

Joona Riikonen & Riku Salo

Luokanopettajaopiskelijoiden minäpystyvyys ja luokanhallintataidot

ITÄ-SUOMEN YLIOPISTO

Filosofinen tiedekunta

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Marraskuu 2019

Tiedekunta		Osasto		
Filosofinen tiedekunta		Soveltavan kasvatustieteen ja opettajankoulutuksen osasto		
Tekijät				
Joonas Riikonen & Riku Salo				
Työn nimi				
Luokanopettajaopiskelijoiden minäpystyvyys ja luokanhallintataidot				
Pääaine	Työn laji		Päivämäärä	Sivumäärä
Kasvatustiede	Pro gradu -tutkielma	x	3.11.2019	65+4
	Sivuainetutkielma			
	Kandidaatin tutkielma			
	Aineopintojen tutkielma			
Tiivistelmä				
<p>Tässä tutkimuksessa tarkastellaan luokanopettajaopiskelijoiden minäpystyvyyttä sekä sitä, kuinka sukupuoli, opettajankoulutus ja opetusalan työkokemus vaikuttaa minäpystyvyyden tunteeseen. Lisäksi tutkimuksessa tarkastellaan, millaisia käsityksiä luokanopettajaopiskelijoilla on luokanhallintatavoista, sekä miten minäpystyvyys on yhteydessä luokanhallintatapoihin.</p> <p>Tutkimuksen teoreettinen viitekehys koostuu työrauhan, luokanhallinnan ja minäpystyvyyden käsitteistä. Kyselylomakkeella suoritettuun tutkimukseen osallistui yhteensä 69 toisen ja neljännen vuosikurssin luokanopettajaopiskelijaa, joiden minäpystyvyyttä arvioitiin 12 kysymyksen TSES –mittarilla (<i>teacher's sense of efficacy scale</i>), joka jakautuu kolmeen ulottuvuuteen (oppilaiden osallistaminen, ohjaukselliset strategiat sekä ryhmän toiminnan organisointi). Luokanhallintaan liittyviä asenteita ja näkemyksiä puolestaan arvioitiin 15 kysymyksen ABCC-R –mittarilla (<i>The Attitudes and Beliefs on Classroom Control Inventory-Revised</i>), joka jakautuu myös kolmeen ulottuvuuteen (opetuksellinen hallinta, oppilassuhteiden hallinta sekä oppilaiden käyttäytymisen hallinta). Aineisto analysoitiin käyttäen IBM Statistics 25- ohjelman kaksisuuntaista varianssianalyysiä sekä klusterianalyysiä.</p> <p>Tutkimuksessa havaittiin, että miesten minäpystyvyys on naisten minäpystyvyyttä korkeampi. Opintojen edetessä luokanhallinnan keinojen käyttö opetuksessa lisääntyy, mutta opinnoilla ei havaittu olevan vaikutusta minäpystyvyyden kehittymiseen. Myöskään sukupuolella tai työkokemuksella ei havaittu olevan tilastollisesti merkitsevää yhteyttä minäpystyvyyden kehittymiseen. Tutkimustieto minäpystyvyydestä ja luokanhallinnasta suomalaisessa opettajakoulutuksessa on vähäistä vaikka aiheesta tehdyt tutkimukset muualla ovat osoittaneet aiheen tärkeyden. Opettajaksi opiskelevista voitiin havaita kolme luokanhallintatapaa, jotka olivat 1) opettajalähtöinen, käyttäytymistä kontrolloiva ja toimintaa voimakkaasti ohjaava toimintatapa, 2) oppilaslähtöisempi, vähemmän ohjaava ja käyttäytymistä kontrolloiva ja 3) opettajalähtöinen, toimintaa ohjaava, neutraali käyttäytymisen kontrolloiva toimintatapa</p> <p>Tutkimuksen tulokset olivat etenkin minäpystyvyyden osalta varsin saman suuntaisia aikaisempien tutkimustulosten kanssa. Luokanhallinnan mittarin (<i>ABCC-R</i>) osalta tuloksia voidaan pitää suuntaa antavina niiden matalien reliabiliteettikertoimien vuoksi.</p>				
Avainsanat: työrauha, minäpystyvyys, luokanhallinta, ABCC-R, TSES				

Faculty Philosophical faculty		School School of applied education science and teacher education	
Author Joon Riikonen & Riku Salo			
Title Luokanopettajaopiskelijoiden minäpystyyvyys ja luokanhallintataidot			
Main subject	Level	Date	Number of pages
Education science	Master's thesis	x	3.11.2019
	Minor thesis		
	Bachelor's thesis		
	Intermediate studies thesis		
Abstract			
<p>This study examines student teacher's self-efficacy and how gender, teacher education and work experience from teaching affects self-efficacy. Study also examines how student teachers perceive classroom management and how self-efficacy effects classroom management.</p> <p>Theoretical framework for this study consists of understanding ideal working environment, self-efficacy and classroom management. Data collected by questionnaire consisted of 69 second and fourth year class of teacher students. Their self-efficacy was valued using TSES (<i>teacher's sense of efficacy scale</i>), which consisted of 12 questions regarding self-efficacy. TSES consists of three factors: engaging students, instructional strategies and managing the classroom. For measuring the attitudes and views concerning classroom management ABCC-R (<i>The attitudes and beliefs on classroom control inventory-Revised</i>) was used. ABCC-R also consists of three factors: instructional management, people management and behavior management. Data was analyzed using IBM SPSS Statistics 25- programs univariate analysis and cluster analysis..</p> <p>The result of the study was that male students have higher self-efficacy than female students. During the studies use of classroom management strategies increase but studies didn't affect student's self-efficacy. Gender or work experience didn't reach statistical significance regarding self-efficacy.</p> <p>The results are in line with prior studies regarding the self-efficacy but results from ABCC-R scale suffered from low reliability and are to be taken with caution.</p>			
Keywords: ideal working environment, self-efficacy, classroom management, ABCC-R, TSES			

SISÄLLYSLUETTELO	
1 JOHDANTO	1
2 TEOREETTINEN VIITEKEHYS	5
2.1 Työrauha	5
2.2 Luokanhallinta	9
2.3 Minäpystyvyys	14
3 TUTKIMUSONGELMAT	20
4 TOTEUTUS	21
4.1 Tutkimuksen aineisto	21
4.2 Tutkimuksen mittarit	22
4.3 Tutkimuksen aineiston analyysi	23
5 TULOKSET	26
5.1 Luokanopettajaopiskelijoiden minäpystyvyys sekä sukupuolen ja kokemuksen yhteys	26
5.1.1 Oppilaiden osallistaminen	26
5.1.2 Ryhmän toiminnan organisointi	27
5.1.3 Ohjaukselliset strategiat	29
5.1.4 Minäpystyvyyden klusterointi	30
5.2 Luokanopettajaopiskelijoiden käsitykset luokanhallintatavoista	32
5.2.1 Opetuksellinen hallinta	32
5.2.2 Oppilaiden käyttäytymisen hallinta	33
5.2.3 Oppilassuhteiden hallinta	35
5.2.4 Luokanhallinnan klusterointi	36
5.3 Minäpystyvyyden yhteys luokanhallintataitoihin opettajaopiskelijoilla	38
5.3.1 Minäpystyvyys	39
5.3.2 Luokanhallintataidot	40
5.4 Työkokemus, minäpystyvyys ja luokanhallinta	40
5.4.1 Työkokemuksen vaikutus minäpystyvyyden ulottuvuuksiin	40
5.4.2 Työkokemuksen vaikutus luokanhallinnan ulottuvuuksiin	42
6 POHDINTA	44
6.1 Opettajaksi opiskelevien minäpystyvyys ja luokanhallinta	44
6.2 Tutkimuksen merkitys opettajuudelle	48
6.3 Tutkimuksen luotettavuus	49
6.3.1 Minäpystyvyyden mittari	49
6.3.2 Luokanhallinnan mittari	51
6.3.3 Tutkimuksen muut luotettavuuden muuttajat	53
6.4 Jatkotutkimus	54
6.5 Tutkimuksen eettisyys	56
7 LÄHTEET	57
8 LIITTEET (2)	66

1 JOHDANTO

“Opetukseen osallistuvalla on oikeus turvalliseen opiskeluympäristöön, jossa työrauha ja opiskelun esteetön sujuminen on varmistettu” (OPS, 2014. 36). Työrauhaongelmat nousevat jatkuvasti puheenaiheiksi julkisessa keskustelussa. Inklusio ja sen tuomat haasteet ovat saaneet lehdistössä kritiikkiä osakseen ja työrauhaongelmat kouluarjessa ovat sen myötä nousseet suuremman yleisön tietoisuuteen. Osana vuonna 2017 tekemäämme kandidaatin tutkielmaa selvitimme eräässä suomalaisessa yliopistossa opiskelevien luokanopettajaopiskelijoiden näkemyksiä siitä, tarjoaako opettajankoulutus tarpeeksi keinoja luokanhallintaan. Vastauksista ilmeni selvästi, että opiskelijat kokivat omat tietonsa puutteellisiksi koskien luokanhallintaa opetuksessa. Lisäksi tiedollisia puutteita esiintyi lainsäädännöllisistä velvollisuuksista ja oikeuksista. Esimerkiksi ajantasaisessa perusopetuslaissa (21.8.1998/628) ei ole mainittu työrauhan tai luokanhallinnan käsitteitä ollenkaan. Luokanhallinnasta puhutaan perusopetuslaissa eri termein mutta yhtenäistä käsitettä ei ole (Holopainen, Järvinen, Kuusela, Packalen 2009). Eroavaisuuksia termistössä esiintyy myös suomalaisessa, että ulkomaalaisessakin kirjallisuudessa.

Työrauhaongelmat sekä luokanhallintataidot koskettavat todennäköisesti jokaista opettajaa työuran aikana. Aihe nousee usein keskusteluun sekä alan opiskelijoiden piirissä, että työelä-

mässä olevien opettajien kesken. Juuri valmistuneilla ja työelämään siirtyneillä opettajilla esiintyy usein riittämättömyyden tunnetta ja usko omiin kykyihin saattaa horjua työuran alussa. Opettajaksi opiskelevien pystyvyysuskomuksista ja käsityksistä omista kyvyistä puhutaan tässä tutkimuksessa käsitteellä minäpystyvyys. Koemme tärkeäksi kohdistaa tutkimusta juuri opettajaksi opiskelijoihin, sillä tutkimusten mukaan vastavalmistuneiden opettajien minäpystyvyyden tunne on kaikista matalin (Klassen & Chiu 2010; Wolters & Daugherty 2007) ja minäpystyvyyden on havaittu myös alenevan opettajakoulutuksen aikana (Pendergast, Garvis & Keogh 2011). Opettajan luokanhallintataitojen on havaittu kehittyvät kahdella eri tavalla (Akcadag 2012), jotka ovat opettajankoulutus vaiheen aikana saadun opetuksen ja kurssien myötä tai käytännön työn kautta saadun kokemuksen myötä. Toistaiseksi suomalaisen opettajakoulutuksen vaiheeseen sijoittuvaa tutkimustietoa on saatavilla vähän ja aikaisemmissa tutkimuksissa on myös havaittu luokanhallinnan olevan yksi opettajan suurimmista haasteista, joka koskettaa kaikkia luokkahuoneessa työskenteleviä niin opettajia, kuin oppilaitakin (Jalali, Panahzade ja Firouzmand 2014).

Mielestämme minäpystyvyyden tunteen ja luokanhallintataitojen kartoitus ja harjoittaminen on tärkeää jo opiskelujen aikana. Negatiivisiin kokemuksiin puuttuminen ja taitojen harjoittaminen voi ennaltaehkäistä edellä mainittua matalaa minäpystyvyyden tunnetta valmistumisen jälkeen. Opiskeluaikoina saadut positiiviset kokemukset voivat siivittää opiskelijaa kauaksi työelämään. Varsinkin työelämän alkuvaiheissa ja jo osana opiskeluja useat opettajat tekevät eri pituisia sijaisuusjaksoja. Etenkin lyhyitä sijaisuuksia tehdessä opiskelijan luokanhallintataidot voivat vieraan ryhmän kanssa olla koetuksella, joten tietotaito ja pystyvyyden tunne omista luokanhallinnan kyvyistä joutuu haasteen eteen. Opettaja käyttää opetuksessaan väärjäämättä valtaa ja ymmärrys pedagogisen auktoriteetin syntymisestä auttaa etenkin vastavalmistuneita opettajia ymmärtämään koululuokan sosiaalisia rakenteita ja niiden syntymiseen vaikuttavia mekanismeja paremmin. (Saloviita 2007).

Vaikka työuran aikana luokanhallintataidot ja minäpystyvyyden tunne kehittyvätkin saadun kokemuksen myötä, tapahtuu muutosta aina kuitenkin myös esimerkiksi työskentelyympäristöissä sekä ihmisissä, joiden kanssa työskennellään. Uusiin tapoihin, vaatimuksiin

sekä väheneviin resursseihin sopeutuminen voi tuntua raskaalta niin opiskelijoista, kuin jo valmistuneistakin opettajista. Etenkin inklusio on sellainen jatkuvasti tapetille nouseva asia, joka herättää keskustelua opettajien sekä lehdistön keskuudessa. Ihmisillä on useita eri mielipiteitä inklusion toimivuudesta ja osa inklusion epäilyistä liittyykin työrauhaongelmiin luokassa.

Inklusiivinen koulurakenne nostaa esiin uudenlaisia opettajan työn haasteita ja muuttaa luokahuoneen dynamiikkaa. Opettaja todennäköisesti joutuu kohdentamaan erilaisia luokanhallinnan keinoja opetuksessaan ja vahva minäpystyvyyden tunne luokanhallinnan osa-alueelta on tärkeää etenkin silloin, jos inklusion käytännön toteutus on koulussa ontuvaa. Usein kuulee puhuttavan, että inklusion peruseriaate, jossa erityisopettaja seuraa erityisoppilaiden mukana yhteisopetukseen ei toteudu käytännössä vaan luokanopettaja jää yksin kaikkien oppilaiden kanssa. Luokanopettajan toimiessa samalla myös erityisopettajana erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden kanssa, luokanhallintataitojen merkitys korostuu arkityössä entisestään.

Yleinen keskustelu opettajien hyvinvoinnin laskusta ja työn raskaudesta on myös nostanut päätään nyt muutama vuosi uuden opetussuunnitelman jälkeen. Luokanopettajaopiskelijat ovat lähivuosina astumassa työelämään ja mielestämme on tärkeää tutkia, millaiseksi luokanopettajaopiskelijat omat kykynsä mieltävät. Tärkeää on myös kartoittaa, tarjoaako opettajankoulutus tarpeeksi tietotaitoa luokanhallinnan saralta. Opiskelijoiden aikaisempien kokemusten mukaan luokanhallintataidot eivät juuri esiinny opettajankoulutuksessa. Mielenkiintoista onkin selvittää myös, millainen vaikutus sillä on luokanhallintataitoihin ja miten ne ovat yhteydessä minäpystyvyyden tunteeseen.

Tämän tutkimuksen keskiössä ovat työrauhan, minäpystyvyyden ja luokanhallintataitojen käsitteet, jotka esitellään teorialuvussa. Tutkimuksessa pyrimme selvittämään, millainen on yhden suomalaisen yliopiston luokanopettajaopiskelijoiden minäpystyvyys sekä miten sukupuoli ja kokemus ovat siihen yhteydessä. Tämän lisäksi tutkimme, millaisia käsityksiä luokanopetta-

jaopiskelijoilla on luokanhallintatavoista ja sitä, miten minäpystyvyys on yhteydessä käsitykseen luokanhallintatavoista.

2 TEOREETTINEN VIITEKEHYS

Tässä luvussa käsitellään tutkimuksemme kannalta keskeisiä termejä. Ensimmäisessä alaluvussa käsitellään työrauhan käsitettä. Työrauhan käsite itsessään ei esiinny tutkimuskysymyksissämme, mutta halusimme nostaa sen tässä yhteydessä esiin, koska työrauhan käsite liittyy läheisesti luokanhallinnan käsitteeseen ja nämä käsitteet menevät osittain myös päällekkäin.

2.1 Työrauha

Mitään ainoata ehdottomasti oikeaa koulun työrauhajärjestelmää ei ole olemassakaan, sillä kyse on samalla moraalista valinnoista, joissa opettaja toteuttaa omaa kasvatustilfilosofiaansa ja näkemystään opettajan ja oppilaan välisistä suhteista. (Saloviita 2007). Työrauha siis on varsin häilyvä käsite ja useat tutkijat määrittelevät sen eri tavoin. Kenen näkökulmasta asiaa lähestytään, vaikuttaa siihen, mitä työrauhahäiriöllä ymmärretään. Esimerkiksi aiheeton poisolo tunnilta on oppilaan oppimisen kannalta selvä työrauhahäiriö, vaikkei se luokan työrauhaa automaattisesti häiritsekään (Holopainen, Järvinen, Kuusela & Packalen 2009, 11). En-

simmäisenä suomalaisena työrauha -käsitettä käytti Matti Koskenniemi (1944). Työrauhan tuli aina liittyä oppilaan itsehallinnan kehittämiseen (Koskenniemi & Hälinen 1970, 246). Hirsjärvi (1983, 196) on määritellyt työrauhan luokassa olevaksi rauhalliseksi ja häiriöttömäksi tilaksi, jonka ylläpitäminen vaatii kaikilta yhteisön jäseniltä kurinalaista toimintaa ja yhteisön sääntöjen noudattamista.

Turnuklun ja Galtonin (2001) mukaan kaikki käyttäytyminen, joka häiritsee koulutyötä voi olla työrauhahäiriötä. Työrauhalle rinnakkainen käsite voisi olla myös oppilaan ei-toivottu käyttäytyminen (Naukkari 1999). Yksinkertaistettuna työrauhahäiriö voidaan siis määritellä tilanteeksi, jossa oppimistavoitteiden saavuttaminen vaikeutuu tai estyy (Erätuuli & Puurula 1990). Työrauhan ylläpitämistä ei pidä erottaa kasvatuksesta, jossa tavoitteena on kehittää oppilaan itsehallintaa sekä sosiaalisia taitoja, joiden avulla hän kykenee osallistumaan ja toimimaan luokkaympäristössä (Jones 1996).

Millaista sitten on hyvä työrauha? Jotkut opettajat siis mieltävät täysin hiljaisen luokan paikana, jossa on hyvä työrauha. Autoritaariseen kasvatukseen liitetty ehdottoman hiljaisuuden vaatimus on väistynyt oppimiskäsityksen ja pedagogiikan muuttumisen myötä. Hiljaisuus ei kuitenkaan välttämättä heijasta hyvää työrauhaa ja tehokasta työskentelyä (Holopainen ym. 2009, 10). Oppiminen ei välttämättä edes onnistu parhaiten hiljaisessa luokassa, vaan työskentelyn äänet ja puheensorina luokassa voivat olla myös suotavia (Saloviita 2007). Lähtökohtana työrauhalle kannattaisi pitää mieluummin opetussuunnitelmassa annettujen tavoitteiden toteutumista, kuin hiljaisuutta itseään (Helamaa 2008, 64). Oppilaat oppivat itsehallintaa, kun he voivat tehdä itsenäisesti eri valintoja ja nähdä valintojensa seuraamukset. Itsehallinnan kehittymiseksi oppilaalle tulee jättää riittävästi tilaa myös omille ratkaisuille, johon perusopetuksen opetussuunnitelma (2014) myös kannustaa. Liiallinen ulkoisen kontrollin käyttö, esimerkiksi rangaistusten avulla estää oppilaan kehitystä. Vanhan ajan opettaja, joka sai luokan hiljaiseksi huutamalla ja uhkailemalla, ei saanut luokkaan työrauhaa vaan ainoastaan pelokkaan vaikeumisen. (Saloviita 2007).

Laajan kyselytutkimuksen mukaan noin 22% peruskoulun ja lukion opettajista oli kokenut työrauhaongelmia viimeisen puolen vuoden aikana (Santavirta, Aittola, Niskanen, Pasanen, Tuominen, Solovieva 2001). Työrauhaongelmien laatua selvitettiin kolmessa tutkimuksessa, joista kaksi tehtiin Britanniassa ja yksi Australiassa (Houghton, Wheldall & Merret 1988; Little 2005; Wheldall & Merret 1988). Tulosten mukaan työrauhaongelmat ovat pääosin lieviä. 37-55% opettajista mainitsi yleisimmäksi työrauhaongelmaksi puhumisen ilman lupaa. Seuraavana tulivat muiden häiritseminen 13-21% ja joutilaisuus 7-21%. Oppilaiden iän huomattiin vaikuttavan työrauhaongelmien muotoihin, alimmilla luokilla puhuminen ja muiden häiritseminen oli yleisempää, kun taas ylemmillä luokilla joutilaisuus oli suurempi ongelma. Samankaltaisia tutkimuksia on toteutettu myös Suomessa ja tulokset ovat olleet hyvin samankaltaisia (Hakkarainen 1977; Kouluhallitus 1979).

Samoin kuin työrauha -käsitteen määrittelylle, myös työrauhahäiriöiden aiheuttajiksi voidaan löytää monta tekijää. Aiheuttaja voi olla esimerkiksi oppilas, opettaja, opetettava aine tai jokin yhdistelmä edellä mainittuja. Oppilaiden tilapäiset tai pysyvät ongelmat aiheuttavat usein työrauhahäiriöitä. Ongelmat saattavat liittyä motivaatioon, psyykkisiin ongelmiin, oppimisvaikeuksiin, koulukokemuksiin ja lahjakkuuseroihin. (Uusikylä & Atjonen 2000). Tutkimuksessa tehdyn selvityksen mukaan 91% opettajista oli sitä mieltä, että käyttäytymisen ongelmat johtuvat kotien puutteellisesta kasvatustyöstä. Samaisessa tutkimuksessa kysyttiin myös oppilaiden mielipidettä ja oppilaat vastasivat, että vika oli opettajissa. (Erätuuli & Puurula 1990; 1992). Verrattaessa käytöshäiriöisten oppilaiden kotitaustoja koulussa moitteettomasti toimivien oppilaiden kotitaustoihin, huomattiin yhteisiä piirteitä käytöshäiriöisten oppilaiden perheissä. Kasvatus oli joko liian tiukka, liian salliva tai epäjohdonmukainen. Vanhemmat olivat välinpitämättömiä tai jopa vihamielisiä lastansa kohtaan. Perheissä oli vanhempien välillä ongelmia ja perheessä asioista keskusteleminen oli vaikeaa. (Levin & Nolan 2004).

Häiriökäyttäytyminen ei ole yleensä vain yhden oppilaan ongelma, vaan työrauhaa häiritseviä oppilaita voi olla useita luokassa. Häiriökäyttäytymisen tuomat työrauhaongelmat haittaavat myös opettajan oman työn hallintaa. (Kiiski & Kärkkäinen 2011). Suomessa tehdyn tutkimuksen mukaan noin neljäsosa oppilaista piti luokkansa työrauhaa huonona (Savolainen 2000).

Saloviita (2007) kuitenkin toteaa, että suurin osa työrauhaongelmista koulussa on normaalia lasten ja nuorten käyttäytymistä. Oppilaat tekevät muita asioita, kuin opettajan pyytämiä. Esimerkiksi he keskustelevat keskenään, liikkuvat ympäriinsä tai ovat toimettomia, kun pitäisi tehdä jotain. Tällaisesta peruskäyttäytymisestä voidaan kuitenkin erottaa ongelmakäyttäytyminen, joka voi saada vakaviakin muotoja.

Koulun tehtävä on kuitenkin myös kasvattaa oppilaista yhteiskunnan vastuullisia jäseniä pelkän tiedonvälityksen sijaan. (Perusopetuslaki 1998/628) Yhteiskunnalle on tärkeää, että koulusta valmistuu kunnan kansalaisia. Tietojen ja taitojen hallinta on tärkeää mutta mikään ei korvaa vahinkoa, jos vastuulliseen kansalaisuuteen kasvattaminen on uupunut. Perusopetuslain mukaan opettaja on ensisijaisesti kasvattaja, joten opettaja voi hyvällä omatunnolla varata aikaa tiedonvälityksen lisäksi muulle kasvattavalle toiminnalle (Saloviita 2007). Opettajan rooli lapsen kehityksen kannalta on tärkeä ja pitkäkantoinen. Tutkimuksessa Hamre ja Pianta (2001) havaitsivat, että esikouluikäisten hyvä suhde opettajiinsa oli vielä kahdeksannella luokalla yhteydessä parempaan koulumenestykseen sekä parempaan käyttäytymiseen. Opettajan rooli sekä kasvattajana, että tiedonvälittäjänä on tärkeä lapsen kokonaisvaltaisen kehityksen kannalta (Saloviita 2007).

Suomen kielen käsitteistön suppeus aiheuttaa ongelmia. Suomessa yleisimmät aiheeseen liittyvät käsitteet työrauha tai kurinpito ovat varsin kapeita, varsinkin puhuttaessa oppilaiden kasvattamisesta (Saloviita 2007). Esimerkiksi perusopetuksen opetussuunnitelma käyttää käsitteitä työrauha ja kurinpito useasti mutta luokanhallintaa ei mainita opetussuunnitelmassa kertakaan (OPS2014). Suomalaisessa kirjallisuudessaakaan hallinnan käsite ei ole kovin yleinen. Englanninkielisessä kirjallisuudessa taas puhutaan paljon luokanhallinnasta (*classroom management*), joka käsitteenä on huomattavasti monipuolisempi, kuin esimerkiksi työrauha (Saloviita 2007).

2.2 Luokanhallinta

Luokanhallinta on lähes yhtä monisyinen käsite kuin työrauha ja se käsittää kaikki asiat, joilla opettaja organisoii oppilaita, tilaa, aikaa ja materiaaleja (Wong & Wong 2009). Ilmeisin luokanhallinnan osa-alue on säännöt ja käytännöt luokkahuoneessa, koska säännöt ja käytännöt luovat oppilaiden tarvitseman turvallisen ja ennakoitavan tilan. Sääntöjen sekä käytäntöjen suunnittelu ja toteuttaminen koulussa, että kotona vaikuttavat merkittävästi oppilaiden käyttäytymiseen ja oppimiseen. Säännöt ja käytännöt tulee kuitenkin sopia yhdessä oppilaiden kanssa. Opettajan on tärkeää ottaa huomioon huolellinen sääntöjen kertominen oppilaille sekä oppilaiden palautteen kuunteleminen. Oppilaiden osallistaminen edesauttaa sääntöjen ja käytäntöjen hyväksymiseen oppilaiden keskuudessa (Marzano, Gaddy, Foseid, Foseid, Marzano 2005).

Tutkimusten mukaan koulupäivästä vain noin kolmasosa käytetään tehokkaaseen oppimiseen. (Rich & McNelis 1988, Cousineau & Luke 1990, Weinstein & Mignano 2003) Opettajalla täytyy olla oppilaiden kanssa sovittuja merkkejä ja käytäntöjä, joilla opettaja ilmaisee haluavansa oppilaiden huomion. Käytäntöjen ja sääntöjen tulee olla jatkuvia pidemmällä aikavälillä. Jatkuvat ja säännölliset säännöt sekä rutiinit velvoittavat oppilaita noudattamaan sääntöjä päivittäisessä kouluarjessa (Rink 2014). Sääntöjen rikkomisesta aiheutuvien seurausten tulee olla sekoitus positiivisia ja negatiivisia seurauksia. Opettajan on tärkeää kannustaa hyvää käyttäytymistä ja rangaista huonosta käyttäytymisestä sopivassa suhteessa (Marzano 2003). Rangaistusten tulee olla myös kohtuullisia ja opettajan tulee kiinnittää huomiota siihen, että teko ja seuraamus ovat sopivassa suhteessa toisiinsa (Koskenniemi & Hälinen 1970). Jos teolta ja seuraukselta puuttuu selvä yhteys, ei oppilas välttämättä yhdistä seuraamusta omaan tekoonsa vaan opettajan luonteeseen ja siten rangaistus menettää oppilaan itsehallinnan kannalta tärkeän opetuksen (Weinstein & Mignano 2003). Opettajan kannattaa turvautua rangaistukseen vasta viimeisenä keinona ja ensin antaa oppilaalle itse vaikuttamisen mahdollisuus oman toimintansa korjaamiseksi (Evertson, Emmer & Worsham 2003).

Kounin (1970) tutkimuksessaan seurasi opettajia, jotka pystyivät ylläpitämään luokassaan hyvää työrauhaa ja vertasi tuloksia luokkiin, joissa oli huono työrauha. Koun erotti opettajien toiminnasta neljä tapaa, joilla opettajat hallinnoivat luokkaa saaden aikaan hyvän työrauhan. Opettajan läsnäolo, (*whitiness*) joka tarkoitti opettajan kykyä tarkkailla koko luokkahuonetta samalla, vaikka hän työskentelisi pienemmän ryhmän kanssa. Opettajat paikansivat häiriötekijät nopeasti ja pystyivät puuttumaan niihin. Päällekkäisyys (*overlapping*) eli opettajien kyky tehdä kahta asiaa samaan aikaan. He pystyivät auttamaan yksittäisiä oppilaita ja valvomaan samalla työtä uhkaavia tekijöitä. Kolmas hallinnan keino on sujuvuus ja vauhti (*smoothness and momentum*). Opettajat osasivat pitää oppilaiden huomion kiinnitettynä opetukseen viemällä opetustaan eteenpäin sopivalla tahdilla. Neljäs keino on koko ryhmän aktivointi (*group alerting*) eli taitavat opettajat pitävät oppilaat toimeliaina antamalla sopivia tehtäviä.

Kounin lisäksi hyvän ja huonon järjestyksen luokkia ovat tutkineet myös muut tutkijat (Emmer, Evertson & Anderson 1980; Evertson & Emmer 1982). He havaitsivat, että työrauhan ylläpitämisessä tehokkaammat opettajat käyttivät heti kouluvuoden alusta tehokkaasti eri luokanhallinnan keinoja. Opettajat käyttivät aikaa luokan sääntöjen ja rutiinien suunnitteluun sekä tekivät selväksi, millaista käytöstä oppilailta odotettiin. Opettajat käyttivät myös aikaa sääntöjen ja rutiinien vahvistamiseen oppilaille, he seurasivat oppilaiden käyttäytymistä ja sääntöjen noudattamista sekä antoivat palautetta sääntöjen noudattamisesta. Ensimmäisen kuukauden aikana uuden luokan kanssa on tärkeää tehdä pelisäännöt luokassa toimimiselle (Saloviita 2007).

Koulutiloissa toimimme pääasiassa vielä enemmän tai vähemmän luokkahuoneiksi määriteltävissä tiloissa. Hyvin järjestelty luokkahuone sisältääkin toimintatapoja ja rutiineja oppimiseen käytetyn ajan maksimoimiseen. Oppilaiden huomion saaminen on kriittinen asia, sillä luokkahuoneessa voi olla monta tekijää, jotka vaikuttavat oppilaan huomiointikykyyn. (Grube, Ryan, Lowell & Stringer 2018). Näitä ovat muun muassa näkemisen tai kuulemisen esteet, jotka vaikuttavat oppilaiden huomiointikykyyn luokkahuoneessa (Ryan & Mendel 2010). Oppilaiden tulisi pystyä aina näkemään opettaja, istuivat he luokassa yksinään tai ryhmittäin (Saloviita 2007). Oppilaiden istumajärjestyksellä luokkahuoneessa on vaikutusta myös oppimiseen. Tut-

kimuksen mukaan taidoiltaan heikoimpien oppilaiden suoritukset paranivat, kun he istuivat lähellä opettajaa. (Jones & Jones 2007). Luokahuoneen äänien lisäksi mahdollinen taustamelu (ilmastointi, ulkoa tulevat äänet jne.) voivat hävittää opettajan äänen alle, mikä vaikuttaa oppilaiden oppimiseen (Ryan, Grube & Mokgwathi 2010).

Hyvät luokanhallintataidot ovat opettajan tärkeä ominaisuus (Wong & Wong 2009). Akcadag (2012) toteaa opettajan luokanhallintataitojen kehittyvät kahdella eri tavalla. Opettajankoulutuksessa saadun opetuksen myötä erilaisten kurssien muodossa tai käytännön työn kautta saadun kokemuksen myötä. Tutkimukset luokanhallintataidoista suomalaisilla opettajaopiskelijoilla rajoittuvat pitkälti pro gradu- tutkimuksiin (esimerkiksi Harstila & Huikuri 2018; Muttilainen & Pitkäranta 2000; Mäkelä, Viherkorpi 2015). Tutkimustiedon puute opettajaopiskelijoiden käsityksistä luokanhallinnasta voi osaltaan vaikuttaa opettajaopiskelijoiden kokemukseen luokanhallintataitojen opetuksen puutteesta opettajankoulutuksessa. Toinen syy voi olla luokanhallinta-käsitteen monimutkaisuus. Luokanhallinnasta puhuttaessa ei ole olemassa yhtenäistä termistöä. Englanninkielisissä tutkimuksissa luokanhallinnasta käytetään usein erilaisia käsitteitä kuten *classroom management* tai *classroom discipline*.

Myös muualla maailmassa on havaittu luokanhallinnan taitojen osuuden opettajankoulutuksessa liian vähäiseksi sen tärkeyteen nähden. Luokanhallinta on tärkeimpiä opettajan pedagogisia taitoja ja sitä käsitellään opettajankoulutuksessa liian vähän tai ei ollenkaan ja sen seurauksena opettajat tuntevat itsensä liian epäpäteväksi luokanhallintataitojen osalta opettajankoulutuksesta valmistumisen jälkeen. (Everston & Weinstein 2006; Romano 2008; Stough, Montague, Landmark & Williams-Diehm 2015; Woodcock & Reupert 2013; Youngblom & Filter 2013). O'Neill & Stephensonin (2013) mukaan luokanhallintataitoja opettaneet kurssit opettajankoulutuksessa olivat merkittävästi yhteydessä opettajien luokanhallintataitojen kehittymiseen ja valmiuteen käyttää opittuja taitoja luokahuoneessa. Opettajankoulutuksen sisältämien harjoitteluiden on todettu olevan yhteydessä parempiin luokanhallinnan taitoihin (Hediye 2015; Sokal, Woloshyn & Funk-Unrau 2013). Webster-Stratton, Reinke ja Newcomer (2011) toteavat tutkimuksessaan, että luokanhallinta on tärkein aihealue, jolla opettajat kaipaavat jatkokoulutusta työelämässä ollessaan.

Luokanhallintataitoihin kiinnitetään hyvin vähän huomiota ammatillisessa kehityksessä, tiedeellisessä keskustelussa ja tutkimuksessa, jonka seurauksena opettajankoulutuksista puuttuu todellisuuden pedagogiikan opettaminen. (Eisenman, Edwards & Cushman 2015). Arnett (2012) toteaa, että opettajilla tulisi olla luokanhallintaa käsittelevä kurssi jo koulussa tai vastaavasti työelämässä koulujen tulisi tarjota luokanhallintaa harjoittavaa jatkokoulutusta. Erot opettajien luokanhallintataidoissa selittyvätkin pääosin koulutuksen puutteesta (Ellis 2018). Jalali, Panahzade ja Firouzmand (2014) totesivat tutkimuksessaan luokanhallinnan olevan yksi opettajan suurimmista haasteista, joka koskettaa kaikkia luokkahuoneessa työskenteleviä niin opettajia, kuin oppilaitakin. Siitä huolimatta, että luokanhallinta koskettaa kaikkia, tutkimuksessaan Jalali ym. eivät löytäneet kuitenkaan merkittävää eroa luokanhallintataidoissa miesten ja naisten välillä.

Woodcock (2013) totesi tutkimuksessaan, että 4. vuosikurssin opettajaopiskelijat käyttävät luokanhallinnallisia taitojaan enemmän ja itsevarmemmin kuin 1. vuosikurssin opiskelijat. Youngblom ja Filterin (2013) mukaan opettajaopiskelijat eivät koe osaavansa valita sopivia luokanhallinnan keinoja luokkahuoneessa epätoivotun käytöksen hallintaan tai toivotun käytöksen vahvistamiseksi. Luokanhallinnassa oppilaiden tuntemus on myös tärkeässä roolissa. Opettajat eivät pysty kehittämään toimivia luokanhallinnan keinoja, ilman hyvää oppilastuntemusta (Wills 2012). Tutkimuksessaan Williams, Sullivan ja Kohn (2012) totesivat, että oppilaat kaipaavat myös opettajaa, joka pystyy samaistumaan oppilaisiin, nauttii opettamisesta ja omaa hyvät luokanhallinnan taidot.

Millaisia ovat oppilaiden mielestä hyvät luokanhallinnan taidot? Lewis, Romi, Katz ja Qui (2008) selvittivät tutkimuksessaan oppilaiden vastaanottoa erilaisiin opettajien käyttämiin luokanhallinnan keinoihin. Hyödyllisimmät luokanhallinnan keinot positiivisen lopputuloksen saavuttamiseksi todettiin olevan oppilaiden huomioiminen, keskustelu käytöksen tavoitteista ja palkitseminen toivotun käytöksen tavoitteiden tapahtuessa. Negatiivisimmat vaikutukset oppilaille todettiin olevan opettajan aggressiivisella käytöksellä. Aggressiivinen käytös tar-

koittaa esimerkiksi opettajan huutamista tai ryhmärangaistuksia. Aggressiivisen käytöksen on todettu vaikuttavan negatiivisesti opettaja-oppilassuhteeseen. Pierkarskin (2000) mukaan opettajan aggressiivinen käytös oppilaita kohtaan on myös yksi eniten oppilaille stressiä aiheuttava tekijä kouluympäristössä. Opettajan jatkuvien aggressiivisten luokanhallintakeinojen käytön aiheuttama stressi voi aiheuttaa oppilaalla monenlaisia lyhyt- tai kauaskantoisia ongelmia. Poissaoloja koulusta, ulkopuolisuuden tunnetta tai lisääntynyttä päihteidenkäytön riskiä. Jo opettajankoulutuksessa olisi tärkeää tuoda esille erilaisia luokanhallinnan keinoja ja niiden mahdollisia seurauksia, ennen vakiintuneiden käytäntöjen syntymistä työelämässä (Lewis ym. 2008).

Vasta opettajankoulutuksesta valmistuneet opettajat uskovat luokanhallintataitojen kehittyvän oman toiminnan ja kollegoilta saadun käytännön kokemuksen myötä, eikä niinkään opettajankoulutuksen myötä (Garrahy, Cothran & Kulinna 2002). Luokanhallinta on kuin mikä tahansa taito, jonka oppii vain harjoittelemalla tarpeeksi. Vasta työhön päästyään valmistuneet opettajat pääsevät kunnolla harjoittelemaan luokanhallinnan taitojaan ja kokeilemaan mitkä strategiat toimivat juuri itselle. (Sokal ym. 2013). Ennen opettajan opetustehtävien automatisoitumista, luokkaympäristön hallinnan haasteet kuormittavat liikaa opettajan lyhytmuistia. Parin ensimmäisen vuoden aikana opettaja ei pysty tarpeeksi tehokkaasti puuttumaan ympäristön häiriötekijöihin (Saloviita 2007).

Vuorovaikutus muiden opettajien kanssa on myös aktiivisessa roolissa koulusta valmistumisen jälkeenkin luokanhallintataitojen kehittämisen kannalta. Opettajien kehitystä mietittäessä tulee ottaa huomioon, kuinka ihmiset oppivat. Opettajille tulee tarjota tilanteita keskustella toisten opettajien kanssa. Keskustelu tarjoaa opettajille mahdollisuuden käsitellä oppimaansa aktiivisesti, passiivisen tiedon kuuntelun sijaan. Luokanhallinnalliset asiat ovat läsnä jokaisena opettajan työpäivänä ja kollegiaalinen tuki arjessa on tärkeää (Ellis 2018). Luokanhallinta on asia, jota ei voi opettajan työssä välttää, vaikka kokisi luokanhallintataitonsa millaisiksi tahansa. Oppilaat vaativat jatkuvaa ohjaamista opetustilanteissa jokaisena päivänä (Metz 1978).

Pitkällä aikavälillä pystyvyyden tunteen puute luokanhallinnan saralla voi aiheuttaa terveydellisiä vaurioita opettajallekin. Opettajat, jotka kokivat luokanhallintataitojensa olevan puutteellisia kärsivät enemmän stressiä työssään ja kokivat palavansa helpommin loppuun. Edellä mainituilla tekijöillä on yhteys opettajan henkilökohtaiseen pystyvyyden tunteeseen (Friedman & Farber 1992). Klassen ja Chiu (2010) tutkivat stressin vaikutusta opettajan minäpystyvyyden ja luokanhallinnan tunteeseen. Opettajan työn aiheuttaman stressin todettiin vaikuttavan opettajan minäpystyvyyden tunteeseen. Korkeamman stressitason omaavat opettajat kokivat matalampaa minäpystyvyyden tunnetta, joka vaikutti erityisesti luokanhallinnan osa-alueella negatiivisesti. Opettajan luokanhallintataidoilla ja minäpystyvyyden tunteella on vahva yhteys toisiinsa. Opettajat, jotka omaavat vahvan minäpystyvyyden tunteen kykenevät käyttämään monenlaisia luokanhallinnan menetelmiä oppimisen tehostamiseksi (Putman 2103).

2.3 Minäpystyvyys

Ihmisen toimintaa ohjaa henkilökohtainen pystyvyyden tunne. Ihmisen usko itseensä vaikuttaa ihmisen tekojen seurauksiin. Ihminen, joka luottaa omiin kykyihinsä todennäköisesti selviytyy haasteista paremmin, kuin itseään epäilevä ihminen. Luotto itseensä vahvistaa ihmisen kykyä hallita paremmin ympäristöään ja mukautua siihen (Schwarzer 1992). Henkilökohtainen pystyvyyden tunne on ihmisen tunteista jokapäiväisessä elämässä ohjaavin (Bandura 1986, 390). Ihminen on haluton hyödyntämään osaamaansa tietoa käytännössä, tietäessään onnistumisen mahdollisuuden olevan matala (Bandura 1997).

Minäpystyvyyden käsite voidaan nähdä pohjautuvan kahteen erilliseen teoriaan. Julian B. Rotter julkaisi behavioristiseen oppimiskäsitykseen perustuvan sosiaalisen oppimisen teorian (Rotter 1954). Rotter puhui ihmisen pystyvyyssuskomusten jakautuvan joko sisäiseen tai ulkoiseen kontrolliin. Ihmisen uskoessa tapahtuman lopputuloksen johtuvan hänen omista kyvyistään, on kyse sisäisestä kontrollista. Ulkoinen kontrolli pitää sisällään ihmisestä riippumattomat tekijät, kuten sattuman tai jonkun muun ulkoisen tekijän. Behavioristisen oppimiskäsityk-

sen mukaisesti Rotter (1966) toteaa vahvistamisen parantavan henkilön pystyvyysuskomuksia ja sitä myötä sisäisen kontrollin tunteen lisääntyvän.

Toinen minäpystyvyyden käsitteen perustan muodostava teoria on Albert Banduran sosiokognitiivinen oppimisteoria (1977), jonka mukaan oppiminen tapahtuu ympäristön tarkkailun avulla. Bandura yhdistää teoriassaan behavioristista ja kognitiivista oppimiskäsitystä. Teorian jatkokäsittelyn seurauksena syntyi yläkäsite sosiokognitiivinen teoria (1986). Teoria eroaa Rotterin (1966) sosiaalisen oppimisen teoriasta Banduran (1986) todetessa, että ihmisen toimintaa eivät ohjaa mitkään yksittäiset sisäiset tai ulkoiset tekijät vaan toiminnalliset, kognitiiviset ja muut henkilökohtaiset tekijät yhdistettynä ympäristön vaikutukseen luovat kokonaisuuden, jossa jokainen osatekijä vaikuttaa toiseensa.

Banduran (1977) minäpystyvyyden teoria muodostaa pohjan valtaosalle nykypäivän minäpystyvyyden tutkimusta. Minäpystyvyyden teorian mukaan ihmisen toimintaa muodostuu oletusten kautta. Bandura käyttää käsitteitä *efficacy expectations* ja *outcome expectations*. Ihmisellä on jokin oletamus toimintansa lopputuloksesta (*outcome expectation*) ja näkemys siitä, mitä lopputuloksen saavuttaminen vaatii (*efficacy expectation*). Mitä korkeamman pystyvyyden tunteen ihminen omaa, sitä kovemmin hän työskentelee halutun lopputuloksen saavuttamiseksi.

Ihmisen minäpystyvyyden kehitys tapahtuu Banduran (1977) mukaan neljän eri tekijän avulla. Oman hallinnan ja pystyvyyden kokemukset, välilliset kokemukset, kielellinen taivuttelu ja tunteiden herättäminen. Hallinnan ja pystyvyyden kokemukset vaikuttavat minäpystyvyyden tunteeseen joko nostavasti tai laskevasti. Useat onnistumisen kokemukset nostavat minäpystyvyyden tunnetta, kun taas epäonnistumisen kokemukset laskevat pystyvyyttä. Opettajilla edellä mainitut kokemukset tulevat todellisista opetustilanteista opettajan ja oppilaan välillä. Oman hallinnan ja pätevyyden kokemukset ovat todettu muokkaavan minäpystyvyyden kehitystä kaikista voimakkaimmin (Bandura 1997).

Välilliset kokemukset ovat muiden ihmisten kautta saatuja kokemuksia. Toisten ihmisten toiminnan tarkkaileminen haastavissa tilanteissa voi kasvattaa pystyvyyden tunnetta. Tarkkailija voi kasvattaa omia odotuksiaan selviytyä haastavissa tilanteissa: hänkin pärjää, jos on sinnikäs eikä anna periksi (Bandura 1977). Opettajilla välilliset kokemukset liittyvät esimerkiksi muiden opettajien onnistumisen seuraamiseen luokkahuoneessa (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy 2007).

Kielellinen taivuttelu tarkoittaa nimensä mukaisesti sanallista viestintää, jossa toinen vakuuttelee toisen pystyvän selviytymään tilanteessa, joka on tuonut epäonnistumisen kokemuksen aikaisemmin. Kuitenkin toisen kautta saadut kokemukset saavat aikaan heikomman minäpystyvyyden tunteen, kuin omien kokemusten kautta saatu onnistuminen. Kielellisen taivuttelun avulla voidaan kuitenkin saada aikaan myös omia hallinnan ja pystyvyyden kokemuksia. Kannustus ja ohjaava käytös voi kannustaa yrittämään kovemmin haastavissa tilanteissa ja näin ollen saada aikaan myös hallinnan ja pystyvyyden kokemuksia (Bandura 1977). Opettajan työssä nämä kokemukset voidaan saavuttaa esimerkiksi kollegiaalisen tuen ja kannustuksen avulla. Muilta opettajilta saatu tuki on todettu olevan yhteydessä korkeaan minäpystyvyyden tunteeseen (Rosenholtz 1989).

Tunteet vaikuttavat myös minäpystyvyyden kehitykseen. Erilaiset tilanteet herättävät ihmisessä erilaisia tunteita, jotka taas vaikuttavat ihmisen minäpystyvyyden uskomuksiin selvitä kyseisissä tilanteissa. Tunteiden vaikutus voi olla minäpystyvyyttä nostava tai laskeva. Liiallinen tunteiden herääminen tyypillisesti vaikuttaa laskevasti minäpystyvyyden kokemiseen. Tunteet voivat saada tilanteen tuntumaan pahemmalta, kuin se todellisuudessa on, minkä seurauksena pystyvyyden tunne heikkenee ja ihminen ei koe pystyvänsä suoriutumaan tilanteesta (Bandura 1977).

Minäpystyvyyden tunteen kehittyminen ohjaa ihmisen toimintaa myös minäpystyvyyden uskomuksien avulla. Banduran (1992) mukaan minäpystyvyyden uskomuksista on löydettävissä neljä minäpystyvyyttä ohjaavaa pääprosessia. Pääprosessit ovat kognitiivinen, motivaationaalinen, tunnepitoinen ja valinnallinen prosessi. Minäpystyvyys on ihmisen käsitys oman toiminnan hallinnasta ja uskosta itseensä. Minäpystyvyys ohjaa ihmisen tuntemuksia, ajattelua ja toimintaa. Alhainen minäpystyvyyden tunne yhdistetään masennukseen, ahdistukseen ja toivottomuuden tunteeseen. Alhaisen minäpystyvyyden tunteen omaavat ihmiset ajattelevat pessimistisesti, eivätkä usko omiin kykyihinsä. Vahva minäpystyvyyden tunne sen sijaan johtaa kognitiivisiin prosesseihin ja akateemiseen kyvykkyyteen.

Itsereflektio on iso tekijä itsensä motivoinnissa. Minäpystyvyyden tunne voi vaikuttaa motivaatioon nostavasti tai laskevasti. Korkeamman minäpystyvyyden tunteen omaavat ihmiset valitsevat haastavampia tehtäviä, asettavat itselleen korkeampia tavoitteita ja pitäytyvät tavoitteissaan. Yksilön toiminta muovautuu ensin ajatuksissa ja minäpystyvyyden tunne vaikuttaa ihmisen odotuksiin toiminnastaan, joko positiivisesti tai negatiivisesti. Takaiskujen sattuessa korkean minäpystyvyyden tunteen omaavat ihmiset toipuvat nopeammin ja säilyttävät motivaationsa tehtävänsä suorittamiseen (Schwarzer 1992).

Minäpystyvyyden tunne vaikuttaa merkittävästi myös yksilön tunteiden ohjailuun. Se ohjailee, kuinka yksilö kokee mahdollisesti uhkaavat tilanteet ja millaisia tunteita tilanteet herättävät. Yksilöt, jotka uskovat selviytyvänsä haasteellisista tilanteista, eivät herätä itselleen ahdistavia kognitioita, eivätkä he siten ahdistu haastavista tilanteista. Sen sijaan yksilöt, jotka kokevat haastavat tilanteet uhkaksi, luovat itselleen korkean ahdistuneisuuden tason. Edellä mainittujen haitallisten ajattelumallien takia yksilöt luovat itselleen ahdinkoa ja rajoittavat omaa toimintaansa (Beck, Emery & Greenberg 1985; Lazarus & Folkman 1984; Meichenbaum 1977; Sarason 1975). Ihmiset tyypillisesti välttävät tilanteita, joiden he uskovat ylittävän oman pystyvyytensä ja vastaanottavat tehtäviä, joihin he kokevat pystyvänsä. Minäpystyvyyden valinnalliset prosessit eroavat kognitiivisista, motivaationaalisista ja tunnepitoisista prosesseista, koska valinnoilla yksilö voi nopeasti erottaa tehtävät, joihin on kykeneväinen. Kognitiiviset,

motivaationaaliset ja tunnepitoiset prosessit ilmaantuvat vasta valinnan jälkeen (Bandura 1992).

Banduran (1997) mukaan opettajan minäpystyvyyden tunteen muodostumiseen vaikuttaa myös esimerkiksi kollegoiden tuki, omat opetuskokemukset sekä opetustilanteista heränneet fyysiset ja psyykkiset tuntemukset. Korkean minäpystyvyyden omaavat opettajat uskovat selviävänsä ongelmat ajan ja vaivan kanssa, kun taas matalamman minäpystyvyyden omaavat opettajat tyypillisesti turvautuvat kurinpidollisiin ja rankaiseviin toimenpiteisiin luokanhallinnassa (Bandura 2007).

Opettajaopiskelijat ovat usein varmoja omista kyvyistään siihen asti, kunnes he pääsevät konkreettisesti työskentelemään luokkahuoneessa oppilaiden kanssa. Pendergast, Garvis & Keogh (2011) tutkimuksessaan raportoivat opettajaopiskelijoiden minäpystyvyyden tunteen laskevan opettajankoulutuksen aikana. Minäpystyvyyden tunteen on todettu kuitenkin kasvavan uran aikana (Hoy & Woolfolk 1990). Uran alussa opettajan minäpystyvyyden tunne onkin herkästi muovautuva, joten ensimmäiset työvuodet ovat kriittisiä opettajan pitkän aikavälin minäpystyvyyden kehityksen kannalta (Hoy 2000). Vastavalmistuneiden opettajien tutkimuksen ollessa puutteellista minäpystyvyyden saralta, on pystytty kuitenkin toteamaan ensimmäisen työvuoden opettajien minäpystyvyyden tunteen olevan liitoksissa stressiin ja kollegiaalisen tuen puutteeseen.

Tutkimuksissa on todettu opettajan työvuosien määrän vaikuttavan minäpystyvyyden tunteeseen. Matalin minäpystyvyyden tunne esiintyy opettajilla ensimmäisien työvuosien aikana ja kokemuksen lisääntyessä minäpystyvyyden tunne lisääntyy aina 23 työvuoteen asti. (Klassen & Chiu 2010; Wolters & Daugherty 2007). Ensimmäisten työvuosien aikana saatu tuki on tärkeää opettajan työssäjaksamisen kannalta. Tutkimusten mukaan Yhdysvalloissa joka kolmas opettaja vaihtaa ammattia ensimmäisen kolmen vuoden aikana ja noin puolet ensimmäisen viiden vuoden aikana (Gold, 1996; Ingersoll 2001). Ammatinvaihdoille on useita eri syitä, mutta Ingersoll (2001) totesi osan niistä johtuvan muun muassa suurista luokkakoista, oppilai-

den kurinpidollisista ongelmista sekä huonosta työilmapiiristä. Nämä ja monet muut seikat vaikuttavat negatiivisesti luokanhallintaan ja sitä kautta minäpystyvyyden tunteen kehittämiseen.

Klassen ja Chiu (2010) tutkimuksessa naisopettajilla oli matalampi minäpystyvyyden tunne kuin miehillä ja naisilla matala minäpystyvyyden tunne oli liitoksissa etenkin luokanhallinnan taitoihin. Riggs (1991) huomasi myös naisopettajien kokevan alhaisempaa minäpystyvyyden tunnetta opetuksessa kuin miehet. Tutkimuksissa on myös ristiriitaisesti todettu, että sukupuoli tai muilla demograafisilla tekijöillä ei ole vaikutusta opettajien minäpystyvyyden tunteeseen (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy 2007; Pendergast et al. 2011)

3 TUTKIMUSONGELMAT

Tutkimuksemme tarkoituksena on selvittää, millainen on yhden suomalaisen yliopiston luokanopettajaopiskelijoiden minäpystyvyys sekä millainen on minäpystyvyyden yhteys luokanhallintataitoihin. Lisäksi tutkimme, millainen on sukupuolen ja kokemuksen yhteys näihin asioihin.

Tutkimuksessamme pyrimme vastaamaan seuraaviin tutkimuskysymyksiin:

1. Millainen on luokanopettajaopiskelijoiden minäpystyvyys sekä millainen on sukupuolen ja opetusalan kokemuksen yhteys siihen?
2. Millaisia käsityksiä luokanopettajaopiskelijoilla on luokanhallintataidoista?
3. Miten minäpystyvyys on yhteydessä käsityksiin luokanhallintataidoista?

4 TOTEUTUS

4.1 Tutkimuksen aineisto

Tutkimuksessa tarkastellaan luokanopettajaopiskelijoiden minäpystyvyyttä ja sen yhteyttä luokanhallintataitoihin sekä työrauhan ylläpitämiseen. Vastaajat ovat erään suomalaisen yliopiston luokanopettajaopiskelijoita toiselta ja neljänneltä vuosikurssilta. Kohderyhmälle lähetettiin lyhyt saatekirje, jossa pyysimme vastaamaan linkistä aukeavaan kyselyyn. Kysely toteutettiin sähköisesti E-lomake –palvelussa helmikuussa 2019. Kysely lähetettiin vuosina 2015 ja 2017 aloittaneille luokanopettajaopiskelijoille ja heitä oli yhteensä 248.

Tutkimukseen osallistui yhteensä 69 vastaajaa, joista 52 oli naisia, 15 miehiä ja 2 muun sukupuolisia. Vastaajista 34 oli 2. vuosikurssin opiskelijoita ja 29 oli 4. vuosikurssin opiskelijoita. Tämän lisäksi kyselyyn vastasi myös kaksi 3. vuosikurssin ja 4 jonkin muun vuosikurssin opiskelijaa. Jätimme kuitenkin muut kuin 2. ja 4. vuosikurssin opiskelijat tutkimuksen ulkopuolelle, sillä kysely oli kohdistettu vain näille vuosikursseille. Poistimme aineistosta vastaajat, joiden sukupuolimuuttujan valinta oli epämääräinen. Näin ollen lopullisen analyysin kohdejoukoksi jäi 61 vastaajaa, joista 47 oli naisia ja 14 miehiä. Heistä 33 oli 2. vuosikurssin opiskelijoita (8 miestä ja 25 naista) sekä 28 oli 4. vuosikurssin opiskelijoita (6 miestä ja 22

naista). Lopullisen vastaajamäärän ollessa 61 vastaajaa, oli vastausprosenttimme näin ollen 24,6%.

Kyselyssä otimme selvää myös opiskelijoiden suorittamista harjoitteluista ja muusta työkokemuksesta. 61 vastaajasta H1 – Orientoivan harjoittelun oli suorittanut jokainen vastaaja, H2 – Perusharjoittelun 29 vastaajaa, H3 – Syventävän harjoittelun 2 vastaajaa sekä H4 – Soveltavan harjoittelun 8 vastaajaa. Vastaajista 37:llä oli myös muuta alan työkokemusta.

4.2 Tutkimuksen mittarit

Kyselylomake koostui kahdesta monivalintaosiosta ja yhdestä avoimesta osiosta. Ensimmäinen osio mittasi luokanopettajaopiskelijoiden minäpystyvyyttä. Minäpystyvyyden mittari pohjautuu *Teacher's sense of efficacy scale*-mittariin (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy 2001). TSES mittaa pystyvyyssuskomuksia kolmen eri skaalan avulla: oppilaiden osallistaminen, ohjaukselliset strategiat ja ryhmän toiminnan organisointi. Tutkimuksemme käytimme mittarin lyhyttä versiota, joka sisältää 12 osiota. Jokaista skaalaa kohti lyhyessä versiossa oli neljä osiota. Alkuperäisessä TSES-kyselyssä on 9-portainen arviointiasteikko mutta tutkimuksemme käytimme Alkuportaat-seurantatutkimukseen (Lapset, vanhemmat, ja opettajat koulutien alkupolulla) mukautettua 5-portaista arviointiasteikkoa. TSES-mittarille on todettu vakaa faktorirakenne useilla eri variaatioilla.

Luokanhallinta-osion mittarina toimi The Attitudes and Beliefs on Classroom Control Inventory-Revised –mittari (Martin, Yin & Mayall, 2008). Alkuperäinen ABCC-R käyttää 4-portaista Likert-asteikkoa ja pitää sisällään 50 väittämää. Quek C. Lang (2013) yksinkertaisti mittaria, jonka pohjalle myös tutkimuksemme mittari rakentuu. Yksinkertaistettu mittari käsittää 15 väittämää 3-portaisella asteikolla. Muokkasimme tutkimustamme varten ABCC-R –mittarin asteikon 5-portaiseksi, jotta monivalintaosioiden vertailu olisi luontevampaa. Tutkimuksemme

luokanhallintaosio sisältää siis alkuperäisestä mittarista yksinkertaistetun version tapaan 15 väittämää. Alkuperäinen ABCC-R –mittari on englanninkielinen, mutta tutkimuksessa käytimme Harstilan ja Huikurin (2018) suomentamaa versiota Quek C. Langin mittarista.

Kyselylomakkeessa selvitimme myös opiskelijoiden muuta työkokemusta avoimella vastauskentällä. Ohjasimme opiskelijoita kertomaan erityisesti opetusalan työkokemuksesta. Pyydimme vastaajia mainitsemaan työkokemuksen määrän sekä opetetut luokka-asteet. Lisäksi otimme vastauksissa huomioon myös muualla kuin kouluympäristössä saatua kokemusta, kuten esimerkiksi erilaisten kerhojen ja leirien ohjaamisen sekä valmennustyön. Otimme nämä huomioon, sillä edellä mainittujen kaltainen työ voi olla hyvinkin samankaltaista kuin kouluympäristössä tapahtuva opetus. Ohjaajat ja valmentajat opettavat kyseiseen toimintaan liittyviä asioita ja toimivat aina jossain määrin myös kasvattajina. Kasvattaja on jokainen ihminen, joka vaikuttaa toisen ihmisen persoonallisuuden kasvuun tarkoituksella edistää tämän kehitystä (Heinonen 1989). Tutkimuksen ulkopuolelle jätimme muun kuin kasvatus- ja opetusalan piirissä saadun työkokemuksen.

4.3 Tutkimuksen aineiston analyysi

Aineisto analysoitiin käyttäen IBM SPSS Statistics 23 –ohjelmaa. Aineiston pohjalta muodostimme kolme summamuuttujaa kyselylomakkeeseen sisältyneestä Minäpystyvyys –monivalintaosioista. Summamuuttujat muodostimme TSES-mittarin kolmen eri skaalan mukaisesti. Ensimmäinen näistä on nimetty ”Oppilaiden osallistaminen” –summamuuttujaksi ja se sisältää väittämiä koskien esimerkiksi oppilaiden motivoimista, oppilaiden ymmärryksen edistämistä sekä perheiden tukemista lapsen koulumenestyksen edistämisessä. Toinen minäpystyvyyden ulottuvuus nimettiin ”Ohjaukselliset strategiat” –summamuuttujaksi. Siinä käsiteltiin muun muassa arvioinnin tapojen monipuolista käyttöä ja opetuksen mukauttamista oppilaan tason mukaan. Kolmas summamuuttuja on nimeltään ”Ryhmän toiminnan organisointi”. Se

sisältää väittämiä koskien häiriökäyttäytymistä ja siihen puuttumista opetustilanteissa. Kukin summamuuttuja koostuu neljästä eri kysymyksestä, jotka esitellään tarkemmin tulososion minäpystyvyyttä käsittelevissä alaluvuissa.

Selvitimme minäpystyvyyttä mittaavien kolmen summamuuttujan reliabiliteetikertoimet. Oppilaiden osallistaminen –summamuuttujan Cronbachin alfakerroin on .58. Ohjaukselliset strategiat –muuttujassa alfakerroin on .72 ja ryhmän toiminnan organisointi –muuttujan alfakerroin on .71.

Seuraavaksi muodostimme summamuuttujat myös Luokanhallinta -osiosta. Nämä jaottelut pohjautuvat alkuperäiseen ABCC-R –mittarin ryhmittelyyn, jonka ovat myöhemmin suomentaneet Harstila ja Huikuri (2018). Alkuperäisessä ABCC-R –mittarissa kategoriat on nimetty seuraavasti: Instructional management, People management sekä Behaviour management (Martin, Yin & Mayall, 2008). Suomennettuina nämä ulottuvuudet on nimetty seuraavasti: Opetuksellinen hallinta, Oppilassuhteiden hallinta sekä Oppilaiden käyttäytymisen hallinta. Opetuksellinen hallinta –summamuuttuja sisältää väittämiä koskien esimerkiksi sitä, kuinka paljon ja millaisia asioita opettajan tulisi vaatia oppilailta. Oppilassuhteiden hallinta –summamuuttuja puolestaan sisältää väittämiä koskien sitä, kuinka opettajajohtoista opetus on. Oppilaiden käyttäytymisen hallinta –summamuuttuja koskee luokan sääntöjä, rangaistuksia, sekä palkintoja. Kukin summamuuttuja koostuu viidestä eri kysymyksestä, jotka esitellään tarkemmin tulososion luokanhallintataitoja käsittelevissä alaluvuissa.

Luokanhallinta –osion summamuuttujien reliabiliteetikertoimet ovat seuraavia: opetuksellinen hallinta –summamuuttujan Cronbachin alfakerroin on .40. Oppilassuhteiden hallinta –summamuuttujan alfakerroin on .39. Oppilaiden käyttäytymisen hallinta –summamuuttujan alfakerroin on puolestaan .56.

Vastaajien kasvatus- ja opetusalan työkokemusta analysoimme koodaamalla avoimet vastaukset neljään eri luokkaan. Jaottelimme luokat seuraavasti:

Ryhmä 1: Ei alan työkokemusta

Ryhmä 2: 1 päivä – 2 viikkoa alan työkokemusta

Ryhmä 3: 2 viikkoa – 6 kuukautta alan työkokemusta

Ryhmä 4: Yli 6 kuukautta alan työkokemusta

Vastaajista ensimmäiseen ryhmään lukeutui 21 vastaajaa, toiseen 16 vastaajaa, kolmanteen 8 vastaajaa ja neljänteen ryhmään 16 vastaajaa.

5 TULOKSET

5.1 Luokanopettajaopiskelijoiden minäpystyvyys sekä sukupuolen ja kokemuksen yhteys

5.1.1 Oppilaiden osallistaminen

Oppilaiden osallistamiseen liittyvien kysymysten (1., 3., 4. ja 11.) vastauskeskiarvo oli 3.27 ja keskihajonta .49. Alla olevaa taulukkoa (Taulukko 1) tarkastelemalla voimme todeta, että valtaosa vastaajista kokee pystyvänsä työskentelemään vähintään melko hyvin haastavien ja heikosti suoriutuvien oppilaiden kanssa. Ainoastaan perheiden tukemista koskevan kysymyksen vastausjakauma on tasaisempi ja keskiarvo alle vastausasteikon (1-5) puolivälin, joka on 3.00.

TAULUKKO 1. Oppilaiden osallistamisen tulokset

Muuttujat	Eri mieltä	Neut- raali	Samaa mieltä	ka.	SD
1. Pystyn luomaan kontaktin haastavam- piinkin oppilaisiin	5	28	28	3.44	.74
3. Pystyn motivoimaan oppilaita, joilla on vähäinen kiinnostus koulutyöhön	6	31	24	3.31	.67
4. Pystyn edistämään heikosti suoriutuvien oppilaiden ymmärrystä	3	32	26	3.41	.64
11. Pystyn tukemaan perheitä lapsen kou- lumenestyksen edistämässä	17	29	15	2.93	.85
Summamuuttuja: Oppilaiden osallista- minen				3.27	.49

Kaksisuuntaisen varianssianalyysin varianssitaulukon mukaan muu työkokemus selitti melkein merkitsevästi ”Oppilaiden osallistaminen” –ulottuvuutta: $F(3, 53) = 2.537, p = .066$.

5.1.2 Ryhmän toiminnan organisointi

Ryhmän toiminnan organisointia koskevien kysymysten (2., 5., 8. ja 10.) vastauskeskiarvo oli 3.30 ja keskihajonta .56. Myös tämän ulottuvuuden kysymysten vastausjakauma sekä keskiarvot osoittavat, että vastaajat kokevat enimmäkseen pystyvänsä ainakin jossain määrin puuttumaan häiriökäytökseen ja estämään sen, ettei ongelmakäyttäytyminen häiritse oppitunnin etenemistä. Tämän ulottuvuuden osalta kaikkien neljän väittämän keskiarvot ovat vähintään hie- man vastausasteikon puolivälin yläpuolella (Taulukko 2).

TAULUKKO 2. Ryhmän toiminnan organisoinnin tulokset

Muuttujat	Eri miel- tä	Neut- raali	Samaa mieltä	ka.	SD
2. Pystyn puuttumaan häiritsevään käytökseen luokassani	3	22	36	3.66	.75
5. Pystyn rauhoittamaan oppilaan, joka häiritsee tai metelöi	7	32	22	3.28	.71
8. Pystyn estämään sen, ettei jonkun oppilaan ongelmakäyttäytyminen häiritse oppitunnin etenemistä	13	34	14	3.02	.67
10. Pystyn kohtaamaan haastavia, vastustavia oppilaita	13	24	24	3.26	.89
Summamuuttuja: Ryhmän toiminnan organisointi				3.30	.56

Riippumattomien otosten t-testin perusteella sukupuolella ei ole tilastollisesti merkittävää eroa minkään minäpystyvyyden liittyvän ulottuvuuden osalta. Ainoastaan ryhmän toiminnan organisoinnin suhteen miesten keskiarvo 3.55 erosi naisten keskiarvosta 3.23 lähes merkitsevästi $t(59) = -1.966$, $p = .054$. Koska p-arvo on lähellä .05 rajaa, voidaan siis tilastollisesti lähes merkitsevästi todeta, että miehet vaikuttaisivat kokevan enemmän pystyvyyttä häiriökäytökseen puuttumisessa sekä hankalan oppilaan kohtaamisessa ja rauhoittamisessa.

Kaksisuuntaisen varianssianalyysin perusteella sukupuolella tai vuosikurssilla ei havaittu olevan tilastollisesti merkitsevää oma- tai yhteisvaikutusta minkään muun eri minäpystyvyyttä koskevan ulottuvuuden kohdalla, paitsi juuri ryhmän toiminnan organisoinnin kohdalla sukupuolen merkitys sai myös tilastollisesti lähes merkitsevän arvon .059 selitysteella 6,1%.

5.1.3 Ohjaukselliset strategiat

Ohjauksellisiin strategioihin liittyvien kysymysten (6., 7., 9. ja 12.) vastauskeskiarvo oli 3.42 ja keskihajonta .68 (Taulukko 3). Keskiarvon ja vastausten jakautumisen perusteella voidaan todeta, että vastaajat kokivat kaikista voimakkainta pystyvyyttä tämän minäpystyvyyden ulottuvuuden osalta. Enemmistö vastaajista vaikuttaisi siis kokevan vähintään melko voimakasta pystyvyyttä koskien opetuksen mukauttamista, eriyttämistä sekä arviointia. Eri kysymysten vastauskeskiarvojen välillä oli kuitenkin hieman eroavaisuuksia. Korkeimman keskiarvon sai kysymys 9: “Pystyn antamaan vaihtoehtoisen selityksen tai esimerkin tilanteissa, joissa oppilaille on ymmärtämishävikkeitä” (ka. 3.69), kun taas matalin keskiarvo oli kysymyksen 7: “Pystyn käyttämään monipuolisia arvioinnin tapoja” kohdalla (ka. 3.26).

TAULUKKO 3. Ohjauksellisten strategioiden tulokset

Muuttujat	Eri mieltä	Neut- raali	Samaa mieltä	ka.	SD
6. Pystyn mukauttamaan opetusta oppilaiden yksilöllisen tason mukaan	5	31	25	3.39	.74
7. Pystyn käyttämään monipuolisia arvioinnin tapoja	11	28	22	3.26	.85
9. Pystyn antamaan vaihtoehtoisen selityksen tai esimerkin tilanteissa, joissa oppilaille on ymmärtämishävikkeitä	5	17	39	3.69	.81
12. Pystyn tarjoamaan soveliaita haasteita lahjakkaille oppilaille	7	27	27	3.36	.73
Summamuuttuja: Ohjaukselliset strategiat				3.42	.68

5.1.4 Minäpystyvyyden klusterointi

Jaottelimme minäpystyvyyden ulottuvuudet klusterianalyysin avulla kolmeen eri klusteriin (Taulukko 4).

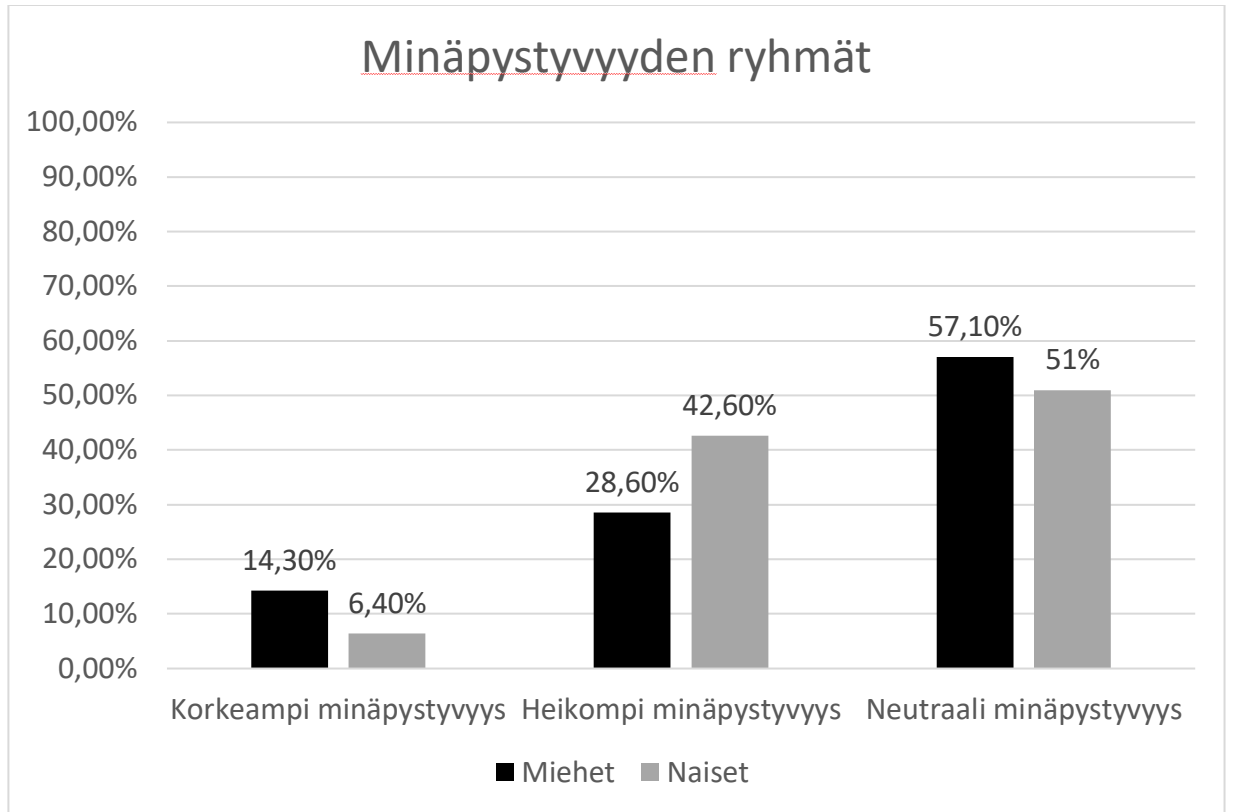
TAULUKKO 4. Minäpystyvyyden klusteriryhmät

	Cluster		
	1	2	3
OPPILAIDEN OSALLISTAMINEN	4,25	2,91	3,40
OHJAUKSELLISET STRATEGIAT	4,50	3,16	3,46
RYHMÄN TOIMINNAN ORGANISOINTI	4,20	2,81	3,53

Klusterianalyysin perusteella saadaan kolme minäpystyvyyttä kuvaavaa ryhmää, jotka nimesimme keskiarvojen mukaan seuraavasti:

1. Korkeampi minäpystyvyys
2. Heikompi minäpystyvyys
3. Neutraali minäpystyvyys

Korkeamman minäpystyvyyden ryhmään analyysi löysi 5 vastaajaa (2 miestä, 3 naista), heikomman minäpystyvyyden ryhmään 24 vastaajaa (4 miestä, 20 naista) sekä neutraalin minäpystyvyyden ryhmään 32 vastaajaa (8 miestä, 24 naista). Kuten alla oleva kuvio osoittaa, ei miesten ja naisten välillä vaikuttaisi olevan suuria eroja prosentiosuuksien välillä, vaan vastaajat jakautuvat sukupuolesta riippumatta melko tasaisesti erilaisiin minäpystyvyyden tyypeihin. Kuitenkin miehillä vaikuttaisi olevan hieman naisia korkeampi pystyvyyden tunne, sillä miehistä yhteensä 71,4% lukeutuu neutraaliin/korkeamman minäpystyvyyden ryhmiin, kun naisilla vastaava osuus on 57,4%.



KUVIO 1. Sukupuolen yhteys minäpystyvyyden ryhmiin

5.2 Luokanopettajaopiskelijoiden käsitykset luokanhallintatavoista

5.2.1 Opetuksellinen hallinta

Opetuksellista hallintaa koskevien väittämien vastauskeskiarvo on 3.11 ja keskihajonta .50 (Taulukko 5). Usean väittämän kohdalla vastausten jakauma on erittäin yksimielinen. Kaikki vastaajat olivat vähintään osittain samaa mieltä siitä, että opettajan tulee vaatia oppilailtaan ystävällisyyttä, kohteliaisuutta ja kunnioitusta toisia oppilaita kohtaan (ka. 4.79). Vastaajista 58/61 oli vähintään osittain eri mieltä siitä, että tunnin aikana oppilaiden vuorovaikutus tulisi pitää minimissä, ettei se johtaisi työrauhahäiriöihin (ka. 1.70). Opettajan tulisi vastaajien mukaan myös pitää mielessä, ettei oppilaiden tunne- ja päätöksentekotaidot ole vielä täysin kehittyneitä (ka. 3.92).

Riippumattomien otosten t-testin perusteella ”Opetuksellinen hallinta” –ulottuvuus oli ainoa ulottuvuus, josta löytyi tilastollisesti merkitsevä tulos eri vuosikurssien välillä. Sen mukaan 2. vuosikurssin keskiarvo 2.99 erosi 4. vuosikurssin keskiarvosta 3.26 merkitsevästi $t(59) = -2.221$, $p = 0.03$. Tämän mukaan opintojen tuoman kokemuksen myötä opettajaopiskelijat kokevat aikuisen ohjauksen merkityksen korostuvan.

TAULUKKO 5. Opetuksellisen hallinnan tulokset

Muuttujat	Eri miel- tä	Neut- raali	Samaa mieltä	ka.	SD
1. Oppilaiden vuorovaikutus tunnin aikana tulee pitää minimissä, koska se saattaa helposti johtaa työrauhahäiriöihin	58	2	1	1.70	.61
2. Opettajan tulisi pitää mielessä, että oppilaan tunne- ja päätöksentekotaidot eivät ole vielä täysin kehittyneitä	4	11	46	3.92	.88
3. Opettajan tulisi vaatia oppilailtaan ystävällisyyttä, kohteliaisuutta ja kunnioitusta toisia oppilaita kohtaan	0	0	61	4.79	.41
4. Oppilaat menestyvät koulussa, jos he kuuntelevat aikuisia, jotka tietävät mikä on oppilaille parasta	26	22	13	2.75	.94
5. Oppilaat tarvitsevat ohjausta ryhmätyöskentelyyn	1	8	52	4.20	.73
Summamuuttuja: Opetuksellinen hallinta				3.11	.50

5.2.2 Oppilaiden käyttäytymisen hallinta

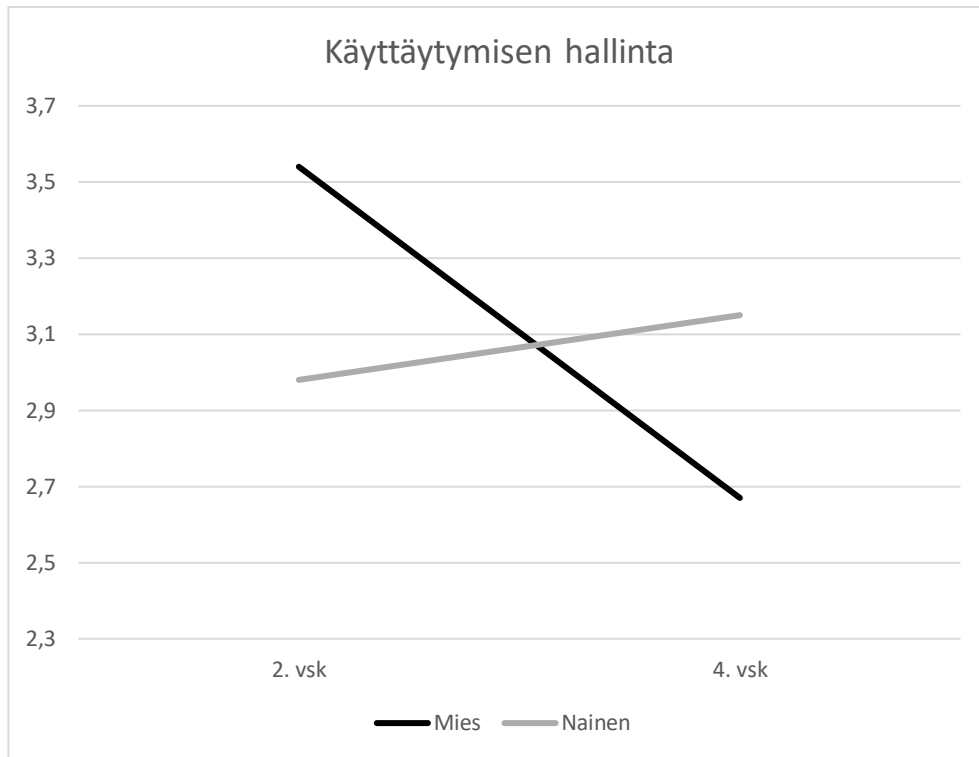
Oppilaiden käyttäytymisen hallintaa koskevien väittämien vastauskeskiarvo on 3.07 ja keskihajonta .60 (Taulukko 6). Eniten samaa mieltä (44/61) vastaajat olivat sen suhteen, että häiritsevää oppilasta tulisi pyytää välittömästi olemaan hiljaa ja lopettamaan häiritsemisen (ka. 3.67). 39 vastaajaa oli myös vähintään osittain samaa mieltä siitä, että opettajan tulisi ensimmäisellä viikolla kertoa luokan yhteiset säännöt ja niiden rikkomisesta seuraavat rangaistukset (ka. 3.56). Tässä väittämässä oli kuitenkin myös suurin hajonta (SD = 1.19) ja jopa 14 vastaajaa oli vähintään osittain eri mieltä. Eniten erimielisyyttä herätti puolestaan väite ”Jos oppilai-

den mielestä luokan eräs yhteinen sääntö on epäreilu, perustelisin säännön olemassaolon, mutta en muuttaisi sitä”. Kyseisen väittämän osalta 43 vastaajaa oli vähintään osittain eri mieltä keskiarvon ollessa 2.16.

TAULUKKO 6. Oppilaiden käyttäytymisen hallinnan tulokset

Muuttujat	Eri mieltä	Neutraali	Samaa mieltä	ka.	SD
11. Jos oppilaiden mielestä luokan eräs yhteinen sääntö on epäreilu, perustelisin säännön olemassaolon, mutta en muuttaisi sitä	43	11	7	2.16	.93
12. Opettajan tulisi rangaista oppilasta, joka jatkuvasti tekee muuta kuin hänelle määrättyä tehtävää	26	20	15	2.77	1.04
13. Opettajan tulisi ensimmäisellä viikolla kertoa luokan yhteiset säännöt ja niiden rikkomisesta seuraavat rangaistukset	14	8	39	3.56	1.19
14. Jos oppilas häiritsee muita oppilaita, pyydän häntä välittömästi olemaan hiljaa ja lopettamaan häiritsemisen	9	8	44	3.67	.91
15. Hyvin käyttäytyvien oppilaiden palkitseminen on hyvä keino edistää työrauhaa	14	26	21	3.18	.92
Summamuuttuja: Oppilaiden käyttäytymisen hallinta				3.07	.60

Varianssianalyysin perusteella ”Käyttäytymisen hallinta” –ulottuvuuden osalta sukupuolen ja vuosikurssin yhdysvaikutus on tilastollisesti erittäin merkitsevä $F(1, 57) = 7,090$; $p = .010$ selityksasteella 11,1%. Toisella vuosikurssilla miesten vastausten keskiarvo oli 3.45 ja se laski neljännellä vuosikurssilla 2.67:ään. Naisilla taas toisen vuosikurssin vastauskeskiarvo oli 2.98 ja neljännellä vuosikurssilla se nousi hieman keskiarvoon 3.15 (Kuvio 2).



KUVIO 2. Käyttäytymisen hallinnan yhteys sukupuoleen ja vuosikurssiin

5.2.3 Oppilassuhteiden hallinta

Oppilassuhteiden hallintaa koskevien väittämien vastauskeskiarvo on 3.47 ja keskihajonta .40 (Taulukko 7). Tämän ulottuvuuden muuttujien osalta eniten samaa mieltä vastaajat olivat sen suhteen, että opettajan tulisi ohjata oppilaiden siirtymistä oppimistapahtuman edetessä seuraavaan. Vastaajista 37 oli vähintään osittain samaa mieltä ja ainoastaan 4 vastaajaa eri mieltä keskiarvon ollessa 3.67. Erimielisyyttä puolestaan herätti eniten 8. väittämä: ”Jos opettajajohdetoisen opetuksen aikana oppilas alkaa kertomaan hänen omasta työskentelystään, opettajan tulisi muistuttaa, että ensin on kuunneltava opetusosuus, jotta voidaan jatkaa tuntia”. Tämän väittämän keskiarvo oli 2.67 (SD = 1.01) ja vastaajista 27 oli eri mieltä, 11 samaa mieltä ja 23 vastaajaa ei kallistunut kumpaankaan suuntaan.

TAULUKKO 7. Oppilassuhteiden hallinnan tulokset

Muuttujat	Eri mieltä	Neut- raali	Samaa mieltä	ka.	SD
6. Opettajan tulisi ohjata oppilaiden siirtymistä oppimistapahtuman edetessä seuraavaan	4	20	37	3.67	.85
7. Opettajan tulisi päättää, mitä aiheita oppilaat opiskelevat ja mitä tehtäviä oppilaat tekevät	14	19	28	3.25	.89
8. Jos opettajajohtoisen opetuksen aikana oppilas alkaa kertomaan hänen omasta työskentelystään, opettajan tulisi muistuttaa, että ensin on kuunneltava opetusosuus, jotta voidaan jatkaa tuntia	27	23	11	2.67	1.01
9. Opettajan tulisi määrittää tunnin eri osuuksien kestot ja pyrkiä pysymään suunnitelmien puitteissa	13	22	26	3.16	.88
10. Jos oppilas ei suorita hänelle asetettua tehtävää määräaikaan mennessä, tulee sen vaikuttaa oppilaan arvioinnissa	24	19	18	2.82	1.01
Summamuuttuja: Oppilassuhteiden hallinta				3.47	.40

5.2.4 Luokanhallinnan klusterointi

Jaottelimme luokanhallintatapojen ulottuvuudet klusterianalyysin avulla kolmeen eri klusteriin (Taulukko 8).

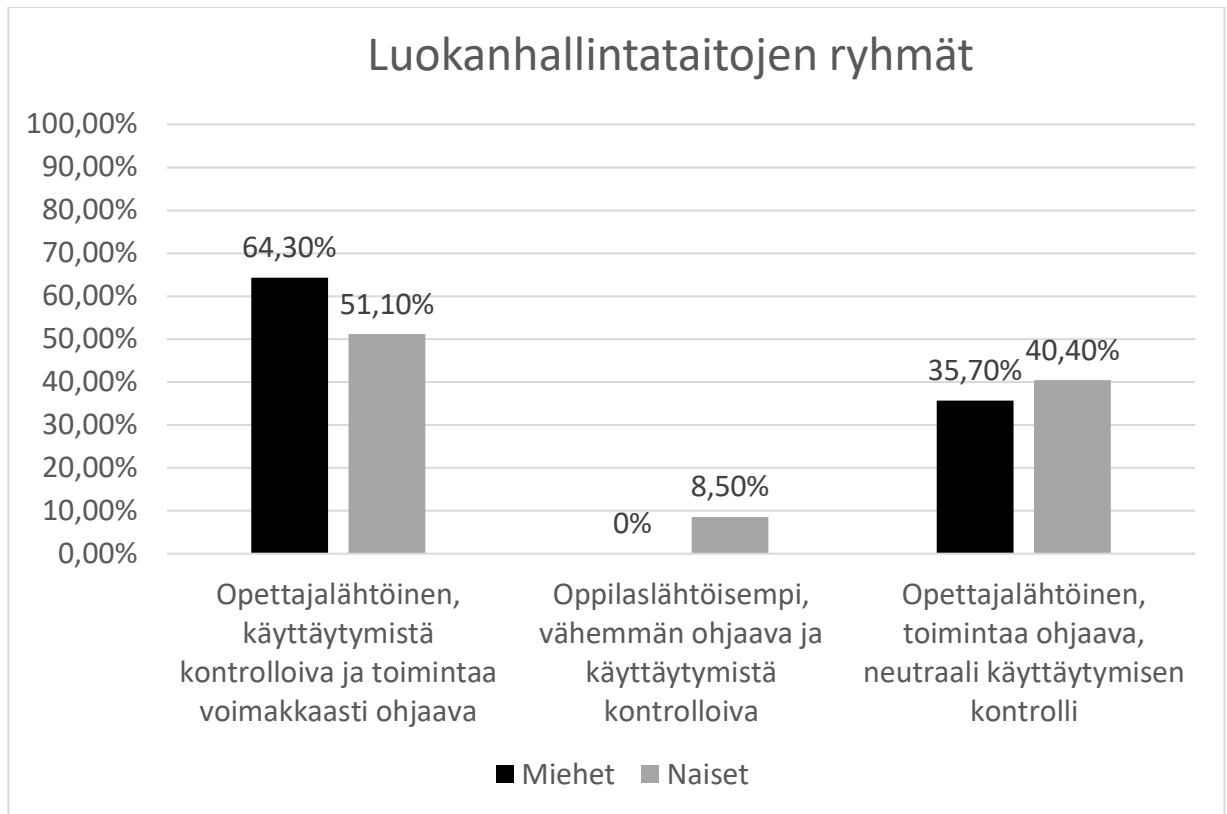
TAULUKKO 8. Luokanhallinnan klusteriryhmät

	Final Cluster Centers		
	Cluster		
	1	2	3
OPPILASSUHTEIDEN HALLINTA	3,58	3,00	3,40
OPETUKSELLINEN HALLINTA	3,17	2,25	3,18
KÄYTTÄYTYMISEN HALLINTA	3,55	2,15	2,56

Klusterianalyysin perusteella saadaan kolme luokanhallintatapoja kuvaavaa ryhmää, jotka nimesimme keskiarvojen mukaan seuraavasti:

1. Opettajalähtöinen, käyttäytymistä kontrolloiva ja toimintaa voimakkaasti ohjaava
2. Oppilaslähtöisempi, vähemmän ohjaava ja käyttäytymistä kontrolloiva
3. Opettajalähtöinen, toimintaa ohjaava, neutraali käyttäytymisen kontrolli

Ensimmäiseen ryhmään sijoittui 54 % vastaajista (33 vastaajaa, 9 miestä ja 24 naista), toiseen ryhmään 6,5 % (4 vastaajaa, 0 miestä, 4 naista) sekä kolmanteen ryhmään 39 % (24 vastaajaa, 5 miestä ja 19 naista). Kuten alla oleva kuvio (Kuvio 3) osoittaa, ei miesten ja naisten välillä vaikuttaisi olevan suuria eroja prosentiosuuksien välillä, vaan vastaajat jakautuvat melko tasaisesti erilaisiin luokanhallintataitojen tyyppeihin. Vaikuttaisi siltä, että miehet olisivat hieman kontrolloivampia kuin naiset (Ryhmä 1: miehet 64,3% ja naiset 51,10%), mutta klusterikeskiarvojen erot ovat hyvin pieniä.



KUVIO 3. Luokanhallintataitojen ryhmät

5.3 Minäpystyvyyden yhteys luokanhallintataitoihin opettajaopiskelijoilla

Tässä luvussa tutkimme minäpystyvyyden yhteyttä luokanhallintataitoihin. Tutkimme summamuuttujien (ulottuvuuksien) välisiä yhteyksiä laatimalla korrelaatiotaulukon (Taulukko 9), jonka perusteella tilastollisesti merkitseviä yhteyksiä minäpystyvyyden ja luokanhallintataitojen ulottuvuuksien välillä ei löytynyt.

TAULUKKO 9. Minäpystyvyyden ja luokanhallinnan korrelaatiotaulukko

Correlations							
		OPPILASSUHTEIDEN HALLINTA	OPETUKSELLINEN HALLINTA	KÄYTTÄYTYMISEN HALLINTA	OPPILAIEN OSALLISTAMINEN	OHJAUKSELLISET STRATEGIAT	RYHMÄN TOIMINNAN ORGANISOINTI
OPPILASSUHTEIDEN HALLINTA	Pearson Correlation	1	,257*	,188	,183	,124	,031
	Sig. (2-tailed)		,046	,146	,159	,342	,812
	N	61	61	61	61	61	61
OPETUKSELLINEN HALLINTA	Pearson Correlation	,257*	1	,186	,064	,064	,128
	Sig. (2-tailed)	,046		,152	,627	,622	,327
	N	61	61	61	61	61	61
KÄYTTÄYTYMISEN HALLINTA	Pearson Correlation	,188	,186	1	,196	,000	,011
	Sig. (2-tailed)	,146	,152		,131	,997	,931
	N	61	61	61	61	61	61
OPPILAIEN OSALLISTAMINEN	Pearson Correlation	,183	,064	,196	1	,521**	,677**
	Sig. (2-tailed)	,159	,627	,131		,000	,000
	N	61	61	61	61	61	61
OHJAUKSELLISET STRATEGIAT	Pearson Correlation	,124	,064	,000	,521**	1	,243
	Sig. (2-tailed)	,342	,622	,997	,000		,059
	N	61	61	61	61	61	61
RYHMÄN TOIMINNAN ORGANISOINTI	Pearson Correlation	,031	,128	,011	,677**	,243	1
	Sig. (2-tailed)	,812	,327	,931	,000	,059	
	N	61	61	61	61	61	61

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

5.3.1 Minäpystyvyys

Vaikka minäpystyvyyden ja luokanhallintataitojen välisiä yhteyksiä ei löytynytkään, löytyi niitä kuitenkin minäpystyvyyden osion ulottuvuuksien väliltä. ”Oppilaiden osallistaminen” ja ”Ohjaukselliset strategiat” –ulottuvuuksien välillä oli tilastollisesti erittäin merkitsevä ($p = .000$) yhteys Pearsonin korrelaatiokertoimella $.521$. ”Oppilaiden osallistaminen” –ulottuvuus korreloi myös ”Ryhmän toiminnan organisointi” –ulottuvuuden kanssa erittäin merkitsevästi ($p = .000$) korrelaatiokertoimella $.677$. ”Ohjaukselliset strategiat” ja ”Ryhmän toiminnan organisointi” –ulottuvuuksien välillä korrelaatio on hieman heikompi, mutta kuitenkin lähes merkitsevä ($p = .059$) ja sen korrelaatiokerroin $.243$.

5.3.2 Luokanhallintataidot

Luokanhallintataitojen osalta tilastollisesti merkitsevä yhteys löytyi ”Oppilassuhteiden hallinta” ja ”Opetuksellinen hallinta” –ulottuvuuksien väliltä ($p = .046$) korrelaatiokertoimella .257. Muiden minäpystyvyyden ulottuvuuksien väliltä ei löytynyt tilastollisesti merkitseviä yhteyksiä (Taulukko 12).

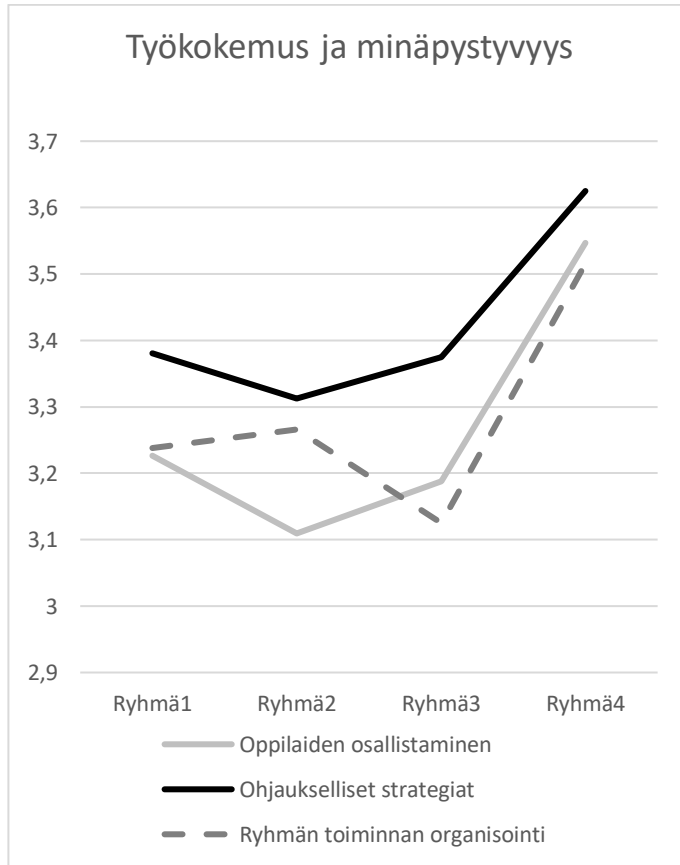
5.4 Työkokemus, minäpystyvyys ja luokanhallinta

Työkokemuksella ei havaittu olevan tilastollisesti merkitsevää vaikutusta minäpystyvyyteen tai luokanhallintataitoihin. Saamamme tulokset ja niiden yhteys aiempien tutkimusten tuloksiin ovat kuitenkin samansuuntaisia. Tästä syystä voi kuitenkin olla mielekästä pohtia näiden asioiden yhteyksiä. Vaikuttaisi siltä, että työkokemus lisää minäpystyvyyttä, joka puolestaan alentaisi luokanhallinnan tarvetta.

5.4.1 Työkokemuksen vaikutus minäpystyvyyden ulottuvuuksiin

Tässä alaluvussa tarkastelemme työkokemuksen vaikutusta minäpystyvyyden eri ulottuvuuksien osalta. Alla olevassa kuvaajassa (Kuvio 4.) on eritelty kolme minäpystyvyyden ulottuvuutta ja niiden muutokset työkokemuksen lisääntymisen myötä. Työkokemuksen määrä on nimetty kuvaajassa ryhmiin 1-4 sen mukaan, minkä verran työkokemusta vastaajille on kertynyt (Ryhmä 1: ei lainkaan työkokemusta, Ryhmä 2: 1 päivä – 2 viikkoa työkokemusta, Ryhmä 3: 2 viikkoa – 6 kuukautta työkokemusta ja Ryhmä 4: yli 6 kuukautta työkokemusta).

Varianssianalyysin mukaan työkokemuksen vaikutus minäpystyvyyden eri ulottuvuuksiin ei ollut tilastollisesti merkitsevää. Ainoastaan ”Oppilaiden osallistaminen” –ulottuvuuden osalta päästiin lähelle merkitsevyyttä ($p = .066$). Kuitenkin alla olevan kuvaajan perusteella voi tulkita, että minäpystyvyys vaikuttaisi tämän aineiston perusteella kasvavan kaikilla eri ulottuvuuksilla, kun työkokemusta kertyy enemmän (Ryhmä 3: 2 viikkoa - 6 kuukautta). Ryhmien 1 ja 2 välissä tapahtuu ensin tulosten mukaan pieni notkahdus, jonka jälkeen minäpystyvyyden kasvu alkaa. Tästä voikin pohtia, johtuisiko alun notkahdus siitä, että ensimmäisinä työpäivinä saattaa tulla tunne, etteivät omat ammatilliset kyvyt ehkä riitäkään. Kun ammatillista kokemusta kertyy hieman enemmän, alkaa kuvaajan mukaan minäpystyvyyden tunne kasvamaan.



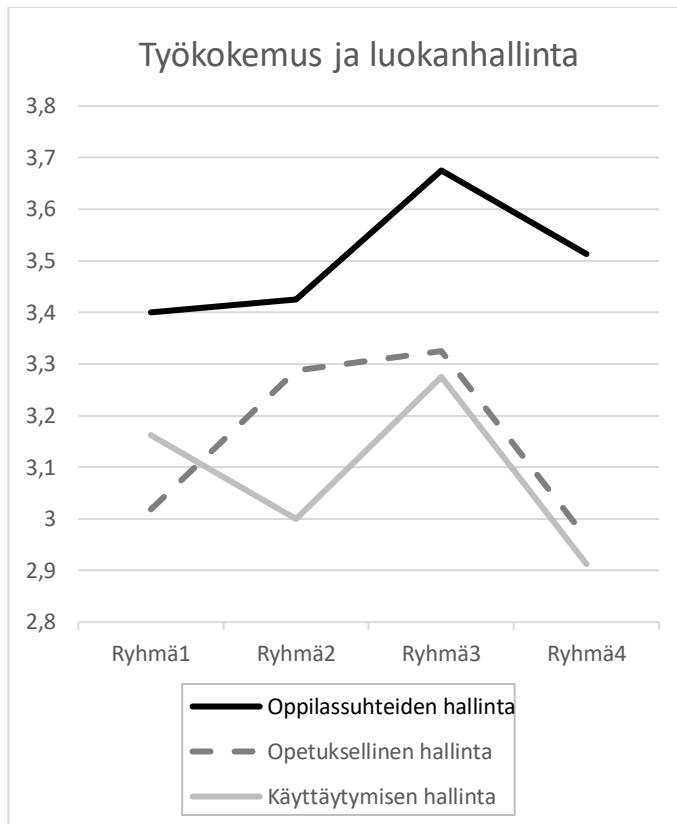
KUVIO 4. Työkokemuksen yhteys minäpystyvyyteen

5.4.2 Työkokemuksen vaikutus luokanhallinnan ulottuvuuksiin

Tässä alaluvussa tarkastelemme työkokemuksen vaikutusta luokanhallintataitojen eri ulottuvuuksien osalta. Alla olevassa kuvaajassa (Kuvio 5) on eritelty kolme luokanhallintataitojen eri ulottuvuutta ja niiden muutokset työkokemuksen lisääntymisen myötä. Työkokemuksen määrä on nimetty kuvaajassa ryhmiin 1-4 sen mukaan, minkä verran työkokemusta vastaajille on kertynyt (Ryhmä 1: ei lainkaan työkokemusta, Ryhmä 2: 1 päivä – 2 viikkoa työkokemusta, Ryhmä 3: 2 viikkoa – 6 kuukautta työkokemusta ja Ryhmä 4: yli 6 kuukautta työkokemusta).

Varianssianalyysin mukaan työkokemuksella ei ole tilastollisesti merkitsevää vaikutusta luokanhallintataitojen kolmeen eri ulottuvuuteen. Alla olevan kuvaajan (Taulukko 14.) perusteella näyttäisi kuitenkin siltä, että kunkin ulottuvuuden osalta vähäinen työkokemus (Ryhmä 1 – Ryhmä 3) vaikuttaisi hallinnan määrään hieman nousevasti, mutta työkokemuksen määrän kasvaessa (Ryhmä 3 – Ryhmä 4) luokanhallinnan tarve vaikuttaisi kääntyvän huomattavaan laskuun.

Edellä mainitut muutokset voivat johtua esimerkiksi kokemuksen myötä kasvavasta itseluottamuksesta ja ammattitaidon kertymisestä. Uusi työympäristö sekä mahdollisesti ennalta tuntematon oppilasryhmä saattavat aiheuttaa kokemattomassa opettajassa alkuun hieman epävarmuutta ja sen myötä tiukempaa otetta luokanhallinnan osalta. Lisäksi aluksi usein luodaan yhteiset säännöt oppilaiden kanssa ja niihin totuteltaessa luokanhallinnan tarve on usein suurempi, mutta sääntöjen vakiintuessa jatkuvan hallinnan tarve vähenee. Ensimmäiset kaksi viikkoa ovat erityisen tärkeää aikaa luokkahuoneessa käyttäytymisen odotusten vakiinnuttamiselle, oppilas-opettajasuhteen rakentamiselle sekä rutiinien vahvistamiselle (Marzano ym., 145-146. 2005).



KUVIO 4. Työkokemuksen yhteys luokanhallintaan

Molemmissa tässä alaluvussa esitetyissä kuvaajissa löytyy yhtäläisyyksiä sen osalta, missä alan työkokemuksen vaiheessa tietyt muutokset tapahtuvat. Molemmissa kuvaajissa suurin muutos tapahtuu ryhmien 3 ja 4 vaihteessa, eli kun työkokemusta on kertynyt useampia viikkoja tai enemmän. Molemmissa kuvaajissa havaitaan samassa kohdassa myös tietynlainen suunnanmuutos, joten vaikuttaisi siltä, että opettajaopiskelijoilla on minäpystyvyyden sekä luokanhallinnan osalta tietynlainen ennakkokäsitys, joka työuran ensiaskelilla kokee ”alkujärkytyksen”. Työkokemuksen määrän kasvaessa tilanne kuitenkin vakiintuu ja vaikka tilastollisesti merkitsevää yhteyttä minäpystyvyyden ja luokanhallintataitojen välillä ei löytynytäkään, näyttäisi kuitenkin tulosten ja niistä muodostettujen kuvaajien perusteella siltä, että minäpystyvyyden kääntyessä kasvuun luokanhallinnan tarve vähenee.

6 POHDINTA

Tutkimuksemme tarkoituksena oli selvittää, millainen on yhden suomalaisen yliopiston luokanopettajaopiskelijoiden minäpystyvyys ja vaikuttaako sukupuoli ja opetusalan työkokemus siihen. Selvitimme myös, millaisia käsityksiä kyseisillä luokanopettajaopiskelijoilla on luokanhallintataidoista ja onko minäpystyvyys yhteydessä luokanhallintataitoihin.

6.1 Opettajaksi opiskelevien minäpystyvyys ja luokanhallinta

Sukupuolella ja opetusalan työkokemuksella ei ole havaittu olevan suoraa yhteyttä minäpystyvyyden tunteeseen luokanopettajaopiskelijoilla. Aikaisemmissa tutkimuksissa (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy 2007; Pendergast et al. 2011), joissa on käytetty samaa minäpystyvyyttä mittaavaa TSES –mittaria, ovat tulokset olleet samansuuntaisia, että sukupuoli ei ole yhteydessä minäpystyvyyteen.

Klusterianalyysin avulla muodostettujen luokanhallinnan ryhmien perusteella pohdinta sukupuolen ja kokemuksen merkityksestä on kuitenkin aiheellista. Tuloksemme luokanhallinnan

ulottuvuuksista ovat osittain yhteneväisiä Woodcockin (2013) tutkimuksen kanssa. Woodcock raportoi tutkimuksessaan, 4. vuosikurssin opiskelijoiden käyttävän enemmän luokanhallinnan keinoja kuin 1. vuosikurssin opiskelijat. Tutkimuksessamme tutkittiin 2. ja 4. vuosikurssin opiskelijoita, mutta koemme tutkimukset olevan verrattavissa keskenään. Tuloksienne mukaan 4. vuosikurssin opiskelijat käyttävät enemmän opetuksellista hallintaa, kuin 2. vuosikurssin opiskelijat. Käyttäytymisen hallinnan ulottuvuus puoltaa naisten puolesta myös Woodcockin tuloksia, koska 4. vuosikurssin naisopiskelijat käyttivät enemmän käyttäytymisen hallinnan keinoja. Miesten osuus oli kuitenkin ristiriidassa Woodcockin tuloksien kanssa, koska miesten käyttäytymisen hallinta oli matalampaa 4. vuosikurssilla, kuin 2. vuosikurssilla.

Sukupuolten välillä eroavaisuutta minäpystyvyyden osalta kuitenkin löytyi. Klusterianalyysin perusteella tehty ryhmittely osoitti miesten minäpystyvyyden olevan naisia korkeampi. Samankaltaisia tuloksia on saatu myös muista tutkimuksista (Klassen & Chiu 2010; Riggs 1994). Luokanhallinnan ulottuvuuksiin tehdyn klusterianalyysin perusteella miehet kokonaisuutena (sekä 2. ja 4. vuosikurssi) käyttävät enemmän luokanhallintaa, kuin naiset. Putmanin (2013) tutkimuksen mukaan vahva minäpystyvyyden tunne oli yhteydessä monenlaisten luokanhallintataitojen käyttöön, joten voi pohtia käyttävätkö miehet enemmän luokanhallintaa sen takia, että heidän luokanhallinnalliset taitonsa ovat lisääntyneet. Kenties vahvempi minäpystyvyyden tunne tuo itsevarmuutta kokeilemaan monipuolisempia luokanhallintataitoja. Eroavaisuus miesten luokanhallinnan käytössä kuitenkin muuttui opettajankoulutuksen edetessä, joten voi pohtia tarjosiko ensimmäinen opiskeluvuosi riittävästi eväitä luokanhallinnan taitojen kasvamiselle. Ensimmäiselle lukuvuodelle sattuu kulkukaavion mukaan kuljettaessa ensimmäinen opetusharjoittelu ja tutkimusten mukaan harjoittelut opettajankoulutuksessa ovat yhteydessä parempiin luokanhallintataitoihin. (Hediye 2015; Sokal, Woloshyn & Funk-Unrau 2013).

Bandura (2007) myös toteaa tutkimuksessaan matalamman minäpystyvyyden omaavien opettajien käyttävän opetuksessa enemmän kurinpidollisia menetelmiä ja rangaistuksia. Tuloksemme ovat osittain linjassa Banduran tulosten kanssa. Tuloksienne mukaan naisopiskelijoilla oli yleisesti matalampi minäpystyvyyden tunne kuin miehillä ja 4. vuosikurssin naisopiske-

lijat käyttivät enemmän kurinpidollisia menetelmiä ja rangaistuksia, joiden käyttö sisältyi opilaiden käyttäytymisen hallinnan ulottuvuuteen.

Tutkimustulosten mukaan (Klassen & Chiu 2010; Wolters & Daugherty 2007) opettajien minäpystyvyyden tunne vaikuttaisi kasvavan aina 23 työvuoteen asti. Tutkimuksestamme saatujen tulosten perusteella huomasimme samansuuntaisia tuloksia, vaikkakaan emme tutkineet työkokemusta yhtä laaja-alaisesti työvuosien perusteella. Määrittelimme tutkimuksessamme suurimman työkokemuksen ryhmän yli 6 kuukauden kokemuksen omaavista opiskelijoista. Varsinaista maksimia tämän ryhmän työkokemukselle ei siis ollut. Kuitenkin tähän vastaajaryhmään kuuluvista eniten työkokemusta omaavat opiskelijat olivat työskennelleet alalla jo pitkältikin yli kymmenen vuotta. Opettajaopiskelijoiden minäpystyvyyden tunteet kasvavat kahden viikon työkokemuksesta yli kuuden kuukauden työkokemukseen. Tuloksemme ei ole tilastollisesti merkitsevä mutta samankaltaisuus minäpystyvyyden kasvun kokemuksissa on silti pohdinnan arvoinen.

Klassen ja Chiu (2010) käyttivät tutkimuksessaan myös TSES-mittaria, joten mittarilla saadut tulokset olivat samankaltaisia. Huomionarvoista on myös minäpystyvyyden kasvun käyrien samankaltaisuus. Sekä tässä tutkimuksessa, että Klassen ja Chiun tutkimuksessa minäpystyvyyden ulottuvuuksien kasvu oli yhtenäistä. Kuitenkin on mahdotonta todeta varmaksi, johtuuko kasvun samankaltaisuus yhtäläisistä tuloksista vai mittarin toimivuudesta, koska tulokset eivät saavuttaneet tutkimuksessamme tilastollista merkitsevyyttä. Tutkimuksessamme minäpystyvyyden ulottuvuuksien yhtenäinen kasvu alkaa, kun työkokemusta kertyy yli kaksi viikkoa ja kasvu jatkuu yhtenäisenä yli kuuden kuukauden työkokemukseen asti. Tulosten perusteella voisi pohtia, johtuvatko alun eroavaisuudet eriävistä yksittäisistä kokemuksista muutamien työpäivien aikana. Kenties kokemukset ensimmäisistä sijaisuuksista ovat olleet raskaita tai lannistavia, mutta useamman työpäivän jälkeen positiiviset kokemukset ovat lisääntyneet sekä minäpystyvyyden tunne on kasvanut ja yhdenmukaistunut muiden kanssa. Tuloksiamme puoltavat myös Hoy ja Woolkfolkin (1990) tutkimus, jossa havaittiin minäpystyvyyden tunteen kasvavan uran aikana.

Tilastollisen merkityksellisuuden vähyys tutkimuksessa herättää useita kysymysmerkkejä. Useat tutkijat (Everston & Weinstein 2006; Romano 2008; Stough, Montague, Landmark & Williams-Diehm 2015; Woodcock & Reupert 2013; Youngblom & Filter 2013) toteavat, että opettajankoulutuksessa käsitellään liian vähän luokanhallintaan liittyviä taitoja. Webster-Stratton, Reinke & Newcomer (2011) toteavat myös, että luokanhallintataidot ovat suurimpia epäpätevyyden osa-alueita opettajilla ja valmistuneet opettajat tuntevat luokanhallintataitonsa heikoiksi ja kaipaavat aiheesta jatkokoulutusta. Pohdintaa herää, että voiko luokanhallinta olla suomalaisille luokanopettajaopiskelijoille niin tuntematon aihe tai käsite, että opiskelijat eivät ole ymmärtäneet tai osanneet vastata kyselyyn oikein. Luokanhallinta on myös suomalaisessa kirjallisuudessa ja puhekielessä vähän käytetty termi. Pohdittavaksi jää, olisivatko tulokset olleet erilaisia, jos luokanhallinta-käsitettä olisi pohjustettu tutkimuksessa paremmin tai luokanhallinta-käsitteen sijaan olisimme käyttäneet kyselylomakkeessa eri termiä aiheelle.

Sokal ym. (2013) toteaa tutkimuksessaan, että vasta valmistuttuaan opettajat pääsevät kunnolla kehittämään omia luokanhallinnan taitojaan, joten kenties opiskelijoiden kokemukset luokanhallinnasta ovat vielä tässä vaiheessa liian pirstaloituneita tai epäjäsentyneitä ja perustuvat liian yksittäisiin kokemuksiin. Haasteita oman luokanhallinnan reflektointiin tuo varmasti Saloviita (2007) väite, että ensimmäisten työvuosien aikana opettaja ei kykene tehokkaasti puuttumaan luokan häiriötekijöihin. Yksi iso vaikuttava tekijä luokanhallinnan kokemuksiin on varmasti rutiinien puute. Rink (2014) toteaa rutiinien tärkeyden luokanhallinnassa. Opiskelijoiden työkokemukset olivat varsin toisistaan eroavia, joten toisilla on alkanut muodostumaan rutiineja työskentelynsä ja osa vasta varmasti etsii niitä. Luokanhallinnassa oppilaiden tuntemus on tärkeää, eikä opettaja pysty muodostamaan hyviä luokanhallinnan tapoja ilman hyvää oppilaiden tuntemusta (Wills 2012). Osa vastaajista oli työskennellyt jo oman luokankin kanssa ja vakituisen luokan rutiinit luonnollisesti ovat erilaisia kuin satunnaisten sijaisuuksien rutiinit. Tutkimuksessa tarkempi vastaajien ryhmittely työkokemusten perusteella olisi saattanut antaa erilaisia tuloksia.

6.2 Tutkimuksen merkitys opettajuudelle

Tässä alaluvussa pohdimme tutkimuksemme merkitystä tutkimuskentässä ja käytännön opettajan arjessa. Minäpystyvyyden ja luokanhallinnan tutkiminen on merkityksellistä jo pelkästään opettajan työssäjaksamisen takia. Yhdysvalloissa tehtyjen tutkimusten mukaan, joka kolmas opettaja vaihtaa ammattia ensimmäisen kolmen opetusvuoden jälkeen ja joka toinen vaihtaa ammattia viiden opetusvuoden jälkeen liiallisen työn kuormittavuuden takia (Gold 1996; Ingersoll 2001). Vaikka Yhdysvalloissa tehdyt tulokset eivät ole Suomeen täysin verrattavissa, on huolestuttavaa kehitystä opettajien jaksamisessa todettu myös Suomessa. Suomessa kahden vuoden välein toteutettavan opetusalan työbarometrin mukaan työssä jaksaminen on laskenut eivätkä opettajat koe työtä enää yhtä mielekkääksi kuin aikaisemmin (OAJ 2017). Minäpystyvyyden on todettu olevan yhteydessä työssäjaksamiseen. Mitä pystyvämmäksi opettaja kokee itsensä, sitä vähemmän kuormittavaksi työ koetaan (Klassen & Chiu 2010; Tapaninen 2015).

Lisääntyvät ongelmat opettajien työssäjaksamisessa ja työrauhassa voivat vaikuttaa myös opettajankoulutukseen hakeutuvien määrään. Opettajankoulutuksiin hakeutuneiden määrä on ollut viime vuosina selvästi laskussa. Vuonna 2015 valtakunnalliseen kasvatusalojen valintakokeeseen (VAKAVA) osallistui 7243 ja vuonna 2018 kokeeseen osallistui enää 5919. Tarkemman tutkimustiedon puuttuessa on mahdotonta sanoa, mitkä tekijät varmasti vaikuttavat opettajankoulutuksen houkuttelevuuden laskuun, mutta tutkimus opettajien minäpystyvyydestä on arvokasta myös koulutukseen hakeutuvien kannalta. Tutkimuksen myötä opettajien työoloihin ja työn mielekkyyteen pystytään paremmin puuttumaan ja sen myötä pyrkiä parantamaan työoloja, jotta opettajan työ nähtäisiin mielekkäänä niin opiskelijoiden, valmistuneiden, kuin vasta koulutukseen pyrkivienkin näkökulmasta.

6.3 Tutkimuksen luotettavuus

Tässä luvussa arvioimme tutkimuksemme luotettavuutta. Luotettavuuteen vaikuttaa esimerkiksi otoskoko ja käytetyt tutkimusmenetelmät. Ensimmäisessä alaluvussa (6.3.1) tarkastelemme minäpystyvyyden tutkimiseen käytettyä TSES –mittaria ja sen luotettavuutta. Toisessa alaluvussa (6.3.2) puolestaan tarkastelemme luokanhallintataitojen tutkimiseen käytettyä ABCC-R –mittaria ja sen luotettavuutta. Kolmannessa alaluvussa tarkastelemme muita tutkimuksen luotettavuuteen mahdollisesti vaikuttavia seikkoja.

6.3.1 Minäpystyvyyden mittari

Tutkimuksen minäpystyvyys –osiossa käytimme *Teacher's sense of efficacy scale*-mittarin (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy 2001) suomennettua 12-osaista versiota. Aikaisemmissa tutkimuksissa TSES-mittarista on käytetty monenlaisia sovellutuksia. Mittarista on olemassa 12-osaisen version lisäksi myös pidempi 24-osainen versio. Alkuperäisessä TSES-mittarissa on käytetty 9-portaista Likertin asteikkoa, mutta me käytimme tutkimuksessamme myös Alkuportaatt –seurantatutkimuksessa käytettyä mukautettua 5-portaista arviointiasteikkoa.

Saimme muodostamamme kolmen eri minäpystyvyyden faktorien reliabiliteettikertoimiksi .58 (oppilaiden osallistaminen), .72 (ohjaukselliset strategiat) ja .71 (ryhmän toiminnan organisointi). Aikaisemmissa tutkimuksissa saadut reliabiliteettikertoimet ovat olleet korkeampia. Esimerkiksi Tschannen-Moranin ja Woolfolk Hoyn (2007) tutkimuksessa saatiin kertoimet .84 - .88. Edellä mainitussa tutkimuksessa oli käytössä 24-osainen ja 9-portainen mittari, joten voidaankin pohtia, johtuvatko heikommat luotettavuuskertoimet esimerkiksi mittarin pituudesta ja/tai arviointiasteikon skaalasta. Tschannen-Moranin ja Woolfolk Hoyn tutkimuksen lisäksi myös Meriston ja Eisenschmidtin (2014) tutkimuksessa oli käytetty samaa 24-osaista mittaria, mutta 5-portaista arviointiasteikkoa. Edellä mainitun tutkimuksen minäpystyvyyden faktorien

reliabiliteettikertoimet puolestaan vaihtelivat välillä .79 - .81. Collien (2012) tutkimuksessa käytettiin lyhyempää 12-osaista mittaria, mutta 9-portaista arviointiasteikkoa. Collie sai eri faktorien reliabiliteettikertoimiksi .81 - .84. Näiden edellä esitettyjen tutkimusten sekä niiden reliabiliteettikertoimien perusteella voidaan ajatella, että juuri 12-osaisen mittarin ja 5-portaisen arviointiasteikon käyttäminen saattaa alentaa mittarin luotettavuutta. Muissakin tutkimuksissa TSES-mittarilla on saatu lähes säännönmukaisesti korkeampi reliabiliteettikertoimia (Klassen & Chiu 2010; Pendergast et al. 2011)

Käytimme tutkimuksessamme alkuperäistä TSES-mittarille lukuisissa tutkimuksissa hyväksi todettua kolmen faktorin rakennetta. Fives ja Buehl (2010) kuitenkin kyseenalaistavat kolmen faktorin käytön etenkin opettajaopiskelijoiden kohdalla. Heidän tutkimuksensa mukaan opettajaopiskelijoiden vastaukset latautuisivat parhaiten yhden faktorin rakenteella. Perusteluna he esittävät opettajaopiskelijoiden mahdollisen tiedon ja kokemuksen puutteen vastata tarpeeksi tarkasti mittarin kysymyksiin. Duffin, French ja Patrick (2012) suorittivat jatkotutkimuksia TSES-mittarin faktorirakenteesta ja totesivat samoin, että opettajaopiskelijoiden kohdalla yhden faktorin rakenne antaa luotettavampia tuloksia. Yhden faktorin rakenne olisi varmasti koikeilemisen arvoinen mutta kolmen faktorin rakenteella on saatu paljon luotettavia tuloksia, joten yhden faktorin rakenne vaatii vielä jatkotutkimuksia. Koimme myös, että pro gradu – tutkielman kannalta on varmempaa käyttää hyvin laajasti testattua faktorirakennetta.

Otoskoko voi olla myös yksi alhaisempaa reliabiliteettia selittävistä tekijöistä. Tutkimuksemme otoskoko oli $N = 61$, kun taas esimerkiksi edellisessä kappaleessa mainittujen tutkimusten otoskoot olivat $N = 255$ (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy 2007), $N = 112$ (Meristo & Eisenschmidt 2014) sekä $N = 664$ (Collie, 2012). 61 vastaajan aineistostamme 14 oli miehiä, joten yleistysten tekeminen näin pienestä aineistosta voi olla tilastollisesti haastavaa. Samankaltaista useisiin tutkimuksiin oli kuitenkin miessukupuolisten vastaajien vähäisyys aineistossa. (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy 2007; Klassen & Chiu 2010; Meristo & Eisenschmidt 2014; Pendergast et al 2011).

Miessukupuolisten vähäinen osuus on kuitenkin vääjäämätöntä aineistossa, koska opettajan ammatti on pääsääntöisesti naisvaltainen ala. Peruskoulun opettajista vuonna 2010 72.7% oli naissukupuolisia. (Opetushallitus 2010). Tutkimuksessamme naisten osuus vastaajista oli 77,05% joten koemme kuitenkin, että vastaajamme kuvaavat totuudenmukaisesti opettajien sukupuolijakaumaa. Sukupuolijakauman perusteella voisi perustella, ettei vähäisellä miesten vastaajamäärällä ole vaikutusta tutkimuksen luotettavuuteen sinällään.

6.3.2 Luokanhallinnan mittari

Tutkimuksemme luokanhallintaosiota mittasimme Quek L. Langin (2013) yksinkertaistamalla ABCC-R-mittarilla, joka koostui 15 väittämästä. Tutkimukseemme muutimme alkuperäisen 3-portaisen Likert-asteikon 5-portaiseksi tutkimuksemme johdonmukaisuuden ja vastattavuuden kannalta. Langin (2013) mittari pohjautui Martin et al. (2008) pidempään 50-väittämää sisältävään versioon. ABCC-R-mittaria on käytetty verrattain vähän, joten tutkimuksemme tulokset voivat johtua siitä, ettei mittaria ole testattu käytännössä tarpeeksi. Lang (2013) kuitenkin perustelee ABCC-R-mittarin olevan helppo ja käytännöllinen tapa testata opettajan uraa aloittelevien luokanhallinnallisia lähtökohtia.

Reliabiliteettikertoimet, jotka saimme luokanhallintaosion eri summamuuttujista, olivat alhaiset: opetuksellinen hallinta .40, oppilassuhteiden hallinta .39 ja käyttäytymisen hallinta .56. Martin ym. (2008) teki tutkimuksessaan havainnon, että käyttäytymisen hallinta oli ABCC-R mittarin heikoin osuus, eikä heidän mielestään tuottanut riittäviä tuloksia, joten he poistivat käyttäytymisenhallinta osion jatkotutkimuksia varten. Mielenkiintoista kuitenkin on, että tutkimuksessamme suurimman luotettavuuden sai juuri oppilaiden käyttäytymisen hallinta. Martin ym. (2008) tukee myös mittarin käytettävyyttä toteamalla sen olevan käytännöllinen luokanhallinnan tyylien kartoittamiseen. Kuitenkin hän erittelee sen sopivan jo virassa oleviin opettajiin ja korostaa myös, että oppilaiden käyttäytymisen hallinnan osuus ABCC-R-mittarista vaatii jatkotutkimuksia. Edellä mainitun väitteen perusteella sekä Langin (2013)

tuloksien perusteella koimme mittarin alkuperäisen kolmen ulottuvuuden mallin tutkimuksen kannalta mielekkääksi.

Alhaiset reliabiliteettitulokset sekä tutkimuksen analyysin heikko tilastollinen merkitsevyys voi johtua monesta eri syystä. Aikaisemmin mainittu jatkotutkimuksia vaativa ABCC-R-mittari ja etenkin sen lyhennetty malli voi alentaa mittarin luotettavuutta. Mittarin käänös englannin kielestä suomen kielelle voi myös vaikuttaa kysymysten sisältöön, alkuperäisen mittarin ydinajatus saattaa käännettynä muuttua tai kadota. Otokoko tutkimuksessamme (n=61 verrattuna esimerkiksi alkuperäiseen Martin ym. (2008) tutkimukseen (n=489) on pieni, mikä voi myös vaikuttaa tuloksiin. Langin (2013) lyhennetyn mittarin tutkimuksessa n=54, joka toisaalta puoltaa sitä, että otoskoolla ei välttämättä ole merkitystä aineiston luotettavuuteen. Edellä mainittu tutkimus kuitenkin toteutettiin mixed methods -menetelmällä, jossa opettajien luokanhallinnan käsityksiä mitattiin haastattelua varten ABCC-R-mittarilla. Tutkimus oli toteutettu Singaporessa, joten myös kulttuuriset eroavaisuudet voivat vaikuttaa tutkimuksen tuloksiin.

Mittarin luotettavuutta kuvastaa osaltaan myös eri summamuuttujien välinen korrelaatio, joka oli TSES -mittarilla saatujen tulosten mukaan varsin korkea verrattuna luokanhallintaosiossa käytettyyn ABCC-R -mittarin muunnoksen korrelaatioihin. Voidaan siis pohtia ABCC-R -mittarin tässä tutkimuksessa käytetyn mittarin sopivuutta opiskelijavaiheen luokanhallinnan tutkimustarkoitukseen. Mittarin eri ulottuvuuksien reliabiliteettikertoimia olisi voinut hieman hioa poistamalla tiettyjä muuttujia muuttujajoukosta, mutta koska yhtä ulottuvuutta kuvaa vain viisi väittämää, väitteiden poistaminen on mielestämme riskikästä mittarin eheyden kannalta. Mielestämme on siis perusteltua käyttää hyväksi todettua mallia mittarin validiteetin kannalta.

Tutkimuksessamme on siis käytetty kahta eri valmista mittaria, joista minäpystyvyyttä mittaava TSES -mittari osoittautui huomattavasti luotettavammaksi ja osoitti korreloivampia tuloksia kuin luokanhallintataitoja mittaava ABCC-R -mittari. Tästä voidaan pohtia, onko syy heikkojen yhteyksien löytämiseen ennemminkin ABCC-R -mittarin käytössä kuin kohdejoukossa.

6.3.3 Tutkimuksen muut luotettavuuden muuttajat

Tutkimuksessamme luotettavuuteen vaikuttaa käytettyjen mittareiden lisäksi suuresti myös otoskoko. Tutkimuksessamme käytettyyn kyselylomakkeeseen vastasi yhteensä 61 luokanopettajaopiskelijaa. Vastaajista 14 oli miehiä ja miehistä ainoastaan kuusi oli neljännellä vuosikurssilla. Toisella vuosikurssilla opiskelevista vastaajistakin siis vain kahdeksan oli miehiä.

Mikäli tarkastelisimme tutkimuksessamme ainoastaan esimerkiksi vuosikurssien välisiä eroja, olisi 61 vastaajaa varmasti kohtalaisen toimiva määrä. Otokoko osoittautuu kuitenkin varsin pieneksi tarkastellessamme eroavaisuuksia esimerkiksi neljännen vuosikurssin miesopiskelijoiden sekä toisen vuosikurssin naisopiskelijoiden välillä. Tutkimuksen luotettavuus olisi kohonnut suuremmalla vastaajamäärällä ja siten tulosten yleistäminen olisi ollut huomattavasti mielekkäämpää.

Tutkimuksen kyselylomake lähetettiin erään suomalaisen yliopiston luokanopettajaksi opiskeleville yhteensä 248:lle opiskelijalle (koko 2. ja 4. vuosikurssit). Lopullisen vastaajamäärän ollessa 61 vastaajaa, oli vastausprosenttimme näin ollen 24,6%. Otanta on täysin satunnainen, mutta yhtenä luotettavuuteen vaikuttavana tekijänä täytyy huomioida vastaajakato. Vastaajakato saattaa vaikuttaa tutkimustuloksiin, mikäli kyselyyn vastanneet ovat tutkimuksen kannalta keskeisissä asioissa erilaisia kuin vastaamatta jättäneet. Vapaaehtoiseen kyselyyn on esimerkiksi saattanut vastata eniten sellaiset opiskelijat, jotka ovat verrattain motivoituneita ja tunnollisia. Tällaiset opiskelijat saattavat siten erota vähemmän motivoituneista ja tunnollisista opiskelijoista myös minäpystyvyyden ja luokanhallintataitojen osalta.

Kyselylomakkeen sisältö on pilotoitu ennen kyselyn lähettämistä varsinaiselle kohdejoukolle. Pilotin teki viisi vastaajaa, joilta keräsimme palautetta ja korjausehdotuksia lomakkeen sisältöön liittyen. Palautteen perusteella muutimme joitakin kysymyksiä ymmärrettävämpään muotoon kuitenkin niin, että kysymysten sisältö tai merkitys pysyi ennallaan. Pilotoinnin tarkoi-

tuksena on ehkäistä mahdollisia väärinymmärryksistä johtuvia virheellisiä vastauksia, jotka vääristäisivät tuloksia siten nostaten tutkimuksen luotettavuutta.

6.4 Jatkotutkimus

Tässä alaluvussa pohdimme tutkimuksemme tuloksien perusteella jatkotutkimuksien mahdollisuuksia. Osana tutkimustamme selvitimme työkokemuksen vaikutusta minäpystyvyyden sekä luokanhallintataitojen kehittymiseen. Vaikka tulokset olivat ainoastaan lähes tilastollisesti merkitseviä vain joidenkin eri ulottuvuuksien osalta (esimerkiksi ”Oppilaiden osallistaminen” –ulottuvuus sai p-arvon .066), vaikuttivat tulokset kuitenkin melko vahvasti sen suuntaisilta, että muutamien viikkojen ja kuukausien työkokemuksen jälkeen minäpystyvyys kääntyi melko jyrkkäänkin nousuun ja luokanhallinnan tarve sen myötä laskuun.

Tutkimuksessamme jaottelimme työkokemuksen neljään eri ryhmään, joista eniten kokemusta omaavien ryhmä sisälsi ”yli kuusi kuukautta” työkokemusta omaavat vastaajat. Siksi olisikin mielekästä viedä jatkossa tutkimusta vielä pidemmälle ja ottaa mukaan esimerkiksi joitakin vuosia työskennelleitä opettajia sekä lähellä eläkeikää olevia opettajia, jotka ovat työskennelleet alalla mahdollisesti kymmeniä vuosia. Tutkimuksessa olisi mielenkiintoista selvittää myös pitkittäistutkimuksena opettajien minäpystyvyyden kehitystä eri nivelvaiheiden aikana: opiskelujen aikana, työhön siirtymisen aikana ja työssä jo muutaman vuoden toimineena.

Saamamme aineisto koostui 61 vastaajasta, joista 14 oli miehiä ja 47 naisia. Aineisto oli siis erilaisiin ryhmiin jakamisen kannalta melko pieni ja etenkin miesten jakamisen perusteella oli hankalaa tehdä yleistyksiä. Siksi olisi mielekästä tehdä aiheesta laajempaa tutkimusta Suomen mittakaavassa. Tällöin voitaisiin vertailla eri yliopistojen opiskelijoiden välisiä eroja minäpystyvyydessä ja luokanhallintataidoissa, jolloin saataisiin mahdollisesti tuloksia myös siitä, onko eri yliopistojen luokanopettajakoulutusten välillä tasoeroja. Tutkimusta voisi tarvittaessa

laajentaa myös Suomen ulkopuolelle vertailemalla suomalaisia opettajia ja ulkomaalaisia opettajia. Varsinkin opettajat, jotka työskentelevät erilaisessa koulujärjestelmässä, kuin suomalaisessa peruskoulussa olisivat etenkin minäpystyvyyden tutkimuksen kannalta mielenkiintoinen kohderyhmä.

Mielekästä olisi myös tarkastella löytyisikö eroavaisuuksia eri opettajakuntien välillä. Olisiko luokanopettajien ja erityisopettajien välillä esimerkiksi eroa minäpystyvyydessä ja luokanhallintataidoissa. Tällöin saataisiin tietoa siitä, antaako toinen koulutuksista mahdollisesti enemmän sellaisia työskentelyn keinoja, joita olisi syytä opettaa myös toisessa koulutuksessa.

Opettajaopintojen ja niihin sisältyvien opetusharjoitteluiden vaikutusta opiskelijoiden minäpystyvyyteen ja luokanhallintataitoihin olisi myös syytä tutkia, sillä nykyisin saatavilla oleva tutkimustieto minäpystyvyydestä sekä luokanhallinnasta rajoittuu valmistuneisiin opettajiin. Minäpystyvyyden kehitys eri harjoitteluiden välillä antaisi arvokasta tietoa opettajankoulutukselle mahdollisista epäkohdista koulutuksessa ja opiskelijoiden huonoihin kokemuksiin pystyttäisiin paremmin puuttumaan. Harjoittelut ovat usealle opiskelijalle ensikosketus alaan, joten minäpystyvyyden kartoitus ja sen kehityksen seuraaminen pitkittäistutkimuksella olisi myös opiskelijalle arvokasta tietoa oman kehityksen reflektoinnin kannalta.

Jatkotutkimusta varten luokanhallinnan osuudessa käytetyn ABCC-R -mittarin kanssa tulee noudattaa varovaisuutta. Mittarin tässä tutkimuksessa käytetty versio ei antanut kovinkaan luotettavia tuloksia. Jatkotutkimusta mittarin käytettävyyden kannalta vaaditaan, jotta voidaan todeta, johtuuko mittarin epäluotettavuus vain sattumasta vai mittarin heikkoudesta. Kysymyksenasettelu ABCC-R -mittarin suomennetussa versiossa saattaa myös vaatia jatkokäsittelyä. Kysymyksiä voisi mahdollisesti yksinkertaistaa ja kääntää sellaiseen muotoon, jota annettu vastausasteikko mukailisi johdonmukaisemmin. Minäpystyvyyden tutkimiseen opettaja-opiskelijoilla olisi hyvä myös jatkotutkia TSES-mittaria yhden faktorin rakenteella.

6.5 Tutkimuksen eettisyys

Tutkimuksessamme olemme toimineet tutkimuseettisen neuvottelukunnan laatimien hyvän tieteellisen tutkimuksen ohjeiden mukaisesti (TENK 2012). Tutkimuksessamme olemme noudattaneet rehellisyyttä, huolellisuutta ja tarkkuutta tutkimuksen teossa, vastaajien anonyymiteetin ja tietojen tallennuksen suhteen sekä tulosten arvioinnissa. Olemme käyttäneet tutkimuksessamme eettisesti kestäviä tiedonhankinta-, tutkimus- sekä arviointimenetelmiä. Muiden tutkijoiden työt on huomioitu raportoimalla ne asianmukaisin lähdeviittein. Tutkimuksen aineistonkäsittelyssä tiedot ovat kerätty vapaaehtoisilta osallistujilta, eikä vastauksia pysty yhdistämään vastaajaan. Tiedot ovat suojattu ja vain tutkijat ovat päässeet tietoihin käsiksi.

7 LÄHTEET

Akçadag, T. 2012. Teachers' expectations from in-service training and the project "no limit to teach(er)". *Eurasian Journal of Educational Research*, 48(1), 193-212.

Armor, D. 1976. Analysis of the school preferred reading program in selected Los Angeles minority schools. Los Angeles. The Rand Corporation.

Arnett, S. E. 2012. Problems encountered by beginning family and consumer sciences teachers. *Journal of Family & Consumer Sciences Education*. 30(2) 34-44.

Bandura, A. 1977. Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.

Bandura, A. 1986. Social foundations of thought and action: A social cognitive theory. Prentice Hall. New Jersey.

Bandura, A. 1992. Exercise of personal agency through the self-efficacy mechanism. Teoksessa R. Schwarzer (eds.) *Self-Efficacy: Thought control of action*. Hemisphere publishing corporation. Washington DC. 3-38.

Bandura, A. 1997. *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman.

Beck, A. T., Emery, G., & Greenberg, R. L. 1985. *Anxiety disorders and phobias*. New York: Basic Books.

Collie, R. J., Shapka, J. D., & Perry, N. E. 2012. School climate and social-emotional learning: Predicting teacher stress, job satisfaction, and teaching efficacy. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), 1189.

Dan Grube, Stu Ryan, Sarah Lowell & Amy Stringer. 2018. Effective Classroom Management in Physical Education: Strategies for Beginning Teachers, *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 89 (8), 47-52.

Duffin, L. C., French, B. F. & Patrick, H. 2012. The Teachers' Sense of Efficacy Scale: Confirming the factor structure with beginning pre-service teachers. *Teaching and Teacher Education*, 28(6), 827-834.

Eisenman, G., Edwards, S., & Cushman, C. A. 2015. Bringing reality to classroom management in teacher education. *Professional Educator*, 39(1), 1-12.

Ellis, L. 2018. Teachers' Perceptions about Classroom Management Preparedness. Walden Dissertations and Doctoral Studies. Walden University.

Emmer, E. T., Evertson, C. M. & Anderson, L. M. 1980. Effective classroom management at the beginning of the school year. *The Elementary School Journal*. Vol 80, 219-231.

Eräutuuli, M. & Puurula, A. 1990. Miksi häiritset minua? Työrauhahäiriöistä ja niiden syistä yläasteella oppilaiden kokemana. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 81.

Eräutuuli, M. & Puurula, A. 1992. Miksi häiritset minua? 2. osa: opettajan näkökulma työrauhahäiriöihin. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 106.

Evertson, C. M. & Emmer, E. T. 1982. Effective management at the beginning of the school year in junior high classes. *Journal of Educational Psychology*. 74 (4), 485-498.

Evertson, C. M. & Emmer, E. T. & Worsham, M. E. 2003. Classroom management for elementary teachers. Boston: Allyn & Bacon.

Evertson, C. M., & Weinstein, C. S. (Eds.). 2006. Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues. Mahwah, NJ: Routledge.

Fives, H. & Buehl, M. M. 2009. Examining the factor structure of the teachers' sense of efficacy scale. *The Journal of Experimental Education*, 78(1), 118-134.

Friedman, I., A. & Farber, B. 1992. Professional self-concept as a predictor of teacher burnout *Journal of Educational Research*, Vol 86, 28-35.

Garrahy, D., Cothran, D. & Kulinna, P. 2002. Teachers' perspectives on classroom management in elementary physical education. *American Educational Research Association*. New Orleans. Los Angeles. 239-260.

Garvis, S., & Pendergast, D. 2016. *Asia-Pacific Perspectives on Teacher Self-Efficacy*. Rotterdam: Sense Publishers.

Gold, Y. 1996. Beginning teacher support: Attrition, mentoring, and induction. In J. Sikula, T. J. Buttery, & E. Guyton (Eds.), *Handbook of research on teacher education*. New York: Macmillan. 548-594.

Hakkarainen, P. 1977. Koulun työrauhaongelmista: yhteenveto läänien työrauhakartoituksista. *Selosteita ja tiedotteita 103*. Jyväskylän yliopisto: Kasvatustieteiden tutkimuslaitos.

Hamre, B. K. & Pianta, R. C. 2001. Early teacher-children relationship and the trajectory of children's school outcomes through eight grade. *Child Development*. 72 (2), 625-638.

Harstila, S. & Huikuri, H. 2018. Luokanhallinnalla työrauhaa rakentamassa – sukupuolen ja kokemuksen yhteys luokanhallinnassa käytettyyn kontrolliin. *Turun yliopisto*. Rauman yksikkö. *Kasvatustieteen pro gradu- tutkielma*.

Hediye, C. 2015. Sources of teaching efficacy beliefs in preservice science teachers. *Elementary Education Online*, 14(1), 333-348.

Heinonen, V. 1989. *Kasvatustieteen perusteet*. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy.

Heller, S. S., Boothe, A., Keyes, A., Nagle, G., Sidell, M., & Rice, J. 2011. Implementation of a mental health consultation model and its impact on early childhood teachers' efficacy and competence. *Infant Mental Health Journal*, 32(2), 143-164.

Holopainen, P., Järvinen, R., Kuusela, J. & Packalen P. 2009. Työrauha tavaksi. Kohtaaminen, toimintakulttuuri ja pedagogiikka koulun arjessa. Opetushallitus. Edita Prima Oy. Helsinki.

Houghton, S., Wheldall, K. & Merret, F. 1988. Classroom behaviour problems which secondary school teachers say they find most troublesome. *British Educational Research Journal*, 14.

Hoy, W.K., & Woolfolk, A.E. 1990. Socialization of student teachers. *American Educational Research Journal*, 93.

Hoy, A. W. 2000. Changes in teacher efficacy during the early years of teaching. American Educational Research Association, New Orleans, LA. Session 43: 22. Qualitative and quantitative approaches to examining efficacy in teaching and learning.

Ingersoll, R. M. 2001. Teacher turnover and teacher shortages: An organizational analysis. *American Educational Research Journal*, 38(3), 499-534. University of Pennsylvania.

Jalali, S., Panahzade, V., & Firouzmand, A. 2014. Attitude towards computers and classroom management of language school teachers. *International Journal of Instruction*, 7(2), 35-50.

Jones, V. 1996. Classroom management. *Handbook of research on teacher education*. New York: MacMillan.

Kiiski, T. & Kärkkäinen, H. 2011. Työrauha kaikille – tukitoimia yläkoulun työrauhaongelmiin. *NMI-Bulletin*, 21 (3), 34-42.

Klassen, R. M., & Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 741-756.

Koskenniemi, M. & Hälinen, K. 1970. Didaktiikka lähinnä peruskoulua varten. Helsinki: Ota-va.

Kouluhallitus 1979. Työrauhatyöryhmän muistio. Helsinki: Kouluhallitus.

Koun, J. S. 1970. Discipline and group management in classrooms. Oxford: Holt, Rinehart & Winston.

Lang, Q. C. 2013. Exploring beginning teachers' attitudes and beliefs on classroom management. *New Horizons in Education*, 61(2), 13-33.

Lazarus, R. S., & Folkman, S. 1984. Stress, appraisal, and coping. New York: Springer.

Little, E. 2005. Secondary school teacher's perceptions of students' problem behaviours. *Educational Psychology*, Vol 25, 369-377.

Levin, J. & Nolan, J. F. 2004. Principles of classroom management. A professional decision-making model. Boston: Allyn & Bacon.

Lewis, R., Romi, S., Katz, Y. J. & Qui, X. 2008. Students' reaction to classroom discipline in Australia, Israel, and China. *Teaching and Teacher Education*, 24(3), 715-724.

Martin, N. K., Yin, Z., & Mayall, H. 2008. The Attitudes & Beliefs on Classroom Control Inventory - Revised and Revisited: A Continuation of Construct Validation. *Journal of Classroom Interaction*, 42(2), 11-20.

Marzano, R. 2003 Classroom management that works: Research based strategies for every teacher. Alexandria, VA. ASCD.

Marzano, R. J., Gaddy, B. B., Foseid, M. C., Foseid, M. P. & Marzano, J. S. 2005. A Handbook for classroom management that works. Association for supervision and curriculum development. Alexandria. VA. ASCD.

Meichenbaum, D. H. 1977. *Cognitive-behaviour modification: An integrative approach*. New York: Holt.

Meristo, M. & Eisenschmidt, E. 2014. Novice teachers' perceptions of school climate and self-efficacy. *International Journal of Educational Research* 67, 1–10.

Metz, M. H. 1978. *Classrooms and corridors. The crisis of authority in desegregated secondary schools*. Berkeley, CA: University of California Press.

Mutttilainen, M. M. & Pitkäranta, P. E. 2000. "Olette täysiä taukkeja, hyvästi!": Opettajaksi opiskeluvien käsityksiä luokanhallinnasta päättövaiheen harjoittelussa Savonlinnan normaalkoululla keväällä 1999. *Kasvatustieteen pro gradu- tutkielma*. Joensuun yliopisto.

Mäkelä, A. & Viherkorpi, K. 2015. Tulevat opettajat luokanhallinnan ja työrauhan rakentajina. Luokanopettajaopiskelijoiden luokanhallinnallinen minäpystyvyys sekä käsityksiä työrauhasta. *Kasvatustieteen Pro gradu- tutkielma*. Opettajankoulutuslaitos, Jyväskylän yliopisto.

O'Neill, S. & Stephenson, J. 2013. One year on: First-year primary teachers' perceptions of preparedness to manage misbehavior and their confidence in the strategies they use. *Australasian Journal of Special Education*, 37(2), 125-146.

Opetusalan ammattijärjestö OAJ. Opetusalan työolobarometri. <https://www.oaj.fi/ajankohtaista/julkaisut/2018/opetusalan-tyoolobarometri/> [\[luettu 17.5.2019\]](#)

Opetushallitus & Kumpulainen, T. (toim.) 2010. *Opettajat Suomessa 2010. Koulutuksen seurantaraportit 2011:6*. Tammerprint Oy. Tampere.

Pasma, J. 2012. Opettajan vuorovaikutustyyli ja minäpystyvyys. Jyväskylän yliopisto. Psykologian laitos. *Psykologian pro gradu- tutkielma*.

Pendergast, D., Garvis, S. & Keogh, J. 2011. Pre-service student-teacher self-efficacy beliefs: An insight into the making of teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(12), 4.

Pierkarski, A. 2000. School stress, teachers' abusive behaviours and children's coping strategies. *Child Abuse and Neglect*, 24(11), 1443–1449.

- Putman, S. M. 2013. Measuring practicing and prospective elementary teachers' beliefs: Development and validation of the efficacy for classroom management scale. *Alberta Journal of Educational Research*, 59(3), 420-441.
- Rich, H. L. & McNelis, M. J. 1988. A study of academic time-on-task in the elementary school. *Educational Research Quarterly*, 12. 37-46.
- Riggs, I. 1991. Gender differences in elementary science teacher self-efficacy. California State University, San Bernardino.
- Rink, J. 2014. *Teaching physical education for learning (7th ed.)*. New York, NY: McGraw Hill.
- Romano, M. 2008. Online discussion as a potential professional development tool for first-year teachers. *Technology, Pedagogy & Education*, 17(1), 53-65.
- Rosenholtz, S. 1989. *Teacher's workplace: The social organization of schools*. New York: Longman
- Rotter, J. B. 1954. *Social learning and clinical psychology*. Englewood Cliffs, NJ.: Prentice-Hall.
- Rotter, J. B. 1966. Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs: General and Applied* 80 (1), 1–28.
- Ryan, S., Grube, D., & Mokgwathi, M. 2010. Signal-to-noise ratios in physical education settings. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 81, 524–528.
- Ryan, S., & Mendel, L. L. 2010. Acoustics in physical education settings: The learning roadblock. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 15, 71–83.

Santavirta, N., Aittola, E., Niskanen, P., Pasanen, I., Tuominen, K. & Solovieva, S. 2001. Nyt riittää. Raportti peruskoulujen ja lukion opettajien työympäristöstä, työtyytyväisyydestä ja työssä jaksamisesta. Tutkimuksia 173. Helsingin yliopisto, Kasvatustieteen laitos.

Sarason, I. G. 1975. Anxiety and self-preoccupation. Stress and anxiety. Washington, DC: Hemisphere.

Savolainen, A. 2001. Koulu työpaikkana. Tampereen yliopistopaino Oy Juvenes Print, Tampere.

Schwarzer, R. (2014). Self-efficacy: Thought control of action. New York: Taylor & Francis.

Sokal, L., Woloshyn, D. & Funk-Unrau, S. 2013. How important is practicum to preservice teacher development for inclusive teaching? Effects on efficacy in classroom management. Alberta Journal of Educational Research, 59(2), 285- 298.

Stough, L. M., Montague, M. L., Landmark, L. J., & Williams-Diehm, K. 2015 Persistent classroom management training needs of experienced teachers. Journal of Scholarship of Teaching & Learning, 15(5), 36-48.

Tapaninen, S. Matematiikan opettajien minäpystyvyys ja työssä kuormittuminen. 2013. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen laitos. Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma.

Turnuklu, A & Galton, M. 2001. Students' misbehaviours in Turkish and English primary classrooms. Educational Studies 27 (3), 291-305.

Tutkimuseettinen neuvottelukunta TENK. 2012. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf [luettu 20.5.2019]

Tschannen-Moran, M., Hoy, A. W., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. Review of Educational Research, 68(2), 202-248.

Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. Teaching and teacher education, 17(7), 783-805.

Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23(6), 944-956.

Webster-Stratton, C., Reinke, W. M., Herman, K. C. & Newcomer, L. L. 2011. The Incredible Years Teacher Classroom Management Training: The Methods and Principles That Support Fidelity of Training Delivery. *School Psychology Review*, Vol. 40(4), 509-529.

Weinstein, C. S. & Mignano, A. J. 2003. *Elementary classroom management*. 3. ed. Boston: McGraw-Hill

Wheldall, K. & Merret, F. 1988. Which classroom behaviours do primary school teachers say they find most troublesome? *Educational Review*, Vol 40, 13-27.

Williams, P., Sullivan, S. & Kohn, L. 2012. Out of the mouths of babes: What do secondary students believe about outstanding teachers? *American Secondary Education*, 40(2), 104-119.

Wills, C. 2012. Being unprepared in order to be prepared: Intuitive classroom management and community formation. *Ohio Journal of English Language Arts*, 52(1), 39-42.

Wolters, C. A., & Daugherty, S. G. (2007). Goal structures and teachers' sense of efficacy: Their relation and association to teaching experience and academic level. *Journal of Educational Psychology*, 99(1), 181.

Wong, H., & Wong, R. (2009). *How to be an effective teacher, the first days of school* (4th ed.). Mountain View, CA: Harry K. Wong.

Woodcock, S. & Reupert, A. 2013. Does training matter? Comparing the behaviour management strategies of pre-service teachers in a four-year program and those in a one-year program. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 41(1), 84-98.

Youngblom, R. & Filter, K. 2013. Preservice teacher knowledge of behavior function: Implications within the classroom. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 11(3), 631-648.

8 LIITTEET (2)

LIITE 1. Saatekirje

Moikka opeopiskelijat!

Olemme viidennen vuosikurssin luokanopettajaopiskelijoita ja teemme gradua opettajaopiskelijoiden minäpystyvyydestä ja sen yhteydestä luokanhallintataitoihin. Kysely sisältää kaksi monivalintaosiota ja muutaman avoimen kysymyksen. Vastaamiseen menee aikaa muutama minuutti. Vastaaminen tapahtuu alla olevan linkin kautta sähköisesti ja anonyymisti. Vastauksia ei pystytä yhdistämään vastaajiin ja vastaukset käsitellään luottamuksellisesti.

Kysely löytyy seuraavan linkin takaa: <https://elomake.uef.fi/lomakkeet/22063/lomake.html>

Toivoisimme, että vastaat kyselyymme mahdollisimman nopeasti! Kiitämme jo etukäteen tuestasi!

Ystävällisin terveisin,

Joona Riikonen & Riku Salo
joonaeri@uef.fi & rikus@uef.fi

Ohjaaja: Martti Siekkinen (martti.siekinen@uef.fi)

LIITE 2. Kyselylomake



UNIVERSITY OF
EASTERN FINLAND

MINÄPYSTYVYYS JA LUOKANHALLINTA

Kysely koostuu vastaajan tiedoista, kahdesta monivalintaosiosta sekä yhdestä lyhyestä avointen vastausten osiosta. Kyselyyn vastaamiseen menee muutama minuutti. Kaikki vastaukset käsitellään täysin luottamuksellisesti ja anonyymisti. Muistathan lopuksi tallentaa vastauksesi, kiitos!

VASTAAJAN TIEDOT

Sukupuoli Nainen
 Mies
 Muu

Vuosikurssi 1. 2. 3. 4. 5. Muu

Suorittamasi harjoittelut

	Kyllä	Ei
H1 - Orientoiva harjoittelu	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
H2 - Perusharjoittelu	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
H3 - Syventävä harjoittelu	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
H4 - Soveltava harjoittelu	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Muu työkokemus ?

MINÄPYSTYVYYS

Valitse kultakin riviltä numero, joka ilmaisee, mitä mieltä olet kysymyksen sisältämästä haasteesta omassa työssäsi. (1 = En lainkaan, 2 = Hyvin vähän, 3 = Jonkin verran, 4 = Melko hyvin, 5 = Hyvin suuressa määrin)

Pystyn...	1	2	3	4	5
1. Luomaan kontaktin haastavimpiinkin oppilaisiin?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Puuttumaan häiritsevään käytökseen luokassasi?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Motivoimaan oppilaita, joilla on vähäinen kiinnostus koulutyöhön?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Edistämään heikosti suoriutuvien oppilaiden ymmärrystä?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Rauhoittamaan oppilaan, joka häiritsee tai metelöi?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Mukauttamaan opetusta oppilaiden yksilöllisen tason mukaan?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Käyttämään monipuolisia arvioinnin tapoja?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. Estämään sen, ettei jonkun oppilaan ongelmakäyttäytyminen häiritse opitun etenemistä?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. Antamaan vaihtoehtoisen selityksen tai esimerkin tilanteissa, joissa oppilailla on ymmärtämishäiriöitä?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. Kohtaamaan haastavia, vastustavia oppilaita?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11. Tukemaan perheitä lapsen koulumenestyksen edistämiseksi?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12. Tarjoamaan soveliaita haasteita lahjakkaille oppilaille?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

LUOKANHALLINTA

Vastaa alla oleviin väittämiin omien ajatustesi pohjalta (1 = täysin eri mieltä, 2 = jokseenkin eri mieltä, 3 = neutraali, 4 = jokseenkin samaa mieltä, 5 = täysin samaa mieltä)

	1	2	3	4	5
1. Oppilaiden vuorovaikutus tunnin aikana tulee pitää minimissä, koska se saattaa helposti johtaa työrauhahäiriöihin.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Opettajan tulisi pitää mielessä, että oppilaan tunne- ja päätöksentekotaidot eivät ole vielä täysin kehittyneitä.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Opettajan tulisi vaatia oppilailtaan ystävällisyyttä, kohteliaisuutta ja kunnioitusta toisia oppilaita kohtaan.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Oppilaat menestyvät koulussa, jos he kuuntelevat aikuisia, jotka tietävät mikä on oppilaille parasta.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Oppilaat tarvitsevat ohjausta ryhmätyöskentelyyn.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Opettajan tulisi ohjata oppilaiden siirtymistä oppimistapahtuman edetessä seuraavaan.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Opettajan tulisi päättää, mitä aiheita oppilaat opiskelevat ja mitä tehtäviä oppilaat tekevät.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. Jos opettajajohtoisen opetuksen aikana oppilas alkaa kertomaan hänen omasta työskentelystään, opettajan tulisi muistuttaa, että ensin on kuunneltava opetusosuus, jotta voidaan jatkaa tuntia.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. Opettajan tulisi määrittää tunnin eri osuusten kestot ja pyrkiä pysymään suunnitelmien puitteissa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. Jos oppilas ei suorita hänelle asetettua tehtävää määräaikaan mennessä, tulee sen vaikuttaa oppilaan arvioinnissa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11. Jos oppilaiden mielestä luokan eräs yhteinen sääntö on epäreilu, perustelisin säännön olemassaolon, mutta en muuttaisi sitä.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12. Opettajan tulisi rangaista oppilasta, joka jatkuvasti tekee muuta kuin hänelle määrättyä tehtävää.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13. Opettajan tulisi ensimmäisellä viikolla kertoa luokan yhteiset säännöt ja niiden rikkomisesta seuraavat rangaistukset.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14. Jos oppilas häiritsee muita oppilaita, pyydän häntä välittömästi olemaan hiljaa ja lopettamaan häiritsemisen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15. Hyvin käyttäytyvien oppilaiden palkitseminen on hyvä keino edistää työrauhaa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

AVOIN OSIO

Vastaa näihin harjoittelukokemustesi (ja mahdollisen työkokemuksen) pohjalta.

Määrittele työrauhan käsite?

Miten käsityksesi oppituntien suunnittelun merkityksestä on muuttunut saamasi kokemuksen myötä?

Kuinka olet pyrkinyt käytökselläsi/toiminnallasi vaikuttamaan työrauhaan opetuksessa?

TIETOJEN LÄHETYS

Tallenna

Kiitos vastauksistasi!

Järjestelmänä Eduix E-lomake