



Turun yliopisto
University of Turku

***"VÄLIL ON EHKÄ VAIKEUKSII SILLAI PITÄÄ LANGAT
KÄSISSÄ"***

Maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijoiden näkemyksiä
luokanhallinnallisesta pystyvyydestään sekä oppimisympäristön ja
luokanhallinnan välisestä yhteydestä

Nyberg Kalle & Paajanen Severi

Pro gradu -tutkielma

Turun yliopisto

Kasvatustiede

Helmikuu 2019

Turun yliopiston laatu järjestelmän mukaisesti tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck –järjestelmällä.

TURUN YLIOPISTO

Opettajankoulutuslaitos, Rauman yksikkö

NYBERG, KALLE & PAAJANEN, SEVERI:

"Välil on ehkä vaikeuksii sillai pitää langat käsissä" Maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijoiden näkemyksiä luokanhallinnallisesta pystyvyydestään sekä oppimisympäristön ja luokanhallinnan välisestä yhteydestä

Pro gradu -tutkielma, s.68., Liitesivuja 3.

Kasvatustiede

Kevät 2019

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä luokanhallinnasta, sekä heidän omasta pystyvyydestään kuvailemaansa luokanhallintaan. Lisäksi tutkimuksessa pyrittiin selvittämään maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä oppimisympäristön ja luokanhallinnan välisestä yhteydestä.

Kvalitatiivisen tutkimuksemme aineisto on kerätty syksyllä 2018 ja aineistonkeruu toteutettu puolistrukturoidulla haastattelulla. Aineisto käsittää haastattelut kuudelta eri maisterivaiheessa olevalta luokanopettajaopiskelijalta. Tutkimuksessa käytetty aineisto analysointiin teemoittelun avulla luokittelemalla sekä järjestelemällä aineistoa.

Tutkimuksen johtopäätöksenä todettiin, ettei luokanhallinta näyttäydy yksinkertaisena ilmiönä selittää. Luokanhallinta nähtiin oppimisen ja opetuksen mahdollistajana. Luokanopettajaopiskelijat kokivat luokanhallinnallisen pystyvyytensä olevan tilannesidonnaista sekä dynaamista. Oppimisympäristön ja luokanhallinnan suhde ei näyttäytynyt yksiselitteisenä, mutta oppimisympäristön koettiin vaikuttavan luokanhallinnallisten menetelmien valintaan.

Avainsanat: Luokanhallinta, oppimisympäristö, opettajankoulutus, pystyvyys

SISÄLLYSLUETTELO

1	JOHDANTO	1
2	LUOKANHALLINTA	2
2.1	Luokanhallinnan määritelmä	2
2.1.1	Opettaja luokanhallinnan perustana.....	3
2.1.2	Hyvä luokanhallinta oppimisen tukena	4
2.1.3	Luokanhallinnallisista toimintamalleista oppilaan itsesäätelyyn	5
2.1.4	Työrauha luokanhallinnan tavoitteena.....	6
2.1.5	Luokanhallinta ilmapiirin rakentajana	7
2.2	Luokanhallintakeinot ja minäpystyvyys	8
2.2.1	Opettajan itsetunto luokanhallinnallisena tekijänä	9
2.2.2	Ryhmänhallinnalla oppimistavoitteiden mukaiseen opiskeluun.....	10
2.2.3	Opettaja työrauhaongelmien selvittäjänä.....	11
2.2.4	Opettajan reagoitava luokanhallinnallisiin tilanteisiin	12
2.3	Oppimisympäristöjen yhteys luokanhallintaan	14
2.3.1	Oppimisympäristö – kehittyvä käsite	14
2.3.2	Opettaja oppimisympäristöjen rakentajana	15
2.3.3	Perinteinen luokkahuone opetustapojen muutoksessa	16
2.3.4	Avoin oppimisympäristö – tulevaisuuden oppimisympäristö	17
3	TUTKIMUSTEHTÄVÄ	19
4	TUTKIMUKSEN MENETELMÄLLISET VALINNAT	20
4.1	Kvalitatiivinen tutkimus	20
4.2	Fenomenografinen lähestymistapa	20
4.3	Tutkimuksen toteuttaminen	21
4.3.1	Aineiston keruu	21
4.3.2	Tutkittavat henkilöt ja tutkimuksen kulku.....	22
4.3.3	Aineiston analyysi	26
5	TUTKIMUSTULOKSET	29
5.1	Maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä luokanhallinnasta	29
5.1.1	Luokanhallinnan moninainen määrittely	29
5.1.2	Luokanhallinta oppimisen mahdollistajana	31
5.1.3	Oppilastuntemus - tärkeä osa luokanhallintaa	33
5.1.4	Työrauha luokanhallinnan tavoitteena.....	34
5.1.5	Luokanhallinnan ja ilmapiirin suhde	35

5.2	Minäpystyvyyden suhde luokanhallintaan.....	38
5.2.1	Käsitys omasta pystyvyydestä määrittelemäänsä luokanhallintaan.....	38
5.2.2	Luokanhallintakeinojen kehittyminen luokanopettajakoulutuksen ulkopuolella.....	40
5.2.3	Luokanhallintakeinojen kehittyminen luokanopettajakoulutuksessa	42
5.2.4	Luokanhallintakeinojen kehittyminen	46
5.3	Oppimisympäristön yhteys luokanhallintaan	48
5.3.1	Oppimisympäristön yhteys luokanhallintaan	48
5.3.2	Erilaisten oppimisympäristöjen vaikutus luokanhallintaan	50
5.3.3	Oppiaineen vaikutus luokanhallintaan.....	51
6	<i>POHDINTA</i>.....	54
6.1	Luotettavuuden arviointi	57
6.2	Tutkimuksen rajoitukset.....	58
6.3	Jatkotutkimusehdotukset.....	59
6.4	Yhteenveto.....	60
7	<i>LÄHTEET</i>	61
	<i>LIITTEET</i>	69

1 JOHDANTO

Luokanhallinta on laaja-alainen ja kokonaisvaltainen prosessi, joka toimii opetustyön perustana (Launonen 2001, 101). Oppilaiden käyttäytymisen ohjaaminen sekä luokanhallinta on useasti todettu olevan opetuksen haastavin osuus ja samalla myös opettajien yksi suurimmista huolenaiheista (Jones & Jones 2007, 69; Levin & Nolan 2007, 35). Luokanhallinnan myönteiset ja kielteiset ilmiöt ovat läsnä koulun arjessa ja niiden välillä tasapainoillaan lähes päivittäin (Kiiski, Närhi & Peitso 2012, 11).

Luokanhallinta ja sen ongelmat ovat olleet esillä valtamediassa. Lapsiasiavaltuutettu Tuomas Kurttila otti vuoden 2018 alkupuolella kantaa vallan väärinkäyttöön koulumaailmassa (YLE, 19.2.2018). Pari vuotta sitten jopa keltainen lehdistö tarjosi opettajille konkreettisia luokanhallintakeinoja. Artikkelissa haastatellun nuoren luokanopettajan mukaan luokanopettajakoulutus ei tarjoa ryhmänhallintakeinojen opetusta. (IL, 7.9.2016.) Nykyisen opettajankoulutuksen vastaaminen murroksessa olevan opettajuuden tarpeisiin on myös ollut tapetilla kasvatusalan julkaisuissa (Soolibooli, 25.8.2016; 15.11.2018). Vuoden harjoitteluohjaaja vuodelta 2018 Johanna Hildén korostaa haastattelussaan hyvän opettajan ominaisuuksiin kuuluvan ryhmänhallinnan (Soolibooli, 18.5.2018). Luokanhallinnan ajankohtaisuudesta kielii myös alkuvuodesta 2019 julkaistava juttusarja, joka keskittyy kurinpidollisiin menetelmiin nykyajan koulussa (YLE, 23.8.2018). Mediassa on tuotu esille myös oppimisympäristön kautta tehtyjä luokanhallinnallisia ratkaisuja (IS, 2.9.2016; YLE 3.5.2017).

Suomessa tutkimusta luokanhallinnasta on tehty lähiaikoina verrattain melko vähän, vaikka sitä pidetään opetuksen perustana. Kansainvälistä tutkimusta luokanhallinnasta löytyy enemmän, mutta tutkimusten tulosten siirrettävyys suomalaiseen koulukulttuuriin ei ole mutkatonta. Tässä tutkimuksessa perehdymme maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiin luokanhallinnasta. Tarkoituksenamme on selvittää maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä heidän omasta pystyvyydestä kuvailemaansa luokanhallintaan. Lisäksi tutkimuksen tarkoitus on selvittää maisterivaiheen opiskelijoiden käsityksiä oppimisympäristön ja luokanhallinnan välisestä yhteydestä.

2 LUOKANHALLINTA

Tässä luvussa käsittelemme luokanhallintaa ilmiönä ja käsitteenä. Ensimmäisessä kappaleessa pyrimme määrittelemään luokanhallinnan käsitettä eri tutkimusten ja kirjallisuuden kautta. Tämän luvun toinen kappale käsittelee luokanhallinnan ja minäpystyvyyden suhdetta. Kolmannessa kappaleessa tarkastellaan oppimisympäristön ja luokanhallinnan välistä yhteyttä.

2.1 Luokanhallinnan määritelmä

Luokanhallinta on yksi opettamisen tärkeimmistä osa-alueista (Salo 2000, 163). Yli puolet opettajan toiminnasta on liitoksissa luokanhallintaan (Jones & Jones 1990, 6). Griffin (1988, 270) sekä Launonen (2001, 101-102) määrittelevät luokanhallinnan (engl. classroom management) laaja-alaiseksi käsitteeksi, joka sisältää kurin ja työrauhan lisäksi paljon muuta. Griffinin (1988, 270) määrittelemään luokanhallintaan kuuluu tuloksellista opiskelua ajatellen asioita, kuten henkilösuhteet, oppimisympäristö ja fyysinen oppimisympäristö. Launosen (2001, 101-102) mukaan luokanhallinta on kokonaisvaltainen prosessi, joka toimii opetustyön perustana. Salon (2000, 164) mukaan luokanhallinta taas ymmärretään tavoitteelliseksi ja hallituksi toiminnaksi, jota opettaja johtaa.

Jones ja Jones (1990, 6) esittävät, että luokanhallinnalla on vahva yhteys oppilaiden oppimiseen. Luokanhallinta on prosessi, jonka tehtävä on organisoida ja koordinoita oppilaiden pyrkimyksiä saavuttaa sekä oppilaiden omia että kasvatuksellisia tavoitteita (Salo 2000, 163). Salon (2000, 163) mukaan luokanhallinta voidaan ymmärtää toimintoina, joiden avulla opettaja yrittää luoda oppilailleen edellytyksiä hyödyntää lahjojaan erilaisiin haasteellisiin oppimistehtäviin. Opetuksen lähtökohtia ovat luokanhallinta, toimiva ryhmä ja turvallisuus (Stenberg 2011, 59-60). Käsite luokanhallinta kattaa luokassa työskentelevien henkilöiden suhteiden lisäksi myös oppimisympäristöön liittyviä tekijöitä, kuten luokahuoneen viihtyvyyden ja rutiinien sujumisen luokassa (Salo 2000, 163).

2.1.1 Opettaja luokanhallinnan perustana

Kyetäkseen varsinaiseen opetustyöhön, on opettajan aluksi hallittava luokkansa (Parkay, 2007, 15). Opettajan on pidettävä huolta luokanhallinnasta, sillä muutoin joku tai jotkut oppilaista tekevät sen (Britzman 1986, 52-53). Mikäli opettaja ei pysty hallitsemaan opetettavaa luokkaansa, koetaan se opettajan kyvyttömyytenä (Britzman 1986, 50). Opetustilanteen ollessa hyvin vuorovaikutuskeskeinen oppimista häiritsee, jos opettaja ei ota valtasuhteessa paikkaansa vastuullisena aikuisena (Salo 2004, 25-26). Britzman (1986, 50) toteaa kuitenkin tämän tyyppisen käsityksen heijastuvan negatiivisesti itse opetukseen, jos oppilaiden oppimisen takaamisen sijasta opetuksesta tuleekin silmällä pitoa ja kontrollointia.

Luokanhallinnan lähtökohta on, että opettaja tuntee ja ymmärtää luokanhallintaa koskevia teorioita ja tutkimuksia. Oppilaiden persoonallisten ja psykologisten tarpeiden tunteminen auttaa luokanhallinnassa. (Salo 2009, 118-119.) Jones ja Jones (1990, 16) toteavat, että useat opettajat ovat tietämättömiä siitä, miksi erilaisia ongelmia esiintyy ja mikä on esiintyvien ongelmien ja opettajan ammatillisen käyttäytymisen välinen suhde. Ymmärtämättömyys on johtanut siihen, että moni opettaja ei ongelmien keskellä oikein tiedä, miten asioita tulisi lähteä purkamaan (Salo 2009, 119). Kounin (1971, 88-91) mukaan opettajan tulee olla jatkuvasti tietoinen siitä, mitä luokassa tapahtuu. Lisäksi opettajan tulee puuttua mahdollisiin häiriöihin välittömästi ja osoittaa oppilaille, että hän on tilanteen tasalla (Kounin 1971, 89). Kounin (1971, 89) esittää, että toisiaan tukevia luokanhallinnan edellytyksiä ovat erilaisten oppimistapahtumien samanaikainen hallinta sekä luokan tapahtumista perillä oleminen.

Jones ja Jones (1990, 16-18) nimeävät luokanhallinnan osa-alueiksi myönteiset suhteet, laadukkaan opetuksen sekä ongelmien korjaamisen. Myönteisillä suhteilla Jones ja Jones (1990, 16) tarkoittavat sekä oppilaiden keskinäisiä suhteita että opettajan ja oppilaan välistä suhdetta. Heidän mukaansa opettajalla on keskeinen rooli suhteiden luomisessa ja ylläpitämisessä. Laadukas opetus taas auttaa oppilaiden oppimista vastaamalla yksilöiden sekä oppilasryhmien oppimistarpeisiin. Laadukkaan opetuksen taustalla on väite siitä, että heikko motivaatio, oppilaan kielteinen minäkäsitys ja epäonnistuminen ovat seurausta virheellisistä oppimisen edellytyksistä. Ongelmia tulisi korjata siten, että oppilaita autetaan tutkimaan ja korjaamaan omaa ei-toivottua käyttäytymistä. Keinoja

korjaamiseen ovat muun muassa laajat kasvatukselliset ohjelmat, erilaiset behavioraaliset tekniikat ja ongelmanratkaisumenetelmät. (Jones & Jones 1990, 16-18.)

2.1.2 Hyvä luokanhallinta oppimisen tukena

”Todella hyvä luokanhallinta ei olekaan pelkästään opettajan tuote, vaan yhteistoimintaa, jossa kaikki tukevat toisiaan” (Salo 2000, 163).

Levin ja Nolan (2007, 4) esittävät, että opetus ja luokanhallinta ovat ilmiöitä, jotka ovat toisistaan riippuvaisia. Hyvä luokanhallinta on tehokasta puuttumista häiriöihin ja sen tulisi olla suunniteltua maksimoimaan oppimaan suuntautumista. Luokanhallinta nähdään proaktiivisena toimintana, jonka tavoite on pitää oppilas kiinni oppimistehtävissä ehkäisten oppilaiden häiriökäyttäytymistä. (Salo 2000, 163.) Tehokas luokanhallinta lisää innostusta, nautintoa ja iloa oppimistilanteessa (Charles 1996, 153).

Luokanhallinnassa opettajan tulee olla tarvittaessa valmis nopeisiin muutoksiin ryhmän toiminnassa. Mikäli vuorovaikutussuhde on perustunut ulkoiseen voimaan ja kontrolliin, ei muutostarpeisiin vastaaminen ole luontaista ja nopeaa. Muutosherkkyys onkin yksi hyvää luokanhallintaa määrittelevä tekijä. (Heikkilä & Heikkilä 2001, 25-26.) Opettajan käyttämä ulkoinen voima ja kontrolli heikentää vuorovaikutussuhdetta, vaikeuttaa muutostarpeisiin vastaamista sekä on osoittautunut tehottomaksi (Heikkilä & Heikkilä 2001, 27; Salo 2000, 163). Kounin (1971, 88-91) nostaa esiin kolme hyvän luokanhallitsijan edellytystä, jotka ovat sujuvuus, sopivasta opiskeluvauhdista huolehtiminen sekä oppilasryhmän vireänä pitäminen. Sujuvuudella tarkoitetaan hänen mukaansa muun muassa luontevia siirtymiä oppitunneilla. Oppilaiden vireystilaa pitää yllä taas esimerkiksi ongelmatyypisten kysymysten esittäminen ja koko luokan yhteisvastuullisuuden korostaminen. (Kounin 1971, 88-91.)

Hyvä opettaja mahdollistaa oppilaiden vaikuttamisen opetukseen, jolloin vuorovaikutussuhde paranee (Gordon & Savolainen 2006, 27; Heikkilä & Heikkilä 2001, 28). Heikkilän ja Heikkilän (2001, 28) määritelmän mukainen empaattinen opettaja ymmärtää puhuttavan aiheen sensitiivisen luonteen oppilaalle ja osaa reagoida oikein. Oikea reagointi vahvistaa vuorovaikutussuhdetta ja sen kautta luokanhallintaa (Heikkilä & Heikkilä 2001, 28; Stenberg 2011, 62).

2.1.3 Luokanhallinnallisista toimintamalleista oppilaan itsesäätelyyn

Salon (2009, 124) mukaan luokanhallintaan kehitetyt toimintamallit ja johtamistyyli voidaan ajatella tietynlaisena jatkumona. Opettajan näkyvä vallankäyttö ja ulkoisten keinojen käyttäminen luokanhallinnassa ovat jatkumon toisessa ääripäässä. Ulkoisten keinojen käyttäminen oppilaiden kontrolloimiseksi tarkoittaa rangaistuksia ja palkkioita. Opettaja määrittelee hyväksytyin käyttäytymisen rajat ja pyytää oppilaita käyttäytymään niiden rajojen sisäpuolella. Jos oppilaat eivät noudata rajoja, niin seurauksena voi olla jälki-istunto tai jokin muu rangaistus. Tämänkaltainen toimintamalli perustuu ulkoisiin säätelymekanismeihin ja niitä käytetään runsaasti. (Salo 2009, 124.)

Toisessa ääripäässä oppilaille opetetaan toimintamalleja, joissa korostetaan menetelmiä ja taitoja, joiden avulla oppilaat pystyvät itse säätelemään omaa käyttäytymistään. Itsesäätelyllä tarkoitetaan sellaista kykyä, jossa ihminen pystyy toimimaan sosiaalisesti hyväksytyllä tavalla myös silloin, kun ulkoinen kontrolli puuttuu. Itsesäätelystä voidaan käyttää myös käsitettä itsekontrolli. (Salo 2009, 124.) Salo (2000, 31) huomauttaa, että itsekontrolli ei ole negatiivinen käsite vaan ominaisuus, jota tarvitaan pitkäjänteisessä työssä, kuten koulussa tapahtuva opiskelu usein on. Edellytyksenä itsesäätelyyn opettavalla toimintamallilla on, että oppilaille opetetaan rakentavan ongelmanratkaisun taitoja. Rakentavat ongelmanratkaisutaidot mahdollistavat, että oppilaat osaavat käyttää opittuja toimintamalleja myös todellisissa konfliktitilanteissa. (Salo 2009, 124.)

Korpinen (1996, 30) korostaa opetustilanteessa yksilöllistä huomiointia. Opettajat, joiden oppilaat ovat menestyneempiä antavat oppilaille haastavampia tehtäviä, aikaa vastata sekä useammin positiivista palautetta oppilaiden toiminnasta (Korpinen 1996, 30).

Salo (2004, 25-26) esittää, että negatiivinen pedagogiikka on tekijä, joka saa suomalaisnuoret vastustamaan koulua. Negatiivinen pedagogiikka ei kuitenkaan ole aina näkyvää. Tästä syystä voidaankin puhua luokanhallintakeinona piilotetusta negatiivisesta pedagogiikasta, jonka käytännön vaikutusta on vaikea suoraan yhdistää itse keinoihin. Tiukat säännöt voivat rajoittaa oppilaan oppimismahdollisuuksia ja vähentää mahdollisuuksia itsenäiseen ongelmanratkaisuun. Kontrollin ja kurinpidon nähdään estävän luonnollisen oppilaan ja opettajan välisen vuorovaikutuksen. (Salo 2004, 25-26.)

2.1.4 Työrauha luokanhallinnan tavoitteena

Hirsjärvi (1983, 196) määrittelee työrauhan koululuokassa vallitsevaksi rauhalliseksi oloksi. Salon (2000, 31) mukaan luokanhallinta sisältää pyrkimyksen kohti työrauhaa. Hän mieltää saavutetun työrauhan onnistuneeksi luokanhallinnaksi. Bromfieldin (2006, 190-191) mukaan työrauha on koettu olevan luokanhallinnan haastavin, mutta myös yksittäisistä osa-alueista tärkein osuus. Myös Canter (2010, 28) pitää työrauhaa ehdottoman tärkeänä ja välttämättömänä osa-alueena, jota ilman luokanhallinta ei voi olla onnistunutta. Launonen (2001, 20) taas pitää työrauhaa luokanhallinnan keskeisenä päämääränä, mutta korostaa, ettei se kuitenkaan ole luokanhallinnan ainoa tarkoitus. Hän jatkaa, että työrauha on tärkeä väline oppimisen ja opetuksen mahdollistamiseksi. Työrauhan ylläpito ja opettaminen eivät ole kaksi eri asiaa vaan yhteisen kokonaisuuden osia (Koskenniemi & Hälinen 1970, 245).

Opettajat kokevat työrauhan omalla tavallaan (Erätuuli & Puurula 1992, 9). Salon (2000, 34) mukaan on opettajia, jotka vaativat oppilaita työskentelemään hiljaisesti, koska he eivät usko, että tehokasta oppimista voisi tapahtua meluisassa ympäristössä. Hän jatkaa, että on olemassa myös opettajia, jotka hyväksyvät paljon melua luokassaan. Melua luokassaan hyväksyvät opettajat katsovat työrauhan toteutuneen, kun toiminta on tavoitteiden suuntaista. (Erätuuli & Puurula 1992, 9; Salo 2000, 34.)

Työrauha on osa koulun toimintakokonaisuutta. Työrauhan tehtävä on turvata varsinaisen opiskelun mahdollistuminen ja tehokkuus. (Saloviita 2007, 24.) Työrauhaa tarkasteltaessa oppilaan näkökulmasta ymmärretään se usein oppimisrauhana. Kun työrauhaa tarkastellaan opettajan näkökulmasta, on kyse opettamisrauhasta. Opettajan ja oppilaiden yhteinen näkökulma ymmärretään työskentelyrauhana. (Salo 2000, 33.) Salo (2000, 33) toteaa, että myös oppilaille on osuus luokanhallinnassa sekä työrauhassa. Hän jatkaa, että opettajan ja oppilaiden välinen yhteistoiminta on avainasemassa (Salo 2000, 33).

Luokanhallintaa, joka tavoittelee työrauhaa, voidaan jaotella ennaltaehkäiseviin sekä korjaaviin keinoihin (Salo 2000, 236). Työrauhan ylläpitäminen on osa opettajan harjoittamaa kasvatusta ja sen tavoitteena on kehittää oppilaan itsehallintaa sekä

sosiaalisia taitoja (Saloviita 2007, 24). Työrauhaan voidaan vaikuttaa monilla keinoilla, joista keskeisiä ovat opettajan antama ohjaus ja palaute, yhteistyö sekä yhteinen vastuunotto ja huolenpito (Opetushallitus, 2014). Saloviidan (2007, 57) mukaan ulkoisen kontrollin ja pakon avulla hankittu järjestys ei ole työrauhaa. Luokassa voi olla hyvä työrauha, mutta opettajalla ei välttämättä ole kuitenkaan hyviä luokanhallintataitoja (Salo 2000, 33).

2.1.5 Luokanhallinta ilmapiirin rakentajana

”Kun luokassa vallitsee turvallinen ja dialoginen ilmapiiri, jota opettaja omalla turvallisella ja dialogisella auktoriteetilla peilaa ja ylläpitää, luonnollinen seuraus on pedagogisesti tarkoituksenmukainen luokanhallinta” (Stenberg 2011, 68).

Opetuksessa käytävä dialogi rakentaa vuorovaikutusilmapiiriä (Stenberg 2011, 65). Stenberg (2011, 65) korostaa opettajan roolia turvallisen vuorovaikutusilmapiirin luoja. Heikkilän ja Heikkilän (2001, 27) mukaan vuorovaikutuksen ja sosiaalisen kanssakäymisen oppiminen mahdollistuu, kun oppilaat uskaltavat tuoda esille omia ajatusprosessejaan ja kokemuksiaan. Hyvä opettaja luo ilmapiirin, jossa vuorovaikutus toimii ja työskennellään yhdessä kohti yhteistä päämäärää (Heikkilä & Heikkilä 2001, 25). Turvallinen ja toimiva vuorovaikutuksellinen ilmapiiri luokassa mahdollistaa opetus-opiskelu-oppimisprosessin (Stenberg 2011, 64). Luokan ilmapiirillä on tärkeä merkitys oppilaan itsetunnon kehitykselle. Siihen mitä lapsi odottaa itseltään, on lapsen opettajalla suuri vaikutus. (Korpinen 1996, 30-31.) Heikkilä ja Heikkilä (2001, 27) näkevät avoimen dialogin ja sen kautta hyvän vuorovaikutuksen mahdollistuvan vain itsensä johtamisen kautta. Itsensä johtamisen kokemus tulee silloin, kun koetaan itsellä olevan mahdollisuus vaikuttaa itseä koskeviin asioihin (Heikkilä & Heikkilä 2001, 27). Korpinen (1996, 31) taas puhuu humanisen ilmapiirin käsitteestä, jolle tyypillistä on demokraattinen, henkilökohtainen ja yksilöä kunnioittava sekä joustava ilmapiiri.

Korpinen (1996, 31) puhuu kontrolloivasta ilmapiiristä valvovan ilmapiirin käsitteellä. Valvovalle ilmapiirille on tyypillistä muun muassa sääntöjen ylläpitäminen, opettajajohtoisuus, autoritaarisuus ja persoonattomuus. Koulun ilmapiiri on muuttunut vuosien saatossa kontrolloivasta humaaniin suuntaan. Humaaniselle suunnalle on tyypillistä persoonallinen, kunnioittava, osallistuva ja inhimillinen suhtautuminen

ihmisiin. Oppilaita kunnioitetaan ja heidät hyväksytään persoonallisina. Tämänkaltainen ilmapiiri mahdollistaa oppilaan minäkäsityksen ja itsearvostuksen myönteisen kehityksen. Ulkoisesta kontrollista on siirrytty enemmän ja enemmän kohti yksilön itsekontrollin korostamisen suuntaan. Yksilön voidessa osallistua itseään koskevaan päätöksentekoon, saa hän kokea itsensä voimakkaaksi ja samalla oppii itsenäiseksi sekä vastuulliseksi. Mahdollisuus osallistua opetuksen suunnitteluun sekä vastuunanto oppilaille omasta opiskelustaan sekä käyttäytymisestään johtaa oppilaiden minäkäsityksen kehittymiseen. (Korpinen 1996, 22-31.)

Oppimistapahtuman ilmapiiri syntyy opettajan ja oppilaiden keskinäisen vuorovaikutuksen seurauksena (Salo, 2000, 163). Jones ja Jones (2007, 49) pitävät myönteisen ilmapiirin luomista luokkaan erityisen tärkeänä asiana. Myönteinen ilmapiiri johtaa oppilaiden myönteiseen minäkäsitykseen ja erityisesti itsearvostukseen (Korpinen 1996, 22). Myönteistä ilmapiiriä voidaan edistää muun muassa käyttämällä tehokkaasti oppilaiden oppimistarpeisiin suunniteltuja opetusmenetelmiä (Jones & Jones 2007, 49). Myönteiselle ilmapiirille on tyypillistä kunnioitus, huomioiminen, huolenpito ja hyväksyntä. Myönteisessä ilmapiirissä opettaja osoittaa oppilaille, että hän on arvokas. (Korpinen 1996, 22.) Oppimisen ollessa henkilökohtaista ja omaan vauhtiin etenevää tulisi Heikkilän ja Heikkilän (2001, 26) mukaan kehittää ryhmän jäsenille avoimen dialogin kautta psykologisesti turvallinen viitekehys, jossa voi tuoda esille omaa ajatteluprosessiaan ja epäonnistua menettämättä kasvojaan. Opettajan tulee luoda ilmapiiri, jossa vallitsee keskinäinen kunnioitus ja jossa uskaltaa vastata väärin (Heikkilä & Heikkilä 2001, 28; Stenberg 2011, 63). Ilmapiirin ollessa kielteinen, opitaan asioita, jotka ei ole koulun tavoitteiden mukaisia (Salo 2000, 163).

2.2 Luokanhallintakeinot ja minäpystyvyys

Minäpystyvyydellä tarkoitetaan yksilön omia uskomuksia siitä, miten yksilö pystyy hyödyntämään tietojansa ja taitojaan, joita hänellä on. Jokainen yksilö muodostaa oman pystyvyykokemuksensa vertaamalla osaamistaan annettuun tehtävään. Tilannesidonnaisuus vaikuttaa arvioon omasta pystyvyydestä ja samat kyvyt sekä tiedot omaavat ihmiset saattavat erota minäpystyvyyden suhteen. (Bandura 1997, 11.)

Luokanhallinnan taustalla vaikuttavat opettajan ihmiskäsitys sekä oppimiskäsitys (Puolimatka 2010, 303). Puolimatkan (2010, 303) mukaan olennaista on se, miten opettaja kokee opettamisen ja opettajan roolin. Myös opettajan suhtautuminen oppilaisiin sekä omaan rooliin vallankäyttäjänä vaikuttavat luokanhallinnan toimintamallin valitsemiseen (Puolimatka 2010, 303). Opettajan tulisi tiedostaa oma vaikutusvaltansa kyetäkseen toimimaan parhaalla mahdollisella tavalla (Korpinen 1996, 28).

2.2.1 Opettajan itsetunto luokanhallinnallisena tekijänä

Opettajan terve itsetunto on onnistuneen työn paras tae. Opettajan toiminnassa ja käytöksessä näkyy se millaisena hän kokee itsensä. Hyvän opettajan ominaisuudet linkittyvät usein siihen, miten opettaja näkee itsensä. Hyvällä itseluottamuksella varustetut opettajat ovat aktiivisia ihmiskontaktien parissa, kun taas huonomman itsetunnon omaavat opettajat välttelevät ihmiskontakteja ja ovat usein myös autoritaarisempia. (Korpinen 1996, 29-30.) Korpisen (1996, 29) mukaan alhaisen itsetunnon omaavilla opettajilla on käytössään perinteisiä opetusmenetelmiä ja heidän opetustyyliinsä on usein joustamatonta. Hyvän minäkäsityksen omaavat opettajat taas luovat oppimisympäristön, jossa oppilaiden välinen vuorovaikutus on runsaampaa ja oppilaille suodaan enemmän yksilöllistä tukea. (Korpinen 1996, 29).

Korpisen (1996, 29) mukaan liian kontrolloiva, autoritaarinen tai jopa vihamielinen opettaja on usein itsestään epävarma, eikä pidä opettamisesta. Palmer (1998, 113) tuo esille opettajan omien pelkojen vaikutuksen luokanhallintaan. Opettaja saattaa pelätä hiljaisuutta, vuorovaikutuksettomuutta ja omaa epävarmuuttaan (Palmer 1998, 114). Opettajan itsetunnolla on havaittu olevan yhteys oppilaiden itsetuntoon. Opettaja, joka hyväksyy itsensä, hyväksyy myös muut ihmiset, niin aikuiset kuin lapset. (Korpinen 1996, 29.) Stenberg (2011, 65-70) ohjeistaa opettajaa tuomaan esille oman inhimillisen erehtyväisyytensä, mutta myöntää usein opettajien piiloutuvan auktoriteetin taakse.

Kouluissamme on haaste luoda sellaista kollektiivista toimintakulttuuria koulun aikuisten välille, joka vahvistaa koulussa toimivien aikuisten pystyvyyden tunnetta työrauhaongelmien ennaltaehkäisyssä, kohtaamisessa ja ratkaisemisessa. Opettajien henkilökohtaisten minäpystyvyyden tunteen lisäksi tarvitaankin koko koulun aikuisten kollektiivista pystyvyyden tunteen kehittymistä. (Kiiski, Närhi & Peitso 2012, 12.)

2.2.2 Ryhmänhallinnalla oppimistavoitteiden mukaiseen opiskeluun

Charlesin (1996, 153) mukaan keskeistä luokanhallinnassa on opettajan kyky organisoida, jakaa tehtäviä, valvoa, ohjata sekä kommunikoida. Luokassa on noin 20-30 usein hyvin erilaista oppilasta, joista opettajat ovat vastuussa (Salo, 2009, 119). Salon (2009, 119) mukaan opettajan tulee hallita organisointi- ja ryhmänhallintakeinoja, jotka mahdollistavat oppilaiden keskittymisen oppimistavoitteiden mukaiseen opiskeluun. Jonesin ja Jonesin (1990, 17) mukaan tehokkaimpien ja tehottomimpien opettajien välillä on suuria eroja, kun vertaillaan oppilaiden työskentelyä oppimistavoitteiden suuntaisesti. Älylliset kyvyt eivät voi toimia silloin, kun oppilaiden keskittyminen on suuntautunut muualle organisointi- tai henkilösuhdeongelmien vuoksi (Salo 2000, 163).

Ryhmädynamiikan tiedostaminen auttaa opettajaa ymmärtämään asioita, jotka vaikuttavat oppilaan oppimiseen sekä toimivaan vuorovaikutukseen. Suurin vastuu on turvallisella ja dialogisella auktoriteetilla eli opettajalla. (Stenberg 2011, 61-62.) Heikkilä ja Heikkilä (2001, 25) määrittelevät opettajan johtajaksi, jota tulee automaattisesti seurata, ja joka toimii tekemistä ohjaavana voimana. Opettajalla on käytössään erilaisia työvälineitä, joiden avulla oppilaiden toimintaa ohjataan (Heikkilä & Heikkilä 2001, 28).

Korpisen (1996, 29) mukaan autoritaarisuutta korostavat opettajat eivät onnistu kasvattajina koulussa niin hyvin, kuin opettajat, jotka korostavat oppilaskeskeisyyttä. Oppilaskeskeisyyttä korostavilla opettajilla on tyypillistä halu jakaa vastuuta oppilailleen. Oppilaat oppivat samalla ottamaan vastuuta yhteisten sääntöjen noudattamisesta. (Korpinen 1996, 29.) Jonesin ja Jonesin (1990, 20-21) mukaan opettajilla on oikeus edellyttää oppilailtaan vastuullista työskentelyä vasta, kun he hoitavat oman vastuunsa. Opettajan vastuu on huolehtia, että oppilaat tuntevat itsensä hyväksytyksi sekä osoittaa olevansa valmis tukemaan oppilaita. Opettajan tulee varmistaa, että kaikki tuntevat annetut säännöt sekä seuraukset sääntöjen noudattamatta jättämisestä. Opettajan tulee huolehtia siitä, että kaikki tuntevat sekä oppimisen tavoitteet että arvioinnin periaatteet. (Jones & Jones 1990, 20-21; Salo 2000, 41.) Korpisen (1996, 31) mukaan, oppilaiden itsenäisyyttä voidaan edistää parhaiten tarjoamalla mahdollisuuksia itsenäisille valinnoille ja asettamalla toiminnalle selkeät säännöt, jotka eivät kuitenkaan ole dogmaattisia.

Salo (2005, 50) puhuu ryhmädynamiikan ja opettaja-oppilas vuorovaikutussuhteen yhteydessä sensitiivisen opettajan käsitteestä. Sensitiivinen opettaja tiedostaa ryhmänsä elämäntilanteet ja oppimistavat sekä ajatusmaailman (Salo 2005, 52). Paul ja Colucci (2000, 48) määrittelevät sensitiivisen opettajan empaattiseksi vuorovaikuttajaksi. Empaattinen vuorovaikutus sisältää sellaisten vuorovaikutustapojen havainnoinnin kuin hiljaisuuden, ilmeiden tai pelkän tuijotuksen tulkinnan. Sensitiivinen opettaja ymmärtää vuorovaikutusten sosiaalisen ulottuvuuden. (Paul & Colucci 2000, 48-50.) Heikkilä ja Heikkilä (2001, 28) puhuvat empaattisen kuuntelijan käsitteestä määritellesään opettajaa, joka ymmärtää, kun oppilas ilmaisee epäsuorasti tunnetilojaan. Vuorovaikutuksen ollessa paljon muutakin kuin vain sanoja ja niiden kuulemista, tulisi opetustilanteessa kiinnittää huomiota oppilaiden erilaisiin ilmaisuihin (Heikkilä & Heikkilä 2001, 29). Opettajat, jotka hyväksyvät tunteiden ilmaisun sekä näyttävät itse tunteensa ilmaisemalla ne vapautuneesti, edistävät parhaiten oppilaiden itseilmaisua (Korpinen 1996, 31). Opettajan ollessa osa luokan ryhmädynamiikkaa, heikentää opettaja itse toimivaa vuorovaikutussuhdetta, eristämällä itsensä oppilaista (Stenberg 2011, 68). Palmerin (1998, 112) mukaan opettajan tulisi uskaltaa heittäytyä luokan vietäväksi, jotta oppilaat voisivat tehdä samalla tavoin. Salo (2005, 54) puhuu luokan vietäväksi heittäytymisestä muistuttaen opettajan ulkoisista rajoitteista. Opetussuunnitelman noudattaminen, oppimisympäristön fyysiset rajoitteet ja oppilaiden turvallisuuden takaaminen ovat esimerkkejä opettajan kohtaamista ulkoisista rajoitteista (Salo 2005, 54).

2.2.3 Opettaja työrauhaongelmien selvittäjänä

Työrauhaongelmat lukeutuvat kielteisiin ilmiöihin, joihin kaivataan opettajien keskuudessa puuttumisen keinoja (Kiiski ym. 2012, 11). Työrauhaongelmat ilmenevät eri oppiaineissa eri laatuina (Erätuuli & Puurula 1992, 10). Salon (2000, 39) mukaan opettaja vaikuttaa luokan työrauhan luomiseen ja sen ylläpitoon. Kiiski ja kollegat (2012, 11) esittävät, että työrauhaongelmiin voidaan puuttua ennaltaehkäisevästi muun muassa hyvällä ja laadukkaalla opetuksella, turvallisella ja osallistavalla ilmapiirillä sekä tiiviillä opettajien välisellä yhteistyöllä. Parhaimmat tulokset työrauhaongelmien selvittämisessä saadaan, kun panostetaan ennaltaehkäisyyn ja puututaan esiin nousseisiin ongelmiin mahdollisimman nopeasti. (Kiiski ym. 2012, 11.) Salon (2000, 163) mukaan konfliktien kohtaaminen ja niiden ratkaiseminen ovat osa laaja-alaisempaa luokanhallintaa.

Pedagogisia ratkaisuja kehittämällä sekä luottamuksen ja välittämisen ilmapiiriä vahvistamalla, luodaan edellytykset hyvän työrauhan rakentumiselle. Opetuksen järjestäjällä on oikeus käyttää työrauhan turvaamiseksi ja epäasialliseen käyttäytymiseen puuttumiseksi myös kasvatuskeskustelua ja erilaisia kurinpitokeinoja. Kasvatuskeskustelussa ja kurinpitoasioissa noudatettavasta menettelystä säädetään perusopetuslaissa. (Opetushallitus, 2014.) Kiiskin ja kollegoiden (2012, 12) mukaan työrauhaa voidaan tukea pedagogisten keinojen avulla. Pedagogisilla keinoilla ei voida kuitenkaan poistaa yhteiskunnallisia tai perhelähtöisiä syitä, jotka ilmenevät oppimisen tai käyttäytymisen ongelmina kouluissa. Syyt käyttäytymisongelmiin ja työrauhaongelmiin voivat olla yksilöperäisiä, kuten geneettisiä, neurologisia tai psyykkisiä tekijöitä. Toisaalta syyt voivat löytyä ympäristöstä, kuten opettajasta, oppimisympäristöstä, kodista, kaveripiiristä tai yhteiskunnasta. Useimmiten syyt eivät ole yksiselitteisiä ja kyse on yksilöllisten ja ympäristön tuottamien asioiden yhteisvaikutuksesta. Oppilaan ongelmat saattavat johtua myös monista kouluun liittymättömistä tekijöistä. Ongelmat kulkeutuvat usein kouluun sen ulkopuolelta ja koulun on opetustehtävänsä vuoksi huolehdittava ilmenevistä ongelmista. (Kiiski ym. 2012, 12.)

Opettajien välillä ei ole suuria eroavaisuuksia siinä, miten opettajat käsittelevät luokassa syntyviä työrauhaongelmia. Opettajat eroavat kuitenkin tavoiltaan siinä, miten he ennakoivat opetustaan ja mahdollisia työrauhaongelmia. Eroja opettajien välille syntyy siitä, miten he hoitavat työrauhakysymykset ennakolta eli järjestävät opetuksen niin, ettei työrauhaongelmia pääse syntymään. (Salo 2009, 123.) Riittävä tieto ja oikea tahtotila mahdollistavat opettajille sekä koko kouluyhteisölle työrauhaongelmien käsittelyn osaamisen. Opettajat tarvitsevat oman ammattitaidon lisäksi tietoa käyttäytymiseen vaikuttamisen keinoista, työrauhaongelmiin puuttumisen toimintamalleista sekä motivaatioita sitoutua erilaisten ryhmien ohjaamiseen. (Kiiski ym. 2012, 12.)

2.2.4 Opettajan reagoitava luokanhallinnallisiin tilanteisiin

”Vanha neuvo siitä, että ensin on oltava jämäkkä, jonka jälkeen voi vasta siirtyä demokraattiseen oppilaiden johtamiseen” (Salo 2009, 126).

Toimivan toimintamallin valitseminen on tärkeää opettajan työn sujumisen ja hyvän ilmapiirin luomisen kannalta (Salo 2000, 125). Wolfgangin ja Glickmanin (1986, 186) mukaan opettajan kannattaisi valita johtamistyyli, jonka periaatteita hänen olisi pyrittävä noudattamaan mahdollisimman johdonmukaisesti. Heidän mukaansa opettaja on valinnassaan itse itsensä paras asiantuntija. Opettaja tuntee oppilaansa, toistuvat tilanteet ja sen, mikä tyyli sopii parhaiten juuri hänen persoonalliseen työskentelytapaansa (Wolfgang & Glickman 1986, 187). Jackson (1990, 42-45) ja Salo (2005, 50-57) esittelevät opettajien stereotyyppisiä huomioiden luokanhallinnallisen toimintamallin valinnan vaikutuksen siihen kuvaan, jonka oppilas opettajasta saa. Jacksonin (1990, 46) ja Salon (2005, 56) mukaan ymmärtävyisyys opettajan ominaisuutena oli se, joka koettiin oppilaiden keskuudessa tärkeimpänä.

Aloitteleville opettajille Wolfgang ja Glickman (1986, 187) suosittelevat tukeutumista johonkin yksittäiseen tyyliin ja ajan kanssa laajentaa osaamistaan. Eri tyyleistä voi omaksua periaatteita, jotka tuntuvat itselle käyttökelpoisilta. Tämän tavan katsotaan kuitenkin olevan enemmän tai vähemmän hakuammuntaa, joka ei usein paranna itse opetustilannetta, vaan päinvastoin saattaa jopa heikentää sitä. (Wolfgang & Glickman 1986, 187.) Toisaalta opettajat noudattavat harvoin jotain tiettyä luokanhallintateoriaa, vaan luovat usein itselleen oman systeemin, joka vastaa luokan tarpeisiin ja tavoitteisiin (Salo 2000, 163).

Paulin, Christensenin ja Falkin (2000, 15-26) tutkiessa tulevia opettajia ja näiden opettajakokemuksia, huomattiin, että opettajaksi opiskelevien omat henkilökohtaiset kokemukset omista aikaisemmista opettajista vaikuttivat heidän omaan ammatilliseen kasvamiseensa. Paulin ja kollegoiden (2000, 24) mukaan varsinkin kielteiset kokemukset haittasivat suuresti omaa opettajaksi kasvamista. Kielteisten kokemusten purkaminen opettajankoulutuksessa olisi opettajan ammatillisen kasvamisen kannalta tärkeää (Paul ym. 2000, 24).

Myös oppilaan käyttäytyminen vaikuttaa luokanhallinnallisten menetelmien valintaan. Toimintatavan valinta ei ole helppoa kouluissa nopeasti vaihtuvien tilanteiden takia, ja huonosti valitut tai virheelliset reaktiot voivat pahimmassa tapauksessa jopa pahentaa ongelmaa. Häiriökäyttäytymisen vakavuusaste määrittelee opettajan luokanhallinnallisen

menetelmän valintaa. On vakavuusasteeltaan eri asia, jos oppilas pudottaa oppitunnin aikana kynän toistuvasti lattialle kuin, että oppilas tuo nyrkkiraudan kouluun. (Wolfgang & Glickman 1986, 187-188.)

Oppilaan sosiaalisen kehityksen vaiheen tarkastelu yhdessä toimintamallia valittaessa, on Wolfgangin ja Glickmanin (1986, 188) olennainen toimintamallin valintaperuste. Häiriökäyttäytymistä tulisi tarkastella osana oppilaan kokonaiskäyttäytymistä. Oppilas ei välttämättä ole vielä pystynyt kehittämään itselleen taitoja käyttäytyä sosiaalisesti kypsällä tavalla ja tästä johtuen aiheuttaa käytöksellään häiriötä. (Wolfgang & Glickman 1986, 188.)

2.3 Oppimisympäristöjen yhteys luokanhallintaan

Luokanhallinnalla ja oppimisympäristöllä nähdään olevan vahva yhteys (Holopainen 2009, 52). Oppimisympäristön kautta fyysisillä järjestelyillä voidaan vaikuttaa oppilaiden käyttäytymiseen. Oppimisympäristön avulla voidaan helpottaa, muokata tai häiritä haluttua käyttäytymistä. (Emmer, Evertson & Worsham 2003, 23; Jones & Jones 2007, 51.)

2.3.1 Oppimisympäristö – kehittyvä käsite

Oppimisympäristö voidaan määritellä paikaksi, tilaksi, käytännöiksi tai yhteisöksi, jonka ensisijainen tarkoitus on edistää oppimista. Muuttuvien käytäntöjensä vuoksi määritelmästä on muotoutunut verrattain melko moninainen ja väljä. (Manninen & Pesonen 1997, 268.) Mannisen ja Pesosen (1997, 286) mukaan oppimisympäristöjä tarkastellaan usein ainakin kolmesta näkökulmasta. Organisaatiokeskeisellä, ympäristöä fyysisenä tilana korostavalla näkökulmalla, tarkoitetaan usein esimerkiksi luokkahuonetta tai muita perinteisiä opetustiloja. Oppijakeskeisellä näkökulmalla tarkastellaan opiskelussa yksilöiden eteen tulevia oppimisresursseja. (Manninen & Pesonen 1997, 286.) Kolmantena Manninen ja Pesonen (1997, 286) nostavat teknologian näkökulman, joka tarkastelee teknisten apuvälineiden varaan rakennettuja oppimisympäristöjä. Tämän hetkinen opetussuunnitelma (Opetushallitus, 2014) määrittelee oppimisympäristön seuraavasti:

”Oppimisympäristöillä tarkoitetaan tiloja ja paikkoja sekä yhteisöjä ja toimintakäytäntöjä, joissa opiskelu ja oppiminen tapahtuvat. Oppimisympäristöön kuuluvat myös välineet, palvelut ja materiaalit, joita opiskelussa käytetään.”

(Opetushallitus, 2014.)

Mannisen (2000, 30) mukaan oppimisympäristö sisältää sosiaalisen, fyysisen, teknisen ja didaktisen osa-alueen ulottuvuudet. Sosiaalisella ulottuvuudella tarkoitetaan muun muassa ryhmässä vallitsevaa ilmapiiriä. Fyysinen ulottuvuus kattaa kaikki fyysistä ympäristöä kohtaan tehdyt ratkaisut, kuten luokkahuoneen sisustuksen. Teknisen ulottuvuuden käsitteellä viitataan erilaisten opetuksen apuna käytettävien välineiden edullisuuteen, nopeuteen tai ihmisläheisyyteen oppimisen yhteydessä. Oppimisympäristön osatekijöistä didaktinen ulottuvuus on lähestymistapa, jonka varaan opetus ja oppiminen rakentuu. Didaktinen ulottuvuus on tekijä, jonka kautta mistä tahansa ympäristöstä voi rakentua oppimisympäristö. (Manninen 2000, 30.)

Kattilakoski (2018, 11) tiivistää oppimisympäristön käsittävän nykyään sekä koulun fyysiset tilat että koulun ulkopuoliset oppimisympäristöt mukaan lukien virtuaaliset oppimisympäristöt. Oppimisympäristön epätarkan määritelmän rinnalle on tullut oppimaiseman käsite, joka mahdollistaa laajemman määrittelyn (Kattilakoski 2018, 20-21). Kurttilan ja Langin (2014, 18) mukaan oppimaisema koostuu kaikista niistä erilaisista mahdollisista oppimisympäristöistä, joista oppilaat ja opettaja voivat valita. Harrison ja Hutton (2014, 32) taas korostavat oppimisympäristön olevan oppimaiseman osa-alue.

2.3.2 Opettaja oppimisympäristöjen rakentajana

Opettajan tulee miettiä ja rakentaa opiskelussa käytettävä toimintaympäristö sellaiseksi, että varsinainen opetustapahtuma olisi mahdollinen (Salo 2000, 34). ”Opetukseen osallistuvalla on oikeus turvalliseen opiskeluympäristöön, jossa työrauha ja opiskelun esteetön sujuminen on varmistettu” (Opetushallitus, 2014). Jonesin ja Jonesin (1990, 21-22) mukaan opettaja on vastuussa myönteisen, selkeärakenteisen ja tukea tarjoavan oppimisympäristön luomisesta. Heidän mukaansa oppilasta ei voi edellyttää opiskelemaan vastuullisesti sellaisessa ympäristössä, jossa työnjako ei ole selvä.

”Oppimisympäristöjen kehittämisen tavoitteena on, että oppimisympäristöt muodostavat pedagogisesti monipuolisen ja joustavan kokonaisuuden. Kehittämisessä otetaan huomioon eri oppiaineiden erityistarpeet.” (Opetushallitus, 2014.) Oppimisympäristöjen kehittäminen haastaa formaalin luokkahuoneessa tapahtuvan opettajajohtoisen opiskelun. Oppilaiden itseohjautuva oppimisprosessi tulee näkyä myös oppimisympäristösuunnittelussa. (Kuuskorpi 2012, 35.) Heikkilä ja Heikkilä (2001, 28) esittävät sääntöjen ja valtasuhteiden olevan osa toimivaa oppimisympäristöä. Oppilaiden päätöksentekoon osallistamisen sekä avoimen dialogin ilmapiirin kautta, on sääntöihin ja käytänteisiin helpompi sitoutua (Heikkilä & Heikkilä, 2001, 28). Kuuskorpi (2012, 42) esittää sekä opettajien että oppilaiden luomien tilaratkaisujen pohjalta, että opettajan työpisteen siirtäminen luokkahuoneesta edestä luokan keskiosaan ilmentää opettaja-oppilas auktoriteettisuhteen muuttumista oppimisen ohjaajan rooliin. Salon (2009, 118) mukaan sellaisia oppilaita on kuitenkin aina, joiden käytös koetaan häiritseväksi, vaikka oppimisympäristö olisi järjestetty miten hyvin tahansa. Tästä johtuen opettaja tarvitsee siis myös ongelmaratkaisutaitoja (Salo 2009, 118).

2.3.3 Perinteinen luokkahuone opetustapojen muutoksessa

Opettajan työ on suurilta määrin sosiaalista vuorovaikutusta. Luokkahuone, jossa opettajan työtä usein tehdään, on sosiaalisen oppimisen ympäristö. (Korpinen 1996, 29.) Luokkahuoneet määritellään Harrisonin ja Huttonin (2014, 33) mukaan oppimaisemaan kuuluvaksi oppimisympäristöksi. Suomalainen koululaitos elää kehityshaasteiden aikaa eivätkä luokkahuoneet ole sadan vuoden aikana uudistuneet lähes ollenkaan (Kuuskorpi 2012, 35).

Oppimisympäristöllä voidaan vaikuttaa ehkäisevästi oppilaiden ei-hyväksyttävään käytökseen (Gordon & Savolainen 2006, 202). Jonesin ja Jonesin (2007, 17) mukaan mikäli oppilaan käytökseen halutaan vaikuttaa, tulee muuttaa oppimisympäristöä, jossa oppilas työskentelee. Gordon ja Savolainen (2006, 202) esittävät, että luokanhallinnalliset ongelmat voivat johtua väärin rakennetuista luokkahuoneista, joihin oppilaat reagoivat. Keskittymistä häiritsevät luokkahuoneet ilmenevät oppilaiden käytöshäiriöinä (Gordon & Savolainen 2006, 203). Gordon ja Savolainen (2006, 203) selventävät käytöshäiriöiden olevan oppilaan selviytymiskeinojen ilmentymiä. Opetustapojen uudistuessa

oppimisympäristöt eivät ole seuranneet mukana. Fyysisten oppimisympäristöjen rajallisuus ja opetustapojen muutokset aiheuttavat erityisongelmia. Luokkahuoneen puutteet voivat aiheuttaa levottomuutta, epämukavuutta ja jopa vaikeuttaa oppimisprosessia. (Gordon & Savolainen 2006, 203.)

Kuuskorven (2012, 162) mukaan luokkahuoneisiin halutaan sekä oppilaiden että opettajan toimesta henkilökohtaisia ja ryhmätyön mahdollistavia pisteitä. Stenbergin (2011, 65) mukaan ryhmätyömenetelmien käyttö osana opetusta on kuitenkin turhaa, mikäli luokan vuorovaikutuskulttuuri ei mahdollista oppimista osana ryhmää. Kuuskorven (2012, 163) tutkimuksessa todettiin sosiaalisten tarpeiden näyttelevän yhä suurempaa roolia tulevaisuuden luokkahuonesuunnittelussa. ”Hyvin toimivat oppimisympäristöt edistävät vuorovaikutusta, osallistumista ja yhteisöllistä tiedon rakentamista” (Opetushallitus, 2014). Kuuskorven (2012, 165) tutkimuksessa havaittiin myös korrelaatio oppimisympäristön ja opettajan työtyytyväisyyden välillä.

2.3.4 Avoin oppimisympäristö – tulevaisuuden oppimisympäristö

”Koulutyössä hyödynnetään suunnitelmallisesti eri työtapoja ja oppimisympäristöjä ja työskentelyä pyritään säännöllisesti viemään ulos luokkahuoneesta” (Opetushallitus, 2014).

Avoimien oppimisympäristöjen käsitettä käytetään usein puhuttaessa tulevaisuuden oppimisympäristöistä (Kattilakoski 2018, 25). Avoimet oppimisympäristöt määritellään Kattilakosken (2018, 27) mukaan oppimisympäristöiksi, joissa poistutaan luokkahuoneesta. Kattilakoski (2018, 26) näkee avoimella oppimisympäristöllä sekä konkreettisen että abstraktin ulottuvuuden. Avoimien oppimisympäristöjen tavoitteena on painottaa oppilaan kokemuksellisuutta ja aktivoitumista (Kattilakoski 2018, 26).

Avoimen oppimisympäristön yhteydessä käytetään usein toimintakulttuurin käsitettä (Kattilakoski 2018, 26). Kattilakoski (2018, 26) määrittelee toimintakulttuurin tarkoittavan niitä toimintatapoja ja käytänteitä, joita opettajat ja ohjaajat käyttävät eri oppimisympäristöissä. Nousiainen ja Piekkari (2007, 10) jaottelevat toimintakulttuurin kahteen eri tasoon. Ulkoinen taso sisältää koulun säännöt ja näkyvät käytänteet, kun taas

sanaton taso sisältää myytit ja arvotukset, jotka liittyvät oppimisympäristöön (Nousiainen & Piekkari 2007, 10).

Avoimen oppimisympäristön positiivista oppimistuloksista puhuvat puolestaan Barnettin, Nicholsin ja Gouldin (1982, 138-143) sekä Shieldin, Greenlandin ja Dockrellin (2010, 225-234) tutkimukset, joissa havaittiin toimintakulttuurin, melun ja oppimisympäristön välinen yhteys. Tulosten mukaan voitiin olettaa, että mahdollinen melu häiritsi paljon vähemmän avoimessa oppimisympäristössä tapahtuvaa oppimista, sillä oppilas oli jo valmiiksi asennoitunut mahdolliseen meluun. Perinteisessä luokkahuonemuotoisessa oppimisympäristössä oppilas oli tottunut työrauhaan ja häiriintyi metelistä. (Barnett ym. 1982, 138-143; Shield ym. 2010, 225-234). Shield ja kollegat (2010, 230) toteavat, että oppilaat itse pitävät vähemmän meteliä toimiessaan avoimessa oppimisympäristössä. Selityksenä esitetään opettajan tiukempaa kontrollia avoimessa oppimisympäristössä (Shield ym. 2010, 230). Avoimen oppimisympäristön on havaittu toimivan paremmin ryhmissä, joissa ei esiinny vaikeita käytöshäiriöitä ja opetus on ympäristöön suunniteltua. Avoin oppimisympäristö tukee konstruktivistista oppimista ja varsinkin tiimityöskentelyn edut havainnollistuvat avoimessa oppimisympäristössä. (Gislason 2011, 54.)

Koulun hallintotilojen eristäminen muusta koulumaailmasta ainoastaan henkilökunnalle, viestii opettajan ja oppilaiden välisestä suhteesta. Haluttua toimintakulttuuria voidaan edistää erilaisilla säännöillä ja käytänteillä. (Gordon 2003, 60). Gordon (2003, 71) esittää, että toimintakulttuuri ja fyysinen koulurakennus luovat ”näyttämön”, jossa kulttuurit ja yksilöt vuorovaikuttavat. Hän tiedostaa, että pelkästään nämä eivät luo koulua. ”Näyttämölle” tarvitaan olennaisena osana myös oppilaat ja opettajat, jotka vuorovaikuttavat sekä oppitunneilla että koulun arkisissa rutiinitoimenpiteissä (Gordon 2003, 71). Vaikka opettajanhuone voidaan nähdä oppilaat ja opettajat erottavana tekijänä, tulee kuitenkin huomioida opettajanhuoneen rooli opettajien yhteisöllisyyttä edistävänä tilana (Ronkainen, 2012, 48).

3 TUTKIMUSTEHTÄVÄ

Tässä tutkimuksessa tarkastelemme luokanhallintaa ilmiönä. Tutkimuksemme ensisijainen tarkoitus on selvittää maisterivaiheen opintoja käyvien luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä ja kokemuksia luokanhallinnasta sekä heidän käsityksiään omasta pystyvyydestään kuvailemaansa luokanhallintaan. Lisäksi syvennymme tutkimuksessamme maisterivaiheen opintoja käyvien luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiin luokanhallinnan ja oppimisympäristöjen välisestä yhteydestä.

Tutkimuksessa pyrimme vastaamaan seuraaviin tutkimuskysymyksiin:

1) Minkälaisia käsityksiä maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijalla on luokanhallinnasta?

1.1) Minkälaisia käsityksiä maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijalla on omasta pystyvyydestään määrittelemäänsä luokanhallintaan?

1.2) Minkälaisia käsityksiä maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijalla on oppimisympäristön vaikutuksesta luokanhallintaan?

4 TUTKIMUKSEN MENETELMÄLLISET VALINNAT

4.1 Kvalitatiivinen tutkimus

Tutkimuksessamme käytämme laadullista eli kvalitatiivista lähestymistapaa. Tapaustutkimuksellisen luonteensa vuoksi, kvalitatiivinen lähestymistapa sopii tutkittavaan ilmiöömme. (Metsämuuronen 2008, 206.) Valitsimme laadullisen tutkimusotteen, koska tutkimuksemme lähtökohta on lisätä ymmärrystä sekä tietämystä luokanopettajaopiskelijoiden käsityksistä luokanhallinnasta. Laadullinen tutkimusote pyrkii käsitteellistämään tutkittavan ilmiömme sekä lisäämään ymmärrystä tutkittavaa ilmiötämme kohtaan (Eskola & Suoranta 1998, 137; Kiviniemi 2010 74-75; Soininen & Merisuo-Storm 2009, 37). Laadullisen tutkimuksemme tavoitteena on nostaa esiin tutkimuskohteena olevien toimijoiden tulkintoja tutkittavasta ilmiöstä (Hakala 2007, 19). Laadullisella tutkimuksella pyrimme myös kuvaamaan todellista elämää ja sen moninaisuutta. Laadullisella tutkimuksellamme kiinnostus kohdennetaan sellaisiin asioihin, joita ei pystytä mittaamaan määrällisesti. (Alasuutari 1999, 38; Eskola & Suoranta 1998, 61; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 161.) Laadulliselle tutkimuksellemme on ominaista hypoteesittomuus (Eskola & Suoranta 1998, 61). Eskolan ja Suorannan (1998, 14) mukaan hypoteesittomuus tarkoittaa sitä, että tutkija ei aseta ennakkoon olettamuksia tutkimuksesta saataviin tuloksiin. Laadullisessa tutkimuksessamme olemme itse aineistonkeruun välineitä, joten aineistoon liittyvät tulkinnat ja näkökulmat muodostuvat tutkimuksen aikana (Kiviniemi, 2010, 70).

4.2 Fenomenografinen lähestymistapa

Fenomenografia on yksi laadullisen tutkimuksen tutkimussuuntaus, jota on käytetty erityisesti kasvatustieteellisessä tutkimuksessa (Huusko & Paloniemi 2006, 162.; Häkkinen 1996, 7). Tutkimuskysymyksemme keskittyessä luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiin ja kokemuksiin luokanhallinnasta, käytimme tutkimuksessa fenomenografista tutkimusotetta. Fenomenografisessa lähestymistavassamme ihmisen käsitys ja kokemus nivoutuvat yhteen (Niikko 2003, 25). Fenomenografia tarkastelee ympäröivän maailman ilmenemistä ja rakentumista ihmisten tietoisuuteen. Tutkimuksemme kohteena ovat ihmisten erilaiset käsitykset tutkittavasta ilmiöstä. (Huusko & Paloniemi 2006, 162-163; Häkkinen 1996, 7.)

Fenomenografian tavoitteena on kuvailla, analysoida ja ymmärtää erilaisia käsityksiä tutkittavasta ilmiöstä. Fenomenografisessa tutkimuksessaamme hyödynnetään kirjalliseen muotoon muokattuja aineistoja, kuten teemoittain eteneviä yksilohaastatteluja. Fenomenografiselle tutkimusotteellemme keskeisintä aineistonkeruussa on kysymyksenasettelun avoimuus. On tärkeää, että erilaiset käsitykset on mahdollista nousta esiin aineistosta. (Huusko & Paloniemi 2006, 163-164.) Saman ilmiön käsitykset vaihtelevat ihmisten välillä, joten niiden välille voidaan rakentaa erilaisia yhteyksiä ja luokitteluja (Ahonen 1994, 114). Tutkimiimme käsityksiin ja niiden erilaisuuteen vaikuttaa paitsi ikä niin myös kokemustausta (Ahonen 1994, 114; Cousin 2009, 184).

Tässä tutkimuksessa tarkastelemamme ilmiö on luokanhallinta, joten fenomenografinen tutkimusote sopii tutkimuskysymyksiimme. Tarkoituksenamme on saada selville, mitä luokanhallinta ja sen eri yhteydet ovat maisterivaiheessa luokanopettajaksi opiskelevien käsittämistä ja kokemina. Tutkimuksessa pyritään tarkastelemaan luokanhallintaa laaja-alaisesti. Fenomenografisen näkökulman ansiosta luokanhallinta voidaan kokea muodostuvan maisterivaiheessa luokanopettajaksi opiskelevien antamista merkityksistä. Tutkittavaa ilmiötä voidaankin tarkastella kahdesta eri näkökulmasta. Joko sellaisena kuin se todellisuudessa esiintyy tai sellaisena, miten eri ihmiset sen ymmärtävät. (Uljens 1989, 13.)

4.3 Tutkimuksen toteuttaminen

4.3.1 Aineiston keruu

Valitsimme fenomenografista näkökulmaa noudattavan tutkimuksemme aineistonkeruumenetelmäksi haastattelun, koska uskoimme sen pystyvän parhaiten vastaamaan tutkimuskysymyksiimme. Lisäksi haastattelun avulla uskoimme pystyvämme syventymään haastateltavien aiheelle antamiin erilaisiin merkityksiin. Tuomen ja Sarajärven (2013, 72) mukaan, kun halutaan tietää ihmisten ajatuksista ja toiminnasta, niitä on järkevintä kysyä ihmisiltä itseltään. Ennalta harkitut tutkimuskysymyksemme ja niiden ympärille rakentamamme viitekehykset ohjasivat tutkimustamme keräämään aineiston puolistrukturoidun haastattelun avulla. Haastatteluista saamamme informaatio on aina sidoksissa tutkimusympäristöön, josta

tutkimuksessa olemme kiinnostuneita. Laadullisin menetelmin toteutetussa haastattelussamme korostuu haastateltavan kokemukset tutkittavasta ilmiöstä. (Kylmä & Juvakka 2007, 79-80.)

Lomakehaastattelun ja strukturoimattoman avoimen haastattelun väliin asettuvan puolistrukturoidun haastattelun toteutuksen lyö lukkoon haastattelija. Puolistrukturoidun haastattelun muotona kohdennettu haastattelumme (*engl. focused interview*) keskittää huomion tutkittavan henkilön subjektiiviseen kokemukseen tilanteesta tai ilmiöstä, jonka olemme ennalta analysoineet. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 47.) Haastateltavilta saatujen vastausten avulla tarkastelemme luokanhallintaa käsitteenä, maisterivaiheessa luokanopettajaksi opiskelevien pystyvyyttä määrittelemäänsä luokanhallintaan sekä heidän näkemyksiään luokanhallinnan ja oppimisympäristön välisestä yhteydestä. Tutkimuksessamme kuvaillaan ilmiöitä kerätyn aineiston avulla (Soininen & Merisuo-Storm 2009, 95).

4.3.2 Tutkittavat henkilöt ja tutkimuksen kulku

Tutkimuksemme kohdistui ihmisiin ja ihmisten väliseen toimintaan, joten ihmisoikeuksista muodostui tutkimuksemme eettinen perusta. Tutkijoina meidän oli huolehdittava siitä, että tutkittavien yksityisyys oli suojattu parhaalla mahdollisella tavalla. (Mäkinen 2006, 72.)

Tutkittavat henkilöt ovat viidennen vuosikurssin maisterivaiheen opintoja käyviä luokanopettajaopiskelijoita, jotka valikoituivat tutkimukseen harkinnanvaraisella satunnaisotannalla (*engl. purposeful sampling*) (Patton 2002, 243). Tutkimuksemme yhteydessä tarkoitamme harkinnanvaraisuudella sitä, että tutkittavien henkilöiden oli täytettävä tietyt tutkimuksen kannalta olennaiset kriteerit. Tutkimukseemme tarvitsimme Turun yliopistosta luokanopettajaksi valmistuvia opinnoissaan maisterivaiheessa olevia opiskelijoita. Nämä kriteerit tiedostaessamme etsimme mahdollisia haastateltavia Turun yliopiston Moodle -alustan avulla. Satunaisen otannasta tekee se, että emme valikoineet tutkimukseemme tiettyjä henkilöitä, vaan haastateltavat valikoituivat tutkimukseemme sähköpostiin vastaamisen perusteella. Suoritimme esihaastattelun, haastateltavien rekrytoinnin sekä haastattelumme vuoden 2018 syksyllä.

Esihaastattelu oli perusteltua tehdä, saadaksemme varmuutta ja tietoa, miten haastattelurunko ja kysymykset toimivat varsinaisessa haastattelutilanteessa. Esihaastattelun teimme yhdelle Turun yliopistossa opettajankoulutuslaitoksella opiskelevalle luokanopettajaopiskelijalle. Esihaastattelun avulla saimme selville yhden haastattelun suurpiirteisen kokonaiskeston. Lisäksi saimme esihaastattelusta kokemusta sekä haastattelijoina toimimisesta että haastattelun järjestämisestä. Esihaastattelun avulla saavutimme harjaantumista itse haastattelutilanteeseen sekä saimme varmuutta haastatteluun sekä tietoa kysymysten toimivuudesta. (Hirsijärvi ja Hurme 2000, 72.) Haastattelumme teemat ja kysymykset pysyivät esihaastattelun jälkeen samanlaisina. Esihaastattelua emme ottaneet mukaan analysoitavaan aineistoon.

Esihaastattelun jälkeen lähestyimme kahtakymmentäkahta (22) Turun yliopiston opettajankoulutuslaitoksella luokanopettajaksi maisterivaiheessa opiskelevaa opiskelijaa sähköpostitse (liite 1). Olimme seuloneet sähköpostin (liite 1) vastaanottajaksi opiskelijoita, joilla täytyivät tutkimuksen kannalta olennaiset kriteerit. Laadullisessa tutkimuksessamme haastateltavien määrä ei ole ratkaiseva vaan painopiste on aineiston laadussa. (Alasuutari 1999, 38; Eskola & Suoranta 1999, 63). Harkittuamme haastateltavien määrää, kirjallisuuteen ja aikaisempiin tutkimuksiin nojautuen, päädyimme siihen, että tutkimukseen haastateltaisiin kuusi (6) luokanopettajaksi maisterivaiheessa opiskelevaa. Koska halusimme pitää tutkimuksen kohdejoukon satunnaisena, otimme mukaan tutkimukseemme kuusi (6) ensimmäistä opiskelijaa, jotka reagoivat myöntävästi haastattelukutsuun. Saimme viikossa kerättyä alkuperäisen suunnitelmien mukaisen kohdejoukon, joka muodostui kuudesta (6) Turun yliopistossa opettajankoulutuslaitoksella luokanopettajaksi opiskelevasta opiskelijasta, jotka ovat opinnoissaan maisterivaiheessa.

Tutkimuksemme aluksi selvitimme haastateltaville tutkimuksen tavoitteet ja siinä käytettävät menetelmät ennen varsinaisen haastattelutilanteen aloittamista. Korostimme haastatteluun osallistumisen vapaaehtoisuutta ja kerroimme myös mahdollisuutta keskeyttää haastatteluun osallistuminen. Haastatteluiden jälkeen annoimme haastateltaville mahdollisuuden tutustua aineistosta tekemiimme tulkintoihin, mutta kukaan haastateltavista ei kuitenkaan halunnut tulkintoja tarkastettavakseen. Haastattelut sijoittuivat syksyllä 2018 samalle päivälle ja haastattelut toteutimme Rauman normaalikoulun tiloissa. Haastatteluista kaksi ensimmäistä tapahtui Rauman

normaalikoulun tyhjässä luokkatilassa ja neljä viimeistä saman koulun liikuntatilojen pukuhuoneessa. Haastattelupaikkojen valinnoilla takasimme haastattelutilanteiden yksityisyyden ja rauhan.

Tallennus kuului olennaisesti haastatteluamme. Haastattelun nauhoittamiseen tarvittavat luvat saimme haastateltavilta. (Mäkinen 2006, 94.) Kerroimme haastateltavalle ennen haastattelun aloittamista miksi nauhoitamme haastattelut, miten tulemme hyödyntämään nauhoituksia, miten tulemme säilyttämään nauhoitukset sekä kuinka lopulta hävitämme nauhoitukset. Tutkimuksen haastattelut nauhoitimme MacBook Air -tietokoneen Sanelin 2.0 -ohjelmalla. Nauhoittaminen mahdollisti paremman keskittymisen haastattelijoina toimimiseen. Lisäksi haastatteluiden aikana toinen haastattelijosta pystyi valvomaan, että laitteisto toimi koko haastattelun ajan. Haastattelun äänittäminen antoi meille myös mahdollisuuden palata haastattelutilanteeseen aina uudelleen. Äänite toimi tärkeänä välineenä tulkintojen tekemisessä (Tiittula & Ruusuvuori 2005, 14-15). Ennen haastattelua tarjosimme haastateltavalle kahvia ja suklaata, kerroimme omasta roolistamme tutkimuksessa sekä kyselimme verryttelykysymyksiä haastateltavan kuluneesta viikosta. Lisäksi annoimme haastateltavalle saatekirjeen (liite 2), jotta haastateltava kokisi olonsa arvokkaaksi ja tärkeäksi osallistumalla tutkimukseemme. Näillä toimenpiteillä pyrimme luomaan luottamusta sekä virittämään haastateltava mahdollisimman hyvin haastattelutilanteeseen. Tiittulan ja Ruusuvuoren (2005, 24) mukaan edellä mainittuja toimenpiteitä tulisi suosia, jotta haastattelutilanteesta muodostuisi mahdollisimman avoin ja keskustelunomainen ilmapiiri. Hyvin valituista rauhallisista haastattelupaikoista johtuen, saimme vietyä jokaisen haastattelun läpi ilman häiriötekijöitä.

Nauhoitetut äänitteet litteroimme ExpressScribe-ohjelman avulla kirjoitettuun muotoon. ExpressScribe-ohjelma hidastaa äänitettä, jonka koimme helpottavan litterointia. Litteroinnin tarkkuus oli riippuvainen tutkimuskysymyksistämme ja tutkimisessa käytetyissä metodeista (Tiittula & Ruusuvuori 2005, 16). Tutkimuksemme tarkoituksena oli syventyä haastateltavien ajatuksiin sekä haastateltavien kertomusten takana oleviin merkityksiin, joten koimme hyödylliseksi ja tarpeelliseksi eksaktin litteroinnin. Lisäsimme litteroituihin teksteihin tauot sekä naurahdukset käyttäen Ruusuvuoren, Nikanderin ja Hyvärisen (2010, 460-461) teoksessa esitettyjä litterointimerkkejä. Haastatteluista kertynyttä aineistoa ja sen sisältämää tietoa käsitelimme

luottamuksellisesti vain oman tutkimuksemme käytössä. Emme antaneet aineistoa ulkopuolisten tahojen haltuun. Tutkimusaineistoa olemme säilyttäneet turvallisesti ja sopineet hävitämme sen tutkimusprosessin päätyttyä asianmukaisin tavoin.

Ennen varsinaista haastattelua jokainen haastateltava täytti esitietolomakkeen (liite 3). Esitietolomakkeesta selvisi, että haastateltavat olivat haastatteluhetkellä iältään 24–33 -vuotiaita. Heille oli kertynyt työkokemusta kasvatusalalta vaihtelevasti alle yhdestä (<1) vuodesta yli viiteen (>5) vuoteen. Hyvien tutkimuskäytänteiden mukaisesti olemme muuttaneet haastateltavien nimet tutkimusraporttiimme. Esitietolomakkeen avulla varmistimme vielä kertaalleen sen, että kaikkien haastatteluihin kutsuttujen pääaine oli kasvatustiede ja heidän opintonsa olivat edenneet maisterivaiheen opintoihin. Ensimmäisenä haastattelimme 25-vuotiaasta Karia, jolla oli ennen opiskelujen alkua yhden lukuvuoden mittainen työkakso koulunkäynnin ohjaajana sekä sijaisuuksia opiskeluiden aikana. Jenni oli haastatteluhetkellä 24-vuotias. Hänellä oli työkokemusta lapsi- ja nuorisotyön ohjaajana viisi (5) vuotta sekä opiskeluiden aikana Jenni oli tehnyt sijaisuuksia. 27-vuotias Ilkka oli työskennellyt kolme (3) vuotta koulunkäynnin ohjaajana sekä kolme (3) vuotta urheilujoukkueen valmentajana. 24-vuotiaalla Annalla oli yhden (1) vuoden mittainen työkokemus koulunkäynnin ohjaajana sekä sijaisuuksia opiskeluiden aikana. 24-vuotias Taneli oli opiskelujen ohessa tehnyt sijaisuuksia. 33-vuotiaalla Kaijalla oli viiden (5) vuoden kokemus varhaiskasvatuksesta ja lastensuojelusta ennen opiskelujen alkua. Lisäksi hän oli tehnyt sijaisuuksia. Litteroitua tekstiä kertyi haastatteluista 68 sivua Times New Roman fontilla fonttikoon ollessa 12 ja rivivälin 1.5. Yhden haastattelun litterointiin käytimme aikaa keskimäärin 4 tuntia. Kaikki äänitteet litteroimme lokakuun 2018 loppuun mennessä.

Haastateltava	Sukupuoli	Ikä	Työkokemus	Pää- ja sivuaineet
”Kari”	Mies	25	1 vuosi koulunkäynnin ohjaajana+ sijaisuuksia opiskeluiden aikana	Kasvatustiede ja musiikkikasvatus
”Jenni”	Nainen	24	5 vuotta lapsi- ja nuorisotyön ohjaajana + pidempiä sijaisuuksia opiskeluiden aikana	Kasvatustiede ja historia
”Ilkka”	Mies	27	3 vuotta koulunkäynnin ohjaaja + 3 vuotta urheilujoukkueen valmennus	Kasvatustiede ja liikunta
”Anna”	Nainen	24	1 vuosi koulunkäynnin ohjaaja + sijaisuuksia opiskeluiden aikana	Kasvatustiede, alkukasvatus ja erityisopettajan opinnot
”Taneli”	Mies	24	0-1 vuotta sijaisuuksia opiskelun aikana	Kasvatustiede ja suomen kieli ja kirjallisuus
”Kaija”	Nainen	33	Yli 5 vuotta lastensuojelu ja varhaiskasvatus + sijaisuuksia opiskeluiden aikana	Kasvatustiede ja elämäntutkimustieto

4.3.3 Aineiston analyysi

Tutkimuksemme aineiston analyysin toteutimme laadullisen sisällönanalyysin avulla. Laadullisen sisällönanalyysin on katsottu sopivan laajasti käytettäväksi laadullisissa tutkimuksissa. Laadullisen sisällönanalyysimme tarkoitus on luokitella ja järjestellä aineistoa. (Tuomi & Sarajärvi, 2009, 103.) Aineiston analyysin avulla pyrimme sekä selkeyttämään kerättyä aineistoa että luomaan uutta tietoa tutkittavasta ilmiöstä.

Analyysimme tavoitteena on luoda kerätystä aineistosta toimiva kokonaisuus sekä tiivistää tutkimuksen kannalta tärkeä tieto. Tutkimuksessamme analyysi ja tulkinta tapahtuvat toisiaan ohjaten sekä kulkevat rinnakkain. Analyysin kannalta on keskeistä, että tunnemme aineiston läpikotaisin (Eskola & Suoranta 1998, 138-152.)

Aineistoa analysoidessamme paloittelimme, yhdistelimme ja pyrimme löytämään aineistosta havaintoja (Alasuutari 1999, 40; Eskola & Suoranta 1998, 165). Havaintoja yhdistelemällä pyrimme hahmottamaan eroja havaintoyksilöiden välillä, emmekä yrittäneet löytää aineistosta tyyppitapauksia tai keskiverto-esimerkkejä (Alasuutari 1999, 40-41). Alasuutarin (1999, 41) mukaan havaintojen avulla tutkittavasta ilmiöstä voidaan tehdä merkitystulkintoja. Hyödynsimme aineistoanalyysissämme teemoittelua. Teemoittelussa aineistosta nostimme esiin teemoja, jotka selventävät tutkimusongelmaamme. Teemoittelua pidämme onnistuneena, koska siitä välittyi tutkimuksen teorian ja empirian vuoropuhelu. (Eskola & Suoranta 1998, 176-179.)

Tutkimuksemme aineistona oli yhteensä kuusi (6) haastattelua. Analyysin ensisijainen tarkoitus oli löytää aineistosta vastaus tutkimuskysymyksiimme:

1) Minkälaisia käsityksiä maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijalla on luokanhallinnasta?

1.1) Minkälaisia käsityksiä maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijalla on omasta pystyvyydestään määrittelemäänsä luokanhallintaan?

1.2) Minkälaisia käsityksiä maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijalla on oppimisympäristön vaikutuksesta luokanhallintaan?

Ennen analyysin aloittamista perehdyimme fenomenografisen analyysin periaatteisiin sekä kuinka juuri kyseisiä periaatteita on käytetty kasvatustieteellisissä tutkimuksissa. Toimintatavat vaihtelivat eniten siinä, oliko analyysi aineistolähtöistä, kuten sen fenomenografisen teorian mukaan tuli olla (Niikko 2003, 34–35). Pyrimme tarkastelemaan tässä tutkimuksessa aineistoa kuin se olisi täysin uusi eli lähtökohtaisesti emme tiedä opiskelijoiden käsityksistä luokanhallintaan liittyen yhtään mitään. Ahonen

(1994, 122) kuitenkin esittää, että tutkijan aiempi tieto ja esiymmärrys ohjaavat aina analyysia, joten emme pysty takaamaan analyysin neutraalia tulkintaa.

Aloitimme analyysin lukemalla litteroidut haastattelut huolellisesti läpi sekä itsenäisesti että yhdessä. Hyödynsimme litteroitujen haastattelujen analysoinnissa tutkijatriangulaatiota. Luettuamme tekstit useaan otteeseen keskustelimme havainnoistamme. Keskusteluissa tuli esille myös ristiriitaisia tulkintoja, joista teimme yhteisiä johtopäätöksiä. Analyysit edustavat näin ollen molempien tutkijoiden yhteistä näkemystä. Alleviivasimme teksteistä tutkimuskysymyksiimme liittyviä lausekokonaisuuksia. Tekstien alleviivausta teimme kolmella eri värillä. Eri väreillä kuvasimme tutkimuksemme eri tutkimustehtäviä. Teimme jokaisesta vaiheesta muistiinpanoja, joita hyödynsimme analyysin tukena sekä tuloksia esitellessämme. Koimme muistiinpanot hyödyllisiksi, koska alleviivaukset eivät aina anna vastausta siihen, miksi kyseinen kokonaisuus on alleviivattu.

5 TUTKIMUSTULOKSET

5.1 Maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä luokanhallinnasta

5.1.1 Luokanhallinnan moninainen määrittely

Luokanhallinnan määrittely tuotti laaja-alaisen luonteensa vuoksi eri lähtökohdista tulevia näkemyksiä. Luokanhallinta nähtiin vuorovaikutuksellisenä ilmiönä, jonka keskeisinä toimijoina nähtiin opettaja ja oppilas.

”mul tulee mieleen sitä et se on semmoist et sä saat sen luokan niinku - keskittymään tai hiljaseks vaadittaessa”

-Anna

”se on mielestäni sitä niinku et opettajan näkökulmast et opetellaan semmone niinku auktoriteettiasema sitä ryhmää kohtaan”

-Kari

”luokanhallinta liittyy mun mielestä siihen että oppilaat tekee sitä mitä heitä pyydetään tekemään”

-Kaija

”nimensä mukaan tietysti kuinka opettaja sitä luokkaa hallitsee”

-Ilkka

”mun mielest se o semmost niinku ohjien hanskassa pitämistä”

-Jenni

Haastateltavat kuvailevat luokanhallintaa luokan toimivuuden kautta. Luokanhallinta nähdään oppilaiden tottelevaisuutena. Haastateltavista varsinkin Ilkka sekä Kari korostivat luokanhallintaa valtasuhteen kautta, tuoden esille opettajan roolin luokkaa hallitsevana voimana. Kaija esittää luokanhallinnan oppilaiden välityksellä tapahtuvana ilmiönä. Kaijan mukaan luokanhallinta näkyy esimerkiksi opettajan valtasuhteessa oppilaisiin nähden. Kun opettaja pyytää tekemään jotain, mahdollistaa luokanhallinta sen,

että näin myös tapahtuu. Jenni käyttää luokanhallinnasta puhuessaan ”ohjien hanskassa pitämisen” käsitettä. Tästä voidaan tulkita luokanhallinta joksikin, jota opettaja ohjaa.

Luokanhallinnan moninaisissa määritelmissä opettaja nähtiin luokanhallinnan muodostumisen keskiössä. Opettajan auktoriteettiaseman muodostuminen ja käyttö määrittivät luokanhallintaa.

”minun mielestä luokanhallinta on semmonen taito - öö - mikä on opettajalla ja se taito on semmonen että pystyy pitää luokassa olevat oppilaat - öö - ei nyt kurissa mutta semmosessa niinku hyvässä järjestyksessä hyvässä hengessä”

-Jenni

”mun mielest hyvä luokanhallinta on nimenomaan sitä että että se ei ole semmosta että opettaja niinku määrää ja käskee ja niinku toruu ja - tälle niinku pelon kautta ettei se auktoriteetti tarkoita sitä - vaan sitä et se opettaja päästää oppilaat lähelle ja toisinpäin et se on niinku sillee niinku hyvässä - hyvässä mielessä niinku hyvän kautta se luokanhallinta - näin mä näkisin sen”

-Kari

”sit mun mielest luokanhallinta ei ehkä oo sitä että - sä niinku - - semmosella ihan jäätävällä auktoriteetillä niinku vasaroit sen porukan toimimaan sillee miten sä haluat - vaan se pitäis syntyä jollain muulla tapaa - et niinku onhan sekin toi toisaalta niinku se luokka on ehkä hallinnassa silloin - toteutuu nämä tavoitteet tai periaatteet mitä mä äske luetteloin, mut silti mä jotenki aattelen että se ei oo se oikea tie sinne päämäärään”

-Kaija

Luokanhallinta nähtiin taitona ja ominaisuutena, joka opettajalla joko on tai ei ole. Luokanhallintaa ei haluttu kytkeä vain kurinpitoon liittyväksi taidoksi vaan korostettiin myös sen vuorovaikutuksellista luonnetta. Haastateltavista Jenni käytti luokanhallinnan määrittelyn yhteydessä käsitteitä ”hyvä järjestys” ja ”hyvä henki”, jotka nähtiin luokanhallinnan tavoitteina. Opettajan itsevaltius ja pelon avulla muodostettu auktoriteettiasema eivät kuuluneet Karin määrittelemään hyvään luokanhallintaan. Auktoriteettiasema koettiin luokanhallinnan perustana, mutta auktoriteettiaseman väärinkäyttöä paheksuttiin. Haastateltavien vastauksista oli tulkittavissa sekä hyvän että

huonon luokanhallinnan ominaisuuksia. Kaija määritteli luokanhallinnan ulkoisten tavoitteiden saattavan toteutua myös huonossa luokanhallinnassa, mutta ei kokenut sen olevan "oikea tie" luokanhallinnan päämäärään.

Luokanhallinnan vuorovaikutuksellisuudessa tuotiin esille myös oppilaiden rooli osana luokanhallintaa. Oppilaiden toiminnan vaikuttaessa opettajan luokanhallinnallisiin toimenpiteisiin, korostivat haastateltavat oppilaiden ja opettajan välistä luottamussuhdetta.

"ni se luokanhallinta on sitä että ne oppilaat luottaa siihen opettajaa siihen et se tilanne on hallinnassa ja myös se opettaja luottaa niihin oppilaisiin et vaikka ne o just siinä niinku sen silmien alla"

-Jenni

"et sellases luokas missä luokanhallinta ei toimi ni siel myös oppilaat käyttäytyy toisiaan kohtaa ehkä epäkunnioittavasti"

-Kaija

Luottamussuhde oppilaan ja opettajan välillä, näkyy Jennin mukaan tilanteen hallinnassa. Luokanhallinnan määritelmässä luottamussuhteen korostaminen tuo esille luokanhallinnan vastavuoroisen luonteen. Kaija esittää omassa määritelmässään luokanhallinnan vaikutuksen oppilaiden keskinäiseen kunnioitukseen. Toimimattoman luokanhallinnan alaisuudessa oppilaat käyttäytyvät toisiaan kohtaan epäkunnioittavasti. Luokanhallinnan tavoite ulottuu haastatteluiden mukaan luottamuksen ja kunnioituksen kautta sosiaalisten taitojen oppimiseen. Kaijan ja Jennin vastauksissa näkyy oppilaskeskeinen näkemys luokanhallinnasta. Luokanhallinta näyttäytyy oppilaan ja opettajan välisenä yhteistyönä.

5.1.2 Luokanhallinta oppimisen mahdollistajana

Luokanhallinnalla ja oppimisella nähtiin olevan yhteys. Haastateltavat näkivät luokanhallinnan oppimisen yhtenä edellytyksistä.

”oppitunnilla on oppitunnin aiheesta riippumatta - niin on joku tietynlainen tavoite oppimiselle ja jotta tämä oppiminen olisi mahdollista niin nii tämä luokanhallinnan tulee olla kunnossa”

-Ilkka

”luokanhallinnas yks tavoite voi olla niinku oppimistavoite että jokainen oppii sen mitä kuuluu oppia - jaa jokaisella on mahollisuus oppia”

-Kaija

”jokaisel tunnil pitäis olla joku tavote mitä - mitä opitaan ja jos se luokka ei oo opettajan hallinnassa niin usein siin sit ainakin aikataulu kärsii ja jaa tota myös se oppiminen siin sit samalla”

-Taneli

Haastateltavat korostivat luokanhallinnan mahdollistavan oppimistavoitteiden saavuttamisen. Haastateltavien mukaan oppitunneille asetetun oppimistavoitteen toteutuminen koettiin olevan yhteydessä opettajan luokanhallintaan. Luokanhallinta antaa oppilaalle mahdollisuuden oppia ja opettajalle mahdollisuuden opettaa tavoitteet saavuttaen. Mikäli luokanhallinta ei ole kunnossa, on sillä negatiivisia välillisiä vaikutuksia oppimiseen.

Oppimisen ja luokanhallinnan välisen yhteyden lisäksi, luokanhallinta nähtiin opettajan työkaluna. Luokanhallinnan avulla opettaja mahdollistaa oman opettamisensa.

”sitten se että pystyt toteuttamaan sitä opetusta - semmotis ku sä ite haluat - - jos sä haluat et se tapahtuu niinku sellai et on ihan hiljaista ni sit et sä saat sen luokan hiljaiseks - jos ei haittaa semmonen pieni hälinä ni - nii sillai et sä pystyt niinku ite haluumallas taval toteuttaa sitä ”

-Anna

Haastatteluista, varsinkin Annan vastauksista, nousi luokanhallinnan rooli opettajan työkaluna oppimisen mahdollistamiseen. Luokanhallinta nähdään oppimisen takaajana, mutta myös opettajan oman työn mahdollistajana. Anna näkee luokanhallinnan opetustyön edellytyksenä. Anna käsittää opettajan harjoittaman luokanhallinnan

välineeksi haluamansa opetustavan toteuttamisessa. Vastauksista voidaan tulkita luokanhallinnan olevan opettajan vastuulla.

5.1.3 Oppilastuntemus - tärkeä osa luokanhallintaa

Luokanhallinnassa oppilastuntemus tuli esille haastateltavien vastauksissa. Oppilastuntemus nähtiin luokanhallinnan apuna ja mahdollistajana.

”mä sanoisin et luokanhallinta lähtee siitä et opettaja tuntee sen oman luokkansa mahdollisimman hyvin - et se on vaikee hallita luokkaa jos et sä tiedä minkälaisii yksilöitä siel luokassa on”

-Taneli

”hyvä luokanhallinta syntyy osittain myös niinku oppilaiden tuntemuksesta”

-Kaija

”mun mielestä oppilastuntemus on tosi - tosi isossa osassa että tietää mitenkä omat oppilaat toimii osaa sen mukana elää siinä luokanhallinta niinku jatkuvasti mun mielestä ainaki helpottuu et oppii tuntee oppilaita ja oppilaat oppii tuntemaa sua”

-Ilkka

Luokanhallinnan yksi tärkeä tekijä oli haastateltavien mukaan oppilastuntemus. Ilkka esitti että, oppilastuntemuksen avulla opettaja tiedostaa miten oppilaat tulevat reagoimaan luokanhallintaan. Ilman oppilastuntemusta, ei Tanelin mukaan ole helppoa hallita luokkaa. Myös Kaija korosti hyvän luokanhallinnan pitävän sisällään oppilaiden tuntemuksen. Haastattelussa Ilkka toi esille luokanhallinnan ja oppilastuntemuksen ajallisen jatkumon. Haastattelusta ilmeni luokanhallinnan helpottuvan, mitä kauemmin ja paremmin opettaja paitsi tuntee oppilaita, mutta myös oppilaat opettajaa. Luokanhallinnallisesti merkittävänä koettiin siis myös oppilaan suhde opettajaan.

Luokanhallinnan helpottumisen lisäksi, oppilastuntemus auttaa haastateltavien mukaan oikeiden opetus- ja luokanhallintakeinojen yhdistämisessä. Luokanhallinta, opetusmetodit ja eriyttäminen heijastuivat vastauksista.

”pitää vähä suunnitella etukäteen et miten ne ryhmät jakaa että se homma toimii”
-Kari

”otan ny esimerkiksi nämä tota niin fitness pallot vai miksikä niitä kutsutaan niitä tuodaan paljon luokkaan ja sehän voi olla todella hyvä juttu monelle oppilaalle - - luokanhallinnan suhteen mut sitten taas toisella porukalla se voi - ainakin omasta mielestä riistäytyä ihan täysin käsistä”
-Ilkka

Kari huomioi eriyttämisen, luokanhallinnan ja oppilastuntemuksen välisiä suhteita. Oppilastuntemuksen auttaessa luokanhallinnallisten ongelmien ehkäisyä, tulisi opettajan Karin mukaan suunnitella etukäteen ryhmäjaot. Luokanhallinnallisia ongelmia voivat luoda myös opettajan käyttämät opetusmetodit ja ratkaisut, kuten Ilkka esimerkissään esittää. Ilkan esimerkissä opettajan oppilastuntemus näyttelee suurta osaa, valitsemalla käyttöönsä sellaiset pedagogiset sovellukset, jotka sopivat opetettavalle ryhmälle parhaiten. Oppilastuntemus näyttäytyy haastateltavien vastauksissa sekä ennakoivana että luokanhallinnan aikana auttavana tekijänä.

5.1.4 Työrauha luokanhallinnan tavoitteena

Luokanhallinnan tavoitteista puhuttaessa, nousi haastateltavien vastauksista työrauhaan kytkettäviä ajatuksia. Onnistuneen luokanhallinnan nähtiin takaavan tehokas oppimisrauha jokaiselle oppilaalle.

”mun mielest se tavoite on se, että - et on niinku työrauha”
-Kari

”oikeus siihen oppimiseen ettei kukaan häiritse tai jollain muulla tapaa sit sabotoi sitä oppimistilannetta”
-Kaija

”se (työrauha) antaa niinku tilaa sille oppimiselle”
-Ilkka

”mul tulee mieleen sitä et se on semmost et sä saat sen luokan niinku - keskittymään tai hiljaseks vaadittaessa”

-Anna

Kari esittää työrauhan luokanhallinnan tuloksena, johon onnistuneessa luokanhallintatilanteessa päästään. Vastauksista nousee myös työrauhan sosiaalinen luonne ryhmänhallinnallisessa mielessä. Haastateltavat näkevät työrauhan takaavan yksilöllisen oppimismahdollisuuden ryhmätilanteissa. Kaija esittää työrauhan myös ehkäisevän mahdollista oppimisen ulkoista häirintää. Annan mukaan työrauha on tulkittavissa eräänlaisena luokanhallinnallisena vaatimuksena, joka opettajan tulee pystyä vaadittaessa täyttämään. Kaija ja Anna näkevät luokanhallinnan ja työrauhan oppimisen ja opettamisen rauhan turvaajina.

”se et jokainen pystyy niinku työskentelemään - niin oppilaat ku opettaja niinku sillee niinku omassa - en mä nyt sanois omassa rauhassa mut sillee niinku et jokaisel on se oma oikeus siihen tota opiskeluun ja et tunneilla on työrauha jos semmonen tarvitaan”

-Kari

”jos sä haluut et se tapahtuu niinku sellai et on ihan hiljaista ni sit et sä saat sen luokan hiljaiseks - jos ei haittaa semmonen pieni hälinä ni - nii sillai et sä pystyt niinku ite haluumallas taval toteuttaa sitä ”

-Anna

Oppilaan oma työskentelyrauha nähtiin tärkeänä luokanhallinnallisena saavutuksena. Haastateltavat toivat esille työrauhan tilannesidonnaisuuden. Kari puhuu opiskelun oikeuden turvaamisen käsitteestä, kertoessaan luokanhallinnan tavoitteista. Hän näkee myös työrauhan takaamisen opettajan velvollisuutena, tilanteen näin vaatiessa. Anna kertoo, että on olemassa tilanteita, joissa työrauhan tarve on erilainen kuin toisissa tilanteissa. Hän kuvailee työrauhan opettajan määrittelemäksi käsitteeksi.

5.1.5 Luokanhallinnan ja ilmapiirin suhde

Luokanhallinnan ja ilmapiirin suhde näkyi haastateltavien vastauksista hyvin samankaltaisena. Ilmapiirin tärkeys näkyi ennen kaikkea turvallisuuden tunteen

takaamisessa. Keskinäinen luottamus ja oppilaiden yhteinen ”hyvä henki” nähtiin luokanhallinnan tukena.

”mun mielestä luokanhallinnan tavoite on luoda oppilaalle sekä niinku yksilönä semmonen turvallinen ympäristö että sit sille kokonaiselle ryhmälle semmonen hyvä ja yhtenäinen semmoinen tunnelma ja henki missä se oppiminen tapahtuu parhaiten”

-Jenni

”mun mielest siihe liittyy myös se vahvasti et niinku et se et sä saat sen luokan toimimaan simmottis et se luokka voi niinku hyvin”

-Anna

”luokanhallintaa on - varmaan aika keskesessä osassa - - ku luodaa sellast niinku hyvää ilmapiiriä luokkaan”

-Kaija

”tietynlaiset rutiinit esimerkiks tunnin aloitus luo ja turvaa mun mielestä oppilaille jonka - jonka jälkeen on helppo jatkaa sitä luokanhallintaa”

-Ilkka

Haastateltavien vastauksissa luokanhallinta esitettiin työkaluna hyvän ilmapiirin luomiseen. Jenni rinnastaa hyvän ilmapiirin ja optimaalisen oppimisen kulkevan yhdessä. Hän näki onnistuneen luokanhallinnan tarjoavan yksittäiselle oppilaalle turvallisuuden tunteen. Luokan ilmapiirin luominen ja ylläpito nähtiin opettajan vastuulla olevaksi. Luokanhallinnan ja luokan toimivuuden nähtiin olevan kytköksissä. Ilkka näkee oppilaille tutut rutiinit luokanhallinnan perustana. Ilkka esittää turvallisen ilmapiirin luomisen luokanhallinnallisen toiminnan edellytyksenä. Muut haastateltavat taas näkevät turvallisen ilmapiirin luokanhallinnan tuloksena. Haastateltavien mukaan luokan toimivuus ja rutiinit vaikuttavat luokan ilmapiiriin. Myös opettajan ja oppilaiden välinen suhde nähtiin ilmapiiriin ja luokanhallintaan vaikuttavana tekijänä.

”ja sit se oppilaan ja opettajan suhde ni se on semmone niinku semmonen niinku luottamuksellinen”

-Kari

”se keskinäinen luottamus kasvaa ja kaikil on kivaa ja kaikki oppii paremmin - mä oon tietysti ylin auktoriteetti mut mä en käytä mun valtaa sillä tavalla niinku turhasta vaan mä oon kuitenkin ehkä yks niistä tyypeistä siinä joukossa”

-Jenni

”mä uskon et sekä opettajat että oppilaat voi paremmin luokassa missä luokanhallinta toimii - jaa nyt mä tarkoitan niinku sellasta luokanhallintaa mikä perustuu jollekin muulle ku semmosel vasara-auktoriteetille”

-Kaija

Yhdenvertaisuus opettajan ja oppilaiden välillä nähtiin parantavan ilmapiiriä. Jenni rinnasti paremmat oppimistulokset hyvään ilmapiiriin. Hän näki, että haluaisi itse olla opettajana sekä auktoriteetti että samalla *”yks niistä tyypeistä siinä joukossa”*. Keskinäisen luottamuksen nähtiin luovan hyvää ja toimivaa ilmapiiriä. Kaija näki kontrolloivan ilmapiirin olevan ei-toimivaa luokanhallintaa, puhuessaan *”vasara-auktoriteetin”* vallasta. Auktoriteettinen luokanhallinta näyttäytyi Tanelin haastattelussa osana dynaamista ilmapiirin kehittymistä.

”luokanhallintaan auttaa se et tota alussa opettaja joutuu - ääh ehkä käyttäytymään vähä eri tavalla - sä joudut antamaan ittestäs sellasen tiukemman kuvan et sä saat sen luokanhallintaan - - mut siihen ei pääse ennen ku se luokka on niinku - et sä oot pitäny tarpeeks hyvän kurin ensi siin luokas ennen ku sä voit tota - saada siihen luokkaan simmosen niinku rennomman ilmapiirin - - sit opettaja ei enää anna itestään semmost kuvaa et et hän on niinku - hän on niinku johdossa siel luokassa”

-Taneli

Haastattelussaan Taneli toi esille ilmapiirin työstämisessä mahdollisen toimintamallin, jossa ensin otetaan tiukempi ote luokanhallintaan. Hän näkee, että luokanhallinta saavutetaan auktoriteettisen vallan kautta ja vasta sen jälkeen voidaan päästä omien sanojensa mukaan *”rennompaan ilmapiiriin”*. Tanelin kuvailema *”rennompi ilmapiiri”* on tasavertaisempi kuin ilmapiiri, jolla luokanhallinta on saavutettu.

5.2 Minäpystyvyyden suhde luokanhallintaan

5.2.1 Käsitys omasta pystyvyydestä määrittelemäänsä luokanhallintaan

Kysyttäessä haastateltavien kokemuksia ja näkemyksiä omasta pystyvyydestä määrittelemäänsä luokanhallintaan, olivat vastaukset hyvin saman suuntaisia. Suurin osa koki pystyvänsä määrittelemänsä luokanhallinnan kaltaiseen toimintaan, mutta myös erilaisten tilanteiden koettiin vaikuttavan pystyvyyteen.

”kyyllä mä koen - ainakin pyrin siihen tota niinku omassa duunissani”

-Kari

”noh - perinteinen vastaus kyllä ja ei - varsinki lyhyet sijaisuudet on monesti tosi haastavia tän luokanhallinnan osalta - et kyllä koen pystyväni ni niinku sitte sitte ku on saanu pienen kokemuksen niitten oppilaiden kanssa”

-Ilkka

”koen - mut se riippuu mun mielest aika paljon siit luokasta - jos sä meet vaik sijaiseks ekana päivänä ni välttämät en pysty heti - mut sit jos sä oot taas vetäny viikon vaiks jotain luokkaa ni kyl mä sit yleensä koen”

-Anna

Kari määritteli hyvän luokanhallinnan sellaiseksi, johon hän opettajana pyrkii. Vastauksesta on tulkittavissa, ettei Kari vielä täysin koe pystyvänsä määrittelemäänsä luokanhallintaan. Samoilla linjoilla Karin kanssa oleva Ilkka, tuo esille tilannesidonaisuuden ja kokemuksen luokanhallintaan vaikuttavina tekijöinä. Ilkka sekä Anna kokevat lyhyet sijaisuudet haastavina määrittelemänsä luokanhallinnan toteutumisen kannalta, mutta samalla esittävät kokemuksen puutteen olevan syynä tähän. Ilkan näkemyksen mukaan, hän pystyy määrittelemäänsä luokanhallintaan, kun on saanut *”pienen kokemuksen”* oppilaiden kanssa. Samoilla linjoilla oleva Anna, näkee viikon kokemuksen jälkeen pystyvänsä määrittelemäänsä luokanhallintaan. Pystyvyyteen vaikuttavan kokemuksen laajuus ilmenee yksilöllisenä vastaajien keskuudessa.

Luokanhallinnan vuorovaikutuksellisen ja kokemuksellisen ulottuvuuden lisäksi aineenhallinta nähtiin luokanhallinnalliseen pystyvyyteen vaikuttavana tekijänä.

”koen kyllä joo - toisaalt jos täytyis niinku opettaa niinku koko ajan opettaa kuvista tai käsitöitä ni sit ku se ei oo mulle itelle mitenkään niinku varma niinku aineenhallinnallisesti se alue ni musta tuntuu et mun luokanhallinta saattais vähä kärsiä siitä et mä oisin epävarma siitä aiheesta”

-Jenni

Aineenhallinta ja sen kautta opetettavan aineen mielekkyys näyttäytyvät Jennin vastauksessa luokanhallintaan vaikuttavina tekijöinä. Jennin mukaan luokanhallinta saattaa kärsiä, mikäli opettaja on epävarma opetettavasta aiheesta. Jenni esittää, ettei kykenisi määrittelemäänsä luokanhallintaan, jos opettaisi koko ajan kuvaamataitoa tai käsitöitä, joissa ei koe omaavansa tarvittavaa aineenhallintaa.

”Joo kyl mä uskon et mä pystyn tällasee - mut sit siin on kuitenkin semmosii ehkä jotain juttuja mitkä on ollu itelle vaikeita mitkä tässä on opiskelujen aikana huomannu että - - et joissain asioissa tulee annettuu ehkä liian helposti periks - et ku opettaja sanoo jotain niin se pitäis aina pystyy opettajan pitämään - et ei saa antaa niinku liikaa oppilaiden - oppilaiden tota määritellä sitä miten ne tunnit menee et välil mul on ehkä ollu siinä ongelmia et antaa liikaa valtaa oppilaille niin sanotust vaik ei se niinku sinäänsä huono juttu oo mut et - välil on ehkä vaikeuksii sillai pitää langat käsissä”

-Taneli

”on sellaisia tilanteita että mä koen että mä pystyn tällaiseen luokanhallintaan ja sit on myös tilanteita että mä en pysty siihe - - ja sit ne tilanteet et mä en oo ehkä kokenut et mä oon kyenny sellaiseen ni johtuu siitä et se saattaa vaan olla joku luokka mitä mä oon sijaistanu ja jota mä en tunne ja mä en tiedä miten sen kaa sit oikeen toimitaan - - mä koen et mä oon myös toisaalt niinku aika rento siis silleen et mä katon sormien läpi niinku joitain juttuja mikä saattaa niinku luoda vähän haasteita sille luokanhallinnalle”

-Kaija

Taneli ja Kaija lähestyivät omaa pystyvyyttä määrittelemäänsä luokanhallintaan omien kokemusten tuomien havaintojen kautta. Taneli näkee itsensä luokanhallintaa johtavana

opettajana. Hän näkee pystyvänsä määrittelemäänsä luokanhallintaan, mikäli pystyy opettajana pitämään tunnilla vallan. Hän määrittelee pyrkivänsä luokanhallinnassa “lankojen käsissä pitämiseen”, joka vaikeutuu, jos oppilaille annetaan valta luokanhallinnallisissa asioissa. Samalla hän ei myöskään näe oppilaiden osallistamista täysin huonona asiana. Kaija taas kokee, että luokanhallinta on tilannesidonnaista. Hänen mukaansa luokanhallintaan vaikuttaa se, kuinka nopeasti opettaja tunnistaa luokan sisäiset rakenteet. Luokan toimintakulttuurin omaksuminen, varsinkin sijaisuuksien aikana, on määritellyt Kaijan luokanhallinnallista pystyyttä. Hän näkee myös oman “rennon” opetustyylinsä aiheuttavan haasteita määrittelemänsä luokanhallinnan saavuttamisessa.

5.2.2 Luokanhallintakeinojen kehittyminen luokanopettajakoulutuksen ulkopuolella

Haastatteluissa oli selkeästi erotettavissa luokanopettajakoulutuksessa ja luokanopettajakoulutuksen ulkopuolelta omaksuttuja luokanhallintamalleja. Osasta vastauksista ei pystytty suoraan sanomaan, olivatko haastateltavat omaksuneet mallin suoraan toisesta vai oliko malli molempien oppimisympäristöjen yhteistulos. Kysyttäessä omien luokanhallinnallisten näkemysten muotoutumista, vastasivat haastateltavat hyvin samansuuntaisesti aloittaen omista kouluvuosista.

”ensimmäiset vaikutteet tulee ihan omista kouluvuosista”

-Kari

”meillä vaihdettiin usein opettaja ni mul on aika paljon kokemusta siitä et millasta on niinku opettajan taholta oppilasta kohtaan semmonen hyvä luottava niinkun ryhmähallinta ja mitä taas sitte on se ku se ryhmänhallinta ei oo hanskassa ni millasiin keinoihi tarvii turvautua”

-Jenni

”eniten tietysti on tullut opettajien öö - toimimista seurattuu sillon ku on ite ollu koulussa siis niinku muilta opettajilta ketkä on ollu niinku itseni opettajia jaa - siel sit joiltain opettajilt enemmän ku toisilta”

-Taneli

Karin vastauksessa ensimmäiset nykyiseen luokanhallinnalliseen näkemykseen vaikuttavat tekijät ovat johdettavissa Karin omista kouluvuosista. Taneli kokee, että on itse seurannut ja sen kautta oppinut luokanhallintakeinoja eniten omina kouluvuosinaan. Tosin hän näkee, etteivät kaikki opettajat ole vaikuttaneet hänen luokanhallinnallisten näkemystensä muotoutumiseen. Jenni näkee omina kouluvuosinaan tapahtuneiden opettajanvaihdosten mahdollistaneen vertailun, joka on kehittänyt hänen omaa luokanhallinnallista osaamistaan. Jenni kokee saaneensa kokemusta oppilaana siitä millaiset keinot ovat toimivia ryhmänhallintatilanteissa. Hän puhuu myös luokanhallinnan *“hanskassa”* pitämisestä, joka indikoi Jennin oppineen tietynlaisen valtasuhteen luokanhallintatilanteissa sekä sen millaista on, kun ryhmänhallinta ei ole *“hanskassa”*.

Osalla haastatelluista oli kasvatusalan työkokemusta ennen opiskeluaikoja ja näistä saadut luokanhallinnalliset vaikutteet tulivat esille haastatteluissa.

”olin sit kouluavustajana vuoden verran - siin tuli ehkä niinku tietoisesti jopa niinku seurattuu ja niinku poimittuu mimmosia eri opettajat niinku on ja millä tavalla niinku luokanhallintaa toteutetaan”

-Kari

”koululla tehdyt ohjaajan ja sijaisen hommat nii sinne pääsi seuraamaan aika paljon erilaisia opettajia nii sieltä niinkun valikoitui sitte sellasia jotka tuntu ittelle hyviltä”

-Ilkka

Koulussa tehdyt kouluavustajan ja -ohjaajan työt vaikuttivat luokanhallinnallisten näkemysten omaksumiseen. Kari koki, että ensimmäiset luokanhallinnalliset vaikutteet olivat tulleet omilta kouluajoilta, mutta kouluavustajana toimimisen aikana hän oli alkanut tietoisesti seuraamaan eri luokanhallintatapoja. Karin seurattessa opettajia, hän omien sanojensa mukaan ”poimi” luokanhallinnan toteutumiseen tarvittavia tapoja omaan käyttöönsä. Ilkka puhuu samasta luokanhallinnallisten näkemysten omaksumisesta, kertoessaan valikoineensa luokanhallinnallisia tapoja, jotka tuntuivat itselle hyviltä. Haastateltavat toivat esille tietoisesta vertailun mahdollistuvan juuri työnkuvan takia, kouluavustajan ja -ohjaajan vaihdellessa eri luokkien ja opettajien

välillä. Ennen opiskelua tehdyt työt saattoivat jatkua myös opiskelujen aikana, joten tulkinta siltä osin oli haasteellista.

”sit mä oon tehny nuorisotyötä jonkun verran ja sit mä oon huomannut sen niinku nuorten kohtaamisen ja simmosen niinku niiden kanssa elämisen - - miten olla porukan johtaja ja semmosessa asemassa mutta kuitenkin olla tavallaan yks niistä nuorista - mut et sitä itse toimintaa ei voi mun mielest oppia muuta ku kokemuksen kautta”

-Jenni

”sijaisuuksista mitä on tehny”

-Anna

”mun mielest semmosetki tunniti mitkä menee ihan penkinalle ni niistäkin voi oppii tosi paljon - - sitten varmaan siis oma kokemus - en nyt sanois - niin mut siis silleen et huomaa et mikä toimii ja mikä ei”

-Kaija

Jenni oli tehnyt nuorisotyötä sekä ennen opiskelua että opiskeluiden aikana. Nuorten kanssa töitä tehdessä, Jenni oli saanut kokemusta luokanhallinnasta ja toteaa oppineensa ”*nuorten kanssa elämisen*” nuorisotyön kautta. Jenni kokee, että luokanhallinnan toiminnallista ulottuvuutta ei voi oppia kuin kokemuksen kautta. Kokemusta painottivat myös Anna ja Kaija, kertoessaan oppineensa luokanhallinnasta eniten pitämiensä tuntien kautta. Anna totesi saaneensa kokemusta eniten tekemistään sijaisuuksista. Kaija painotti oppivansa paljon luokanhallinnasta sekä onnistuessaan että epäonnistuessaan pitämillään oppitunneilla. Hän korostaa luokanhallinnan muodostuvan omista kokemuksista, mikä toimii ja mikä ei.

5.2.3 Luokanhallintakeinojen kehittyminen luokanopettajakoulutuksessa

Luokanhallinnan näkyminen luokanopettajakoulutuksessa koettiin hyvin eri tavoin. Yhteinen esiin noussut näkemys oli, ettei luokanhallinta näy luokanopettajakoulutuksessa tarpeeksi. Vastauksista oli tulkittavissa erilaisia näkemyksiä luokanhallinnasta opetettavana ilmiönä. Luokanopettajakoulutukseen liittyvät vastaukset luokanhallinnallisten näkemysten muotoutumiseen, kohdistuivat enimmäkseen opintojen aikana suoritettaviin harjoitteluihin.

”tottakai nä harjoittelut nää niinku ainut mitkä niinku oikeesti antaa mun mielestä niinku eväitä tähän niinku oikeeseen työhön ”

-Kari

”mun mielest on tullu ainoastaan ehkä harjoitteluiden - harjoitteluiden yhteydes semmonen niinku luokanhallinta ja sielläkään ei täysin koska sä et oo missään vaiheessa ollu yksin sen luokan kanssa - mä oon kokenu et mä oon oppinu kaiken mitä mä oon luokanhallinnasta oppinu ni jostain muualta ku opettajankoulutuslaitokselta”

-Jenni

“siis jos se ei oteta niinku harjoitteluita huomioon tai jotain (yliopisto-opettajan nimi) luentoja ni eihän meil o puhuttu luokanhallinnasta niinku juur mitään ”

-Kaija

Kari ja Jenni eivät nähneet luokanopettajakoulutuksen käsittelevän luokanhallinnallisia teemoja muualla kuin harjoitteluissa. Jenni toi esille, etteivät koulutukseen kuuluvat harjoittelut tarjonneet autenttista kokemusta luokanhallinnasta. Hänen mukaansa harjoitteluissa ei oltu yksin luokan kanssa, jolloin kokemus luokanhallinnasta jäi vajaaksi. Näillä perustein Jenni on omasta mielestään oppinut kaiken luokanhallintaan liittyvän opettajankoulutuslaitoksen ulkopuolelta. Kaija muistelee omassa haastattelussaan erään yliopisto-opettajan pitämiä luentoja, joissa käsiteltiin luokanhallinnallisia teemoja. Vastauksesta on kuitenkin tulkittavissa, ettei luokanhallintaa ole käsitelty Kaijan mielestä luokanopettajakoulutuksen aikana tarpeeksi. Haastateltavien suorittamat harjoittelut näyttäytyivät hyvin erilaisina kokemuksina, joihin vaikutti harjoittelun ohjaava opettaja.

”se nii sanottu luokanhallinta pysyy siellä koko ajan luokanopettajalla jolloin tämä harjoittelija ei pääse itte sitä kokeilemaan - nii niin sen takia että sais itse kokemusta opiskelija siitä luokanhallinnasta ni olis erittäin tärkeitä että siihen annettais myös mahdollisuus”

-Ilkka

”mä tykkäsin tosi paljon ku mä tein ton - harjoittelun sillain norssin ulkopuolella ni mul kävi onni ja mä sain tosi hyvän opettajan siihen jol oli ihan taianomaiset luokanhallintataidot”

-Kaija

“sit harjoittelussa tietyt luokanlehtorit siel on niinku ollu sellasii joilt on saanu tosi paljonkin mut et ne on just nimenomaan harjoittelus ne ei oo sellasii yhteisii opintoja mitkä olis kaikille - et jos sä oot saanu harjoittelus hyvän luokanlehtorin jolla on luokanhallinta hyvin hallussa ja hän osaa sitä myös niinku opettaa ja antaa neuvoja ni sit sul on ollu hyvä tuuri”

-Taneli

Haastatteluissa ohjaavaan opettajaan liitettiin ”tuurin” ja ”onnen” käsitteet. Kaijalle oli käynyt normaalikoulun ulkopuolisen harjoittelun aikana omien sanojensa mukaan ”onni” saadessaan ohjaajakseen ”taianomaiset” luokanhallintataidot omaavan opettajan. Myös Taneli esittää luokanhallinnan esille tulemisen harjoittelussa ainoastaan hyvänä ”tuurina”. Tanelin mukaan yhteisiä opintoja luokanhallinnasta ei ole, vaan riippuu ohjaavasta opettajasta, saako harjoittelija luokanhallinnallisia neuvoja ja oppeja. Ilkka näkee luokanhallinnallisen kokemuksen jääneen harjoitteluissaan vajaaksi, ohjaavan opettajan ylläpitäessä luokanhallintaa. Hän näkee, että omakohtainen kokemus olisi tärkeää opetellessa luokanhallinnallisia taitoja. Omakohtaisen kokemuksen lisäksi haastateltavat korostivat seurantojen roolia luokanhallinnallisten taitojen oppimisessa.

”sit tottakai opiskelujen aikaan niinku enemmän kiinnittäny siihen huomioo ja poiminu ehkä niinku harjoitteluissa ja tämmöisis niinku omasta mielest toimivii ratkasui”

-Kari

“mul ei tuu niinku mitään luentoo mieleen mis olis keskusteltu luokanhallinnast tai demoo tai mitään muuta - et sä voit imee niit sit joltain opettajilt tai luennoitsijoilt jotka niinku vetää hyvin omat demonsa ja varmaan niinku norssin seurannat on niinku osittain auttaneet saamaan semmosii hyvii vaikutteita ja myös huonoja vaikutteita”

-Kaija

”sitten tosi paljon myös harjottelussa ku on ollu seuraamassa sekä täällä normaalikoululla opettajien pitämii tunteja ja sitten omien tota kurssikavereitten pitämii tunteja ni niiltä myös on oppinu aika paljon et sitku sä näät jonkun opettajan tekevän jotain ni sit sä huomaat et miten ne oppilaat käyttäytyy ni sit se jotenki jää paremmin sulle et tota mä voin itekkin käyttää jatkossa omas opetuksessa”

-Taneli

Haastateltavat kokivat oppineensa luokanhallinnallisista käytänteistä harjoitteluihin kuuluvien seurantojen aikana. Kari kertoi *”poimivansa”* toimivia luokanhallinnallisia ratkaisuja omaan käyttöönsä, kun taas Kaija koki oppivansa myös huonoista luokanhallinnallisista ratkaisuista. Kaija tuo esille seuranneensa yliopisto-opettajien käyttämiä luokanhallinnallisia keinoja osana yliopisto-opetusta. Kaijan mukaan luokanopettajakoulutuksen aikana ei ole ollut luentoja tai demoja, joissa oltaisiin keskusteltu luokanhallinnasta. Hänen mukaansa luokanhallinnan opiskelu on jäänyt seuraajan vastuulle, joka perustuu seuraajan omaan oppimismotivaatioon. Haastateltavat näkivät oppineensa luokanhallinnallisia taitoja seuraamalla eri opettajia harjoitteluidensa aikana. Tanelin mukaan luokanhallinnallisia taitoja pystyy oppimaan myös seuraamalla kurssikavereiden pitämiä oppitunteja. Hän esittää, että seuraamisen kautta kykenee näkemään erilaisten luokanhallintapojen seuraukset. Toimivat tavat voi Tanelin mukaan omaksua itselleen. Haastateltavat näkivät luokanhallinnan opettamisen mahdollisuudet eri tavoin.

”mun mielestä luokanhallinta on taito siinä missä muutkin ja taitoja voi opettaa ni siihen pitäis opiskelijoilla mun mielestä saada tietynlaista niinku luentoa että mitä mitä juttuja siellä kannattais kokeilla ja mitkä toimii ja mitkä ei välttämättä toimi - sitte tietysti mitä tuleeki harjoittelun myötä niin kokemusta siinä hommassa”

-Ilkka

”mun mielestä siit ois ehkä voinu olla joku kokonainen kurssi. Tai et ei sitä ainakaa painoteta mitenkää - - ehkä se tulee jotenki sivussa jossai kursseis mut et ei siihen mun mielest o keskitetty yhtää”

-Anna

”en muista juurikaan tota et ainakaan mitään kurssia ei tietysti erikseen oo ollu luokanhallinnasta mikä vois ehkä ollakki. - ylipäätään luokan edessä niinku toimimisesta ja tälläsestä on ehkä jollain puheviestinnän kurssilla vähän tota tullu opittua mut ite siit luokanhallinnasta ei kyllä koulutuksessa oo ollu puhetta juurikaan”

-Taneli

”voi ehkä opettaa niinku ajattelemaan luokanhallinnallisia juttuja mut itse sitä luokanhallintaa ei välttämättä pysty ainakaan kauheen helposti opettamaan”

-Kaija

Ilkka näkee luokanhallinnan opetettavissa olevana taitona. Hänen mukaansa koulutuksessa tulisi opettaa erilaisia luokanhallinnan tapoja, ja sen jälkeen kokeilla niitä harjoittelun aikana. Kaijan vastauksessa luokanhallinta ei näyttäydy helppona asiana opettaa. Kaija esittää luokanhallinnan olevan opittavissa, jos opiskelija saadaan ajattelemaan luokanhallinnallisia asioita. Itse käytännön toiminnan opettamista Kaija pitää haastavana. Anna ja Taneli näkevät luokanhallinnallisia asioita käsittelevän kurssin tarpeellisena osana luokanopettajakoulutusta. Heidän mukaansa luokanhallinnalliset teemat saattavat näkyä joissain kursseissa. Annan mukaan luokanhallinnasta voisi olla oma kurssinsa.

5.2.4 Luokanhallintakeinojen kehittyminen

Haastateltavat toivat esille persoonan vaikutuksen luokanhallintakeinojen muotoutumisessa. Persoonan nähtiin vaikuttavan niihin tapoihin, joita opettaja omaksuu ja käyttää osana omaa luokanhallintaansa. Luokanhallinnan nähtiin olevan persoonallista toimintaa.

“osa siit luokanhallinnasta tulee siit opettajan persoonasta - sit jos sä laitat niinku itsestäs peliin osan siihen su opetukseen mun mielest se luokanhallinta tulee myös sitä kautta et senkään takia sitä ei voi opettaa”

-Jenni

”mun mielest siin on suuressa osassa opettajan sillai tietynlainen karisma jolla se luositä luokanhallintaa”

-Ilkka

”hyvään luokanhallintaa luodaan just sillä omalla omalla asenteella ja omalla auktoriteetilla ja sillä niinku omalla persoonalla”

-Kari

Jenni näki luokanhallinnan tulevan osittain opettajan itsensä *“peleihin laittamisesta”*. Jenni näkee, ettei luokanhallinta ole opetettavissa, sen persoonallisen luonteen vuoksi. Persoonan vaikutuksesta luokanhallintaan, puhuu myös Ilkka, tuodessaan esille karisman vaikutuksen. Ilkan mukaan karisma vaikuttaa luokanhallintaan olemalla suuri osa luokanhallinnan luomista. Kari näkee luokanhallinnan luomiseen vaikuttavan opettajan oman asenteen, auktoriteetin ja persoonan. Hän näkee hyvän luokanhallinnan muodostuvan näiden kolmen tekijän kautta. Persoonan, ja sen kautta luokanhallinnan, nähtiin kehittyvän ajan myötä.

”tietysti jokainen on oma persoona ja opettaa niinku omalla tavallaa et se nyt tietysti kehittyy siinä sitten niinku ajan myötä”

-Kari

”mun mielestä kokeneella opettajalla on ainaski sitten sitten tota niin se ei vaadi mitään ihmeellisiä temppuja se tulee niinku niin sanotusti itsestään siellä ettei sitä tarvii niinku sen enempää mieltä”

-Ilkka

”et niinku itellä on tavoitteena olla niinku rento ja sellanen opettaja jolle oppilaat pystyy puhumaan”

-Taneli

Persoonan ja luokanhallinnan nähtiin kehittyvinä ominaisuuksina, jolloin luokanhallinnallisille taidoille voitiin luoda myös tavoitteita. Kari kytki luokanhallinnan osaksi persoonallista kehittymistä. Ilkka vertasi omaa luokanhallintaansa kokeneen opettajan luokanhallintaan, jolloin kokemus toi luokanhallintaan automaattisen luonteen.

Ilkan mukaan kokemuksen myötä luokanhallinta muuttuu *“temppeujen tekemisestä”* luontaiseksi toiminnaksi. Tämän kaltaisen luontaisen tekemisen voidaan tulkita olevan osa persoonallisen luokanhallinnan kehittymistä. Taneli lähestyi luokanhallinnan kehittymisen persoonallista ulottuvuutta, esittämällä tavoitteekseen olla luokanhallitsijana rento ja sellainen, jolle oppilaat pystyvät puhumaan.

”mut sit mun mielest tulee kuitenkin aika paljon niinku oman persoonan kautta miten kukakin tai mikä toimii kenellekki”

-Anna

”jos niinku - on joku semmone niinku luontainen auktoriteetti ni - - sit joku positiivinen vahvistaminen ei välttämättä niinku käy sit taas niinku hänelle tai hänen luonteeseen”

-Kaija

Luokanhallinnallisten menetelmien valinnassa persoonalla nähtiin olevan vaikuttava rooli. Tietynlaisen luonteen ja persoonan omaavan henkilön ei nähty käyttävän kaikkia olemassa olevia luokanhallinnallisia toimintamalleja. Anna näkee luokanhallinnan toimintamallit toimivuuden kannalta myös opettajan näkökulmasta. Annan mukaan luokanhallinnallisten toimintamallien valinnassa persoona vaikuttaa siihen, mikä malleista toimii opettajalle itselleen. Kaija esittää tästä esimerkin vertaamalla luontaisen auktoriteetin omaavaa henkilöä ja positiivisen vahvistamisen toimintamallia luokanhallinnallisissa. Hän näkee, ettei välttämättä tämänkaltaisen henkilö valitse toimintamallia, joka ei sovi hänen luonteeseensa.

5.3 Oppimisympäristön yhteys luokanhallintaan

5.3.1 Oppimisympäristön yhteys luokanhallintaan

Haastateltujen vastauksissa oppimisympäristön ja luokanhallinnan välistä yhteyttä lähestyttiin eri näkökulmista. Oppimisympäristön ja oppiaineiden nähtiin vaikuttavan luokanhallinnallisten keinojen valintaan.

”mä luulen että eri ympäristöissä o erilaiset keinot miten niinku luokanhallintaa sitten voi ja kannattaa toteuttaa”

-Kari

”nämä erilaiset oppi - oppimisympäristöt pitää ottaa huomioon tietysti siinä luokanhallinnassa miten - miten tota siinä tulee toimimaan ”

-Ilkka

”kyllähän niillä on varmasti joku yhteys - - sanotaan et ainakin mieltii et erilaiset oppiaineet ja niit opetetaan erilaisis ympäristöissä. kyl nä oppimisympäristöt vaikuttaa aika paljonki siihen et minkälaisii keinoja sä joudut käyttää siel tunnilla”

-Taneli

Oppimisympäristön nähtiin vaikuttavan yksisuuntaisesti luokanhallintaan. Oppimisympäristö näytti vastauksissa määrittelevän ne luokanhallinnalliset keinot, jotka olivat toimivia ja kannattavia. Eri oppimisympäristöissä toimivat sekä Karin että Ilkan mukaan eri toimintamallit, joten opettajan tulisi heidän mukaansa osata valita niistä oikeat. Taneli huomioi omassa vastauksessaan myös oppiaineiden vaikutuksen oppimisympäristöjen moninaisuuteen. Eri oppiaineita opetetaan hänen mukaansa eri oppimisympäristöissä, joissa on eri luokanhallintakeinot.

”kyl mun mielestä sillä luokanhallinnalla ja oppimisympäristöllä on yhteys varsinkin semmoses tilanteessa ku se luokanhallinta ei oo kauheen vahva”

-Jenni

Jenni näkee opettajan roolin merkittävänä oppimisympäristön ja luokanhallinnan välisessä suhteessa. Hän määrittelee suhteen luokanhallinnan vahvuuden kautta. Jennin näkemyksen mukaan heikommassa luokanhallinnassa oppimisympäristön ja luokanhallinnan suhde on vahvempi.

”en oo ajatellu asiaa oikeen ikinä, mut siis joku viihtyvyyski vaikuttaa koululuokan viihtyvyys ihan niinku jos ajatellaan niinku oppimisilmapiiriä ni kyllähän se koostuu jostain muustakin sit varmaan ku siit semmosest niinku henkisest ilmapiiiristä ja varmaan niinku fyysisellä oppimisympäristölläkin on varmaan vaikutusta siihen”

-Kaija

Kaijan vastauksesta ilmenee, ettei oppimisympäristön ja luokanhallinnan suhde ole selkeä. Hän lähtee käsittelemään oppimisympäristöä fyysisenä asiana ja määrittelee oppimisympäristön henkiseen ilmapiiriin vaikuttavaksi tekijäksi. Luokanhallinnan liittyessä Kaijan haastattelussa ilmapiirin luomiseen, voidaan fyysisen oppimisympäristön nähdä vaikuttavan vastauksessa välillisesti myös luokanhallintaan.

5.3.2 Erilaisten oppimisympäristöjen vaikutus luokanhallintaan

Luokanhallinnan nähtiin olevan erilaista eri oppimisympäristöissä. Haastateltavat käsittivät oppimisympäristön fyysisenä paikkana, jossa luokanhallinta tapahtuu. Luokanhallinnan ja oppimisympäristön suhteessa huomioitiin sekä opettajan että oppilaan vaikutus.

”aina siinä niinku kotitilassa missä te vietätte suurimman osan ajasta niin se luokanhallinta ehkä jotenki helpompaa - - heti ku mennään sen ulkopuolelle ihan sama mennäänkö käytävään vai ruokalaan vai kirjastoon vai oikeesti yhdysvaltoihin ni homma vaatii vähän eri tyyppistä otetta - senkin takii et vaikka se muutos on pieni tai iso ni se on oppilaalle silti uus ja ehkä vähä jännittävä”

-Jenni

”no jos on tuttu ympäristö tai et se on niinku missä ite ja oppilaat on tottunu toimimaan ni sit se on ainaki helpompaa sit aina jos mennään vaiks johonki uuteen ympäristöön - tai uus paikka ni sit se o vaikeempaa”

-Anna

Haastateltavat toivat vastauksissaan esille oppilaan aktiivisen roolin luokanhallinnan ja oppimisympäristön suhteessa. Oppilaiden reaktioiden ja suhtautumisten vaihtuviin oppimisympäristöihin, nähtiin aiheuttavan muutospaineita luokanhallintaan. Jenni käyttää ”kotitilan” käsitettä puhuessaan oppilaalle tutuimmasta tilasta, jossa tämä viettää suurimman osan koulumiljöössään viettämästään ajastaan. Hänen mukaansa on oppilaalle aina uutta ja jännittävää, kun poistutaan ”kotitilasta”. ”Kotitilasta” poistuttaessa tarvitaan Jennin mukaan erilaista luokanhallinnallista otetta. Anna kuvailee oppilaille tutussa ympäristössä toimimista luokanhallinnallisesta näkökulmasta helpommaksi.

”sit varmaan jos aattelee et on tota oppilaita jol on jotain käytöshäiriöitä tai muita ni sit varmaan kaikki ylimääräset ärsykkeet pois näköpiiristä - äää huomio siihen että pulpetilla ei oo mitään mikä mikä tota vie huomioita pois siitä pääjutusta ettei nyt oteta huomioo jotain istumajärjestyksii ja muita millä pystyy vaikuttaa sit niitten oppilaiden välisiin vuorovaikutus juttuihin”

-Kaija

Kaija tarkastelee fyysistä oppimisympäristöä luokanhallinnan tukena. Hän näkee oppimisympäristössä tehtävillä ratkaisuilla olevan suora yhteys esimerkiksi käytöshäiriöiden ehkäisyyn. Käytöshäiriöiden taas voidaan nähdä vaikuttavan luokanhallinnallisiin toimintamalleihin, jolloin fyysisellä oppimisympäristöllä ja luokanhallinnalla on välillinen yhteys. Kaija tuo esille myös luokanhallinnallisena tekijänä oppilaiden välisiin vuorovaikutustilanteisiin vaikuttamisen fyysisillä oppimisympäristöillä.

”jos mennään ulos ja vaiks se ympäristö ulkoympäristö oliski tuttu ni silti mä koen et se aina hankaloituu - - mennään oman tai luokan ulkopuolelle ni se on paljon isompi tila”

-Anna

”ku pienes luokas sä voit esimerkiks käyttää enemmän ääntä ja silloin se todennäköisyyski hiljentää luokan mut ulkokentällä se ei välttämät toimi parinkymmennen huutavan kolmosluokkalaisen kanssa”

-Taneli

Haastatteluissa tuli esille myös oppimisympäristöjen tilaan liittyvät luokanhallinnalliset tekijät. Anna koki itse luokanhallinnan hankaloituvan ulkotiloihin siirtyessä oppimisympäristöjen laajentuessa. Hänen mukaan ulkotilassa luokanhallinta on hankalampaa, vaikka ulkotila olisikin oppilaille tuttu. Taneli tuo esimerkin kautta esille luokanhallinnallisen elementin, äänenkäytön, huomioimisen oppimisympäristöissä. Esimerkissään hän vertaa luokan hiljentämisen kovalla äänellä olevan helpompaa pienessä luokassa, kuin ulkokentällä huutavien oppilaiden keskuudessa.

5.3.3 Oppiaineen vaikutus luokanhallintaan

Osa haastateltavista toi esille oppiaineen määrittelevän käytettäviä luokanhallinnallisia keinoja. Oppiaineiden erilaisten luonteiden johdosta, luokanhallinnassa pyrittiin erilaisiin tavoitteisiin.

”se oppiaine sen oppiympäristön ohella aika paljon määrittää sitä et mitä keinoi sä käytät siel luokassa sen tota hallitsemiseksi - - esimerkiksi musiikin opetus tulee mieleen et se oppimisympäristö on – ööh siel on paljon soittimia - se on ihan erilainen ku hiljane luokkahuone - ni siin on heti käytettävä erilaisia keinoja”

-Taneli

”esimerkiksi liikunnan opettajalla ja musiikin opettajalla on myös varmasti - varmasti eri keinot”

-Kari

Kari ja Taneli kokivat oppiaineen vaikuttavan siihen, minkälaisia luokanhallintakeinoja opettaja käyttää. Tanelin mukaan oppiaine määrittelee ne tavat, joilla luokkaa voi hallita. Kari taas esittää oppiaineellisen luokanhallinnan eron vertailemalla liikunnan- ja musiikinopettajan käyttävän eri luokanhallintakeinoja. Taneli tuo esimerkissään esille musiikin opetuksessa hyödynnettävän oppimisympäristön, sekä musiikin opetuksen luonteen, vaativan erilaisia luokanhallintakeinoja. Musiikinopetuksessa käytettävän oppimisympäristön sisältäessä usein soittimia, eroaa se Tanelin mukaan hiljaisesta luokkahuoneesta, jolloin myös luokanhallinta on hänen mukaansa erilaista.

”liikuntasalissa tapahtuva opetus eroaa aika paljon - siellä tulee tietynlaiset turvallisuus kysymykset tapetille opettajan mielessä ja ainaski - ainaski omasta kokemuksta voin sanoa että liikunnan opetus on itsellä paljon niinku enemmän organisoitua - siellä mennään todella tarkasti”

-Ilkka

”liikunnassa viel eniten tai vielä enemmän - että tota - siel joudut käyttämään todennäkösest paljon enemmä ääntä - ääntä tota sen luokanhallitsemiseen mut silti se ei voi liikunnantunnilla sä et voi pelkästään turvautuu siihen sun ääneen vaan sul on pakko olla jotain muutakin”

-Taneli

Ilkka esittää luokanhallinnan turvallisuuden takaamisena. Hän näkee harjoittavansa liikuntatunneilla erilaista luokanhallintaa kuin muiden oppiaineiden tunneilla. Ilkka esittää opetuksen ja luokanhallinnan olevan tarkempaa ja organisoidumpaa, kun kyseessä on turvallisuuskysymykset. Taneli palaa pohdinnoissaan äänenkäytön merkitykseen liikuntatunneilla. Hän näkee, ettei kuitenkaan pelkkä voimakas äänenkäyttö liikuntatunneilla riitä, vaan on oltava spesifimpiä luokanhallintakeinoja.

6 POHDINTA

Tutkimuksemme tarkoituksena oli selvittää maisterivaiheessa olevien luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä ja kokemuksia luokanhallinnasta sekä heidän käsityksiään omasta pystyvyydestään kuvailemaansa luokanhallintaan. Tutkimuksessamme selvitimme myös maisterivaiheen opintoja suorittavien luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä luokanhallinnan ja oppimisympäristöjen välisestä yhteydestä.

Maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijoiden määritelmässä luokanhallinta näyttäytyi moninaisena ilmiönä. Luokanhallinta nähtiin vuorovaikutuksellisenä ilmiönä opettajan ja oppilaan välillä. Tuloksissa näkemykset luokanhallinnasta olivat samankaltaisia kuin Heikkilän ja Heikkilän (2001, 25) määrittelemät opettajan asemasta johtajana. Tuloksissa ei kuitenkaan esiintynyt Heikkilän ja Heikkilän (2001, 25) esittämää automaattista seuraamista. Opettaja nähtiin aktiivisena toiminnan käynnistäjänä, joka omalla toiminnallaan vaikuttaa oppilaisiin saamalla heidät toimimaan halutulla tavalla. Opettajan ja oppilaan välinen luottamussuhde nähtiin merkityksellisenä tekijänä onnistuneessa luokanhallinnassa. Opettajan koettiin olevan luokanhallinnasta vastuussa. Luokanhallinnan onnistuminen ja työrauhan takaaminen luokanhallinnan kautta, esitettiin Erätuulen ja Puurulan (1992, 9) sekä Salon (2000, 34) tavoin opettajaa määrittelevänä tekijänä.

Tuloksista nousi esiin Salmisen (1989, 153) ja Salon (2000, 33) kaltaiset näkemykset työrauhasta oppimisen ja opettamisen rauhan turvaajana. Luokanhallinta määriteltiin opettajan työkaluna, jonka kautta mahdollistuu sekä opettajan harjoittama opetus että oppilaan oppiminen. Luokanhallinnalla ja oppimisella nähtiin olevan Jonesin ja Jonesin (1990, 6) tavoin yhteys. Haastateltavien mukaan luokanhallinta koettiin edellytykseksi oppimiselle. Kuten Levin ja Nolan (2007, 4), näkivät myös haastateltavat luokanhallinnan ja oppimisen suhteen suorana tai vähintäänkin epäsuorana.

Aiemmassa kirjallisuudessa huomiotta jätetty käsitys luokanhallinnasta kehittyvänä taitona, nousi esille haastatteluista. Kehittyvälle luokanhallinnalle pystyttiin haastateltavien mukaan luomaan tavoitteita. Luokanhallinnan tavoite ymmärrettiin, paitsi

työrauhan takaajana myös sosiaalisten taitojen opettajana. Luottamuksen ja kunnioituksen kautta myös sosiaalisten taitojen oppiminen nähtiin luokanhallinnallisena tavoitteena. Tehokas oppimisrauha koettiin hyvän luokanhallinnan seuraukseksi. Paitsi luokanhallinta myös työrauha ymmärrettiin Erätuulen ja Puurulan (1992, 10) tavoin tilannesidonnaiseksi.

Oppilastuntemusta pidettiin avaintekijänä luokanhallinnassa. Haastateltavien vastaukset mukailivat Korpisen (1996, 29) esittämää oppilaskeskeisyydestä lähtevää luokanhallintaa. Myös Salon (2000, 163) kaltaiset näkemykset luokanhallinnan yhteistyöllisestä luonteesta näkyvät haastateltavien vastauksissa. Luokanhallinnan nähtiin helpottuvan mitä paremmin opettaja tuntee oppilaansa. Oppilastuntemuksen nähtiin auttavan luokanhallinnassa myös ennakoivasti. Oppilastuntemuksen kautta opettajan koettiin tietävän mikä tai mitkä toimintamallit sopivat opetettavalle luokalle. Luokanhallinnalla nähtiin olevan vaikutus luokan ilmapiiriin. Luokanhallinnalla nähtiin oleva vaikutus oppilaiden keskinäisiin suhteisiin sekä turvallisuuden tunteeseen. Turvallisuuden takaaminen nähtiin Salon (2005, 54) tavoin luokanhallinnallisena velvoitteena sekä ulkoisena rajoitteena. Osa haastateltavista määritteli turvallisuuden tunteen luokanhallinnan edellytykseksi, osa taas luokanhallinnasta johtuvaksi seuraukseksi. Luokanhallinta näyttäytyi persoonallisena toimintana, joka vaikutti luokanhallinnallisten toimintamallien valintaan. Auktoriteettiaseman väärinkäyttöä pidettiin hyvän luokanhallinnan esteenä. Myös opettajan käyttämien epäsovivien metodien ja opetusmenetelmien koettiin olevan osa huonoa luokanhallintaa. Luokanhallinnan epäonnistuminen tulkittiin johtavan negatiivisiin seurauksiin oppimisessa.

Luokanhallinnan moninaisen määrittelyn voidaan nähdä heijastuvan myös moninaisissa luokanhallinnallisissa pystyvyyden tunteissa. Haastateltavat osasivat analysoida omaa pystyvyyttään määrittelemäänsä luokanhallintaan nimeten niitä tekijöitä, jotka estävät halutun luokanhallinnan saavuttamisen. Myös haittaavien tekijöiden tunnistaminen voidaan siis nähdä luokanhallinnalliseen pystyvyyteen vaikuttavana tekijänä. Aiemmassa kirjallisuudessa ei haittaavien tekijöiden tunnistamista ole nimetty luokanhallinnalliseen pystyvyyteen vaikuttavaksi tekijäksi.

Tilannesidonnaisuus koettiin Banduran (1997, 11) tavoin omaa pystyvyyttä määrittäväksi tekijäksi. Tilannesidonnaisuuden ohella omaan pystyvyyteen vaikuttaviksi tekijöiksi nimettiin aineenhallinta, työkokemus, luokan valtasuhteet ja luokanhallinnallisten häiriöiden tunnistaminen. Aineenhallinta, ja sen kautta opetettavan aineen mielekkyys, näyttäytyivät tuloksissa Palmerin (1998, 113-114) kaltaisina luokanhallintaan vaikuttavina tekijöinä. Omien luokanhallintakeinojen omaksuminen koettiin alkavan jo omista kouluvuosista, joka on linjassa Paulin, Christensenin ja Falkin (2000, 15-26) tutkimustulosten kanssa. Ennen opiskeluaikoja hankitulla kasvatusalan työkokemuksella koettiin olevan vaikutusta omien luokanhallinnallisten näkemysten muotoutumiseen. Kasvatusalan työkokemuksen nähtiin tarjoavan mahdollisuuden tietoiseen, vertailun kautta tapahtuvaan, luokanhallinnallisten taitojen omaksumiseen.

Luokanhallinta ei näyttäydy yhtenäisenä opetettavana aiheena, vaan lähinnä eri lähtökohdista tarkasteltavana kokemuksen kautta opittavana asiana, tämän hetkessä luokanopettajakoulutuksessa. Luokanhallinnan ei koettu olevan esillä koulutuksessa tarpeeksi. Oman luokanhallinnallisen pystyvyyden ja luokanopettajakoulutuksen välisestä yhteydestä puhuttaessa viitattiin usein opetusharjoitteluun ainoana luokanhallinnallisia taitoja opettavana koulutussisältönä. Opetusharjoittelun ei kuitenkaan koettu tarjoavan täysin autenttista kokemusta luokanhallinnasta. Myös harjoittelua ohjaavan lehtorin nähtiin vaikuttavan luokanhallinnallisten oppien saamiseen. Luokanhallinnallisia taitoja koettiin Wolfganin ja Glickmanin (1986, 187) esittämien havaintojen kaltaisesti olevan mahdollista oppia kokemuksen ohella myös toisen opetuksen seuraamisen kautta. Luokanhallinnan opettamista pidettiin haastavana, mutta tarpeellisena oman luokanhallinnallisen pystyvyyden takaamiseksi.

Luokanhallinnan ja oppimisympäristön välinen yhteys ei näyttäytynyt yksinkertaisena tai yhteyttä ei oltu aiemmin pohdittu. Oppimisympäristön ja oppiaineen koettiin vaikuttavan luokanhallintakeinojen valintaan, joka on linjassa Erätuulen ja Puurulan (1992, 10) työrauhaongelmista tehtyjen havaintojen kanssa. Oppimisympäristön luonteen vaikutusta korostettiin yhteydessä luokanhallintaan, eri oppimisympäristöjen vaatiessa eri luokanhallintakeinot. Oppimisympäristö käsitettiin, Mannisen ja Pesosen (1997, 286) organisaatiokeskeisen ja Kattilakosken (2018, 26) konkreettisen ulottuvuuden määritelmien kaltaiseksi, fyysiseksi tilaksi, eikä esimerkiksi ilmapiirin vaikutusta korostettu. Myöskään Kattilakosken (2018, 26) abstraktia ulottuvuutta tai Mannisen ja

Pesosen (1997, 286) teknologista näkökulmaa ei tuotu haastatteluissa esille. Luokanhallinta koettiin haastavammaksi tutusta oppimisympäristöstä poistuttaessa, joka on linjassa Barnettin ja kollegoiden (1982, 138-143) sekä Shieldin ja kollegoiden (2010, 225-234) saamien tulosten mukaan työrauhan ja luokanhallinnan oppimisympäristösidonnaisuudesta. Uuden oppimisympäristön vaikuttaessa oppilaaseen, koettiin sen aiheuttavan muutospaineita luokanhallintaan, jolloin oppimisympäristön voitiin nähdä vaikuttavan luokanhallintaan.

6.1 Luotettavuuden arviointi

Tutkimuksemme luotettavuutta arvioimme koko prosessin ajan. Tutkijoina tarkkailimme ja kyseenalaistimme ratkaisujamme koko tutkimusprosessin ajan. Otimme kantaa analyysiin kattavuuteen ja oman työemme luotettavuuteen. (Eskola & Suoranta 1998, 211.) Fenomenografisessa tutkimuksessamme kuvasimme tutkimuksen eri vaiheet selkeästi, koska vain silloin lukija voi arvioida tutkimuksen luotettavuutta (Ahonen 1994, 131; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 217). Tässä tutkimuksessa olemme pyrkineet kuvaamaan tarkasti aineistonkeruumenetelmäämme, haastattelutilanteita sekä niihin kulutettua aikaa ja arvioimme aineistonkeruun sujumisesta.

Ahosen (1994, 129) mukaan jokaisen tutkimuksen tekijän ennako-oletukset ohjaavat tutkimuksessa tehtävää analyysityötä. Pyrimme koko tutkimuksen ajan suhtautumaan tutkimusaiheeseen, analyysiin ja tuloksien kirjoittamiseen neutraalisti. Tutkijoina meidän tuli välttää haastateltavien tulkitsemista omista näkemyksistämme käsin, mutta emme ole täysin varmoja, kuinka neutraalisti onnistuimme analysoimaan ja tulkitsemaan tuloksia. Tulkintojen tueksi toimme tuloksia raportoidessa esiin paljon haastateltavien autenttisia lainauksia. Näin lukijalla on mahdollisuus vertailla tekemiemme tulkintojen vastaavuutta haastateltavien vastauksiin. Käytimme paljon aikaa aineistoa analysoidessa. Riittävä ajankäyttö mahdollisti havaintojemme vastaavuuden haastateltavien kokemusten todellisten merkitysten löytämiseen. Tuomi ja Sarajärvi (2009, 142) nostavat juuri tutkijoiden riittävän ajan laadullisen tutkimuksen perusvaatimukseksi. Tietenkään emme voi esittää tehneemme todellisuutta vastaavia havaintoja tulkitessamme yksilöiden ilmiölle luomia merkityksiä.

Fenomenografisen tutkimuksemme tulokset ovat tulkintojamme aineistosta. On siis mahdollista, että toinen tai toiset tutkimuksen tekijät voisivat saada toistetulla tutkimuksella eriäviä tuloksia. Analyysiprosessin pyrimme kuvaamaan mahdollisimman yksityiskohtaisesti, koska vain silloin lukijan on mahdollista ymmärtää tutkimustulosten muodostuminen. On hyvin mahdollista, että samasta aineistosta, joku toinen tai toiset tutkijat olisivat järjestelleet haastateltavien vastaukset eri tavalla. Tästä syystä pyrimme avoimuuteen omissa perusteluissamme niin analyysissa kuin tuloksissakin. Haastateltavat olemme pyrkineet esittelemään niin hyvin kuin se yksityisyyden suojan sallimissa rajoissa on mahdollista. Tutkimuksesta tekemiämme havaintoja olemme vertailleet aiempaan aiheeseen liittyvään tutkimustietoon ja kirjallisuuteen. (Niikko 2003, 26.)

6.2 Tutkimuksen rajoitukset

Tutkimuksessa hyödynsimme ainoastaan puolistrukturoitua haastattelumenetelmää, joka vähensi syvällisen perehtymisen mahdollisuutta haastateltavan näkemyksiin. Puolistrukturoidulla haastattelulla kerätty aineisto on monitulkintainen ja aineistotriangulaation avulla olisimme voineet perehtyä tutkittavaan ilmiöön tarkemmin lisäten tutkimuksen luotettavuutta. Strukturoidun haastattelun käyttäminen aineistonkeruumenetelmänä olisi tukenut haastateltavien vastausten vertailua. Saamamme haastatteluaineisto oli kuitenkin monipuolista, koska opettajaopiskelijat vastasivat laajasti esittämiimme kysymyksiin. Haastatellulla suoritettavan aineistonkeruun yhtenä heikkoutena voidaan pitää tutkijan läsnäolon mahdollista vaikuttavuutta haastateltavan vastauksiin. On mahdollista, että haastattelutilanteessa vaikuttavana tekijänä on myös ollut oma kokemattomuutemme haastattelijoina. Haastattelutilanteista pyrimme tekemään eri toimenpiteillä luottamuksellisen ja haastateltavaa kunnioittavan tapahtuman. Laadulliselle tutkimukselle tyypilliseen tapaan emme pyrkineet tutkimuksessamme objektiiviseen yleistettävään tietoon. Usean näkökulman huomioiminen tutkittavassa ilmiössämme mahdollisti monia tulkintoja. Tulkintojen runsauden vuoksi on mahdollista, etteivät tehdyt tulkinnat vastaa aina todellisuutta. Tulkittavat tulokset perustuivat ainoastaan haastateltavien vastauksiin ja ulkopuoliset tekijät pyrittiin jättämään huomiotta. (Valli 2001, 101.)

Toteutimme tutkimuksessamme tutkijatriangulaatioita tehden koko tutkimuksen tutkijaparina. Tutkijatriangulaatio mahdollisti havainnoista keskustelemisen ja pohtimisen yhdessä. Tutkimuksen kaikki näkemykset edustavat meidän yhteisiä näkemyksiämme. Yhteisen koulutus pohjan vaikuttavuus tulee kuitenkin tutkimustuloksissa huomioida. Yhteisestä koulutus pohjasta johtuen olemme saattaneet tehdä joissain määrin myös ei-kriittisiä tulkintoja. Olemme olleet tutkimusprosessin aikana myös eri mieltä asioista ja välillä pitkienkin keskusteluiden kautta päätyneet yhteisiin nyt esillä oleviin lopputuloksiin. Olemme tutustuneet laajasti aiempiin tutkimuksiin sekä aiheeseen liittyvään kirjallisuuteen, lisäten tutkimuksen luotettavuutta. Luokanhallintaa ilmiönä olemme tutkineet todellisten henkilöiden omakohtaisiin kokemuksiin pohjaten ja näin ollen myös omat kokemuksemme tutkijoina ovat saattaneet vaikuttaa tutkimustuloksiin. (Eskola & Suoranta 1998, 70.)

6.3 Jatkotutkimusehdotukset

Luokanhallintaa on ilmiönä tutkittu verrattain melko vähän viime aikoina, vaikka aihe on ollut esillä sekä mediassa että kasvatusalan julkaisuissa. Tutkimuksemme tuloksien osoittaessa, ettei luokanhallinta näyttäydy luokanopettajaopiskelijoille yksiselitteisenä ilmiönä koemme, että luokanhallinnan kentällä tarvitaan vielä laajasti jatkotutkimuksia. Tutkimuksemme kohdejoukon rajautuessa opiskelijoihin, tulisi myös valmiiden opettajien näkemyksiä huomioida jatkotutkimuksissa. Aiempi kirjallisuus luokanhallinnasta ei ole korostanut luokanhallinnan dynaamisuutta. Tutkimuksemme toistaminen työllistyneiden opettajien kohdejoukolla tarjoaisi mahdollisuuden tarkastella luokanhallinnan dynaamisuutta. Vertailu opiskelijoiden ja valmiiden opettajien välillä mahdollistaisi siis luokanhallinnan kehittymisen tarkastelun.

Tuloksista nousi luokanhallinnan ja opettajankoulutuksen välisiä yhteyksiä, joiden tutkiminen osana opettajankoulutuksen kehitystä voisi olla tarpeellista. Tutkimuksessamme opiskelijat kokivat luokanhallinnallisten keinojen opetusta tärkeänä, mutta hankalana asiana opettaa. Empiirinen tutkimus eri opetustapojen tehokkuudesta voisi tarjota käytännöllistä tietoa opettajankoulutuksen kehittämiseen.

Avoimia oppimisympäristöjä tutkineet Barnettin, Nicholisin ja Gouldin (1982, 138-143) sekä Shieldin, Greenlandin ja Dockrellin (2010, 225-234) tutkimukset keskittyivät oppimisympäristöön ainoastaan fyysisenä tilana. Digitaalisten oppimisympäristöjen tullessa osaksi koulumaailmaa ja sen kautta avointa oppimisympäristöä, heräävät myös luokanhallinnallisten tarpeiden kysymykset aiheelliseksi. Virtuaalisiin oppimisympäristöihin liittyvä luokanhallinnallinen tutkimus toisi lisää tietoa oppimisympäristön ja luokanhallinnan väliselle tutkimuskentälle.

6.4 Yhteenveto

Tutkimuksen yhteenvetona voidaan todeta, että luokanhallinta ei näyttäydy maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijoille yksinkertaisena ilmiönä selittää. Luokanhallinta ei ollut opiskelijoiden mielestä koulutuksessa tarpeeksi esillä, vaikka luokanhallinta nähtiin oppimisen ja opetuksen mahdollistajana. Opiskelijat kokivat luokanhallinnallisen pystyvyytensä olevan tilannesidonnaista sekä luonteeltaan dynaamista. Oppimisympäristön ja luokanhallinnan suhde ei näyttäytynyt yksiselitteisenä, mutta oppimisympäristön koettiin vaikuttavan luokanhallinnallisten menetelmien valintaan.

7 LÄHTEET

Ahonen, S. (1994). Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. *Laadullisen tutkimuksen työtapoja* (s.114-160). Helsinki: Kirjayhtymä.

Alasuutari, P. (1999). Laadullinen tutkimus. Tampere: Vastapaino.

Auvinen, H. (2016). Opettajat kertovat: Näilläkin kikoilla hälisevän luokan saa hiljaiseksi. Haettu 20.1.2019 osoitteesta: <https://www.iltalehti.fi/uutiset/a/2016090722271731>

Bandura, A. (1997). Self-Efficacy: The Exercise of Control. New York: Freeman.

Barnett, D. L., Nichols, A. C. & Gould, D. G. (1982). The effects of open-space versus traditional, self-contained classrooms on the auditory selective attending skills of elementary school children. *Language, Speech and Hearing Services in Schools* 13.

Britzman, D. (1986). Cultural Myths in the Making of a Teacher: Biography and Social Structure in Teacher Education. *Harvard Educational Review*, 56.

Britzman, D. (1991). Practice makes practice: A critical study of learning to teach. *Choice Reviews Online*, 41.

Bromfield, C. (2006). PGGE secondary trainee teachers & effective behavior managements: an evaluation and commentary. *Support for Learning vol.21* (s.186-214). Harlow, Essex: Longman.

Canter, L. (2010). Lee Canter's Assertive Discipline: Positive Behavior Management For Today's Classroom. Fourth Edition. Bloomington: Solution Tree Press.

Charles, C. M (1996). Building Classroom Discipline. Fifth Edition. New York: Longman.

Cousin, G. (2009). *Researching learning in higher education. An introduction to contemporary methods and approaches.* New York: Routledge.

Emmer, E.T.; Evertson, C.M. & Warsham M.E. (2003). *Classroom management for middle and high school teachers, 7th ed.* Reference and Research Book News, 20. London: Pearson Education.

Erätuuli, M. & Puurula, A. (1992). *Miksi häiritset minua. Opettajan näkökulma työrauhahäiriöihin yläasteella.* Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 106.

Eskola, J. & Suoranta, J. (1998) *Johdatus laadulliseen tutkimukseen.* Tampere: Vastapaino.

Gislason, N. (2011). *Building innovation: History, cases, and perspectives on school design.* Canada: Backalong Books, ResearchGate.

Gordon, T. (2003). *Aika-tila-polut fyysisessä koulussa.* Teoksessa Gordon, T. & Lahelma, E. *Koulun arkea tutkimassa: Yläasteen erot ja erilaisuudet (s. 59-73).* Helsinki: Helsingin kaupungin opetusvirasto.

Gordon, T. & Savolainen, M. (2006). *Toimiva koulu.* Helsinki: LK-kirjat.

Griffin, R. S. (1988). *Underachievers in Secondary School: Education off the mark.* Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Harrison, A. & Hutton, L. (2014). *Design for the changing educational landscape: Space, place and the future of learning.* New York: Routledge.

Heikkilä, J. & Heikkilä, K. (2001). *Dialogi: Avain innovatiivisuuteen.* Helsinki: WSOY.

Heikkinen, A. (2018). *Lapsiasiavaltuutettu Tuomas Kurttila: Kasvatus voi olla pahimmillaan vallan väärinkäyttöä.* Haettu 20.1.2019 osoitteesta:

<https://yle.fi/aihe/artikkeli/2018/02/19/lapsiasiavaltuutettu-tuomas-kurttila-kasvatus-voi-olla-pahimmillaan-vallan>

Heikkinen, A. & Löyttyniemi, R. (2018). Luokkiin tarvitaan kovempaa kuria! Numerot takaisin oppilaiden todistuksiin! – Oletko samaa vai eri mieltä? Haettu 20.1.2019 osoitteesta: <https://yle.fi/aihe/artikkeli/2018/08/23/luokkiin-tarvitaan-kovempaa-kuria-numerot-takaisin-oppilaiden-todistuksiin>.

Hirsjärvi, S. (1983). Kasvatus- ja yhteiskuntatieteiden metodologisista lähtökohdista. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2000). Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.

Hirsjärvi, S. & Remes, P. (2009). Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.

Holopainen, P. (2009). Työrauha tavaksi: Kohtaaminen, toimintakulttuuri ja pedagogiikka koulun arjessa. Helsinki: Opetushallitus.

Huusko, M. & Paloniemi, S. (2006). Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä (s.162-173). *Kasvatus* 37.

Häkkinen, K. (1996). Fenomenografisen tutkimuksen juuria etsimässä. Teoreettinen katsaus fenomenografisen tutkimuksen lähtökohtiin. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.

Jackson, P. W. (1990). Life in classrooms. New York: Teachers College Press.

Jokimies, S. (2018). Nykyinen opettajankoulutus ei vastaa työelämän tarpeisiin. Haettu 20.1.2019 osoitteesta: <https://www.sool.fi/soolibooli/artikkelit/nykyinen-opettajankoulutus-ei-vastaa-tyoelaman-tarpeisiin/>

Jokimies, S. (2018). Tärkeää on olla selvillä mitä luokassa tapahtuu. Haetti 20.1.2019 osoitteesta: <https://www.sool.fi/soolibooli/artikkelit/tarkeaa-on-olla-selvilla-mita-luokassa-tapahtuu/>

Jones, V. F. & Jones, L. S. (1990). *Comprehensive Classroom Management. Motivating and Managing Students*. Third edition. Boston: Allyn and Bacon.

Jones, V. F. & Jones, L. S. (2007). *Comprehensive Classroom Management. Creating Communities of Support and Solving Problems*. Boston: 8th. edition. Allyn and Bacon.

Karttunen, A. (2016). Keravalainen opettaja keksi nerokkaan yksinkertaisen konstin – metelöijät hiljenevät kolmessa sekunnissa. Haettu 20.1.2019 osoitteesta: <https://www.is.fi/perhe/art-2000001252773.html>

Kattilakoski, E. (2018). *Koulun toimintakulttuuri avautuvissa oppimistiloissa. Etnografinen tutkimus uuteen koulurakennukseen muuttamisesta*. Jyväskylän yliopisto.

Keski-Korpela, N. (2017). Aistimusten ylitulvaan ei kieltäminen auta – levoton lapsi tarvitsee liikettä. Haettu 20.1.2019 osoitteesta <https://yle.fi/uutiset/3-9592480>

Kiiski, T., Närhi, V., & Peitso, S. (2012). KUMMI 9. Arviointi-, opetus- ja kuntoutusmateriaaleja. Työrauha kaikille. Toimintamalli työrauhaongelmien vähentämiseksi. Eura: Niilo Mäki Instituutti.

Kiviniemi, K. (2010). Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa Aaltola, J., Valli, R. (toim.). *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II* (s.70–85). 3. painos. Juva: PS-Kustannus.

Korpinen, E. (1996). *Opettajuutta etsimässä*. Vammala: Vammalan Kirjapaino Oy.

Koskenniemi, M. & Hälinen, K. (1970). *Didaktiikka lähinnä peruskoulua varten*. Helsinki: Otava.

Kounin, J. (1971) *Discipline and Group Management in the Classroom*. New York. Holt, Rinehart & Winston.

Kurttila, P. & Lang, M. (2014). Oppimaisema-ajattelua oppimisympäristöihin. Tilat ja kalusteratkaisut koordinoitihanke, Oulun yliopisto.

Kuuskorpi, M. (2012). Tulevaisuuden fyysinen oppimisympäristö. Käyttäjälähtöinen muunneltava ja joustava opetustila. Turun yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Väitöskirja.

Kylmä, J. & Juvakka, T. (2007): Laadullinen terveystutkimus. Helsinki: Edita Prima Oy.

Launonen, P. (2001). Peruskoulun opettajien käsityksiä ja strategioita koululuokan hallinnasta. Itä-Suomen yliopisto. Soveltavan kasvatustieteen ja opettajankoulutuksen osasto.

Levin, J. & Nolan, J. (2007). Principles of classroom management: a professional decision-making model. Boston: Pearson/Allyn and Bacon.

Manninen, J. & Pesonen S. (1997). Uudet oppimisympäristöt. *Aikuiskasvatus* (s.267–274).

Manninen, J. (2000). Kurssikoulutuksesta oppimisympäristöihin – aikuiskoulutuskäytäntöjen kehityslinjoja. Teoksessa Matikanen, J. & Manninen, J. *Aikuiskoulutus verkossa*. Tampere: Tammer-Paino.

Metsämuuronen, J. (2008). Laadullisen tutkimuksen perusteet. 3. painos. Helsinki: International Methelp.

Mäkinen, O. (2006): Tutkimusetiikan ABC. Helsinki: Tammi.

Niikko, A. (2003). Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 85. Joensuu: Joensuun yliopisto- paino.

Nousiainen, L. & Piekkari, U. (2007). Osallistuva oppilas-yhteisöllinen koulu. Koulun kehittämisen kansio. Opetusministeriö.

Opetushallitus (2014). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki

Palmer, J. (1998). *The courage to teach: Exploring the inner landscape of a teacher's life*. San Francisco: Jossey-Bass.

Parkay, F. W. (2007). *Becoming a teacher*. Boston: Ally and Bacon.

Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Research & Evaluation Methods*. 3. Edition. Lontoo: Sage Publications.

Paul, J., Christensen, L., & Falk, G. (2000). Accessing the intimate spaces of life in the classroom through letters to former teachers: A protocol for uncovering hidden stories. P. James & T. J. Smith, *Stories Out of School: Memories and Reflections on Care and Cruelty in the Classroom* (s. 15-26). Stamford: Ablex.

Paul, J.L. & Colucci, K. (2000). Caring pedagogy. Paul, J.L. & Smith T.J. *Stories out of school. Memories and reflections on care and cruelty in the classroom* (s.45-63). Stamford: Ablex.

Puolimatka, T. (2010). *Kasvatuksen mahdollisuudet ja rajat: Minuuden rakentamisen filosofia*. 2. painos. Ryttylä: Suunta-kirjat.

Ronkainen, P. (2012). *Yhteinen tehtävä: Muutoksen avaama kehittämissyrkimys opettajayhteisössä*. Joensuu: University of Eastern Finland.

Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. (2010). *Haastattelun analyysi*. Tampere: Vastapaino.

Salo, P. (2000). *Koululuokan työrauhahäiriöiden ehkäiseminen, käsittely ja korjaaminen*. Tutkimus koululuokan hallintaa käsittelevistä

- Salo, P. (2009). Opettaja pedagogisena johtajana. Teoksessa T. Saloviita. *Meidän Koulu. Keinoja työrauhan ja hyvän ilmapiirin saavuttamiseen* (s.115-136). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Salo, P. (2016). Opettajuus murroksessa. Haettu 20.1.2019 osoitteesta <https://www.sool.fi/soolibooli/artikkelit/opettajuus-murroksessa/>
- Salo, U. (2004). Huono nainen, puupää ja muita kunnollisia koulutyttöjä. *Naistutkimus* (s.25-36). 7. painos.
- Salo, U. (2005). Ankarat silkkaa hyvyttään: Suomalainen opettajuus. Porvoo: Helsinki: WSOY.
- Saloviita, T. (2007). *Työrauha luokkaan: Löydä omat toimintamallisi*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Shield, B., Greenland, E. & Dockrell, J. (2010). Noise in open plan classrooms in primary schools: *A Review, Noise & Health*, Vol. 12, (s.225–234).
- Soininen, M. & Merisuo-Storm, T. (2009). Kasvatustieteellisen tutkimuksen perusteet. Turun yliopisto: Rauman opettajankoulutuslaitos.
- Stenberg, K. (2011). Riittävän hyvä opettaja. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Tiittula, L. & Ruusuvuori, J. (2005). Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2013). Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Vantaa: Hansaprint Oy.
- Uljens, M. (1989). Fenomenografi forskning om uppfattningar. Lund: Studentlitteratur.

Valli, R. (2001). Kyselylomaketutkimus. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineiston keruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle (s.100–112). Jyväskylä: PS-kustannus.

Wolfgang, C. H. & Glickman C. D. (1986). *Solving Discipline Problems. Strategies for Classroom Teachers. 2nd. edition. Boston Allyn and Bacon.*

LIITTEET

LIITE 1

Sähköposti/haastattelupyyntö

Hei (opiskelijan nimi),

Opiskelemme luokanopettajaksi Turun yliopiston Rauman opettajakoulutuslaitoksella. Työstämme tällä hetkellä pro gradu -tutkielmaamme, jossa tutkimme maisterivaiheopinnoissa olevien luokanopettajaopiskelijoiden näkemyksiä, ajatuksia ja kokemuksia luokanhallinnasta sekä oppimisympäristön vaikutuksista luokanhallintaan. Tutkimuksemme rajautuu [REDACTED] opettajakoulutuslaitoksella opiskeleviin luokanopettajaopiskelijoihin.

Tiedustelemme teidän halukkuuttanne osallistua haastattelututkimukseemme. Haastattelut kestävät enintään puoli tuntia ja haastatteluiden ajankohta olisi tarkoitus sijoittaa viikoille 39-42 (24.9. -21.10.2018). Haastattelut suoritetaan Rauman normaalikoulun tilassa, jossa haastattelutilanteen yksityisyys ja rauha pystytään takaamaan.

Hyvien tieteellisten käytänteiden mukaan noudatamme yleistä huolellisuutta sekä tarkkuutta. Kaikkien haastateltavien henkilöllisyys tulee pysymään salassa tutkimuksen ajan sekä sen tuloksia raportoidessa. Voimme tarjota haastateltavalle pro graduamme luettavaksi vielä ennen tutkimuksen lopullista julkaisua.

Olisitteko kiinnostunut osallistumaan pro gradu -tutkielmaamme?

Saatuamme vastauksen voimme vielä tarkemmin sopia ajankohdan haastattelulle. Toivomme vastausta mahdollisimman nopeasti.

Ystävällisin terveisin,

Severi Paajanen ja Kalle Nyberg

sesapa@utu.fi kaanyb@utu.fi

LIITE 2

Saatekirje

ARVOISA HAASTATELTAVA,

opiskelemme luokanopettajaksi Turun yliopiston Rauman opettajankoulutuslaitoksella. Työstämme tällä hetkellä pro graduamme, jossa tutkimme maisterivaiheopinnoissa olevien luokanopettajaopiskelijoiden näkemyksiä, ajatuksia ja kokemuksia luokanhallinnasta sekä oppimisympäristön vaikutuksista luokanhallintaan. Tutkimuksemme rajautuu viidennen vuosikurssin luokanopettajaopiskelijoihin, jotka ovat opinnoissaan ajan tasalla.

Pyydämme teitä vastaamaan esitietolomakkeeseen sekä osallistumaan haastatteluun. Vastauksenne käsitellään luottamuksellisesti eikä henkilöllisyys tule esiin julkaistavassa tutkimuksessa.

Kiitämme osallistumisesta tutkimukseemme sekä arvokkaista vastauksista,

Severi Paajanen
sesapa@utu.fi
0407783725

Kalle Nyberg
kaanyb@utu.fi
0456300790

Pro gradu -tutkielman ohjaaja
Timo Ruusuvirta
timruu@utu.fi
0294503562

LIITE 3

Esitietolomake

1. Sukupuoli

Nainen

Mies

En halua vastata

2. Ikä

3. Koulutuksesi (pää- ja sivuaineet)

4. Suoritan opinnoissani tällä hetkellä

kasvatustieteen maisteriopintoja

5. Aiempi työkokemus
(ala ja aika)

6. Suostumus haastateltavaksi

kyllä

en

7. Yhteystietosi, mikäli haluat tutkimuksemme tulokset tietoosi
(ei pakollinen)

sähköposti _____

Esitietolomake käsitellään luottamuksellisesti ja lomakkeen tietoja tullaan hyödyntämään ainoastaan tutkimuksessamme.