

**Oppilaan sukupuolen, luokka-tason, käyttäytymisen ja  
opettajan kehuva palautteen yhteys oppilaan  
oikeudenmukaisuuden kokemukseen**

Anna-Mari Nyholm

Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma  
Syyslukukausi 2019  
Kasvatustieteiden laitos  
Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

Nyholm, Anna-Mari. 2019. Oppilaan sukupuolen, luokka-tason, käyttäytymisen ja opettajan kehuva palautteen yhteys oppilaan oikeudenmukaisuuden kokemukseen. Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. 29 sivua.

Tässä tutkimuksessa selvitettiin, ovatko oppilaan sukupuoli, luokka-aste, käyttäytyminen ja opettajan antama kehuva palaute yhteydessä oppilaan oikeudenmukaisuuden kokemukseen.

Tutkimusaineistona käytettiin ProKoulu-hankkeessa vuosina 2013-2014 kerättyä aineistoa, jossa 3.--6.-luokkalaiset oppilaat arvioivat omaa käyttäytymistään, koulun sääntöjen ja opettajan osoittaman kohtelun oikeudenmukaisuutta sekä opettajan antamaa kehuva palautetta. Aineisto analysoitiin määrällisesti yksi- ja kaksisuuntaisella varianssianalyysillä.

Tulokset vahvistivat aiemmissä tutkimuksissa havaitun yhteyden sukupuolen sekä luokkatason ja oikeudenmukaisuuden kokemuksen välillä. Tämän lisäksi huomattiin, että käytöshäiriöiset ja ilman kehuva palautetta jäävät oppilaat kokivat kohtelunsa epäoikeudenmukaisemmaksi kuin ei-käytöshäiriöiset ja kehuva palautetta saavat oppilaat. Sukupuolella ja käyttäytymisellä ei havaittu yhdysvaikutusta oikeudenmukaisuuden kokemukseen, sukupuolen ja kehuva palautteen yhdysvaikutus oli tilastollisesti merkitsevä mutta vaikutukseltaan pieni.

Tutkimuksen perusteella voidaan todeta, että opettajan kehuva palautteen lisääminen sopii yleisen tuen tukimuodoksi silloin, kun oppilaan oikeudenmukaisuuden kokemusta halutaan parantaa. Syitä oppilaiden vaihtelevien oikeudenmukaisuuden kokemusten taustalla on syytä selvittää tarkemmin laadullisella jatkotutkimuksella.

Asiasanat: oikeudenmukaisuuden kokemus, kehuva palaute, käytöshäiriö, määrällinen tutkimus, ProKoulu

# SISÄLTÖ

<b>TIIVISTELMÄ</b> .....	<b>2</b>
<b>SISÄLTÖ</b> .....	<b>3</b>
<b>1 JOHDANTO</b> .....	<b>4</b>
1.1 Oikeudenmukaisuus ja sen merkitys koulussa .....	5
1.2 Koulun säännöt .....	7
1.3 Käyttäytymisen ja opettajan osoittaman huomion välinen yhteys .....	10
1.3 Tutkimuskysymykset .....	12
<b>2 TUTKIMUSMENETELMÄT</b> .....	<b>13</b>
2.1 Tutkimusaineisto.....	13
2.2 Aineiston analyysi.....	15
<b>3 TULOKSET</b> .....	<b>16</b>
3.1 Oppilaan sukupuolen, luokka-asteen, käyttäytymisen ja opettajan kehuvan palautteen yhteys oikeudenmukaisuuden kokemukseen .....	16
3.2 Opettajan kehuvan palautteen ja oppilaan sukupuolen moderoiva vaikutus oikeudenmukaisuuden kokemukseen käytöshäiriöisillä ja ei- käytöshäiriöisillä oppilailta .....	17
<b>4 POHDINTA</b> .....	<b>20</b>
<b>5 LÄHTEET</b> .....	<b>24</b>

# 1 JOHDANTO

Työrauhaongelmat ovat puhuttaneet koulumaailmassa viime vuosina niin opettajia kuin oppilaitakin. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus (KARVI) selvitti vuonna 2016 koulujen työrauhaa ja oppimisympäristön turvallisuutta opettajien, oppilashuoltoryhmien ja oppilaiden arvioimana (Julin ja Rumpu, 2018). Selvityksen mukaan lieviä työrauhaongelmia aiheutui opetuksen häiritsemisestä, välinpitämättömyydestä opetusta kohtaan sekä opiskeluvälineiden puuttumisesta ja vakavampia häiriöitä koulunalueelta poistumisista sekä toisten oppilaiden tai opettajan kiusaamisesta. Näiden lisäksi erityisesti 8.-luokkalaiset oppilaat kokivat, että työrauhaa heikensi opettajien oppilaita kohtaan osoittama epäasiallinen käytös. Opettajat itse olivat sitä mieltä, että he kohtelevat oppilaita epäasiallisesti hyvin harvoin tai eivät koskaan, kun taas viidennes 8.-luokkalaisista ilmoitti havainneensa opettajan kohtelevan oppilasta epäasiallisesti muutaman kerran kuukaudessa tai useammin. (Julin ja Rumpu, 2018.)

Opettajien ja oppilaiden välistä suhdetta ja sen vaikutusta koulun ilmapiiriin ei voida väheksyä. On nimittäin havaittu, että jos oppilaalla on vahva luotto oikeudenmukaiseen maailmaan, hän ei kiusaa toisia oppilaita (Donat, Umlauf, Dalbert ja Kamble, 2012, 189-190). Koulussa opettajakunta edustaa sitä auktoriteettia, jonka oikeudenmukaisuuteen oppilaiden tulisi voida luottaa. Vaikka sekä opettajat että oppilaat haluavat keskinäisen vuorovaikutuksen olevan luottavaista, kunnioittavaa ja lämmintä, oppilaille on erityinen tarve vastavuoroisuuteen ja tasapuoliseen kohteluun (Graham, Powell, Thomas ja Anderson, 2017).

Oikeudenmukaisuus näkyy kouluissa siinä, miten opettajat kohtelevat oppilaitaan tai soveltavat koulun sääntöjä käytäntöön. Oikeudenmukainen kohtelu ei saisi riippua oppilaan ominaisuuksista vaan kohtelun tulisi olla tasapuolista kaikille. Tämän työn tavoitteena on selvittää, onko oppilaan

ominaisuuksilla tai opettajalta saadulla palautteella yhteyttä oppilaan oikeudenmukaisuuden kokemukseen.

## 1.1 Oikeudenmukaisuus ja sen merkitys koulussa

Oikeudenmukaisuuden tunne on yksi hyvinvoinnin kulmakivistä. Oikeudenmukaisuuden oletuksen taustalla on ihmisen pyrkimys luoda pysyvä kuva maailmasta ja ylläpitää sitä. Ihminen haluaa tulla kohdelluksi samalla tavoin kuin vertaisensa ja tuntee epäoikeudenmukaisuutta, jos näin ei tapahdu. (Lerner, 2002.) Erityisesti järjestäytyneessä yhteiskunnassa ihmisen oikeudenmukaisuuden tunne vahvistuu (Rawls, 1971). Koulu edustaa oppilailleen yhteiskuntaa pienoiskoossa ja odotukset oikeudenmukaiselle kohtelulle ovat korkeat (Resh 2010, 324).

Englanninkielisessä tutkimuskirjallisuudessa käytetään rinnakkain kolmea oikeudenmukaisuudeksi kääntyvää termiä *justice*, *fairness* ja *equity*. *Justice* merkitsee toimimista moraalisesti oikein ja tasapuolisesti erityisesti ristiriitaisia vaatimuksia sisältävissä tilanteissa. *Fairness* viittaa epätavalliseen ja ennakkoluuloista vapaaseen, puolueettomaan toimintaan. Myös *equity* kuvataan vapaudeksi ennakkoluuloista ja jonkin osapuolen suosimisesta. (Merriam-Webster.com, 2019.) Oikeudenmukaisuuden voisi näiden määritelmien perusteella tiivistää samanaikaiseksi tasapuolisuudeksi ja ennakkoluulottomuudeksi.

Jos jo oikeudenmukaisuus-termin määrittäminen vaatii usean palasen yhteensovittamista, vielä haasteellisempaa on kuvata oikeudenmukaisuuden ilmentymistä erilaisissa tilanteissa kaikkia osapuolia tyydyttävällä tavalla. Sosiaalisten tilanteiden tulkinta on subjektiivinen prosessi ja oikeudenmukaisuuden kokemus tälle prosessille alisteinen. Koulussa sekä opettajalla että oppilaalla on omat käsityksensä oikeudenmukaisuudesta. Jotta opettaja voisi varmasti kohdella oppilastaan oikeudenmukaisesti, tulisi hänen tietää, mikä oppilaan mielestä on oikeudenmukaisista kohtelua. (Peter, Donat, Umlauf & Dalbert, 2013.) On kuitenkin todennäköistä, että kaikkien luokan oppilaiden käsitykset oikeudenmukaisuudesta eivät ole yhteneväisiä. Usein

vaikeuksissa olevat oppilaat voivat omaan kokemukseensa vedoten pitää esimerkiksi koulun sääntöjä epäoikeudenmukaisina (Free, 2014, 157). Opettajan oppilaitaan kohtaan osoittaman käyttäytymisen taustalla vaikuttavat monenlaiset tekijät. Oppilaat ja vanhemmat asettavat oppimistuloksiin liittyviä tavoitteita ja opettajan oletetaan ylläpitävän oppimista tukevaa työrauhaa. Myös opettaja voi asettaa itselleen vaatimuksia työssään suoriutumisen suhteen. Oppilaasta epäoikeudenmukaiselta tuntuva kohtelua ei siis voida automaattisesti pitää opettajan puolelta tarkoituksellisena.

Oppilaan epäoikeudenmukaisuuden kokemusta ei kuitenkaan voida sivuuttaa subjektiivisena ja vain yksittäisillä oppilailla esiintyvänä ilmiönä, jota opettajan ei tarvitse huomioida. Mameli, Biolcati, Passini & Mancini (2018) havaitsivat, että oppilaan kouluun kiinnittyminen oli sitä voimakkaampaa mitä oikeudenmukaisemmaksi hän arvioi opettajansa toiminnan. Oikeudenmukaisuuden kokemukset vaikuttivat tutkimuksen mukaan positiivisesti myös oppilaan psyykkiseen terveyteen. (Mameli ym., 2018.) Vuoden 2015 PISA-tutkimuksen yhteydessä tehdyssä selvityksessä tarkasteltiin oppilaiden hyvinvoinnin eri osa-alueita ja huomattiin, että oppilaan opettajan taholta kokema epäoikeudenmukaisuus oli yhteydessä heikompaan menestykseen PISA-testissä (Väljærvi, 2017). Yhteys oli Suomessa selvempi kuin muissa tutkimukseen osallistuneissa maissa. Peräti neljännes suomalaisista pojista oli Väljærven (2017) mukaan kokenut opettajan kurinpidon omalla kohdallaan muuta tiukemmaksi, kun tytöillä vastaava osuus oli 12 %. Niinikään vuonna 2015 kerättiin kouluterveyskyselyn yhteydessä 5.-luokkalaisten oppilaiden kokemuksia opettajan heitä kohtaan osoittamasta kohtelusta. Kyselyyn vastanneista tytöistä 6 % ja pojista 9 % oli osittain tai kokonaan sitä mieltä, että he eivät saa opettajiltaan reilua ja tasa-arvoista kohtelua. (Kanste, Halme ja Perälä, 2017.) Edellä esitettyjen lukujen perusteella voidaan siis arvioida, että tunne epäoikeudenmukaisesta kohtelusta voimistuu iän myötä ja pojat kokevat tulevansa tyttöjä useammin epäoikeudenmukaisesti kohdelluiksi.

Epäoikeudenmukainen kohtelu ei noudata mitään tiettyä kaavaa vaan se voi näkyä monella eri tavalla ja eri vaiheissa koulupolkua. Koch, Steelman,

Mulkey ja Catsambis (2008) tutkivat päiväkotikäisten lasten jakamista lukuvalmiuksia edistäviin ryhmiin ja havaitsivat, että häiritsevästi käyttäytyvät lapset sijoitettiin taitotasoaan alhaisempaan ryhmään. Orsati ja Causton-Theoharis (2013) tarkastelivat opettajien haastavista oppilaistaan käyttämää puhetta ja totesivat, että oppilaita ei mainittu tietyssä tilanteessa ongelmallisesti käyttäytyviksi vaan heidät leimattiin ongelmiksi, mistä johtuen heille saatetaan asettaa tiukemmat käyttäytymissäännöt kuin paremmin käyttäytyville oppilaille. Resh (2010) tutki opettajien antamien arvosanojen ja lukioikäisten oppilaiden kokemien oikeudenmukaisuuden tunteiden välistä yhteyttä ja sai selville, että peräti puolet oppilaista koki saavansa liian huonoja arvosanoja ja tuli siten mielestään epäoikeudenmukaisesti kohdelluksi.

Joskus lapsen epäoikeudenmukaisuuden kokemus on vaikeasti tulkittava ja epämääräinen (kts. esim. Luongo, 2012). Lapsen voi olla vaikeaa kohdistaa kokemustaan mihinkään tiettyyn epäkohtaan vaan tunteen taustalla saattaa vaikuttaa esimerkiksi heikon koulumenestyksen ja huonon itsetunnon muodostama kierre, joka aiheuttaa tunteen epäoikeudenmukaisesta maailmasta ja purkautuu tunne-elämän ja käytöksen haasteina (Cole, 1998). Oppilaan käyttäytymisen ja oikeudenmukaisen kohtelun välisestä yhteydestä on aiemmissa tutkimuksissa saatu ristiriitaista tietoa. Ehrhardt-Madapathi, Pretsch ja Schmitt (2018) huomasivat, että oikeudenmukainen kohtelu vähensi oppilaiden käytösongelmia ja toisaalta huono käytös vähensi oikeudenmukaista kohtelua. Myös Bru, Stephens ja Torsheim (2002, 303) löysivät tutkimuksessaan viitteitä siitä, että oppilaiden tasapuolinen kohtelu johtaa parempaan käyttäytymiseen. Sen sijaan Consuegran ja Engelsin (2016) mukaan epäoikeudenmukaisuuden kokemus on melko pysyvä tunne eikä esimerkiksi opettajan antaman palautteen laadulla tai oppilaan käyttäytymisellä ole siihen vaikutusta.

## **1.2 Koulun säännöt**

Ihmisten toimintaa viitoittavien sääntöjen taustalla on pyrkimys ja tarve järjestää ja ohjata ihmisten välisiä suhteita. Sääntöjen avulla yhteisöihin luodaan

tarvittavaa struktuuria. Näin ihmisen ei tarvitse kuormittaa itseään miettimällä jokaisessa eteen tulevassa tilanteessa, miten hänen pitää käyttäytyä. (Bandura, 1999.)

Perusopetuslain mukaan opetuksen järjestäjän tulee laatia koulun sisäistä järjestystä, opiskelun esteetöntä sujumista sekä kouluuyhteisön turvallisuutta ja viihtyisyyttä koskevat säännöt tai määräykset (Perusopetuslaki 1998/628 §29), jotka tavallisesti esitellään opettajille ja oppilaille koulun järjestyssääntöinä. Tämän lisäksi koko koulun toimintaa ohjataan usein järjestyssääntöjä täydentävillä yksittäisillä säännöillä ja luokkahuoneiden käytänteitä luokka- ja opettajakohtaisilla säännöillä. Närhi, Paananen, Karhu ja Savolainen (2016) puhuvat sääntöjen sijaan konkreettisista toimintaohjeista, jotka on johdettu koulun arvoista tai yhteisistä käyttäytymisodotuksista. Kun toimintaodotukset on tehty oppilaille selväksi, aikuisten tehtävänä on tukea niiden noudattamista opettamisen ja vahvistamisen ja kehuva palautteen avulla. (Närhi ym., 2016.)

Koulussa oikeudenmukaisten sääntöjen on havaittu olevan yhteydessä vähäisempään väkivaltaan (Johnson, 2009) ja parempaan luokkahuonekäyttäytymiseen (Free, 2014). Selkeiden, toimintaa ohjaavien sääntöjen on todettu parantavan käyttäytymisen lisäksi opiskeluun keskittymistä ja oppilaan ja opettajan välistä vuorovaikutussuhdetta (Thompson ja Webber, 2010). Boostrom (1991) huomauttaakin, että on tärkeää, että opettajat eivät pidä sääntöjä vain kurinpitovälineinä vaan näkevät niiden merkityksen laajemmin koulun toimintaa palvelevana.

Thornbergin (2008) mukaan oppilaat jopa olettavat, että koulussa on säännöt. Lisäksi he olettavat, että opettajat soveltavat sääntöjä johdonmukaisesti ja tasapuolisesti ja kokevat epäoikeudenmukaiseksi sen, että näin ei aina tapahdu (Thornberg, 2007, Thornberg ja Elvstrand, 2012). Jotta laadituilla säännöillä olisi oppilaiden käytöstä ohjaava vaikutus, niiden noudattamista tulee Alterin ja Haydonin (2017) mukaan opettaa selkeästi ja tehokkaasti ja huolehtia myös siitä, että sääntöjen noudattamisesta koituu positiivisia ja rikkomisesta negatiivisia seurauksia.



Tutkimuksissa on havaittu, että oppilaat eivät kuitenkaan pidä kaikkia sääntöjä yhtä tärkeinä. Thornberg (2008) jakoi koulussa käytössä olevat säännöt viiteen luokkaan, jotka ovat osittain päällekkäisiä mutta kattavat karkeasti koulun koko sääntökentän: 1) henkilöiden välisiä suhteita ohjaavat säännöt, esim. älä kiusaa, 2) koulun toimintaa tukevat säännöt, esim. viittaa, kun haluat puheenvuoron; käytä huolellisesti koulun omaisuutta, 3) turvallisuuteen liittyvät säännöt, esim. älä juokse käytävällä, 4) henkilökohtaista toimintaa ohjaavat säännöt, esim. mieti ennen kuin toimit sekä yritä parhaasi sekä 5) hyvään käytökseen liittyvät säännöt, esim. älä kiroile ja älä pidä hattua päässä sisällä. Oppilaat pitivät henkilöiden välisiä suhteita ohjaavia sääntöjä tärkeimpinä mutta toisaalta kokivat, että toisten huono kohtelu on väärin myöskinä tapauksessa, että sitä ei ohjata millään erillisellä säännöllä. Sen sijaan hyvän käyttäytymisen edistämiseen liittyvät säännöt olivat erityisesti vanhempien oppilaiden mielestä mielivaltaisia ja tarpeettomia. (Thornberg, 2008.) Myös Raby ja Domitrek (2007) havaitsivat tutkimuksessaan, että oppilaat hyväksyvät suurimman osan säännöistä. Hyväksynnän ehtona oli se, että säännöt ovat loogisia ja oppilaiden kannalta tärkeitä. Raby ja Domitrek (2007) huomauttivatkin, että säännöt liian harvoin perustellaan, mikä varmasti vaikeuttaa sekä niiden noudattamista että valvomista. Thornbergin (2008) tutkimuksen tavoin myös Raby ja Domitrekin (2007) tutkimuksessa kävi ilmi, että suurin osa haastatelluista oppilaista rikkoi pienempiä sääntöjä kuten pukukoodia. Oppilaat olivat turhautuneita siihen, että näitä sääntöjä ei valvottu johdonmukaisesti, mikä osaltaan johti sääntöjä rikkovaan käyttäytymiseen.

Opettajan näkökulmasta tehtyä tutkimusta sääntöjen laatimisesta ja niiden noudattamisesta on melko vähän. Opettajat pitävät sääntöjä pääosin tarpeellisina (Demirkasimoglu, Aydin, Erdogan ja Akin, 2012) ja moni vetoaakin niihin häiriökäyttäytymisen ilmetessä (Teyfur, 2015). Demirkasimoglun ym. (2012) tutkimuksen mukaan nuoret opettajat ja erityisesti luokanopettajat pitävät sääntöjä tärkeämpinä kuin vanhemmat opettajat tai aineenopettajat.

### 1.3 Käyttäytymisen ja opettajan osoittaman huomion välinen yhteys

Opettajan ja oppilaan välillä on koulupäivän aikana vuorovaikutusta niin oppitunneilla kuin niiden ulkopuolellakin. Opettajan suhtautumiseen oppilaaseen vaikuttavat paitsi itse vuorovaikutustilanne myös opettajan oppilaasta muodostama käsitys. Rudasill, Reio, Stipanovic ja Taylor (2010, 404) havaitsivat tutkimuksessaan, että erityistä tukea saavat, alhaisen tulotason perheistä tulevat ja luonteeltaan haastavat oppilaat sekä erityisesti poikaoppilaat kokivat eniten ristiriitoja suhteessaan opettajiinsa.

Oppilaiden käyttäytymistä ja opettajan toimintaa on tutkimuksissa mitattu niin ulkopuolisten tarkkailijoiden, opettajien kuin oppilaidenkin arvioimana. Ehrhardt-Madapathi ym. (2018) selvittivät oppilaiden käyttäytymisen ja oikeudenmukaisen kohtelun välistä yhteyttä ulkoisin mittarein. Luokassa oli tarkkailija, joka analysoi opettajan toimintaa, ja tämän lisäksi sekä tarkkailija että opettaja vastasivat kyselyihin, joilla kartoitettiin opettajan reaktioita oppilaiden käyttäytymiseen. Jos tutkimuksessa halutaan saada selville oppilaan oma kokemus saamastaan kohtelusta, on hyödynnettävä oppilaille itselleen suunnattua kyselyä. Whaley-Klahn, Loney, Weissenburger ja Prinz (1976) kysyivät oppilailta, millaista huomiota he saavat opettajaltaan. Poikaoppilaat kokivat saavansa enemmän negatiivista huomiota ja vähemmän positiivista huomiota kuin tyttöoppilaat. Kun oppilailta kysyttiin opettajan suhtautumisesta koko luokkaan, poikien ja tyttöjen vastaukset eivät eronneet toisistaan. Whaley-Klahn ym. (1976, 288) pitivät tätä mahdollisena merkinä siitä, että lapset pystyvät arvioimaan opettajansa toimintaa täsmällisesti.

Oppitunneilla oppilailta odotetaan tehtäväorientoituneisuutta, kun taas koulutyöltä huomiota vievää, tehtäviä välttelevää ja opettajia kohtaan epäasiallista käytöstä ei pidetä hyvänä. Oppituntia häiritsevää käyttäytyminen voidaan jaotella eri luokkiin esimerkiksi intensiteetin tai esiintymistiheyden perusteella. Mitä vakavampaa häiriötä käyttäytyminen aiheuttaa, sitä enemmän opettaja on valmis käyttämään aikaa siihen puuttumiseen (Elliott, Witt, Galvin ja Peterson, 1984). Toisaalta Sullivanin, Johnsonin, Owensin ja Conwayn (2014)

tutkimuksessa kävi ilmi, että lievien käyttäytymisen ongelmien hallinta on opettajille erityisen vaikeaa. Tietylnainen luokkahuonekäyttäytyminen ei aina itsessään aiheuta ongelmia vaan se saatetaan kokea häiritseväksi siksi, että sitä esiintyy väärässä tilanteessa tai väärällä intensiteetillä (Tomlinson, 1972), minkä vuoksi esimerkiksi liikuntatunnilla toivottu käytös on erilaista kuin matematiikan tunnilla toivottu käytös.

Käyttäytymishäiriöiset pojat saavat opettajilta enemmän palautetta käytöksestään kuin normaalisti käyttäytyvät oppilaat tai käyttäytymishäiriöiset tytöt (Martin, 1972). Palautteen laatua tutkittaessa on huomattu, että tunne-elämältään ja käyttäytymiseltään riskiryhmään kuuluvat oppilaat saavat enemmän negatiivista palautetta käytöksestään kuin riskiryhmään kuulumattomat oppilaat (Sprouls, Mathur ja Upreti, 2015). Opettajan oppilasta kohtaan osoittaman positiivisen huomion ja oppilaan parantuneen käyttäytymisen välinen yhteys on ollut tiedossa jo 1960-luvun lopulta lähtien (kts. esim. Hall, Lund ja Jackson, 1968) mutta haasteena on ollut, miten tämä tieto saataisiin siirrettyä käytäntöön. Interventiotutkimuksissa opettajat on saatu antamaan enemmän positiivista palautetta kertomalla sen käyttäytymistä parantavasta vaikutuksesta, muistuttamalla säännöllisen palautteenantamisen tärkeydestä ja antamalla opettajalle itselleen positiivista palautetta hänen palautteenantotaidoistaan (Cossairt ym. 1973, O'Handley, Dufrene ja Whipple, 2018). Myös videoituja oppituntejaan katsomalla opettajien on havaittu lisänneen positiivisen palautteen määrä. Videoinnin hyötynä on se, että opettaja voi nähdä konkreettisesti omaa toimintaansa luokassa ja arvioida sekä reflektoida omaa palautteen antamistaan. (Pinter, East ja Thrush, 2015.) Tutkimuskentällä on kuitenkin epäilty, että positiivisen palautteen lisäämiseen liittyvät interventiot ovat olleet liiaksi tutkijoiden ohjaamia, jolloin menetelmän varsinaisten käyttäjien eli opettajien ääni ei ole tullut riittävästi kuuluviin (Pinter, East ja Thrush, 2015). Royer, Lynne Lane, Dunlap ja Parks Ennis (2018) ovat suositelleet laadullisen tutkimuksen tekemistä siitä, miksi opettajat edelleen antavat niin vähän positiivista palautetta, vaikka sen hyödyt ovat pitkään olleet tiedossa.

### 1.3 Tutkimuskysymykset

Opettajan osoittaman huomion ja positiivisen palautteen merkitystä oppilaan käyttäytymistä parantavana tekijänä on korostettu useissa tutkimuksissa. Oikeudenmukaisuuden kokemuksen on havaittu olevan yhteydessä oppilaan sukupuoleen ja ikään. Oppilaan käyttäytymisen ja oppilaalle annetun palautteen yhteydestä oikeudenmukaisuuden kokemukseen on sen sijaan toistaiseksi vähemmän tutkimustietoa. Lisäksi epäselvää on, vaikuttaako sukupuoli tai opettajan antama kehuva palaute eri tavalla käytöshäiriöisen oppilaan kuin ei-käytöshäiriöisen oppilaan oikeudenmukaisuuden kokemukseen.

Tämän tutkimuksen tutkimuskysymykset ovat:

1. Onko oppilaan sukupuolella, luokkatasolla, käyttäytymisellä tai opettajan antamalla kehuva palautteella yhteyttä oppilaan oikeudenmukaisuuden kokemukseen?
2. Moderoiko opettajan kehuva palaute tai oppilaan sukupuoli huonosti käyttäytyvän oppilaan oikeudenmukaisuuden kokemusta?

## 2 TUTKIMUSMENETELMÄT

### 2.1 Tutkimusaineisto

Itä-Suomen yliopiston, Jyväskylän yliopiston ja Niilo Mäki -instituutin vuosina 2013-2016 toteuttamassa ProKoulu-hankkeessa kehitettiin toimintamalli, jonka avulla pyritään ennaltaehkäisemään oppilaiden käyttäytymisen ongelmia. Malli korostaa koululle luotavien yhteisten käyttäytymistavoitteiden ja opettajan antaman positiivisen palautteen merkitystä oppilaan käyttäytymistä ohjaavina tekijöinä. Tässä tutkimuksessa hyödynnettiin ProKoulu-hankkeen aloituskyselyssä kerättyä aineistoa.

Aloituskysely tehtiin 68 itäsuomalaisessa koulussa lukuvuonna 2013-2014 kaikille tutkimuskoulujen opettajille ja 2.-6.-luokkalaisille oppilaille. Tämän tutkimuksen tutkimuskysymysten ohjaamana aineistosta hyödynnettiin 3.-6. luokan oppilaiden arvioita omasta käyttäytymisestään, opettajalta saamastaan kehuvaista palautteesta sekä koulun sääntöjen ja opettajan osoittaman kohtelun oikeudenmukaisuudesta. Aineisto rajattiin koskemaan vain niitä oppilaita, jotka olivat vastanneet kaikkiin tässä työssä hyödynnettyihin kysymyksiin. Lopullinen aineisto koostui 4525 oppilaan vastauksista. Oppilaista 2322 oli tyttöjä ja 2203 poikia. 3.-luokkalaisia oli 1228, 4.-luokkalaisia oli 1184, 5.-luokkalaisia oli 1011 ja 6.-luokkalaisia oli 1102.

**Oppilaan käyttäytymisen arviointi.** Oppilaat arvioivat itse omaa käyttäytymistään tähän tarkoitukseen kehitetyn SDQ-mallin (Goodman, 1997) väittämällä, jotka liittyivät mahdollisiin käytöshäiriöoireisiin. Väittämiä oli yhteensä viisi ja niiden paikkansapitävyyttä mitattiin kolmiportaisella asteikolla. Oppilas valitsi vaihtoehdoista *pätee varmasti*, *pätee jonkin verran* ja *ei päde* sen, joka parhaiten kuvasi hänen tilannettaan kunkin väittämän kohdalla. Vastaukset pisteytettiin siten, että *pätee varmasti* -vastauksesta sai kaksi pistettä, *pätee jonkin verran* -vastauksesta yhden pisteen ja *ei päde* -vastauksesta nolla pistettä. Kunkin oppilaan pisteet laskettiin yhteen ja näin saatiin käyttäytymistä

kuvaava yhteispistemäärä. Jos oppilaan yhteispistemääräksi tuli kolme tai enemmän ( $\geq 3$ ), hänet luokiteltiin käyttäytymishäiriöiseksi. Täten oppilaista 14,2 % päätyi käytöshäiriöisten ryhmään. Käytetty katkaisuraja perustui ruotsalaistutkimukseen, jossa arvioitiin, että n. 10 % oppilaista olisi käyttäytymishäiriöisiä (Liu, Engstrom, Jadbäck, Ullman ja Berman, 2017). Taulukkoon 1 on koottu kaikkien oppilaiden ja kyselyn perusteella käyttäytymishäiriöisiksi määriteltyjen oppilaiden lukumäärät sukupuolen ja vuosiluokan mukaan.

**Taulukko 1.** Kaikkien oppilaiden ja käyttäytymishäiriöisten oppilaiden määrät vuosiluokittain

Vuosiluokka	Kaikki oppilaat (joista tyttöjä)	Käyttäytymishäiriöiset oppilaat (joista tyttöjä)
3	1228 (626)	221 (74)
4	1184 (607)	154 (48)
5	1011 (511)	132 (48)
6	1102 (578)	135 (44)
<b>Yhteensä</b>	<b>4525 (2322)</b>	<b>642 (214)</b>

**Opettajan kehuva palautteen arviointi.** Opettajan oppilaalle antaman kehuva palautteen määrää mitattiin kahdella lähes identtisellä väittämällä: *“Kun käyttäydyn hyvin, koulun aikuiset kehuvat minua”* ja *“Kun käyttäydyn hyvin, joku koulun aikuisista kehuu minua”*. Oppilaat vastasivat kysymyksiin neliportaisen asteikon mukaan (1=Täysin eri mieltä, 2=Osittain eri mieltä, 3=Osittain samaa mieltä, 4=Täysin samaa mieltä). Kehumista mittaavien muuttujien välinen korrelaatio oli riittävän suuri (Cronbachin alpha 0,835) yhteisen kehuva palautetta kuvaavan summamuuttujan muodostamiselle.

**Oppilaan oikeudenmukaisuuden kokemuksen arviointi.** Oppilaiden oikeudenmukaisuuden kokemusta mitattiin väittämällä *“Koulumme säännöt ovat oikeudenmukaiset”*, *“Opettajat kohtelevat meitä oppilaita oikeudenmukaisesti”* ja *“Oppilaita kohdellaan koulussamme liian ankarasti”*. Oppilaat arvioivat väittämien osuvuutta viisiportaisella asteikolla (1=Täysin eri mieltä, 2=Osittain eri mieltä, 3=En osaa sanoa, 4=Osittain samaa mieltä, 5=Täysin samaa mieltä). Viimeksi mainittuun väittämään saaduista vastauksista muodostettiin käänteismuuttuja,

jotta kaikki kolme muuttujaa voitiin yhdistää oikeudenmukaisuutta kuvaavaksi summamuuttujaksi. Kuhunkin kolmeen väittämään saatujen vastausten välinen korrelaatio oli riittävän suuri (Cronbachin  $\alpha$  0,751) summamuuttujan muodostamiselle.

## **2.2 Aineiston analyysi**

Tässä tutkimuksessa oli tavoitteena löytää yhteyksiä oppilaiden käyttäytymisen, kohtelun ja kokemusten sekä taustamuuttujien välillä. Määrälliset analyysimenetelmät on tarkoitettu nimenomaan muuttujien välisten yhteyksien ja käyttäytymistä selittävien teorioiden laatimista varten (Hoy, 2010). Analyysien toteuttamiseen käytettiin SPSS-ohjelmistoa. Ensimmäiseen tutkimuskysymykseen liittyviä muuttujien välisiä yhteyksiä tarkasteltiin yksisuuntaisella varianssianalyysillä (ANOVA), jota voidaan käyttää keskiarvojen vertailuun silloin kun vertailtavia ryhmiä on useita (Valli, 2015). Toiseen tutkimuskysymykseen liittyvät analyysit tehtiin kaksisuuntaisella varianssianalyysillä, sillä selittäviä muuttujia oli kaksi (kts. esim Valli, 2015).

## 3 TULOKSET

### 3.1 Oppilaan sukupuolen, luokka-asteen, käyttäytymisen ja opettajan kehuvan palautteen yhteys oikeudenmukaisuuden kokemukseen

**Oppilaan sukupuolen vaikutus oikeudenmukaisuuden kokemukseen.** Sukupuolella havaittiin olevan yhteys oppilaiden oikeudenmukaisuuden kokemukseen ( $F(1,4523)=128,42$ ,  $p<0,001$ ,  $\eta^2=0,03$ ). Pojat ( $ka=3,92$ ,  $kh=0,90$ ) kokivat koulun säännöt ja opettajien osoittaman kohtelun hieman epäoikeudenmukaisemmaksi kuin tytöt ( $ka=4,20$ ,  $kh=0,73$ ). Sekä poikien että tyttöjen oikeudenmukaisuuden kokemukset olivat kuitenkin melko voimakkaat ja sukupuolen selitysaste pieni.

**Oppilaan luokka-asteen vaikutus oikeudenmukaisuuden kokemukseen.** Luokka-asteella oli yhteys oppilaan oikeudenmukaisuuden kokemukseen mutta sukupuolen tapaan sen selitysaste oli pieni ( $F(3,4521)=61,50$ ,  $p<0,001$ ,  $\eta^2=0,04$ ). Oikeudenmukaisuuden kokemus väheni hieman luokka-asteen myötä mutta oli melko voimakas kaikilla luokka-asteilla (taulukko 2). Bonferronin parivertailun perusteella kaikkien muiden luokka-asteiden paitsi 4. ja 5. luokan väliset erot oikeudenmukaisuuden kokemuksessa olivat tilastollisesti merkittäviä ( $p<0,01$ ).

**Taulukko 2.** Luokka-asteen yhteys oppilaiden oikeudenmukaisuuden kokemukseen

Luokka-aste	Oikeudenmukaisuuden kokemus	
	ka	kh
3. luokka	4,28	0,78
4. luokka	4,09	0,80
5. luokka	4,03	0,81
6. luokka	3,83	0,87

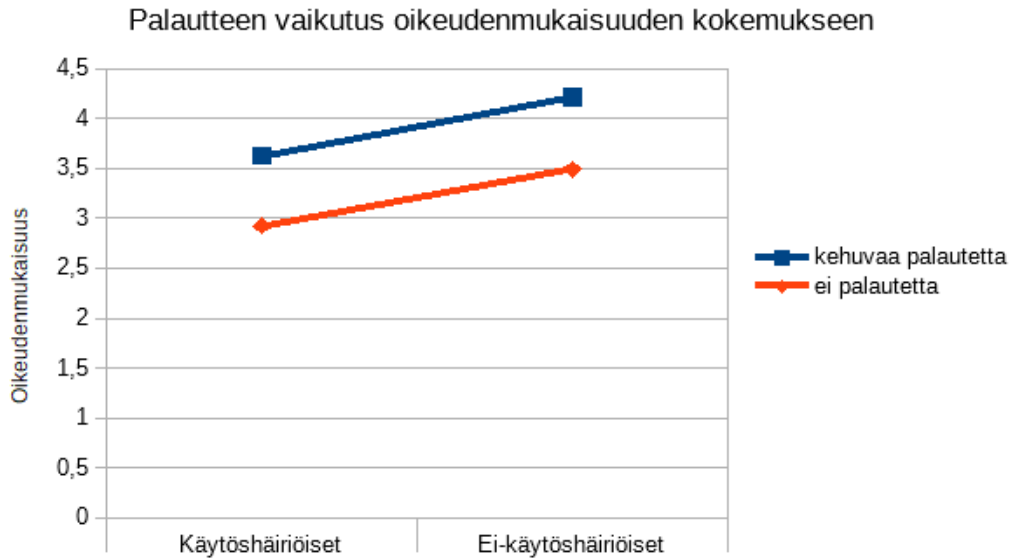


**Oppilaan käyttäytymisen vaikutus oikeudenmukaisuuden kokemukseen.** Oppilaan käyttäytymisellä oli yhteys oikeudenmukaisuuden kokemukseen ( $F(1,4523)=377,67$ ,  $p<0,001$ ,  $\eta^2=0,08$ ). Käyttäytymishäiriöiset oppilaat kokivat kohtelunsa epäoikeudenmukaisemmaksi ( $k_a=3,50$ ,  $k_h=1,01$ ) kuin ei-käyttäytymishäiriöiset oppilaat ( $k_a=4,16$ ,  $k_h=0,76$ ). Käyttäytymisen selitysaste oli kaksinkertainen luokka-asteen ja lähes kolminkertainen sukupuolen selitysasteeseen verrattuna.

**Oppilaan saaman palautteen vaikutus oikeudenmukaisuuden kokemukseen.** Oppilaat jaettiin opettajalta saamansa kehuva palautteen mukaan ilman palautetta jääviin oppilaisiin (kehuva palautteen summamuuttuja  $\leq 1,5$ ) ja palautetta saaviin oppilaisiin. Kehuva palautteen määrällä oli yhteys oikeudenmukaisuuden kokemukseen ( $F(1,4523)=393,04$ ,  $p<0,001$ ,  $\eta^2=0,08$ ). Ilman kehuva palautetta jäävät oppilaat kokivat kohtelunsa epäoikeudenmukaisemmaksi ( $k_a=3,34$ ,  $k_h=1,08$ ) kuin kehuva palautetta saavat oppilaat ( $k_a=4,14$ ,  $k_h=0,76$ ). Kehuva palautteen selitysaste oli samansuuruinen käyttäytymisen selitysasteen kanssa.

### **3.2 Opettajan kehuva palautteen ja oppilaan sukupuolen moderoinen vaikutus oikeudenmukaisuuden kokemukseen käyttöhäiriöisillä ja ei-käyttöhäiriöisillä oppilaille**

Opettajan kehuva palautteen yhteyttä oppilaan oikeudenmukaisuuden kokemukseen tarkasteltiin erikseen käyttöhäiriöisillä ja ei-käyttöhäiriöisillä oppilaille (kuva 1).



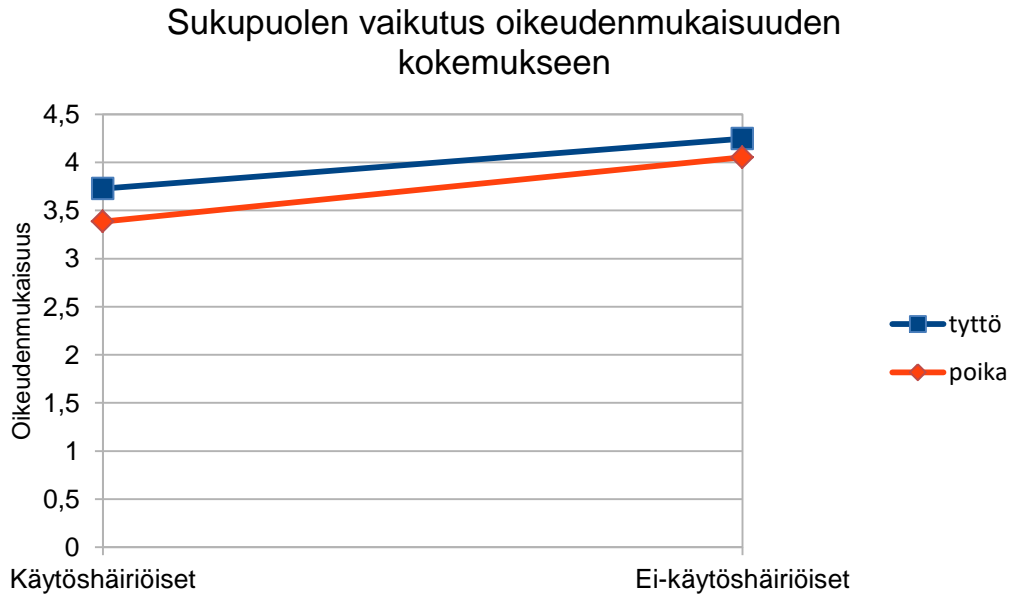
**Kuva 1.** Palautteen vaikutus käytöshäiriöisten ja ei-käytöshäiriöisten oppilaiden oikeudenmukaisuuden kokemukseen

Sekä käytöshäiriöisten että ei-käytöshäiriöisten oppilaiden oikeudenmukaisuuden kokemus lisääntyi opettajalta saadun kehuvan palautteen myötä. Kehuva palaute vaikutti kuitenkin molempiin käyttäytymisryhmiin yhtä paljon eikä oppilaan käyttäytymisellä ja opettajan kehuvalla palautteella siten ollut tilastollisesti merkitsevää yhdysvaikutusta oppilaan oikeudenmukaisuuden kokemukseen ( $F(3,4521)=0,078$ ,  $p=0,779$ ,  $\eta^2=0,000$ ) (taulukko 3).

**Taulukko 3.** Palautteen ja käyttäytymishäiriön vaikutus oikeudenmukaisuuden kokemukseen

	Oikeudenmukaisuuden kokemus	
	ka (kh) käytöshäiriöiset	ka (kh) ei-käytöshäiriöiset
kehuva palautetta saavat oppilaat	3,62 (0,94)	4,22 (0,70)
ilman palautetta jäävät oppilaat	2,92 (1,11)	3,49 (1,02)

Oppilaan sukupuolella ja käyttäytymisellä oli selitysasteeltaan pieni mutta tilastollisesti merkitsevä yhdysvaikutus oppilaan oikeudenmukaisuuden kokemukseen ( $F(1, 4521)=4,439$ ,  $p=0,035$ ,  $\eta^2=0,001$ ) (kuva 2).



**Kuva 2.** Sukupuolen vaikutus käytöshäiriöisten ja ei-käytöshäiriöisten oppilaiden oikeudenmukaisuuden kokemukseen

Oppilaan käyttäytymisen ja sukupuolen yhdysvaikutus oppilaan oikeudenmukaisuuden kokemukseen näkyi siten, että ero käytöshäiriöisten ja ei-käytöshäiriöisten poikien oikeudenmukaisuuden kokemuksen välillä oli hieman suurempi kuin tyttöjen vastaava ero. Käytöshäiriö vähensi siis enemmän poikien kuin tyttöjen oikeudenmukaisuuden kokemusta (taulukko 4).

**Taulukko 4.** Sukupuolen ja käyttäytymishäiriön vaikutus oikeudenmukaisuuden kokemukseen

	Oikeudenmukaisuuden kokemus	
	ka(kh) käytöshäiriöiset	ka(kh) ei-käytöshäiriöiset
tytöt	3,73 (0,88)	4,25 (0,70)
pojat	3,38 (1,05)	4,05 (0,81)

## 4 POHDINTA

Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin oppilaiden sukupuolen, luokka-asteen, käyttäytymisen ja opettajan antaman kehuvan palautteen yhteyttä oppilaiden oikeudenmukaisuuden kokemukseen. Lisäksi selvitettiin, onko käyttäytymisen ja kehuvan palautteen sekä käyttäytymisen ja sukupuolen välillä yhdysvaikutusta oikeudenmukaisuuden kokemukseen. Tarkasteluaineisto koostui 4525 3.-6.-luokkalaisen itäsuomalaisen oppilaan kyselyyn antamista vastauksista.

Väljärven (2017) ja Kansteen ym. (2017) tavoin tässä tutkimuksessa havaittiin, että pojat kokevat tulevansa epäoikeudenmukaisesti kohdelluiksi useammin kuin tytöt. Lisäksi huomattiin, että oppilaat kokivat koulun säännöt ja opettajien kohtelun sitä oikeudenmukaisemmiksi mitä nuorempia he olivat. Myönteisten kokemusten väheneminen iän myötä on linjassa Julinin ja Rummun (2018) tutkimuksen kanssa. Julin ja Rumpu (2018) nimittäin havaitsivat, että 3.-luokkalaisilla on vähemmän työrauhaongelmia ja he viihtyvät paremmin koulussa kuin 8.-luokkalaiset. Syynä tähän saattaa olla vanhempien oppilaiden kasvanut autonomian tarve ja tuntemus sääntöjen liiallisesta rajoittavuudesta.

Aiemmissa tutkimuksissa oppilaan käyttäytymisen ja oikeudenmukaisuuden kokemuksen välisestä yhteydestä on saatu ristiriitaisia tuloksia. Ehrhardt-Madapathi ym. (2018) ja Bru ym. (2002) havaitsivat yhteyden oppilaiden käyttäytymisen ja oikeudenmukaisen kohtelun välillä, kun taas Consuegra ja Engels (2016) totesivat, että epäoikeudenmukaisuuden kokemus on melko pysyvä tunne, johon oppilaan käyttäytymisellä ei ole vaikutusta. Tässä tutkimuksessa oppilaan käyttäytymisen ja oikeudenmukaisuuden kokemuksen välillä havaittiin kuitenkin vahva yhteys. Käytöshäiriöiset oppilaat tunsivat tulevansa selvästi epäoikeudenmukaisemmin kohdelluiksi kuin ei-käytöshäiriöiset oppilaat. Yhtä vahva yhteys oli opettajan kehuvan palautteen ja

oppilaan oikeudenmukaisuuden kokemuksen välillä. Consuegra ja Engels (2016) totesivat, että opettajan antaman palautteen laadulla ei ole vaikutusta oppilaan oikeudenmukaisuuden kokemukseen. Tässä tutkimuksessa havaittiin kuitenkin, että kehuva palautetta saaneet oppilaat kokivat tulevansa merkittävästi oikeudenmukaisemmin kohdelluiksi kuin ilman palautetta jääneet oppilaat. Tätä voi pitää luonnollisena, sillä oppilaat odottavat saavansa kehuja hyvästä käytöksestään ja kokevat epäoikeudenmukaisena sen, jos hyvä käytös jää huomiotta.

Koska oppimistulosten ja oikeudenmukaisuuden kokemuksen välillä on havaittu yhteys (Väljärvi, 2017), olisi tärkeää, että omasta mielestään vääränlaista kohtelua saavat eli erityisesti huonosti käyttäytyvät, teini-ikää lähestyvät ja ilman kehuva palautetta jäävät pojat pystyttäisiin koulussa kohtaamaan oikein. Opettajat tarvitsevatkin tietoa siitä, mitä ovat ne konkreettiset keinot, joilla näiden oppilaiden koulukokemukset saataisiin positiivisemmiksi. Tässä tutkimuksessa ei tähän kysymykseen saatu suoraa vastausta, sillä tulosten perusteella huomattiin, että oppilaan käyttäytymisellä ja opettajan antamalla kehuvalla palautteella ei ollut yhdysvaikutusta oppilaan oikeudenmukaisuuden kokemukselle. Opettajan antama kehuva palaute paransi siis, ei ainoastaan käytöshäiriöisten, vaan ihan kaikkien oppilaiden oikeudenmukaisuuden kokemusta. Kehuvaa palautetta voidaan siten saatujen tulosten perusteella pitää hyvänä yleisen tuen menetelmänä oppilaiden oikeudenmukaisuuden kokemuksen parantamiseen. Opettajan kehuvalla palautteella on jo aiemmin onnistuttu vähentämään oppilaiden huonoa käyttäytymistä ja siitä johtuvia työrauhaongelmia niin koulu- kuin luokkatasollakin (kts. esim. Närhi ym. 2016).

Tutkimuksessa kerätty aineisto asettaa tulosten luotettavuudelle joitakin rajoitteita. Vaikka Whaley-Klahn ym. (1976) pitävätkin oppilaiden opettajistaan tekemiä arvioita luotettavina, on kuitenkin syytä muistaa tulkinnanvaraisuus ihmisen toiminnan arvioinnissa ylipäätään. Oli arvioijana sitten aikuinen tai lapsi, täysin vertailukelpoisten tulosten saaminen on mahdotonta aina kun ihminen arvioi toisen ihmisen tekemisiä tai tekemättä jättämisistä. Myös omien

tuntemusten, kuten oikeudenmukaisuuden kokemuksen, ja oman käyttäytymisen arviointi on subjektiivista, mikä vaikeuttaa kerätyn aineiston luokittelua. Tämän lisäksi on syytä muistaa, että opettaja voi antaa positiivista palautetta verbaalisen viestinnän lisäksi non-verbaalisti, esimerkiksi peukaloa näyttämällä, mikä tässä työssä jäi kysymyksenasettelun vuoksi tarkastelun ulkopuolelle. Tulosten luotettavuutta lisää kuitenkin se, että samaa asiaa kysyttiin useammalla eri kysymyksellä ja kysymysten väliset vastaukset korreloivat keskenään riittäväällä tarkkuudella.

Tässä tutkimuksessa hyödynnettiin laajaa kyselyaineistoa, josta haluttiin saada selville oppilaan taustamuuttujien, käyttäytymisen ja oikeudenmukaisuuden kokemuksen sekä opettajan antaman palautteen välisiä yhteyksiä. Seuraavaksi olisi mielenkiintoista tietää, miksi tai missä tilanteissa oppilaat, ja tämän tutkimuksen tulosten perusteella erityisesti huonosti käyttäytyvät teini-ikäiset pojat, kokevat tulevansa epäoikeudenmukaisesti kohdelluiksi ja miksi ei-käytöshäiriöisten tyttöjen kokemus on erilainen. Tällöin tulisi valita kattava otos eri tavalla tässä tutkimuksessa esitettyihin kysymyksiin vastanneita oppilaita ja selvittää tarkemmin heidän ajatuksiaan. Jatkotutkimuksessa tulisi kerätä yksityiskohtaisempaa aineistoa ja hyödyntää laadullista analyysiä, jonka tarkoituksena on selvittää tarkemmin ihmisten käsityksiä ja ymmärrystä tutkittavasta asiasta (Stake, 2010). Vasta tällaisen tutkimuksen pohjalta voitaisiin muodostaa johtopäätöksiä siitä, millaista kohtelua oppilaat eri tilanteissa opettajiltaan kaipaavat, ja ohjeistaa opettajia kohtaamaan erilaisia oppilaita.

Suomalainen koulu kansainvälistyy. Tilastot osoittavat, että pääkaupunkiseudulla jo joka neljäs alle kouluikäinen on ulkomaalaistaustainen (SVT 2018). Ulkomaisten tutkimusten mukaan oppilaan etninen tausta vaikuttaa opettajan ja oppilaan väliseen suhteeseen. Valkoihoisten oppilaiden on todettu olevan läheisemmässä vuorovaikutuksessa opettajiensa kanssa kuin aasialais- tai latinotaustaisten oppilaiden (Hua-Yu, 2017). Lisäksi on havaittu, että tummaihoiset oppilaat saavat opettajaltaan enemmän negatiivista palautetta kuin valkoihoiset oppilaat, vaikka heidän käytöksessään ei olisi eroja

(Scott, Gage, Hirn ja Han, 2019). Kansainvälistymisen myötä myös Suomessa olisi syytä selvittää oppilaan etnisen taustan yhteyttä opettajan oppilasta kohtaan osoittamaan kohteluun. Tähän liittyen voisi tarkastella myös, eroaako oppilaiden kohtelu alueellisesti tai vaikuttaako koulun ulkomaalaistaustaisten oppilaiden määrä heidän saamaansa kohteluun.

## 5 LÄHTEET

- Alter, P., & Haydon, T. (2017). Characteristics of effective classroom rules: A review of the literature. *Teacher Education and Special Education, 40*(2), 114-127.
- Bandura, A. (1999). A social cognitive theory of personality. In L. Pervin & O. John (Ed.), *Handbook of personality* (2nd ed., pp. 154-196). New York: Guilford Publications.
- Boostrom, R. (1991). The nature and functions of classroom rules. *Curriculum Inquiry, 21*(2), 193-216.
- Bru, E., Stephens, P., & Torsheim, T. (2002). Students' perceptions of class management and reports of their own misbehavior. *Journal of School Psychology, 40*(4), 287-307.
- Cole, T. (1998). Understanding challenging behaviour. Teoksessa Tilstone, C., Florian, L., & Rose, R. *Promoting Inclusive Practice*. London: Routledge. 113-127.
- Consuegra, E., & Engels, N. (2016). Effects of professional development on teachers' gendered feedback patterns, students' misbehaviour and students' sense of equity: Results from a one-year quasi-experimental study. *British Educational Research Journal, 42*(5), 802-825.
- Demirkasimoglu, N., Aydin, I., Erdogan, C., & Akin, U. (2012). Organisational rules in schools: Teachers' opinions about functions of rules, rule-following and breaking behaviours in relation to their locus of control. *Educational Studies, 38*(2), 235-247.
- Donat, M., Umlauft, S., Dalbert, C., & Kamble, S. V. (2012). Belief in a Just World, Teacher Justice, and Bullying Behavior. *Aggressive Behavior, 38*(3), 185-193.



- Ehrhardt-Madapathi, N., Pretsch, J., & Schmitt, M. (2018). Effects of injustice in primary schools on students' behavior and joy of learning. *Social Psychology of Education: An International Journal*, 21(2), 337-369.
- Elliott, S. N., Witt, J. C., Galvin, G. A., & Peterson, R. (1984). Acceptability of positive and reductive behavioral interventions: Factors that influence teachers' decisions. *Journal of School Psychology*, 22(4), 353-360.
- equity [1a]. (2019). *Merriam-Webster.com*. Vitattu 24.6.2019  
<https://www.merriam-webster.com/dictionary/equity>
- fairness. (2019). *Merriam-Webster.com*. Vitattu 24.6.2019 <https://www.merriam-webster.com/dictionary/fairness>
- 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.
- Goodman, R. (1997) The Strengths and Difficulties Questionnaire: A Research Note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38(5), 581-586.
- Graham, A., Powell, M. A., Thomas, N., & Anderson, D. (2017). Reframing 'well-being' in schools: the potential of recognition. *Cambridge Journal of Education*, 47(4), 439-455.
- Hall, R. V., Lund, D., & Jackson, D. (1968). Effects of teacher attention on study behavior. *Journal of applied behavior analysis*, 1(1), 1-12.
- Hoy, W. K. (2010). Quantitative research in education: A primer. Los Angeles, [Calif.] ; London: SAGE.
- Hua-Yu, S. C. (2017). The Ties That Bind: Teacher Relationships, Academic Expectations, and Racial/Ethnic and Generational Inequality. *American Journal of Education*, 124(1), 67-100.
- Johnson, S. L. (2009). Improving the school environment to reduce school violence: A review of the literature. *Journal of School Health*, 79(10), 451-465.
- Julin, S., & Rumpu, N. (2018). Työrauhan ja turvallisen oppimisympäristön arviointi perusopetuksessa ja lukiokoulutuksessa. Julkaisut 4:2018. Tampere: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus (KARVI). Saatavana

internet-osoitteessa

[https://karvi.fi/app/uploads/2018/05/KARVI\\_0618.pdf](https://karvi.fi/app/uploads/2018/05/KARVI_0618.pdf)

justice [1a]. (2019). *Merriam-Webster.com*. Vitattu 24.6.2019

<https://www.merriam-webster.com/dictionary/justice>

Kanste, O., Halme, N., & Perälä, M. (2017). Viidesluokkalaisten oppilaiden näkemyksiä hyvinvoinnista, kouluyhteisöstä ja palveluista. Raportteja 1/2017. Helsinki: Terveystieteiden tutkimuskeskus ja hyvinvoinnin tutkimuskeskus.

Koch, P. R., Steelman, L. C., Mulkey, L., & Catsambis, S. (2008). Naughty or nice?: Equity, gender and behavior. *Social Psychology of Education: An International Journal*, 11(4), 409-430.

Lerner, M. (2002). Pursuing the Justice Motive. Teoksessa Ross, M., & Miller, D. T. *The Justice Motive in Everyday Life*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 10-38.

Liu, B., Engstrom, K., Jadbäck, I., Ullman, S. & Berman, A. H. (2017). Child self-report and parent ratings for the Strengths and Difficulties Questionnaire : Norms and agreement in a Swedish random population sample. *Scandinavian Journal of Child and Adolescent Psychiatry and Psychology*, 5(1), 13-27.

Luongo, N. (2012). Increasing elementary school teachers' awareness of gender inequity in student computer usage. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 4(3), 519-544.

Mameli, C., Biolcati, R., Passini, S., & Mancini, G. (2018). School context and subjective distress: The influence of teacher justice and school-specific well-being on adolescents' psychological health. *School Psychology International*, 39(5), 526-542.

Martin, R. (1972). Student sex and behavior as determinants of the type and frequency of teacher-student contacts. *Journal of School Psychology*, 10(4), 339-347.

McClowry, S. G., Rodriguez, E. T., Tamis-LeMonda, C., Spellmann, M. E., Carlson, A., & Snow, D. L. (2013). Teacher/Student interactions and

classroom behavior: The role of student temperament and gender. *Journal of Research in Childhood Education*, 27(3), 283.

- Närhi, V., Paananen, M., Karhu, A. & Savolainen, H. (2016). Hyvän käyttäytymisen ja tarkkaavuuden tukeminen koulussa. Teoksessa Ahtola, A. (toim.) *Psyykinen hyvinvointi ja oppiminen*. Jyväskylä: PS-kustannus. 185-207.
- O'Handley, R. D., Dufrene, B. A., & Whipple, H. (2018). Tactile prompting and weekly performance feedback for increasing teachers' behavior-specific praise. *Journal of Behavioral Education*, 27(3), 324-342.
- Orsati, F. T., & Causton-Theoharis, J. (2013). Challenging control: Inclusive teachers' and teaching assistants' discourse on students with challenging behaviour. *International Journal of Inclusive Education*, 17(5), 507-525.
- Perusopetuslaki 1998/628. Annettu Helsingissä 21.8.1998.
- Peter, F., Donat, M., Umlauf, S., & Dalbert, C. (2013). Einführung in die Gerechtigkeitspsychologie. Teoksessa Dalbert, C. (toim.) *Gerechtigkeit in der Schule*. Wiesbaden: Springer VS, 11-32.
- Pinter, E. B., East, A., & Thrush, N. (2015). Effects of a video-feedback intervention on teachers' use of praise. *Education & Treatment of Children*, 38(4), 451-472.
- Rawls, J. (1971). *A Theory of Justice*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Resh, N. (2010). Sense of justice about grades in school: Is it stratified like academic achievement? *Social Psychology of Education: An International Journal*, 13(3), 313-329.
- Raby, R., & Domitrek, J. (2007). Slippery as fish... but already caught? Secondary students' engagement with school rules. *Canadian Journal of Education*, 30(3), 931-958.
- Royer, D. J., Lynne Lane, K., Dunlap, K. D. & Parks Ennis, R. (2018). A Systematic Review of Teacher-Delivered Behavior-Specific Praise on K-12 Student Performance. *Remedial and Special Education*, 40(2), 112-128.
- Rudasill, K. M., Reio, T. G., Jr., Stipanovic, N., & Taylor, J. E. (2010). A longitudinal study of student-teacher relationship quality, difficult

temperament, and risky behavior from childhood to early adolescence.

*Journal of School Psychology, 48(5), 389-412.*

Scott, T. M., Gage, N., Hirn, R., & Han, H. (2019). Teacher and student race as a predictor for negative feedback during instruction. *School Psychology, 34(1), 22-31.*

Sprouls, K., Mathur, S. R., & Upreti, G. (2015). Is positive feedback a forgotten classroom practice? findings and implications for at-risk students.

*Preventing School Failure, 59(3), 153-160.*

Sullivan, A. M., Johnson, B., Owens, L., & Conway, R. (2014). Punish them or engage them? teachers' views of unproductive student behaviours in the classroom. *Australian Journal of Teacher Education, 39(6), 43-56.*

Suomen virallinen tilasto (SVT): Väestörakenne [verkkojulkaisu].

ISSN=1797-5379. Vuosikatsaus 2018. Helsinki: Tilastokeskus. Viitattu 9.9.2019. Saatavana internet-osoitteessa

[http://www.stat.fi/til/vaerak/2018/02/vaerak\\_2018\\_02\\_2019-06-19\\_tie\\_001\\_fi.html](http://www.stat.fi/til/vaerak/2018/02/vaerak_2018_02_2019-06-19_tie_001_fi.html)

Stake, R. E. (2010). *Qualitative research: Studying how things work*. New York: Guilford Press.

Teyfur, M. (2015). Undesirable student behaviours encountered by primary school teachers and solution proposals. *Educational Research and Reviews, 10(17), 2422-2432.*

Thompson, A. M., & Webber, K. C. (2010). Realigning student and teacher perceptions of school rules: A behavior management strategy for students with challenging behaviors. *Children & Schools, 32(2), 71-79.*

Thornberg, R. (2007). Inconsistencies in everyday patterns of school rules. *Ethnography and Education, 2(3), 401-416.*

Thornberg, R. (2008). School children's reasoning about school rules. *Research Papers in Education, 23(1), 37-52.*

- Thornberg, R., & Elvstrand, H. (2012). Children's experiences of democracy, participation, and trust in school. *International Journal of Educational Research*, 53, 44-54.
- Tomlinson, J. R. (1972). Implementing behavior modification programs with limited consultation time. *Journal of School Psychology*, 10(4), 379-386.
- Valli, R. (2015). *Johdatus tilastolliseen tutkimukseen* (2. uud. p.). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Väljärvi, J. (2017). PISA 2015. Oppilaiden hyvinvointi. Koulutuksen tutkimuslaitos. Saatavana osoitteessa <https://ktl.jyu.fi/vanhat/julkaisut/julkaisuluettelo/julkaisut/2017/KTL-D118> Viitattu 4.5.2019
- Whaley-Klahn, M. A., Loney, J., Weissenburger, F.E., & Prinz, R. (1976). Responses of boys and girls to a behaviorally focused school attitude questionnaire. *Journal of School Psychology*, 14(4), 283-290.