

Opettajien kokemuksia luokkien työrauhasta sekä sen rakentamisesta koko kouluyhteisön voimin

Kasvatustieteen
pro gradu -tutkielma
Turun yliopisto
Kasvatustieteiden tiedekunta
Opettajankoulutuslaitos

Laatija:
Minna Kymäläinen

30.4.2024
Turku

Pro gradu -tutkielma

Oppiaine: Kasvatustiede (Opettajankoulutuslaitos)

Tekijä: Minna Kymäläinen

Otsikko: Opettajien kokemuksia työrauhasta sekä sen rakentamisesta koko kouluyhteisön voimin

Ohjaaja: Tiina Annevirta

Sivumäärä: 72 sivua

Päivämäärä: 30.4.2024

Tässä tutkimuksessa kartoitettiin koulujen työrauhaa ja sitä, millaisia luokka- ja koulukohtaisia menetelmiä kouluissa on käytössä sekä millaisia vaikutuksia käytössä olevilla menetelmillä on luokkien työrauhaan. Tutkimuksen kohdejoukkona olivat alakoulun opettajat (N=106). Tutkimus toteutettiin kvantitatiivisena kyselytutkimuksena.

Työrauha määriteltiin Levinin ja Nolanin (2010) mukaan viiteen eri osa-alueeseen, joita olivat opetukseen keskittyminen, henkinen turvallisuus, fyysinen turvallisuus, häiriökäyttäytyminen ja oppimisympäristöstä huolehtiminen. Työrauhaa tutkittiin näiden osa-alueiden mukaan. Opettajat arvioivat työrauhan pääosin hyväksi, mutta vastaajien kesken havaittiin suuria eroja. Tutkimustulos mukalee aiempaa tutkimusta koulujen työrauhasta (Holopainen, Järvinen, Kuusela & Packalen 2009).

Aiemman tutkimustiedon mukaan vaikuttavia menetelmiä luokkatasoisessa työrauhan rakentamisessa ovat yhteiset käyttäytymisodotukset, selkeät säännöt ja käyttäytymismallit, suuri ennakoitavuus, täsmällinen positiivinen palaute, oikein mitoitettu tehtävien vaikeustaso, oppilaiden mahdollisuudet vaikuttaa oppituntien sisältöön, oppilaita osallistavat opetusmenetelmät, luokkahuoneen istumajärjestys, selkeät ja lyhyet ohjeet sekä tehtävien järjestäminen niin, että haastavimpien tehtävien ympärillä on rutiinitehtäviä. (Kern & Clemens 2007.) Tässä tutkimuksessa todettiin, että opettajilla oli luokkatasolla varsin hyvin ja monipuolisesti käytössään eri menetelmiä. Kuitenkin niissä luokissa, joissa työrauha arvioitiin paremmaksi, korostuivat menetelmien selkeys, ennakoitavuus ja johdonmukaisuus.

Suomessa on määritelty yhteisöllisen opiskeluhoollon yhdeksi tehtäväksi työrauhan tukeminen ja yhteisten, osallisuutta tukevien toimintatapojen rakentaminen kouluun (THL 2023). Aiempaa tutkimustietoa opiskeluhoollon toimivuudesta on vähän ja sen mukaan opiskeluhoollon suunnittelussa ja toteuttamisessa on paljon eroja koulujen kesken. Työrauhaa opiskeluhoollossa on käsitelty vaihtelevasti. Aiemman tutkimustiedon (Närhi, Kiiski, Savolainen 2017) mukaan koko koulua koskevilla toimilla voidaan parantaa niin koulujen työrauhaa kuin koko koulun hyvinvointia. Koko koulua koskevat toimet työrauhan rakentamisessa perustuvat samoille periaatteille kuin luokkatason toimet. Tässä tutkimuksessa todettiin, että koulun yhteiset toimintatavat ja niiden systemaattisuus edesauttavat sekä luokkien työrauhaa että opettajien kokemusta oppilaan tuen riittävydestä. Kuitenkin tämän tutkimuksen mukaan kouluissa oli suuria eroja niin toimintakulttuurin kuin koulun yhteisöllisen opiskeluhoollon toteuttamisessa. Näiden tulosten perusteella koko koulun yhteistä toimintakulttuuria ja koulun opiskeluhoollotyötä tulisi kehittää yhtenäisemmäksi.

Avainsanat: työrauha, työrauhan tukeminen, School Wide Positive Behavior Support, ProKoulu, yhteisöllinen opiskeluhoolto

Sisällysluettelo

1	Johdanto	5
2	Työrauha -käsite	7
3	Työrauhan tukeminen ja yhteisöllinen opiskeluhoolto	13
4	Työrauhan tukeminen peruskoulussa	16
4.1	Työrauhan rakentaminen SWPBS-toimintamallin avulla.....	16
4.2	Työrauhan rakentaminen ProKoulu –toimintamallin avulla.	20
4.3	Luokkahuoneen vuorovaikutuksellisen ilmapiirin yhteys työrauhaan.....	23
4.4	Oppilaan sosioemotionaalisten taitojen yhteys työrauhaan	24
5	Tutkimuskysymykset	29
6	Tutkimuksen toteuttaminen	30
6.1	Tutkittavat.....	30
6.2	Aineiston keruu	31
6.3	Tutkimusmittari ja aineiston käsittely.....	32
7	Tulokset	38
7.1	Luokkien työrauha opettajien kokemana	38
7.2	Opettajien näkemys koulussa käytössä olevista menetelmistä ja toimintatavoista työrauhan rakentamisessa.....	41
7.2.1	Luokan tasolla käytössä olevat työrauhan rakentamisen menetelmät ja toimintatavat	41
7.2.2	Koulun tasolla käytössä olevat työrauhan rakentamisen menetelmät ja toimintatavat .	44
7.2.3	Työrauhan rakentuminen yhteisöllisen opiskeluhoillon tasolla	45
7.3	Käytössä olevien menetelmien ja toimintatapojen vaikutus luokkien työrauhaan opettajien arvioimana	46
7.3.1	Luokassa käytössä olevat menetelmät ja toimintatavat sekä niiden vaikuttavuus työrauhaan opettajien arvioimana	46
7.3.2	Koulussa käytössä olevat menetelmät ja toimintatavat sekä niiden vaikuttavuus työrauhaan opettajien arvioimana	48
8	Pohdinta	52
8.1	Luokkien työrauha opettajien kokemana	52

8.2	Luokassa käytössä olevat menetelmät ja niiden vaikutus opettajien kokemaan työrauhaan	54
8.3	Koulussa käytössä olevat toimintatavat ja niiden vaikuttavuus opettajien kokemaan työrauhaan	55
8.4	Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys	58
9	Lähteet	60
	Liitteet.....	66
	Liite 1. Työrauhaväittämät ja niiden osiot sekä reliabiliteettikertoimet.....	66
	Liite 2. Väittämät ja teemat, jotka kuvaavat luokassa käytössä olevia työrauhaa tukevia menetelmiä.....	67
	Liite 3. Väittämät ja teemat, jotka kuvaavat, kuinka usein luokassa on käytössä työrauhaa tukevia menetelmiä.....	68
	Liite 4. Väittämät, jotka kuvaavat koulun opiskeluhoitotyötä, niistä muodostettua summamuuttujaa ja summamuuttujan Cronbachin alpha kerroin.	69
	Liite 5. Väittämät, jotka kuvaavat koulun toimintakulttuuria, niistä muodostettua summamuuttujaa ja Cronbachin alpha kerroin.	70
	Liite 6. Saatekirje perusopetuksen johtajille	71
	Liite 7. Esimerkki erään tutkimusta jakaneen kaupungin tutkimusluvasta	72

1 Johdanto

Koulujen työrauhaongelmat ja oppilaiden haasteellinen käytös ovat olleet laajasti puheenaiheena ja myös mediassa ne ovat saaneet runsaasti palstatilaa. Viime aikoina suurta huomiota on saanut nimenomaan vakava kouluväkivalta (Laine 2023; Kymäläinen & Jääri 2023). Tutkimusten (Närhi, Paananen, Karhu & Savolainen 2016; Julin & Rumpu 2018) mukaan kuitenkin Suomen peruskouluissa niin opettajien kuin oppilaidenkin kouluviihtyvyyttä haittaa eniten jokapäiväiset pienet häiriökäyttäytymisen muodot, kuten vaikeus keskittyä työskentelyyn, levottomuus ja meluaminen luokassa tai fyysisen ympäristön laiminlyönti. Tässä tutkimuksessa työrauhan käsite määritellään neljän eri osa-alueen mukaan: opetukseen keskittyminen, henkinen ja fyysinen turvallisuus, oppimisympäristöstä huolehtiminen ja häiriökäyttäytyminen. Jako perustuu Levinin ja Nolanin (2010) teoriaan työrauhan osa-alueista.

Työrauha kouluissa on ajankohtainen huolenaihe ja tähän on yritetty vaikuttaa muun muassa Perusopetuslakiin (30.12.2020/1216) tehdyillä lisäyksillä oppilaan velvollisuuksista sekä käytettävissä olevista kurinpidollisista menetelmistä. Opetushallitus on kirjannut kurinpitokeinoja ja turvaamistoimenpiteitä eri perusopetuslain pykäliin perustuen selkeyttääkseen uusien lakimuutosten käyttöönottoa (OPH. kurinpitokeinot ja turvaamistoimenpiteet perusopetuksessa 2022). Muutoksilla on pyritty turvaamaan koulujen työrauhaa, sillä perusopetuslain (628/1998) mukaan jokaisella on oikeus turvalliseen opiskeluympäristöön. Kurinpitokeinot toimivat kuitenkin huonosti työrauhan rakentamisessa, sillä ne tehoavat häiritsevään käytökseen, mutta eivät poista syytä sen takana (Blomberg 2008, 29). Itse asiassa on todettu, että kurinpitotoimet heikentävät entisestään oppilaiden kouluun sitoutumista ja tätä myöten johtavat jopa suurempaan riskiin oppilaiden syrjäytyä tulevaisuudessa (Gage, Whitford & Katsiyannis 2018, 141–153). Olisikin tärkeää kehittää kouluihin yhtenäisiä toimintamalleja ennaltaehkäisemään käyttäytymishaasteita.

Suomessa työrauha on säädetty yhteisöllisen opiskeluhoollon tehtäväksi. Suomessa yhteisöllisen opiskeluhoollon tavoite on ”*edistää oppilaiden ja koko kouluyhteisön ja -ympäristön hyvinvointia, huoltajien kanssa tehtävää yhteistyötä ja oppilaiden osallisuutta.*” (Hietanen-Peltola, Laitinen, Autio, Palmqvist 2018, 9). Yhteisöllisen opiskeluhoollon tulee olla suunnitelmallista, selkeästi johdettua ja sen tarkoituksena on luoda kouluun yhteiset hyvinvointia lisäävät toimintatavat. (Hietanen-Peltola ym. 2018, 15–22.) THL (2023) on määritellyt yhteisöllisen opiskeluhoollon olevan kouluissa ensisijainen toimintamuoto, joka

kuuluu kaikille ja joka on ennaltaehkäisevää. Yhteisöllinen opiskeluhoito on kuvattu tässä tutkimuksessa kivijalaksi, jonka avulla kouluihin rakennetaan yhteiset toimintatavat, joilla rakennetaan ja ylläpidetään työrauhaa.

Suomalaisessa koulussa käyttäytymisen tukeminen kohdistuu usein yksittäiseen oppilaaseen tilanteissa, joissa käyttäytymisen häiriöitä jo esiintyy. Käyttäytyminen muodostuu kuitenkin aina vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa ja tehokkaampaa olisi kehittää kouluun sellaisia toimintamalleja, joiden avulla opetettaisiin ja vahvistettaisiin positiivista käyttäytymistä. Niin Suomessa kuin kansainvälisestikin on tehty useita interventioita (mm. Kern & Clemens 2007; Närhi, Kiiski, Peitso & Savolainen 2015), joissa koko koulua koskevien positiivista käyttäytymistä tukevien ohjelmien kautta on saatu vaikuttavia tuloksia. Tässä tutkimuksessa perehdytään tarkemmin *School Wide Positive Behavior Support* -toimintamalliin (*SWPBS*), jonka Suomalainen versio kantaa nimeä ProKoulu.

Vaikuttavia menetelmiä työrauhan rakentamisessa on systemaattisesti ja pitkäjänteisesti tehtävä työ, jossa johdolla ja koko koulun toimijoilla on keskeinen rooli. Koulusta tulisi rakentaa ympäristö, joka on positiivinen, selkeä, ennakoitava ja motivoiva. Tämän toteuttamiseksi tulisi laatia selkeät säännöt ja struktuuri. Myös systemaattinen ja täsmennetty positiivinen palaute toivotusta käyttäytymisestä on tärkeää. (mm. Kern & Clemens 2007; Närhi ym. 2015.)

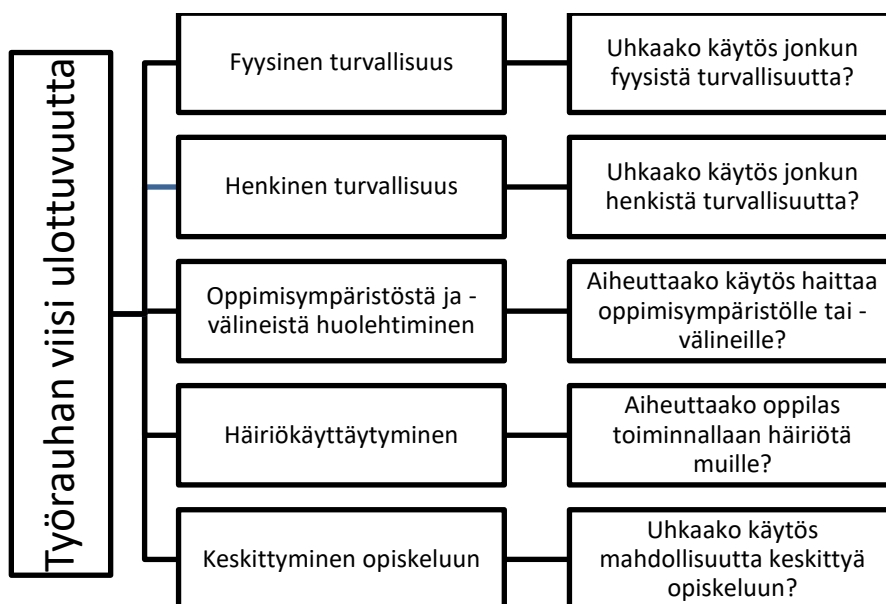
Haasteena kouluissa tehtävälle systemaattiselle työlle on koulujen kiireinen ja erilaisia hankkeita täynnä oleva arki, opettajien suuri autonomisuus sekä vaihtuva henkilöstö. (Pbiseurope, ei pvm.) Tässä tutkimuksessa keskitytään koulun tehtävään työrauhan rakentamisessa, mikä ohjeistetaan kuuluvan yhteisöllisen opiskeluhoitoon toimintaan. Lisäksi tarkastellaan luokka- ja koulutasoisia menetelmiä ja toimintatapoja, joita rakennetaan yhteistyössä koulun johdon, henkilöstön, oppilaiden ja vanhempien kanssa. Tutkimuksen tavoitteena on saada lisää tietoa siitä, millaisena opettajat kokevat luokkiensa työrauhan ja minkälaisia menetelmiä ja toimintatapoja kouluissa on käytössä työrauhan rakentamisessa luokan, kouluyhteisön ja opiskeluhoitoon tasolla. Lisäksi tutkitaan sitä, millaisia vaikutuksia käytössä olevilla menetelmillä on siihen, millaiseksi opettajat arvioivat työrauhan.

2 Työrauha -käsite

Työrauhan käsite ei ole yksiselitteinen, vaan se muuttuu niin ajan kuin kulttuurinkin mukaan. Aikaisemmin työrauhan määrittely on tarkoittanut motorista rauhallisuutta ja hiljaisuutta, mikä on nykyisten opetusmenetelmien puolesta varsin suppea näkökulma. (Holopainen, Järvinen, Kuusela & Packalen 2009, 9–10.) Tässä tutkimuksessa työrauhan määrittämisessä käytetään Levinin ja Nolanin (2010) näkemystä hyvästä työrauhasta. Heidän mukaansa hyvä työrauha pitää sisällään sen, että oppilaat keskittyvät opiskeluun ja antavat myös toisille mahdollisuuden oppimiseen, kokevat oppimistilanteen fyysisesti ja psyykkisesti turvallisena sekä huolehtivat oppimisympäristöstä ja -välineistä. (Levin & Nolan 2010, 23.)

Levinin ja Nolanin (2010) mukaan on tärkeää miettiä, onko häiritsevä käytös oikeasti työrauhaongelma vai onko kyseessä muu sopimaton käytös. Tämä määrittelee sen, millä tavoin käytökseen puututaan. Huomioitavaa tässä määritelmässä on, että myös opettaja voi aiheuttaa työrauhahäiriötä esimerkiksi omalla käytöksellään tai myöhästymällä tunnilta toistuvasti. (Levin & Nolan 2010, 24–25.) Levinin ja Nolanin määritelmää työrauhasta on käytetty pohjana työrauhamittarissa (Närhi ym. 2015), jota käytetään myös tämän tutkimuksen kyselyn työrauhaa mittaavassa osiossa. Myös muissa Suomessa tehdyissä työrauhakartoituksissa (Holopainen ym. 2009; Julin & Rumpu 2018) on käytetty pohjana kyseistä Levinin ja Nolanin (2010) määritelmää.

Levin ja Nolan (2010) korostavat, että työrauha -käsitteen kirkastaminen auttaa opettajaa valitsemaan sellaisia toimintatapoja, mitkä edesauttavat koko luokan työrauhaa. Olen havainnollistanut yllä kuvattua määritelmää työrauhasta seuraavalla sivulla kuviossa 1, joka kuvaa työrauhan viittä ulottuvuutta. Närhen ja kumppaneiden (2015) työrauhamittarissa on yhdistetty fyysinen ja henkinen turvallisuus yhdeksi osa-alueeksi, joten jatkossa myös tässä tutkimuksessa jaetaan työrauha neljän osa-alueen mukaan. Kuvion 1 kysymysten avulla opettaja voi havainnollistaa itselleen, minkälaisesta häiritsevästä toiminnasta on kysymys ja näin suhteuttaa oman toimintansa suhteessa häiriöön. Etukäteen mietityt ratkaisumallit selkeyttävät opettajan omaa työnkuvaa ja luovat myös oppilaille selkeän ja ennakoitavan ympäristön. (Levin & Nolan 2010, 24.)



Kuvio 1. Työrauhan viisi ulottuvuutta mukaillen Levin & Nolan (2010).

Työrauhan määrittelyyn ja yleiseen puheeseen työrauhasta liittyvät läheisesti käsitteet työrauhahäiriö sekä häiriö- ja ongelmakäyttäytyminen. Työrauhahäiriö aiheutuu käytöksestä, joka uhkaa yhtä tai useampaa työrauhan ulottuvuutta. Häiriö- ja ongelmakäyttäytyminen puolestaan voidaan jakaa vakaviin ja lieviin muotoihin. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus (Karvi) on arvioinut työrauhaa ja turvallista oppimisympäristöä perusopetuksessa ja lukiossa opetus- ja kulttuuriministeriön toimeksiannosta (Julin & Rumpu 2018). Arvioinnissa käytettiin niin ikään Levinin ja Nolanin määritelmää hyvästä työrauhasta, mutta myös jakoa lieviin ja vakaviin häiriö- ja ongelmakäyttäytymisen muotoihin. Lievistä häiriökäyttäytymisistä puhuttaessa tarkoitettiin esimerkiksi tilanteita, joissa oppilas saapuu myöhässä tunnille, oppilaat puhuvat opetusta häiritsevästi tai eivät kuuntele, mitä opettaja sanoo. Vakavia häiriökäyttäytymisen muotoja olivat muun muassa väkivaltainen käyttäytyminen, kiusaaminen tai uhkaaminen. (Julin & Rumpu 2018, 23.)

Karvin (Julin & Rumpu 2018) julkaisussa kohderymänä oli peruskouluikäisistä 3. ja 8.luokkalaiset oppilaat sekä näiden ikäluokkien opettajat. Lisäksi osassa kouluista koulun rehtori ja opiskeluhuoltotyöryhmän jäsenet ja opetuksen järjestäjä olivat arvioineet koulun työrauhaa, turvallista oppimisympäristöä sekä kurinpidollisten keinojen käyttöä. (Julin & Rumpu 2018, 29–31.) Karvin julkaisu (Julin & Rumpu 2018) on viimeisin laaja Suomessa tehty työrauhakartoitus, jossa on otettu huomioon niin oppilaiden, opettajien kuin muidenkin toimijoiden näkemys koulujen työrauhasta ja sitä tukevista toimista. Tässä tutkimuksessa

keskitytään tarkastelemaan opettajien vastauksia kyseisestä tutkimuksesta ja peilaamaan niitä tämän tutkimuksen tuloksiin.

Karvin julkaisussa (Julin & Rumpu 2018) suurin osa opettajista koki, että työrauha toimii koulussa melko tai erittäin hyvin, kun taas viidesosa oli sitä mieltä, että työrauha toimii tyydyttävästi tai huonommin. Opettajat kokivat pystyvänsä keskittymään opetustyöhön tunnilla melko tai erittäin hyvin, mutta kuitenkin koulujen ja varsinkin luokkien kesken erot työrauhan suhteen olivat merkittäviä. Opettajien kokema pystyvyys työrauhan ylläpitämiseen tai häiritsevän oppilaan rauhoittamiseen vaihteli myös paljon vastaajien kesken, suurin osa opettajista koki hallitsevansa tilanteet melko tai erittäin hyvin, kun taas reilu kymmenesosa vastaajista koki tilanteissa riittämättömyyttä. (Julin & Rumpu 2018, 50.) Sekä opettajat että oppilaat kokivat olonsa koulussa turvalliseksi. (Julin & Rumpu 2018, 74–77.) Häiriötilanteista yleisimmät alakoulun puolella oli opettajien mielestä sellaisia, joissa oppilaat puhuivat yhtä aikaa opettajan kanssa opetusta häiritsevästi tai oppilaalta puuttui tarvittavat välineet oppitunnilta (Julin & Rumpu 2018, 115). Alakoulun oppilaiden näkökulmasta vakavin häiriömuoto oli koulukiusaaminen (Julin & Rumpu 2018, 132 & 166).

Valtaosa opettajista koki itse suunnittelemansa istumajärjestyksen parantavan työrauhaa. Puolet alakoulun opettajista kokivat eriyttävänsä tehtäviä päivittäin, mutta lähes kymmenesosa vastasi eriyttävänsä tehtäviä kerran kuukaudessa tai harvemmin. Huomioitavaa on, että yli puolet opettajista vastasi ottavansa melko huonosti tai tyydyttyvästi huomioon oppilaiden opetukseen liittyvät ideat ja toiveet. Kysyttäessä opettajilta yhteistyöstä, suurin osa alakoulujen opettajista kertoi oppilaidensa saaneen erityisopettajan opetusta, kolmasosalla oli toinen opettaja työparina ja reilu puolet kertoi saaneensa avustajapalveluita ”*aina tarvittaessa*” tai ”yleensä”. (Julin & Rumpu 2018, 55–57.)

Kysyttäessä koulun toimintatapojen vaikutusta työrauhaan, vaikuttavimmaksi tekijäksi koettiin mahdollisuus pienryhmätyöskentelyyn tai luokan jakoon, seuraavaksi merkityksellisimmäksi koettiin koulunkäynnin ohjaajien käyttäminen ja samanaikaisopetus. Yleisemmin koulun toimintamalleista kysyttäessä suurimmalla osalla kouluista oli laadittu järjestyssäännöt. Kuitenkin vain kolmasosa alakoulun oppilaista ja kolmasosa huoltajista olivat osallistuneet järjestyssääntöjen suunnitteluun ja yhtä harvoin järjestyssäännöt olivat nähtävissä esimerkiksi luokan seinällä. (Julin & Rumpu 2018, 74–77.)

Koulujen häiriö- ja ongelmatilanteiden ennaltaehkäisyyn liittyvissä toimintatavoissa korostui yhteisöllisyys ja yhdessä tekeminen, selkeät säännöt, yhteiset toimintamallit sekä niiden

kertaaminen ja läpikäyminen. Myös erilaiset toimenpideohjelmat (KiVa -koulu, ProKoulu, VERSO jne.) tukivat koulun omaa ennaltaehkäisevää työtä. Kouluissa melko harvoin kuitenkaan seurattiin ja kirjattiin tehtyjen toimien vaikuttavuutta ja kehitettiin toimintatapoja kirjausten perusteella. (Julin & Rumpu 2018, 86–88.)

Kehittämissuosituksena Karvin (Julin & Rumpu 2018) julkaisussa nousi esiin muun muassa se, että kouluissa tulisi lisätä opettajien täydennyskoulutusta opetuskäytänteiden osalta sekä häiriötilanteiden ennaltaehkäisyn osalta, opetuksen eriyttämistä ja oppilaan oppimisen ja koulunkäynnin tukea sekä huoltajien että oppilaiden osallisuutta tulisi lisätä. Koulujen tulisi luoda suosituksen mukaan sellainen toimintakulttuuri, joka osallistaa huoltajia enemmän niin koulun toimintaan kuin sääntöjen ja suunnitelmien laadintaan. (Julin & Rumpu 2018, 275.)

Vaikka työrauha on ajankohtainen huolenaihe peruskouluissa, ajankohtaista tutkimustietoa koulujen tilasta on tarjolla melko vähän. Tuoreinta tietoa saadaan uusimpien Kouluterveys- (Helenius & Kivimäki 2023) ja PISA-tulosten (Hiltunen ym. 2023) kautta, mutta ne antavat vain suppean tilannekuvan työrauhasta, sillä se on yksi osa-alue laajemmasta tutkimuskokonaisuudesta. Tarkastelen seuraavaksi edellä mainituista tutkimuksista saatuja tietoja suomalaisten peruskoulujen työrauhatilanteesta. WHO-koululaistutkimuksissa ei suoranaisesti tutkita työrauhaa, mutta viitteitä siihen vaikuttavista asioista antaa tutkimustieto siitä, kuinka suomalaislapset ja -nuoret viihtyvät koulussa ja kuinka turvalliseksi he kokevat kouluympäristön. Tämän lisäksi Opetushallitus on laatinut vuonna 2009 oppaan, jossa suomalaisten peruskoulujen työrauhaa vertaillaan kansainvälisiin tutkimuksiin. (Holopainen ym. 2009, 29–47.)

Opetushallituksen katsauksessa (Holopainen ym. 2009) työrauha on määritelty niin ikään Levinin ja Nolanin (2010) teorian pohjalta ja siinä painotetaan työrauhan luomista ja sitä kautta häiriöiden ennaltaehkäisyä. Merkittävää katsauksen tuloksissa oli, että suomalaiset koululaiset arvioivat työrauhaa kriittisemmin suhteessa kansainvälisiin arvioihin: vuonna 2003 lähes puolet suomalaisista oppilaista arvioi ”*oppitunneilla olevan useimmiten hälinää tai epäjärjestystä*”, kun vastaava luku OECD-maissa oli 36 prosenttia. Yhteenvedon mukaan koulujen työrauhassa ei ollut merkittävän suurta eroa vaan erot ilmenivät enemmän luokkien kesken, mikä vaikuttaisi johtavan siihen, että opettajien merkitys työrauhan rakentamisessa on suuri. Kuitenkin koulujen tasolla tarkasteltaessa työrauhaongelmat olivat yleisimpiä pääkaupunkiseudun kouluissa, seuraavaksi yleisempiä muissa kaupunkimaisten kuntien

kouluissa ja parhaaksi työrauha koettiin maaseutumaisten kuntien kouluissa. (Holopainen ym. 2009, 29–47.)

Uusimman kouluterveyskyselyn (Helenius & Kivimäki 2023) mukaan 4. ja 5.luokan oppilaista alle kolmasosa kertoi luokassa olevan usein rauhallista ja puolet oppilaista koki, että luokassa uskaltaa sanoa oman mielipiteensä. Fyysiseen ja psyykkiseen turvallisuuteen viitaten saman kouluterveyskyselyn mukaan kaksi kolmasosaa oppilaista vastasi, että heitä ei ole lainkaan kiusattu lukuvuoden aikana. Kolmasosa oppilaista koki osallistuneensa koulun yhteisten sääntöjen ja oppituntien sisällön suunnitteluun. Kaikki edellä mainitut osa-alueet olivat laskeneet vuoden 2017 kouluterveyskyselystä (Halme, Hedman, Ikonen & Rajala 2018). Huomioitavaa kouluterveyskyselyssä (2023) oli myös se, että vain alle puolet oppilaista koki, että opettaja on kiinnostunut siitä, mitä oppilaalle kuuluu. Tosin tämä oli noussut vuoden 2017 tuloksista, jolloin vain kolmasosa oppilaista koki opettajan olevan kiinnostunut oppilaan kuulumisista. (Helenius & Kivimäki 2023, 1–12.)

Uusimman WHO -koululaistutkimuksen mukaan suomalaisten koululaisten tunne kouluympäristön turvallisuudesta oli laskenut sekä pojilla että tytöillä, mutta erityisesti tyttöjen turvallisuudentunne oli laskenut merkittävästi. Sama trendi oli havaittavissa koulusta pitämisessä, sillä vuonna 2014 ja 2018 tytöt pitivät koulusta poikia yleisemmin, mutta vuonna 2022 eroa ei enää havaittu. Poikien tulokset olivat pysyneet samalla tasolla, mutta tyttöjen tulokset olivat laskeneet. (Markkanen & Lyyra 2023, 48–55.)

PISA-tutkimuksessa (2022) oli seitsemän väitettä koskien työrauhaa, joista osassa keskitytään digitaalisiin resursseihin ja niiden vaikutukseen. Nämä väittämät olivat mukana ensimmäistä kertaa ja sen vuoksi niistä ei ole saatavilla vertailudataa aiempiin vuosiin nähden. Työrauhaa PISA tutkimuksessa on mitattu matematiikan tunneilla. Neljä väittämistä olivat samoja kuin vuoden 2012 ja 2022 kyselyssä: ”*Oppilaat eivät kuuntele, mitä opettaja sanoo*”, ”*Luokassa on hälinää ja epäjärjestystä*”, ”*Opettaja joutuu odottamaan kauan oppilaiden hiljentymistä*” ja ”*Tunnin alussa kuluu kauan aikaa ennen kuin oppilaat alkavat työskennellä*”. Toisin kuin muissa tutkimuksissa (Kouluterveyskysely 2022; WHO-koululaistutkimus 2023) PISA-tutkimuksissa oppilaiden arviot työrauhasta olivat parantuneet vuoden 2012 tuloksista. (Hiltunen ym. 2023, 95–97.) Toisaalta työrauha koettiin edelleen Suomessa melko heikoksi ja Pohjoismaista vain Ruotsissa oli oppilaiden vastausten perusteella Suomea heikompi työrauha (Hiltunen ym. 2023, 134).

Kaiken kaikkiaan tehtyjen tutkimusten (Holopainen ym. 2009; Julin & Rumpu 2018; Helenius & Kivimäki 2023; Hiltunen ym. 2023; Markkanen & Lyyra 2023) perusteella työrauha suomalaisissa peruskouluissa oli keskimääräisesti hyvä ja sekä opettajat että oppilaat kokivat olonsa turvalliseksi. Kuitenkin oppilaat arvioivat työrauhan huonommaksi kuin muissa pohjoismaissa ja myös oppilaiden kokema turvallisuudentunne oli huonontunut. Erot työrauhassa luokkien kesken olivat niin ikään merkittävät ja osassa luokissa työrauhatilanne oli varsin huono. Tämän vuoksi tarvitaan lisää kattavaa tutkimusta koulujen työrauhatilanteesta. Tässä tutkimuksessa keskitytään kartoittamaan nimenomaan opettajien käsitystä luokkien työrauhatilanteesta, sillä viimeisimmät tutkimukset ovat sivunneet enemmän oppilaiden näkemyksiä.

3 Työrauhan tukeminen ja yhteisöllinen opiskeluhoolto

Koulujen työrauha säädetään kuuluvaksi yhteisölliseen opiskeluhooltoon. Yhteisöllisen opiskeluhoollon tehtävänä on muun muassa kiusaamisen, väkivallan ja häirinnän ehkäisy, koulutyön järjestäminen hyvinvointia tukevasti, opiskelijoiden ja huoltajien osallisuuden varmistaminen sekä ympäristön terveellisyys ja turvallisuus. Opiskeluhooltoon kuuluu yhteisöllinen ja yksilökohtainen tuki. Yhteisöllinen opiskeluhoolto on opiskeluhoollon ensisijainen toteutumistapa ja sen tavoitteena on edistää ennaltaehkäisevästi terveellistä ja turvallista oppimisympäristöä sekä oppilaiden ja kouluyhteisön hyvinvointia, oppimista, vuorovaikutusta ja osallisuutta. Tämä koulun hyvinvointityö kohdistuu koko kouluyhteisöön ja sen toteuttamisesta ovat vastuussa koulun koko henkilökunta. Vaikka työ kohdistuu koko kouluyhteisöön, sitä voidaan tarvittaessa kohdentaa myös tietyille luokalle tai luokka-asteelle esimerkiksi kiusaamis- tai työrauhatilanteessa. (THL, yhteisöllinen opiskeluhoolto 2023.)

Kouluissa tulisi olla tehtynä opiskeluhooltosuunnitelma, joka laaditaan yhteistyössä koulujen – ja opiskeluhooltopalveluiden henkilöstön, vanhempien ja oppilaiden kanssa. Edelleen opiskeluhooltosuunnitelmassa tulee olla kirjattuna koulun opiskeluhoollon tavoitteet, menetelmät sekä seuraamismenetelmät. (POPS, muutokset ja lisäykset, 2022.) Jokaisessa koulussa tulisi toimia myös opiskeluhooltotyöryhmä, jonka vastuulla on suunnitella, toteuttaa, arvioida ja kehittää opiskeluhoollon kokonaisuutta ja yhteisöllistä työtä. THL:n sivuilla painotetaan myös, että opiskeluhooltoryhmä on monialainen ja on tärkeää, että ryhmään kuuluvat myös oppilaat ja huoltajat. (THL, yhteisöllinen opiskeluhoolto 2023.)

Yleensä rehtori on vastuussa koulujen opiskeluhooltoryhmän johtamisesta, mutta tähän on saatettu nimittää myös jokin toinen henkilö. On kuitenkin tärkeää, että nimetyllä johtajalla on työn edellyttämät toimivaltuudet. Työryhmän tulee myös kokoontua suunnitelmallisesti ja riittävän usein. Työryhmän tehtävänä on edesauttaa koko koulun vastuulla olevaa yhteisöllistä opiskeluhoolltoa ja sen vuoksi vuoropuhelu koulun kaikkien toimijoiden kesken on tärkeää— Työryhmän vastuulla on hyvissä ajoin ennen kokoontumisia kartoittaa koko koulun henkilökunnan, oppilaiden kuin vanhempienkin näkemyksiä. (THL, opiskeluhooltoryhmä 2023.)

Yhteisöllinen opiskeluhoolto on nykymuodossaan kohtuullisen uusi asia ja sen käyttöönotto kouluissa vaihtelee paljon. Terveysten ja hyvinvoinnin laitos on julkaissut vuonna 2017 perusopetuksen opiskeluhoollon tilannekuvan, jonka mukaan valtaosassa kouluja oli käytössä

kiusaamisen ehkäisemiseksi suunnitelma. Myös valtaosa kouluista ilmoitti, että kouluympäristön terveellisyys, turvallisuus ja yhteisön hyvinvointia koskeva tarkastus oli tehty lain edellyttämällä aikavälillä eli kolmen vuoden aikana. Huomioitavaa kuitenkin oli, että heikoimmin tässä tarkastuksessa huomioitiin kouluympäristön hyvinvointiin liittyviä asioita. Vain joka toisessa koulussa ilmapiiri ja työrauha kuuluivat tarkastuksen sisältöihin. (Wiss, Halme, Hietanen-Peltola & Ståhl 2017,5.)

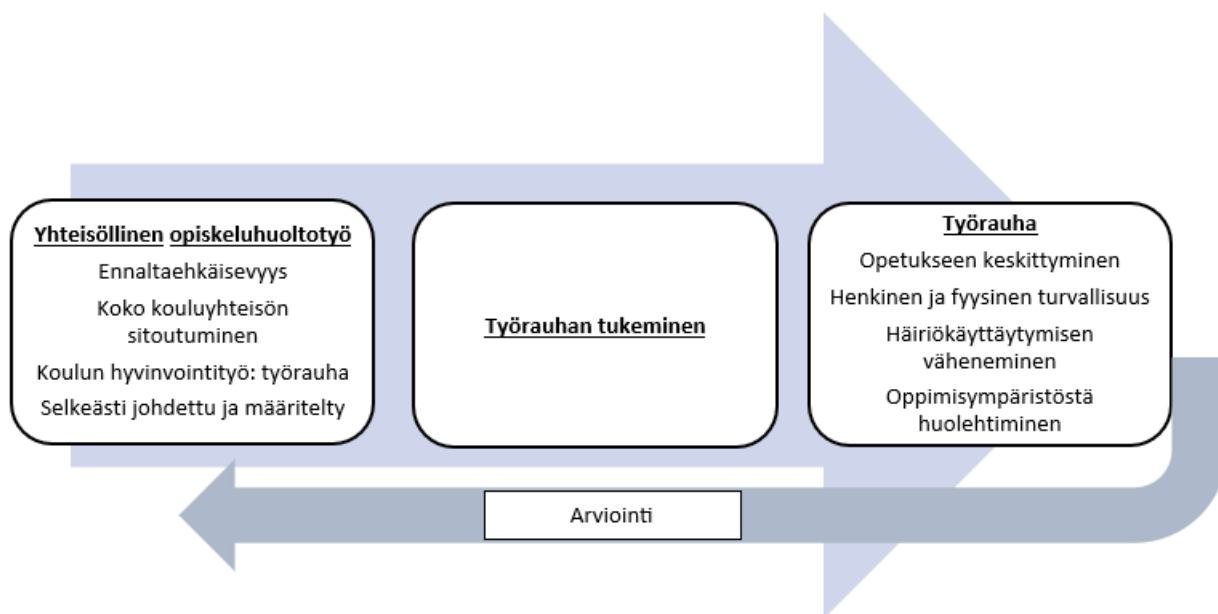
Suurimmassa osassa kouluja oli nimetty oma monialainen opiskeluhuollon työryhmä. Ryhmä kokoontui lähes joka toisessa koulussa kerran kuussa tai useammin ja neljäsosassa kouluissa vain kerran lukukaudessa. Yleisimmät aiheet olivat toimenpiteet koulun hyvinvoinnin edistämiseksi, yksilökohtaisen opiskeluhuollon toimintaperiaatteiden suunnittelu ja luokkien ilmapiiriin läpikäynti mm. työrauhan osalta. Huolestuttavaa oli, että jopa joka toisen koulun opiskeluhoitoryhmissä käytiin läpi yksittäisen oppilaan asioita. (Wiss ym. 2017, 7.)

Tulosten perusteella opiskeluhuollon tavoitteiden saavuttaminen vaatii johtamista ja suunnitelmallisuutta. Yhteiset käytännöt ja toimintatavat niin koulun henkilökunnan, opiskeluhoitopalveluiden ammattilaisten, oppilaiden ja vanhempien kesken tukevat oppilaiden terveyttä ja hyvinvointia. Koulut tarvitsevat myös lisää tietoa koulun ja oppilaiden vahvuuksista sekä huolen aiheista. Ilman tätä tietoa on mahdotonta suunnitella ja kehittää toimintaa hyvinvointia tukevaksi. Yhteenvetona katsauksesta voidaan todeta, että opiskeluhoitopalvelut ovat kehittyneet, mutta parannettavaa on edelleen paljon. Tietosuojan toteutumisen näkökulmasta yksittäisen oppilaan asioita ei tulisi koskaan käsitellä yhteisöllisessä opiskeluhoitoryhmässä. Nämä asiat kuuluvat lainsäädännön ja ohjeistusten mukaan yksilökohtaisesti laadittuun asiantuntijaryhmään. (Wiss ym. 2017, 9–10.)

Yhteisöllisestä opiskeluhollosta säädetään niin oppilas- ja opiskelijahuoltolaissa (1287/2013) kuin perusopetuksen opetussuunnitelmassakin (POPS 2014), jossa käytetään käsitettä yhteisöllinen oppilashuolto (POPS 2014, 79). Vuonna 2022 on tehty päivitys opetussuunnitelman perusteisiin, missä on tarkennettu termiksi yhteisöllinen opiskeluhoito ja päivitetty opetuksen järjestäjän velvollisuuksia. (POPS, muutokset ja lisäykset 2022). Lisäksi Opetushallitus ja THL ovat yhteistyössä esimerkiksi vanhempainliiton kanssa laatineet vuonna 2018 oppaan tukemaan ja yhdenmukaistamaan perusopetuksen opiskeluhoitotyöryhmien toimintaa. Oppaassa on selkeästi määritelty yhteisen opiskeluhuollon tavoite, opiskeluhoitoryhmän tehtävät sekä rehtorin tai muun nimetyn johtajan rooli opiskeluhoitotyön johtamisessa. (Hietanen-Peltola ym. 2018.)

Opiskeluhoollon toteutumista kouluissa on tutkittu kuitenkin suhteellisen vähän ja esimerkiksi vielä ei ole tietoa uusien ohjeistusten vaikuttavuudesta koulujen käytäntöihin. Myöskään työrauhan käsittelystä yhteisöllisessä opiskeluhoollon ei vielä ole tarkempaa tietoa. Tämän tutkimuksen tarkoitus on osaltaan selvittää, millaiseksi opettajat arvioivat koulujen yhteisöllisen opiskeluhoollon ja onko kyseisessä työskentelyssä käsitelty koulujen työrauhaa ja jos on, niin millaisia vaikutuksia sillä on ollut.

Kuviossa 2 on havainnollistettu yhteisöllisen opiskeluhoollon roolia työrauhan rakentamisessa. THL (2023) määrittelee yhdeksi yhteisöllisen opiskeluhoollon tehtäväksi koulun hyvinvointityön, jonka alle työrauha kuuluu. Yhteisöllinen opiskeluhoollon on ennaltaehkäisevää, selkeästi johdettua ja määriteltyä. Kaikki koulun aikuiset ovat vastuussa yhteisöllisen opiskeluhoollon toteuttamisesta, unohtamatta vanhempien ja oppilaiden osallisuutta.



Kuvio 2. Yhteisöllisen opiskeluhoollon tehtävät työrauhan osa-alueiden näkökulmasta mukailien THL (2023) & Levin & Nolan (2010).

4 Työrauhan tukeminen peruskoulussa

Työrauha ilmiönä on hyvin moniulotteinen ja haastava tutkimusaihe ja osaltaan tämän vuoksi kansallisella tasolla koulujen työrauhaa on tutkittu varsin vähän. Työrauhahäiriöiden syyt ovat myös hyvin subjektiivisia ja esimerkiksi opettajien ja oppilaiden kokemukset saattavat poiketa hyvin paljon toisistaan. Syytä työrauhahäiriöille voidaan hakea niin oppilaiden sosioemotionaalisisista taidoista tai motivaatiosta, opettajan vuorovaikutuksesta ja pedagogiikasta, koulun toimintakulttuurista tai perheiden ja yhteiskunnan tilanteesta. Lista ei ole kattava ja antaa vain käsitystä siitä, kuinka moniulotteinen tutkimusaihe on. (Holopainen ym. 2009.)

Tässä tutkimuksessa keskitytään niihin koulu- ja luokkatason toimiin, joilla oppimisympäristöä voi rakentaa käyttäytymistä tukevaksi. Näiden toimintamallien lisäksi käsittelen luokkahuoneen vuorovaikutuksellista ilmapiiriä sekä oppilaan sosioemotionaalisia taitoja työrauhan näkökulmasta, sillä niiden vaikutusta työrauhan muodostumiseen ei voida unohtaa. On myös todettu, että luokka- ja koulutasoiset toimet tukevat kaikkien oppilaiden sosioemotionaalisia taitoja sekä positiivista luokkahuoneen vuorovaikutusta (Bradshaw, Koth, Thornton & Leaf 2008).

4.1 Työrauhan rakentaminen SWPBS-toimintamallin avulla

Kern & Clemens (2007) ovat tehneet meta-analyysin erilaisten luokkatasoisten ja yksilöihin kohdistuvien interventiomallien vaikutuksesta työrauhaan. Kaikki mallit pohjautuvat siihen, että oppimisympäristö olisi positiivinen, järjestelmällinen, ennustettava ja motivoiva.

Tutkimuksessa (Kern & Clemens 2007) todettiin, että suurimmalla osalla luokkatason käyttäytymismalli on riittävä, mutta osa oppilaista tarvitsee enemmän yksilöllistä tukea. Vahvoja luokkatason toimia olivat selkeät säännöt ja käyttäytymismallit, suuri ennakoitavuus (rutiinit ja siirtymätilanteiden suunnittelu), täsmällinen positiivinen palaute, oikein mitoitettu tehtävien vaikeustaso, oppilaiden mahdollisuudet vaikuttaa oppituntien sisältöön, oppilaita osallistavat opetusmenetelmät, luokkahuoneen istumajärjestys, selkeät ja lyhyet ohjeet sekä tehtävien järjestäminen niin, että haastavimpien tehtävien ympärillä on rutiinitehtäviä. (Kern & Clemens 2007, 65–71.)

Systemaattista positiiviseen palautteeseen perustuvaa käyttäytymisen tukea on kehitetty 1990-luvun alusta lähtien Yhdysvalloissa. School Wide Positive Behavior Support (SWPBS) on kehitetty muokkaamaan koulun toimintaympäristöä niin, että se tarjoaa yleistä, kohdennettua

ja intensiivistä käyttäytymisen tukea positiivisen, kannustavan ja inklusiivisen ympäristön muodostamiseen. (Tabacaru ,Chirlesan, Stinga & Constantinescu 2022, 166.) Tämä toimintamalli tähtää kehittämään oppilaiden käytöstä sekä sosiaalisia ja emotionaalisia taitoja. Näiden tavoitteiden saavuttamiseksi on kehitetty selkeät periaatteet: (Bradshaw ym. 2008, 102; Wienen, Reijnders, Van Aggelen, Bos, Batstra & De Jonge 2018, 233)

1. Määritellään selkeät käyttäytymisodotukset oppilaille.
2. Määritellään ja opetetaan oppilaille, miten heidän odotetaan käyttäytyvän.
3. Kehitetään koko koulun laajuinen systeemi, joka palkitsee oppilaat positiivisesta käyttäytymisestä.
4. Määritellään yhteisesti, millaisia seurauksia häiritsevistä käyttäytymisistä tulee.
5. Kirjataan ja arvioidaan tehtyjen toimien vaikuttavuutta ja kehitetään koulun yhteistä työtä systemaattisesti.

Keskeistä näiden periaatteiden toimivuudessa on, että niiden käyttäminen on systemaattista, mikä edellyttää koko kouluyhteisön sekä perheiden mukana oloa ja sitoutumista yhteisiin toimintaperiaatteisiin. (Bradshaw ym. 2008, 109.) Vaikuttavuustutkimusten mukaan SWPBIS-mallia noudattavissa kouluissa oli huomattavasti vähemmän häiriökäyttäytymistä kuin vertailukouluissa. Huomioitavaa kuitenkin oli, että vahva johtajuus ja jatkuva koulutus varmistivat käyttäytymistä tukevien menetelmien systemaattista, jatkuvaa ja jokapäiväistä käyttöä kyseisissä kouluissa. (Bradshaw, Mitchell & Leaf 2010, 131–191.)

Myös Alankomaissa tehdyssä tutkimuksessa todettiin merkityksellisiksi johdon tuki, toteutuksen systemaattisuus sekä opettajien asennoituminen. Huomattiin, että mitä negatiivisempi opettajien asenne oli, sen vaikeampi heidän oli huomata positiivisia vaikutuksia. (Wienen ym. 2018, 232–241). Nimenomaan oppilaat, joilla oli ollut ongelmia käyttäytymisen ja sosioemotionaalisten ongelmien kanssa, näyttivät hyötyvän toimintamallista. Tulokset paranivat vuosi vuodelta, mitä kauemmin koulussa oli tehty systemaattisesti töitä toimintamallin mukaisesti. (McCurdy, Thomas, Truckenmiller, Rich, Hillis-Clark & Lopez 2016, 375–389.)

SWPBS-interventioiden avulla on useiden tutkimusten mukaan ongelmakäyttäytyminen vähentynyt, koulun ilmapiiri parantunut, turvallisuudentunne lisääntynyt ja opettajien työssäjaksaminen parantunut (Bradshaw ym. 2010; Bradshaw, Waasdorp & Leaf 2012;

Freeman, Simonsen, McCoach, Sugai, Lombardi & Horner 2016; Mitchell, Hatton & Lewis 2018; Tabacaru ym. 2022). Toimintamallin päätarkoitus ei ole oppimistulosten parantaminen, mutta on ajateltu, että parempi työrauha ja opettajien mahdollisuus keskittyä itse opettamiseen, auttaisi myös oppilaita suoriutumaan akateemisesti paremmin (Gage, Sugai, Lewis & Brzozowy 2015, 199). Leen ja Gagen (2020) tuoreen meta-analyysin mukaan toimintamallilla oli tilastollisesti merkittävä vaikutus käyttäytymiseen, akateemiseen suoriutumiseen sekä organisaation hyvinvointiin. Käyttäytymisen ja hyvinvoinnin osalta vaikuttavuus oli suuri ja akateemisten suoritusten osalta keskivahva. (Lee & Gage 2020, 788–799.) Norjassa on seurattu (Borgen ym. 2021) SWPBS-toimintamallin pidempiaikaisia vaikutuksia oppimistulosten, käyttäytymisen ja rikollisuuden osalta. (Borgen ym. 2021, 279–380). Tutkimuksessa todetut pitkäaikaiset vaikutukset olivat vähäisiä ja toimintamalli tuki parhaiten nimenomaan koulujen oppimisilmapiiriä. (Borgen ym. 2021, 399–400).

SWPBIS-mallissa edetään yhteisesti sovituista koulun arvoista kohti konkreettisia käyttäytymistä kuvaavia toimintaohjeita. Keskeistä on käyttäytymisen ohjaaminen ensisijaisesti positiivisen palautteen avulla. Koulun aikuisten tehtävänä on huomata toimintaohjeiden mukainen käytös ja antaa siitä välitöntä positiivista palautetta. SWPBIS-mallin onnistumisessa suuri arvo on koulun aikuisten yhteistyöllä sekä rehtorin roolilla. Koulun kaikkien aikuisten sitoutuessa yhteiseen kasvatustehtävään, koulun käyttäytymisodotuksiin ja yhteisesti sovittujen periaatteiden noudattamiseen, luodaan oppilaille kouluympäristö, joka on selkeä ja ennakoitava. Samansuuntaiset käyttäytymisen tukemisen mallit ovat tehokkaita myös oppitunnin aikaisessa työrauhan ylläpitämisessä. (Närhi ym. 2016, 187–190.)

Yhdysvaltain opetusministeriö on tehnyt suosituksia ongelmakäyttäytymisen ehkäisemiseksi, nämä suositukset on jaoteltu sen mukaan, onko keinon vaikuttavuus osoittautunut vahvaksi vai keskivahvaksi. Vahva näyttö on sillä, että oppimisympäristöä muokataan käyttäytymistä tukeväksi. Oppilaille opetetaan toivottua käytöstä systemaattisesti sekä myös vahvistetaan toivottua käytöstä positiivisella palautteella. Tällä tavoin luodaan myönteinen luokkahuoneen ilmapiiri. Keskivahva näyttö puolestaan oli niiden tilanteiden identifioimisella, joissa haastavaa käytöstä esiintyy. Tilanteiden tunnistamisen myötä voidaan oppimisympäristöä muokata kohdennetusti. Muita vaikutukseltaan merkittäviä tekijöitä oli yhteistyön vahvistaminen niin kollegoiden kuin kotienkin kanssa sekä erilaisten koko koulun laajuisten käyttäytymisen tukemisen ohjelmien käyttöönotto. (Epstein, Atkins, Cullinan, Kutash & Weaver 2008, 6–10.)

Sen lisäksi, että opettajat hallitsevat ja suunnittelevat oppituntien sisällön, heidän tulisi kiinnittää huomiota myös oppilaiden käyttäytymistä ohjaaviin tekijöihin. Opettajan luokkahuoneenhallintaan kuuluu kolme keskeistä osa-alueita: opetus, motivointi ja työrauha. Nämä keskeiset osa-alueet voidaan ryhmitellä viiteen kriittiseen alueeseen (Simonsen, Fairbanks, Briesch, Myers & Sugai 2008, 351–380):

1. Maksimoitu struktuuri sekä ennakoitavuus. Tällä tarkoitetaan luokkahuoneen fyysistä järjestystä, kuvatukea, istumapaikkojen suunnittelua, oppituntien sekä siirtymien hyvää suunnittelua ja rutiineja. Luokkahuoneen struktuuri vaikuttaa positiivisesti tehtäviin keskittymiseen, oppilaiden väliseen ystävälliseen vuorovaikutukseen sekä aggressiivisen käytöksen vähenemiseen.
2. Kirjaa, opeta, anna palautetta, havainnoi ja toista. Tällä tarkoitetaan selkeitä käyttäytymisodotuksia, jotka on mietitty positiivisesti ilmaistuina sääntöinä, miten luokkahuoneessa toivotaan käyttäytyvän. Kirjataan nämä säännöt ylös julisteeseen ja opetetaan oppilaita käyttäytymään näiden odotusten mukaisesti. Annetaan välitöntä positiivista palautetta odotusten mukaisesta käyttäytymisestä sekä puututaan ei-toivottuun käytökseen. Tämä vaatii koulun kaikilta aikuisilta systemaattisuutta sekä läsnäoloa niin luokkahuoneessa kuin luokan ulkopuolellakin.
3. Oppilaiden sitouttaminen. On tärkeää miettiä opetustavat sellaisiksi, että oppilaat ovat aktiivisia osallistujia tunnin aikana ja he pystyvät vaikuttamaan sekä tekemään valintoja.
4. Systemaattinen positiivisen käytöksen huomioiminen. Annetaan kohdennettua palautetta niin yksittäiselle oppilaalle kuin koko ryhmälle. Kehitetään erilaisia palkintosysteemejä, joiden avulla tehdään onnistumiset näkyväksi.
5. Systemaattinen ei-toivottuun käytökseen puuttuminen. Koko koulun aikuisilla tulisi olla yhtenäinen linja ei-toivottuun käytökseen puuttumisesta. Tämä luo oppilaille turvallisen ja ennakoitavan opiskeluympäristön.

Inklusiivinen arvopohja on vahvasti mukana SWPBS – toimintamallissa ja myös Suomi on yhdessä Kreikan, Kyproksen ja Romanian kanssa mukana Erasmus+ Avaintoimen kokeellisessa ohjelmassa, johon kuuluu 120 koulua. Ohjelma tähtää koulujen inklusiivisen ja tasa-arvoisen toimintakulttuurin kehittämiseen ja siinä SWPBS-toimintamalli on nimetty

”*Building School-Wide Inclusive, Positive and Equitable Learning Environments Through A System-Change Approach*”. (Niilo Mäki -instituutti 2020.)

Kyseinen Suomenkin kouluissa käytössä oleva toimintamalli on moniportainen ja koostuu kolmesta tuen tasosta: tuen tasot vastaavat intensiteetiltään yleistä, tehostettua ja erityistä tukea. Yleistä tukea ja sen vaikuttavuutta on tutkittu Kreikassa, Kyproksella ja Romaniassa. Suomen peruskouluissa on tutkittu tehostetun ja erityisen tuen tasojen vaikuttavuuksia, nämä on nimetty CICO (*Check in Check out*) ja CICO+ -toimintamalleiksi. Suomessa hanke kantaa nimeä ProKoulu ja se on kehitetty opetus- ja kulttuuriministeriön rahoittamana yhteistyössä Jyväskylän ja Itä-Suomen yliopistojen sekä Niilo Mäki -instituutin kanssa. (Niilo Mäki -instituutti 2020.)

4.2 Työrauhan rakentaminen ProKoulu –toimintamallin avulla.

ProKoulun menetelmällinen perusta pohjautuu vahvasti eri käyttäytymispsykologisiin teorioihin, kuten ekologiseen systeemiteoriaan ja sosiaalisen oppimisen teoriaan.

Bronfenbrennerin ekologisessa systeemiteoriassa yksilön kehityksen katsotaan tapahtuvan vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa. (Karjalainen, Backman, Heikkilä 2023, 51–53.)

Sosiaalisen oppimisen teoria puolestaan korostaa käyttäytymisen oppimisessa olevan tärkeää ympäristön tarkkaileminen ja jäljentäminen sekä havainnointi siitä, minkälaisia positiivisia tai negatiivisia reaktioita oma käytös ympäristössä herättää. Tähän liittyy läheisesti käsitys minäpystyvyydestä, jonka kehittymiseen vaikuttavat onnistumisen ja epäonnistumisen kokemukset. ProKoulu toimintamallin tavoitteena on käyttäytymisen ongelmien ennaltaehkäiseminen ja vähentäminen sekä positiivisen käyttäytymisen opettaminen ja vahvistaminen positiivisen palautteen keinoin. (Karjalainen ym. 2023, 51–53.)

ProKoulun toimintamallin vaikuttavuustutkimuksia on Suomessa julkaistu varhaiskasvatusikäisten lasten kanssa ProVaka -hankkeessa (Klenberg, Teivaanmäki, Närhi, Kiuru & Healey 2022), yläkoulussa (Närhi ym. 2015; Närhi, Kiiski & Savolainen 2017) sekä CICO ja CICO + interventioiden kautta (Karhu, Paananen, Närhi & Savolainen 2021). Lisäksi 70 koulua on ollut mukana ProKoulu -kokeilussa vuosina 2013–2016. Alustavissa tuloksissa on todettu käyttäytymisen häiriöiden vähentyneen, oppilaiden välisten suhteiden parantuneen ja kiusaamisen vähentyneen. Lisäksi opettajien pystyvyydentunne käyttäytymisen ohjaamisessa on parantunut, kuitenkin koulujen väliset erot muutoksen määrässä ja nopeudessa ovat olleet suuret. (ProKoulu, ei pvm.) ProKoulu -hankkeen tekemien interventioiden myötä on saatu vaikuttavia alustavia tuloksia myös Suomessa siitä, miten

koko koulun yhteisellä käyttäytymisen tukemisella saadaan vaikutettua koulun työrauhaan. Keskeinen ajatus on, että muutetaan tilannetekijöitä ja näin ohjataan oppilaita toivottuun käyttäytymiseen. Käytännössä siis kaikkien toimien peruseriaate on se, että koulun aikuiset muuttavat omaa käyttäytymistään. Mallin toteutuminen vaatii työkäytänteiden ja yhteistyötapojen kehittämistä luokanopettajien ja heidän työtään tukevien asiantuntijoiden välillä. Yhteistyö myös kotien kanssa on tärkeää ja mitä intensiivisempää tukea oppilas tarvitsee, sitä merkityksellisempää toimiva yhteistyö kodin ja koulun välillä on. (Närhi ym. 2016 202–204.)

Yläkoulussa käyttäytymisongelmat ovat yleisempiä kuin alakoulussa. Kansainvälisissä tutkimuksissa on tutkittu enemmän alakouluja ja on todettu, että yläkouluissa toimintatavan toimivuutta tulisi tutkia lisää. (Freeman ym. 2016, 41–51.) Yläkoulussa haasteena on se, että samaa luokkaa opettaa useampi eri opettaja ja tätä myötä vaikeus ylläpitää yhtenäistä toimintamallia on suurempi. Toimintamallia tutkittiin pilottitutkimuksessa Suomessa 18 yleisessä yläkoulussa, joissa opettajat olivat arvioineet koulun käytösilmapiirin huonoksi. (Närhi ym. 2015, 274.)

Yläkoulujen interventiossa (Närhi ym. 2015) selkiytettiin luokkahuoneen sääntöjä ja käyttäytymisodotuksia oppilaille, otettiin käyttöön positiivinen käyttäytymisen palkitseminen ja tarvittaessa puututtiin välittömästi häiritsevään käyttäytymiseen. Opettajat saivat myös tukea intervention toteutumiseen kuukausittaisilla tapaamisilla. Intervention alkuun järjestettiin kolmen tunnin konsultaatiotapaaminen, jossa opettajat miettivät kaksi käyttäytymistavoitetta sekä viikoittaisen rajan häiritsevälle käytökselle. Oppilaat saivat konkreettisen positiivisen palautteen aina, kun käyttäytyivät tavoitteen mukaisesti. Joka tunnin jälkeen aineenopettaja kävi läpi intervention tavoitteen ja merkitsi, olivatko oppilaat saavuttaneet käyttäytymisodotukset. Viikoittain luokanvalvoja kävi omalla tunnillaan läpi opettajien antaman palautteen ja antoi positiivista palautetta. Yhteistyö vanhempien kanssa oli tiivistä. Mikäli oppilas ei saavuttanut käyttäytymistavoitetta, huoltajat kutsuttiin koululle keskustelemaan oppilaan käyttäytymisestä ja kuinka sitä voitaisiin parantaa. (Närhi ym. 2015, 274–275.) Intervention aikana häiriökäyttäytyminen ja opettajien työrauhan ylläpitämiseen käyttämä aika väheni. Myös opettajien työssään kokema paine väheni. (Närhi ym. 2015, 279–280.)

Pilottitutkimuksen jälkeen tutkimusta laajennettiin koskemaan 35 yläkoulua ja 577 opettajaa. Intervention toteutus oli samanlainen kuin pilottitutkimuksessa. Tässäkin tutkimuksessa niin

opettajien kuin oppilaiden kokema käyttäytymisilmapiiri parantui. Molemmat tutkimukset vahvistivat sitä, että helposti koulutettava ja sovellettava interventio voi lisätä merkittävästi luokkahuoneen käyttäytymisilmapiiriä myös yläkouluissa, joissa opettajien yhteistyön tärkeys korostuu. (Närhi ym. 2017, 18–19.)

Suomessa on saatu vaikuttavia tuloksia ProKoulu hankkeen myötä, mutta myös haasteita on ollut. Keskeisiä tuloksia ovat olleet niin opettajien kuin oppilaidenkin raportoima käyttäytymisongelmien väheneminen. Oppilaat ovat raportoineet kiusaamisen vähentyneen ja opettajat kollektiivisen käyttäytymisen tukemisen tehostuneen ja lisäksi opettajilla on positiivisempi käsitys koulun ilmapiiristä oppilaiden ja opettajien välillä. Hankkeen vaikuttavuus on riippunut kuitenkin suuresti henkilökunnan sitoutumisesta sekä johdon tuesta. Muita haasteita on ollut muun muassa koulujen yhdistäminen osana kouluverkoston kehitystä sekä opettajien suuri vaihtuvuus. Edellä kuvattujen tulosten perusteella voidaan todeta, että Suomessa on saatu hyviä tuloksia ProKoulu -interventioista ja sen vuoksi koko koulun yhteinen työrauhan tukeminen sopii suomalaiseen koulusysteemiin. Seuraavaksi käydään läpi haasteita, joita ilmeni edellä kuvatussa hankkeessa suomalaiseen koulujärjestelmään liittyen (Pbiseurope, ei pvm.).

1. Suomalaisissa peruskouluissa on paljon erilaisia projekteja ja opettajat ymmärrettävästi ovat skeptisiä uusille projekteille. Tämän vuoksi olisi tärkeää viestiä, että ProKoulu on toimintatapa, ei projekti. Uusi toimintatapa tarvitsee selkeää ja säännöllistä ohjausta motivaation ylläpitämiseksi.
2. Suomessa on pitkä perinne opettajan yksintyöskentelylle sekä suurelle autonomialle. Tämän vuoksi koko koulua koskevan toimintamallin sisäistäminen ei ole helppoa.
3. Opettajien suuri vaihtuvuus. Mikäli koulussa on joka lukuvuosi paljon uusia opettajia, on hankalaa ylläpitää systemaattisia toimintamalleja. Tähän yhtenä ratkaisuna olisi, että kouluvuoden alussa käytäisiin läpi koulua koskevat käytännöt.
4. On tärkeää löytää työkalut, joilla saataisiin näkyväksi koulun tasolla tapahtuvat pienet parannukset.
5. Viimeisenä haasteena on rehtorin merkitys. Mikäli rehtori ei ole sitoutunut, minkä tahansa toimintamallin jalkautuminen arkeen on vaikeaa. Toisaalta taas, jos rehtori antaa voimakkaan tuen ja järjestää aikaa asiaa koskeville palaverille, myös opettajat sitoutuvat paremmin.

4.3 Luokkahuoneen vuorovaikutuksellisen ilmapiirin yhteys työrauhaan

Luokan vuorovaikutuksellista ilmapiiriä on tutkittu vaihtelevilla käsitteistöillä. Wang, Degol, Amemiya, Parr ja Guo (2020) ovat tutkineet systemaattisella katsauksella ja meta-analyysillä luokkahuoneen ilmapiirin yhteyttä lasten akateemisiin taitoihin ja psykologiseen hyvinvointiin. Kyseisessä tutkimuksessa luokkahuoneen vuorovaikutusta on kuvattu moniulotteisena rakennelmana, josta on käytetty hieman eri käsitteitä (Wang ym. 2020). Yhteistä nykyiselle tietämykselle on, että luokkahuoneen vuorovaikutus koostuu kolmesta peruselementistä, joita ovat ohjauksellinen tuki (*instructional support*), sosioemotionaalinen tuki (*socioemotional support*) ja työrauhan ylläpito (*classroom organization and management*). Näillä osa-alueilla oli merkittävät ja kutakuinkin yhtä suuret vaikutukset oppilaiden akateemisiin suorituksiin, käyttäytymiseen sekä sosioemotionaaliseen hyvinvointiin. (Wang ym. 2020, 10–11.)

Hyvä ohjauksellinen tuki keskittyy opetustekniikoihin, jotka kehittävät kriittistä ajattelua ja oppimisstrategioita, tarjoaa akateemista haastetta sekä antaa palautetta oppilaalle. Oppilaat ja opettaja keskittyvät enemmän oppimisen prosessiin kuin pelkkiin tuloksiin.

Sosioemotionaalinen tuki tukee oppilaiden emotionaalista hyvinvointia tarjoamalla lämpöä, turvallisuutta, läsnäoloa ja hyvää vuorovaikutusta opettajan ja oppilaan välillä. Työrauhan ylläpidolla tarkoitetaan keinoja, joilla opettaja pitää yllä luokkahuoneen päivittäisiä rutiineja, tukee positiivista käyttäytymistä ja puuttuu häiritsevään käytökseen tehokkaasti ja reilusti sekä käyttää ennaltaehkäiseviä keinoja vähentääkseen rangaistusten tarvetta. (Wang ym. 2020, 2–3.)

Oppilaiden näkökulmasta luokkahuoneen ilmapiiriä on tutkittu varsin vähän. Aiemmin määrittelemääni käsitteeseen työrauhasta (Levin & Nolan 2010) perustuva luokkahuoneen ilmapiirin kuvaus käsittää niin positiivisia kuin negatiivisia elementtejä, joita ylläpitävät niin opettaja kuin oppilaatkin. Näitä elementtejä ovat positiiviset oppimismahdollisuudet, häiritsevä käyttäytyminen, psyykinen ja fyysinen turvallisuus ja ympäristöstä huolehtiminen. Opettaja mahdollistaa omilla pedagogisilla ratkaisullaan ja luokkahuoneen hallinnallaan pohjan hyvälle käyttäytymisilmapiirille ja oppilaiden vastuulla on omalla toiminnallaan ylläpitää tätä. Oppilaat, joilla oli haasteita joko oppimisen tai sosioemotionaalisen kehityksen kanssa, kokivat luokan ilmapiirin muita huonommaksi. (Hoffmann, Närhi, Savolainen, Schwab 2021, 312–322.)

Oppilaiden näkökulmasta hyvä luokkahuoneilmapiiri korreloi positiivisesti niin oppimistulosten kuin koko elämäntyytyväisyyden kanssa. Opettaja on luokkahuoneen hallinnallaan ja pedagogiikallaan keskeisessä roolissa luokkahuoneen ilmapiirin rakentamisessa, sillä käyttäytymisen ongelmien on todettu olevan yhteydessä heikkoon oppilas - opettaja suhteeseen. Oppilaat arvostavat sitä, että opettaja ylläpitää hyvää suhdetta oppilaisiin samalla kun käyttää auktoriteettia ja luovia pedagogisia menetelmiä. (Hoffmann ym. 2021, 312–322.)

Lehtomäen ja Mikkilä-Erdmannin (2018) tutkimuksessa opettajien vuorovaikutuksesta työrauhan rakentamisessa (Lehtomäki & Mikkilä-Erdmann 2018) kävi ilmi, että opettajien keinot olivat monipuolisia, mutta suhteellisen reaktiivisia. Tilanteita, joissa esiintyi työrauhaa häiritsevää käyttäytymistä, tapahtui usein, mutta tilanteet olivat lieviä. Kaiken kaikkiaan opettajilta kului paljon aikaa luokanhallintaan, mikä vaikutti negatiivisesti oppimistavoitteiden saavuttamiseen. (Lehtomäki & Mikkilä-Erdmann 2018, 10–25.) Edelleen toisen aikuisen läsnäolo vähensi selkeästi häiriökäyttäytymistä. Pienempi ryhmäkoko ilmeni yksilöllisempänä huomiona ja opettaja antoi enemmän positiivista palautetta, jolla oli positiivinen vaikutus työrauhaan. Opettajilla oli havaittavissa myös epäjohtonmukaisuutta siinä, millaiseen käytökseen he reagoivat. Sama häiriö eri tilanteessa tai opettajan vireystaso vaikuttivat opettajan reagointiin, mikä näyttäytyi oppilaille epäjohtonmukaisena toimintana. (Lehtomäki & Mikkilä-Erdmann 2018, 10–25.) Oppilaat itse kokivat tärkeänä, että säännöt olisivat kaikille samat ja niihin puuttuminen olisi johdonmukaista. Lehtonen ja Mikkilä-Erdmann (2018) keskittyivät nimenomaan vuorovaikutustilanteissa tapahtuviin reaktiivisiin keinoihin luokanhallinnassa ja ennakoivat keinot jäivät vähemmälle tarkastelulle. Nämä keinot keskeyttivät toiminnan hetkellisesti, mutta eivät näyttäneet toimivan pidemmällä aikavälillä. Tämän vuoksi lisää tutkimusta nimenomaan ennaltaehkäisevistä keinoista tarvitaan.

4.4 Oppilaan sosioemotionaalisten taitojen yhteys työrauhaan

Lapsen sosioemotionaaliseen kehitykseen vaikuttaa geneettisten tekijöiden kuten temperamenttityypin ohella lapsen fyysinen ja sosiaalinen elinympäristö. Käsitteitä sosiaalisemotionaalinen, sosioemotionaalinen ja emotionaalinen kompetenssi on käytetty vaihtelevasti eri tutkimuksissa. (Ahonen 2015, 18.) Käytän tässä tutkimuksessani käsitettä sosioemotionaalinen kompetenssi tarkoittaessani lapsen sosioemotionaalisia taitoja, niiden kehittymistä ja tukemista.

Pursiainen (2018) on tutkinut lasten sosioemotionaalista kompetenssia ja sen tukemista kouluikäisillä lapsilla. Pursiainen on avannut sosioemotionaalista kompetenssia kyvyksi ylläpitää ja luoda sosiaalisia ja emotionaalisia suhteita niin omia kuin tilannekohtaisia resursseja hyödyntäen. Tässä mallissa sosioemotionaalisen kompetenssiin kuuluvat itsesäätely- ja tunnetaidot, sosiokognitiiviset taidot, sosiaaliset taidot, kiintymyssiteet ja osallisuus, minäkäsitys, itsetunto sekä uskomukset ja odotukset. (Pursiainen 2018, 19.)

Heikko sosioemotionaalinen kompetenssi on yhteydessä vaikeuksiin koulussa ja oppimisessa, minäkäsityksen ja itsetunnon ongelmiin sekä haasteisiin toiminnanohjauksessa, itsesäätelyssä ja käyttäytymisessä. (Pursiainen 2018, 24–25.) Seuraavaksi tarkastellaan sosioemotionaalisen kompetenssin eri osa-alueita ja niiden tukemista niiltä osin, mitkä ovat tämän tutkimuksen kannalta oleellisimpia.

Itsesäätely- ja tunnetaidot. Itsesäätelyn avulla säädellään tunteita, käyttäytymistä ja kognitiivisia prosesseja, kuten tarkkaavaisuutta ja toiminnanohjausta joko ympäristön tai yksilön itsensä asettamien tavoitteiden mukaisesti. Itsesäätely on taito, joka kehittyy vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa. Pienen lapsen itsesäätely on aikuisesta riippuvaista ja sen tukeminen varhaislapsuudessa on yhteydessä myöhempään sosiaalisiin suhteisiin, fyysiseen ja psyykkiseen terveyteen sekä menestymiseen koulussa. Itsesäätelyä onkin pidetty tärkeänä taitona kouluun sopeutumisen näkökulmasta. (Veijalainen 2020, 15–19.)

Hofmann, Schmeichel ja Baddeley (2012) ovat muodostaneet eri psykologisia näkökulmia yhdistävän näkemyksen itsesäätelystä. Keskeisintä tässä näkemyksessä koulun toimintaympäristöä ajatellen on, että itsesäätely syntyy aina vuorovaikutussuhteessa ympäristön tarjoaman tuen ja yksilön toiminnanohjauksen taitojen kanssa. Itsesäätelyn pettäessä, ympäristön tarjoama tuki ei ole ollut riittävää oppilaan taitoihin nähden. Itsesäätelyn tukimuotoja ovat tavoitteen selkeys sekä motivaation vahvistaminen onnistumisten vahvistamisen kautta. (Hofmann ym. 2012, 174–177.)

Nigg (2017) puolestaan korostaa itsesäätelyn haasteiden korreloivan vahvasti mentaaliterveyden kanssa. Itsesäätelyn vaikeudella on todettu olevan yhteys esimerkiksi tarkkaavaisuuden häiriön (ADHD) sekä masennuksen ja muiden mielialahäiriöiden kanssa. Itsesäätelyn merkitystä ei siis voida sivuuttaa oppilaan käyttäytymisen tukemisesta puhuttaessa. (Nigg 2017, 361–383.) Itsesäätelyä tukeva oppimisympäristö tarjoaa selkeät käyttäytymisodotukset ja antaa välitöntä palautetta toivotusta käytöksestä vahvistaen näin motivaatiota toimia odotusten mukaisesti (Närhi, Huhdanpää, Savolainen & Savolainen 2022,

6). Itsesäätelyn yksi tärkeä osa-alue on tunteiden säätely. Laajemmin tunnetaidoilla tarkoitetaan tunteiden tunnistamista, säätelyä ja ilmaisemista. Hyvät tunnetaidot auttavat onnistuneeseen vuorovaikutukseen ympäristön kanssa ja ovat tärkeä osa muodostettaessa vuorovaikutussuhteita ja tätä kautta osallisuutta. (Pursiainen 2018, 20.)

Sosiokognitiiviset taidot. Sosiokognitiiviset taidot voidaan määritellä kyvyksi tehdä havaintoja, päätelmiä ja tulkintoja sosiaalisista tilanteista ja näiden myötä valita sopivia toimintastrategioita. Hyvät sosiokognitiiviset taidot auttavat myös siihen, että osaa muokata omaa käyttäytymistään tilanteeseen sopivammaksi saadun palautteen perusteella. Sosiaaliset taidot puolestaan määrittävät paljon sosiaalisen tilanteen onnistumista ja niihin ajatellaan kuuluvan lapsen kyky kommunikoida, kuunnella, tehdä aloitteita, jakaa ja olla jämäkkä. (Kuorelahti, Lappalainen, Viitala 2012, 201–213.)

Kiintymyssiteet ja osallisuus. Sosioemotionaalinen kompetenssi kehittyy kiintymyssuhteiden kautta, ensin lapsi – hoitaja -suhteessa ja myöhemmin lapsen vertaisryhmä ja muut sosiaaliset ympäristöt vaikuttavat kehitykseen. Sosioemotionaalista kompetenssia rakentavat kiintymyssuhteet, osallisuus, minäkuva, itsetunto, odotukset ja uskomukset. Riskitekijöitä sosioemotionaalista kompetenssia rakennettaessa ovat muun muassa perheen ongelmat, laiminlyönti, tarkkaamattomuus tai jokin muu riskitekijä. Esimerkiksi nämä voivat johtaa sopimattomaan käytökseen, mistä puolestaan seuraa kavereiden tai opettajan torjunta ja näin kouluongelmien kierre voi syntyä. Pääasia olisi ymmärtää, mitä sosiaalisia ja emotionaalisia taitoja haastavasti käyttäytyvä lapsi tarvitsee ja opettaa niitä samoin kuin akateemisia taitoja. (Keltinkangas-Järvinen 2010, 22.)

Osallisuus. Koulu voi edistää lasten sosioemotionaalista kompetenssia ja tätä kautta tukea jokaisen lapsen osallisuutta ryhmän jäsenenä, mikä vaikuttaa positiivisesti koulumotivaatioon ja hyviin oppimistuloksiin (Kuorelahti ym. 2012, 201–213). Osallisuus on yksi inklusiivisuuden pääperiaatteita. Osallisuus tarkoittaa sitä, että lapsi tuntee olonsa arvostetuksi omassa ympäristössään. YK:n lasten oikeuksien sopimuksen mukaan lapsella on oikeus tulla kuulluksi, osallistua ikänsä ja kehitystasonsa mukaisesti itseään koskeviin päätöksiin ja ilmaista omia näkemyksiään. Aikuisella on aina vastuu, että lapsen osallisuus on todellista. (Kuorelahti ym. 2012, 201–213.)

Sosiaalinen osallisuus puolestaan tarkoittaa lasten tai nuorten keskinäisiä suhteita. Sosiaalinen osallisuus merkitsee lapselle sitä, että hänellä on positiivisia sosiaalisia suhteita ryhmässä ja hänet hyväksytään ryhmän jäsenenä. (Kuorelahti ym. 2012, 201–213.) Sosiaalinen osallisuus

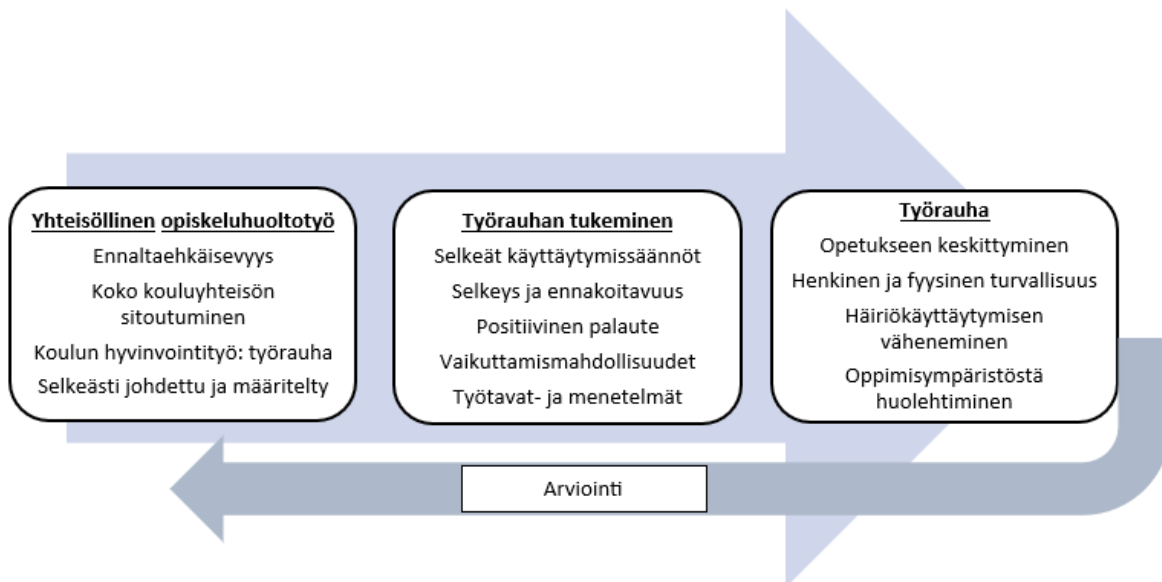
ja osallisuus ovat siis merkittävässä roolissa kouluun kiinnittymisessä ja syrjäytymisen ehkäisyssä. Sosioemotionaaliset taidot puolestaan edistävät osallisuuden kokemusta ja koulu voi edistää lapsen ja nuoren sosioemotionaalista kompetenssia vahvistamalla lapsen sosiaalisia, tunteiden hallinnan sekä vuorovaikutuksen taitoja. (Kuorelahti ym. 2012, 213.)

Itsetunto ja minäkäsitys. Itsetunnon määritelmänä käytetään yleisesti sitä, kuinka arvokkaana yksilö itseään pitää. Minäkäsitys puolestaan tarkoittaa sitä kuvaa, joka meillä on itsestämme ja omista kyvyistämme. Yksilö rakentaa omaa minäkäsitystään suhteessa ympäristöstä tulleeseen palautteeseen. (Pursiainen 2018, 21.) Itsetunto ja minäkäsitys ovat läheisiä termejä, ja itsetuntoa voidaankin pitää minäkäsityksen arvioivana puolena. Yksilön itsetunto muodostuu monen tekijän summana läpi koko elämän ja yksilön sosiaalisilla ympäristöillä on tässä tärkeä merkitys. Oppilaiden itsetunnon rakentumisessa koulusta saatu palaute on merkittävässä roolissa ja esimerkiksi koulukiusaaminen vaikuttaa heikentävästi niin itsetuntoon kuin minäkäsitykseenkin. (Manninen 2018, 37–38.) Uskomukset ja odotukset puolestaan kuvaavat sisäistä käsitystä siitä, miten toiset suhteutuvat meihin tulevassa tilanteessa. Odotukset asettavat tavoitteen suoritukselle ja se voi olla yhteydessä myös tunteeseen siitä, miten uskoo toisten reagoivan suoritukseen. (Pursiainen 2018, 22.)

Heikko sosioemotionaalinen kompetenssi vaikuttaa tutkimusten mukaan merkittävästi vaikeuksiin koulussa ja oppimisessa, minäkäsityksen ja itsetunnon ongelmiin, toiminnanohjauksen ja itsesäätelyn ongelmiin sekä käyttäytymisen ja tunne-elämän ongelmiin. Vahva sosioemotionaalinen kompetenssi puolestaan auttaa yksilöä käsittelemään paremmin elämässä eteen tulevia haasteita ja paineita. Koulussa sosioemotionaalista kompetenssia voidaan vahvistaa aiemmin läpikäymieni sosioemotionaalisten osa-alueiden tukemisella sekä osoittamalla luottamusta oppilaan taitoihin sekä huomioimalla oppilaan onnistumiset ja vahvuudet. (Pursiainen 2018, 24–29.) Yleensä käyttäytymishäiriöt ovat seurausta oppilaan kykyjen ja ympäristön välisestä epätasapainosta. Vahvistamalla oppilaan taitoja ja muokkaamalla ympäristöä niin, että ongelmakäyttäytyminen vähenee, luodaan turvallinen oppimisympäristö. (Kern & Clemens 2007, 65.)

Lopuksi kuviossa kolme on täydennetty aiempaa kuviota (kuvio 2, 15) työrauhan tukemisen keskeisillä toimintamalleilla (mm. Kern & Clemens 2007; Närhi ym. 2017; Tabacuru ym. 2022). Kuvion avulla selkeytetään tämän tutkimuksen teoreettista viitekehystä, jossa luokan työrauha pohjautuu koko kouluyhteisön yhteisiin toimiin käyttäytymisen tukemisessa. Yhteisöllisen opiskeluhuollon tehtäväksi puolestaan on määritelty näiden yhteisten

toimintamallien rakentaminen. THL (2023) on määritellyt ja ohjeistanut tämän työn vaativan suunnitelmallisuutta ja johtamista, jotta sovitut asiat rantautuvat koko kouluyhteisöön ja muodostuu systemaattinen koko koulun työrauhaa ja hyvinvointia tukeva toimintakulttuuri. Keskeisenä malliin kuuluu myös tehtyjen toimenpiteiden vaikuttavuuden arviointi, sillä ilman sitä, on mahdotonta kehittää toimintaa. (Wiss ym. 2017, 9-10.)



Kuvio 3. Työrauhan rakentuminen osana koko kouluyhteisön työtä. Mukailleen Kern & Clemens (2007), Levin & Nolan (2010) & Wiss ja kumppanit (2017).

5 Tutkimuskysymykset

Tässä tutkimuksessa kartoitetaan sitä, millaisena opettajat kokevat työrauhan luokassaan. Koulujen työrauha puhuttaa mediassa (Kymäläinen & Jääri 2023; Laine 2023) ja työrauhahäiriöt vaikuttavat niin oppilaiden kuin opettajienkin hyvinvointiin (Närhi 2017, 1). Suomessa on kuitenkin verrattain vähän tutkimustietoa koulujen työrauhasta; tuoreinta tietoa saadaan uusimpien Kouluterveys- (Helenius & Kivimäki 2023) ja PISA-tulosten (Hiltunen ym. 2023) kautta, mutta näissä tutkimuksissa työrauha on lähinnä sivuosassa ja oppilaiden näkökulman kautta. Tämän vuoksi tässä tutkimuksessa keskitytään nimenomaan opettajien kokemuksiin työrauhatilanteesta. Viimeisin laajempi työrauhakartoitus, jossa työrauhaa on tutkittu myös opettajien näkökulmasta, on tehty vuonna 2009 (Holopainen ym. 2009, 29–47), jolloin suomalaisten peruskoulujen työrauhaa vertaillaan kansainvälisiin tutkimuksiin.

Suomen koulukulttuurissa työrauha on pitkään perustunut yksittäisen oppilaan käytökseen puuttumiseen, ja opettajan suureen autonomiaan (Närhi ym. 2016, 187). Kansainvälisten tutkimusten (Bradshaw ym. 2010; Bradshaw ym. 2012; Freeman ym. 2016; Mitchell ym. 2018; Tabacaru ym. 2022) sekä suomen peruskouluissa tehtyjen interventtioiden (Närhi ym. 2015; Närhi ym. 2017) mukaan työrauhaa edistää parhaiten koko koulun yhteiset, systemaattiset ja johdonmukaiset toimintatavat sekä johdon tuki. Suomessa on määritelty yhdeksi yhteisöllisen opiskeluhoitotyön tehtäväksi työrauhan tukeminen osana koulun yleistä hyvinvointityötä, tässä pääperiaatteena on koko kouluyhteisön toiminta (Hietanen-Peltola ym. 2018, 22). Yhteisöllinen opiskeluhoito on kuitenkin asiana varsin uusi ja sen toteutumista on tutkittu varsin vähän (Wiss ym. 2017, 5).

Tutkimuskysymykset ovat:

1. Minkälaiseksi opettajat arvioivat luokkansa työrauhan?
2. Minkälaisia menetelmiä kouluissa on käytössä työrauhan rakentamisessa:
 - 2.1 Luokan tasolla?
 - 2.2 Koko koulun tasolla?
 - 2.3 Yhteisöllisessä opiskeluhoitossa?
3. Minkälaisia vaikutuksia käytössä olevilla toimintatavoilla on siihen, millaiseksi opettajat arvioivat luokkien työrauhan?

6 Tutkimuksen toteuttaminen

Tutkimuksessa haluttiin selvittää luokkien työrauhaa ja sitä, minkälaisia menetelmiä ja toimintatapoja luokissa ja kouluissa on työrauhan rakentamisessa käytössä. Lisäksi haluttiin selvittää, minkälaisia vaikutuksia käytössä olevilla menetelmillä on siihen, millainen työrauha luokissa on. Tämän takia tutkimuksen tavaksi valikoitui tilastollinen tutkimus, sillä siinä ollaan kiinnostuneita ilmiön esiintymisestä ja eri tekijöiden välisistä yhteyksistä. (Tähtinen, Laakkonen & Broberg 2020, 11–12). Tutkimus on kvantitatiivinen Webropol -kyselytutkimus, joka toteutettiin lokakuu 2023- tammikuu 2024 välisenä aikana.

6.1 Tutkittavat

Tutkimuksen kohdejoukkona oli alakoulun opettajat (N= 106), joiden ammattinimikettä ei määritelty sen tarkemmin. Tähän ratkaisuun päädyttiin, jotta kaikki alakouluissa opettajan työtä tekevät voisivat vastata kyselyyni. Kyselylomaketta selkeytettiin ja lyhennettiin esitestausvaiheesta saadun palautteen perusteella ja lopulliseksi arvioiduksi vastausajaksi arvioitiin noin kymmenen minuuttia. Kyselylomake koostui monivalintaväittämistä ja se toteutettiin täysin anonyyminä Webropol -kyselynä. Webropol -kyselyssä on mahdollista keskeyttää vastaaminen kyselyn kaikissa vaiheissa. Kaikki kysymykset olivat vapaaehtoisia, joten vastaaja pystyi halutessaan jättää vastaamatta tiettyyn kyselyn osioon ja silti osallistua tutkimukseen.

Taustatietoina tutkittavilta kysyttiin kolme kysymystä: *mitä luokka-astetta opetat, kuinka monta oppilasta luokassasi on, minkälainen henkilökuntarakenne luokassa on päivittäin*. Kyselylomakkeella ei kysytty vastaajan kuntaa tai esimerkiksi sitä, kuinka monta vuotta vastaaja on toiminut opettajana. Tähän ratkaisuun päädyttiin, koska aiemman tutkimustiedon (Holopainen ym. 2009, 29–47) perusteella työrauhaerot olivat suuremmat nimenomaan luokkien välillä, erot koulujen välillä ei ollut niin merkittäviä. Tavoitteena oli saada mahdollisimman kattava otos kaikenlaisista peruskouluista Suomessa ja tutkia sitä, miten koulu yhteisön tuki ja hyvin toimiva yhteistyö vaikuttavat työrauhaan luokassa.

Alla taulukosta 1 nähdään vastaajien jakautuneet melko tasaisesti eri luokka-asteiden kesken. Muu järjestely tarkoittaa tässä sitä, että vastaaja opettaa useampaa eri vuosiluokkaa tai yhdysluokkaa, jossa on eri ikäisiä alakoulun oppilaita. Päivittäin yksin työskenteli luokanopettajana reilu puolet vastaajista (53,8 %), 28,3 %:lla vastaajista oli päivittäin työparina koulunkäynninohjaaja ja 3,8 % vastaajista työskenteli yhteisopettajana toisen

luokanopettajan kanssa. Loput vastaajista (13,2 %) työskentelivät niin, että luokassa oli useampi aikuinen vaihtelevilla järjestelyillä. Oppilaita luokassa oli keskimäärin 20, pienin luokkakoko oli seitsemän ja suurin 56.

Taulukko 1. Luokka-asteet, joissa vastaajat työskentelivät

Luokka-aste	N	Prosentti	Kumulatiivinen %
1–2. luokka	35	33,0	33,0
3–4. luokka	27	25,5	58,5
5–6. luokka	35	33,0	91,5
Muu järjestely	9	8,5	100,0
Yhteensä	106	100,0	

6.2 Aineiston keruu

Kyselyä jaettiin ensin kolmessa opettajille suunnatussa Facebook -ryhmässä:

Luokanopettajien keskustelupalsta, Alakoulun aarreaitta- Ideoita ja oivalluksia opetuksen

tueksi sekä Suomen opettajien ja kasvattajien foorumi #SOKF. Tämän jälkeen jakelua

laajennettiin, jotta saatiin enemmän otantaa. Suomen kunnat jaettiin pieniin (< 10 000

asukasta), keskiuuriin (10 000- 40 000 asukasta) ja suuriin (> 40 000) kuntiin, minkä jälkeen

tekoälyä hyväksi käyttäen näiden joukosta valittiin satunnaisotannalla 6 erikokoista ja eri

puolilla Suomea sijaitsevaa kuntaa. Näin saatiin mahdollisimman monipuolinen ja koko

Suomea kuvaava otos. Kuntien johtavaa opetusviranomaista lähestyttiin saatekirjeellä (LIITE

6) ja tämän jälkeen osaan kunnista jaettiin kyseisen viranomaisen luvalla rehtorien kautta

kyselyä alakoulujen opettajille. Osa kunnista vaati tutkimusluvan, jonka muoto vaihteli

hieman kunnasta tai kaupungista riippuen. Liitteenä (LIITE 7) erään tutkimusta jakaneen

kaupungin tutkimuslupa, josta peitetty tunnistetiedot tutkimuksen anonymiteetin

varmistamiseksi. Tutkimuslupien ollessa kunnossa, kyselyä jaettiin rehtoreiden kautta

eteenpäin opettajille.

Kolmannessa vaiheessa lähestyttiin kaikkien Suomen normaalikoulujen rehtoreita ja kyselyä

jaettiin myös heidän puolestaan eteenpäin opettajille. Kyselyyn vastaaminen on ollut kaikissa

vaiheissa täysin vapaaehtoista ja kyselyn on saanut keskeyttää tutkimuksen kaikissa vaiheissa.

Taustatiedoissa ei ole kyselyä vastaajan paikkakunnasta tai työpaikasta, joten

tutkimusaineistosta ei pysty selvittämään, mistä päin Suomea kuinkakin paljon opettajia

osallistui tutkimukseen.

6.3 Tutkimusmittari ja aineiston käsittely

Tutkimusmittari koostuu kolmesta osiosta, jotka on laadittu tutkimuskysymysten mukaisesti. Ensimmäinen osio mittaa työrauhaa, toinen osio menetelmiä luokan tasolla ja kolmas osio menetelmiä kouluyhteisön ja opiskeluhuollon tasolla. Avaan mittaria sekä aineiston käsittelyä näiden osioiden kautta myöhemmin tässä luvussa.

Aineisto siirrettiin sähköisesti Webropol -kyselystä SPSS-ohjelmaan, jolloin näppäilyvirheiden mahdollisuus pieneni. Aineiston alustavassa käsittelyssä tarkastettiin aineisto tunnuslukujen avulla. Virheellisiä merkintöjä oli yksi kysymyksessä 2: Kuinka monta oppilasta luokallasi on. Vastaja oli vastannut 700, joka tulkittiin virheelliseksi vastaukseksi ja muutettiin aineistoon puuttuvaksi arvoksi.

Seuraavaksi aineistosta tarkasteltiin puuttuvien arvojen määrää. Aineistossa oli vain yksittäisiä ja hajanaisia puuttuvia arvoja kaikissa muissa paitsi opiskeluhoitoa koskevissa väittämässä. Yksittäiset ja hajanaiset puuttuvat arvot korvattiin keskiarvokorvauksella ennen summamuuttujien muodostamista. Opiskeluhoitoa koskevissa kysymyksissä puuttuvia arvoja oli runsaasti ja niiden korvaaminen ei olisi ollut tutkimuksen luotettavuuden kannalta mielekäästä. Puuttuvat arvot jätettiin kokonaan käsittelemättä, mikä laskee otoskokoja opiskeluhoitoa koskevissa kysymyksissä oleellisesti (N= 84–100).

Työrauha. Työrauhaa mittaavan osion 17 väittämää on suoraan Närhen ja kumppaneiden (2015) kehittämän työrauhamittarin opettajalle suunnitellusta osuudesta. Väittämät pohjautuvat Levinin ja Nolanin (2010) määritelmään työrauhasta (kuvio 1, 8). Mittarin 17 väittämää on jaoteltu seuraaviin osioihin: 1. mahdollisuus keskittyä opetukseen (4 väittämää, $\alpha=0,88$), 2. häiriökäyttäytyminen (5 väittämää, $\alpha=0,90$), 3. fyysinen ja henkinen turvallisuus (5 väittämää, $\alpha=0,90$) sekä 4. oppimisympäristöstä huolehtiminen (3 väittämää, $\alpha=0,73$).

Opettajat vastaavat väittämiin 6-asteisella Likert -asteikolla (1 Erittäin huonosti- 6 Erittäin hyvin). Väittämät on muokattu Peitson, Kiisken ja Närhen (2011) pilottitutkimuksen jälkeen ja sitä on käytetty Närhen ym. (2015; 2017) tutkimuksissa. Kyseisen mittarin kaikkien neljän osion reliabiliteetti on todettu hyväksi (Närhi ym. 2015, 5.) Työrauhamittarin kolme osiota mittaa työrauhaa ja viidestä väittämästä (väittämät 4, 10, 11, 13 ja 16) vastausskaala on käännetty, jotta kaikista väittämistä suuri arvo kuvaa hyvää tilannetta työrauhan osalta. Kaikki väittämät ja niiden jaottelu yllä mainittuihin osioihin on nähtävissä liitteessä yksi (LIITE 1), jossa käännetty väitteet on merkattu K-kirjaimella. Mittarin häiriökäyttäytymistä mittaava

osio käsitellään erikseen, sillä siinä suuri arvo mittaa häiriökäyttäytymisen määrään ja näin ollen on päinvastainen työrauhaa mittaavien osioiden kanssa.

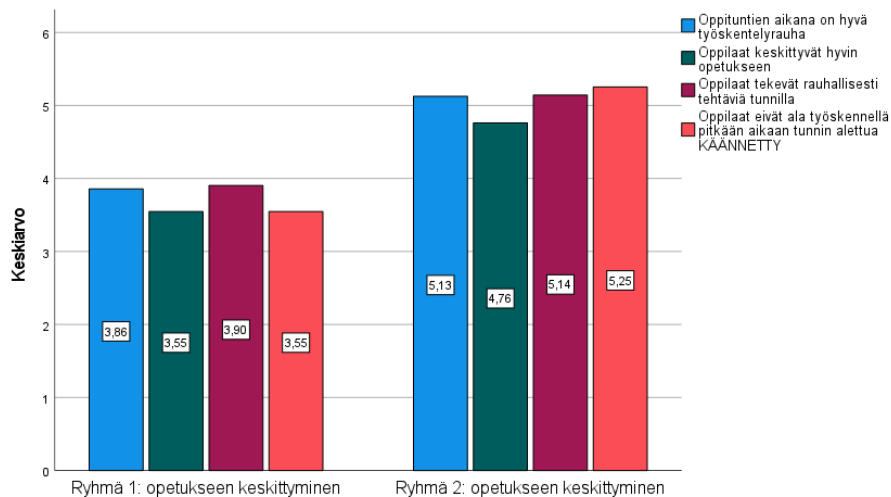
Alla taulukossa 2 on kuvattuna työrauhamittarin (Närhi ym. 2015) eri osioiden (*opetukseen keskittyminen, häiriökäyttäytyminen, henkinen ja fyysinen turvallisuus sekä oppimisympäristöstä huolehtiminen*) tuloksia ennen Närhen ja kumppaneiden (2015) tekemää interventiota sekä vertaileva mittaus kahden kuukauden päästä. Taulukosta nähdään, että kaikki työrauhan osa-alueet olivat parantuneet ja häiriökäyttäytyminen vähentynyt intervention seurauksena. Matalin keskiarvo on opetukseen keskittymisen osa-alueessa sekä ennen että jälkeen intervention.

Taulukko 2. Työrauhamittarin eri osioiden keskiarvot Närhen ja kumppaneiden (2015) tutkimuksesta

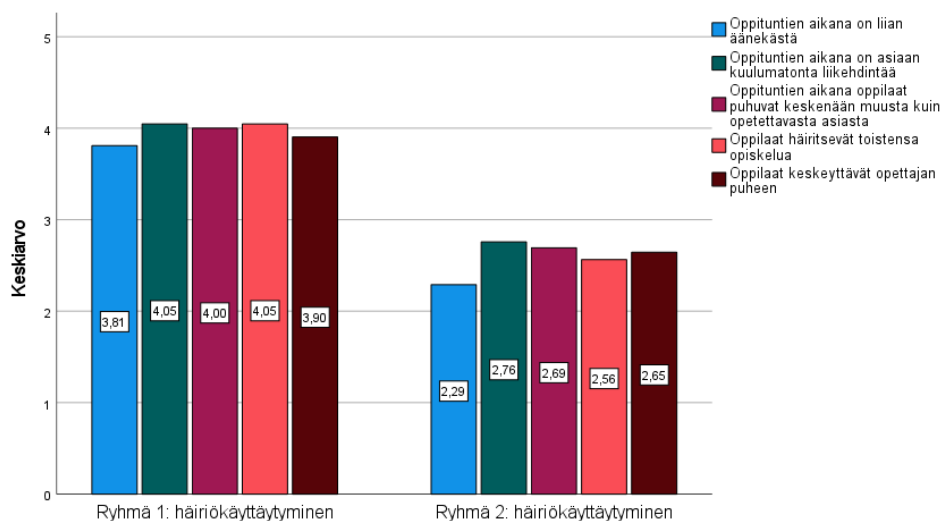
	ennen interventiota	2kk jälkeen	α
Opetukseen keskittyminen	3.49	4.14	0,87
Häiriökäyttäytyminen	3.84	3.01	0,91
Henkinen ja fyysinen turvallisuus	4.39	4.77	0,77
Oppimisympäristöstä huolehtiminen	4.16	4.50	0,77

Työrauhamittarin lisäksi kartoitettiin kahdella kysymyksellä sitä, kuinka moni luokan oppilaista keskimäärin aiheuttaa työrauhahäiriöitä ja kuinka kauan aikaa opettajat keskimääräisesti arvioivat luokan työrauhan ylläpitämiseen menevän.

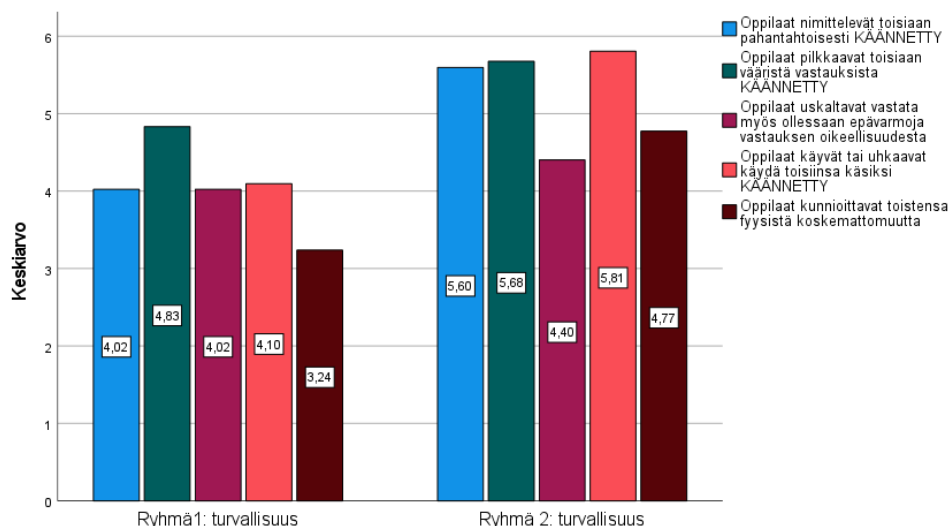
Luokissa ilmenevää työrauhaa tarkasteltiin osa-alueittain ja lisäksi vastaajat jaettiin K-keskiarvon ryhmittelyanalyysin avulla kahteen ryhmään samankaltaisten vastausten perusteella. Näin syntyi kaksi klusteria eli ryhmää, joista ryhmän 1 vastaajat olivat arvioineet luokkiensa työrauhan heikommaksi ja ryhmän 2 vastaajat paremmaksi. Klusterianalyysi suoritettiin ensin kolmella klusterilla, mutta näin toimien klusterien erot eivät tulleet riittävän suureksi. Kahteen klusteriin päädyttiin, sillä siten molemmissa ryhmissä säilyi riittävästi havaintoja ja klustereiden erot olivat selkeät (Tähtinen ym. 2020, 229–231). Klusterianalyysia varten vastaukset standardisoitiin luotettavuuden lisäämiseksi ja vääristymien ehkäisemiseksi (Metsämuuronen 2001, 164). Kuviot 4–7 kuvaavat ryhmien yksi ja kaksi keskiarvoja kunkin työrauhan osa-alueen mukaan. Diagrammit kuvaavat hyvin ryhmien eroja, ryhmän yksi vastaajat arvioivat opetukseen keskittymistä, henkistä ja fyysistä turvallisuutta sekä oppimisympäristöstä huolehtimista huomattavasti heikommiksi kuin ryhmän kaksi vastaajat. Vastaavasti häiriökäyttäytymisen määrä oli ryhmässä yksi korkeampi kuin ryhmässä kaksi.



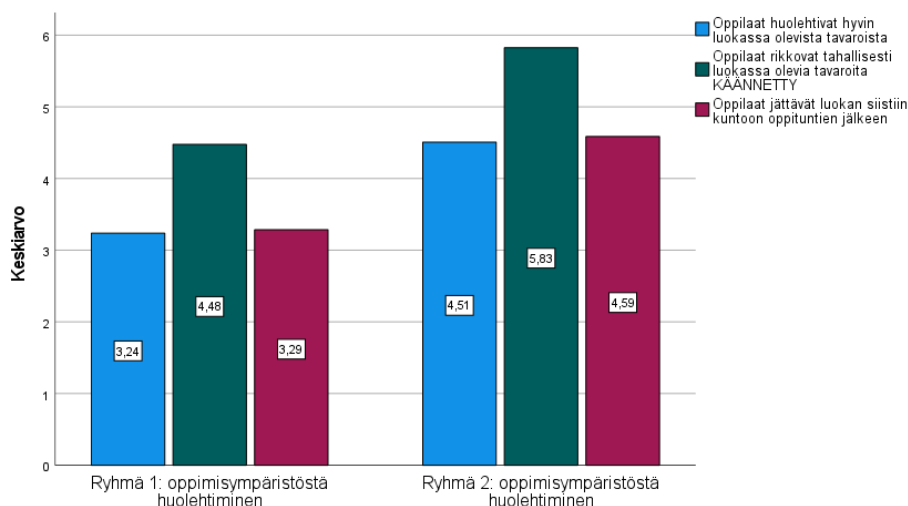
Kuvio 4. Klusteroinnilla muodostettujen ryhmien 1 ja 2 keskiarvot opetukseen keskittymisen osalta.



Kuvio 5. Klusteroinnilla muodostettujen ryhmien 1 ja 2 keskiarvot häiriökäyttäytymisen osalta.



Kuvio 6. Klusteroinnilla muodostettujen ryhmien 1 ja 2 keskiarvot henkisen ja fyysisen turvallisuuden osalta.



Kuvio 7. Klusteroinnilla muodostettujen ryhmien 1 ja 2 keskiarvot oppimisympäristöstä huolehtimisen osalta.

Klusterianalyysin ryhmiä käytettiin tutkimuskysymyksessä kolme, missä tutkitaan työrauhan rakentamiseen käytettyjen menetelmien ja toimintatapojen vaikutusta opettajien arvioimaan työrauhaan. Vertaileva tutkimus tehtiin käyttämällä t-testin epäparametristä vastinetta Mann-Whitneyn U-testiä. Epäparametrinen testiä käytettiin, koska otos ei ollut kaikilta osin normaalijakauman mukainen. Luotettavuuden lisäämiseksi laskettiin Cohenin d-arvo kuvaamaan efektin voimakkuutta ja tarkentamaan p-arvon tulkintaa (Tähtinen ym. 40–49). Cohenin d -arvo laskettiin verkosta löytyvän laskurin avulla (Lenhard & Lenhard 2022).

Lisäksi aineistoa vertailtiin Pearsonin korrelaatiokertoimen avulla. Näiden tutkimusten tuloksia käsitellään tarkemmin luvussa 7.

Menetelmät luokan tasolla. Kyselyn 2.osio koostuu kahdesta kysymyksestä, jossa selvitetään ”*Kuinka hyvin seuraavat väittämät kuvaavat niitä keinoja, jotka ovat käytössä luokassasi*” (19 väittämää) sekä ”*Kuinka usein seuraavat väittämät toteutuvat luokassasi*” (13 väittämää). Vastaja vastasivat luokassa käytössä oleviin menetelmiin (19 väittämää) 6-asteikkoisella Likert -asteikolla. Mittarin väittämät on jaoteltu seuraavien teemojen mukaan: selkeät käyttäytymisodotukset (7 väittämää), maksimoitu strukturi ja ennakoitavuus (5 väittämää), positiivinen palaute sekä vahvuuksien huomioiminen (4 väittämää), ei-toivottuun käyttäytymiseen puuttuminen (2 väittämää) ja riittävä tuki (1 väittäjä). Teemat on muodostettu aiemman teorian tiedon (Epstein ym. 2008, Simonsen ym. 2008; Julin & Rumpu 2018) perusteella. Kaikki väittämät ja teemat on kirjattu liitteeseen kaksi (LIITE 2).

Kyselyn 2.osion jälkimmäinen osa ”*Kuinka usein seuraavat väittämät toteutuvat luokassasi*” (13 väittämää) on arvioitu viisi asteisella Likert -asteikolla ja vaihtoehdot olivat 1 ”*ei ollenkaan*”, 2 ”*kerran lukukaudessa*”, 3 ”*muutaman kerran kuussa*”, 4 ”*viikoittain*” ja 5 ”*päivittäin*”. Nämä väittämät on jaoteltu seuraavien teemojen mukaan: käyttäytymisodotusten kirjaaminen (2 väittämää) erilaiset työskentelytavat (3 väittämää), oppilaiden osallisuus (2 väittämää), tehtävien eriyttäminen (2 väittämää) sekä erilaiset tukimuodot (4 väittämää). Teemat on muodostettu aiemman teorian tiedon (Epstein ym. 2008, Simonsen ym. 2008; Julin & Rumpu 2018; Wang ym. 2020) perusteella. Kaikki väittämät ja teemat on kirjattu liitteeseen kolme (LIITE 3). Kaikkia 2.osion väittämiä tarkastellaan tilastollisesti jatkossa erikseen, sillä väittämät eivät korreloi keskenään siten, että niiden yhdistäminen esimerkiksi summamuuttujaksi olisi mielekäästä.

Menetelmät kouluyhteisön tasolla. Kyselyn 3.osiossa selvitettiin ensin sitä, toimiiko vastaajan koulussa nimetty opiskeluhoitotyöryhmä. Mikäli vastaaja vastasi ”*kyllä*” tiedusteltaessa nimettyä opiskeluhoitotyöryhmää, avautui opiskeluhoitotyötä koskevat 14 väittämää, kun taas ”*Ei*” -vastaus avasi 13 väittämää. Tutkimuksessa keskityttiin tarkastelemaan tarkemmin niiden vastaajien vastauksia, joiden koulussa toimi yhteisöllinen opiskeluhoitotyöryhmä. Tämä sen vuoksi, että ”*Ei*” -vastauksia tuli vain viisi (N=5), jolloin tilastollista vertailua ei pystytä tekemään. Lisäksi selvitettiin koulun toimintakulttuuria työrauhan rakentamisen näkökulmasta 14 väittämän avulla. Kaikkiin väittämiin vastattiin 6-asteisen Likert -asteikon mukaan.

Opiskeluhooltoryhmä oli nimetty 89,6 % kouluista. Puuttuvia vastauksia oli kuusi (5,7 %) ja viisi vastaajaa (4,7 %) vastasi kielteisesti. Opiskeluhooltoon koskevat kysymykset erosivat olennaisesti muista mittarin kysymyksistä puuttuvien vastausten vuoksi, mikä pitää ottaa huomioon analyysia tehdessä ja arvioidessa mittauksen luotettavuutta.

Opiskeluhooltotyön 14 väittämää jaettiin faktorianalyysin avulla kolmeen osioon, jotka ovat nähtävissä taulukosta 3. Taulukosta näkyy väittämien määrä kutakin opiskeluhoollista tai koulun toimintakulttuurista muodostettua osiota kohden. Väittämä ” *Yhteisöllisen opiskeluhooltoryhmän aika menee yksittäisen oppilaan/ yksittäisten oppilaiden haasteiden selvittämiseen*” jätettiin faktorianalyysin ulkopuolelle, sillä se ei korreloinut muiden väittämien kanssa. Opiskeluhooltoon koskevat väittämät ja niiden luokittelu alpha - kertoimineen löytyy liitteestä neljä (LIITE 4). Kaikki koulun toimintakulttuuria koskevat väittämät ja niiden luokittelu alpha -kertoimineen löytyy liitteestä viisi (LIITE 5).

Taulukko 3. Koulu yhteisötason toimintatavat jaoteltuna faktorianalyysin mukaisiin osioihin

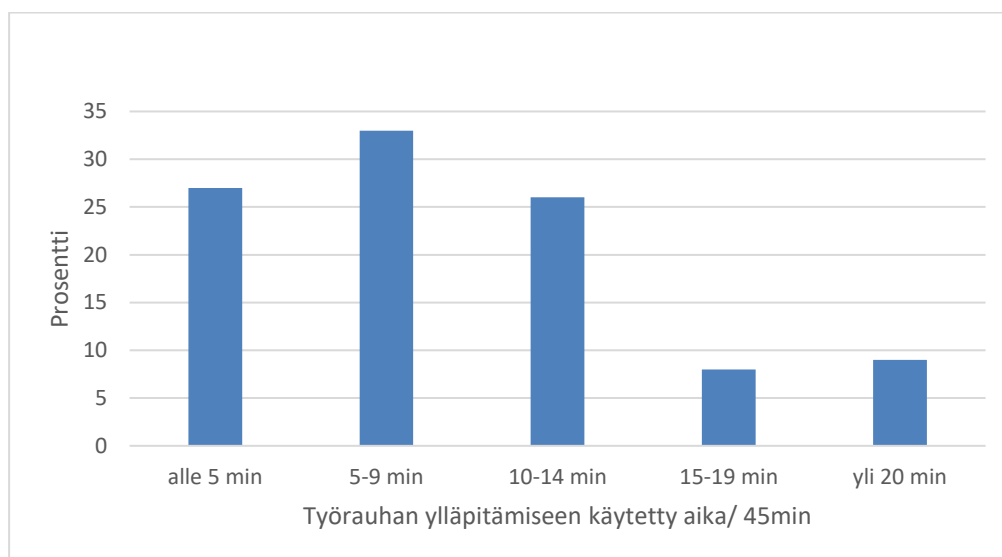
Opiskeluhoolto	Kokousten suunnittelu ja toteutuminen	2 väittämää, $\alpha=0,87$
	Työrauhan käsittely opiskeluhoollissa	4 väittämää, $\alpha=0,84$
	Koulun opiskelijahuoltotyön toimivuus ja eri toimijoiden osallisuus	7 väittämää, $\alpha= 0,84$
Koulun toimintakulttuuri	Johdon tuki	3 väittämää, $\alpha= 0,90$
	Yhteisesti määritellyt käyttäytymissäännöt	4 väittämää, $\alpha= 0,80$
	Toimintatapojen yhtenäisyys	5 väittämää, $\alpha= 0,85$

7 Tulokset

Tässä luvussa käsitellään ensiksi sitä, millaiseksi opettajat arvioivat luokkien työrauhan kyselyn keskiarvojen perusteella. Sen jälkeen tarkastellaan tarkemmin niitä eroja, joita vastaajien kesken on ja jotka jäävät keskiarvotarkastelussa huomaamatta. Tämän jälkeen tarkastellaan niin luokan kuin kouluuyhteisön tasolla käytössä olevia työrauhaa tukevia menetelmiä ja toimintatapoja ja avataan hieman sitä, miten menetelmien esiintyvyys eroaa työrauhan eri ryhmien (ryhmä 1= huono työrauha, ryhmä 2= hyvä työrauha) välillä.

7.1 Luokkien työrauha opettajien kokemana

Vastaajista reilu viidesosa arvioi työrauhan ylläpitämiseen menevän alle viisi minuuttia 45 minuutin oppitunnista. Kuvioista 8 nähdään, että noin kolmasosa arvioi työrauhan ylläpitämiseen menevän 5–9 minuuttia. Huolestuttavaa on, että jopa 8,7 % arvioi käyttävänsä yli 20 minuuttia ja 7,8 % yli 15 minuuttia työrauhan ylläpitämiseen.



Kuvio 8. Työrauhan ylläpitämiseen käytetty aika yhtä 45 minuutin oppituntia kohden opettajien arvioimana.

Vastaajat arvioivat myös, kuinka moni luokan oppilaista aiheuttaa työrauhahäiriöitä. Opettajista 41,3 % arvioi 0–2 oppilaan, lähes puolet opettajista 3–5 oppilaan ja 11,5 % opettajista arvioi 6–8 oppilaan luokasta olevan työrauhahäiriöiden takana.

Opetukseen keskittyminen. Opetukseen keskittyminen jakautui neljään väittämään: *oppituntien aikana on hyvä työskentelyrauha* (ka= 4,62, kh=1,01), *oppilaat keskittyvät hyvin opetukseen* (ka=4,28, kh=0,95), *oppilaat tekevät rauhallisesti tehtäviä tunnilla* (ka=4,65, kh=

0,90) ja *oppilaat eivät ala työskentelemään pitkään aikaan tunnin alettua* ($ka=4,58$, $kh=1,26$), joista väittämä ”*Oppilaat eivät ala työskentelemään pitkään aikaan tunnin alettua*” on käännetty samansuuntaiseksi muiden väittämien kanssa, jolloin suuri arvo kuvaa positiivista työrauhatilannetta. Keskiarvot kaikissa opetukseen keskittymisen osa-alueissa ovat aika hyvät, huonoimmaksi vastaajat arvioivat väittämän ”*Oppilaat keskittyvät hyvin opetukseen*”. Summamuuuttujan ”*Opetukseen keskittyminen*” keskiarvoksi saadaan $ka=4,53$ ($\alpha=0,88$).

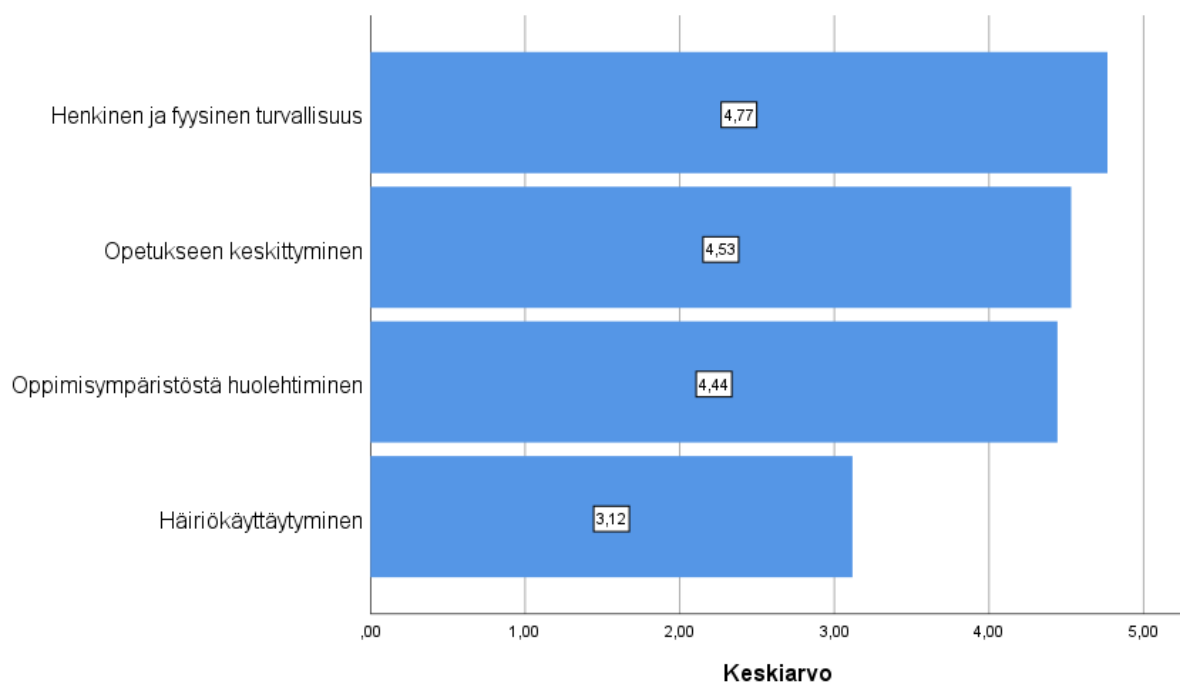
Häiriökäyttäytyminen. Häiriökäyttäytymistä mitattiin viidellä väittämällä: *oppituntien aikana on liian äänekkästä* ($ka= 2,88$, $kh=1,28$), *oppituntien aikana on asiaan kuulumatonta liikehdintää* ($ka= 3,27$, $kh=1,30$), *oppituntien aikana oppilaat puhuvat muusta kuin opetettavasta asiasta* ($ka= 3,20$, $kh=1,25$), *oppilaat häiritsevät toistensa opiskelua* ($ka= 3,13$, $kh=1,26$), *oppilaat keskeyttävät opettajan puheen* ($ka= 3,11$, $kh=1,35$), joista muodostettiin summamuuttuja ”*häiriökäyttäytyminen*” ($ka= 3,12$; $\alpha= 0,90$). Eniten häiriökäyttäytymistä vastaajat kokivat siinä, että ”*oppituntien aikana oli asiaan kuulumatonta liikehdintää*” ja ”*oppilaat puhuvat oppituntien aikana muusta kuin opetettavasta asiasta*”.

Henkinen ja fyysinen turvallisuus. Henkinen ja fyysinen turvallisuus koostui viidestä väittämästä: *oppilaat nimittelevät toisiaan pahantahtoisesti* ($ka= 4,96$, $kh=1,25$), *oppilaat pilkkaavat toisiaan vääristä vastauksista* ($ka= 5,34$, $kh=0,91$), *oppilaat uskaltavat vastata myös ollessaan epävarmoja vastauksen oikeellisuudesta* ($ka= 4,24$, $kh=1,03$), *oppilaat käyvät tai uhkaavat käydä toisiinsa käsiksi* ($ka= 5,12$, $kh=1,27$), *oppilaat kunnioittavat toistensa fyysistä koskemattomuutta* ($ka= 4,17$, $kh=1,46$) , joista väittämät ”*Oppilaat nimittelevät toisiaan pahantahtoisesti*”, ”*Oppilaat pilkkaavat toisiaan vääristä vastauksista*” ja ”*Oppilaat käyvät tai uhkaavat käydä toisiinsa käsiksi*” on käännetty niin, että suuri arvo vastaa positiivista vaikutusta. Heikoimmin vastaajat siis arvioivat sen, että oppilaat kunnioittavat toistensa fyysistä koskemattomuutta, mutta kuten summamuuttujasta ”*henkinen ja fyysinen turvallisuus*” ($ka= 4,77$; $\alpha= 0,73$) huomataan, keskiarvoisesti tämä osa-alue arvioitiin melko hyväksi.

Oppimisympäristöstä huolehtiminen. Oppimisympäristöstä huolehtiminen koostui kolmesta väittämästä: *oppilaat huolehtivat hyvin luokassa olevista tavaroista* ($ka= 4,00$, $kh=1,09$), *oppilaat rikkovat tahallisesti luokassa olevia tavaroita* ($ka= 5,26$, $kh=1,15$), *oppilaat jättävät luokan siistiin kuntoon oppituntien jälkeen* ($ka= 4,07$, $kh=1,20$), josta väittämä ”*Oppilaat rikkovat tahallisesti luokassa olevia tavaroita*” on käännetty niin, että suuri arvo vastaa

positiivista tulosta. Muodostetaan summamuuttuja ”*oppimisympäristöstä huolehtiminen*” (ka=4,44; $\alpha=0,71$).

Kaikkien työrauhan ulottuvuuksien summamuuttujien keskiarvot on kuvattu kuviossa 9, josta saadaan kattava yhteenveto siitä, miten vastaajat (N=106) arvioivat luokkiensa työrauhaa Levinin ja Nolanin (2010) osa-alueiden mukaan. Kuten kuviosta yhdeksän nähdään, ”*henkinen ja fyysinen turvallisuus*” koettiin parhaimmaksi (ka=4,77). Vastaajista 85,7 % arvioi, että väittämä ”*oppituntien aikana on hyvä työskentelyrauha*” pitää paikkansa aika hyvin, hyvin tai erittäin hyvin ja 14,3 % vastaajista arvioi sen toteutuvan huonosti tai aika huonosti.



Kuvio 9. Työrauhan eri ulottuvuuksien summamuuttujien keskiarvot.

Ryhmien väliset erot. Vaikka keskiarvoja tarkasteltaessa luokkien työrauha on melko hyvä kaikilla osa-alueilla, ovat vastaajien väliset erot suuria. Tarkasteltaessa muodostettujen ryhmien keskiarvoja, huomataan, että erot ryhmien kesken ovat melko suuria. Taulukkoon 4 on koottu eri ryhmien keskiarvot (arvot väliltä 1–6). Keskiarvotarkastelun avulla ei kuitenkaan saada esiin niitä luokkia, joiden työrauha on merkittävästi keskiarvoa huonompi tai parempi. Tarkasteltaessa opettajien vastauksia siitä, millaiseksi he kokevat luokkiensa työrauhan huomataan, että osa vastaajista arvioi luokan työrauhan huonoksi tai erittäin huonoksi kaikkien työrauhan osa-alueiden kohdalla. Esimerkiksi opetukseen keskittymisen osa-alueella 8,5 % opettajista arvioi osa-alueen toteutuvan huonosti.

Taulukko 4. Eri ryhmien keskiarvot työrauhan osa-alueiden mukaan

	Ryhmä 1	Ryhmä 2
Opetukseen keskittyminen	3,71	5,07
Oppimisympäristöstä huolehtiminen	3,67	4,95
Fyysinen ja henkinen turvallisuus	4,04	5,24
Häiriökäyttäytyminen	3,96	2,56

7.2 Opettajien näkemys koulussa käytössä olevista menetelmistä ja toimintatavoista työrauhan rakentamisessa

Tässä osiossa tarkastellaan ensiksi niitä menetelmiä ja toimintatapoja, joita opettajat ovat arvioineet toteuttavansa luokan tasolla työrauhan tukemisessa. Luokan tasolla olevien menetelmien toteutumista tarkastellaan teemoittain ja kaikki väittämät sekä teemat löytyvät liitteistä kaksi ja kolme (LIITE 2; LIITE 3). Luokan tason menetelmien jälkeen tarkastellaan koko koulun tasolla käytössä olevia menetelmiä ja toimintatapoja.

7.2.1 Luokan tasolla käytössä olevat työrauhan rakentamisen menetelmät ja toimintatavat

Käyttäytymisodotukset. Tarkasteltaessa käyttäytymisodotuksia koskevia väittämiä, huomataan luokissa olevan pääosin selkeät käyttäytymistä koskevat säännöt (ka=5,56, kh=0,59) ja ne on opetettu oppilaille lukuvuoden alussa (ka= 5,66, kh=0,55). Näissä vastauksissa hajontaa oli vähän ja kaikkien vastaajien pienin keskiarvo oli neljä (min=4). Myös väittämät ”*oppilaat ovat olleet mukana käyttäytymisodotusten laatimisessa*” (ka = 5,04, kh=1,04) ja ”*käyttäytymisodotuksia käydään läpi säännöllisesti lukuvuoden aikana*” (ka=5,19, kh= 0,99) toteutuivat opettajien näkemyksen mukaan hyvin. Heikoimmin opettajat olivat arvioineet väittämät: ”*käyttäytymisodotukset on kuvitettu tai muuten havainnollistettu*” (ka= 3,08, kh= 1,8), ”*käyttäytymisodotukset on kirjattu positiiviseen muotoon*” (ka=4,65, kh=1,53) ja ”*käyttäytymisodotukset on kirjattu ylös ja ne ovat oppilaiden nähtävillä*” (4,75, kh=1,5), näissä väittämissä myös keskihajonta vastaajien välillä oli suurta.

Maksimoitu struktuuri ja ennakoitavuus. Luokissa oli pääosin mietitty hyvin struktuurin ja ennakoitavuuden kautta arkea, kaikkien väittämien keskiarvo sijoittuu välille aika hyvin tai hyvin (4 < ka > 5,5). Parhaimmin opettajat arvioivat, että heidän luokissaan ”*tunneilla on selkeä aloitus ja lopetus*” (ka= 5,33, kh=0,95) ja ”*luokassa on tietty rutiini, jolla aloitamme jokaisen päivän*” (ka= 5,30, kh= 1,10).

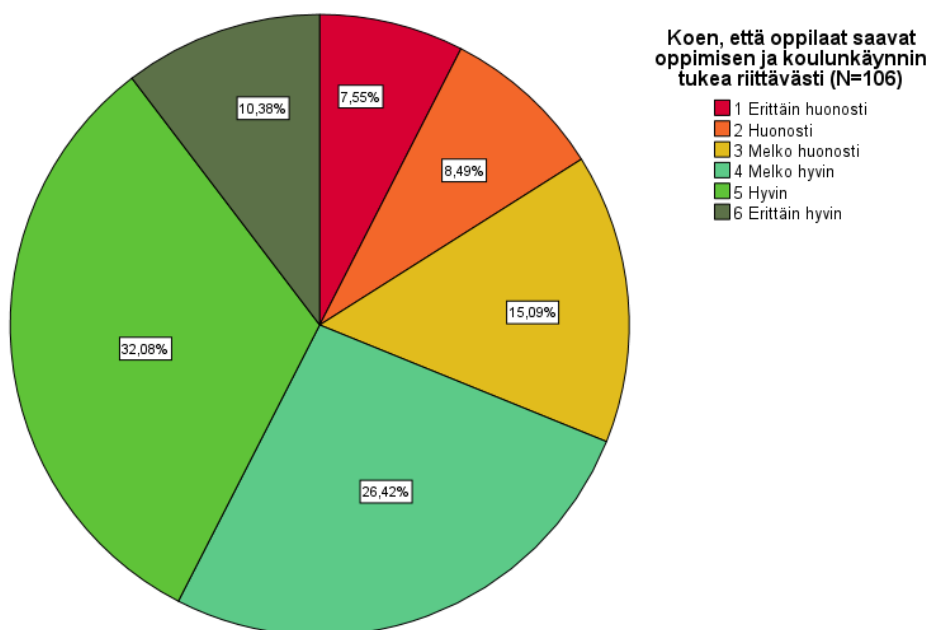
Positiivinen palaute ja vahvuuksien huomioiminen. Opettajat arvioivat antavansa oppilaille hyvin suullista palautetta käyttäytymisodotusten toteutumisesta (ka= 5,26, kh= 0,76).

Heikoimmin opettajat arvioivat toteutuvan väittämän ” *Luokassa on käytössä jokin konkreettinen palkintojärjestelmä positiivisen käytöksen huomioimiseen.*” (ka=3,65, kh=1,98).

Tässä väittämässä myös hajonta opettajien antamissa vastauksissa oli suurin. Opettajat arvioivat luokissa toteutuvan melko hyvin vahvuuksien tunnistamisen (ka= 4,02, kh= 1,15) ja niiden huomioimisen arjen tilanteissa (ka= 4,25, kh=0,95).

Ei-toivottuun käyttäytymiseen puuttuminen. Opettajat arvioivat ei- toivottuun käytökseen puuttumisen olevan johdonmukaista (ka=5,35, kh=0,72) ja ennalta mietittyä (ka= 4,90, kh=1,06).

Tuen tarve. Huomioitavaa on, kuten kuvioista 10 nähdään, että jopa lähes kolmasosa opettajista oli sitä mieltä, että oppilaat saavat vähintään melko huonosti sen tuen, mitä oppimiseensa ja koulunkäyntiinsä tarvitsisivat.



Kuvio 10. Opettajien kokemus oppilaiden tuen riittävydestä prosentteina.

Käyttäytymisodotusten kirjaaminen. Kysyttäessä ”*kuinka usein seuraavat väittämät toteutuvat luokassasi*” havaittiin, että vastaajat arvioivat väittämien ” *havainnoin ja kirjaan ylös tilanteita, joissa työrauhaongelmia esiintyy*” (ka=2,70, kh= 1,44) ja ”*mietin kirjauksien perusteella, miten ennaltaehkäisen työrauhaongelmia näissä tilanteissa*” (ka= 2,63, kh= 1,44) toteutuvan melko harvoin, myös opettajien antamien vastausten hajonta oli melko suurta.

Työskentelytapa. Työskentelytapaa koskevia väittämiä oli kolme, joista useimmin toteutui opettajien näkemyksen mukaan väittämiä ”*tunnilla tehdään pari- ja ryhmätöitä*” (ka= 4,04). Tässä hajonta opettajien vastausten välillä oli pientä.

Oppilaiden osallisuus. Oppilailla oli opettajien näkemyksen mukaan useammin mahdollisuus vaikuttaa tehtävien vaikeustasoon (ka= 3,79, kh= 0,94) kuin opiskelutapaan (ka= 3,33, kh= 1,02).

Tehtävien eriyttäminen. Tehtäviä eriytettiin oppilaille usein (ka=4,33) opettajien näkemyksen mukaan. Enemmän hajontaa vastauksissa ja pienempi keskiarvo oli siinä, miten tehtävien järjestystä mietitään keskittymisen ja motivaation kannalta (ka= 3,79, kh= 1,11).

Tukimuodot. Taulukossa 5 on avattu tarkemmin vastaajien käytössä olevia tukimuotoja ja niiden tilastollisia tunnuslukuja. Parhaiten vastaajat arvioivat toteutuvan tukiovetuksen saamisen (ka= 3,78), jossa hajontaa vastausten välillä oli myös vähiten. Suurin osa vastaajista (73 %) arvioi oppilailla olevan viikoittain mahdollisuus tukiovetukseen. Tukimuotoja koskevissa väittämissä hajonta on melko suurta, mikä kertoo osaltaan epätasa-arvosta tuen saatavuuden suhteen.

Taulukko 5. Kuinka usein vastaajilla on käytössä erilaisia tukimuotoja. Tunnuslukuja väittämistä

	N	Min	Max	Ka	Kh	Vinous	Huipukkuus
Tunnilla on käytössä koulunkäynninohjaaja.	106	1	5	3,56	1,51	-0,86	-0,78
Tunnilla on mahdollisuus samanaikaisopetukseen.	106	1	5	3,16	1,46	-0,55	-1,22
Käytössä on jakotunti, jolloin vain puolet oppilaista on paikalla.	106	1	5	3,43	1,32	-1,17	-0,22
Oppilailla on mahdollisuus saada tukiovetusta.	106	1	5	3,78	0,69	-1,46	4,28

Ryhmien väliset erot. Tarkasteltaessa, miten työrauhan eri klusterit eroavat toisistaan, havaitaan, että ryhmässä 1, jossa opettajat arvioivat luokkansa työrauhan huonommaksi, toteutuu käyttäytymisodotuksia koskevat väittämät paremmin kuin ryhmässä kaksi.

Kyseisessä ryhmässä vastaajat ovat arvioineet kaikkien muiden väittämien toteutuvan hyvin (ka >5) paitsi väittämän ”*käyttäytymisodotukset on kuvitettu tai muuten havainnollistettu*” (ka= 3,31). Opettajat kertoivat myös, että käyttäytymisodotukset oli kirjattu ylös ja kirjauksia käytettiin suunniteltaessa toimia työrauhahäiriöiden ennaltaehkäisyyn. Samoin ryhmässä yksi

oli harjoiteltu oppilaiden kanssa vahvuuksien tunnistamista ja nimeämistä ja käytössä oli jokin konkreettinen palkitsemisjärjestelmä positiivisen käytöksen huomioimiseen.

Ryhmässä kaksi, jossa opettajat arvioivat luokkansa työrauhan paremmaksi puolestaan korostuivat enemmän väittämät, jotka koskivat luokan struktuuria ja ennakoitua. Ryhmän vastaajat arvioivat myös oppilaan tuen saamisen riittävämmäksi. Näiden ryhmien välisiä eroja ja niiden tilastollista merkitsevyyttä tarkastellaan kattavammin kappaleessa 7.3 (s. 46.)

7.2.2 Koulun tasolla käytössä olevat työrauhan rakentamisen menetelmät ja toimintatavat

Koulun tasolla työrauhan rakentamiseen ja ylläpitämiseen käytössä olevat menetelmät jaettiin kolmeen eri summamuuttujaan. Summamuuttujien keskeiset tunnusluvut löytyvät taulukosta 6. Kaikkien kolmen summamuuttujan keskiarvo oli aika hyvä, mutta myös hajontaa oli melko paljon. Tuloksia käydään tarkemmin läpi osa-alueittain.

Taulukko 6. Koulun tasolla tehtävien toimien summamuuttujien keskiarvot

	N	Min	Max	Ka	Kh	Vinous	Huipukkuus
Johdon tuki	106	1	6	4,21	1,24	-0,62	-0,37
Toimintatapojen yhtenäisyys	106	1,40	6	4,24	0,98	-0,41	-0,20
Yhteisesti määritellyt käyttäytymissäännöt	106	1	6	4,31	1,05	-0,85	0,59

Johdon tuki. Vastaajat (N= 104) arvioivat saavansa hyvin tai erittäin hyvin tukea rehtorilta ongelmatilanteissa (ka= 4,2) sekä kokivat, että rehtori on kiinnostunut siitä, minkälainen koulun työrauha on (ka= 4,7). Kuitenkin opettajat arvioivat heikommaksi sen, kuinka aktiivisesti rehtori johtaa koulun toimintaa työrauhan rakentamisen näkökulmasta (ka= 3,8).

Toimintatapojen yhtenäisyys. Opettajien näkemyksen mukaan he saivat hyvin tukea kollegoiltaan työrauhan rakentamisessa (ka=4,8). Toisaalta opettajat olivat sitä mieltä, että koulun aikuisilla harvemmin oli yhteistä linjaa ei-toivottuun käytökseen puuttumisessa.

Yhteisesti määritellyt käyttäytymissäännöt. Opettajien arvioiden mukaan heikoiten kouluissa toteutuivat väittämät ”*koulussamme on yhteisesti määritelty, mitä hyvä työrauha tarkoittaa*” (ka= 3,8)” ja ”*koulussamme käydään joka toimintavuoden alussa läpi käytännöt, joilla työrauhaa rakennetaan*” (ka=3,7). Yhteisesti määritellyt käyttäytymissäännöt olivat

opettajien mukaan hyvin käytöissä kouluissa (ka= 5,0) ja ne oli kirjattu ylös ja oppilaiden tiedossa (ka= 4,9).

7.2.3 Työrauhan rakentuminen yhteisöllisen opiskeluhuollon tasolla

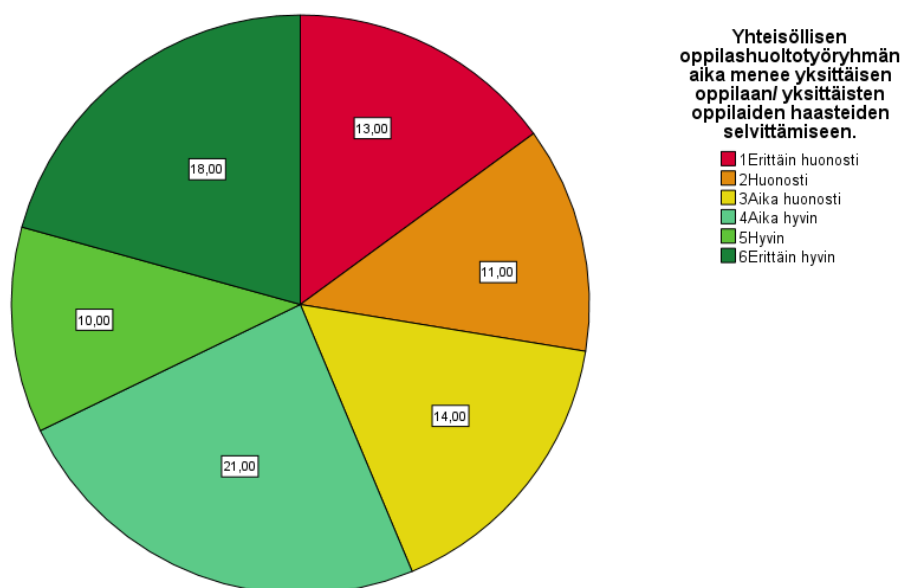
Yhteisöllisestä opiskeluhuoltoa koskevista väittämistä muodostettiin kolme summamuuttujaa, joiden keskeisimmät tunnusluvut löytyvät taulukosta 7. Opettajien näkemyksen mukaan opiskeluhuollon kokoukset suunniteltiin ja ne toteutuivat suunnitelmien mukaan melko hyvin (ka=4,89). Tarkasteltaessa sitä, miten kaikkien koulussa toimivien oli mahdollista osallistua opiskeluhoitotyöhön ja miten käsitellyt asiat jalkautuivat kaikkien koulussa toimivien tietoon, olivat tulokset selvästi heikompia (ka= 3,50). Myös työrauhan eri osa-alueiden käsittely opiskeluhuollossa oli ollut melko vähäistä (ka= 3,80). Lisäksi lähes puolet opettajista oli vähintään aika samaa mieltä väittämän ”*koulun opiskeluhuollon aika menee yksittäisen oppilaan/ yksittäisten oppilaiden haasteiden selvittämiseen*” kanssa, mikä näkyy myös kuviossa 11 (s.46).

Taulukko 7. Opiskeluhuollon summamuuttujien tunnuslukuja

	N	Min	Max	Ka	Kh	Vinous	Huipukkuus
Opiskeluhoito työrauhan käsittelyssä	83	1	6	3,80	1,13	-0,29	-0,39
Kokouksien suunnittelu ja toteutuminen	90	1	6	4,89	0,98	-0,98	1,80
Osallisuus ja toimivuus	85	1	6	3,50	1,05	0,03	-0,45

Koulun opiskeluhoitotyön toimivuus ja eri toimijoiden osallisuus. Opiskeluhuollossa toteutui huonosti sekä vanhempien (ka=2,62) että oppilaiden osallisuus (ka=2,96). Opettajat kokivat aika heikoksi myös sen, miten opiskeluhuollossa käsitellyt asiat jalkautuivat kaikkien koulussa toimivien tietoon (ka=3,04), jopa 61,4 % opettajista oli sitä mieltä, että tämä toteutui melko huonosti tai hyvin huonosti.

Opiskeluhoito työrauhan käsittelyssä. Opettajien vastausten välillä oli suuria eroja siinä, oliko opiskeluhoitotyössä käsitelty työrauhaa. Heikoimmin opettajat arvioivat toteutuvan väittämän ”*yhteisöllisessä opiskeluhoitotyöryhmässä on käsitelty tapoja antaa positiivista palautetta*” (ka=3,52, kh=1,3). Suurimmassa osassa kouluja (71,8 %) vastaajat kuitenkin arvioivat, että opiskeluhoitoryhmässä työrauhaa oli käsitelty aika hyvin tai erittäin hyvin.



Kuvio 11. Opettajien kokemus siitä, kuinka paljon yhteisöllisessä opiskeluhoitotyössä aika menee yhden/yksittäisten oppilaan/oppilaiden haasteiden selvittämiseen.

7.3 Käytössä olevien menetelmien ja toimintatapojen vaikutus luokkien työrauhaan opettajien arvioimana

Tutkimuksessa käytettiin t-testin epäparametrinen vastinetta Mann-Whitneyn U-testiä vertailtaessa kahden muodostetun ryhmän (1=huono työrauha, 2=hyvä työrauha) keskiarvoja siihen, miten niiden opettajat kokevat, että eri menetelmät toteutuvat luokan, koulun ja opiskeluhoillon tasolla. U-testiä käytettiin, sillä se sopii paremmin tilanteeseen, jossa havainnot eivät noudata normaalikäyrää ja muut U-testin ehdot täytyivät (Tähtinen ym. 2020, 135). Käyn läpi tuloksia tutkimuskysymysten mukaisesti ensin luokan tasolla, sitten koulun toimintakulttuurin tasolla ja lopuksi opiskeluhoillon tasolla.

7.3.1 Luokassa käytössä olevat menetelmät ja toimintatavat sekä niiden vaikuttavuus työrauhaan opettajien arvioimana

Ryhmien väliset erot olivat tilastollisesti merkittävät yhdeksän väittämän kohdalla tarkasteltaessa luokan tasolla tehtäviä toimia. Tarkasteltaessa eroa ryhmien välillä, huomataan, että heikommin työrauhaa arvioineiden opettajien vastauksissa (ryhmä 1) käyttäytymisodotuksia kirjattiin useammin ylös ($U=923$, $z=-2,87$, $p=0,004$, $r=0,55$) ja käytössä oli useammin myös jokin konkreettinen palkintojärjestelmä ($U=934$, $z=-2,54$, $p=0,011$, $r=0,53$). Ero oli tilastollisesti merkittävä ($p < 0,05$) ja vaikutus keskisuuri ($r > 0,5$).

(Tähtinen ym., 2020, 42–49). Vastaavasti tähän ryhmään kuuluneet opettajat olivat vastanneet kirjaavansa useammin ylös tilanteita, joissa työrauhaongelmia esiintyy ($U=738$, $z=-4,04$, $p<0,001$, $r=0,82$) ja käyttävänsä näitä kirjauksia ennaltaehkäisevien toimien suunnittelemiseen ($U=755$, $z=-3,95$, $p<0,001$, $r=0,80$). Näillä toimilla oli suuri vaikutus ja ero oli tilastollisesti merkittävä.

Paremmaksi luokan työrauhan arvioineiden opettajien vastauksissa (ryhmä 2) nousi enemmän esiin luokan käyttäytymisodotusten selkeys ($U=1052$, $z=-2,20$, $p=0,028$, $r=0,37$), tunnin selkeä aloitus ja lopetus ($U=1070$, $z=-1,63$, $p=0,047$, $r=0,35$), johdonmukainen puuttuminen ei-toivottuun käytökseen ($U=1017$, $z=-2,13$, $p=0,033$, $r=0,42$) sekä oppilaiden tuen saamisen riittävyys ($U=902$, $z=-2,94$, $p=0,003$, $r=0,58$). Vaikutus oli kaikissa lähempänä keskisuurta ja ero tilastollisesti merkitsevä. Vastaavasti tässä ryhmässä tehtiin useammin pari- ja ryhmätöitä kuin vertailuryhmässä, ero oli tilastollisesti merkittävä ja vaikutus pieni tai keskisuuri ($U=1068$, $z=-1,98$, $p=0,048$, $r=0,35$).

Kiinnostavaa on kuitenkin tarkastella myös niitä väittämiä, joissa tilastollista merkittävyyttä ei ollut. Käyttäytymisodotuksia koskevat väittämät (7 väittämää) olivat jakautuneet melko tasaisesti molempien opettajaryhmien kesken. Huonommaksi luokkiensa työrauhan arvioineiden opettajien vastauksissa (ryhmä 1) oli kuitenkin enemmän käytössä konkreettisia ja visuaalisia tukia käyttäytymissäntöihin. Samoin käyttäytymissäntöjen positiiviseen huomioimiseen jonkin konkreettisen palkintojärjestelmän avulla oli panostettu enemmän tässä ryhmässä.

Toisaalta niiden opettajien vastauksissa, jotka olivat arvioineet luokkansa työrauhan paremmaksi (ryhmä 2) korostuivat selkeä struktuuri, johdonmukaisuus ja riittävä tuki oppimiseen ja koulunkäyntiin. Taulukosta 8 (s. 48) näemme, miten väittämät ovat painottuneet ryhmien kesken ja minkä suuruisesta erosta on kyse. Väittämät on numeroitu aiemmin jaoteltuihin teemoihin: selkeät käyttäytymisodotukset (väittämät 1–7), maksimoitu struktuuri ja ennakoitavuus (väittämät 8–12), positiivinen palaute ja vahvuuksien huomioiminen (väittämät 13–16), johdonmukaisuus (väittämät 17–18) ja riittävä tuki (väittäjä 19). Väittämän perään on kirjattu järjestyslukujen keskiarvot (*mean rank*), jossa ensimmäinen luku kertoo ryhmä yhden keskiarvon ja toinen luku ryhmä kahden keskiarvon. Korkeampi keskiarvo on tummennettu. Selvennyksen vuoksi, tilastollisesti merkittävässä väittämissä on merkattu p-arvo.

Taulukko 8. Luokassa käytössä olevia menetelmiä koskeneet väittämät jaoteltuna sen mukaan, kummassa muodostetussa ryhmässä väittämä toteutuu useammin

Ryhmä 1: heikko työrauha	Ryhmä 2: hyvä työrauha
2. Oppilaiden osallisuus käyttäytymisodotusten laatimisessa (55,6/52,2)	1. Selkeät käyttäytymisodotukset (46,6/ 58,1 , p=0,028)
3. Käyttäytymisodotukset kirjattu ja ne ovat oppilaiden nähtävillä (63,5/46,9 , p =0,004)	6. Käyttäytymisodotukset opetettu oppilaille lukuvuoden alussa (51,7/ 54,7)
4. Käyttäytymisodotukset kuvitettu tai havainnollistettu (57,6/50,8)	7. Käyttäytymisodotuksia käydään läpi säännöllisesti (52,3/ 54,30)
5. Käyttäytymisodotukset on kirjattu positiiviseen muotoon (59,3/48,8)	8. Tietty rutiini päivän aloitukseen (49,5/ 55,4)
9. Päiväjärjestys on visuaalinen ja oppilaiden nähtävillä (54,1/53,1)	10. Tunneilla selkeä aloitus ja lopetus (47,0/ 57,8 , p=0,47)
14. Konkreettinen palkintojärjestelmä (62,2/47,1 , p=0,011))	11. Siirtymätilanteissa toistuva struktuuri (47,8/ 56,3)
15. Vahvuuksien tunnistaminen (56,6/51,5)	12. Oppilaat tietävät, mitä seuraavaksi tapahtuu (47,8/ 56,3)
16. Vahvuuksien huomioiminen (55,3/52,3)	13. Suullinen positiivinen palaute (51,6/ 54,7)
	17. Mietitty tilanteet, jotka vaativat aikuisen puuttumista (52,3/ 53,5)
	18. Johdonmukaisuus ei-toivottuun käytökseen puuttumisessa (45,8/57,6 , p=0,033)
	19. Koen oppilaiden saavan riittävästi tukea. (43,0/ 60,4 , p=0,003)

7.3.2 Koulussa käytössä olevat menetelmät ja toimintatavat sekä niiden vaikuttavuus työrauhaan opettajien arvioimana

Opiskeluhuollon eri osa-alueiden toimivuus korreloi koulun toimintakulttuurin eri osa-alueiden kanssa tilastollisesti merkittävästi kaikkien osa-alueiden kesken ja korrelaatiokerroimet ovat keskisuuria tai voimakkaita. Taulukosta 9 (s.49) nähdään, että opiskeluhuollon toimivuudella on suuri vaikutus koulun toimintatapojen yhtenäisyyteen ja ero on tilastollisesti erittäin merkitsevä. Korrelaatiokerrointa $\geq 0,5$ voidaan pitää vaikutukseltaan suurena ja p-arvoa $< 0,001$ voidaan pitää tilastollisesti erittäin merkitsevänä (Tähtinen ym., 2020, 44–49). Koulun toimintatapojen yhtenäisyys vastaavasti korreloi voimakkaasti johdon tuen ($r= 0,6$, $p<0,001$) ja koulun yhteisten käyttäytymissääntöjen kanssa ($r= 0,6$, $p<0,001$).

Tarkasteltaessa koulun tason menetelmien eri osa-alueiden korrelaatioita sen suhteen, miten opettajat kokevat oppilaan saaman oppimisen ja koulunkäynnin tuen riittävyyden, saadaan tulokseksi, että johdon tuella on keskisuuri vaikutus ja tulos on tilastollisesti erittäin merkitsevä ($r = 0,34$, $p < 0,001$). Myös koulun yhtenäisillä toimintatavoilla on keskisuuri ja tilastollisesti erittäin merkitsevä vaikutus siihen, miten oppilas opettajien mielestä saa tukea ($r = 0,35$, $P < 0,001$). Koulun selkeillä käyttäytymissäännöillä on keskisuuri ja tilastollisesti merkittävä vaikutus ($r = 0,29$, $p = 0,003$) saadun tuen riittävyyteen. Opiskeluhoollon kohdalla tilastollisesti merkittävä, voimakkuudeltaan keskisuuri ($r = 0,29$, $p = 0,006$) vaikutus on opiskeluhooltotyön toimivuudella ja eri toimijoiden osallisuudella siihen, miten opettajat kokevat lapsen saaman tuen riittävyyden.

Taulukko 9. Koulun toimintatapojen ja opiskeluhoollon eri osa-alueiden yhteys toisiinsa korrelaatiokertoimen perusteella

	opiskeluhoolto työrauha	opiskeluhoolto kokoukset	opiskeluhoolto toimivuus	koulun toimintatapojen yhtenäisyys	koulun johdon tuki
opiskeluhoolto kokoukset	0,42 <0,001				
opiskeluhoolto toimivuus	0,56 <0,001	0,41 <0,001			
koulun toimintatapojen yhtenäisyys	0,48 <0,001	0,41 <0,001	0,54 <0,001		
koulun johdon tuki	0,35 0,001	0,23 0,026	0,43 <0,001	0,60 <0,001	
koulun käyttäytymissäännöt	0,34 0,002	0,33 0,002	0,36 <0,001	0,60 <0,001	0,39 <0,001

Tarkasteltaessa näiden samojen osa-alueiden korrelaatiokertoimia muodostettujen opettajaryhmien (ryhmät 1 ja 2) mukaan, huomataan, että luokkansa työrauhan paremmaksi arvioineiden opettajien (ryhmä 2) vastauksissa johdon tuki ja toimintatapojen yhtenäisyys korreloivat voimakkaammin kaikkien osa-alueiden kanssa kuin niillä opettajilla, jotka arvioivat luokkansa työrauhan huonommaksi. Ryhmässä kaksi johdon tuki korreloi tilastollisesti erittäin merkitsevästi ($p = 0,002$ tai $p < 0,001$) kaikkien taulukon kahdeksan osa-alueiden kanssa ja vaikutus oli keskisuuri. Vastaavasti ryhmässä yksi johdon tuki ei korreloinut tilastollisesti merkittävästi muiden kuin opiskeluhoollon toimivuuden kanssa ($r = 0,4$, $p = 0,11$).

Tarkasteltaessa muodostettujen ryhmien välisiä eroja, huomataan, että kolmella koulun toimintakulttuuria ja viidellä opiskeluhoitoa koskevalla väittämällä tilastollisesti merkittävä ero. Koulun toimintakulttuuria tarkasteltaessa ryhmä, jossa opettajat arvioivat luokkansa työrauhan paremmaksi (ryhmä 2), on arvioinut saavansa paremmin tukea kollegoilta ($U=1042, z=-2,05, p=0,04, r=0,39$) sekä koulussa olevan yhdenmukaisempi linja ei-toivottuun käyttäytymiseen puuttumisessa ($U=990, z=-2,25, p=0,024, r=0,44$). Edelleen tässä ryhmässä opiskeluhoitoa koskevissa väittämissä opettajat arvioivat opiskeluhoitotyöryhmän kokouksien toteutuvan suunnitellusti ($U=, 742, z=-2,13, p=0,033, r=0,50$). Tässä ryhmässä opettajat kokevat myös, että opiskeluhoitossa käsitellään asioita, jotka ovat hyvinvoinnin kannalta ajankohtaisia ($U=, 685, z=-2,38, p=0,017, r=0,50$). Huomattavaa on, että tämän ryhmän opettajat olivat enemmän sitä mieltä, että opiskeluhoitollon aika menee yksittäisen oppilaan asioiden hoitamiseen ($U=, 609, z=-2,84, p=0,004, r=0,63$).

Opettajat, jotka arvioivat luokkansa työrauha huonommaksi, kokivat puolestaan enemmän työläänä koulun yhteisten sääntöjen ylläpitämisen ($U=789, z= -3,56, p<0,001, r= 0,73$), tämä tulos oli tilastollisesti erittäin merkittävä. Toisaalta tässä ryhmässä on opiskeluhoitossa käsitelty enemmän tapoja antaa positiivista palautetta ($U=, 635, z=-2,17, p=0,03, r=0,47$) ja yhdenmukaista linjaa reagoida ei-toivottuun käytökseen ($U=, 680, z=-2,07, p=0,038, r=0,45$).

Tarkastellaan myös niitä koulun toimintakulttuuria koskevia väittämiä, missä erot tehtyjen ryhmien välillä eivät olleet tilastollisesti merkittäviä. Taulukossa 10 on jaoteltuna koulun toimintakulttuuria koskevat väittämät sen mukaan, kumman ryhmän järjestysluvun keskiarvo (*mean rank*) on suurempi eli kummassa ryhmässä kyseinen väittämä on vahvemmin edustettuna. Väittämän perään on kirjattu järjestyslukujen keskiarvot, jossa ensimmäinen luku kertoo ryhmä 1 keskiarvon ja toinen luku ryhmä 2 keskiarvon. Korkeampi keskiarvo on tummennettu. Selvennyksen vuoksi, tilastollisesti merkittävissä väittämissä on merkattu p-arvo. Taulukko kuvastaa selvästi, että niissä luokissa, jossa työrauha on arvioitu opettajien toimesta paremmaksi, on myös koulun toimintakulttuuri arvioitu toimivammaksi.

Taulukko 10. Koulun toimintakulttuuria koskeneet väittämät jaoteltuna sen mukaan, kummassa ryhmässä mitattua ominaisuutta esiintyy enemmän

Ryhmä 1: huono työrauha	Ryhmä 2: hyvä työrauha
Koulussamme on määritelty yhteisesti, mitä hyvä työrauha tarkoittaa. (55,3/52,3)	Rehtori on kiinnostunut siitä, millainen työrauha on. (51,0/55,1)
Toivoisin koulumme yhtenäisempää linjaa käyttäytymissääntöjen suhteen. (60,2/49,1)	Saan tarpeeksi tukea rehtorilta työrauhaongelmissa. (47,6/56,5)
Mielestäni koko koulun yhteisten sääntöjen ylläpitäminen on työlästä. (65,7/44,5, p<0,001)	Rehtori johtaa aktiivisesti työtä paremman työrauhan rakentamisessa koulussamme. (51,8/54,6)
	Koulussamme on määritelty yhteiset käyttäytymissäännöt. (51,0/55,1)
	Käyttäytymissäännöt on kirjattu ylös ja ne ovat oppilaiden tiedossa. (52,2/53,5)
	Koulussamme annetaan positiivista palautetta käyttäytymisestä säännöllisesti. (50,5/55,5)
	Saan tarpeeksi tukea kollegoilta työrauhaongelmissa. (46,3/58,2, p=0,04)
	Koulumme aikuisilla on yhdenmukainen käsitys siitä, miten oppilaiden tulisi käyttäytyä. (48,9/56,5)
	Koulussamme kaikilla aikuisilla on yhdenmukainen linja puututtaessa ei-toivottuun käyttäytymiseen. (45,1/58,3, p=0,024)
	Koulussamme annetaan positiivista palautetta käyttäytymisestä johdonmukaisesti. (49,3/55,5)
	Koulussamme annetaan positiivista palautetta käyttäytymisestä säännöllisesti. (50,5/55,5)

8 Pohdinta

8.1 Luokkien työrauha opettajien kokemana

Tavoitteena oli selvittää, minkälainen työrauha kouluissa on opettajien kokemana, mitä menetelmiä ja minkälaisia toimintatapoja on käytössä työrauhan rakentamiseen niin luokan kuin koko kouluyhteisön tasolla sekä millaisia vaikutuksia käytetyillä menetelmillä on työrauhaan.

Tutkimustulosten perusteella opettajat arvioivat luokkien työrauhan pääosin hyväksi, sillä 85,7 % vastaajista arvioi oppituntien aikaisen työrauhan hyväksi tai erittäin hyväksi.

Tutkimustulokset ovat linjassa aiempien tutkimusten kanssa. Julinin & Rummun (2018) mukaan suurin osa (74,8 %) opettajista arvioi työrauhan toimivan melko tai erittäin hyvin.

Tarkasteltaessa taulukosta 11 työrauhan eri osa-alueiden keskiarvoja Närhen ja kumppaneiden (2015; 2017) tutkimusten tuloksiin (ennen interventiota), huomataan, että vastaajat ovat arvioineet opetukseen keskittymisen ja fyysisen ja henkisen turvallisuuden osa-alueet tässä tutkimuksessa paremmiksi. Aiempien tutkimusten (Freeman ym. 2016) mukaan käyttäytymisongelmat ovat yleisempiä yläkouluissa, joten tämä ero selittynee mahdollisesti sillä. Ero on kuitenkin melko pieni ja varsinkin oppimisympäristöstä huolehtimisen kohdalla Närhin ja kumppaneiden (2017) tulokset ovat yläkoulun osalta jopa paremmat kuin tässä tutkimuksessa.

Taulukko 11. Tämän tutkimuksen tuloksia suhteessa Närhen ja kumppaneiden (2015;2017) tutkimustuloksiin työrauhasta

	Närhi ym. 2015	Närhi ym. 2017	Kymäläinen 2024
Opetukseen keskittyminen	3,49	3,97	4,53
Fyysinen ja henkinen turvallisuus	4,39	4,62	4,77
Oppimisympäristöstä huolehtiminen	4,16	4,62	4,44
Häiriökäyttäytyminen	3,84	3,44	3,12

Vaikka keskiarvoisesti tulokset työrauhan suhteen näyttävät hyviltä, erot tutkimukseen osallistuneiden opettajien välillä olivat kuitenkin suuria. Tämä ilmenee tarkasteltaessa tehtyjen opettajaryhmien keskiarvoja ja vastausten hajontaa. Aiempien tutkimusten mukaan (Holopainen ym. 2009) erot olivat suuria saman koulun eri luokissa, minkä on todettu viittaavan opettajien merkitykseen työrauhan rakentajina. Opettajien merkitys on kuitenkin

vain yksi osa-alue niistä monimuotoisista tekijöistä, jotka työrauhaan vaikuttavat. Tässä tutkimuksessa pyrittiin tarkastelemaan sekä opettajan ylläpitämiä keinoja ja niiden vaikutuksia työrauhan rakentumisessa, mutta myös koko koulun toimintakulttuurin vaikutusta työrauhaan. Työrauhan monimuotoisuuden vuoksi tälläkään lähestymistavalla ei pystytä selittämään työrauhahäiriöiden syitä perusteellisesti, mutta palataan tähän pohdintaan uudestaan luvussa 8.3.

Lehtomäen ja Mikkilä-Erdmann (2018, 10–25) puolestaan ovat todenneet opettajilla menevän paljon aikaa luokanhallintaan. Tässä tutkimuksessa havaittiin, että noin kolmasosa opettajista arvioi työrauhan ylläpitämiseen menevän 5–9 minuuttia. Tässäkin erot opettajien kesken näyttivät olevan suuria, sillä reilu kahdeksan prosenttia (8,7 %) vastaajista arvioi käyttävänsä yli 20 minuuttia 45 minuutin oppitunnista työrauhan ylläpitämiseen.

Työrauhan osalta tämän tutkimuksen tulokset ovat linjassa aiempien tutkimustulosten kanssa, samoin tässä tutkimuksessa vahvistui oletamus, että luokkien tilanne työrauhan suhteen vaihtelee hyvin paljon. Mielenkiintoista on, että Närhen ja kumppaneiden (2017) yläkoulussa tekemän työrauhakyselyn tulokset eivät ole merkittävästi huonompia ja oppimisympäristöstä huolehtimisen osalta jopa parempia. Tämä siitä huolimatta, että nyt tehty tutkimus käsittelee alakouluja, missä aiempien tutkimusten mukaan työrauha on yläkouluja parempi. Käsittelen myöhemmin lisää tämän tutkimuksen rajoituksia työrauhan tutkimisen osalta, mutta näiden tulosten perusteella kaivattaisiin lisää perusteellisempaa selvitystä suomalaisten peruskoulujen työrauhasta.

Todellisuutta on, että meillä on luokkia, joissa opettajat kokevat työrauhan erittäin huonoksi ja oppitunneista menee suuri osa pelkästään luokanhallintaan. Tämä on huolestuttavaa niin oppilaiden hyvinvoinnin ja oppimistulosten puolesta, myös opettajien työssä jaksamisen näkökulmasta. Kuitenkin aiempien tutkimusten (Bradshaw ym. 2010; Bradshaw, Waasdrorp & Leaf 2012; Freeman, Simonsen, McCoach, Sugai, Lombardi & Horner 2016; Mitchell, Hatton & Lewis 2018; Tabacaru ym. 2022) mukaan vahvoilla koulu yhteisötason toimilla pystytään tukemaan opettajien työssäjaksamista ja hyvinvointia sekä saamaan positiivisia tuloksia oppilaiden käyttäytymiseen, hyvinvointiin ja oppimistuloksiin.

8.2 Luokassa käytössä olevat menetelmät ja niiden vaikutus opettajien kokemaan työrauhaan

Tulosten mukaan opettajilla oli melko monipuolisesti käytössään erilaisia keinoja, joilla he rakensivat työrauhaa luokkiinsa. Kuitenkin vain kolmasosa opettajista oli sitä mieltä, että oppilaat saavat riittävästi oppimisen ja koulunkäynnin tukea. Tässä oli myös tilastollisesti merkittävä ero ja suuri vaikutus, kun vertailtiin luokkia, joissa opettajien näkemyksen mukaan oli hyvä työrauha (ryhmä 2) ja luokkia, joissa työrauha arvioitiin huonoksi (ryhmä 1). Kun luokissa oli hyvä työrauha, opettajat kokivat tuen riittävyuden paremmaksi. Tämä on mielenkiintoinen tulos, sillä näiden ryhmien välillä ei näkynyt konkreettisia eroja tukitoimien, kuten koulunkäynninohjaajien tai opettajaresurssin muodossa. Myöhemmin tässä kappaleessa käsitellään sitä, kuinka koulun toimintakulttuuri ja johdon tuki vaikuttivat niin ikään positiivisesti opettajien kokemukseen tuen riittävydestä.

Aiempien tutkimusten (Kern & Clemens 2007) mukaan vahvoja luokkatason toimia ovat selkeät säännöt ja käyttäytymismallit, suuri ennakoitavuus (rutiinit ja siirtymätilanteiden suunnittelu), täsmällinen positiivinen palaute, oikein mitoitettu tehtävien vaikeustaso, oppilaiden mahdollisuudet vaikuttaa oppituntien sisältöön, oppilaita osallistavat opetusmenetelmät, luokkahuoneen istumajärjestys, selkeät ja lyhyet ohjeet sekä tehtävien järjestäminen niin, että haastavimpien tehtävien ympärillä on rutiinitehtäviä. (Kern & Clemens 2007, 65–71.) Tätä tietoa vasten on kiinnostavaa tarkastella lähemmin niitä keinoja, jotka tässä tutkimuksessa erosivat siinä ryhmässä, jossa vastaajat arvioivat työrauhan paremmaksi ja siinä, missä he arvioivat työrauhan huonommaksi.

Ryhmässä yksi, jonka opettajat olivat arvioineet työrauhan huonommaksi, oli paremmin käytössä kirjatut ja oppilaiden kanssa läpikäytyt käyttäytymissäännöt. Tässä ryhmässä oli myös käytössä konkreettinen palkintojärjestelmä käyttäytymisodotusten huomioimiseen. Kyseisessä ryhmässä oli lisäksi useammin kirjattu ylös tilanteita, joissa työrauhahäiriöitä esiintyy ja näiden havaintojen perusteella mietitty ennaltaehkäiseviä toimia. Tätä voidaan pitää ennustettavana ilmiönä, sillä mikäli luokassa on paljon tuen tarvetta, on myös oletettavaa, että yllä mainittuja konkreettisia käyttäytymisen tukemisen keinoja on käytössä.

Ryhmässä kaksi puolestaan korostui selkeys niin käyttäytymisodotusten kuin tunnin rakenteen ja struktuurin suhteen. Myös ei-toivottuun käyttäytymiseen puuttuminen oli johdonmukaisempaa. Tämän tutkimuksen perusteella vaikuttaisi siltä, että ennakoitava oppimisympäristö (tunnin ja siirtymätilanteiden maksimoitu strukturi sekä aikuisten

johdonmukaisuus) edesauttavat parempaa työrauhaa luokkatasolla. Aiemman tutkimustiedon (Lehtomäen & Mikkilä -Erdmannin 2018) pohjalta myös oppilaat itse kokivat tärkeänä, että säännöt olisivat kaikille samat ja ei-toivottuun käytökseen puuttuminen olisi johdonmukaista. Kyseisen tutkimuksen mukaan opettajilla oli havaittavissa kuitenkin epäjohdonmukaisuutta siinä, millaiseen käytökseen he reagoivat. (Lehtomäki & Mikkilä-Erdmann 2018, 10–25.)

8.3 Koulussa käytössä olevat toimintatavat ja niiden vaikuttavuus opettajien kokemaan työrauhaan

Tarkastellaan koulun toimintakulttuuria ensin opiskeluhoollon tasolla. THL (2023) ohjeistaa, että jokaisessa koulussa tulisi toimia opiskeluhooltoryhmä, jonka tehtävänä on työrauhan ja yhtenäisen toimintakulttuurin rakentaminen kouluihin. Aiempien tutkimusten mukaan (Wiss ym. 2017, 7) suurimmassa osassa (70 %) kouluja toimi monialainen opiskeluhoollon työryhmä ja 81 % koulujen opiskeluhoollon työryhmiä käytiin läpi luokkien ilmapiiriä muun muassa työrauhan osalta. Tulokset tässä tutkimuksessa ovat samansuuntaiset, kun opettajista 89,6 % vastasi koululla olevan nimetty opiskeluhooltoryhmä, vaikkakin hieman harvemmin (71,8 %) opiskeluhooltoryhmässä käsiteltiin työrauhaa. Opiskeluhooltoryhmien määrä kouluissa on siis kasvanut hivenen vuoden 2017 tutkimuksesta, mutta edelleen tässä tutkimuksessa oli kouluja (N=5), joihin vastaavaa työryhmää ei oltu nimetty.

Wiss ja kumppanit (2017) kiinnittivät erityisesti huomiota siihen, että yhteisöllisessä opiskeluhoollon käsittelyssä käsiteltiin yksittäisen oppilaan asioita. Sama nousi edelleen esiin tässä tutkimuksessa. Lähemmäs puolet (49 %) vastaajista olivat samaa mieltä siitä, että opiskeluhoollon aika menee yksittäisen oppilaan haasteiden selvittämiseen, mikä kertoo koulujen tarpeesta saada edelleen ohjeistusta ja koulutusta yhteisöllisen ja yksittäisen opiskeluhoollon saralta, kuten Wiss ja kumppanit (2017) suosittelivat jo aiemmin.

Kehitettävää yhteisöllisen opiskeluhoollon näkökulmasta on Wissin ja kumppaneiden (2017) mukaan perheiden ja oppilaiden osallisuuden huomioiminen. Huomioitavaa oli, että erot koulujen välillä opiskeluhoollon järjestämisessä ja toiminnassa olivat suuria ja tilannekatsauksessa todettiin opiskeluhoollon tavoitteiden toteutumisen vaativan vahvaa johtamista ja suunnitelmallisuutta. Koulun yhteiset käytännöt ja toimintatavat tukevat kaikkien koulun toimijoiden yhteistyötä ja hyvinvointia. (Wiss ym. 2017, 9–10.) Tässä tutkimuksessa nousi esiin, että vanhempien (ka=2,62) ja oppilaiden (ka= 2,96) osallisuus

koulun opiskeluhoitotyössä toteutui edelleen huonosti. Työrauhaa opiskeluhoitossa käsiteltiin melko harvoin ($ka=3,80$) ja varsinkin opiskeluhoitotyöryhmässä käsiteltyjen asioiden jalkautuminen koko kouluyhteisöön oli heikkoa ($ka=3,50$).

Edelleen tämä tutkimus antaa viitteitä siitä, että opiskeluhoitollon järjestämisessä ja toteuttamisessa on suuria eroja. Tähän saattaa vaikuttaa jo aiemmissa tutkimuksissa esiin nousseet asiat, kuten koulujen pitkä historia siinä, että käytösongelmia lähestytään yksilökeskeisesti (Närhi ym. 2016, 187) ja toisaalta opettajien suuri autonomia (Pbiseurope, ei pvm.). Näiden vuoksi koko koulua koskevat toimintamallit saatetaan kokea vieraana ja vaivalloisena. Osaltaan asiaan varmasti vaikuttaa, että nykymuodoltaan yhteisöllinen opiskeluhoito on kohtuullisen uusi asia ja toimintakulttuurin muutos vaatii aina aikaa. Mielenkiintoista onkin, miten nykyiset muutokset hyvinvointialueisiin vaikuttavat opiskeluhoitotyön kehittämiseen ja esimerkiksi eri toimijoiden yhteistyön sujuvuuteen.

Kuitenkin tämän tutkimuksen mukaan opiskeluhoitollon toimivuus ja tehdyn työn jalkautuminen kaikkien koulun toimijoiden keskuuteen vaikutti positiivisesti koko koulun toimintakulttuuriin. Toimiva toimintakulttuuri näyttäytyy tämän tutkimuksen valossa vahvana johtamisena, johdonmukaisina toimintatapoina sekä kouluympäristönä, joka on selkeä ja ennakoitava. Koulun toimintakulttuurin ollessa vahva, kokivat opettajat saavansa paremmin tukea kollegoiltaan ja koulun aikuisten pitävän paremmin kiinni yhtenäisestä linjasta ei-toivottuun käytökseen puuttumisessa. Nämä asiat olivat merkittäviä, kun vertailtiin muodostettujen opettajaryhmien kokemusta luokkien työrauhasta. Kuten aiemmin tässä tutkimuksessa mainittiin, nämä asiat vaikuttivat edelleen positiivisesti opettajien näkemykseen siitä, saako oppilas riittävästi oppimisen ja koulunkäynnin tukea.

Ryhmässä, jossa vastaajat arvioivat työrauhan paremmaksi, painottuivat lähes kaikki koulun toimintakulttuuria koskevat väittämät. Nämä tulokset antavat vahvasti viitteitä siihen suuntaan, että koko koulun tasolla tehtävät toimet heijastuvat vahvasti opettajien kokemaan luokan työrauhaan sekä opettajien kokemukseen siitä, millaista tukea oppilas saa. Aiemmat tutkimustulokset (Bradshaw ym. 2008; Bradshaw ym. 2010; Wiss ym. 2017; Julin & Rumpu 2018) vahvistavat tätä johtopäätöstä. Bradshaw ja kumppanit toteavat niin 2008 kuin 2010 tehdyissä tutkimuksissa vahvan johtajuuden ja koko kouluyhteisön sekä perheiden mukana olon ja sitoutumisen yhteisiin toimintaperiaatteisiin parantavan työrauhaa. Tärkeää on, että käyttäytymistä tukevien menetelmien käyttö on systemaattista, jatkuvaa ja jokapäiväistä. (Bradshaw ym. 2008, 109; Bradshaw ym. 2010, 131–191.) Myös koulujen omissa

vastauksissa (Julin & Rumpu 2018, 86–88) korostuivat mainitut asiat: yhteisöllisyys ja yhdessä tekeminen, selkeät säännöt ja toimintatavat, niiden kertaaminen ja läpikäyminen tukivat koulun omaa ennaltaehkäisevää työtä.

Tämän tutkimuksen otoskokoa (N=106) ei pysty yleistämään koskemaan kaikkia suomen peruskouluja, mutta tulokset antavat viitteitä siitä, että tuoreempi ja kattavampi työrauhatutkimus olisi tarpeen. Kuten Julin & Rumpu (2018, 67) katsauksessaan totesivat, työrauhasta ei ole paljoa kansallisen tason tutkimusta, se on ollut pitkälti sivuosassa muissa tutkimuksissa. Työrauhan tutkiminen on haastavaa sen moniulotteisuuden vuoksi. Tämän vuoksi tämä tutkimus jättää paljon avoimia kysymyksiä siitä, mitkä seikat luokkien työrauhaan vaikuttavat. Seuraavaksi käsitellen tämän tutkimuksen rajoituksia edellä mainituista näkökulmista.

Paljon puhutaan opettajien merkityksestä luokkahuoneen hallinnassa, emotionaalisen tuen antamisessa sekä työrauhan ylläpitämisessä (Holopainen ym. 2009). Työrauha on asiana hyvin moniulotteinen ja subjektiivinen kokemus ja mahdollisesti sen vuoksi sitä ei ole laajamittaisesti tutkittu kovinkaan paljoa. Subjektiivisuutta työrauhatutkimukseen aiheuttaa se, että kukin opettaja kokee erilaisena tilanteet, jotka työrauhaa häiritsevät ja sen lisäksi työrauha koetaan erilaiseksi riippuen siitä, onko arvioitsijana opettaja vai oppilas. Työrauhan ja työrauhahäiriöiden syntyyn vaikuttavat muun muassa oppilaan sosioemotionaaliset taidot, motivaatiotekijät sekä oppimisen tuen tarve ja sen saatavuus. Tämän lisäksi työrauhaan vaikuttavat myös luokan oppilaiden keskinäiset vuorovaikutussuhteet, opettajan vuorovaikutussuhde oppilaisiin, opettajan käyttämät pedagogiset keinot, koko koulun toimintakulttuuri, perheiden sekä koko yhteiskunnan tilanne. Lista ei ole kattava, mutta antaa hyvän käsityksen siitä, kuinka moniulotteinen tutkimusaihe on. (Holopainen ym. 2009.)

Tässä tutkimuksessa on tutkittu työrauhaa vain opettajien näkökulmasta. Työrauhaan vaikuttavia menetelmiä ja toimintamalleja on pystytty tutkimaan vain pieneltä osin, mikä vaikuttaa tämän tutkimuksen luotettavuuteen. Oppilaiden sosioemotionaalisia taitoja, motivaatiota tai tuen tarvetta ei ole pystytty ottamaan huomioon. Myöskään luokkien kokoa, koulujen sijaintia, perheiden sosioekonomista asemaa tai muita taustatekijöitä ei ole pystytty selvittämään. Kyselylomakkeen kysymysten laatimisessa ei välttämättä ole pystytty huomioimaan kaikkia tekijöitä, vaikka sen laatimisessa on käytetty apuna laajasti aiempaa tutkimustietoa työrauhan rakentumisesta. Tämän vuoksi myös osa opettajien käyttämistä menetelmistä ja koulun tasolla tehtävistä toimista on saattanut jäädä huomioimatta. Myös

tutkijan oma kokemattomuus tutkimusmittarin laadinnassa heikentää tutkimuksen luotettavuutta ja saattaa vaikuttaa tutkimuksen tuloksiin.

Tutkimuksen tekemisen rajoitteista huolimatta, aiemman tutkimustiedon mukaan SWBPIS-mallin interventioilla on kuitenkin saatu hyviä tuloksia työrauhan suhteen ja siinä onnistumisessa suuri arvo on koulun aikuisten yhteistyöllä sekä rehtorin roolilla. Koulun kaikkien aikuisten sitoutuessa yhteiseen kasvatustehtävään, koulun käyttäytymisodotuksiin ja yhteisesti sovittujen periaatteiden noudattamiseen, luodaan oppilaille kouluympäristö, joka on selkeä ja ennakoitava. (Närhi ym. 2016, 187–190.) Tällainen oppimisympäristö tukee myös oppilaiden sosioemotionaalista kehitystä sekä parantaa luokkahuoneen ilmapiiriä, mitkä yhdessä vaikuttavat positiivisesti omalta osaltaan työrauhaan. Näiden näkökulmien perusteella voidaan todeta, että vaikka tämä tutkimus ei pysty selittämään työrauhaa ja sen muodostumista kuin pieneltä osin, on tutkimuksessa saadut tulokset merkittäviä. Tämän tutkimuksen perusteella ja aiempaan tutkimustietoon pohjautuen voidaan todeta, että koulun yhteisöllinen opiskeluhoito sekä koulujen yhtenäiset toimintatavat vaativat kehittämistä ja voivat osaltaan edesauttaa parempaan hyvinvointiin ja työrauhaan kouluissa.

8.4 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Tutkimuksen teossa on tutustuttu tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2023, 11–14) ohjeistuksiin hyvästä tieteellisestä käytännöstä. Tutkimuksessa on huomioitu yleiset eettiset periaatteet liittyen tutkimuksen luotettavuuteen, rehellisyyteen, arvostukseen ja vastuunkantoon. Tutkimuksen suunnitteluvaiheessa on perehdytty aiempaan tutkimustietoon.

Aineiston keräysvaiheessa on huomioitu se, että vastaaminen on vapaaehtoista ja sen voi keskeyttää, mikäli tutkittava sitä haluaa. Vastaajia ei voida yhdistää aineistoon.

Kyselyvaiheessa on huolehdittu asianmukaisista tutkimusluvista.

Tutkimusmittari on laadittu osin itse aiempaan teorian tietoon pohjautuen ja osittain on käytetty Närhen ja kumppaneiden (2015) laatimaa työrauhamittaria. Mittarin käyttöön on saatu lupa mainituilta tutkijoilta. Mittarin reliabiliteettikerroin on kerrottu tutkimustulosten yhteydessä. Luotettavana reliabiliteettina käytetään raja-arvoa 0,70 ($\alpha > 0,7$) (Tähtinen ym. 2020, 86).

Aineiston siirtäminen Webropol -ohjelmasta SPSS-aineistonkäsittelyohjelmaan on tehty sähköisesti. Aineiston tarkastelu ja alustava käsittely on tehty asianmukaisesti ja tutkimuksen avoimuus huomioidaan avaamalla jokainen työvaihe riittävällä tarkkuudella. Saatuja tuloksia

verrataan aiempaan tutkimustietoon ja tulkinta tapahtuu näiden teoreettisten lähtökohtien mukaan.

Tutkimusraportissa viittaukset ja lähteiden käyttö on asianmukaista. Tutkimusraportin pohdinta -osuudessa on nostettu esiin myös tutkimuksen rajoituksia ja pohdittu tulosten luotettavuutta. Tutkimusaineisto säilytetään Turun yliopiston ohjeiden mukaan viisi vuotta, minkä jälkeen se hävitetään.

9 Lähteet

- Ahonen, L. (2015). Varhaiskasvattajan toiminta päiväkodin haastavissa kasvatustilanteissa. Väitöskirja. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Blomberg, S. (2008). Noviisiopettajana peruskoulussa. Aloittavien opettajien autenttisia kokemuksia ensimmäisestä opettajavuodesta. Väitöskirja. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Borgen, N.T., Raam, O., Kirkebøen, L.J., Sørli, M-A., Ogden, T., Frønes, I. (2021). Heterogeneity in Short- and Long-Term Impacts of School Wide Positive Behavior Support (SWPBS) on Academic Outcomes, Behavioral Outcomes, and Criminal Activity. *Journal on Research on Educational Effectiveness*. 12 (2), 379-409. <https://doi.org/10.1080/19345747.2020.1862375>
- Bradshaw, C., Koth, C., Thornton, L. & Leaf, P.J. (2008). Altering School Climate through School-Wide Positive Behavioral Interventions and Supports: Findings from a Group-Randomized Effectiveness Trial. *Prevention Science*. 10, 100-115. DOI 10.1007/s11121-008-0114-9
- Bradshaw, C., Mitchell, M., Leaf, P.J. (2010). Examining the Effects of Schoolwide Positive Behavioral Interventions and Supports on Student Outcomes. *Journal of Positive Behavior Interventions*. 12 (3), 131-191. <https://doi-org.ezproxy.utu.fi/10.1177/1098300709334798>
- Bradshaw, C., Waasdorp, T.E, Leaf, P.J. (2012). Effects of School-Wide Positive Behavioral Interventions and Supports on Child Behavior Problems. *Pediatrics*. 130 (5), e1136-e1145. DOI: 10.1542/peds.2012-0243
- Epstein, M., Atkins, M., Cullinan, D., Kutash, K. & Weaver, K. (2008). Reducing behavior problems in the elementary school classroom. Washington, DC, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences; US Department of Education.
- Freeman, J., Simonsen, B., McCoach, D. B., Sugai, G., Lombardi, A., & Horner, R. (2016). Relationship Between School-Wide Positive Behavior Interventions and Supports and Academic, Attendance, and Behavior Outcomes in High Schools. *Journal of Positive Behavior Interventions*. 18 (3), 41-51. DOI: 10.1177/1098300715580992.
- Gage, N.A., Sugai, G., Lewis, T.J & Brzozowy, S. (2015). Academic Achievement and School-Wide Positive Behavior Supports. *Journal of Disability Policy Studies*. 25 (4), 199-259. <https://doi-org.ezproxy.utu.fi/10.1177/1044207313505647>

- Gage, N.A., Whitford, D.K., & Katsiyannis, A. (2018). A review of schoolwide positive behavior interventions and supports as a framework for reducing disciplinary exclusions. *The Journal of Special Education*, 52(3), 142-151.
DOI:10.1177/0022466918767847
- Halme, N., Hedman, L., Ikonen, R. & Rajala, R. (2018). Lasten ja nuorten hyvinvointi 2017. Kouluterveyskyselyn tuloksia. Terveyden ja hyvinvoinnin laitos.
<http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-343-115-7>
- Helenius, J., Kivimäki, H. (2023). Lasten ja nuorten hyvinvointi - Kouluterveyskysely 2023 : Tytöistä yli kolmannes ja pojista joka viides kokee terveydentilansa keskinkertaiseksi tai huonoksi. Tilastoraportti 48/2023. Terveyden ja hyvinvoinninlaitos.
<https://urn.fi/URN:NBN:fi-fe20230913124224>
- Hietanen-Peltola, M., Laitinen, K., Autio, E. & Palmqvist, R. (2018). Yhteisestä työstä hyvinvointia- opiskeluhuoltoryhmä perusopetuksessa. Ohjaus 9/2018. Tampere: Terveyden ja Hyvinvoinnin laitos. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-302-137-9>
- Hiltunen, J., Ahonen, A., Hienonen, N., Kauppinen, H., Kotila, J., Lehtola, P., Leino, K., Lintuvuori, M., Nissinen, K., Puhakka, E., Sirén, M., Vainikainen, M-P. & Vettenranta, J. (2023). PISA22 ensituloksia. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2023:49. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-949-3>
- Hoffmann, L., Närhi, V., Savolainen, H. Schwab, S. (2021). Classroom behavioral climate in inclusive education – a study on secondary students’ perceptions. *Journal on Research in Special Educational Needs*. 21 (4). 312-322 DOI: 10.1111/1471-3802.12529
- Hofmann, W., Schmeichel, B.J. & Baddeley, A.D. (2012). ”Executive Functions and Self-Regulation”. *Trends in Cognitive Sciences* 16 (3): 174–80.
<https://doi.org/10.1016/j.tics.2012.01.006>.
- Holopainen, P., Järvinen, R., Kuusela, J., Packalen, P. (2009). Työrauha tavaksi. Kohtaaminen, toimintakulttuuri ja pedagogiikka koulun arjessa. Helsinki: Opetushallitus.
- Julin, S. & Rumpu, N. (2018). Työrauhan ja turvallisen oppimisympäristön arviointi perusopetuksessa ja lukiokoulutuksessa. Julkaisut 6:2018. Tampere: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus.
- Karhu, A., Paananen, M., Närhi, V. & Savolainen, H. (2021). Implementation of the inclusive CICO Plus intervention for pupils at risk of severe behaviour problems in SWPBS schools. *European Journal of Special Needs Education*. 36 (5), 758–772.
<https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1809801>

- Karjalainen, P., Backman, H., & Heikkilä, L. (2023). ProKoulu-toimintamalli (Schoolwide Positive Behavioral Interventions and Supports): Toimintamalli ala- ja yläkouluikäisten lasten ja nuorten käytösongelmien vähentämiseksi ja positiivisen käyttäytymisen vahvistamiseksi koulussa (1. arvio). *Kasvun tuki* -aikakauslehti, 3(1). <https://journal.fi/kasvuntuki/article/view/130485>
- Keltinkangas-Järvinen, Liisa . (2010a.) Sosiaalisuus ja sosiaaliset taidot. Helsinki: WSOY
- Kern, L. & Clemens, N.H. (2007). Antecedent strategies to promote appropriate classroom behavior. *Psychology in the Schools*. 44(1), 65-75. DOI:10.1002/pits.20206
- Klenberg, L., Teivaanmäki, S., Närhi, V., Kiuru, N. & Healey, D. (2022). Effectiveness of ENGAGE in reducing difficulties in everyday executive functions among Finnish preschoolers: a randomized controlled trial. *Child Neuropsychology*. 29 (8), 1341–1361. <https://doi.org/10.1080/09297049.2022.2164568>
- Kuorelahti, M., Lappalainen, K. & Viitala, R. (2012). Sosioemotionaalinen kompetenssi ja osallisuuden kokemus. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.) Lasten erityishuolto ja opetus Suomessa. Tampere: Vastapaino.
- Laine, L. (2023). Uutinen. Vanhemmat eivät enää päästäneet lapsia kouluun väkivallan vuoksi- Tällaisia ovat koulujen kurinpitokeinot. *Helsingin Sanomat*. 12.9.2023. Viitattu 28.9.2023. Noudettu osoitteesta <https://www.hs.fi/kotimaa/turku/art-2000009848500.html>
- Lee, A. & Gage, N.A. (2020). Updating and expanding systematic reviews and meta-analyses on the effects of school-wide positive behavior interventions and supports. *Psychology in the Schools*. 57 (5), 783–804. <https://doi-org.ezproxy.utu.fi/10.1002/pits.22336>
- Lehtomäki, S. & Mikkilä-Erdmann, M. (2018). ”Opettaja työrauhan rakentajana luokkahuoneen vuorovaikutuksessa”. *Prologi* 14 (1): 10–25. <https://doi.org/10.33352/prlg.95927>.
- Lenhard, W. & Lenhard, A. (2022). Computation of effect sizes. Retrieved from: https://www.psychometrica.de/effect_size.html. Psychometrica. DOI: 10.13140/RG.2.2.17823.92329
- Levin, J. & Nolan, J. F. (2010). Principles of Classroom management: A professional decision-making Model (6th ed.). 2010. Boston: MA: Allyn & Bacon.
- Manninen, S. (2018). Kouluviihtyvyys ja siihen liittyvät tekijät peruskoulussa ja toisen asteen opinnoissa. Väitöskirja. Helsingin yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-7429-9>

- McCurdy, B.L., Thomas, L., Truckenmiller, A., Rich, S.H., Hillis-Clark, P. & Lopez, J.C. (2016). "School-wide positive behavioral interventions and supports for students with emotional and behavioral disorders: SWPBIS for Students with EBD". *Psychology in the Schools* 53 (4): 375–89. <https://doi.org/10.1002/pits.21913>.
- Mitchell, B. S., Hatton, H., & Lewis, T. J. (2018). An Examination of the Evidence-Base of School-Wide Positive Behavior Interventions and Supports Through Two Quality Appraisal Processes. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 20(4), 239-250. DOI: 10.1177/1098300718768217.
- Nigg, J. T. (2017). "Annual Research Review: On the Relations among Self-Regulation, Self-Control, Executive Functioning, Effortful Control, Cognitive Control, Impulsivity, Risk-Taking, and Inhibition for Developmental Psychopathology". *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 58 (4): 361–383. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12675>
- Niilo Mäki -instituutti. (2020). Elokuun kuukausikirje. Esittelyssä SWPBS- Erasmus - tutkimushanke. Viitattu 20.3.2024. <https://www.nmi.fi/2020/08/11/elokuun-uutiskirje/>
- Närhi, V., Kiiski, T., Peitso, S. & Savolainen, H. (2015). Reducing disruptive behaviours and improving learning climates with classwide positive behaviour support in middle schools. *European Journal of Special Needs Education*. 30(2), 274–285. DOI:10.1080/08856257.2014.986913
- Närhi, V., Paananen, M., Karhu, A., & Savolainen, H. (2016). "Hyvän käyttäytymisen ja tarkkaavaisuuden tukeminen koulussa". Teoksessa A. Ahtola (toim.) Psykkinen hyvinvointi ja oppiminen. Jyväskylä: PS-kustannus, 185–207
- Närhi, V., Kiiski, T. & Savolainen, H. (2017). Reducing disruptive behaviours and improving classroom behavioral climate with class-wide positive behaviour support in middle schools. *British Educational research Journal*. British Educational Research Association. DOI: 10.1002/berj.3305
- Närhi, V., Huhdanpää, N., Savolainen, P. & Savolainen, H. (2022). Positiivisen käyttäytymisen tukemisen keinojen opettaminen suomalaisessa opettajankoulutuksessa. *NMI-bulletin. Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti* 32 (2), 42–58.
- Markkanen, I. & Lyyra, N. (2023). Koulukokemukset. Teoksessa K. Ojala & M. Kulmala (toim.) Koululaisten terveys ja muuttuvat haasteet 2022. WHO-Koululaistutkimus 40 vuotta. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 48–57. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-9753-3>

- OPH. (2023). Opetushallituksen internetsivu. Kuripitokeinot ja turvaamistoimenpiteet perusopetuksessa. Päivitetty 24.8.2022. Viitattu 28.9.2023. Noudettu osoitteesta <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/kuripitokeinot-ja-turvaamistoimenpiteet-perusopetuksessa>
- Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki. 1287/2013. Annettu Helsingissä 30.12.2013. Noudettu osoitteesta <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2013/20131287>
- Pbiseurope. (ei pvm.) SWPBS D1.1 Literature review. Finland. Viitattu 12.11.2023. Noudettu osoitteesta https://www.pbiseurope.org/documents/outputs/SWPBS_Literature_Review_FL.pdf
- Perusopetuslaki 628/1998. Annettu Helsingissä 21.8.1998. Noudettu osoitteesta <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628#L7>
- Laki perusopetuksen muuttamisesta 1216/2020. Annettu Helsingissä 30.12.2020. Noudettu osoitteesta <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2020/20201216>
- POPS. (2014). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki: Opetushallitus. Noudettu osoitteesta https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- POPS. (2022). Muutosmääräys perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin 2014. Opiskeluhoito. Muutosmääräys OPH-4606-2022. Viitattu 12.11.2023.
- ProKoulu. Internetsivu. Viitattu 20.3.2024. Noudettu osoitteesta <https://www.prokoulu.fi/tutkimus/>
- Pursiainen, J. (2018). ”Vahvuuslähtöisen ja oppilaan sosioemotionaalista kompetenssia tukevan mallin luominen koulu yhteisöön”. Väitöskirja. Joensuu: Itä-Suomen yliopisto.
- 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.
- Tabacaru, D.C, Chirlesan, G., Stinga, V. & Constantinescu, M. (2022). ”School-Wide Positive Behaviour Support as Preventive Framework to Reduce Disruptive Behaviours: A Cross-Sectional Study”. *Revista de Cercetare și Intervenție Socială*. 79, 164–80. <https://doi.org/10.33788/rcis.79.11>.
- THL. (2023). Terveiden ja hyvinvoinnin laitos. Opiskeluhoitoryhmä. Internetsivu. Päivitetty 10.10.2023. Viitattu 12.11.2023. Noudettu osoitteesta <https://thl.fi/aiheet/lapset-nuoret-ja-perheet/sote-palvelut/opiskeluhoito/yhteisollinen-opiskeluhoito/opiskeluhoitoryhma>

- THL. (2023). Terveiden ja hyvinvoinnin laitos. Yhteisöllinen opiskeluhoito. Internetsivu. Päivitetty 10.10.2023. Viitattu 12.11.2023. Noudettu osoitteesta <https://thl.fi/aiheet/lapset-nuoret-ja-perheet/sote-palvelut/opiskeluhoito/yhteisollinen-opiskeluhoito>
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2023). Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Helsinki: Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja 2/2023
- Tähtinen, J., Laakkonen, E. & Broberg, M. (2020). Tilastollisen aineiston käsittelyn ja tulkinnan perusteita. Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos.
- Veijalainen, J. (2020). ”Lasten itsesääteily lasten kuvaamien hallintakeinojen ja tunneilmaisun näkökulmasta”. Väitöskirja. Helsingin yliopisto. <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/318920/LASTENIT.pdf>
- Wang, M-T., Degol, J. L., Amemiya, J., Parr, A. & Guo, J. (2020). ”Classroom Climate and Children’s Academic and Psychological Wellbeing: A Systematic Review and Meta-Analysis”. *Developmental Review*. 57. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2020.100912>.
- Wienen, A.W., Reijnders, I., Van Aggelen, M.H., Bos, E.H., Batstra, L. & De Jonge, P. (2018). The Relative Impact of School-Wide Positive Behavior Support on Teachers’ Perceptions of Student Behavior across Schools, Teachers, and Students. *Psychology in the Schools* 56 (2), 232–41. <https://doi.org/10.1002/pits.22209>.
- Wiss, K., Halme, N., Hietanen-Peltola, M. & Ståhl, T. (2017). Perusopetuksen opiskeluhoillon tilannekuva 2017 – Yhdenvertaisuus haasteena yksilökohtaisessa ja yhteisöllisessä työssä. Tutkimuksesta tiiviisti. 23.9. 2017. Helsinki: Terveiden ja hyvinvoinnin laitos.
- Kymäläinen, S.& Jäärni, C. (2023). Uutinen. Oppilas joutui välitunnilla väkivallan uhriksi ja vietiin ambulanssilla sairaalaan -kunta: ”Olemme syvästi pahoillamme”. YLE 27.9.2023. Viitattu 28.9.2023. Noudettu osoitteesta <https://yle.fi/a/74-20052209>

Liitteet

Liite 1. Työrauhaväittämät ja niiden osiot sekä reliabiliteettikertoimet.

Väittämät	Osio	Cronbachin alpha
Oppituntien aikana on hyvä työrauha.	Mahdollisuus keskittyä opetukseen	0,81
Oppilaat keskittyvät hyvin opetukseen.		
Oppilaat tekevät rauhallisesti tehtäviä tunnilla.		
Oppilaat eivät ala työskennellä pitkään aikaan tunnin alettua. K		
Oppituntien aikana on liian äänekkästä.	Häiriökäyttäytyminen	0,90
Oppituntien aikana on asiaan kuulumatonta liikehdintää.		
Oppituntien aikana oppilaat puhuvat keskenään muusta kuin opetettavasta asiasta.		
Oppilaat häiritsevät toistensa opiskelua.		
Oppilaat keskeyttävät opettajan puheen.		
Oppilaat nimittävät toisiaan pahantahtoisesti.	Henkinen ja fyysinen turvallisuus	0,73
Oppilaat pilkkaavat toisiaan vääristä vastauksista.		
Oppilaat uskaltavat vastata myös ollessaan epävarmoja vastauksen oikeellisuudesta.		
Oppilaat uhkaavat käydä toisiinsa käsiksi.		
Oppilaat kunnioittavat toistensa fyysistä koskemattomuutta.		
Oppilaat huolehtivat hyvin luokassa olevista tavaroista.	Oppimisympäristöstä huolehtiminen	0,71
Oppilaat rikkovat tahallisesti luokassa olevia tavaroita.		
Oppilaat jättävät luokan siistiin kuntoon oppituntien jälkeen.		

Liite 2. Väittämät ja teemat, jotka kuvaavat luokassa käytössä olevia työrauhaa tukevia menetelmiä.

Väittämä	Teema
Luokassa on selkeät käyttäytymistä koskevat säännöt eli käyttäytymisodotukset.	Selkeät käyttäytymisodotukset
Oppilaat ovat olleet mukana käyttäytymisodotusten laatimisessa.	
Käyttäytymisodotukset on kirjattu ylös ja ne ovat oppilaiden nähtävillä.	
Käyttäytymisodotukset on kuvitettu tai muuten havainnollistettu.	
Käyttäytymisodotukset on kirjattu positiiviseen muotoon (esimerkki: viittaa jos sinulla on asiaa).	
Käyttäytymisodotukset on opetettu oppilaille lukuvuoden alussa.	
Käyttäytymisodotuksia käydään läpi säännöllisesti lukuvuoden aikana.	
Luokassa on tietty rutiini, jolla aloitamme jokaisen päivän.	Maksimoitu struktuuri ja ennakoitavuus
Päiväjärjestys on visuaalinen ja oppilaiden nähtävillä.	
Tunneilla on selkeä aloitus ja lopetus.	
Siirtymätilanteissa on toistuva struktuuri.	
Oppilaat tietävät aina, mitä seuraavaksi tapahtuu.	
Annan oppilaille suullisesti positiivista palautetta käyttäytymisodotusten toteutumisesta.	Positiivinen palaute ja vahvuuksien huomioiminen
Luokassa on käytössä jokin konkreettinen palkintojärjestelmä positiivisen käytöksen huomioimiseen.	
Oppilaiden kanssa on harjoiteltu omien vahvuuksien tunnistamista.	
Oppilaiden vahvuuksia huomioidaan arjen tilanteissa.	
Luokassani on selkeästi mietitty ne tilanteet, jotka vaativat aikuisen välitöntä puuttumista.	Ei- toivottuun käytökseen puuttuminen
Ei- toivottuun käytökseen puututaan johdonmukaisesti.	
Koen, että oppilaat saavat oppimisen ja koulunkäynnin tukea riittävästi.	Riittävä tuki

Liite 3. Väittämät ja teemat, jotka kuvaavat, kuinka usein luokassa on käytössä työrauhaa tukevia menetelmiä.

Väittämät	Teemat
Havainnoin ja kirjaan ylös tilanteita, joissa työrauhaongelmia esiintyy.	Käyttäytymisodotusten kirjaaminen
Mietin kirjauksien perusteella, miten ennaltaehkäisen työrauhaongelmia näissä tilanteissa.	
Tunnilla on käytössä toiminnallisia opetusmenetelmiä.	Työskentelytapa osallisuus
Tunnilla tehdään pari- tai ryhmätöitä.	
Tunnilla on mahdollisuus pienryhmätyöskentelyyn.	
Oppilailla on mahdollisuus tehdä valintoja tunnilla koskien opiskelutapaa.	Osallisuus
Oppilailla on mahdollisuus valita eritasoisia tehtäviä.	
Eriytän oppilaille eritasoisia tehtäviä.	Tehtävien eriyttäminen
Tehtävien järjestys on mietitty tukemaan keskittymistä ja motivaatiota.	
Tunnilla on käytössä koulunkäynninohjaaja.	Tukimuodot
Tunnilla on mahdollisuus samanaikaisopetukseen.	
Käytössä on jakotunti, jolloin vain puolet oppilaista on paikalla.	
Oppilailla on mahdollisuus saada tukiopetusta.	

Liite 4. Väittämät, jotka kuvaavat koulun opiskeluhoitotyötä, niistä muodostettua summamuuttujaa ja summamuuttujan Cronbachin alpha kerroin.

Väittämä	Osio	Cronbachin alpha
Yhteisöllisen opiskeluhoitotyöryhmän kokoontumiset on suunniteltu lukuvuoden alussa.	Kokousten suunnittelu ja toteutuminen	$\alpha=0,87$
Yhteisöllisen opiskeluhoitotyöryhmän kokoontumiset ovat toteutuneet suunnitellusti.		
Yhteisöllisessä opiskeluhoitotyöryhmässä on mukana oppilaiden edustaja/edustajia.	Koulun opiskeluhoitotyön toimivuus ja eri toimijoiden osallisuus	$\alpha=0,84$
Yhteisöllisessä opiskeluhoitotyöryhmässä on mukana vanhempien edustaja/ edustajia.		
Koulun yhteisöllisessä opiskeluhoitotyöryhmässä käsitellään sellaisia asioita, jotka ovat hyvinvoinnin kannalta ajankohtaisia.		
Yhteisöllisessä opiskeluhoitotyöryhmässä valmistellut asiat jalkautuvat hyvin kaikkien koulussa toimivien tietoon.		
Kaikilla koulussa toimivilla (työntekijöillä, oppilailla, vanhemmilla) on mahdollisuus saada osallistua ja vaikuttaa yhteisesti käsiteltäviin asioihin.		
Koulumme yhteisöllinen opiskeluhoitotyö on selkeästi määritelty.		
Koulumme yhteisöllinen opiskeluhoitotyö on selkeästi määritelty.		
Koulun yhteisölliseen opiskeluhoitotyön toteuttamiseen sitoutuvat kaikki koulussa toimivat aikuiset.		
Yhteisöllisessä opiskeluhoitotyöryhmässä on käsitelty koulun yhteisiä käyttäytymisodotuksia.	Työrauhan käsittely yhteisöllisessä opiskeluhoitotyössä	$\alpha=0,84$
Yhteisöllisessä opiskeluhoitotyöryhmässä on käsitelty tapoja antaa positiivista palautetta.		
Yhteisöllisessä opiskeluhoitotyöryhmässä on käsitelty yhdenmukaista linjaa reagoida ei-toivottuun käytökseen.		
Yhteisöllisessä opiskeluhoitotyöryhmässä on käsitelty työrauhaa.		
Yhteisöllisen opiskeluhoitotyöryhmän aika menee yksittäisen oppilaan/ yksittäisten oppilaiden haasteiden selvittämiseen.		

Liite 5. Väittämät, jotka kuvaavat koulun toimintakulttuuria, niistä muodostettua summamuuttujaa ja Cronbachin alpha kerroin.

Väittämä	Osio	Cronbachin alpha
Rehtori on kiinnostunut siitä, millainen työrauha on.	Johdon tuki	$\alpha = 0,90$
Saan tarpeeksi tukea rehtorilta työrauhaongelmissa.		
Rehtori johtaa aktiivisesti työtä paremman työrauhan rakentamisessa koulussamme.		
Koulussamme on määritelty yhteisesti, mitä hyvä työrauha tarkoittaa.	Yhteisesti määritellyt käyttäytymissäännöt	$\alpha = 0,80$
Koulussamme on määritelty yhteiset käyttäytymissäännöt.		
Käyttäytymissäännöt on kirjattu ylös ja ne ovat oppilaiden tiedossa.		
Koulussamme annetaan positiivista palautetta käyttäytymisestä säännöllisesti.		
Saan tarpeeksi tukea kollegoilta työrauhaongelmissa.	Toimintatapojen yhtenäisyys	$\alpha = 0,85$
Koulumme aikuisilla on yhdenmukainen käsitys siitä, miten oppilaiden tulisi käyttäytyä.		
Koulussamme kaikilla aikuisilla on yhdenmukainen linja puututtaessa ei-toivottuun käyttäytymiseen.		
Koulussamme annetaan positiivista palautetta käyttäytymisestä johdonmukaisesti.		
Koulussamme annetaan positiivista palautetta käyttäytymisestä säännöllisesti.		

Liite 6. Saatekirje perusopetuksen johtajille

Hei,

Olen luokanopettajaopiskelija Turun yliopistosta ja teen pro gradu -tutkielmaa koulujen työrauhasta. Tutkielma keskittyy työrauhan rakentamiseen ja työrauhaongelmien ennaltaehkäisemiseen vahvan yleisen tuen tasolla. Tutkimukseni tarkoituksena on kartoittaa:

1. Millainen työrauha kouluissa on opettajien kokemana?
2. Millaisia menetelmiä opettajilla on luokkatasolla käytössä työrauhan rakentamisessa?
3. Millaisia menetelmiä koko kouluyhteisön tasolla on käytössä työrauhan rakentamisessa?
4. Miten yhteisöllinen oppilashuolto toimii työrauhan rakentamisen näkökulmasta?

Tutkimus koostuu monivalintakysymyksistä ja sen tekemiseen menee noin 10 minuuttia.

Tutkimus on täysin anonyymi ja siihen osallistuminen on vapaaehtoista.

Olen valinnut kunnat, joille lähetän Webropol -kyselyn satunnaisotannalla ja kuntien nimeä ei mainita tutkielmassa.

Olisin kiitollinen, jos jakaisitte tutkimustani eteenpäin rehtoreille ja sitä kautta **luokanopettajille**, jotta saisin mahdollisimman kattavan otoksen tutkimukseeni. Alla sekä linkki Webropol -kyselyyn että QR-koodi, jota kautta kyselyyn myös pääsee.

<https://link.webpolsurveys.com/S/0FC542D133E754C8>

Ystävällisin terveisin

Minna Kymäläinen

minna.m.puhakka@utu.fi



Liite 7. Esimerkki erään tutkimusta jakaneen kaupungin tutkimusluvasta

██████████
Opetusjohtaja
Muut päätökset

Ote viranhaltijapäätöksestä
04.12.2023

1 (4)
§ 10

Tämä asiakirja on sähköisesti hyväksytty ██████████ asianhallintajärjestelmässä

Tutkimuslupa / Työrauhan rakentaminen koko kouluyhteisön voimin

Minna Kymäläinen on luokanopettajaopiskelija Turun yliopiston opettajankoulutuslaitokselta. Hän anoo tutkimuslupaa pro gradu -tutkielmaansa varten. Tutkielman aiheena on Työrauhan rakentaminen koko kouluyhteisön voimin.

Tutkimukseni tarkoituksena on kartoittaa: Millainen työrauha kouluissa on opettajien kokemana? Millaisia menetelmiä opettajilla on luokkatasolla käytössä työrauhan rakentamisessa? Millaisia menetelmiä koko kouluyhteisön tasolla on käytössä työrauhan rakentamisessa? Miten yhteisöllinen oppilashuolto toimii työrauhan rakentamisen näkökulmasta?

Tutkimukseen osallistuvat ovat luokanopettajia, joilta vastaukset kerätään täysin anonyymisti Webropol -kyselyllä. Kyselyyn osallistujat valitaan satunnaisotannalla ja kuntien/koulujen nimeä tai muita tunnistetietoja ei kerätä. Osallistuminen tutkimukseen on vapaaehtoista. Aineiston keruu tapahtuu syksyn 2023 aikana.

Päätöksen peruste

Sivistyksen ja hyvinvoinnin palvelualueen toimintasääntö 4.2.

Päätös

Myönnän Minna Kymäläiselle luvan suorittaa pro gradu -tutkielmaan liittyvän tutkimuksen ██████████ peruskoulujen luokanopettajille. Tutkielman aiheena on Työrauhan rakentaminen koko kouluyhteisön voimin. Kyselyyn osallistujat luokanopettajat valitaan satunnaisotannalla ja kuntien/koulujen nimeä tai muita tunnistetietoja ei kerätä. Osallistuminen tutkimukseen on vapaaehtoista. Aineiston keruu tapahtuu syksyn 2023 aikana. Tutkimuksen tuloksena tuotettavat raportit ja julkaisut on toimitettava myös ██████████ kaupungin sivistyksen ja hyvinvoinnin palvelualueelle.

Tiedoksi

Kymäläinen, ██████████ alakoulujen rehtorit, sivistysjohtaja, kirjaamo

Allekirjoitus

██████████ opetusjohtaja

Viranhaltijapäätöksen nähtävänäolo

Päätös pidetään nähtävillä yleisessä tietoverkossa ██████████ tai ██████████ kaupungin kirjaamossa ██████████ 7.12.2023 alkaen.

Sähköisesti hyväksytyn otteen oikeaksi todistaa:

██████████