

Luokanopettajaopiskelijoiden luokanhallinnallinen minäpystyvyys ja valmiudet luokanhallintaan

Kasvatustiede
Kandidaatintutkielma

Laatijat:
Ella Honkanen
Anni Ohtonen

08.04.2025
Turku

Kandidaatintutkielma

Oppiaine: Kasvatustiede

Tekijät: Ella Honkanen, Anni Ohtonen

Otsikko: Luokanopettajaopiskelijoiden luokanhallinnallinen minäpystyvyys ja valmiudet luokanhallintaan

Sivumäärä: 41 sivua, 9 liitesivua

Päivämäärä: 08.04.2025

Tämän kandidaatintutkielman tavoitteena oli selvittää, miten luokanopettajaopiskelijoiden minäpystyvyys on yhteydessä heidän luokanhallinnalliseen minäpystyvyyteensä, miten suoritettujen opetusharjoittelut ovat yhteydessä heidän luokanhallinnalliseen minäpystyvyyteensä sekä miten hyvin luokanopettajaopiskelijat kokevat yliopiston valmistavan heitä luokanhallintaan. Sen lisäksi selvitettiin, millaisia valmiuksia luokanopettajaopiskelijoilla on toimia luokanhallintatilanteissa ja mitä heidän mielestään yliopiston opettajankoulutukseen tulisi lisätä, jotta valmiudet toimia luokanhallintatilanteissa olisivat paremmat. Aihe on tärkeä tutkittavaksi, sillä luokanhallintakeinot ovat tärkeä osa opettajan työtä.

Tutkimus toteutettiin monimenetelmällisenä tutkimuksena, ja aineisto kerättiin Webropol-kyselylomakkeella. Tutkimukseen osallistui 78 opiskelijaa. Kyselylomakkeella saatu määrällinen aineisto analysoitiin IBM SPSS Statistics 28 -ohjelmalla korrelaatioanalyysillä sekä Kruskal-Wallis H-testillä. Kyselylomakkeella saatu laadullinen aineisto analysoitiin aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä.

Tutkimuksessa saatiin selville, että luokanopettajaopiskelijoiden yleinen minäpystyvyys on positiivisesti yhteydessä heidän luokanhallinnalliseen minäpystyvyyteensä. Suoritettujen opetusharjoitteluiden määrällä oli myös merkitystä luokanopettajaopiskelijoiden luokanhallinnalliselle minäpystyvyydelle, sillä eri määrän opetusharjoitteluita suorittaneiden opiskelijoiden luokanhallinnallinen minäpystyvyys erosi toisistaan. Luokanhallinnallinen minäpystyvyys nousi sitä mukaa kun suoritettujen opetusharjoitteluiden lukumäärä nousi, lukuun ottamatta tilannetta, jossa oli suoritettu kaksi opetusharjoittelua, jolloin luokanhallinnallinen minäpystyvyys oli alhaisinta. Lähes puolet vastaajista kokivat yliopiston opettajankoulutuksen valmistavan luokanopettajaopiskelijoita luokanhallintaan melko huonosti. Valmiuksiksi luokanhallintatilanteisiin luokanopettajaopiskelijat nostivat esimerkiksi ennakkoinnin ja tavoitteet sekä luokan fyysiset järjestelyt. Yliopiston opettajankoulutukseen toivottiin esimerkiksi omaa luokanhallintaan liittyvää kurssia sekä lisää aiheeseen liittyviä harjoitteluja ja käytännön kokemuksia.

Tutkimuksen tulokset tarjoavat arvokasta tietoa luokanopettajaopiskelijoiden minäpystyvyyden yhteydestä heidän luokanhallinnalliseen minäpystyvyyteensä. Tämän lisäksi tutkimustuloksia voisi hyödyntää opettajankoulutuksen kehittämisessä, jotta luokanopettajaopiskelijoiden luokanhallinnalliset valmiudet olisivat paremmat. Tutkimustulokset mahdollistavat laajemmat jatkotutkimusmahdollisuudet, esimerkiksi eri taustamuuttujilla.

Avainsanat: luokanhallinta, minäpystyvyys, pedagogiset valmiudet, luokanopettajaopiskelijat, opettajankoulutus

Sisältö

1	Johdanto	4
1.1	Luokanhallinta	5
1.2	Minäpystyvyys	7
2	Tutkimusongelmat	10
3	Menetelmä	11
3.1	Osallistujat	11
3.2	Tutkimuksen toteutus	13
3.3	Aineiston käsittely ja analyysi	15
3.3.1	Määrällisen aineiston analyysi	15
3.3.2	Laadullisen aineiston analyysi	17
3.4	Tutkimusetiikka	20
4	Tulokset	21
4.1	Luokanopettajaopiskelijoiden minäpystyvyyden yhteys heidän luokanhallinnalliseen minäpystyvyyteensä	21
4.2	Luokanopettajaopiskelijoiden suorittamien opetusharjoitteluiden määrän yhteys luokanhallinnalliseen minäpystyvyyteen	22
4.3	Luokanhallinnalliset valmiudet	23
4.3.1	Luokanopettajaopiskelijoiden valmiudet toimia luokanhallintatilanteissa	23
4.3.2	Opettajankoulutuksen antamat valmiudet luokanhallintaan	25
4.3.3	Luokanopettajaopiskelijoiden kehitysideat opettajankoulutukseen luokanhallinnan näkökulmasta	26
5	Pohdinta	29
5.1	Tulosten pohdinta	29
5.2	Tutkimuksen luotettavuus	33
5.3	Mahdolliset jatkotutkimukset	34
	Lähteet	36
	Liitteet	42
	Liite 1. Webropol-kyselylomake	42
	Liite 2. Tietosuojailmoitus	49

1 Johdanto

Työrauhaan liittyvät häiriöt ovat olleet pinnalla viime aikoina niin yhteiskunnallisessa keskustelussa kuin myös kasvatustieteellisessä tutkimuksessa, ja kiinnostus luokanhallintaa kohtaan on jatkuvasti kasvussa (Bozkus, 2021, 433). ”Luokanopettajat kaipaavat erityistaitoja, koska opetusta häiritään niin usein” (Lipiäinen, 2024), Yle uutisoi peruskoulun työrauhasta syksyllä 2024. Lehtomäki (2024, 43) nostaa väitöskirjassaan esiin, että opettajat joutuvat puuttumaan häiriöihin luokkahuonevuorovaikutuksessa keskimäärin useammin kuin joka toinen minuutti.

Opettajan luokanhallintataidot ovat tärkeässä roolissa tehokkaan oppimisympäristön luomisessa (Bozkus, 2021, 433), joten luokanhallinnan osaamisesta on hyötyä opettajan työssä. Ilman tehokasta luokanhallintaa opetusaikaa joudutaan käyttämään oppilaiden sopimattoman käytöksen käsittelyyn (Arnett, 2012, 39), mikä voi vähentää oppilaiden osallistumista luokassa (Sieberer-Nagler, 2015, 164). Opettajan hyvillä luokanhallintataidoilla onkin positiivinen yhteys oppilaiden koulusuoriutumisen kehittymiseen (Wang ym., 1993, 278), ja ne lisäävät oppilaiden osallistumista oppitunneilla sekä ennaltaehkäisevät käyttäytymisongelmia (Bozkus, 2021, 433).

Opettajaopiskelijat pääsevät harjoittelemaan opettajan työtä opetusharjoitteluissa, joissa opiskelija havainnoi opettajaa ja opettaa myös itsenäisesti (Laiho ym., 2014, 31). Turun kampuksen luokanopettajaopiskelijoilla on yhteensä kolme pakollista opetusharjoittelua, ja niiden lisäksi opintoihin kuuluu neljäs harjoittelu, jonka voi suorittaa halutessaan myös opettajan tehtävissä (Turun yliopiston luokanopettajan tutkinto-ohjelman opinto-opas [TOKL OPS], 2024–2027). Luokanhallintaan saatu pedagoginen osaaminen muodostuu Turun yliopiston luokanopettajaopiskelijoilla opetusharjoitteluissa, eikä aiheesta ole esimerkiksi erillistä opintojaksoa (TOKL OPS, 2024–2027). Yleisellä pedagogisella osaamisella tarkoitetaan esimerkiksi luokanhallintaan, oppilaisiin ja oppimiseen liittyvää opettajan osaamista (Handolin-Kiilo & Aksela, 2015, 869). Erillinen luokanhallintaa käsittelevä opintojakso voisi kuitenkin olla hyödyllinen opettajaopiskelijoille (Arnett, 2012, 39). Koska luokanhallintataitoja ja luokanhallintaa käsitellään luokanopettajaopinnoissa kohtalaisen vähän (TOKL OPS, 2024–2027), luokanopettajaopiskelijat saattavat kokea, että heidän omat luokanhallintataitonsa eivät ole riittävät.

Luokanhallintakokemusten kasvaessa kurinpitotoimien määrä vähentyy (Byrne, 2017, 67). Opettajat arvioivat heidän luokanhallinnallisen minäpystyvyytensä vahvemmaksi nykytilanteessa verrattuna heidän ensimmäiseen vuoteensa opettajana (Byrne, 2017, 67), ja opettajan minäpystyvyyden on osoitettu kasvavan opetusvuosien mukaan (Klassen & Chiu, 2010, 741). Opetusharjoitteluiden on havaittu olevan positiivisesti yhteydessä opettajaopiskelijoiden minäpystyvyyteen (Main & Hammond, 2008, 31). Tämä on merkittävää luokanopettajaopiskelijoiden kannalta, sillä voidaan olettaa, että mitä enemmän luokanopettajaopiskelijalla on opetuskokemusta, sitä vahvempi hänen minäpystyvyytensä luokanhallinnan kannalta todennäköisesti on. Aiemmin on myös havaittu opettajien minäpystyvyyden kasvavan opettajankoulutuksen aikana (Woolfolk Hoy & Spero, 2005, 353).

Tämä tutkimus käsittelee luokanopettajaopiskelijoiden minäpystyvyyttä erityisesti luokanhallinnan näkökulmasta sekä opetusharjoitteluiden tuomaa luokanhallintaan liittyvää pedagogista osaamista. Tämän lisäksi tutkimuksessa selvitetään luokanopettajaopiskelijoiden kokemuksia omista valmiuksistaan luokanhallintaan. Pedagogisilla valmiuksilla tarkoitetaan esimerkiksi opettajan pedagogista persoonaa, arvoja, ammatillista tietämystä, opetusmenetelmiä sekä ennakointikykyä (Ikromova, 2020, 123). Tarkastelussa on lisäksi se, miten luokanopettajaopiskelijat kokevat yliopiston opettajankoulutuksen valmistavan luokanhallintaan sekä luokanopettajaopiskelijoiden näkemykset siitä, miten opettajankoulutusta voitaisiin kehittää, jotta se antaisi paremmat valmiudet luokanhallintaan.

Suomalaisten luokanopettajaopiskelijoiden luokanhallintataitoja eikä suomalaisen opettajankoulutuksen valmistavuutta luokanhallintaan ole juurikaan tutkittu, lukuun ottamatta opinnäytetöitä aiheesta. Aihetta on tärkeää tarkastella nimenomaan suomalaisten luokanopettajaopiskelijoiden näkökulmasta, jotta saataisiin viitteitä siitä, miten suomalainen opettajankoulutus valmistaa tulevia opettajia luokanhallintaan. Tutkimuksen tulosten avulla voidaan saada tietoa siitä, miten suomalaista opettajankoulutusta tulisi kehittää, jotta se valmistaisi opettajaopiskelijoita paremmin luokanhallintaan.

1.1 Luokanhallinta

Yksi luokanopettajan tärkeimmistä tehtävistä on hallita luokkaa tehokkaasti (Marzano & Marzano, 2003, 6). Luokanhallinnalla tarkoitetaan niitä opettajan toimia, joilla luodaan akateemista ja sosioemotionaalista oppimista tukeva ja edistävä ympäristö sekä edistetään oppilaiden sosiaalista ja moraalista kasvua (Evertson & Weinstein, 2006, 4). Luokanhallinta

sisältää kaikki ne opettajan toimet, joilla varmistetaan järjestys ja tehokas ajankäyttö oppitunnilla (Kunter ym., 2007, 494). Näihin toimiin sisältyvät muun muassa oppituntien aikataulutus, oppilaan osallistumisen varmistaminen, sääntöjen kehittäminen, rutiinien käyttöönotto, toimiva istumajärjestys (Bozkus, 2021, 433; Sieberer-Nagler, 2015, 163) sekä säännöt, palkinnot ja rangaistukset oppilaiden käyttäytymisen hallitsemiseksi (Evertson & Weinstein, 2006, 4).

Opettajan tulee selvittää odottamattomista tapahtumista sekä ohjata oppilaiden käytöstä ja oppimisprosesseja käyttämällä tehokkaita luokanhallinnan keinoja (Sieberer-Nagler, 2015, 163). Opettaja voi hallita luokkaa kehittämällä oppimista tukevia ohjeita, tukemalla oppilaiden sosiaalisia taitoja sekä antamalla tukea käyttäytymishaasteisille oppilaille (Evertson & Weinstein, 2006, 4–5). Luokanhallinta edellyttää opettajalta luokan tapahtumien ja käyttäytymisongelmien sekä myös oman käyttäytymisensä tarkastelua (Bozkus, 2021, 433). Kaikki opettajan toiminta vaikuttaa luokanhallintaan (Sieberer-Nagler, 2015, 163).

Luokanhallinnan tavoitteena on luoda sellaisia oppimisympäristöjä, joissa oppilas tuntee olonsa turvalliseksi ja pystyy maksimoimaan sosiaalisten ja akateemisten taitojensa oppimisen (Jones & Jones, 2007, 29). Luokanhallinnan tulisi vahvistaa oppilaiden vastuullisuutta sekä uskoa omaan kykyynsä oppia (Jones & Jones, 2007, 29). Jokainen oppilas voi hyötyä luokanhallintaan panostamisesta (Korpershoek ym., 2016, 670), sillä hyvin hallituissa luokissa oppilaat tekevät hyviä valintoja ja heidän oppimisensa on tehokkaampaa (Jones & Jones, 2007, 29). Tehokas luokanhallinta mahdollistaa sen, että opettajat voivat käyttää enemmän aikaa opetukseen sen sijaan, että he käyttäisivät aikaa kurinpidollisten ongelmien käsittelemiseen (Wang ym., 1993, 278).

Aloittelevat opettajat kokevat suurimmaksi haasteekseen oppilaiden kurinpidon sekä luokanhallinnan (Brock & Grady, 1998, 180–181; Evertson & Weinstein, 2006, 3; Fantilli ym., 2009, 818; Jones & Jones, 2007, 7; Ulvik ym., 2009, 838). Oppilaiden käytöksen hallinta voi olla monille aloitteleville opettajille jopa opettamisen vaikein osuus (Sieberer-Nagler, 2015, 164), mutta myös kokeneemmat opettajat nimeävät usein luokanhallinnan vaikeudet merkittäväksi ongelmaksi luokissaan (Alter & Haydon, 2017, 114). Luokanhallinnan vaikeudet ovat toistuvasti painava syy opettajien loppuunpalamiseen sekä negatiiviseen työviihtyvyyteen (Evertson & Weinstein, 2006, 3). Riittämättömyyden tunne luokahuonevuorovaikutuksessa voi jopa johtaa alan vaihtamisen harkitsemiseen (Heikonen ym., 2017, 257).

Niillä opettajilla, joilla oli hyvä yhteys oppilaaseen, oli vähemmän sääntöjen rikkomista ja kurinpidollisia ongelmia luokissaan kuin niillä opettajilla, joilla ei ollut hyvää opettaja-oppilassuhdetta (Marzano & Marzano, 2003, 6). Välittävä ja kannustava opettaja-oppilassuhde on yksi luokanhallinnan edellytyksistä (Evertson & Weinstein, 2006, 4–5). Hyvä opettaja-oppilassuhde ei liity siihen, pitävätkö oppilaat opettajaa ystävänä, tai opettajan luonteeseen, vaan sen sijaan tiettyihin opettajan käyttäytymismalleihin, kuten esimerkiksi sopivaan auktoriteetin määrään, sopivaan yhteistyön osoittamisen määrään ja sellaisten oppilaiden huomioimiseen, joilla on erityisiä tarpeita (Marzano & Marzano, 2003, 7).

Luokanhallinta on usein jätetty huomiotta opettajankoulutuksessa, eikä opettajankoulutus tästä syystä onnistu antamaan opettajaopiskelijoille kattavaa perehdytystä luokanhallinnan perustaitoihin (Arnett, 2012, 39; Evertson & Weinstein, 2006, 3–4). Luokanhallinnan käsittelyn puutteellisuus opettajankoulutuksessa johtaa siihen, että aloittelevat opettajat kokevat luokanhallinnan haastavaksi (Eisenman ym., 2015, 1). Tämä saattaa johtua siitä, että kasvatustieteen professorit usein ajattelevat luokanhallintataitojen siirtyvän opettajalta toiselle, eikä sitä pidetä tutkimukseen perustuvana opetettavana kokonaisuutena (Evertson & Weinstein, 2006, 4). Moni opettajista kokee, ettei ole saanut riittävää koulutusta luokanhallintaan eikä heillä ole riittäviä valmiuksia hallita oppilaiden käytöstä luokkahuoneessa (Freeman ym., 2014, 106). Osa opettajista kokee oppineensa luokanhallintataitonsa suurimmilta osin kokeilun ja virheiden kautta sekä kollegoiden tai mentorin kanssa keskustelemalla (Byrne, 2017, 67). Opettajaopiskelijoiden mielestä opettajankoulutuksen tulisi tarjota enemmän käytännön kokemuksia luokanhallintaan liittyvien ongelmien ratkaisemisesta, jotta koulutus olisi hyödyllisempää (Stewart-Wells, 2000). Opetusharjoitteluilla onkin todettu olevan yhteys parempiin luokanhallintataitoihin (Sokal ym., 2013, 285).

1.2 Minäpystyvyys

Minäpystyvyys viittaa uskomuksiin omista kyvyistä järjestää ja toteuttaa tarvittavat toimenpiteet, jotta saavutetaan tietyt päämäärät (Bandura, 1997, 3). Sen kehittymiseen vaikuttavat eniten aiemmat kokemukset haasteiden ratkaisemisesta (Bandura, 1977, 193), ja korkeampi minäpystyvyys on yhteydessä aktiivisempaan toimintaan päämäärien saavuttamiseksi (Bandura, 1977, 194). Yleinen minäpystyvyys kuvaa yksilön uskomusta yleisestä kyvystään suoriutua vaadituista tehtävistä erilaisissa tilanteissa, ja se kasvaa onnistumisten ja verbaalisen kannustamisen seurauksena (Chen ym., 2001, 63). Henkilöt,

joilla on korkea yleinen minäpystyvyys, luottavat kykyynsä onnistua monissa eri tehtävissä (Chen ym., 2001, 64). Tässä tutkimuksessa tutkitaan luokanopettajaopiskelijoiden minäpystyvyyttä.

Opettajan minäpystyvyydellä tarkoitetaan opettajan uskomuksia omasta kyvystään vaikuttaa oppilaan oppimiseen (Klassen & Chiu, 2010, 741). Tämä käsitys pohjautuu opettajan uskomuksiin omasta kyvystään toteuttaa tietyn opetustehtävän suorittamiseksi tarvittavat toimenpiteet (Tschannen-Moran ym., 1998, 233). Opettajat, joilla on korkea opettajan minäpystyvyys, suunnittelevat ja hallinnoivat opetustaan tehokkaammin, hyödyntävät tehokkaita luokanhallintatekniikoita sekä ovat avoimempia kokeilemaan uusia opetusmenetelmiä (Hediye, 2015, 1049). He myös pyrkivät tavoittamaan heikosti suoriutuvat oppilaat eri opetuskeinoja hyödyntämällä (Emmer & Hickman, 1991, 756). Opettajat suhtautuvat positiivisemmin oppilaiden virheisiin ja ovat halukkaampia työskentelemään tuen tarpeessa olevien oppilaiden kanssa, mikäli heillä on korkea minäpystyvyys (Hediye, 2015, 1049). Näitä keinoja hyödyntämällä opettaja voi vaikuttaa myönteisesti oppilaan motivaatioon, saavutuksiin sekä henkilökohtaiseen minäpystyvyyteen (Hediye, 2015, 1049). Korkealla opettajan minäpystyvyydellä on myös yhteys myönteisten luokanhallintakeinojen käyttöön (Emmer & Hickman, 1991, 763).

Opettajan luokanhallinnallisella minäpystyvyydellä tarkoitetaan opettajien uskoa kykyihinsä toteuttaa luokkahuoneen järjestyksen ylläpidon kannalta tarvittavia toimenpiteitä (Brouwers & Tomic, 2000, 242). Tämä tarkoittaa tässä tutkimuksessa sitä, miten luokanopettajaopiskelija kokee omat kykynsä toimia opettajana koululuokassa niin, että luokka pysyy hallinnassa, työrauha on hyvä eikä häiriötilanteita juuri olisi. Tutkittaessa minäpystyvyyttä on saavutettu merkittävämpiä tuloksia, kun aihetta on rajattu tarkemmaksi laajan kokonaisuuden sijaan (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001, 790). Tästä syystä on hyödyllistä, että tässä tutkimuksessa tutkitaan yleisen minäpystyvyyden lisäksi minäpystyvyyttä myös luokanhallinnan osa-alueella.

Opettajan luokanhallinnalliset minäpystyvyykokemukset muodostuvat jo opettajankoulutuksen aikana (Lazarides ym., 2020, 9), ja opettajan minäpystyvyyden on havaittu kasvavan opettajankoulutuksen aikana (Woolfolk Hoy & Spero, 2005, 353). Myös positiivisella opetusharjoittelukokemuksella on todettu olevan yhteys lisääntyneeseen opettajan minäpystyvyyteen (Wolf, 2008, 85).

Erityisesti uran alkuvaiheessa opettajan luokanhallinnallinen minäpystyvyys on positiivisesti yhteydessä käsitykseen hänen omasta luokanhallinnastaan (Lazarides ym., 2020, 1). Opettajan luokanhallinnallinen minäpystyvyys on tärkeä osa opettajan identiteettiä, ja sillä on vaikutuksia opetuksen laatuun (Lazarides ym., 2020, 1). Opettajat, joilla oli voimakas luokkahuonestressi, kokivat minäpystyvyytensä sekä työtyytyväisyytensä heikommaksi (Klassen & Chiu, 2010, 742–743). Minäpystyvyydellä on osoitettu olevan yhteys työtyytyväisyyteen, ja työhönsä tyytyväisellä opettajalla on vahvempi minäpystyvyys luokanhallinnassa (Klassen & Chiu, 2010, 742–743). Heikolla luokanhallinnallisella minäpystyvyydellä on todettu olevan yhteys esimerkiksi opettajien alan vaihtamiseen ja uupumukseen sekä oppilaiden oppimistulosten heikentymiseen (O’Neill & Stephenson, 2011, 261).

2 Tutkimusongelmat

Tutkimuksessa pyritään selvittämään, onko luokanopettajaopiskelijoiden yleisellä minäpystyvyydellä ja suoritettujen opetusharjoitteluiden määrällä yhteyttä heidän luokanhallinnalliseen minäpystyvyyteensä. Tarkastelussa on lisäksi luokanopettajaopiskelijoiden kokemukset valmiuksistaan luokanhallintaan liittyen. Tutkimuskysymykset ovat:

1. Miten luokanopettajaopiskelijoiden yleinen minäpystyvyys on yhteydessä heidän luokanhallinnalliseen minäpystyvyyteensä?
2. Miten suoritettujen opetusharjoitteluiden määrä on yhteydessä luokanopettajaopiskelijoiden luokanhallinnalliseen minäpystyvyyteen?
3. Millaisia valmiuksia luokanopettajaopiskelijoilla on toimia luokanhallintatilanteissa?
 - 3.1. Miten luokanopettajaopiskelijat kokevat opettajankoulutuksen valmistavan heitä luokanhallintaan?
 - 3.2. Miten opettajankoulutusta voitaisiin kehittää, jotta se valmistaisi luokanopettajaopiskelijoita luokanhallintaan paremmin?

3 Menetelmä

Tutkimus suoritettiin kyselytutkimuksena, jossa kysymykset esitettiin vastaajille kyselylomakkeen välityksellä (Vehkalahti, 2019, 11). Kyselytutkimuksen avulla voidaan numeerisen ja selittävän tiedon lisäksi saada selville muuttujien välisiä yhteyksiä (Cohen ym., 2018, 334–335). Tutkimus toteutettiin pääosin kvantitatiivisena eli määrällisenä tutkimuksena, jonka tunnuspiirteitä ovat muun muassa tutkimusaineiston muuttujien muuttaminen taulukkomuotoon, tutkimusaineiston muokkaaminen tilastollisesti käsiteltävään muotoon sekä havaintoaineiston tilastollisen analysoinnin pohjalta tehdyt päätelmät (Hirsjärvi ym., 2009, 140). Kvantitatiivinen menetelmä mahdollisti tutkimuskysymysten kannalta olennaisten muuttujien välisten yhteyksien selvittämisen.

Tutkimuksessa hyödynnettiin myös kvalitatiivista eli laadullista menetelmää analysoimalla kyselylomakkeen avoimia kysymyksiä, jotta saataisiin lisätietoa siitä, miten luokanopettajaopiskelijat kokevat omat valmiutensa toimia luokanhallintatilanteissa, sekä miten heidän mielestään opettajankoulutusta tulisi kehittää valmiuksien parantamiseksi. Laadullisella menetelmällä pyritään syventämään ymmärrystä tarkastelussa olevasta ilmiöstä tutkimukseen osallistuneiden henkilöiden näkökulmasta (Puusa ym., 2020, 9).

Tutkimus on monimenetelmällinen, sillä siinä yhdistetään sekä määrällistä että laadullista menetelmää (Vilka & Mankki, 2024, 16). Monimenetelmällinen tutkimusote auttaa muodostamaan kokonaisvaltaisemman kuvan tutkittavasta ilmiöstä, ja määrällinen ja laadullinen menetelmä täydentävät toisiaan monella eri tasolla (Åkerblad & Seppänen-Järvelä, 2024, 62–63). Koska tutkimus kohdistuu tiettyyn ajankohtaan, on kyseessä poikittaistutkimus (Hirsjärvi ym., 2009, 178).

3.1 Osallistujat

Tutkimuksen kohderyhmänä toimivat Turun yliopiston Turun kampuksen luokanopettajaopiskelijat. Luokanopettajaopiskelijalla tarkoitetaan tässä tutkimuksessa sellaista opiskelijaa, joka suorittaa luokanopettajan tutkinto-ohjelmaa. Perusjoukkona tutkimuksessa toimivat 1.-n. vuosikurssin opiskelijat. N. vuosikurssin opiskelijoilla tarkoitetaan ylemmän kuin viidennen vuosikurssin opiskelijoita. Turun yliopiston Rauman kampuksen luokanopettajaopiskelijat jätettiin tutkimusjoukosta pois, sillä Raumalla opiskelevien luokanopettajaopiskelijoiden opetusharjoittelut eroavat Turun kampuksen

luokanopettajaopiskelijoiden opetusharjoitteluista. Tästä syystä vastaukset eivät olisi olleet keskenään vertailukelpoisia.

Kysely lähetettiin yhteensä 648 opiskelijalle. Aineistonkeruussa otantamenetelmänä käytettiin ryväotantaa, jossa laajempaa kohderyhmää edustaa pienempi joukko (Cohen ym., 2018, 216). Kyselylomake lähetettiin sähköpostilistojen kautta luokanopettajaopiskelijoille, jotka ovat aloittaneet opintonsa vuonna 2019 tai sitä myöhemmin. Vastauksia saatiin yhteensä 78, ja vastaajia oli jokaiselta vuosikurssilta. Turun kampuksen luokanopettajaopiskelijoista noin 12,0 prosenttia vastasi kyselylomakkeeseen. Kyselylomakkeessa selvitettiin taustatietoina osallistujien vuosikurssi sekä suoritettujen opetusharjoitteluiden määrä (Taulukko 1). Kyseisiä tietoja hyödynnettiin muun muassa tutkimusongelmien tutkimisessa.

Taulukko 1. Tutkimukseen osallistuneiden taustatiedot

		N	%
Vuosikurssi	1	16	20,5 %
	2	12	15,4 %
	3	25	32,0 %
	4	15	19,2 %
	5	8	10,3 %
	n	2	2,6 %
Suoritettut opetusharjoittelut	Opettajana ja kasvattajana 1	77	98,7 %
	Opettajana ja kasvattajana 2	46	59,0 %
	Opettajana ja kasvattajana 3	14	17,9 %
	Teemaharjoittelu	8	10,3 %

Vastaajista ensimmäisen vuosikurssin opiskelijoita oli 16 (20,5 %), toisen vuosikurssin 12 (15,4 %), kolmannen vuosikurssin 25 (32,0 %), neljännen vuosikurssin 15 (19,2 %), viidennen vuosikurssin kahdeksan (10,3 %) ja n. vuosikurssin kaksi (2,6 %). Vastaajista (N = 78) lähes jokainen oli suorittanut Opettajana ja kasvattajana 1 -opetusharjoittelun (n = 77, 98,7 %) ja yli puolet Opettajana ja kasvattajana 2 -opetusharjoittelun (n = 46, 59,0 %). Opettajana ja kasvattajana 3 -opetusharjoittelun oli suorittanut vastaajista 14 (17,9 %) ja teemaharjoittelun kahdeksan (10,3 %). Kaikki kyselyn määrälliset vastaukset otettiin huomioon tässä tutkimuksessa, eikä ollut tarpeellista karsia osaa vastauksista pois.

3.2 Tutkimuksen toteutus

Tutkimusaineisto koostuu kyselylomakkeen vapaaehtoisesti täyttäneiden luokanopettajaopiskelijoiden vastauksista. Tutkimusaineisto kerättiin sähköisen Webropol-kyselylomakkeen avulla (Liite 1), joka oli sama kaikille osallistujille. Kyselylomakkeessa oli väittämiä, jotka tukevat tutkimuskysymyksiä.

Luokanopettajaopiskelijoiden minäpystyvyyttä mitattiin sekä yleisen minäpystyvyyden että tarkemmin opettajan luokanhallinnallisen minäpystyvyyden näkökulmasta. Kummankin minäpystyvyyttä mittaavan mittarin käyttöön saatiin luvat mittarin haltijoilta. Yleistä minäpystyvyyttä mitattiin Chenin, Gullyn & Edenin *New General Self-Efficacy Scale* -mittarin (2001) avulla. Mittari sisälsi kahdeksan yleistä minäpystyvyyttä mittaavaa väittämää, joihin vastattiin 5-portaisen Likert-asteikon avulla. 5-portainen Likert-asteikko on yleensä toimiva aikuisilla vastaajilla (Tähtinen ym., 2020, 28). Alkuperäinen mittari on englanniksi, mutta kyselylomaketta varten se käännettiin suomeksi mahdollisimman luotettavan tiedon saamiseksi, sillä vastaajina toimivat nimenomaan suomalaiset luokanopettajaopiskelijat. Yleistä minäpystyvyyttä mittaavista väittämistä yksi oli esimerkiksi suomeksi käännettynä ”*Pystyn selviämään monista haasteista onnistuneesti*”, kun sen alkuperäinen englanninkielinen muoto oli ”*I am confident that I can perform effectively on many different tasks.*” Vastausvaihtoehtoiksi muodostuivat seuraavat: *Täysin eri mieltä (1), Eri mieltä (2), Ei samaa eikä eri mieltä (3), Samaa mieltä (4)* sekä *Täysin samaa mieltä (5)*.

Luokanopettajaopiskelijoiden luokanhallinnallisen minäpystyvyyden mittaamiseksi käytettiin Tschannen-Moranin ja Woolfolk Hoyn *Teachers' Sense of Efficacy Scale* -mittarin (2001) pitkää muotoa. Mittari on jaettu kolmeen osa-alueeseen: *1) Efficacy in Student Engagement*, *2) Efficacy in Instructional Strategies* sekä *3) Efficacy in Classroom Management* (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001). Tässä tutkimuksessa kyselylomakkeeseen sisällytettiin vain kolmas luokanhallintaa käsittelevä osa-alue, sillä muut osa-alueet eivät olleet tutkimuksen kannalta relevantteja. Minäpystyvyyttä luokanhallinnan näkökulmasta käsitteleviä väittämiä oli yhteensä kahdeksan, ja alkuperäisessä mittarissa niihin vastataan 9-portaisen Likert-asteikon avulla. Tätä tutkimusta varten asteikko muutettiin 5-portaiseksi, sillä alkuperäisessä mittarissa joka toinen vastausvaihtoehto oli määrittelemättä. Näin kyselylomakkeen molempien mittaristojen asteikot olivat 5-portaisia. Myös tämän mittariston väittämät käännettiin englannista suomeksi. Yhdestä luokanhallinnallista minäpystyvyyttä mittaavista kysymyksistä suomeksi käännettynä muodostui esimerkiksi ”*Kuinka hyvin pystyt*

luomaan rutiineja, jotta luokan toiminta sujuu jouhevasti?” sen alkuperäisen englanninkielisen muodon ollessa *”How well can you establish routines to keep activities running smoothly?”* Vastausvaihtoehdot käännettiin seuraaviin muotoihin: *En ollenkaan* (1), *Erittäin vähän/Erittäin huonosti* (2), *Jonkin verran* (3), *Melko paljon/Melko hyvin* (4) sekä *Hyvin paljon/Erittäin hyvin* (5). Vastausvaihtoehtojen 2, 4 ja 5 muotoilu vaihteli sen mukaan, kumpi vaihtoehdoista sopi kysymyksenasetteluun paremmin.

Luokanopettajaopiskelijoiden näkemyksiä opettajankoulutuksen kyvystä kehittää luokanhallintataitoja mitattiin väittämällä *”Miten koet yliopiston opettajankoulutuksen valmistavan opiskelijoita luokanhallinnan asioihin?”*, jonka vastausvaihtoehdot olivat *Ei ollenkaan* (1), *Melko huonosti* (2), *Jonkin verran* (3), *Melko hyvin* (4) sekä *Erittäin hyvin* (5). Käsitystä luokanopettajaopiskelijoiden kokemuksista pedagogisista valmiuksistaan pyrittiin laajentamaan kahdella avoimella kysymyksellä, joihin vastaaminen oli kyselyyn vastaajalle vapaaehtoista. Tällä tavoin pyrittiin varmistamaan, että avointen kysymysten avulla saadut vastaukset olisivat huolella mietittyjä ja vältyttäisiin vastauksilta, joissa ei ole tutkimuksen kannalta olennaista tietoa. Avoimet kysymykset olivat seuraavat: *”Millaisia valmiuksia sinulla on toimia luokanhallintatilanteissa?”* sekä *”Mitä luokanopettajan koulutukseen pitäisi mielestäsi lisätä, jotta valmiudet toimia luokanhallintatilanteissa olisi paremmat?”* Ensimmäiseen avoimeen kysymykseen vastauksia tuli yhteensä 38 ja toiseen 42.

Kyselylomake jaettiin neljälle sivulle, jotta kyselyyn vastaaminen olisi vastaajalle helpompaa ja mielekkäämpää. Eri mittareiden väittämät olivat eri sivuilla. Jokaisen sivun alussa oli selitteet, jotka kertoivat vastaajalle, mistä näkökulmasta hänen tulisi pohtia väittämiä. Vastaajien taustamuuttujat selvitettiin kyselyn ensimmäisellä sivulla, sillä kyselylomake on kannattavaa aloittaa taustatietojen selvittämällä (Tähtinen ym., 2020, 28). Seuraava sivu sisälsi luokanopettajaopiskelijoiden yleistä minäpystyvyyttä mittaavat väittämät. Luokanhallinnallista minäpystyvyyttä mittaavat väittämät olivat kolmannella sivulla, ja pedagogisia valmiuksia käsittelevät väittämät viimeisellä sivulla. Kyselylomake alkoi suljetuilla kysymyksillä, ja avoimet kysymykset olivat sijoitettu kyselylomakkeen loppupuolelle (Cohen ym., 2018, 493).

Webropol-kyselylomake esiteltiin ennen lopullisen kyselylomakkeen lähettämistä. Testajaryhmä koostui muutamasta kasvatustieteen opiskelijasta muualta kuin Turun yliopistosta. Esitetauksen tarkoituksena oli varmistaa väittämien selkeys, selvittää kuinka kauan kyselylomakkeen täyttämiseen kului aikaa sekä saada kyselylomakkeen rakenteeseen

selkeyttä (Cohen ym., 2018, 496). Esitestauksen pohjalta kyselylomakkeeseen tehtiin muutoksia erityisesti kyselylomaketta selkeyttäviin ohjeistuksiin kyselylomakkeen sivujen alkuun esimerkiksi suurentamalla fonttikokoa. Sen lisäksi muutaman kysymyksen vastausvaihtoehtoa muokattiin niin, että ne vastasivat paremmin kysymykseen. Myös kyselylomakkeen ulkoasua muutettiin yksinkertaisemmaksi ja selkeämmän näköiseksi, jotta se olisi vastaajille houkuttelevampi (Cohen ym., 2018, 493). Esitestauksessa selvisi myös, kuinka kauan kyselylomakkeeseen vastaamisessa keskimäärin kestää.

Lopullinen versio kyselylomakkeesta (Liite 1) sekä tutkimuksen tietosuojailmoitus (Liite 2) lähetettiin Turun yliopiston Turun kampuksen luokanopettajaopiskelijoille sähköpostitse. Sähköposti sisälsi saatekirjeen, jossa kerrottiin aika-arvio kyselyyn vastaamisesta. Sähköinen kyselylomake oli auki noin kolme viikkoa, jotta kaikki halukkaat ehtivät varmasti vastata kyselyyn omien aikataulujensa puitteissa. Kyselylomakkeen oltua auki noin kaksi viikkoa lähetettiin luokanopettajaopiskelijoille muistutusviesti kyselyyn osallistumisesta.

3.3 Aineiston käsittely ja analyysi

Tutkimusaineisto koostui sekä määrällisestä että laadullisesta aineistosta. Tässä luvussa määrällisen ja laadullisen aineiston analyysi on eritelty omiin alalukuihinsa selkeyden vuoksi.

3.3.1 Määrällisen aineiston analyysi

Kyselylomakkeen avulla saadut määrälliset vastaukset siirrettiin Webropol-palvelusta IBM SPSS Statistics 28.0 -tilastonkäsittelyohjelmistoon. Jotta aineiston analysointi olisi helpompaa, muodostettiin summamuuttujat luokanopettajaopiskelijoiden yleistä sekä luokanhallinnallista minäpystyvyyttä koskevista väittämistä (Taulukko 2). Yleistä minäpystyvyyttä mittaava summamuuttuja muodostui kyselylomakkeen kysymyksistä 5–12, ja luokanhallinnallista minäpystyvyyttä mittaava summamuuttuja kysymyksistä 13–20. Summamuuttujilla voidaan vähentää käsiteltävien muuttujien määrää, ja näin ollen niiden avulla voidaan tiivistää aineistoa (Tähtinen ym., 2020, 80).

Taulukko 2. Summamuuttujataulukko (* = keskiarvo, ** = keskihajonta)

Summamuuttuja	Osioiden lukumäärä	Ka*	Kh**	Alpha	Vinous	Huipukkuus
Yleinen minäpystyvyys	8	30,54	4,79	0,87	-0,41	0,30
Luokanhallinnallinen minäpystyvyys	8	29,21	4,59	0,90	0,90	-0,39

Summamuuttujien reliabiliteetti eli luotettavuus testattiin, ja mittarin skaalojen homogeenisyyttä arvioitiin (Tähtinen ym., 2020, 84). Yleistä minäpystyvyyttä mittaavista kahdeksasta väittämästä muodostettiin summamuuttuja, jonka Cronbachin alfaksi saatiin 0,87. Luokanhallinnallista minäpystyvyyttä mittaavia väittämiä oli myös kahdeksan, ja niiden pohjalta muodostettiin summamuuttuja, jonka Cronbachin alfaksi saatiin 0,90. Koska Cronbachin alfat olivat suurempia kuin 0,7, olivat reliabiliteetit riittävällä tasolla summamuuttujien käyttöä varten (Tähtinen ym., 2020, 86).

Summamuuttujien huipukkuus- ja vinouskertoimet tarkistettiin, ja ne olivat normaalijakauman mukaiset, sillä ne sijoituivat välille -1–1 (Tähtinen ym., 2020, 104). Huipukkuus ja vinous kuvailevat arvojen jakaumaa verrattuna normaalijakaumaan (Tähtinen ym., 2020, 104). Myös summamuuttujien keskiarvo sekä keskihajonta selvitettiin, ja näin saatiin lisää tietoa summamuuttujien eri arvojen hajaantumisesta suhteutettuna keskiarvoon (Tähtinen ym., 2020, 103–104). Yleisen minäpystyvyyden mahdollista yhteyttä luokanhallinnalliseen minäpystyvyyteen selvitettiin tekemällä korrelaatioanalyysi summamuuttujien välille. Korrelaatiokerrointa oli mahdollista hyödyntää, sillä otosjakauma oli normaalijakauman mukainen (Tähtinen ym., 2020, 185).

Saatujen määrällisten vastausten perusteella pyrittiin myös selvittämään suoritettujen opetusharjoittelujen määrän yhteyttä siihen, kuinka kykeneväksi toimimaan luokanhallintatilanteissa luokanopettajaopiskelijat tuntevat itsensä. Luokanhallinnallista minäpystyvyyttä mittaavien kysymysten vastauksista muodostettua summamuuttujaa vertailtiin suoritettujen opetusharjoitteluiden määrään (Taulukko 3).

Taulukko 3. Suoritettujen opetusharjoitteluiden lukumäärän jakautuminen

		N	%
Suoritettujen	1	31	39,7
opetusharjoitteluiden	2	32	41,0
lukumäärä	3	10	12,8
	4	5	6,4

Suoritettujen opetusharjoitteluiden määrästä luotiin osajoukot (Taulukko 3) ja suoritettiin yksisuuntainen varianssianalyysi ANOVA opetusharjoitteluiden sekä luokanhallinnallisen minäpystyvyyden summamuuttujan välillä. Varianssien homogeenisyys sekä p-arvo tarkistettiin. Tarkistaessa vinous- ja huipukkuuskertoimia havaittiin poikkeamaa

normaalijakaumasta. Tämän lisäksi kolme ja neljä opetusharjoittelua suorittaneiden luokanopettajaopiskelijoiden osajoukot jäivät pieniksi, joten päädyttiin käyttämään varianssianalyysin ei-parametristä vastinetta, Kruskal-Wallis H -testiä (Tähtinen ym., 2020, 148). Kruskal-Wallis H-testi perustuu järjestyslukuihin (Tähtinen ym., 2020, 164).

Taulukko 4. Frekvenssitaulukko luokanopettajaopiskelijoiden vastauksista väittämään ”Miten koet yliopiston opettajankoulutuksen valmistavan opiskelijoita luokanhallinnan asioihin?”

		N	%
Vastausvaihtoehto	Ei ollenkaan	7	8,97
	Melko huonosti	36	46,15
	Jonkin verran	26	33,33
	Melko hyvin	9	11,54
	Erittäin hyvin	0	0,00

Koska luokanopettajaopiskelijoiden kokemuksia sitä, kuinka hyvin opettajankoulutus valmistaa heitä luokanhallintaan liittyviin seikkoihin, mitattiin yhdellä väittämällä, muodostettiin kyseisen väittämän vastauksista frekvenssitaulukko, josta kävi ilmi, miten vastausten lukumäärä jakautui eri vastausvaihtoehtojen välille (Taulukko 4).

3.3.2 Laadullisen aineiston analyysi

Tutkimusaineiston laadullinen osuus muodostui Webropol-kyselylomakkeen kahdesta avoimesta kysymyksestä. Avointen kysymysten ”*Millaisia valmiuksia sinulla on toimia luokanhallintatilanteissa?*” sekä ”*Mitä luokanopettajan koulutukseen pitäisi mielestäsi lisätä, jotta valmiudet toimia luokanhallintatilanteissa olisi paremmat?*” vastaukset siirrettiin Webropol-aineistosta Excel-ohjelmaan, jossa ne käsiteltiin vastaajakohtaisesti ja jaettiin analyysiyksiköiksi. Aineistolähtöisessä analyysissä analyysiyksiköitä ei ollut määritelty etukäteen, vaan analyysiyksiköt valittiin aineistosta tutkimuksen tarkoituksen mukaan (Tuomi & Sarajärvi, 2024, 108). Aineiston analyysi toteutettiin aineistolähtöisesti, sillä teemoittelu toteutettiin tutkimusaineistoon pohjautuen (Puusa ym., 2020, 249).

Analyysiyksiköiksi muodostuivat tutkimusaineiston vastauksista poimittuja yksittäisiä sanoja tai lauseita (Tuomi & Sarajärvi, 2024, 122). Vastauksista karsittiin pois ne, jotka eivät suoraan vastanneet kysytyyn väittämään (Tuomi & Sarajärvi, 2024, 123). Jokainen analyysiyksikkö redusoitiin eli pelkistettiin selkeämmäksi ilmaukseksi (Tuomi & Sarajärvi, 2024, 123). Sen jälkeen pelkistetyistä ilmauksista etsittiin yhtäläisyyksiä ja ne jaettiin näiden yhtäläisyyksien mukaan alateemoihin (Tuomi & Sarajärvi, 2024, 124). Alateemoille etsittiin

niitä yhdistäviä laajempia käsitteitä, joista muodostuivat pääteemat (Tuomi & Sarajärvi, 2024, 124–125). Teemoittelun yhteydessä pääteemoja päädyttiin yhdistelemään entisestään, jotta niitä saataisiin mielekäs määrä. Avoimista kysymyksistä muodostuneet pääteemat ovat tarkemmin tarkastelussa luvuissa 4.3.1. ja 4.3.3. Alla olevat taulukot havainnollistavat teemoittelua esimerkkien avulla kummankin avoimen kysymyksen kohdalla (Taulukko 5, 6).

Taulukko 5. Esimerkki teemoittelusta kysymyksen ”*Millaisia valmiuksia sinulla on toimia luokanhallintatilanteissa?*” kohdalla

Analyysiyksikkö	Alateema	Pääteema
”Saatan esittää vaihtoehtoisia ratkaisuja esim. toiminnallisen tehtävän vaihtoehtoinen ratkaisu on yksinkertaisempi työskentely.” (O2, A5)	Eriyttäminen	Eriyispedagogiikka
”Eriyisopettajaopinnot antavat välineitä minulle luokanhallintaan.” (O17, A1)	Eriyispedagogiikan teoriat ja tiedot	

Valmiuksia käsittelevissä vastauksissa nousi esiin muun muassa vaihtoehtoisten ratkaisujen antaminen oppilaille sekä erityisopettajan opinnot. Näille analyysiyksiköille muodostuivat omat alateemansa eriyttäminen sekä erityispedagogiikan teoriat ja tiedot, jotka puolestaan yhdistettiin erityispedagogiikan pääteeman alle (Taulukko 5).

Taulukko 6. Esimerkki teemoittelusta edistämisestä kysymyksen ”Mitä luokanopettajan koulutukseen pitäisi mielestäsi lisätä, jotta valmiudet toimia luokanhallintatilanteissa olisi paremmat?” kohdalla

Analyysiyksikkö	Alateema	Pääteema
”Kenties kurssi, jossa käsitellään erilaisia häiritsijöitä (erilaiset oppilaat), esitetään esim. jotain tilanteita, mallinnetaan tilanteita, mietitään miten missäkin tilanteessa saa toimia tms.” (O11, A1)	Kurssi luokanhallinnasta	Kurssi
”Olen tutkinut positiivista pedagogiikkaa ja huomannut sen myönteisen merkityksen haastavissa kasvatustilanteissa, joten myös se voisi olla oma opintojaksonsa.” (O37, A2)	Kurssi positiivisesta pedagogiikasta	
”Esimerkiksi johonkin kurssiin integroitu osio, jossa käydään läpi erilaisia luokanhallintakeinoja.” (O28, A1)	Osana toista kurssia	
”Jokin kurssi ryhmänhallinnasta olisi mukava.” (O22, A2)	Kurssi ryhmänhallinnasta	
”Kurssi erityisopetuksesta.” (O9, A1)	Kurssi erityispedagogiikasta	

Kyselylomakkeeseen vastanneet luokanopettajaopiskelijat toivoivat opettajankoulutukseen lisättävän esimerkiksi luokanhallintaa, positiivista pedagogiikkaa, ryhmänhallintaa tai erityispedagogiikkaa käsittelevää kurssia. Vastauksissa ehdotettiin myös, että luokanhallintaa integroitaisiin jo olemassa oleviin luokanopettajan tutkinto-ohjelmaan kuuluviin opintojaksoihin. Näille analyysiyksiköille annettiin omat alateemansa kuten kurssi luokanhallinnasta, kurssi positiivisesta pedagogiikasta, kurssi ryhmänhallinnasta, kurssi erityispedagogiikasta sekä osana toista kurssia. Kyseisistä alateemoista puolestaan muodostettiin yksi laajempi pääteema, kurssi (Taulukko 6).

3.4 Tutkimusetiikka

Tutkimus noudattaa Tutkimuseettisen neuvottelulautakunnan (TENK) Hyvää tieteellistä käytäntöä, jonka peruseriaatteita ovat luotettavuus, rehellisyys, arvostus ja vastuunkanto (2023, 11). Jokaisen tutkimukseen osallistuvan henkilön henkilöllisyys pysyi koko tutkimuksen ajan salassa, eikä vastauksia voitu yhdistää tiettyihin osallistujiin (Tuomi & Sarajärvi, 2024, 156). Tämä varmistettiin esimerkiksi sillä, että kyselylomake lähetettiin kaikille osallistujille samaan aikaan. Kyselylomakkeella selvitettiin vastaajista taustatietona ainoastaan vuosikurssi sekä suoritettujen opetusharjoitteluiden määrä, eikä tarkempia henkilötietoja kuten sukupuolta. Tutkimukseen osallistuminen oli täysin vapaaehtoista, ja kyselyn täyttämisen sai keskeyttää halutessaan missä vaiheessa tahansa (Tuomi & Sarajärvi, 2024, 156). Jokainen tutkimukseen osallistuva vastasi kyselylomakkeeseen omalla äylaitteellaan itse valittuna ajankohtana, jolloin heidän vastauksiinsa ei vaikutettu ulkopuolisesti. Kyselylomakkeen ohessa tutkimukseen osallistuville lähetettiin myös tietosuojailmoitus (Liite 2), jossa kerrottiin esimerkiksi vastausten säilyttämisaikasta. Kyselylomakkeeseen vastatessa osallistujien tuli osoittaa, että he ovat lukeneet tietosuojailmoituksen. Samassa osallistujat antoivat myös suostumuksensa siihen, että heidän vastauksiaan käytetään tutkimustarkoitukseen.

Tutkimuksen aikana kerätty aineisto tallennettiin tietoturvallisesti. Tutkimusaineisto tuhoetaan kaksi vuotta tutkielman valmistumisen jälkeen. Webropol-kyselylomakkeen vastaukset poistettiin Webropol-järjestelmästä sen jälkeen, kun ne oli tallennettu ensin SPSS-järjestelmään ja siellä analysoitu. Tutkimusaineistoa käsiteltiin huolellisesti, ja sitä hyödynnettiin ainoastaan tutkimustulosten selvittämiseksi (Tuomi & Sarajärvi, 2024, 156).

4 Tulokset

Tässä luvussa esitellään tutkimustulokset tutkimuskysymysten mukaisessa järjestyksessä alaluvuittain. Ensimmäisessä alaluvussa käsitellään luokanopettajaopiskelijoiden yleisen minäpystyvyyden yhteyttä heidän luokanhallinnalliseen minäpystyvyyteensä. Toisessa alaluvussa käsitellään luokanopettajaopiskelijoiden suorittamien opetusharjoitteluiden määrän yhteyttä heidän luokanhallinnalliseen minäpystyvyyteensä. Viimeisessä alaluvussa tarkastellaan luokanopettajaopiskelijoiden kokemia valmiuksia luokanhallintaan.

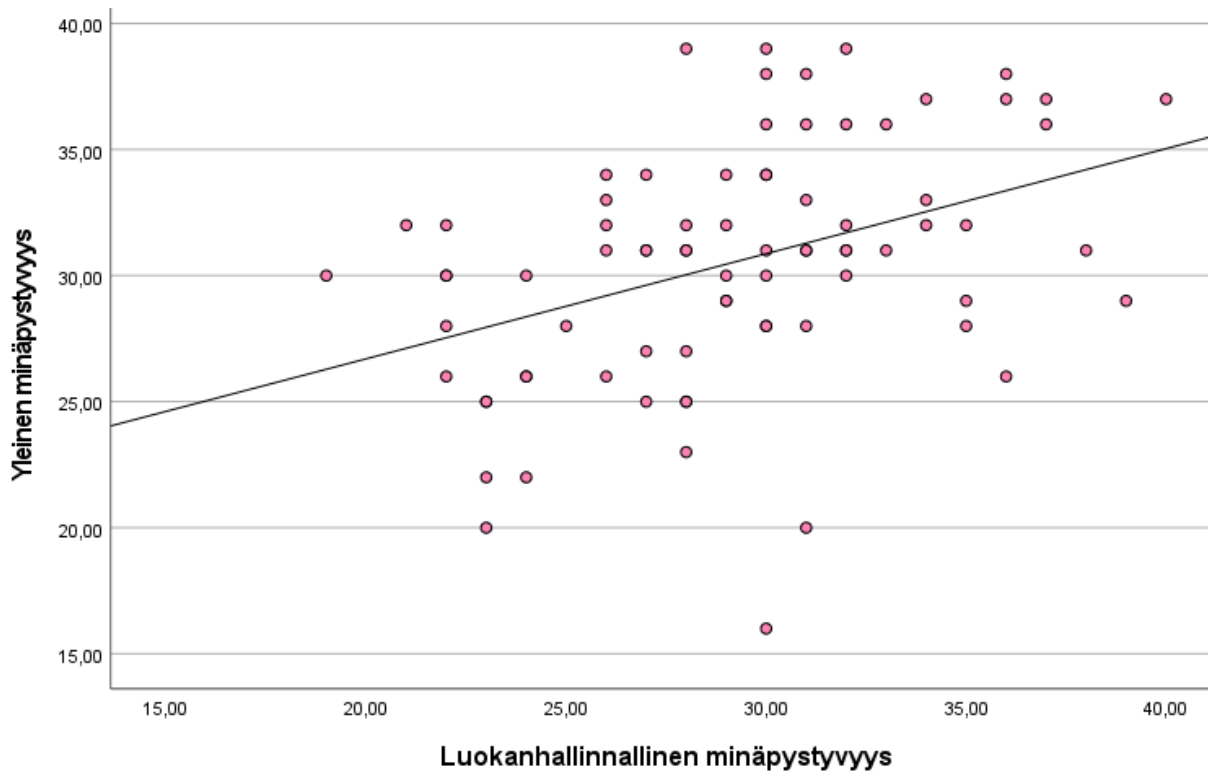
4.1 Luokanopettajaopiskelijoiden minäpystyvyyden yhteys heidän luokanhallinnalliseen minäpystyvyyteensä

Luokanopettajaopiskelijoiden yleisen sekä luokanhallinnallisen minäpystyvyyden välistä yhteyttä selvitettiin Pearsonin korrelaatiokerroimen avulla (Taulukko 7).

Taulukko 7. Pearsonin korrelaatiokerroin

		Luokanhallinnallinen minäpystyvyys
Yleinen minäpystyvyys	Pearsonin korrelaatio	0.400**
	P-arvo	< 0.001

Korrelaatiotesti osoitti, että yleisellä minäpystyvyydellä on kohtalaisen voimakas positiivinen korrelaatio luokanhallinnalliseen minäpystyvyyteen ($r = 0,40$; $p < 0,001$), sillä korrelaatiokerroin sijoittuu välille 0,3–0,7 (Tähtinen ym., 2020, 186). Korrelaatio on tilastollisesti erittäin merkitsevä, sillä $p < 0,001$ (Tähtinen ym., 2020, 42). Kohtalainen positiivinen korrelaatio osoittaa mahdollisen yhteyden yleisen minäpystyvyyden sekä luokanhallinnallisen minäpystyvyyden välillä.



Kuvio 1. Yleisen minäpystyvyyden ja luokanhallinnallisen minäpystyvyyden välinen korrelaatio

Korrelaatiokertoimen lisäksi tarkasteltiin, miten havaintoyksiköt sijoittuvat sirontakuviioon (Tähtinen ym., 2020, 186). Kuviossa 1 esitetään luokanopettajaopiskelijoiden yleisen minäpystyvyyden ja luokanhallinnallisen minäpystyvyyden välinen korrelaatio, joka havainnollistaa summamuuttujien välisen yhteyden suunnan sekä voimakkuuden. Yleisen ja luokanhallinnallisen minäpystyvyyden välillä voidaan havaita mahdollinen positiivinen yhteys, sillä sirontakuviossa on havaittavissa havaintoyksiköiden muodostama nouseva linja (Kuvio 1). Tämä tarkoittaa sitä, että yleisen minäpystyvyyden kasvaessa myös luokanhallinnallinen minäpystyvyys kasvaa.

4.2 Luokanopettajaopiskelijoiden suorittamien opetusharjoitteluiden määrän yhteys luokanhallinnalliseen minäpystyvyyteen

Suoritettujen opetusharjoitteluiden määrän yhteyttä luokanopettajaopiskelijoiden luokanhallinnalliseen minäpystyvyyteen tarkasteltiin suorittamalla ei-parametrinen Kruskal-Wallis H -testi. Eri määrän opetusharjoitteluita suorittaneiden luokanopettajaopiskelijoiden luokanhallinnallinen minäpystyvyys erosi toisistaan, $H(3) = 8,68$; $p = 0,034$. Ryhmien keskimääräisissä järjestyslukuissa on kohtalaisen voimakas ero, sillä efektikoko on keskisuuri

(Taulukko 8; Tähtinen ym., 2020, 49). Ero on tilastollisesti melkein merkitsevä (Tähtinen ym., 2020, 42).

Taulukko 8. Luokanhallinnallinen minäpystyvyyden suoritettujen opetusharjoitteluiden mukaan (* = keskiarvo)

		N	Ka*	Keskimääräinen järjestysluku	Mediaani	Efektikoko (d)	P-arvo
Suoritettujen opetusharjoitteluiden lukumäärä	1	31	28,74	36,77	29,00		
	2	32	28,19	34,95	28,00	0,58	0,034
	3	10	31,90	54,20	32,00		
	4	5	33,20	56,10	34,00		

Luokanhallinnallisen minäpystyvyyden keskimääräinen järjestysluku sekä keskiarvo nousivat sitä mukaa kun suoritettujen opetusharjoitteluiden lukumäärä nousi (Taulukko 8).

Poikkeuksena oli kuitenkin tilanne, jossa oli suoritettu kaksi opetusharjoittelua, jolloin luokanhallinnallisen minäpystyvyyden keskimääräinen järjestysluku sekä keskiarvo olivat alhaisimmat (Taulukko 8). Neljä opetusharjoittelua suorittaneiden luokanhallinnallinen minäpystyvyys oli paras, sillä heidän keskimääräinen järjestyslukunsa sekä keskiarvonsa olivat korkeimmat (Taulukko 8).

Koska luokanhallinnallista minäpystyvyyttä mittaavia väittämiä oli kahdeksan ja jokaiseen väittämään vastattiin skaalalla 1–5, keskiarvon vaihtelu oli mahdollista väleillä 8–40.

Luokanhallinnallisen minäpystyvyyden voidaan arvioida olevan melko korkealla kaikissa osajoukoissa, sillä keskiarvojen vaihtelu tapahtui väleillä 28,74–33,20 (Taulukko 8).

4.3 Luokanhallinnalliset valmiudet

Tässä alaluvussa käydään läpi luokanopettajaopiskelijoiden luokanhallinnallisia valmiuksia eli tutkimuskysymyksiä 3, 3.1. sekä 3.2. käsittelevät tulokset.

4.3.1 Luokanopettajaopiskelijoiden valmiudet toimia luokanhallintatilanteissa

Luokanopettajaopiskelijoiden valmiuksia toimia luokanhallintatilanteissa selvitettiin avoimella kysymyksellä ”*Millaisia valmiuksia sinulla on toimia luokanhallintatilanteissa?*” Vastausten pohjalta muodostettiin pääteemat, jotka olivat erityispedagogiikka, luokan fyysiset järjestelyt, opetuksen organisointi, ennakointi ja tavoitteet, opettajan käytös sekä teoreettinen tieto (Taulukko 9).

Taulukko 9. Luokanopettajaopiskelijoiden valmiudet toimia luokanhallintatilanteissa teemoittain

Pääteema	Alateema
Erityispedagogiikka	Eriyttäminen Erityispedagogiikan teoriat ja tiedot
Luokan fyysiset järjestelyt	Opettajan sijoittuminen luokassa Istumajärjestyksen luominen
Opetuksen organisointi	Luokan toiminnan ohjaaminen Tehtävien tarkoituksen selventäminen Ohjelman esiintuominen Oppilaan uudelleenohjaaminen Selkeät ohjeet Luokan keskittymisen varmistaminen
Ennakointi ja tavoitteet	Odotusten esiintuominen ja laatiminen etukäteen Odotusten saavuttamisen vaatiminen Ennakointi ja suunnittelu Tilanteen lukeminen Rutiinit Säännöt Rangaistukset
Opettajan käytös	Rauhallisuus Jämäkkyys Keskustelu oppilaan kanssa Positiivinen palaute ja kannustaminen
Teoreettinen tieto	Teoriapuolen osaaminen

Luokanopettajaopiskelijoiden vastauksista kävi ilmi, että useat vastaajista hyödyntävät erityispedagogiikan osaamistaan luokanhallinnassa. Osa vastaajista koki, että erityisopettajan opinnot ovat antaneet valmiuksia luokanhallintaan. Myös eriyttämistä korostettiin keinona hallita luokkaa. Esimerkiksi vastaaja O2 kertoi, että hän saattaa esittää vaihtoehtoisia ratkaisuja: esimerkiksi ”toiminnallisen tehtävän vaihtoehtoinen ratkaisu on yksinkertaisempi työskentely”.

Vastauksissa korostui myös luokan fyysiset järjestelyt kuten opettajien ja oppilaiden sijoittautuminen luokassa. Istumajärjestys koettiin merkitykselliseksi luokanhallinnan kannalta. Tärkeäksi koettiin myös se, että istumajärjestys on oppilaiden tiedossa oppitunneilla. Myös opettajan kierteleminen luokassa oppitunnin aikana koettiin keinoksi hallita luokkaa. Esimerkiksi vastaaja O29 kertoi osaavansa rauhoittaa luokkaa sijainnillaan luokassa: ”Osaan sijoittautua luokkaan mahdollisimman tavoitteen mukaisesti ja rauhoittaa luokkaa sillä.”

Opetuksen organisointi koettiin tärkeäksi valmiudeksi luokanhallintaan. Selkeä ja napakka ohjeistus sekä oppitunnin ja päivän ohjelman läpikäynti koettiin hyödyllisiksi luokanhallintakeinoiksi. Esimerkiksi vastaaja O2 kertoi pyrkivänsä ”selventämään erinäisten tehtävien tarkoituksen luokalle”. Myös esimerkiksi vastaaja O9 kertoi vaativansa hiljaisuutta ennen ohjeistuksen antamista.

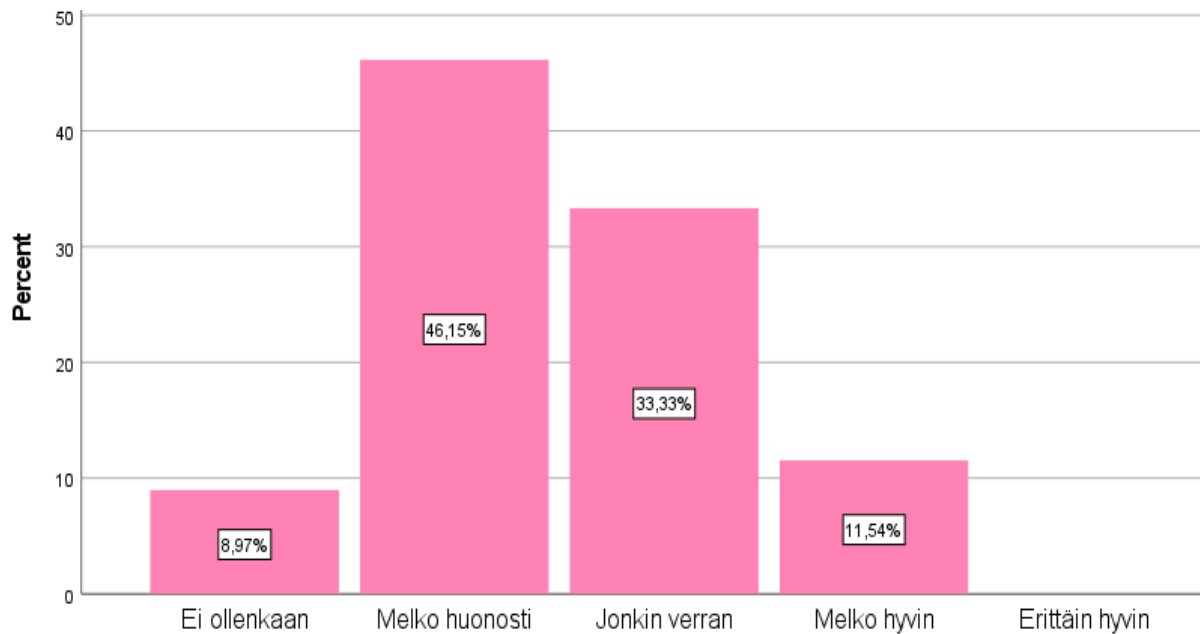
Yhdeksi pääteemaksi muodostui ennakointi ja tavoitteet. Alateemoja olivat muun muassa suunnittelu ja odotusten esiintuominen. Vastauksissa nousivat esiin erityisesti oppituntien suunnittelu ja ongelmien ennakointi. Esimerkiksi vastaaja O29 kertoi osaavansa ennakoida ”tunnilla esiin nousevia ongelmakohtia esimerkiksi siirtymissä”. Erilaisten tilanteiden tunnistaminen ja odotusten esiintuominen oppilaille koettiin myös tärkeiksi luokanhallinnallisiksi valmiuksiksi. Esimerkiksi vastaaja O2 kertoi muistuttavansa oppilaita ”siitä, mitä kyseisessä tilanteessa heiltä odotetaan ja miksi”. Vastaaja O2 kertoi myös pysäyttävänsä toimintansa, mikäli luokka ei toimi odotusten mukaisesti. Myös oppilaille tuttuja rutiineja ja niiden merkitystä korostettiin vastauksissa. Esimerkiksi vastaaja O12 kertoi pyrkivänsä ”noudattamaan luokalle tuttuja rutiineja ja käytänteitä rauhan luomiseksi”.

Opettajan käytös koettiin myös valmiudeksi hallita luokkaa. Vastauksissa nousi esiin rauhallinen ja toisaalta jämäkkä käytös. Esimerkiksi vastaaja O12 kertoi pyrkivänsä ”olemaan tunneilla sopivan jämäkkä”. Valmiudeksi koettiin myös se, että osataan keskustella häiritsevien oppilaiden kanssa kahden kesken häiriökäyttäytymisestä esimerkiksi luokan ulkopuolella.

Osa vastaajista nosti myös valmiuksikseen sen, että ymmärtää teoriapuolen osaamista ja tietää, mitä erilaisissa luokanhallintatilanteissa tulisi tehdä. Esimerkiksi vastaaja O11 kertoi tiedollisista valmiuksistaan, esimerkiksi: ”miten vahvistaa ryhmähenkeä ja motivaatiota, millaisia syitä työrauhan häiritsemiseen voi olla ja kuinka niitä voi vähentää”.

4.3.2 Opettajankoulutuksen antamat valmiudet luokanhallintaan

Luokanopettajaopiskelijoiden kokemuksia opettajankoulutuksen valmistavuudesta luokanhallintaan liittyviin asioihin mitattiin väittämällä ”*Miten koet yliopiston opettajankoulutuksen valmistavan opiskelijoita luokanhallinnan asioihin?*”, johon vastattiin asteikolla 1–5 (1 – *Ei ollenkaan*, 5 – *Erittäin hyvin*).



Miten koet yliopiston opettajankoulutuksen valmistavan opiskelijoita luokanhallinnan asioihin? :

Kuvio 2. Luokanopettajaopiskelijoiden vastausten jakauma väittämään ”Miten koet yliopiston opettajankoulutuksen valmistavan opiskelijoita luokanhallinnan asioihin?”

Tutkimukseen osallistuneista luokanopettajaopiskelijoista 46,2 prosenttia (n = 36) koki yliopiston opettajankoulutuksen valmistavan luokanopettajaopiskelijoita luokanhallinnallisiin asioihin melko huonosti (Kuvio 2). 33,3 prosenttia (n = 26) koki opettajankoulutuksen valmistavan heitä luokanhallintaan jonkin verran, ja puolestaan 11,5 prosenttia (n = 9) melko hyvin (Kuvio 2). 9,0 prosenttia vastaajista (n = 7) oli sitä mieltä, että opettajankoulutus ei valmista heitä ollenkaan luokanhallintaan (Kuvio 2). Kukaan osallistujista ei kokenut opettajankoulutuksen valmistavan heitä luokanhallintaan erittäin hyvin (Kuvio 2).

4.3.3 Luokanopettajaopiskelijoiden kehitysideat opettajankoulutukseen luokanhallinnan näkökulmasta

Luokanopettajaopiskelijoiden näkemyksiä opettajankoulutuksen parantamiseksi luokanhallinnan näkökulmasta selvitettiin avoimella väittämällä ”Mitä luokanopettajan koulutukseen pitäisi mielestäsi lisätä, jotta valmiudet toimia luokanhallintatilanteissa olisi paremmat?” Vastauksista pääteemoiksi muodostuivat kurssi, harjoittelut, teoriatieto sekä käytännön keinot (Taulukko 10).

Taulukko 10. Luokanopettajan koulutukseen lisättävät asiat luokanhallintatilanteiden valmiuksien parantamiseksi teemoittain

Pääteema	Alateema
Kurssi	Kurssi luokanhallinnasta Kurssi positiivisesta pedagogiikasta Osana toista kurssia Kurssi ryhmänhallinnasta Kurssi erityispedagogiikasta
Harjoittelut	Harjoitteluiden lisääminen Oppituntien opettamisen lisääminen Luokanhallinnan painottaminen opetusharjoittelussa
Teoriatieto	Tutkimuskirjallisuuteen tutustuminen
Käytännön keinot	Käytännön neuvot ja vinkit Opetuksen lisääminen aiheesta Käytännön esimerkit Opetusalan vierailijat Opettajien havainnointi

Luokanopettajaopiskelijat esittivät, että opettajankoulutukseen lisättäisiin luokanhallintaan tai positiiviseen pedagogiikkaan keskittyvä kurssi, tai että luokanhallinnan asioita sisällytettäisiin jo luokanopettajan tutkinto-ohjelmaan kuuluviin opintojaksoihin. Myös erityispedagogiikan kurssien lisääminen nostettiin esiin vastaajien toimesta.

”Kenties kurssi, jossa käsitellään erilaisia häiritsijöitä (erilaiset oppilaat), esitetään esim. jotain tilanteita, mallinnetaan tilanteita, mietitään miten missäkin tilanteessa saa toimia tms.” – *O11*

Vastauksissa nousi esiin myös opetusharjoitteluiden lisääminen sekä opetusharjoittelu, jossa pääpainona olisi luokanhallinta. Esimerkiksi vastaaja O32 toivoi, että luokanhallintaa painotettaisiin enemmän harjoitteluissa, ja vastaaja O4 kaipasi ”lisää käytännön harjoitusta esimerkiksi harjoitteluissa.” Myös muualla kuin normaalikoulussa suoritettavien harjoitteluiden lisäämistä toivottiin. Vastaajat toivat esiin myös sen, että teoriaa luokanhallinnan asioista ja teorian käsittelyä tulisi lisätä opintoihin. Esimerkiksi vastaaja O15 esitti, että luokanhallintaa ”voitaisiin tunnistaa paremmin koulutuksen teoriapuolella.”

Opintoihin esitettiin lisättävän lisää käytännön neuvoja ja vinkkejä toimia luokanhallintatilanteissa. Käytännön neuvoja kaivattiin esimerkiksi uuden luokan kohtaamiseen sekä kiusaamiseen ja luokan oppilaiden kireisiin väleihin puuttumiseen.

“Mielestäni koulutuksessa tulisi olla enemmän konkreettisia keinoja tai menetelmiä, jotka tukisivat luokanhallintaa sekä omaa varmuutta siitä, että kykenee vaikuttamaan haastaviinkin oppilaisiin.” – O6

Moni vastaajista toivoi pääsevänsä seuraamaan enemmän kentällä työskenteleviä opettajia. Esimerkiksi vastaaja O34 kokisi hyödylliseksi ”seurata eri opettajien opetusta ja sitä kautta havainnoida, minkälaisia keinoja he käyttävät luokanhallintatilanteissa.”

5 Pohdinta

Tässä luvussa pohditaan tutkimusprosessia läpi koko tutkimuksen. Tulosten lisäksi pohditaan niiden merkitystä sekä luotettavuutta. Lopuksi esitetään jatkotutkimusmahdollisuuksia aiheesta.

5.1 Tulosten pohdinta

Tämän kandidaatintutkielman tavoitteena oli tarkastella luokanopettajaopiskelijoiden minäpystyvyyttä yleisestä ja luokanhallinnan näkökulmasta. Tavoitteena oli myös tutkia, onko suoritettujen opetusharjoitteluiden määrällä yhteyttä luokanhallinnalliseen minäpystyvyyteen. Lisäksi pyrittiin selvittämään, millaiseksi luokanopettajaopiskelijat kokevat valmiutensa luokanhallintaan. Sen lisäksi tavoitteena oli saada tietoa siitä, miten luokanopettajaopiskelijat kokevat opettajankoulutuksen valmistavan luokanhallintaan sekä löytää ratkaisuja siihen, miten opettajankoulutusta tulisi kehittää, jotta valmiudet luokanhallintaan olisivat paremmat.

Tutkimus osoitti, että luokanopettajaopiskelijoiden yleinen minäpystyvyys on positiivisesti yhteydessä heidän luokanhallinnalliseen minäpystyvyytensä. Korrelaatio oli tilastollisesti erittäin merkitsevää, joten tämän otannan osalta voidaan katsoa, että yleisen minäpystyvyyden kasvaessa myös luokanhallinnallinen minäpystyvyys kasvaa.

Tutkimuksessa kävi myös ilmi, että luokanopettajaopiskelijoiden yleinen minäpystyvyys sekä luokanhallinnallinen minäpystyvyys olivat kohtalaisen korkealla tasolla. Yleisen minäpystyvyyden keskiarvo oli 30,54 ja luokanhallinnallisen minäpystyvyyden keskiarvo oli 29,21 mahdollisen vaihteluvälin ollessa 8–40. Tämä on positiivista, sillä opettajan minäpystyvyydellä on yhteys opetuksen laatuun (Lazarides, 2020, 1) sekä työtyytyväisyyteen (Klassen & Chiu, 2010, 742–743). On tärkeää, että tulevat opettajat kokevat pystyvänsä vaikuttamaan oppilaan oppimiseen ja toteuttamaan luokanhallinnan kannalta tarvittavia toimenpiteitä, jotta he viihtyisivät työssään mahdollisimman hyvin.

Tutkimuksessa tarkasteltiin suoritettujen opetusharjoitteluiden määrän yhteyttä luokanhallinnalliseen minäpystyvyyteen. Luokanhallinnallinen minäpystyvyys kasvoi sitä mukaa, mitä enemmän opetusharjoitteluja oli suoritettu. Otannan korkein luokanhallinnallinen minäpystyvyys oli niillä luokanopettajaopiskelijoilla, jotka olivat suorittaneet kaikki neljä opetusharjoittelua. Kolme ja neljä opetusharjoittelua suorittaneiden opiskelijoiden osajoukot

jäivät kuitenkin melko pieniksi. Olisi mielenkiintoista nähdä, muuttuisivatko tulokset, mikäli nämä osajoukot olisivat olleet suurempia.

Tulokset ovat linjassa aiempien tutkimusten kanssa siitä, että opetuskokemus lisää luokanhallinnallista minäpystyvyyttä (Byrne, 2017, 67; Klassen & Chiu, 2010, 741) ja siitä, että opetusharjoittelulla on positiivinen yhteys minäpystyvyyteen (Main & Hammond, 2008, 31; Wolf, 2008, 85). Aiemmin on myös havaittu opettajien minäpystyvyyden kasvavan opettajankoulutuksen aikana (Woolfolk Hoy & Spero, 2005, 353). Opetusharjoittelulla on tärkeä rooli opettajankoulutuksessa, sillä niiden avulla opettajaopiskelijat pääsevät harjoittelemaan oppimaansa oikeilla oppilailta. Mikäli opettajankoulutukseen ei kuuluisi opetusharjoitteluita, voisi luokanopettajaopiskelijoiden luokanhallinnallinen minäpystyvyys olla heikompaa.

Tuloksissa havaittiin kuitenkin poikkeama, sillä luokanhallinnallinen minäpystyvyys oli alhaisinta, kun opetusharjoitteluja oli suoritettu kaksi. Turun kampuksen luokanopettajan tutkinto-ohjelman toinen opetusharjoittelu on Opettajana ja kasvattajana 2. Se poikkeaa edeltävästä Opettajana ja kasvattajana 1 -opetusharjoittelusta, sillä se on kestoaltaan pidempi sekä opintosisällöltään laajempi kuin ensimmäinen opetusharjoittelu (TOKL OPS, 2024–2027). Toinen opetusharjoittelu voi tuntua ensimmäistä opetusharjoittelua kuormittavammalta, ja tällöin uskomukset omiin kykyihin voivat olla alhaisempia. Käsitys opettajan työstä ja siitä, millainen hyvin hallittu luokka on, voi kehittyä opintojen edetessä, jolloin toisen opetusharjoittelun jälkeen opiskelija voi olla myös kriittisempi omasta opettajuudestaan.

Tutkimuksessa ei otettu huomioon sitä, että luokanopettajaopiskelijoilla saattaa olla myös muuta kuin opetusharjoittelusta saatua opetuskokemusta. Tässä tutkimuksessa tutkittiin ainoastaan opetusharjoitteluiden määrän yhteyttä luokanhallinnalliseen minäpystyvyyteen, jolloin tutkimuksen ulkopuolelle jäi luokanopettajaopiskelijoiden mahdollinen muu opetuskokemus. Tutkimukseen vastanneilla luokanopettajaopiskelijoilla saattaa olla eri määrä kokemuksia opettajan sijaistamisesta. Opettajan sijaisuuksien kautta saadut kokemukset saattavat olla syynä siihen, että vastaajan luokanhallinnallinen minäpystyvyys voi olla korkeampi.

Luokanopettajaopiskelijat nimesivät valmiuksikseen luokanhallintaan muun muassa erityispedagogiikan taidot, ennakoinnin, opettajan käytöksen sekä opetuksen organisoimisen. Pedagogiksi valmiuksiksi katsotaankin kuuluvan esimerkiksi ammatillinen tietämys,

ennakointikyky, opettajan pedagoginen persoona sekä opetusmenetelmät (Ikromova, 2020, 123). Erityisesti erityispedagogiikan taidot vaihtelevat luokanopettajaopiskelijoiden välillä, sillä esimerkiksi Turun yliopiston luokanopettajan tutkinto-ohjelmaan ei kuulu pakollisia erityispedagogiikan opintojaksoja (TOKL OPS, 2024–2027). Luokanopettajaopiskelijoiden on kuitenkin mahdollista opiskella erityispedagogiikkaa joko sivuaineena tai suorittaa yksittäisiä erityispedagogiikan opintojaksoja. Toiminnan ennakointi ja opetuksen organisointi voivat olla esimerkiksi opetusharjoittelussa opittuja keinoja, jolloin niihin liittyvät taidot voivat vaihdella opetusharjoittelun ohjaajan sekä luokanopettajaopiskelijoiden opetusharjoittelusta saatujen kokemusten mukaan. Kaikille luokanopettajaopiskelijoille ei siis välttämättä tarjota samoja oppeja aiheesta. Myös opettajan käytös nimettiin yhdeksi luokanhallinnan valmiudeksi, ja esimerkiksi jämäkkyys ja rauhallisuus korostuivat vastauksissa. Jämäkkyys ja rauhallisuus voivat olla luonteenpiirteitä, jotka ovat joillekin luokanopettajaopiskelijoille luontaisia, kun taas toisille jämäkkänä oleminen voi tuottaa haasteita.

Tutkimuksen osallistujista suurin osa koki yliopiston opettajankoulutuksen valmistavan heitä luokanhallintatilanteisiin pääosin melko huonosti (46,2 % vastaajista). Osa vastaajista oli jopa sitä mieltä, ettei opettajankoulutus valmista luokanhallintaan ollenkaan (8,97 % vastaajista). Yksikään vastaajista ei vastannut yliopiston valmistavan heitä luokanhallintatilanteisiin erittäin hyvin. Tulokset vastaavat aiempien tutkimusten havaintoja siitä, että luokanhallintaa ei käsitellä opettajankoulutuksessa tarpeeksi (Arnett, 2012, 39; Evertson & Weinstein, 2006, 3–4; Freeman ym., 2014, 106). Tulokset antavat aiheita huoleen, sillä luokanhallinnan on todettu olevan yksi opettajan ammatin suurimmista haasteista (Alter & Haydon, 2017, 114; Brock & Grady, 1998, 180–181; Evertson & Weinstein, 2006, 3; Fantilli ym., 2009, 818; Jones & Jones, 2007, 7; Ulvik ym., 2009, 838).

Olisi tärkeää, että opettajankoulutus valmistaisi tulevia luokanopettajia paremmin luokanhallintaan, ja näin ollen he kohtaisivat vähemmän luokanhallinnan vaikeuksia ja viihtyisivät työssään paremmin (Evertson & Weinstein, 2006, 3). Opetusala saatettaisiin myös kokea entistä houkuttelevampana, mikäli alaa harkitsevilla olisi tietoa siitä, että luokanhallintataitojen opetukseen panostetaan opettajankoulutuksessa. Paremmilla luokanhallintataidoilla voitaisiin myös ennaltaehkäistä sitä, että opettajat harkitsevat alan vaihtamista (Heikonen ym., 2017, 257). Opettajan hyvät luokanhallintataidot ovat myös oppilaan etu, sillä ne ovat yhteydessä tehokkaampaan oppimiseen (Jones & Jones, 2007, 29). Hyvin hallituissa luokissa opettajat voivat myös keskittyä enemmän opettamiseen (Wang ym.,

1993, 278) eikä aikaa kulu oppilaiden huonon käytöksen korjaamiseen, mikä johtaisi oppilaiden alhaisempaan osallistumiseen luokassa (Sieberer-Nagler, 2015, 164).

Tutkimuksessa ei vertailtu eri vuosikurssien tai opetusharjoitteluiden vaikutusta siihen, miten opiskelijat kokevat yliopiston valmistavan heitä luokanhallintatilanteisiin. Tutkimuksen osallistujista suurin osa oli kandidaattivaiheen opiskelijoita, mikä voi vaikuttaa tutkimuksen tuloksiin, sillä he ovat suorittaneet vähemmän opetusharjoitteluita kuin maisterivaiheessa opiskelevat. On myös mahdollista, että maisterivaiheen opiskelijoilla on parempi kokonaiskuva siitä, kuinka opettajankoulutus valmistaa luokanhallintaan, sillä he ovat opinnoissaan pidemmällä kuin kandidaattivaiheen opiskelijat.

Vaikka opettajankoulutuksen koettiin valmistavan luokanhallintaan melko huonosti, kokivat otannan luokanopettajaopiskelijat kuitenkin luokanhallinnallisen minäpystyvyytensä kohtalaisen korkeaksi. Korkea luokanhallinnallinen minäpystyvyys voi siis pohjautua johonkin muuhun kuin opettajankoulutuksesta saatuun pedagogiseen osaamiseen. On esitetty, että luokanhallintataitoja opitaan kokeilun, virheiden sekä opettajakollegoiden kanssa käytyjen keskustelujen avulla (Byrne, 2017, 67). Tutkimuksessa ei kuitenkaan selvitetty sitä, mitkä kaikki tekijät ovat yhteydessä luokanopettajaopiskelijoiden luokanhallinnalliseen minäpystyvyyteen.

Tutkimukseen osallistuneet luokanopettajaopiskelijat esittivät, että opettajankoulutukseen tulisi lisätä erillinen kurssi luokanhallinnasta. Opettajaopiskelijat voivatkin hyötyä luokanhallintaa käsittelevästä kurssista (Arnett, 2012, 39). Mikäli luokanhallinnasta olisi teoriaan pohjautuva opintojakso, voisi se muuttaa käsitystä siitä, että luokanhallintataidot opitaan ainoastaan opettajakollegoilta. Tämä voisi auttaa luokanopettajaopiskelijoita kehittämään heidän luokanhallinnan tietoja ja taitoja, sillä ne olisivat tieteellisesti perusteltuja eivätkä perustuisi pelkästään muiden opettajien kokemuksiin. Luokanopettajaopiskelijat nostivat esiin myös sen, että koulutukseen tulisi sisällyttää luokanhallintaan painottuva opetusharjoittelu. Tulosta tukee aiempi tutkimus siitä, että opetusharjoittelut ovat yhteydessä parempiin luokanhallintataitoihin (Sokal ym., 2013, 285). Opetusharjoittelussa opiskelijat pääsevät itse hallitsemaan luokkaa ja kokeilemaan erilaisia luokanhallintakeinoja. Opetusharjoittelu, jossa pääpaino olisi luokanhallinnassa, voisi auttaa kehittämään opiskelijoiden luokanhallintastrategioita. Käytännön keinojen todettiin olevan keskeinen tapa oppia lisää siitä, miten opettajan tulisi toimia luokanhallintatilanteissa. Osa vastaajista koki hyödylliseksi sen, että luokanopettajaopiskelijat pääsisivät havainnoimaan opettajia

oppitunneille. Näin he voisivat oppia lisää keinoja hallita luokkaa, ja valita niistä itselleen toimivimmat keinot. Myös aiemman tutkimuksen mukaan opettajaopiskelijat kaipaavat koulutukseensa enemmän käytännön kokemuksia luokanhallinnasta (Stewart-Wells, 2000).

Tutkimuksen tulokset voivat auttaa yliopistoja kehittämään opettajankoulutuksensa luokanhallintaa käsittelevää opetusta, sillä tutkimus tuo esiin, millaisia konkreettisia keinoja luokanhallintaan luokanopettajaopiskelijat kaipaavat koulutukseensa. On hyödyllistä tarkastella asiaa juuri luokanopettajaopiskelijoiden näkökulmasta, sillä he osaavat kertoa kokemuksistaan sekä tarpeistaan opettajankoulutusten opetussuunnitelmien kehittämistyön tueksi. Tutkimuksessa ei kuitenkaan selvitetty, mitä luokanopettajan tutkinto-ohjelmasta tulisi karsia, jotta resurssit riittäisivät luokanhallinnan opetuksen lisäämiseksi. Luokanopettajan koulutus on laajuudeltaan 300 opintopistettä, ja se koostuu erilaisista opintokokonaisuuksista. Jotta tutkinto-ohjelmaan voitaisiin esimerkiksi lisätä uusi luokanhallintaa käsittelevä kurssi, pitäisi nykyisestä opetussuunnitelmasta karsia jokin toinen opintojakso.

5.2 Tutkimuksen luotettavuus

Tässä tutkimuksessa tutkimuksen luotettavuuden arviointi otettiin huomioon läpi koko tutkimusprosessin. Tutkimuksen validiutta lisäsi monimenetelmällisen lähestymistavan käyttäminen (Hirsjärvi, 2009, 233; Tuomi & Sarajärvi, 2024, 166), jolloin tutkittavasta ilmiöstä saatiin laajempi kokonaiskuva. Tutkimuksen luotettavuutta paransi myös se, että tutkimus toteutettiin tutkijaparin toimesta (Hirsjärvi, 2009, 231; Tuomi & Sarajärvi, 2024, 166). Tästä oli hyötyä esimerkiksi laadullisen aineiston analyysissä, sillä teemoittelijoita oli kaksi, jolloin teemoittelu ei perustunut ainoastaan yhden tutkijan näkemykseen.

Kyselylomake esiteltiin kasvatustieteen alan opiskelijoilla, jotka opiskelivat eri yliopistoissa kuin tutkimuksen osallistujat. Esitestaamalla lomake pyrittiin vahvistamaan tutkimuksen luotettavuutta ja huomaamaan mahdolliset virheet. Jotta tutkimus olisi luotettavampi, valittiin valmiit mittarit minäpystyvyyttä koskevia kysymyksiä varten.

Mittarit suomennettiin kyselylomaketta varten mahdollisimman tarkasti, sillä molemmat valmiit mittarit olivat alun perin englanninkielisiä. On kuitenkin mahdollista, että kääntämisen jälkeen alkuperäisten mittarien väittämien alkuperäinen merkitys muuttui. Myös mittareiden vastausvaihtoehtoja muokattiin, jotta ne vastaisivat paremmin kysymyksiin. Tämä saattaa heikentää tutkimuksen luotettavuutta.

Kyselylomakkeesta ei tehty liian pitkää, jotta osallistujat jaksoivat todennäköisemmin täyttää kyselyn loppuun asti. Tutkijat eivät kuitenkaan olleet läsnä vastaajien täytettäessä lomaketta, joten tutkijat eivät voi olla varmoja siitä, ovatko vastaajat vastanneet rehellisesti ja ymmärtäneet kysymykset niin kuin ne olivat tarkoitettu ymmärtää. Erityisesti avointen kysymysten asettelu on saattanut olla vastaajille vaikea ymmärtää, mikä voi heikentää tutkimuksen luotettavuutta. Avoimiin kysymyksiin vastanneista useampi vastaaja ei varsinaisesti vastannut esitettyyn kysymykseen, mikä saattaa johtua siitä, että kysymystä ei ollut ymmärretty oikein. Koska avoimiin kysymyksiin ei ollut pakollista vastata, voi olla, että näihin kysymyksiin ovat vastanneet vain ne vastaajista, jotka osasivat kertoa, millaisia valmiuksia heillä on luokanhallintaan ja ne, joiden mielestä yliopiston opettajankoulutus kaipaisi jotain lisää luokanhallintaa käsittelevää opetukseen.

Tutkimukseen osallistui vain 12,0 prosenttia kaikista Turun kampuksen luokanopettajaopiskelijoista, eikä kyseinen otanta riitä yleistämään kaikkia Turun kampuksen luokanopettajaopiskelijoita. Tutkimustulokset voivat kuitenkin antaa viitteitä luokanopettajaopiskelijoiden luokanhallinnallisesta minäpystyvyydestä sekä luokanhallinnallisista valmiuksista.

5.3 Mahdolliset jatkotutkimukset

Tutkimuksen aihetta voitaisiin tutkia laajemmin esimerkiksi eri taustamuuttujilla. Aihetta voitaisiin tarkastella esimerkiksi eri sukupuolten välillä. Aiempi tutkimus osoittaa, että miesopettajat arvioivat luokanhallinnallisen minäpystyvyytensä viisi prosenttia korkeammaksi kuin naisopettajat (Klassen & Chiu, 2010, 746). Jatkotutkimuksena voitaisiinkin tutkia, miten luokanhallinnallinen minäpystyvyys eroaa eri sukupuolten välillä tutkittaessa luokanopettajaopiskelijoita. Tutkimuksessa voitaisiin myös kartoittaa opetusharjoitteluiden lisäksi muuta opetuskokemusta, kuten opettajan sijaisuuksia, ja selvittää, miten se on yhteydessä luokanhallinnalliseen minäpystyvyyteen. Lisäksi olisi mielekästä selvittää, miten eri vuosikurssit kokevat yliopiston opettajankoulutuksen valmistavan luokanhallintaan.

Opetusharjoitteluiden määrän yhteyttä luokanhallinnalliseen minäpystyvyyteen voitaisiin tutkia lisää tekemällä pitkittäistutkimus, jossa seurattaisiin luokanopettajaopiskelijoiden luokanhallinnallisen minäpystyvyyden kehittymistä jokaisen opetusharjoittelun jälkeen. Näin olisi mahdollista saada kattavampaa dataa siitä, miten opetusharjoitteluiden määrän kasvu on yhteydessä yksilön luokanhallinnalliseen minäpystyvyyteen.

Luokanopettajaopiskelijoiden luokanhallinnallisen minäpystyvyyden ja valmiuksien käsittelyä voitaisiin laajentaa selvittämällä, mitkä tekijät vaikuttavat heidän näkemyksiinsä omista luokanhallintataidoistaan. Tulokset osoittivat, että luokanopettajaopiskelijoiden mielestä opettajankoulutus valmistaa heitä luokanhallintaan melko huonosti, mutta heidän luokanhallinnallinen minäpystyvyytensä oli kuitenkin kohtalaisen korkea. Yleisen minäpystyvyyden osoitettiin olevan yhteydessä luokanhallinnalliseen minäpystyvyyteen, mutta olisi mielenkiintoista selvittää, mitkä kaikki muut tekijät vaikuttavat luokanhallinnalliseen minäpystyvyyteen.

Tutkimusta voitaisiin myös laajentaa muihin yliopistoihin, ja tutkia, miten niiden luokanopettajaopiskelijat kokevat koulutuksensa valmistavan heitä luokanhallintaan. Tuloksia voitaisiin verrata eri yliopistojen välillä, jotta nähtäisiin, vaihtelevatko luokanopettajaopiskelijoiden kokemukset luokanhallinnasta yliopistosta riippuen. Vaikka kaikista luokanopettajan tutkinto-ohjelmista valmistuukin luokanopettajaksi, opetussuunnitelmat ja sisällöt voivat kuitenkin poiketa toisistaan yliopistojen välillä. Olisi kiinnostavaa selvittää, minkä yliopiston luokanopettajaopiskelijat kokevat saavansa koulutuksestaan parhaat valmiudet luokanhallintaan.

Lähteet

- Alter, P., & Haydon, T. (2017). Characteristics of Effective Classroom Rules: A Review of the Literature. *Teacher Education and Special Education*, 40(2), 114–127. <https://doi.org/10.1177/0888406417700962>
- Arnett, S. E. (2012). Problems encountered by beginning family and consumer sciences teachers. *Journal of Family & Consumer Sciences Education*. 30(2) 34–44.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control* (3rd ed.). Freeman.
- Bozkuş, K. (2021). A Systematic Review of Studies on Classroom Management from 1980 to 2019. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 13 (4), 433–441. <https://doi.org/10.26822/iejee.2021.202>
- Brock, B. L., & Grady, M. L. (1998). Beginning teacher induction programs: The role of the principal. *Clearing House*, 71 (3), 179–186. <https://doi.org/10.1080/00098659809599355>
- Brouwers, A., & Tomic, W. (2000). A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management. *Teaching and Teacher Education*, 16, 239–253. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(99\)00057-8](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(99)00057-8)
- Byrne, K. (2017). *Teacher self-efficacy in classroom management amongst novice middle school teachers*. Väitöskirja. Concordia University. *Social Science Premium Collection*.
- Chen, G., Gully, S. M., & Eden, D. (2001). Validation of a new general self-efficacy scale. *Organizational research methods*, 4(1), 62–83. <https://doi.org/10.1177/109442810141004>

- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (Keith R. B.). (2018). *Research methods in education* (8th ed.). Routledge.
- Eisenman, G., Edwards, S., & Cushman, C. A. (2015). Bringing Reality to Classroom Management in Teacher Education. *The Professional Educator*, 39(1), 1–12.
- Emmer, E. T., & Hickman, J. (1991). Teacher Efficacy in Classroom Management and Discipline. *Educational and Psychological Measurement*, 51(3), 755–765.
<https://doi.org/10.1177/0013164491513027>
- Evertson, C., & Weinstein, C. (2006). *Handbook of Classroom Management: Research, Practice, and Contemporary Issues*. Taylor & Francis Group. <https://doi.org/10.4324/9780203874783>
- Fantilli, R. D., & McDougall, D. E. (2009). A study of novice teachers: Challenges and supports in the first years. *Teaching and Teacher Education*, 25, 814–825.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.02.021>
- Freeman, J., Simonsen, B., Briere, D. E., & MacSuga-Gage, A. S. (2014). Pre-Service Teacher Training in Classroom Management: A Review of State Accreditation Policy and Teacher Preparation Programs. *Teacher Education and Special Education*, 37(2), 106–120. <https://doi.org/10.1177/0888406413507002>
- Handolin-Kiilo, H., & Aksela, M. (2015). Noviisiopettajien osaaminen ja tuen tarve työelämän ensimmäisinä vuosina. *LUMAT: International Journal on Math, Science and Technology Education*, 3(6), 867–886. <https://doi.org/10.31129/lumat.v3i6.1005>
- Hediye, C. (2015). Sources of teaching efficacy beliefs in preservice science teachers. *Elementary Education Online*, 14(3), 1044–1059.
<https://doi.org/10.17051/io.2015.44466>
- Heikonen, L., Pietarinen, J., Pyhältö, K., Toom, A., & Soini, T. (2017). Early-career teachers' sense of professional agency in the classroom: Associations with turnover intentions

- and perceived inadequacy in teacher–student interaction. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 45(3), 250–266. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2016.1169505>
- Hirsjärvi, S., Remes, P., Sajavaara, P., & Sinivuori, E. (2009). *Tutki ja kirjoita* (15. uud. p.). Tammi.
- Ikromova, A. A. (2020). The concept of pedagogical skills, its role and importance in teaching. *The American Journal of Applied Sciences*, 2(8), 122–126. <https://doi.org/10.1080/13562517.2023.2248003>
- Jones, V. F., & Jones, L. S. (2007). *Comprehensive classroom management: Creating communities of support and solving problems* (8th ed.). Pearson Allyn and Bacon.
- Klassen, R., & Chiu, M. M. (2010). Effects on Teachers' Self-Efficacy and Job Satisfaction: Teacher Gender, Years of Experience, and Job Stress. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 741–756. <https://doi.org/10.1037/a0019237>
- Korpershoek, H., Harms, T., de Boer, H., van Kuijk, M., & Doolaard, S. (2016). A Meta-Analysis of the Effects of Classroom Management Strategies and Classroom Management Programs on Students' Academic, Behavioral, Emotional, and Motivational Outcomes. *Review of Educational Research*, 86(3), 643–680. <https://doi.org/10.3102/0034654315626799>
- Kunter, M., Baumert, J., & Köller, O. (2007). Effective classroom management and the development of subject-related interest. *Learning and Instruction*, 17(5), 494–509. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2007.09.002>
- Laiho, A., Nieminen, M., & Tuijula, T. (2014). Opettajaopiskelijoiden reflektioita opetusharjoittelusta: haasteena opetustyön yhteiskunnalliset reunaehdot. *Aikuiskasvatus*, 34(1), 29–42
- Lazarides, R., Watt, H. M. G., & Richardson, P. W. (2020). Teachers' classroom management self-efficacy, perceived classroom management and teaching contexts from beginning

- until mid-career. *Learning & Instruction*, 69,
N.PAG. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2020.101346>
- Lehtomäki, S. (2024). *Näkökulmia muuttuvaan työrauhaan: Monimenetelmällinen tarkastelu peruskoulukontekstissa*. Väitöskirja. Turun yliopisto.
- Lipiäinen, E. (2024). Luokanopettajat kaipaavat erityistaitoja, koska opetusta häiritään niin usein. Yle 19.11.2024. Saatavilla 06.03.2025 <https://yle.fi/a/74-20125370>
- Main, S., & Hammond, L. (2008). Best Practice or Most Practiced? Pre-Service Teachers' Beliefs about Effective Behaviour Management Strategies and Reported Self-Efficacy. *The Australian Journal of Teacher Education*, 33(4).
<https://doi.org/10.14221/ajte.2008v33n4.3>
- Marzano, R. J., & Marzano, J. S. (2003). The key to classroom management. *Educational Leadership*, 61(1), 6–13.
- O'Neill, S. C., & Stephenson, J. (2011). The measurement of classroom management self-efficacy: a review of measurement instrument development and influences. *Educational Psychology (Dorchester-on-Thames)*, 31(3), 261–299.
- Puusa, A., Juuti, P., & Aaltio, I. (2020). *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Gaudeamus.
- Sieberer-Nagler, K. (2015). Effective Classroom-Management & Positive Teaching. *Canadian Center of Science and Education*, 9(1), 163–172.
- Sokal, L., Woloshyn, D., & Funk-Unrau, S. (2013). How important is practicum to preservice teacher development for inclusive teaching? Effects on efficacy in classroom management. *Alberta Journal of Educational Research*, 59(2), 285–298.
<https://doi.org/10.11575/ajer.v59i2.55680>
- Stewart-Wells, G. (2000). *An investigation of student teacher and teacher educator perceptions of their teacher education programs and the role classroom management*

plays or should play in preservice education. Väitöskirja. The Claremont Graduate University, 61(O2A).

Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A., & Hoy, W. K. (1998). Teacher Efficacy: Its Meaning and Measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202–248.
<https://doi.org/10.3102/00346543068002202>

Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing and elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783–805.
[https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1)

Tuomi, J., & Sarajärvi, A. (2024). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (Uudistettu laitos.). Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Turun yliopisto. (2024). *Opinto-opas: Luokanopettajan tutkinto-ohjelma, Turku, kasvatustieteen kandidaatti ja kasvatustieteen maisteri*. Saatavilla 29.01.2025
<https://opas.peppi.utu.fi/fi/perustutkintokoulutus/14002/o?period=2024-2027>

Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2023). *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa*. Saatavilla 25.01.2025
https://tenk.fi/sites/default/files/2023-03/HTK-ohje_2023.pdf

Tähtinen, J., Laakkonen, E., & Broberg, M. (2020). *Tilastollisen aineiston käsittelyn ja tulkinnan perusteita* (2. uud. painos.). Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos.

Ulvik, M., Smith, K., & Helleve, I. (2009). Novice in secondary school – The coin has two sides. *Teaching and Teacher Education*, 25, 835–842.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.01.003>

Vehkalahti, K. (2019). *Kyselytutkimuksen mittarit ja menetelmät*.

Vilka, H., & Mankki, V. (2024). *Johdatus monimenetelmätutkimukseen*. Santalahti-kustannus.

Wang, M. C., Haertel, G. D., & Walberg, H. J. (1993). Toward a knowledge base for school learning. *Review of Educational Research*, 63(3), 249–294. <https://doi.org/10.3102/00346543063003249>

Wolf, K. J. (2008). *Agricultural Education Teacher Self-Efficacy: A Descriptive Study of Beginning Agricultural Education Teachers in Ohio*. Väitöskirja. Ohio State University.

Woolfolk Hoy, A. E., & Spero, R. B. (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: A comparison of four measures. *Teaching and Teacher Education*, 21(4), 343–356. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.01.007>

Åkerblad, L., & Seppänen-Järvelä, R. (2024). *Monimenetelmällinen tutkimus: opas suunnitteluun ja toteutukseen*. Gaudeamus.

Liitteet

Liite 1. Webropol-kyselylomake



Kandidaatin tutkielma

Pakolliset kysymykset merkitty tähdellä (*)

Tervetuloa vastaamaan kandidaatin tutkielmamme kyselyyn!

Tutkimme minäpystyvyyttä luokanhallinnan sekä yleisen minäpystyvyyden kautta. Tutkimuksessamme selvitetään onko hyvällä yleisellä minäpystyvyydellä yhteyttä luokanhallinnalliseen minäpystyvyyteen. Sen lisäksi tutkimme, onko suoritettujen opetusharjoitteluiden määrällä yhteyttä luokanhallinnalliseen minäpystyvyyteen.

Kyselymme koostuu kolmesta eri osasta; kaksi ensimmäistä osaa ovat monivalintoja, joiden tekemiseen menee noin 5 minuuttia ja kolmas osio koostuu avoimista kysymyksistä. Monivalintakysymykset ovat pakollisia ja avoimet kysymykset eivät ole pakollisia. Koko kyselyyn vastaaminen vie noin 5-10 minuuttia.

Kyselyyn vastaaminen on vapaaehtoista, mutta olemme erittäin kiitollisia jokaisesta saadusta vastauksesta. Noudatamme Turun yliopiston tutkimuseettisiä ohjeita ja vastauksia käsitellään luottamuksellisesti. Yksittäistä vastaajaa ei voi tunnistaa annetuista vastauksista. Kaikki tutkimusaineisto käsitellään ja säilytetään tietosuojaohjeiden mukaisesti. Kerätty aineisto tuhoetaan tietosuojalomakkeessa olevan päivämäärän mukaan.

Linkki tietosuojalomakkeeseen: <https://seafire.utu.fi/f/5b2f848573c34d47b471/>

Kiitos jo etukäteen osallistumisesta <3

Ella ja Anni

1. Olen lukenut tietosuojailmoituksen ja annan suostumukseni siihen, että vastaukseni voidaan käyttää tutkimustarkoitukseen. *

Kyllä

2. Olen luokanopettajaopiskelija Turun yliopistossa. *

Kyllä

3. Valitse vuosikurssisi: *

1

2

3

4

5

n.

4. Suoritetut opetusharjoitteluni: *

Opettajana ja kasvattajana 1

Opettajana ja kasvattajana 2

Opettajana ja kasvattajana 3

Teemaharjoittelu, missä: _____

Tällä sivulla vastaa kysymyksiin yleisen elämäsi näkökulmasta.

5. . Pystyn saavuttamaan suurimman osan tavoitteista, jotka asetan itselleni. *

Täysin eri mieltä	Eri mieltä	Ei samaa eikä eri mieltä	Samaa mieltä	Täysin samaa mieltä
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

6. Kohdatessani vaikeita askareita tai tehtäviä olen varma, että onnistun niissä.

*

Täysin eri mieltä	Eri mieltä	Ei samaa eikä eri mieltä	Samaa mieltä	Täysin samaa mieltä
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

7. Yleisesti ottaen uskon, että voin saavuttaa itselleni tärkeitä lopputuloksia. *

Täysin eri mieltä	Eri mieltä	Ei samaa eikä eri mieltä	Samaa mieltä	Täysin samaa mieltä
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

8. Uskon, että voin onnistua melkein missä tahansa, mihin tähtään. *

Täysin eri mieltä	Eri mieltä	Ei samaa eikä eri mieltä	Samaa mieltä	Täysin samaa mieltä
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

9. Pystyn selviämään monista haasteista onnistuneesti. *

Täysin eri mieltä	Eri mieltä	Ei samaa eikä eri mieltä	Samaa mieltä	Täysin samaa mieltä
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

10. Olen varma, että pystyn suoriutumaan tehokkaasti monenlaisista tehtävistä. *

Täysin eri mieltä	Eri mieltä	Ei samaa eikä eri mieltä	Samaa mieltä	Täysin samaa mieltä
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

11. Verrattuna muihin ihmisiin osaan tehdä suurimman osan askareista ja tehtävistä hyvin. *

Täysin eri mieltä	Eri mieltä	Ei samaa eikä eri mieltä	Samaa mieltä	Täysin samaa mieltä
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

12. Vaikeinakin aikoina pystyn suoriutumaan melko hyvin. *

Täysin eri mieltä	Eri mieltä	Ei samaa eikä eri mieltä	Samaa mieltä	Täysin samaa mieltä
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Tällä sivulla vastaa kysymyksiin opetustyön näkökulmasta.

13. Kuinka paljon voit tehdä häiritsevän käyttäytymisen hallitsemiseksi luokkahuoneessa? *

En ollenkaan	Erittäin vähän	Jonkin verran	Melko paljon	Hyvin paljon
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

14. Missä määrin voit tehdä oppilaille selväksi omat odotuksesi heidän käyttäytymisestään? *

En ollenkaan	Erittäin vähän	Jonkin verran	Melko paljon	Hyvin paljon
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

15. Kuinka hyvin pystyt luomaan rutiineja, jotta luokan toiminta sujuu jouhevasti? *

En ollenkaan	Erittäin huonosti	Jonkin verran	Melko hyvin	Erittäin hyvin
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

16. Kuinka paljon voit vaikuttaa siihen, että lapset noudattavat luokan sääntöjä? *

En ollenkaan	Erittäin vähän	Jonkin verran	Melko paljon	Hyvin paljon
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

17. Kuinka paljon voit vaikuttaa rauhoittaaksesi oppilaan, joka on häiritsevä tai meluisa? *

En ollenkaan	Erittäin vähän	Jonkin verran	Melko paljon	Hyvin paljon
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

18. Kuinka hyvin pystyt luomaan luokan hallintajärjestelmän kullekin oppilasryhmälle? *

En ollenkaan	Erittäin huonosti	Jonkin verran	Melko hyvin	Erittäin hyvin
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

19. Kuinka hyvin pystyt estämään muutamaa ongelmaoppilasta pilaamasta koko oppituntia? *

En ollenkaan	Erittäin huonosti	Jonkin verran	Melko hyvin	Erittäin hyvin
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

20. Kuinka hyvin pystyt vastaamaan tottelemattomiin oppilaisiin? *

En ollenkaan	Erittäin huonosti	Jonkin verran	Melko hyvin	Erittäin hyvin
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

21. Miten koet yliopiston opettajankoulutuksen valmistavan opiskelijoita luokanhallinnan asioihin? *

Ei ollenkaan	Melko huonosti	Jonkin verran	Melko hyvin	Erittäin hyvin
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

22. Millaisia valmiuksia sinulla on toimia luokanhallintatilanteissa?

23. Mitä luokanopettajan koulutukseen pitäisi mielestäsi lisätä, jotta valmiudet toimia luokanhallintatilanteissa olisi paremmat?

Liite 2. Tietosuojailmoitus



2.12.2024

EU:n yleinen tietosuoja-asetus
artiklat 13 ja 14

Tietosuojailmoitus

1. Rekisterin nimi	Luokanopettajaopiskelijoiden minäpystyvyyys ja pedagogiset valmiudet luokanhallinnassa.
2. Rekisterinpitäjä	Ella Honkanen, Turun yliopisto, erhonk@utu.fi Anni Ohtonen, Turun yliopisto, acohto@utu.fi
3. Vastuuhenkilön yhteystiedot	Ella Honkanen, Turun yliopisto, erhonk@utu.fi Anni Ohtonen, Turun yliopisto, acohto@utu.fi
4. Henkilötietojen käsittelyn tarkoitukset ja käsittelyn oikeusperuste	Tutkimuksessa kerätään kyselylomakkeella vastauksia siihen, miten luokanopettajaopiskelijat kokevat oman minäpystyvyytensä ja pedagogiset valmiutensa luokanhallinnan näkökulmasta. Henkilötietojen EU:n yleisen tietosuoja-asetuksen 6 artiklan mukaisena käsittelyperusteena on <input checked="" type="checkbox"/> käsittely on tarpeen tieteellistä tutkimusta varten (yleinen etu 6 art. 1 a-kohta) <input type="checkbox"/> rekisteröity on antanut suostumuksensa henkilötietojen käsittelyyn (suostumus 6 art. 1 e-kohta) <input type="checkbox"/> muu mikä _____
5. Käsiteltävät henkilötietoryhmät	Rekisteriin talletetaan rekisteröidystä seuraavia tietoja: Tutkinto-ohjelma, opiskeluvuosien määrä, suoritettujen opetusharjoitteluiden määrä
6. Henkilötietojen vastaanottajat ja vastaanottajaryhmät	Tietoja ei siirretä eikä luovuteta tutkimusryhmän ulkopuolelle.
7. Tiedot tietojen siirrosta kolmansiin maihin	Henkilötietoja ei luovuteta EU:n tai Euroopan talousalueen ulkopuolelle.
8. Henkilötietojen säilyttämisaika tai sen määrittämisen kriteerit	Kyselylomakkeella saatu tutkimusaineisto pseudonymisoidaan, jolloin tiedostoon ei jää suoria henkilötietoja. Kyselyllä saatuja tutkimustietoja säilytetään yliopiston tietojärjestelmissä käyttäjätunnuksen ja kaksinkertaisen salasanan suojauksella. Tutkimukseen osallistuja hyväksyy, että hänen vastaukseen voidaan mahdollisesti hyödyntää myös pro gradu-tutkielmassa. Tutkimustietoja säilytetään enintään 31.12.2027 saakka, jonka jälkeen aineisto hävitetään tietoturvasääntöjen mukaisesti.
9. Rekisteröidyn oikeudet	Rekisteröidyllä on oikeus pyytää pääsy häntä itseään koskeviin henkilötietoihin sekä oikeus pyytää tietojensa oikaisemista tai poistamista taikka käsittelyn rajoittamista tai vastustaa niiden

Turun yliopisto

	käsittelyä. Oikeutta henkilötietojen poistamiseen ei sovelleta tieteellisessä tutkimustarkoituksessa silloin, kun poisto-oikeus todennäköisesti estää käsittelyn tai vaikeuttaa sitä suuresti. Poisto-oikeuden toteuttamista arvioidaan tapauskohtaisesti. Rekisteröidyllä on oikeus tehdä valitus valvontaviranomaiselle.
10. Tiedot siitä, mistä henkilötiedot on saatu	Kyselylomake välitetään tiedekunnan sähköpostilistojen kautta opiskelijoille vuosikursseittain.
11. Tiedot automaattisen päätöksenteon ml. profiloinnin olemassaolosta	Tietoja ei käytetä automaattiseen päätöksentekoon tai profiloinnin tekemiseen.