

**Luokan käyttäytymisodotusten laadun yhteys Työrauha  
kaikille -intervention vaikuttavuuteen**

Heidi Rahikainen ja Ruth Siddall

Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma

Artikkelimuotoinen

Kevätlukukausi 2022

Kasvatustieteiden laitos

Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

**Rahikainen, Heidi & Siddall, Ruth. 2022. Luokan käyttäytymisodotusten laadun yhteys Työrauha kaikille -intervention vaikuttavuuteen. Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. 40 sivua.**

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, millaisia opettajien muodostamat luokan käyttäytymisodotukset ovat laadultaan Työrauha kaikille -interventiossa. Lisäksi tutkittiin, onko luokan käyttäytymisodotusten laadulla yhteyttä Työrauha kaikille -intervention vaikuttavuuteen.

Tutkimuksessa käytettiin Työrauha kaikille -interventiotutkimusta varten vuosien 2013 ja 2014 aikana kerättyä aineistoa. Tämän tutkimuksen aineisto koostui luokkien (n = 53) käyttäytymisodotuksista sekä opettajien (n = 212) työrauharvioista. Käyttäytymisodotusten laatua arvioitiin tutkimuskirjallisuudesta nousseiden piirteiden (*selkeys, pituus, positiivinen muotoilu, yhteen odotukseen kohdistuminen*) avulla. Käyttäytymisodotusten laadun yhteyttä työrauhassa tapahtuvaan muutokseen tutkittiin toistomittausten varianssianalyysillä.

Tutkimuksen tulokset osoittivat, että kaikki käyttäytymisodotukset oli muotoiltu positiivisesti. Suurin osa oli myös selkeitä, lyhyesti muotoiltuja ja kohdistui yhteen odotukseen. Käyttäytymisodotusten laatu ei ollut tilastollisesti merkitsevästi yhteydessä intervention vaikuttavuuteen.

Tutkimuksessa havaittiin, että opettajat osaavat tehdä laadukkaita käyttäytymisodotuksia, kun heitä opastetaan käyttäytymisodotusten muotoilussa. Luokan työrauha parani sekä luokissa, joissa oli hyvälaatuiset käyttäytymisodotukset, että luokissa, joissa käyttäytymisodotukset olivat huonolaatuisia. Tämän perusteella voisi ajatella, että käyttäytymisodotusten muotoilu ei lopulta vaikuta luokan työrauhaan, vaan muut intervention keinot ovat mahdollisesti tehokkaampia työrauhaongelmiin puututtaessa.

Asiasanat: käyttäytymisodotukset, työrauha, interventio, yläkoulu

## SISÄLTÖ

<b>TIIVISTELMÄ.....</b>	<b>2</b>
<b>SISÄLTÖ .....</b>	<b>3</b>
<b>1 JOHDANTO.....</b>	<b>4</b>
1.1 Työrauha .....	4
1.2 Käyttäytymisodotukset.....	9
1.3 Tutkimuskysymykset.....	14
<b>2 TUTKIMUSMENETELMÄT.....</b>	<b>15</b>
2.1 Aineiston keruu ja tutkittavat .....	15
2.2 Interventio.....	16
2.3 Mittarit ja muuttujat .....	17
2.4 Aineiston analyysi .....	20
2.5 Eettiset ratkaisut.....	21
<b>3 TULOKSET.....</b>	<b>23</b>
<b>4 POHDINTA.....</b>	<b>28</b>
<b>LÄHTEET .....</b>	<b>33</b>
<b>LIITTEET.....</b>	<b>40</b>

# 1 JOHDANTO

Koulujen haasteet työrauhassa ovat olleet tietynlainen ikuisuusongelma, josta jokaisella on kokemusta omalta kouluajaltaan (Naukkarinen, 1999). Työrauhahäiriöihin puuttuminen on tärkeää, sillä häiriöt vähentävät opetukseen käytettävissä olevaa aikaa ja voivat aiheuttaa pelkoa ja turvattomuutta joissain oppilaissa (Levin & Nolan, 2007; Savolainen, 2001). Tämän seurauksena oppilaiden koulu-poissaolot voivat lisääntyä ja oppilaiden akateeminen menestyminen heikentyä (Levin & Nolan, 2007). Työrauhahäiriöt ovat myös työmäärän jälkeen toiseksi suurin stressin aiheuttaja opettajille (Clunies-Ross ym., 2008) ja vähentävät opettajien tehokkuutta ja voivat lyhentää työuran pituutta (Levin & Nolan, 2007).

Yksi keino puuttua työrauhaongelmiin on erilaiset käyttäytymistä tukevat interventiot, joiden perustana on luokalle muodostetut käyttäytymisodotukset. Käyttäytymisodotukset selventävät oppilaille sitä, millaista käyttäytymistä heiltä odotetaan (Alter & Haydon, 2017). Hyvin suunniteltuina käyttäytymisodotukset myös tukevat opettamista sekä parantavat oppilaiden tehtäviin sitoutumista ja siten edesauttavat oppimista (Levin & Nolan, 2007).

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, millaisia opettajien muodostamat luokan käyttäytymisodotukset ovat laadultaan Työrauha kaikille -interventiossa. Lisäksi tutkitaan, onko luokan käyttäytymisodotusten laadulla yhteyttä Työrauha kaikille -intervention vaikuttavuuteen. Tutkimuksen tavoitteena on saada tietoa aiheesta, jotta opettajat osaisivat tarvittaessa kiinnittää huomiota tekemiensä käyttäytymisodotusten laatuun.

## 1.1 Työrauha

Työrauhaa voi luonnehtia eri tavoin ja käsitteen määrittely on myös vaihdellut eri aikakausina (esim. Holopainen ym., 2009). Työrauha, riittävä hiljaisuus sekä järjestyksen pysyminen ovat liittyneet tiiviisti yhteen 1940-luvulla (Koskenniemi, 1946). Muutama vuosikymmen myöhemmin työrauhan merkitys on nähty laajemmin osana lasten kasvatusta siten, että työrauhan säilyminen luokassa ohjaa

oppilaita käyttäytymään oikein myös koulun ulkopuolella (Koskenniemi & Hälinen, 1978). Työrauha on määritelty myös häiriintymättömyyden tilaksi, jolloin luokassa vallitsee rauhalliset olot (Hirsjärvi, 1983). Nykyään työrauhan ajatellaan kuitenkin olevan enemmän kuin pelkkää hiljaisuutta (Saloviita, 2014). Tätä tukee myös Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, jossa opettajia kehoitetaan käyttämään opetuksessa monipuolisia työtapoja, kuten kokemuksellisuutta ja toiminnallisuutta (Opetushallitus, 2014). Näitä ei voida toteuttaa, jos luokassa vallitsee hiljaisuus.

Kansainvälisissä tutkimuksissa työrauhaa käsitellään usein luokanhallinnan tai ongelmakäyttäytymisen näkökulmista, koska suora käännostä suomenkieliselle työrauhan käsitteelle ei ole. Käsitteet liittyvät kuitenkin vahvasti toisiinsa, sillä luokanhallinnalla tarkoitetaan toimia, joilla opettaja luo luokkaan oppimista tukevan ympäristön (Evertson & Weinstein, 2006) ja työrauhan ylläpitäminen on osa näitä toimia (Belt & Belt, 2017). Ongelmakäyttäytymisellä taas tarkoitetaan työrauhaa häiritsevää toimintaa (Naukkarinen, 1999).

Työrauhaa kuvaillaan subjektiiviseksi, suhteelliseksi ja muuttuvaksi käsitteeksi (Erätuuli & Puurula, 1990; Hirsjärvi, 1983; Holopainen ym., 2009; Naukkarinen, 1999). Suhteellisuudella ja subjektiivisuudella viitataan siihen, että työrauhan määritelmä riippuu siitä, kenen näkökulmasta työrauhaa tarkastellaan (Erätuuli & Puurula, 1990; Naukkarinen, 1999). Esimerkiksi opettajalla ja oppilailla voi olla erilaiset näkemykset hyvän työrauhan määritelmästä, ja vaihtelua näkemyksissä voi ilmetä myös luokan oppilaiden kesken (Holopainen ym., 2009). Oppilaan näkökulmasta työrauha voidaan määritellä oppimisrauhaksi, kun taas opettajan näkökulmasta kyse on opettamisrauhasta (Erätuuli & Puurula, 1990). Lisäksi työrauhan määritelmä voi vaihdella eri oppiaineissa, opetustilanteissa (Erätuuli & Puurula, 1990; Hirsjärvi, 1983; Naukkarinen, 1999) sekä eri luokkaasteiden välillä työrauhan vaatimustason suhteen (Hirsjärvi, 1983).

Tässä tutkimuksessa hyvästä työrauhasta käytetään Närhen ja kumppaneiden (2017) määritelmää, joka pohjautuu Levinin ja Nolanin (2007) työrauhahäiriön määritelmään. Hyvä työrauha nähdään tilanteena, jossa ei esiinny ongelma-

käyttäytymistä, oppilaiden huomio kohdistuu opetukseen, oppilaat eivät vaaranna toistensa oikeutta opiskella, opiskeluympäristö on psyykkisesti ja fyysisesti turvallinen ja oppilaat pitävät huolta fyysisestä luokkaympäristöstä (Närhi ym., 2017).

**Työrauhahäiriö.** Työrauhan määritelmää lähestytään usein työrauhahäiriön näkökulmasta (Charles, 2005; Erätuuli & Puurula, 2009; Levin & Nolan, 2007). Työrauhahäiriöllä tarkoitetaan tilannetta, jossa opetuksen tavoitteet eivät toteudu (Erätuuli & Puurula, 1990). Se on käyttäytymistä, joka häiritsee opettamista ja oppimista, uhkaa muita (Charles, 2005; Levin & Nolan, 2007) tai ylittää yhteiskunnan moraaliset, eettiset ja lailliset käyttäytymisen rajat (Charles, 2005).

Suurin osa luokassa tapahtuvista työrauhahäiriöistä on lieviä (Lehtomäki & Mikkilä-Erdmann, 2018). Yleisimpiä ovat verbaaliset häiriöt (Lehtomäki & Mikkilä-Erdmann, 2018), kuten viittaamatta vastaaminen (Clunies-Ross ym., 2008; Lehtomäki & Mikkilä-Erdmann, 2018; Naukkarinen, 1999), nimittely (Naukkarinen, 1999), opettajan keskeyttäminen ja ruma kielenkäyttö (Kaakinen, 2017) sekä kaverin kanssa keskustelu, huutelu ja muu ääntely (Lehtomäki & Mikkilä-Erdmann, 2018). Muita luokassa ilmeneviä työrauhahäiriöitä ovat muun muassa toisten oppilaiden häiritseminen ja tottelemattomuus (Clunies-Ross ym., 2008), omalta paikalta poistuminen ja vaeltelu (Naukkarinen, 1999) sekä epäkohtelias ja nenäkäs käyttäytyminen (Erätuuli & Puurula, 1990). Esimerkiksi fyysinen aggressiivisuus on harvinaisempaa (Clunies-Ross ym., 2008).

Suomessa lainsäädäntö velvoittaa sekä opettajaa että oppilasta huolehtimaan työrauhasta. Oppilaalla on lain mukaan oikeus saada opetusta, mutta samalla laki velvoittaa oppilasta suorittamaan tehtävänsä tunnollisesti ja käyttäytymään asiallisesti (Perusopetuslaki 1998/628). Myös perus- ja ihmisoikeuksiin kuuluva oikeus opetukseen sisältää oikeuden turvattuun työrauhaan (Hakalehto, 2015). Lisäksi perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus, 2014) mukaan työrauha on välttämätön osa koulutyöskentelyä. Perusopetuslain (1998/628) mukaan opettajalla on oikeus käyttää tarvittaessa työrau-

han turvaamiseksi ja epäasialliseen käyttäytymiseen puuttumiseksi kasvatuskeskustelua ja erilaisia kurinpitokeinoja, kuten jälki-istuntoa, kirjallista varoitusta sekä määräaikaista erottamista koulusta.

**Työrauha yksilön kokemana.** Oppilaiden ja opettajien käsitykset työrauhasta voivat olla vaihtelevia (Holopainen ym., 2009). Myös tutkimustulokset oppilaiden näkemyksistä vaihtelevat. Esimerkiksi Julinin ja Rummun (2018) mukaan suurin osa oppilaista on sitä mieltä, että keskimäärin opettajat pitävät yllä hyvää työrauhaa luokissa. Kuitenkin Savolaisen (2001) mukaan oppilaat toivovat opettajilta parempaa puuttumista työrauhaongelmiin. Suomalaiset oppilaat myös arvioivat koulujensa työrauhan huomattavasti OECD-maiden keskiarvoa heikommaksi (Harinen & Halme, 2012). Lisäksi lähes puolet suomalaisista oppilaista kertoo työrauhahäiriöitä esiintyvän kaikilla tai ainakin useimmilla oppitunneilla, mutta tästä huolimatta valtaosa arvioi myös pystyvänsä työskentelemään vaivatta lähes kaikilla tai kaikilla tunneilla (Harinen & Halme, 2012).

Opettajien ei ole helppo vastata oppilaiden toiveisiin paremmasta työrauhasta, sillä opettajat puolestaan kokevat, ettei heillä ole tarvittavia keinoja ja valmiuksia puuttua työrauhaongelmiin (Savolainen, 2001). Opettajat toivovatkin lisää koulutuksia, joiden avulla saisi menetelmiä työrauhan säilyttämiseen (Savolainen, 2001). Opettajien kokemuksia työrauhasta mitanneen OAJ:n työolobarometrin (2019) mukaan opettajat kokevat, että oppilaiden heihin kohdistama epäasiallinen kohtelu, kiusaaminen ja väkivalta on lisääntynyt viime vuosien aikana. Myös sillä, kuinka paljon opettajilla on työkokemusta, saattaa olla merkitystä koettuihin työrauhahäiriöihin. Julinin ja Rummun (2018) mukaan mitä vähemmän opettajilla on takanaan opetusvuosia, sitä enemmän he kokevat luokissa olevan työrauhahäiriöitä. Opettajien aiemmat kokemukset omasta kyvystään pitää yllä työrauhaa vaikuttavat heidän itsetuntoonsa, minäkuvaansa, työmotivaatioonsa sekä tulevaisuuden uranäkymiinsä (Belt & Belt, 2017).

**Työrauhan tukeminen.** Työrauhaa voidaan tukea erilaisten interventioiden avulla. Osassa niistä aihetta lähestytään opettajan käyttämien luokanhallinnan keinojen näkökulmasta. Opettajan luokanhallinnan olennaisimmat periaatteet voidaan jakaa viiteen eri osa-alueeseen, joita ovat luokan hyvä strukturointi,

käyttäytymisodotusten selkiyttäminen sekä niiden opettaminen, läpikäyminen ja noudattaminen, oppilaiden osallistaminen käyttäytymisodotusten harjoitteluun, toivotun käyttäytymisen vahvistaminen sekä häiriökäyttäytymiseen puuttuminen (Simonsen ym., 2008). Sitä, mikä näistä osa-alueista on kaikkein vaikuttavin, ei ole pystytty määrittämään useista tutkimuksista huolimatta (Chaffee ym., 2017; Oliver ym., 2011). Silti opettajan luokanhallintaa tukevat interventiot ovat useiden metatutkimusten mukaan tehokkaita oppilaiden häiriökäyttäytymisen vähentämisen ja siten työrauhan tukemisen kannalta (Chaffee ym., 2017; Korpershoek ym., 2016; Oliver ym., 2011; Simonsen ym., 2008).

Luokanhallinnan näkökulman lisäksi työrauhan tukemista käsitellään tutkimuksissa usein myös oppilaiden positiivisen käyttäytymisen tukemisen näkökulmasta. Positiiviseen käyttäytymisen tukemiseen keskittyvän lähestymistavan tavoitteena on ennaltaehkäistä ja vähentää oppilaiden ongelmakäyttäytymistä (Warren ym., 2009). Sen peruseräkkeitä ovat käyttäytymisodotusten määrittely ja niiden opettaminen oppilaille, hyvän käyttäytymisen huomioiminen, jatkuva tuen tehokkuuden arviointi sekä tuen toteuttamisen mahdollisuus joko yksilö-, ryhmä- tai koulutasolla siten, että koko kouluyhteisö ja perhe on sitoutunut tukikeinoihin (Warren ym., 2009).

Yksi esimerkki tällaisesta koulutason tuesta on käyttäytymisen tukemiseen kehitetty School Wide Positive Behaviour Intervention and Support -toimintamalli (SWPBIS) (Horner ym., 2010). Toimintamalli perustuu selkeiden käyttäytymisodotusten muodostamiseen ja niiden opettamiseen oppilaille ja sen on tarkoitus toimia ennaltaehkäisevänä tukena (Sugai & Horner, 2002). Toimintamallin lähtökohtana on koko koululle suunniteltu tuki, ja sitä voi toteuttaa kolmella eri tasolla. Tällöin tuen intensiteetti kasvaa, kun tuen taso nousee (Horner ym., 2010). SWPBIS-toimintamallista on myös kehitetty suomalaisessa peruskoulussa toimiva versio ProKoulu-tutkimushankkeessa (Karhu, 2018). Tutkimusten mukaan koko kouluun suunnatun tuen avulla on mahdollista vähentää oppilaiden ongelmakäyttäytymistä (Horner ym., 2010; Warren ym., 2009).



Koulutason lisäksi työrauhaa voidaan tukea myös luokkatasoisten interventioiden avulla. Metatutkimusten mukaan kaikki oppilaat hyötyvät luokkatasoisesta interventiosta sukupuolesta, sosioekonomisesta taustasta, käyttäytymisestä, iästä tai kotimaasta riippumatta (Chaffee ym., 2017; Korpershoek ym., 2016). Työrauha kaikille -interventio on esimerkki luokkatasoisesta interventiosta, jossa luokalle määritellään yhteiset käyttäytymisodotukset (Närhi ym., 2017). Luokkatasoiset interventiot ovat tehokkaita oppilaiden häiriökäyttäytymisen vähentämisessä ja siten työrauhan tukemisessa (Chaffee ym., 2017; Korpershoek ym., 2016; Oliver ym., 2011; Simonsen ym., 2008).

Käyttäytymistä voidaan tukea myös yksilötasolla, jos oppilaan työrauhaa häiritsevä käyttäytyminen ei muutu luokkatasoisesta tuesta huolimatta. Yksilötason käyttäytymisen tukemisessa otetaan usein mukaan funktionaalinen käyttäytymisen arviointi, jonka avulla pyritään määrittelemään ympäristöstä oppilaan käyttäytymiseen vaikuttavat tekijät (Horner ym., 2010). Yksi esimerkki yksilötasoisesta käyttäytymisen tuesta on positiiviseen käyttäytymisen tukemisen malliin perustuva Check in Check out -toimintamalli (Hawken ym., 2014; Horner ym., 2010; Karhu, 2018). Toimintamallissa oppilas tapaa päivittäin aikuisen kanssa ja saa tukea sekä palautetta entistä säännöllisemmin (Karhu, 2018). Tässä tutkimuksessa keskitytään kuitenkin yleiseen luokkatasoiseen tukeen.

## 1.2 Käyttäytymisodotukset

Käyttäytymisodotukset ovat yksi luokan työrauhaa tukevista tekijöistä. Ne ovat lähes poikkeuksetta tärkeä osa erilaisia käyttäytymisinterventioita (esim. Evertson, 1989; Närhi ym., 2014; McNamara ym., 1986; Musser ym., 2001). Käyttäytymisodotuksilla tarkoitetaan ohjeita ja sääntöjä, jotka kuvailevat toivottua tai ei-toivottua käyttäytymistä (Alter & Haydon, 2017; Rosenberg, 1986). Boostrom (1991) määrittelee luokan käyttäytymisodotusten liittyvän kouluarkeen, luokkahuoneessa työskentelyyn, luokan henkilöiden välisiin suhteisiin tai oppiaineisiin. Rosenbergin (1968) mukaan luokan käyttäytymisodotuksia hyödynnetään ensisijaisesti yleisesti hyväksytyjen käyttäytymisen kriteerien tunnistamiseen.

Käyttäytymisodotuksista käytetään myös esimerkiksi käsitteitä käyttäytymisohjeet, luokan säännöt ja toimintaohjeet.

Käyttäytymisodotukset edustavat tietynlaista yhteiskuntasopimusta opettajan ja oppilaiden välillä (Alter & Haydon, 2017). Kuten yhteiskunnassa, myös koulussa on auktoriteetti, joka määrittelee ohjeet toivotunlaiselle toiminnalle. Toisin sanoen käyttäytymisodotukset luovat struktuurin, jonka avulla opettajat ja oppilaat ymmärtävät heidän paikkansa kouluyhteisössä (Boostrom, 1991). Selkeästi määritellyt normit voivat myös vahvistaa oppilaiden turvallisuuden tunnetta (Levin & Nolan, 2007).

Muutamissa tutkimuksissa on havaittu, että pelkästään käyttäytymisodotuksilla ja niiden opettamisella ei ole vaikutusta oppilaiden käyttäytymiseen, vaan sääntöjen lisäksi tarvitaan muitakin keinoja tukemaan hyvää käyttäytymistä (Greenwood ym., 1974; Madsen ym., 1968; O'Leary ym., 1969). Tästä huolimatta, vaikka käyttäytymisodotukset eivät olisi yksinään tehokkaita, niistä on hyötyä (Bicard, 2000). Ne ovat tärkeä osa opettajan luokanhallintaa (Boostrom, 1991; Greenberg, ym., 2014) sekä samalla työkaluja luokan tasapainon luomisessa ja säilyttämisessä (Boostrom, 1991). Käyttäytymisodotukset auttavat jäsentämään luokan toimintaa, mikä hyödyttää erityisesti oppilaita, joilla ilmenee häiriökäyttäytymistä, sillä he ovat usein herkkiä muuttuville tilanteille ja olosuhteille (Levin & Nolan, 2007). Lisäksi käyttäytymisodotusten avulla on mahdollista opettaa toivottua käyttäytymistä sekä antaa käyttäytymiseen kohdentuvaa palautetta (Bicard, 2000).

**Käyttäytymisodotusten keskeiset piirteet.** Useissa opettajille tarkoitetuissa oppaissa opettajia kehoitetaan muodostamaan tietynlaisia käyttäytymisodotuksia (Alter & Haydon, 2017). Kuitenkaan näyttöön perustuvaa tutkimustietoa siitä, mitkä käyttäytymisodotusten piirteet todella ovat yhteydessä työrauhaa häiritsevän käyttäytymisen vähenemiseen, ei ole. Käyttäytymisodotuksista voidaan silti tunnistaa erilaisia piirteitä, jotka nousevat esiin opettajan luokanhallintaan tai häiriökäyttäytymisen vähentämiseen keskittyvissä interventiotutkimuksissa (Alter & Haydon, 2017).

**Selkeys.** Monissa tutkimuksissa luokan käyttäytymisodotuksia muodostettaessa korostetaan niiden selkeyttä (De Martini-Scully ym., 2000; Greenwood ym., 1974; Lohrmann & Talerico, 2004; Madsen ym., 1968; McNamara ym., 1986; McNamara ym., 1987; Musser ym., 2001; Närhi ym., 2014; O’Leary ym., 1969; Rosenberg, 1986). Käyttäytymisodotusten suositellaan olevan yksinkertaisesti muotoiltuja ja ilmaisevan, mitä oppilaan toivottu käyttäytyminen on (Rosenberg, 1986). Tätä tukee myös De Martini-Scullyn ja kumppaneiden (2000) interventiotutkimus, jossa opettajia ohjeistettiin antamaan suoraan toivottuun käyttäytymiseen kohdistuvat selkeät käyttäytymisodotukset, esimerkiksi ”viittaa, kun haluat puhua”. Musserin ja kollegoiden (2001) tutkimuksessa taas opettajia ohjeistettiin muotoilemaan käyttäytymisodotukset käyttäytymistä kuvaavien termein.

Selkeät käyttäytymisodotukset luovat pohjan oppilaiden käyttäytymisen ohjaamiseen, sillä tällöin oppilaat tietävät, mitä heiltä odotetaan (Madsen ym., 1968). Myös Kunterin ja kollegoiden (2007) tutkimuksessa käytetyn oppilaiden käsityksiä käyttäytymisodotusten selkeydestä mittaavan mittarin perusteella selkeillä käyttäytymisodotuksilla tarkoitetaan sitä, että kaikki oppilaat tietävät säännöt ja heille on selvää, mitä saa tehdä ja mitä ei. Osassa interventiotutkimuksista ei kuitenkaan erikseen mainita käyttäytymisodotusten selkeydestä, mutta interventioiden esimerkkisäännöt ovat yksinkertaisia ja kohdistuvat suoraan toivottuun käyttäytymiseen (Greenwood ym., 1974; O’Leary ym., 1969; McNamara ym., 1986).

Emmerin ja kumppaneiden (1980) tutkimuksessa vertailtiin paremman ja huonomman työrauhan luokkaan luoneita opettajia. Tulokset osoittavat, että molemmilla opettajatyypeillä oli käyttäytymisodotuksia luokassaan, mutta hyvän työrauhan luokkaan luoneet opettajat opettivat oppilaille vain ne käyttäytymisodotukset, joiden mukaan oppilaiden tuli toimia ja ne kerrottiin selkeämmin. Evertson ja Emmer (1982) tekivät samansuuntaisen tutkimuksen, jossa tarkasteltiin yläkoulun englannin ja matematiikan opettajien eroja luokan työrauhan luomisessa. Käyttäytymisodotusten osalta tuloksissa havaittiin, että hyvän työrauhan luokkaan luoneet opettajat kertoivat oppilaille selkeämmin luokan käyttäytymisohjeet, toimintaohjeet sekä odotukset työskentelytavoille.

Selkeiden käyttäytymisodotusten yhteyttä työrauhaa häiritsevän käyttäytymisen vähenemiseen ei ole suoraan tutkittu, vaan selkeät käyttäytymisodotukset ovat yksi osa interventioita (esim. De Martini-Scully ym., 2000; Greenwood ym., 1974; Madsen ym., 1968; Rosenberg, 1986). Tässä tutkimuksessa käyttäytymisodotusten selkeydellä tarkoitetaan sitä, että käyttäytymisodotukset on muotoiltu yksinkertaisesti ja siten, että ne kohdistuvat suoraan toivottuun käyttäytymiseen, eivätkä jätä tulkinnanvaraa. Lisäksi selkeät käyttäytymisodotukset mahdollistavat palautteen antamisen toivotusta käyttäytymisestä.

**Pituus.** Luokan käyttäytymisodotusten sanamäärät voivat vaihdella, eikä interventioissa, joissa opettajia ohjeistetaan tekemään luokalle käyttäytymisodotuksia, juuri oteta kantaa sääntöjen pituuteen. Poikkeuksena on Madsenin ja kumppaneiden (1968) tutkimus, jossa he kehottavat tekemään lyhyitä käyttäytymisodotuksia. Sääntöjen lyhyesti muotoilemista voidaan perustella sillä, että lyhyet säännöt ovat helpommat muistaa (Madsen ym., 1968).

Vaikka tutkijat eivät ohjeista tekemään lyhyesti muotoiltuja käyttäytymisodotuksia, sääntöjen yksinkertaisuutta kuitenkin korostetaan (Donaldson ym., 2011; Lohrmann & Talerico, 2004; Rosenberg, 1986). Muutamissa tutkimuksissa myös annetaan esimerkkejä käyttäytymisodotuksista, jotka on kirjoitettu lyhyesti (McNamara ym., 1986; O'Leary ym., 1969). Johnson ja kollegat (1996) sen sijaan esittelevät tutkimuksessaan opettajien tekemiä käyttäytymisodotuksia, jotka vaihtelevat pituudeltaan huomattavasti.

**Kohdistuu yhteen odotukseen.** Yksi sääntö voi sisältää yhden tai useamman käyttäytymisodotuksen. Esimerkiksi Johnsonin ja kumppaneiden (1996) tutkimuksessa yhden säännön sisältämä käyttäytymisodotusten määrä vaihteli yhdestä ("Viittaa, jos sinulla on kysyttävää") kolmeen ("Kuuntele ohjeet huolellisesti, toimi ohjeiden mukaan ja kysy aina, jos et ole varma jostakin asiasta"). Suurimmassa osassa interventioissa käytetyistä säännöistä on kuitenkin vain yksi käyttäytymisodotus sääntöä kohden (De Martini-Scully ym., 2000; Greenwood ym., 1974; Lohrmann & Talerico, 2004; McNamara ym., 1986; McNamara ym., 1987; Musser ym., 2001; O'Leary ym., 1969).

**Positiivinen muotoilu.** Luokan käyttäytymisodotukset voidaan muotoilla positiivisesti tai negatiivisesti. Positiivinen muotoilu kertoo oppilaalle, mitä hänen tulee tehdä, kun taas negatiivinen ilmaisee kiellon avulla, mitä ei saa tehdä (Bicard, 2000). Positiivisesti muotoillut käyttäytymisodotukset ovat yksi avaintekijöistä koko koulun tasoisissa positiivisen käyttäytymisen tuen malliin pohjautuvissa interventioissa (Lohrmann & Talerico, 2004), joiden on havaittu vähentävän työrauhaa häiritsevää käyttäytymistä merkittävästi (Närhi ym., 2014). Lisäksi positiiviset käyttäytymisodotukset ovat usein osana muita oppilaiden häiriökäyttäytymiseen keskittyviä interventiotutkimuksia, joiden on myös havaittu olevan tehokkaita häiriökäyttäytymisen vähentämisessä (esim. Närhi ym., 2014).

Lohrmannin ja Talericon (2004) interventiotutkimuksen tulokset tukevat yksinkertaisten ja positiivisesti ilmaistujen käyttäytymisodotusten käyttämistä, kun halutaan vähentää luokan työrauhaa häiritsevää käyttäytymistä luokkatasolla. Närhen ja kumppaneiden (2014) pilottitutkimuksessa opettajia ohjeistettiin muodostamaan käyttäytymisodotukset positiivisesti siten, että ne kuvailevat käyttäytymisen tavoitteita oppilaille. Greenwoodin ja kumppaneiden (1974) sekä Johnsonin ja kumppaneiden (1996) tutkimuksissa ei erikseen ohjeistettu muotoilemaan käyttäytymisodotuksia positiivisesti, mutta interventioissa käytetyt säännöt olivat kuitenkin positiivisesti muotoiltu. Rosenberg (1986) ei myöskään erikseen mainitse sääntöjen muotoilua positiivisesti, mutta hänen mukaansa niiden tulee kuitenkin ilmaista, mitä oppilaan käyttäytymiseltä toivotaan. Tätä on hankala ilmaista kieltojen avulla.

Madsenin ja kollegoiden (1968) tutkimuksessa opettajia ohjeistettiin käyttämään positiivisesti muotoiltuja käyttäytymisodotuksia silloin, kun se on mahdollista. He perustelevat positiivisesti muotoiltujen käyttäytymisodotusten käyttöä sillä, että he haluavat korostaa käyttäytymiseen puuttumista myönteisestä näkökulmasta. Osassa interventiotutkimuksista käyttäytymisodotukset ovat sekoitus positiivisia ja negatiivisia ohjeita (McNamara ym., 1986; O'Leary ym., 1969).

Aiemman tutkimustiedon perusteella näyttää siltä, että yhtä selkeää kriteeristöä laadukkaille käyttäytymisodotuksille ei ole. Tässä tutkimuksessa on yhdis-

telty eri interventiotutkimusten korostamia käyttäytymisodotusten piirteitä, joiden pohjalta on määritelty laadukkaat käyttäytymisodotukset. Tässä tutkimuksessa laadukkailla käyttäytymisodotuksilla tarkoitetaan selkeitä, lyhyitä, yhteen odotukseen kohdistuvia sekä positiivisesti muotoiltuja käyttäytymisodotuksia. Tutkimuksen avulla pyritään selvittämään käyttäytymisodotusten laadun ja työrauhassa tapahtuvan muutoksen mahdollista yhteyttä, jotta opettajat osaisivat tarvittaessa kiinnittää huomiota tekemiensä käyttäytymisodotusten laatuun.

### **1.3 Tutkimuskysymykset**

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, millaisia luokan käyttäytymisodotukset ovat laadultaan, ja onko luokan käyttäytymisodotusten laadulla yhteyttä Työrauha kaikille -intervention vaikuttavuuteen. Tutkimuskysymykset ovat:

1. Millaisia opettajien muodostamat luokan käyttäytymisodotukset ovat laadultaan Työrauha kaikille -interventiossa?
2. Onko luokan käyttäytymisodotusten laadulla yhteyttä Työrauha kaikille -intervention vaikuttavuuteen?

## 2 TUTKIMUSMENETELMÄT

### 2.1 Aineiston keruu ja tutkittavat

Tässä tutkimuksessa käytetään Työrauha kaikille -interventiotutkimusta varten vuosien 2013 ja 2014 aikana kerättyä aineistoa (Närhi ym., 2017). Aineiston keruu aloitettiin lähettämällä yläkoulujen rehtoreille (n = 175) kirje, jossa esiteltiin interventiota ja pyydettiin keskustelemaan ja päättämään interventioon osallistumisesta yhdessä henkilökunnan kanssa. Kirjeessä ohjeistettiin valitsemaan interventiota varten enintään kaksi luokkaa, joissa useat opettajat olivat havainneet työrauhaongelmia. Luokkien määrä rajattiin kahteen koulua kohden opettajien työmäärän vähentämiseksi ja sen turvaamiseksi, että interventio pysyy suunnitellun kaltaisena. Kouluista 38 (21,7 %) oli halukkaita osallistumaan tutkimukseen. Näistä kolme oli erityiskouluja, jotka jätettiin tutkimuksen ulkopuolelle. Koulut valikoivat tutkimukseen ainoastaan seitsemäs- (58 %) ja kahdeksasluokkalaisia (42 %). Tutkimukseen osallistuneet koulut satunnaistettiin kahteen ryhmään, joista koeryhmälle toteutettiin interventio syyslukukauden aikana ja kontrolliryhmälle kevätlukukauden aikana.

Tämän tutkimuksen aineistossa oli yhteensä 55 luokkaa. Luokkien käyttäytymisodotukset saatiin 53 luokalta. Kuitenkin sekä käyttäytymisodotukset että työrauhan alku- ja loppumittausten tulokset olivat käytettävissä ainoastaan 32 luokalta. Syynä tähän on se, että aineistoa kerätessä syksyn koeryhmässä 16 luokan opettajat suorittivat väärinymmärrysten takia työrauhan alkumittauksen vasta intervention aloitustapaamisen jälkeen. Mittaustulokset jätettiin pois aineistosta, koska opettajat arvioivat työrauhan systemaattisesti paremmaksi näissä luokissa, joissa arviointi tehtiin vasta aloitustapaamisen jälkeen (Närhi ym., 2017). Lisäksi neljä luokkaa keskeytti tutkimukseen osallistumisen omasta tahdostaan. Syyt liittyivät valmiiksi suureen koulun aiheuttamaan työtaakkaan sekä luokan parantuneeseen opiskeluilmapiiriin. Kaksi luokkaa ei ilmoittanut tarpeeksi syytä tutkimuksen keskeyttämiselle.

Työrauha kaikille -interventiotutkimukseen osallistui kaikkiaan 607 opettajaa. Tähän tutkimukseen otettiin mukaan ne opettajat (n = 212), joiden luokilta saatiin käyttäytymisodotukset. Taustatiedot saatiin 183 opettajalta. Opettajista 141 (66,5 %) oli naisia ja 42 (19,8 %) miehiä. Opettajien iän keskiarvo oli 44,5 vuotta ja keskihajonta 10,2 vuotta. Opettajista 69 (32,5 %) oli työkokemusta alle 10 vuotta ja 114 (53,8 %) yli 10 vuotta. Luokan opettajien määrän vaihteluväli luokkaa kohden oli 2–13.

## 2.2 Interventio

Työrauha kaikille -toimintamalli on kehitetty Keuruun yhteiskoulun yläkoulussa vuosina 2008–2010. Toimintamalli on esitelty tarkemmin Kiisken ja kumppaneiden (2012) KUMMI-oppaassa. Työrauha kaikille -toimintamallin tavoitteena on vähentää työrauhaongelmia, parantaa oppimisilmapiiriä ja lisätä opettajien työn hallinnan tunnetta sekä tätä kautta vaikuttaa positiivisesti opettajien työssäjaksamiseen. Kyseessä on luokkatason tukitoimi, jossa huomiota kiinnitetään koko ryhmään yksittäisen oppilaan sijaan. Interventio on suunnattu luokille, joissa ilmenee erityisen paljon työrauhaongelmia. Työrauha kaikille -toimintamalli on yleisen tuen piiriin kuuluva tukitoimi, jolla pyritään vaikuttamaan oppituntien aikaiseen, oppimista ja opettamista häiritsevään perushälyyn, ei vakavampiin käytöshäiriöihin. Sen teoreettinen perusta on käyttäytymispsykologisessa teoriassa, jonka mukaan käyttäytyminen on opittua, siihen voidaan vaikuttaa ja sitä voidaan muuttaa. Toimintamallissa on keskeistä käyttäytymisodotusten asettaminen, kannustavan palautteen antaminen sekä nopea puuttuminen.

Interventio alkaa sillä, että luokkaa opettavat opettajat kokoontuvat yhteiseen ohjattuun tapaamiseen, jonka vetämisestä vastaa koulun omaan henkilökuntaan kuuluva työntekijä, tavanomaisesti erityisopettaja. Tapaamisessa opettajat määrittelevät kaksi luokassa eniten työrauhahäiriöitä aiheuttavaa ongelmaa. Nämä ongelmat muotoillaan kahdeksi tavoitteeksi eli käyttäytymisodotukseksi. Opettajia neuvotaan tekemään käyttäytymisodotuksista selkeitä, posi-



tiivisesti muotoiltuja, useille oppitunneille sopivia, olennaisesti työrauhaan liittyviä sekä sellaisia, joiden toteutumista pystyy helposti arvioimaan. Oppilaita ja huoltajia tiedotetaan interventiosta ja käyttäytymisodotukset esitellään oppilaille, jotta he ovat tietoisia siitä, millaista toimintaa heiltä odotetaan. Käyttäytymisodotusten toteutumista seurataan jokaisella oppitunnilla oppilaskohtaisesti. Opettaja antaa oppilaalle sanallista palautetta tunnin aikana ja näin oppilaalla on mahdollisuus muuttaa käyttäytymistään tavoitteiden mukaiseksi. Oppitunnin päätteeksi opettaja merkitsee itselleen muistiin plus- tai miinusmerkin kummankin tavoitteen kohdalle sen mukaan, noudattiko oppilas käyttäytymisodotuksia tunnilla. Viikon päätteeksi luokanohjaaja koostaa opettajien tekemistä merkinnöistä yhteenvedon ja laskee kullekin oppilaalle plusmerkintöjen prosentuaalisen osuuden kaikista merkinnöistä. Sitä verrataan opettajien etukäteen luokalle määrittämään rajaan siitä, kuinka monta prosenttia viikon merkinnöistä tulee olla plusmerkkisiä. Jos oppilas jää alle viikoittaisen tavoiterajan, seurauksena on keskustelu huoltajien ja oppilashuoltoryhmän kesken. Mikäli jollakin oppilaalla on toistamiseen onnistumisia vähemmän kuin määritetty raja on, ohjataan oppilas kasvatuskeskusteluun esimerkiksi koulukuraattorin tai erityisopettajan kanssa. Keskustelussa etsitään keinoja positiivisen muutoksen aikaansaamiseksi.

### 2.3 Mittarit ja muuttujat

**Käyttäytymisodotusten laatua** arvioitiin eri ulottuvuuksien avulla (liite 1). Ulottuvuudet olivat *selkeys*, *pituus*, *käyttäytymisodotuksen kohdistuminen yhteen odotukseen* sekä *positiivinen muotoilu*. Kutakin ulottuvuutta arvioitiin kaksiporaisesti. Selkeällä käyttäytymisodotuksella tarkoitettiin tässä tutkimuksessa sitä, että käyttäytymisodotus kohdistui täysin toivottuun käyttäytymiseen, ei jättänyt tulkinnanvaraa, eikä herättänyt lisäkysymyksiä. Se mahdollisti selkeän palautteenannon ja oli niin konkreettinen, että sen kuvaamaa käyttäytymistä pystyisi tarvittaessa näyttelemään. Jos käyttäytymisodotus ei täyttänyt näitä kriteerejä, se arvioitiin epäselväksi. Käyttäytymisodotusten pituutta arvioitaessa viisi sanaa

tai vähemmän sisältävät käyttäytymisodotukset luokiteltiin lyhyiksi ja kuusi sanaa tai enemmän sisältävät käyttäytymisodotukset pitkiksi. Lisäksi käyttäytymisodotukset jaettiin kahteen ryhmään sen mukaan, kohdistuivatko ne yhteen vai useampaan odotukseen sekä olivatko ne positiivisesti vai negatiivisesti muotoiltuja.

Arvioinnin luotettavuutta testattiin internetistä löydetyillä luokkien säännöillä ( $n = 30$ ) siten, että kumpikin tämän tutkimuksen tekijä arvioi käyttäytymisodotusten laatua toisistaan riippumatta. Tämän jälkeen laskettiin arvioitsijareliabiliteetti. Arvioitsijareliabiliteetilla tarkoitetaan eri arvioitsijoiden tekemien arvioiden suhdetta ja se voidaan laskea esimerkiksi yksimielisyysprosentin avulla siten, että yksimielisten arvioiden määrä jaetaan yksimielisten ja erimielisten arvioiden summalla (Anttila, 1996). Anttilan (1996) mukaan reliabiliteetti on hyvä, kun  $r = .80$  tai enemmän. Arvioinnin reliabiliteetiksi saatiin  $r = .97$ . Näin ollen arviointia ei tarvinnut muokata, vaan seuraavaksi Työrauha kaikille -intervention käyttäytymisodotukset arvioitiin samaan tapaan. Tutkimuksessa käytettyjä luokan käyttäytymisodotuksia oli yhteensä 106 ja jokaista odotusta arvioitiin neljän eri ulottuvuuden kautta. Arvioitsijat olivat seitsemässä kohdassa erimielisiä. Kun yksimielisten arvioiden määrä (417) jaettiin yksimielisten ja erimielisten arvioiden summalla (424), arvioinnin reliabiliteetiksi saatiin  $r = .98$ .

Luokkien käyttäytymisodotusten laadun arvioimisen jälkeen toisistaan erillään pisteytetyt käyttäytymisodotukset ja pistemäärät yhdistettiin luokittain. Ensin käyttäytymisodotusten laatua kuvaavista muuttujista tehtiin kolme summamuuttujaa siten, että yksi summamuuttuja kuvasti kummankin käyttäytymisodotuksen selkeyttä, toinen pituutta ja kolmas käyttäytymisodotuksen kohdistumista yhteen odotukseen. Summamuuttujien reliabiliteetit ( $\alpha = .27-.51$ ) olivat kuitenkin heikot, eikä muuttujien välillä ollut juuri lainkaan korrelaatiota. Tästä syystä käyttäytymisodotusten laatua kuvaavista muuttujista päädyttiin tekemään ainoastaan yksi summamuuttuja. Summamuuttuja koostui luokan ensimmäisen käyttäytymisodotuksen selkeydestä sekä ensimmäisen ja toisen käyttäytymisodotuksen pituudesta ja yhteen odotukseen kohdistumisesta. Toisen käyt-

täytymisodotuksen selkeyttä kuvaaja muuttuja jätettiin pois, sillä se paransi hieman summamuuttujan reliabiliteettia. Tämän jälkeen summamuuttujan reliabiliteetti oli tyydyttävä ( $\alpha = .60$ ). Arvoa pidetään Metsämuurosen (2006) mukaan alimpana hyväksyttynä alfan arvona. Positiivista muotoilua kuvaavia muuttujia ei otettu mukaan summamuuttujaan, sillä kaikki käyttäytymisodotukset olivat positiivisesti muotoiltuja. Summamuuttuja sai arvoja välillä 1–5. Se muokattiin kaksiluokkaisiksi siten, että arvot 1–3 muutettiin tarkoittamaan arvoa 0 ja arvot 4–5 muokattiin arvoksi 1. Suurempi arvo kuvasi käyttäytymisodotusten parempaa laatua. Käyttäytymisodotusten luokat jakautuivat siten, että 34 luokan käyttäytymisodotukset kuuluivat hyvälaatuisiin ja 19 luokan huonolaatuisiin. Tähän katkaisurajaan päädyttiin siitä syystä, että katkaisurajan määrittäminen arvojen 4 ja 5 väliin, ei olisi muuttanut juurikaan ryhmien välistä kokoeroa.

**Työrauhamittarina** käytettiin Levinin ja Nolanin (2007) työrauhahäiriön määritelmän vastakohtaan pohjautuvaa mittaria. Tällöin työrauha määritellään hyväksi silloin, kun oppilaiden toiminta suuntautuu oppimiseen, oppilaat eivät vaaranna toistensa oikeutta opiskella, opiskeluympäristö on psyykkisesti ja fyysisesti turvallinen ja oppilaat pitävät huolta fyysisestä luokkaympäristöstä. Mittarin kyselylomake on kehitetty, kokeiltu ja muokattu Närhen ja kumppaneiden (2015) pilottitutkimuksessa.

Opettajien työrauhamittarin kyselylomake sisälsi 17 väittämää, joihin vastattiin kuusiportaisella Likert-asteikolla. Tässä tutkimuksessa käytettiin väittämistä valmiiksi muodostettuja neljää työrauhan eri ulottuvuuksia kuvaajaa summamuuttujaa. Summamuuttujien reliabiliteetit on Närhen ja kumppaneiden (2017) tutkimuksessa todettu hyviksi. Cronbachin alfat vaihtelivat hieman eri mittauskerroilla. Ensimmäinen summamuuttuja ( $\alpha = .88-.91$ ) koostui neljästä väittämästä (esim. *Oppilaat keskittyvät hyvin opetukseen*) ja liittyi **oppilaiden oppimiseen keskittymiseen**. Toinen summamuuttuja ( $\alpha = .88-.92$ ) sisälsi puolestaan viisi väittämää (esim. *Oppituntien aikana on liian meluisaa*), jotka keskittyivät **oppilaan häiritsevään käyttäytymiseen**. Kolmannessa summamuuttujassa ( $\alpha = .75-.79$ ) oli viisi väittämää (esim. *Oppilaat pilkkaavat toisiaan väärin vastaamisesta*), jotka koskivat **fyysistä ja psyykkistä turvallisuutta**. Neljäs summamuuttuja ( $\alpha =$

.78–.82) taas koostui kolmesta väittämästä (esim. *Oppilaat jättävät luokkahuoneen siistiksi tunnin jälkeen*) ja liittyi **luokkahuoneen ympäristöstä huolehtimiseen**. Oppilaan häiritsevää käyttäytymistä mittaava summamuuttuja käännettiin muiden kanssa samansuuntaiseksi.

## 2.4 Aineiston analyysi

Aineisto analysoitiin käyttäen IBM SPSS Statistics 28 -ohjelmistoa. Luokan käyttäytymisodotusten laadun yhteyttä työrauhassa tapahtuvaan muutokseen tarkasteltiin toistomittausten varianssianalyysillä. Analyysin avulla on mahdollista selvittää, tapahtuuko mittauskerrasta toiseen muutosta, kuinka voimakasta ja minkä suuntaista se on, sekä onko muutos erilaista riippuen ryhmästä (Field, 2009). Tässä tutkimuksessa selitettävänä muuttujana analyysissä olivat työrauhan ulottuvuuksien alku- ja loppumittaukset ja ryhmittelevänä muuttujana käyttäytymisodotusten laatua kuvaava summamuuttuja.

Toistomittausten varianssianalyysin taustaoletuksiin kuuluu, että selitettävät muuttujat noudattavat moniulotteista normaalijakaumaa kussakin ryhmässä (Field, 2009). Normaalijakaumat tarkastettiin laskemalla vinous- ja huipukkuusluvut. Oletus toteutui riittävän hyvin. Toistomittausten varianssianalyysiin kuuluu myös sfäärisysoletus (Field, 2009). Tässä tutkimuksessa mittauskertoja oli kaksi, jolloin Fieldin (2009) mukaan sfäärisysoletus toteutuu. Lisäksi tarkastettiin muuttujien kovarianssimatriisien yhtäsuuruudet tutkittavissa ryhmissä. Tämä selvitetään Boxin M -testin avulla, jossa  $p < ,05$  arvo ilmaisee, että kovarianssimatriisit ovat yhtä suuret (Field, 2009). Kovarianssimatriisien yhtäsuuruusoletus toteutui oppimiseen keskittymisen ( $F(3, 4012) = 1.76, p = ,985$ ), häiritsevän käyttäytymisen ( $F(3, 4012) = 1.38, p = ,768$ ), turvallisuuden ( $F(3, 4012) = 1.21, p = ,305$ ) ja ympäristöstä huolehtimisen ( $F(3, 4012) = 2.59, p = ,051$ ) eli kaikkien neljän työrauhan ulottuvuuden osalta.

Varianssianalyysiin voi vaikuttaa ryvästymisen tuottamat haasteet (Metsämuuronen, 2006). Lisäksi työrauha on luokan sisäinen ilmiö ja siksi luokalla voi

olla vaikutusta opettajien kokemuksiin. Siksi vastemuuttujille eli opettajien työrauha-arvioille laskettiin luokkatason sisäkorrelaatio. Se lasketaan siten, että ryhmätason varianssi jaetaan yksilötason ja ryhmätason varianssin summalla (Goldstein, 1999). Ryhmätason varianssina oli luokkien väliset erot työrauhassa ja yksilötason varianssina opettajien työrauha-arvioiden erot. Tässä aineistossa luokan vaikutus opettajien työrauha-arvioihin vaihteli eri työrauhan ulottuvuuksissa 0 prosentista 14,7 prosenttiin (taulukko 1).

TAULUKKO 1. Opettajien työrauha-arvioiden ulottuvuuksien sisäkorrelaatiot.

	Alkumittaus	Loppumittaus
Oppimiseen keskittyminen	2,3 %	13,0 %
Häiritsevä käyttäytyminen	1,3 %	8,1 %
Turvallisuus	7,1 %	14,7 %
Ympäristöstä huolehtiminen	0,0 %	12,2 %

Toiseen tutkimuskysymykseen vastattaessa käytettiin 32 luokan käyttäytymisodotuksia ( $n = 64$ ) siitä syystä, että sekä käyttäytymisodotukset että työrauhamittaukset olivat käytettävissä ainoastaan näiltä luokilta. Kun luokkien käyttäytymisodotukset jaettiin kahteen luokkaan niiden laadun perusteella, tämän tutkimuskysymyksen yhteydessä ne jakoutuivat siten, että 23 luokan käyttäytymisodotukset olivat hyvälaatuisia ja yhdeksän luokan huonolaatuisia. Efektikoon mittana käytettiin osittais-etan neliötä ( $\eta_p^2$ ), ja Cohenin (1988) asettamia raja-arvoja. Efektikokoa pidetään pienenä, kun  $\eta_p^2 = ,010$ – $,039$ , kohtalaisena, kun  $\eta_p^2 = ,060$ – $,110$  ja vahvana, kun  $\eta_p^2 = ,140$  tai korkeampi.

## 2.5 Eettiset ratkaisut

Tämä tutkimus on osa Työrauha kaikille -interventiosta tehtyä tutkimusta, jolle on saatu eettinen hyväksyntä Itä-Suomen yliopiston tutkimuseettiseltä toimikunnalta (Närhi ym., 2017). Tutkimuksessa on noudatettu tutkimuseettisen neuvottelukunnan mukaisia hyvän tieteellisen käytännön periaatteita (TENK, 2019).

Tutkimukseen osallistuminen on ollut sekä kouluille että oppilaille vapaaehtoista. Ennen tutkimuksen alkua oppilaiden vanhempia on lähestytty kirjeellä, jossa heille on kerrottu interventiosta ja tutkimuksesta sekä pyydetty allekirjoittamaan suostumus lapsensa tutkimukseen osallistumiselle. Täten vanhemmilta on saatu tietoon perustuva suostumus. Tutkimukseen osallistuminen on ollut mahdollista keskeyttää missä tahansa tutkimuksen vaiheessa. (Närhi ym., 2017.) Myös tietosuojaa koskevat kysymykset on Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2019) ohjeiden mukaisesti otettu huomioon tutkittavien anonymiteetin säilyttämiseksi. Tämän tutkimuksen tekijät ovat allekirjoittaneet datan käytöstä sopimuksen, jossa on sovittu aineiston turvallisesta säilyttämisestä salasanasuojatussa tiedostossa. Lisäksi tekijät ovat sitoutuneet palauttamaan datan pro gradu -työn ohjaajalle sekä hävittämään kaikki hallussaan olevat aineistot tutkimuksen päätyttyä.

### 3 TULOKSET

Ensimmäisessä tutkimuskysymyksessä haluttiin selvittää, millaisia opettajien muodostamat käyttäytymisodotukset ovat laadultaan Työrauha kaikille -interventiossa. Tulokset osoittivat, että kaikki käyttäytymisodotukset oli muotoiltu positiivisesti ja suurin osa oli myös selkeitä sekä kohdistui yhteen odotukseen (taulukko 2). Noin kaksi kolmasosaa käyttäytymisodotuksista oli muotoiltu lyhyesti.

TAULUKKO 2. Käyttäytymisodotusten (n = 106) laatua kuvaavien ulottuvuuksien frekvenssit ja prosenttiosuudet.

	<i>f</i>	%
<b>Selkeys</b>		
Selkeä	91	85,8
Epämääräinen	15	14,2
<b>Pituus</b>		
Sanoja ≤ 5	70	66,0
Sanoja ≥ 6	36	34,0
<b>Yksi odotus</b>		
Yksi odotus	83	78,3
Useampi odotus	23	22,0
<b>Positiivinen muotoilu</b>		
Positiivisesti muotoiltu	106	100
Negatiivisesti muotoiltu	0	0

Toiseen tutkimuskysymykseen vastattaessa käytettiin 32 luokan käyttäytymisodotuksia siitä syystä, että opettajien työrauha-arviot olivat käytettävissä ainoastaan näiltä luokilta. Toisessa tutkimuskysymyksessä tutkittiin, onko luokan käyttäytymisodotusten laatu yhteydessä Työrauha kaikille -intervention vaikuttavuuteen. Toiseen tutkimuskysymykseen käytetyssä aineistossa luokkien käyttäytymisodotukset olivat laadultaan melko yhteneviä kaikkien tutkimusta varten kerättyjen käyttäytymisodotusten kanssa. Käyttäytymisodotuksista (n = 64) selkeitä oli 55 (85,9 %), lyhyitä 45 (70,3 %) ja yhden odotuksen sisältäviä 53 (82,8 %).

Työrauhamuuttujien kuvailevat tunnusluvut käyttäytymisodotusten laatua kuvaavissa luokissa on esitetty taulukossa 3.

TAULUKKO 3. Työrauhamuuttujien kuvailevat tunnusluvut käyttäytymisodotusten laatua kuvaavissa luokissa.

	Alkumittaus		Loppumittaus		<i>n</i>
	ka	kh	ka	kh	
<b>Oppimiseen keskittyminen</b>					
Hyvä laatu	3,84	0,43	4,10	0,49	23
Huono laatu	3,76	0,46	4,06	0,55	9
Yhteensä	3,81	0,43	4,09	0,50	32
<b>Häiritsevää käyttäytymistä</b>					
Hyvä laatu	3,50	0,51	3,86	0,57	23
Huono laatu	3,33	0,37	3,76	0,45	9
Yhteensä	3,46	0,48	3,83	0,53	32
<b>Turvallisuus</b>					
Hyvä laatu	4,53	0,41	4,58	0,52	23
Huono laatu	4,49	0,46	4,61	0,33	9
Yhteensä	4,52	0,42	4,59	0,47	32
<b>Ympäristöstä huolehtiminen</b>					
Hyvä laatu	4,49	0,42	4,57	0,51	23
Huono laatu	4,32	0,17	4,50	0,33	9
Yhteensä	4,44	0,38	4,55	0,46	32

ka = keskiarvo; kh = keskihajonta

Työrauhan ulottuvuuksista oppimiseen keskittymisen sekä häiritsevän käyttäytymisen osalta havaittiin tilastollisesti merkitsevä ajan päävaikutus eli työrauha parani alku- ja loppumittausten välillä (taulukko 4). Sen sijaan turvallisuuden ja ympäristöstä huolehtimisen ulottuvuuksissa ei havaittu tilastollisesti merkitsevää päävaikutusta ajassa eli työrauhassa ei tapahtunut muutosta. Käyttäytymisodotusten laatua kuvaavien ryhmien (hyvä ja huono laatu) väliltä ei löytynyt tilastollisesti merkitsevää päävaikutusta minkään neljän työrauhan ulottuvuuden osalta eli muutos oli samaa tasoa kummassakin ryhmässä. Tulosten mukaan



käyttäytymisodotusten laadulla ja minkään työrauhan neljän ulottuvuuden (*oppimiseen keskittyminen, häiritsevä käyttäytyminen, turvallisuus ja ympäristöstä huolehtiminen*) välillä ei ollut tilastollisesti merkitsevää yhdysvaikutusta.

TAULUKKO 4. Käyttäytymisodotusten laadun ja työrauhan ulottuvuuksien väliset yhdysvaikutukset, ajan päävaikutukset sekä käyttäytymisodotusten laadun päävaikutukset toistomittausten varianssianalyysillä tarkasteltuna.

	Ajan päävaikutus			Käyttäytymisodotusten laadun päävaikutus			Laatu * aika yhdysvaikutus		
	F	(df <sub>1</sub> , df <sub>2</sub> )	$\eta_p^2$	F	(df <sub>1</sub> , df <sub>2</sub> )	$\eta_p^2$	F	(df <sub>1</sub> , df <sub>2</sub> )	$\eta_p^2$
<b>Oppimiseen keskittyminen</b>	11,48**	(1, 30)	,28	0,13	(1, 30)	,00	0,05	(1, 30)	,00
<b>Häiritsevä käyttäytyminen</b>	27,45***	(1, 30)	,48	0,51	(1, 30)	,02	0,23	(1, 30)	,01
<b>Turvallisuus</b>	1,22	(1, 30)	,04	0,00	(1, 30)	,00	0,18	(1, 30)	,01
<b>Ympäristöstä huolehtiminen</b>	4,13	(1, 30)	,12	0,65	(1, 30)	,02	0,57	(1, 30)	,02

Huom. \*\*\* $p < ,001$ ; \*\* $p < ,01$

Käyttäytymisodotusten laadun ja työrauhan neljän eri ulottuvuuden välisten yhdysvaikutusten efektikoot olivat pieniä. Myös käyttäytymisodotusten laadun päävaikutusten efektikoot olivat pieniä. Sen sijaan ajan päävaikutustuloksista oppimiseen keskittymisen sekä häiritsevän käyttäytymisen ulottuvuuksien efektikoot olivat vahvoja ja turvallisuuden ja ympäristöstä huolehtimisen efektikoot kohtalaisia.

## 4 POHDINTA

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, millaisia opettajien muodostamat käyttäytymisodotukset ovat laadultaan Työrauha kaikille -interventiossa. Lisäksi tutkittiin, onko luokan käyttäytymisodotusten laadulla yhteyttä Työrauha kaikille -intervention vaikuttavuuteen. Tässä tutkimuksessa laadukkailla käyttäytymisodotuksilla tarkoitettiin selkeitä, lyhyitä, yhteen odotukseen kohdistuvia sekä positiivisesti muotoiltuja käyttäytymisodotuksia. Tulokset osoittivat, että kaikki käyttäytymisodotukset oli muotoiltu positiivisesti, suurin osa oli selkeitä ja kohdistui yhteen odotukseen. Noin kaksi kolmasosaa käyttäytymisodotuksista oli myös muotoiltu lyhyesti. Käyttäytymisodotusten laatu ei ollut tilastollisesti merkitsevästi yhteydessä intervention vaikuttavuuteen.

Tutkimuksessa havaittiin, että opettajat osaavat tehdä laadukkaita käyttäytymisodotuksia, kun heitä opastetaan käyttäytymisodotusten muotoilussa. Aikaisempaa tutkimusta opettajien tekemien käyttäytymisodotusten laadusta ei ole, mutta useille käyttäytymisinterventioille on tyypillistä, että niissä annetaan ohjeita käyttäytymisodotusten tekemiseen (esim. Lohrmann & Talerico, 2004; McNamara ym., 1987; Musser ym., 2001). Tämän tutkimuksen tulos antaa viitteitä siitä, että saadessaan ohjeita intervention toteuttamiseen, opettajat muodostavat pääsääntöisesti ohjeiden mukaisia käyttäytymisodotuksia.

Tutkimustulokset osoittivat, että käyttäytymisodotusten laadulla ei ollut tilastollisesti merkitsevää yhteyttä työrauhassa tapahtuvaan muutokseen. Luokan työrauha parani sekä luokissa, joissa oli hyvälaatuiset käyttäytymisodotukset, että luokissa, joissa käyttäytymisodotukset olivat huonolaatuisia. Tämän perusteella voisi ajatella, että käyttäytymisodotusten muotoilu ei lopulta vaikuta luokan työrauhaan, vaan muut intervention keinot ovat mahdollisesti tehokkaampia työrauhaongelmiin puututtaessa. Aikaisempaa tutkimusta käyttäytymisodotusten laadun yhteydestä työrauhan muutokseen ei ole. Tutkimuksissa on kuitenkin havaittu, että pelkästään käyttäytymisodotuksilla ja niiden opettamisella ei ole vaikutusta oppilaiden käyttäytymiseen, vaan sääntöjen lisäksi tarvitaan

myös muita keinoja tukemaan hyvää käyttäytymistä (Greenwood ym., 1974; Madsen ym., 1968; O'Leary ym., 1969).

Se, että käyttäytymisodotusten laatu ei ollut yhteydessä luokan työrauhaan, voi vähentää opettajien paineita siitä, osaavatko he tehdä tarpeeksi hyviä sääntöjä luokalleen. Käyttäytymisodotusten sanavalintojen ja muun muotoilun sijaan saattaa olla aiheellista keskittyä muihin Työrauha kaikille -interventiossa hyödynnettyihin osa-alueisiin. Näitä olivat käyttäytymisen opettaminen ja keskusteleminen siitä, mitä tämä tarkoittaa käytännössä juuri tällä tunnilla, sekä käyttäytymisen ohjaaminen toivottuun suuntaan palautteen avulla, kannustava palaute, työrauhan systemaattinen seuraaminen ja nopea puuttuminen tarpeen tullen (Kiiski ym., 2012). Myös Johnsonin ja kumppaneiden (1996) tutkimus tukee muiden keinojen käyttöä sääntöjen rinnalla, sillä heidän mukaansa sekoitus selkeitä ja epämääräisiä käyttäytymisodotuksia voi vähentää työrauhaa häiritsevää käyttäytymistä, kun ne opetetaan oppilaille selkeästi esimerkkejä käyttäen ja niitä kerrataan tarpeen tullen.

Vaikka käyttäytymisodotusten laatu ei tämän tutkimuksen perusteella ole yhteydessä työrauhassa tapahtuvaan muutokseen, Bicardin (2000) mukaan käyttäytymisodotukset luovat silti struktuuria, kertovat opettajan odotuksista, tarjoavat pohjan oppimiselle sekä auttavat säilyttämään toimivan ja organisoidun luokkahuoneen. Toisin sanoen työrauhan muutokseen pyrkivää interventiota ei voisi toteuttaa ilman käyttäytymisodotuksia, sillä ne ovat perustana koko interventiolle eli käyttäytymisen ohjaamiselle kohti toivottua suuntaa. Säännöt muodostavat viitekehysten, jonka perusteella oppilaiden käyttäytymiseen pyritään vaikuttamaan. Lisäksi luokan toiminnan jäsentäminen käyttäytymisodotusten avulla hyödyttää erityisesti oppilaita, joilla ilmenee häiriökäyttäytymistä, sillä he ovat usein herkkiä muuttuville tilanteille ja olosuhteille (Levin & Nolan, 2007). Kun säännöt ja toimintatavat ovat samat tilanteesta riippumatta, muuttuvat olosuhteet voi olla helpompi hyväksyä. Hyvin suunnitellut käyttäytymisodotukset myös tukevat opettamista sekä parantavat oppilaiden tehtäviin sitoutumista ja siten edesauttavat oppimista (Levin & Nolan, 2007).

On mahdollista, että tässä tutkimuksessa käytetyt käyttäytymisodotukset olivat keskimääräistä laadukkaampia, sillä opettajat saivat ohjeita niiden tekemiseen. Ilman ohjeistusta laatu olisi saattanut olla heikompaa tai laadun vaihtelu suurempaa. Useissa interventiotutkimuksissa, joissa opettajille annetaan ohjeita käyttäytymisodotusten tekemiseen, painotetaan erityisesti niiden selkeyttä (esim. De Martini-Scully ym., 2000; Musser ym., 2001; O'Leary ym., 1969). Tämän perusteella olisi voinut ajatella, että käyttäytymisodotusten selkeys olisi erityisen tärkeää intervention toteutumisen kannalta. Tässä tutkimuksessa tulokseen saattoi vaikuttaa se, että käyttäytymisodotuksista huomattava enemmistö oli muotoiltu selkeästi. Lisäksi epäselvästi muotoiltuja käyttäytymisodotuksia voi selkeyttää siten, että opettaja selittää tarkasti, mitä tällä käyttäytymisodotuksella tarkoitetaan, ja luokassa harjoitellaan käyttäytymisodotusten mukaista käyttäytymistä. Tällöin käyttäytymisodotus saattaa olla oppilaille hyvinkin selkeä, vaikka ulkopuolinen tutkija arvioisi kyseisen käyttäytymisodotuksen epäselväksi. Tässä tutkimuksessa ei kuitenkaan tutkittu sitä, miten käyttäytymisodotukset opetettiin oppilaille tai harjoiteltiin niiden mukaista käyttäytymistä.

Työrauha on luokan sisäinen ilmiö ja on mahdollista, että tiettyä luokkaa opettavat opettajat arvioivat keskenään työrauhaa samalla tavoin. Luokan mahdollista vaikutusta opettajien työrauha-arvioihin tutkittiin laskemalla opettajien työrauha-arvioiden sisäkorrelaatiot. Yllättävää tuloksissa oli se, että opettajien arvioiden sisäkorrelaatiot kasvoivat alku- ja loppumittausten välillä kaikissa neljässä työrauhan ulottuvuudessa. Tämä antaa viitteitä siitä, että joko luokkaa opettavien opettajien arviot tai oppilaiden käyttäytyminen muuttuu yhdenmukaisemmaksi intervention myötä. On mahdollista, että opettajat arvioivat työrauhaa yhdenmukaisemmin, kun he ovat yhdessä keskustelleet luokan työrauhaongelmista ja asettaneet luokalle yhteiset käyttäytymisodotukset. Toisaalta uudet säännöt saattavat myös muokata oppilaiden käyttäytymistä yhdenmukaisemmaksi, mikä näkyy luokan sisäkorrelaation arvoissa. Alkumittausten pienet sisäkorrelaatiot kertovat siitä, että opettajat näkevät työrauhahäiriöt eri tavoin tai oppilaat käyttäytyvät eri opettajien tunneilla eri tavoin intervention alkaessa.

Tutkimusmenetelmissä oli tehtävä aineiston analyysia koskevia valintoja. Yksi näistä oli erilaisten käyttäytymisodotusten laatua kuvaavien summamuuttujien muodostaminen. Ensin summamuuttajat muodostettiin selkeydestä, pituudesta ja yhteen ulottuvuuteen kohdistumisesta erikseen ja lisäksi näistä kolmesta ulottuvuudesta tehtiin yksi yhteinen summamuuttuja. Näillä muuttujilla ei ollut tilastollisesti merkitsevää yhteyttä työrauhassa tapahtuneeseen muutokseen toistomittausten varianssianalyysilla tutkittaessa. Käyttäytymisodotusten kaikkien summamuuttujien reliabiliteetit olivat myös heikkoja, minkä seurauksena käyttäytymisodotusten laatua kuvaavista muuttujista päädyttiin tekemään ainoastaan yksi summamuuttuja. Uusi summamuuttuja koostui luokan ensimmäisen käyttäytymisodotuksen selkeydestä sekä ensimmäisen ja toisen käyttäytymisodotuksen pituudesta ja yhteen odotukseen kohdistumisesta. Toisen käyttäytymisodotuksen selkeyttä kuvaava muuttuja jätettiin pois, sillä se paransi hieman summamuuttujan reliabiliteettia. Vaikka tälläkään muuttujalla tarkasteltuna tilastollisesti merkitsevää yhteyttä ei löytynyt, juuri nämä tulokset päädyttiin raportoimaan siitä syystä, että summamuuttujan reliabiliteetti oli hyväksyttävyyden rajoissa. Erilaisilla käyttäytymisodotusten laatua kuvaavilla summamuuttujilla tehtyjen analyysien tulokset olivat yhdenmukaiset.

Myös käyttäytymisodotusten summamuuttujan katkaisurajan kanssa oli tehtävä valinta. Katkaisurajan asettamista pohdittiin arvojen 3–4 ja 4–5 välillä, mutta lopulta arvot 1–3 päädyttiin määrittelemään huonolaatuisiksi ja arvot 4–5 hyvälaatuisiksi. Käyttäytymisodotuksista 34 luokan odotukset olivat hyvälaatuisia ja 19 luokan huonolaatuisia. Myös toista katkaisurajaa kokeiltiin, mutta tulokset eivät juurikaan eronneet keskenään. Katkaisurajan asettaminen arvojen 4 ja 5 väliin ei olisi myöskään muuttanut ryhmien välistä kokoeroa merkittävästi, vaan tällöin huonolaatuisten käyttäytymisodotusten osuus olisi vain ollut hyvälaatuisia suurempi. Tässä tutkimuksessa katkaisuraja päädyttiin kuitenkin asettamaan siten, että hyvälaatuisia käyttäytymisodotuksia oli enemmän.

Aineistossa oli myös heikkouksia, jotka voivat vaikuttaa osaltaan tulosten yleistettävyyteen. Esimerkiksi luokkaa opettavien opettajien määrä vaihteli kahden ja kolmentoista välillä, mikä kertoo siitä, että kaikilta luokilta ei saatu oikeaa

tietoa luokkaa opettavien opettajien lukumäärästä. Luokan työrauha laskettiin opettajien arvioiman työrauhan keskiarvosta, joten joidenkin opettajien puuttuvat arviot voivat vaikuttaa tähän tulokseen. Lisäksi tämän tutkimuksen osallistujamäärä oli suhteellisen pieni. Sekä käyttäytymisodotukset että työrauhamittaukset olivat käytettävissä ainoastaan 32 luokalta, sillä kahdelta luokalta ei saatu käyttäytymisodotuksia, eikä useilta luokilta työrauhamittauksia siitä syystä, että he olivat väärinkäsitysten takia ehtineet aloittaa intervention ennen alkumittauksia. Tämä pienensi tutkimuksen osallistujien määrää, mikä kannattaa ottaa huomioon tuloksia tarkasteltaessa.

Jatkossa olisikin mielenkiintoista tutkia, saako suuremmalla aineistolla, jossa olisi myös enemmän vaihtelua käyttäytymisodotusten laadussa, tilastollisesti merkitsevää yhteyttä työrauhassa tapahtuvaan muutokseen. Lisäksi jatkossa voisi tutkia sitä, mikä merkitys Työrauha kaikille -intervention muilla osaluilla, kuten käyttäytymisodotusten opettamisella, palautteen antamisella sekä nopealla puuttumisella, on luokan työrauhalle. Tämän tutkimuksen tulokset osoittivat, että käyttäytymisodotusten laatu ei ollut yhteydessä työrauhassa tapahtuvaan muutokseen. Todennäköisesti tarvitaan myös muita tekijöitä luokan työrauhan parantamiseksi. Kaikkien tukikeinojen perustana on kuitenkin käyttäytymisodotukset. Niiden pohjalta on hyvä lähteä rakentamaan tehokasta interventiota.



## 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. <http://dx.doi.org/10.1177/0888406417700962>
- Anttila, P. (1996). *Tutkimisen taito ja tiedon hankinta*.  
<https://metodix.fi/2014/05/17/anttila-pirkko-tutkimisen-taito-ja-tiedon-hankinta/>
- Belt, A., & Belt, P. (2017). Teachers' Differing Perceptions of Classroom Disturbances. *Educational Research, 59*(1), 54-72.  
<http://dx.doi.org/10.1080/00131881.2016.1262747>
- Bicard, D. F. (2000). Using Classroom Rules to Construct Behavior. *Middle School Journal, 31*(5), 37-45. <https://doi.org/10.1080/00940771.2000.11494651>
- Boostrom, R. (1991). The Nature and Functions of Classroom Rules. *Curriculum Inquiry, 21*(2), 193-216. <https://doi.org/10.1080/03626784.1991.11075363>
- Chaffee, R. K., Briesch, A. M., Johnson, A. H., & Volpe, R. J. (2017). A Meta-Analysis of Class-Wide Interventions for Supporting Student Behavior. *School Psychology Review, 46*(2), 149-164.  
<http://dx.doi.org/10.17105/SPR-2017-0015.V46-2>
- Charles, C. M. & Senter, G. W. (2005). *Building classroom discipline* (8. painos). Boston: Pearson.
- Clunies-Ross, P., Little, E., & Kienhuis, M. (2008). Self-Reported and Actual Use of Proactive and Reactive Classroom Management Strategies and Their Relationship with Teacher Stress and Student Behaviour. *Educational Psychology, 28*(6), 693-710. <https://doi.org/10.1080/01443410802206700>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2. painos). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- De Martini-Scully, D., Bray, M. A., & Kehle, T. J. (2000). A Packaged Intervention To Reduce Disruptive Behaviors in General Education Students. *Psychology in the Schools, 37*(2), 149-56.

[https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1520-6807\(200003\)37:2<149::AID-PITS6>3.0.CO;2-K](https://doi.org/10.1002/(SICI)1520-6807(200003)37:2<149::AID-PITS6>3.0.CO;2-K)

- Donaldson, J. M., Vollmer, T. R., Krous, T., Downs, S. & Berard, K. (2011). An Evaluation of the Good Behavior Game in Kindergarten Classrooms. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 44(3), 605-609.  
<https://www.proquest.com/scholarly-journals/evaluation-good-behavior-game-kindergarten/docview/964169609/se-2>
- Emmer, E. T., Evertson, C. M. & Anderson, L. M. (1980). Effective Classroom Management at the Beginning of the School Year. *Elementary school journal*, 80(5), 219-231. <https://doi.org/10.1086/461192>
- Epstein, M., Atkins, M., Cullinan, D., Kutash, K. & Weaver, K. 2008. Reducing behavior problems in the elementary school classroom. National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, US Department of Education.
- Eräutuuli, M. & Puurula, A. 1990. *Miksi häiritset minua: työrauhahäiriöistä ja niiden syistä yläasteella oppilaiden kokemana*. Helsinki: Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos.
- Evertson, C. M. (1989). Improving Elementary Classroom Management: A School-Based Training Program for Beginning the Year. *Journal of Educational Research*, 83(2), 82-90. <https://www.jstor.org/stable/27540373>
- Evertson, C. M. & Emmer, E. T. (1982). Effective management at the beginning of the school year in junior high classes. *Journal of educational psychology*, 74(4), 485-498. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.74.4.485>
- Evertson, C. M., Emmer, E. T., Sanford, J. P., & Clements, B. S. (1983). Improving classroom management: An experiment in elementary classrooms. *The Elementary School Journal*, 84, 172-188.  
<https://www.jstor.org/stable/1001309>
- Evertson, C. M. & Weinstein, C. S. (2006). *Handbook of Classroom Management: Research, Practice, and Contemporary Issues*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associate.

- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS (and sex and drugs and rock 'n' roll)* (3. painos). Sage.
- Goldstein, H. (1999). *Multilevel Statistical Models*. London: Institute of Education, Multilevel Models Project. <https://stats.oarc.ucla.edu/wp-content/uploads/2016/02/goldstein-1.pdf>
- Golnick, T. & Ilves, V. (2019). *Opetusalan työolobarometri 2019*. OAJ. [https://www.oaj.fi/contentassets/14b569b3740b404f99026bc901ec75c7/opetusalan\\_tyoolobarometri\\_2019\\_nettiin.pdf](https://www.oaj.fi/contentassets/14b569b3740b404f99026bc901ec75c7/opetusalan_tyoolobarometri_2019_nettiin.pdf)
- Greenberg, J., Putman, H., & Walsh, K. (2014). *Training Our Future Teachers: Classroom Management*. Washington, DC: National Council on Teacher Quality.
- Greenwood, C. R., Hops, H., Delquadri, J., & Guild, J. (1974). Group Contingencies for Group Consequences in Classroom Management: A Further Analysis. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 7(3), 413-425. <https://doi.org/10.1901/jaba.1974.7-413>
- Hakalehto, S. (2015). Johdatus lapsen oikeuksiin koulussa. Teoksessa S. Hakalehto (toim.), *Lapsen oikeudet koulussa* (s. 50–86). Helsinki: Kauppakamari
- Harinen, P. & Halme, J. (2012). Hyvä, paha koulu: kouluhyvinvointia hakemassa. *Nuorisotutkimusseura verkkojulkaisuja* 56. [http://www.nuorisotutkimusseura.fi/images/julkaisuja/Hyva\\_paha\\_koulu.pdf](http://www.nuorisotutkimusseura.fi/images/julkaisuja/Hyva_paha_koulu.pdf)
- Hawken, L. S., Bundock, K., Kladis, K., O'Keeffe, B., & Barrett, C. A. (2014). Systematic Review of the Check-in, Check-out Intervention for Students at Risk for Emotional and Behavioral Disorders. *Education and Treatment of Children*, 37(4), 635–658. <https://10.1353/etc.2014.0030>
- Hirsjärvi, S. (Toim.). (1983). *Kasvatustieteen käsitteistö*. Helsinki: Otava.
- Holopainen, P., Järvinen, R., Kuusela, J. & Packalen, P. (2009). *Työrauha tavaksi. Kohtaaminen, toimintakulttuuri ja pedagogiikka koulun arjessa*. Helsinki: Opetushallitus. <https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/holopainen-p.-et-al.->

työrauha-tavaksi-kohtaaminen-toimintakulttuuri-ja-pedagogiikka-koulun-arjessa.-2009.pdf

- Horner, R. H., Sugai, G., & Anderson, C. M. (2010). Examining the Evidence Base for School-wide Positive Behavior Support. *Focus on exceptional children*, 42(8), 1-14. <https://doi.org/10.17161/foec.v42i8.6906>
- Johnson, T. C., Stoner, G. & Green, S. K. (1996). Demonstrating the Experimenting Society Model with Classwide Behavior Management Interventions. *School psychology review*, 25(2), 199-214. <https://doi.org/10.1080/02796015.1996.12085811>
- Julin, S. & Rumpu, N. (2018). *Työauhan ja turvallisen oppimisympäristön arviointi perusopetuksessa ja lukiokoulutuksessa*. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus, Julkaisut 6:2018. Tampere: Juvenes Print – Suomen Yliopistopaino Oy.
- Karhu, A. (2018). *Check in, check out! : käyttäytymisen tehostettua tukea lähikoulussa* (Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto). Haettu osoitteesta <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/59198>
- Kiiski, T., Närhi, V. & Peitso, S. (2012). KUMMI 9. *Työrauha kaikille: toimintamalli työrauhaongelmien vähentämiseksi*: Niilo Mäki Instituutti.
- Korpershoek, H., Harms, T., de Boer, H., van Kuijk, M., & Doolaard, S. (2016). A Meta-analysis of the Effects of Classroom Management Strategies and Classroom Management Programs on Students' Academic, Behavioral, Emotional, and Motivational Outcomes. *Review of Educational Research*, 86(3), 643-680. <https://doi.org/10.3102/0034654315626799>
- Koskenniemi, M. (1946). *Kansakoulun opetusoppi*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Otava.
- Koskenniemi, M. & Hälinen, K. (1978). *Didaktiikka: lähinnä peruskoulua varten* (4. tarkistettu painos). Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Otava.
- Kunter, M., Baumert, J. & Köller, O. (2007). Effective Classroom Management and the Development of Subject-related Interest. *Learning and Instruction*, 17, 494-509. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2007.09.002>

- Lehtomäki, S. & Mikkilä-Erdmann, M. (2018). Puheviestinnän vuosikirja Prologi 2018, 10–25.
- Levin, J. & Nolan, J. F. (2007). *Principles of Classroom Management: A Professional Decision-making Model* (5. painos). Boston: Pearson/ Allyn and Bacon.
- Lohrmann, S. & Talerico, J. (2004). Anchor the Boat: A Classwide Intervention to Reduce Problem Behavior. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 6(2), 113–120. <http://dx.doi.org.ezproxy.jyu.fi/10.1177/10983007040060020601>
- Madsen, C. H., Jr., Becker, W. C., & Thomas, D. R. (1968). Rules, Praise, and Ignoring: Elements of Elementary Classroom Control. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 1(2), 139- 150. <https://doi.org/10.1901/jaba.1968.1-139>
- McNamara, E., Evans, M., & Hill, W. (1986). The Reduction of Disruptive Behaviour in Two Secondary School Classes. *British Journal of Educational Psychology*, 56(2), 209–215. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1986.tb02664.x>
- McNamara, E., Harrop, A., & Owen, F. (1987). The Effect of Group Oriented Classroom Management Procedures on Individual Pupils. *Educational Psychology*, 7(3), 157-168. <https://doi.org/10.1080/0144341870070301>
- Metsämuuronen, J. (2006). *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä: Tutkijalaitos* (3. laitos, 2. korj. p.). International Methelp.
- Musser, E. H., Bray, M. A., Kehle, T. J., & Jenson, W. R. (2001). Reducing Disruptive Behaviors in Students with Serious Emotional Disturbance. *School Psychology Review*, 30(2), 294-304. <https://doi.org/10.1080/02796015.2001.12086117>
- Naukkarinen, A. (1999). Tasapainoilua kurinalaisuuden ja tarkoituksenmukaisuuden välillä: oppilaiden ei-toivottuun käyttäytymiseen liittyvän ongelmanratkaisun kehittäminen yhden peruskoulun yläasteen tarkastelun pohjalta. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Naukkarinen, A. (1999). *Tasapainoilua kurinalaisuuden ja tarkoituksenmukaisuuden välillä : oppilaiden ei-toivottuun käyttäytymiseen liittyvän ongelmanratkaisun*

- kehittäminen yhden peruskoulun yläasteen tarkastelun pohjalta* [Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto]. <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/62485>
- Närhi, V., Kiiski, T., Peitso, S. & Savolainen, H. (2014). Reducing Disruptive Behaviours and Improving Learning Climates with Class-wide Positive Behaviour Support in Middle Schools. *European Journal of Special Needs Education*, 30(2), 274–285. <https://doi.org/10.1080/08856257.2014.986913>
- Närhi, V., Kiiski, T. & Savolainen, H. 2017. Reducing disruptive behaviours and improving learning climates with class-wide positive behaviour support in middle schools. *British Educational Research Journal*, 43(6), 1186–1205. <https://doi.org/10.1002/berj.3305>
- O’Leary, K. A., Becker, W. C., Evans, M. B., & Saudargas, R. A. (1969). A Token Reinforcement Program in a Public School: A Replication and Systematic Analysis. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 2(1), 3–13. <https://doi.org/10.1901/jaba.1969.2-3>
- Oliver, R. M., Wehby J. H. & Reschly, D. J. (2011). Teacher Classroom Management Practices: Effects on Disruptive or Aggressive Student Behavior. *Campbell Systematic Reviews*, 4. <https://doi.org/10.4073/csr.2011.4>
- Opetushallitus (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Opetushallitus.
- Perusopetuslaki 1998/628. Annettu 1.1.1999. Haettu 13.10.2021 osoitteesta <https://www.finlex.fi/fi/laki/smur/1998/19980628>
- Rosenberg, M. S. (1986). Maximizing the Effectiveness of Structured Classroom Management Programs: Implementing Rule-Review Procedures with Disruptive and Distractible Students. *Behavioral Disorders*, 11(4), 239-48. <https://www.proquest.com/scholarly-journals/maximizing-effectiveness-structured-classroom/docview/63215360/se-2?accountid=11774>
- Saloviita, T. (2014). *Työrauha luokkaan* (3. uudistettu painos). Juva: PS-kustannus.
- Savolainen, A. (2001). *Koulu työpaikkana. Työolojen itsearviointi ja kehittämistarpeet oppilaiden ja henkilöstön näkökulmasta*. [väitöskirja,

Tampereen yliopisto].

<https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/66443/951-44-5148-1.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Simonsen, B., Fairbanks, S., Briesch, A., Myers, D. & Sugai, G. (2008). Evidence Based Practices in Classroom Management: Considerations for Research to Practice. *Education and Treatment of Children*, 31(1), 351–380.

<https://doi.org/10.1353/etc.0.0007>

Sugai, G. & Horner, R. (2002). The Evolution of Discipline Practices: School-wide Positive Behavior Supports. *Child & Family Behavior Therapy*, 24(1-2), 23–50. [https://doi.org/10.1300/J019v24n01\\_03](https://doi.org/10.1300/J019v24n01_03)

TENK, Tutkimuseettinen neuvottelukunta. 2019. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisu 3.

[https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/Ihmistieteiden\\_eettisen\\_ennakko\\_arvioinnin\\_ohje\\_2019.pdf](https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/Ihmistieteiden_eettisen_ennakko_arvioinnin_ohje_2019.pdf)

Warren, J. S., Bohanon-Edmonson, H. M., Turnbull, A. P., Sailor, W., Wickham, D., Griggs, P. & Beech, S. E. (2006) School-wide Positive Behavior Support: Addressing Behavior Problems that Impede Student Learning. *Educational Psychology Review*, 18(2), 187–198. <https://doi.org/10.1007/s10648-006-9008-1>

## LIITTEET

### Liite 1. Käyttäytymisodotusten laadun arviointi.

Käyttäytymisodotus on muotoiltu selkeästi ja yksinkertaisesti siten, että se kohdistuu suoraan toivottuun käyttäytymiseen:

1 = Kohdistuu täysin toivottuun käyttäytymiseen. Ei jätä tulkinnanvaraa tai herättä lisäkysymyksiä. Mahdollistaa selkeän palautteen antamisen. Käyttäytymistä on mahdollista näytellä.

0 = Jättää vähän tulkinnanvaraa koskien toivottua käyttäytymistä. Sisältää sanan tai useamman asian, jotka kaipaavat lisämäärittelyä tai herättävät lisäkysymyksiä. Sisältää esimerkiksi epäselviä adjektiiveja, kuten kunnioittava, ystävällinen ja arvostava, jotka eivät kuvaa toivottua käyttäytymistä selkeästi.

Käyttäytymisodotus on muotoiltu lyhyesti:

1 = 5 sanaa tai vähemmän

0 = 6 sanaa tai enemmän

Käyttäytymisodotus sisältää yhden odotuksen:

1 = Kyllä

0 = Ei

Käyttäytymisodotus on muotoiltu positiivisesti:

1 = Kyllä

0 = Ei