All Students. Fourth Edition.* Boston: Allyn and Bacon.
- Julin, S. & Rumpu, N. 2018. Työrauhan ja turvallisen oppimisympäristön arviointi perusopetuksessa ja lukiokoulutuksessa. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Julkaisut 6:2018. Tampere: Suomen Yliopistopaino Oy.
- Koivula, M. 2010. Lasten yhteisöllisyys ja yhteisöllinen oppiminen päiväkodissa (Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto). Luettu 18.9.2018  
<https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/23627/9789513938925.pdf>
- Konu, A. 2002. Oppilaiden hyvinvointi koulussa (Väitöskirja, Tampereen yliopisto). Viitattu 25.7.2018  
<https://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/67186/951-44-5445-6.pdf?sequence=1>
- Koth, C., Bradshaw, C. & Leaf, P. 2008. A Multilevel study of predictors of school climate: The effect of classroom-level factors. *Journal of Educational Psychology* 100 (1), 96-104. DOI: 10.1037/0022-0663.100.1.96
- Kämppe, K., Välimaa, R., Ojala, K., Tynjälä, J., Haapasalo, I., Villberg, J. & Kannas, L. 2012. Koulukokemusten kansainvälistä vertailua 2010 sekä muutokset Suomessa ja Pohjoismaissa 1994–2010 – WHO-Koululaistutkimus (HBSC-Study) Viitattu 11.6.2018

[http://opetushallitus.fi/instancedata/prime\\_product\\_julkaisu/oph/embeds/ophwwwstructure/142520\\_Koulukokemusten\\_kansainvalista\\_vertailua\\_2010\\_seka\\_muutokset\\_Suomessa\\_ja\\_Pohjoismaissa\\_1994-2010\\_WHO-Koululaistutkimus\\_HBSC-Study\\_.pdf](http://opetushallitus.fi/instancedata/prime_product_julkaisu/oph/embeds/ophwwwstructure/142520_Koulukokemusten_kansainvalista_vertailua_2010_seka_muutokset_Suomessa_ja_Pohjoismaissa_1994-2010_WHO-Koululaistutkimus_HBSC-Study_.pdf)

- Levin, J. & Nolan, J. 2010. Principles of Classroom Management. A Professional Decision-Making Model. Sixth Edition. Boston: Pearson.
- Lester, L. & Cross, D. 2015. The Relationship Between School Climate and Mental and Emotional Wellbeing Over the Transition from Primary to Secondary School. *Psychology of Well-Being* 5 (9).
- Litvack, M., Ritchie, K. & Shore, B. 2011. High- and Average-Achieving Students' Perceptions of Disabilities and of Students with Disabilities in Inclusive Classrooms. *Exceptional children* 77 (4), 474-487. DOI: 10.1177/001440291107700406
- Løhre, A., Lydersen, S. & Vatten, L. 2010. School wellbeing among children in grades 1-10. *BMC Public Health* 10:526. Viitattu 7.7.2018 DOI: 10.1186/1471-2458-10-526
- Malin, A. & Linnakylä, P. 2001. Multilevel Modelling in Repeated Measures of the Quality of Finnish School Life. *Scandinavian Journal of Educational Research* 45(2), 145-166. DOI: 10.1080/00313830120052732
- Marzano, R.J., Marzano, J.S. & Pickering, D.J. 2003. Classroom Management that Works: Research-based Strategies for Every Teacher. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Maslow, A. H. 1943. A Theory of Human Motivation. *Psychological Review* 50 (4), 370-396.
- McMillan, D.W. & Chavis, D.M. 1986. Sense of Community: A Definition and Theory. *Journal of Community Psychology* 14, 6-23.
- McMillan, D.W. 1996. Sense of Community. *Journal of Community Psychology* 24 (4), 315-325.
- Montague, M. & Rinaldi, C. 2001. Classroom Dynamics and Children at Risk: A Followup. *Learning Disability Quarterly* 24, 75-84. DOI: 10.2307/1511063

- Muhonen, H., Vasalampi, K., Poikkeus A-M., Rasku-Puttonen, H. & Lerkkanen, K. 2016. Lämmin opettaja - oppilassuhde edistää kouluun sitoutumista. *Kasvatus* 2/2016.
- Närhi, V., Kiiski, T., Peitso, S. & Savolainen, H. 2014. Reducing disruptive behaviours and improving learning climate with class-wide positive behavior support in middle schools. *European Journal of Special Needs Education*. DOI: 10.1080/08856257/.2014.986913
- Närhi, V., Kiiski, T. & Savolainen, H. 2017. Reducing disruptive behaviours and improving classroom behavioural climate with class-wide positive behaviour support in middle schools. *British Education Research Journal* (In press). DOI: 10.1002/berj.3305
- Opendakker, M-C. & Van Damme, J. 2000. Effects of Schools, Teaching Staff and Classes on Achievement and Well-Being in Secondary Education: Similarities and Differences Between School Outcomes. *School Effectiveness and School Improvement* 11 (2), 165-196.
- Opetushallitus 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Viitattu 12.7.2018  
[https://www.oph.fi/download/163777\\_perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](https://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf)
- Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 1287/2013. Viitattu 24.7.2018  
<https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2013/20131287>
- Osterman, K. 2000. Students` Need for Belonging in the School Community. *Review of Educational Research* 2000, 70 (3), 323-367. DOI: 10.3102/00346543070003323
- Pulkkinen, L. 2015. Innostava koulupäivä. Ehdotus joustavan koulupäivän rakenteen vakiinnuttamiseksi. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2015:6. Koulutuspolitiikan osasto. Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- ProKoulu. 2018. ProKoulu tutkimuksen tutkimusasetelma ja perustiedot tutkimuksesta. Viitattu 21.6.2018  
<http://www.prokoulu.fi/tutkimus/asetelma/>

- Pyhälto, K., Soini, T. & Pietarinen, J. 2010. Pupils' pedagogical well-being in comprehensive school – Significant positive and negative school experiences of Finnish ninth graders. *European Journal of Psychology and Education* 25 (2), 207-221. DOI: 10.1007/s10212-010-0013-x
- Ratcliff, N., Jones, C., Costner, R., Savage-David, E. & Hunt, G. 2011. The Impact of Misbehavior on Classroom Climate. *The Education Digest* 77 (2), 16-20.
- Reyes, M.R., Brackett, M.A., Rivers, S.E., White, M. & Salovey, P. 2012. Classroom Emotional Climate, Student Engagement, and Academic Achievement. *Journal of Educational Psychology* 104 (3), 700-712. DOI: 10.1037/a0027268
- Roland, E. & Galloway, D. 2002. Classroom influences on bullying. *Educational Research* 44 (3), 299-312. DOI: 10.1080/0013188022000031597
- Roorda, D., Koomen, H., Spilt, J. & Oort, F. 2011. The Influence of Affective Teacher-Student Relationships on Students' School Engagement and Achievement: a Meta-Analytic Approach. *Review of Educational Research* 81, 593-529. DOI: 10.3102/0034654311421793
- Ryan, R. 1991. The Nature of the Self in Autonomy and Relatedness. Teoksessa G. R. Goethals & J. Strauss (toim.) *Multidisciplinary Perspectives on the Self*. New York: Springer-Verlag, 208-238.
- Ryan, A. & Patrick, H. 2001. The Classroom Social Environment and Changes in Adolescents' Motivation and Engagement During Middle School. *American Educational Research Journal* 38, 437-460. DOI: 10.3102/00028312038002437
- Räsänen-Ylitalo, S. 2015. ME – yhdessä kasvaen ja oppien – tuemme ja vahvistamme toinen toisiamme. Sosiaalinen hyvinvointi yhtenäiskoulussa neljän lappilaiskoulun oppilaiden käsitysten mukaan (Väitöskirja, Lapin yliopisto). Viitattu 25.6.2018  
<http://lauda.ulapland.fi/handle/10024/61929>
- Salmela-Aro, K. 2010. Nuorten hyvin- vai pahoinvointia? Teemanumero. *Psykologia*.



- Salo, P. 2000. Koululuokan työrauhahäiriöiden ehkäiseminen, käsittely ja korjaaminen. Tutkimus koululuokan hallintaa käsittelevistä oppisisällöistä kahdessa amerikkalaisessa oppikirjassa sekä niihin perustuvan kokonaisuksen kehittäminen. Joensuu: Joensuun yliopisto. Savonlinnan normaalikoulun julkaisuja nro 3.
- Saloviita, T. 2014. Työrauha luokkaan. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Salmivalli, C. 2005. Kaverien kanssa. Vertaissuhteet ja sosiaalinen kehitys. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Samdal, O., Nutbeam, D., Wold, B. & Kannas, L. 1998. Achieving health and educational goals through schools – a study of the importance of the school climate and the students` satisfaction with school. *Health Education Research* 13 (3), 383-397. DOI: 10.1093/her/13.3.383
- Savolainen, A. 2001. Koulu työpaikkana. Työolojen itsearviointi ja kehittämistarpeet oppilaiden ja henkilöstön näkökulmasta (Väitöskirja, Tampereen yliopisto). Viitattu 4.7.2018  
<http://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/66443/951-44-5148-1.pdf>
- Schmuck, R. & Schmuck, P. 1976. *Group Processes in the Classroom*. Second Edition. Dubuque, Iowa: WM. C. Brown Company Publishers.
- Soini, T., Pietarinen, J. & Pyhältö, K. 2008. Pedagoginen hyvinvointi peruskoulun opettajien työssä. *Aikuiskasvatus* 4 (28), 244-258.
- Trotta Tuomi, M. 2004. Human Dignity in the Learning Environment. Testing a Sociological Paradigm for a Diversity-Positive Milieu with School Starters (Väitöskirja, University of Jyväskylä). Viitattu 26.6.2018  
<https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/49825/>
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2013. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2012. Helsinki.
- Van Petegem, K., Aelterman, A., Van Keer, H. & Rosseel, Y. 2007. The Influence of Student Characteristics and Interpersonal Teacher Behavior in the Classroom on Student`s Wellbeing. *Social Indicators Research* 85 (2), 279-291.

- Vieno, A., Perkins, D., Smith, T. & Santinello, M. 2005. Democratic School Climate and Sense of Community in School: A Multilevel Analysis. *American Journal of Community Psychology* 36 (3/4), 327-341. DOI: 10.1007/s10464-005-8629-8
- Väljärvi, J., Kupari, P., Ahonen, A.K., Arffman, I., Harju-Luukkainen, H., Leino, K., Niemivirta, M., Nissinen, K., Salmela-Aro, K., Tarnanen, M., Tuominen-Soini, H., Vettenranta, J. & Vuorinen, R. 2015. Millä eväillä uuteen nousuun? Pisa 2012 tutkimustuloksia. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2015:6. Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Välivaara, H., Paakkari, L., Aro, T. & Torppa, M. 2018. Kouluhyvinvointi oppilaiden kuvaamana. *Kasvatus* 49 (1), 6-19.
- Wentzel, K. 1998. Social Relationships and Motivation in Middle School: The Role of Parents, Teachers, and Peers. *Journal of Educational Psychology* 90 (2), 202-209.
- Westling Allodi, M. 2002. A Two-Level Analysis of Classroom Climate in Relation to Social Context, Group Composition, and Organization of Special Support. *Learning Environments Research* 5 (3), 253-274.