TURUN YLIOPISTO

Luokanopettajaopiskelijoiden kokema luokanhallinnallinen minäpystyvyys sekä asenteet luokanhallintaa kohtaan

Kasvatustieteen

Pro gradu -tutkielma

Laatija:

Miisa Maikola

29.10.2024

Turku

Turun yliopiston laatujärjestelmän mukaisesti tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -järjestelmällä.

Pro gradu -tutkielma

Oppiaine: Kasvatustiede
Tekijä: Miisa Maikola
Otsikko: Luokanopettajaopiskelijoiden luokanhallinnallinen minäpystyvyys sekä asenteet luokanhallintaa kohtaan
Ohjaaja: Marjaana Puurtinen
Sivumäärä: 50s., 9 liites.
Päivämäärä: 29.10.2024

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää Turun yliopiston luokanopettajaopiskelijoiden kokemaa luokanhallinnallista minäpystyvyyttä sekä heidän asenteitaan luokanhallintaa kohtaan. Lisäksi selvitettiin, esiintyykö luokanhallinnallisen minäpystyvyyden ja luokanhallintaa kohtaan olevien asenteiden kokemuksilla yhteyttä toisiinsa. Luokanhallinnalla tarkoitetaan opettajan toimintaa, jonka avulla hän pyrkii tukemaan opetuksellisten tavoitteiden täyttymistä ja oppimiselle suotuisan ympäristön muodostumista koulupäivien aikana. Aihe on tärkeä tutkittavaksi, koska luokanopettajaopiskelijoiden myönteisten luokanhallinnallisten minäpystyvyyskokemuksien tukemiseksi on tärkeää saada ajankohtaista tietoa ja ymmärtää erilaisten taustatekijöiden – opiskeluvaiheen ja opetuskokemuksen – vaikutuksia osana luokanhallinnallisten minäpystyvyyskokemuksien muodostumista.

Tutkimusaineiston kerääminen toteutettiin kyselylomakkeella, jonka väittämät mittasivat luokanhallinnallista minäpystyvyyttä sekä asenteita viisiportaisella likert-asteikolla kahden mittarin avulla. Kyselylomake lähetettiin helmikuussa 2024 Turun yliopistossa Turun- ja Rauman kampuksilla opiskelleiden luokanopettajaopiskelijoiden sähköpostilistoille, ja aineistonkeruun päätyttyä kyselyyn saatiin yhteensä 103 vastausta. Tutkimuksen aineistonkäsittely toteutettiin kvantitatiivisin menetelmin tilastollisten ryhmävertailujen ja korrelaatioanalyysien avulla.

Tutkimuksessa saatiin selville, että luokanopettajaopiskelijat kokevat kokonaisuudessaan korkeaa luokanhallinnallista minäpystyvyyttä. Opiskeluvaiheen perusteella maisterivaiheen opiskelijat kokevat kandidaattivaiheen opiskelijoita korkeampaa luokanhallinnallista minäpystyvyyttä opetuksen hallinnan osa-alueella. Tutkimustulosten valossa käytännön opetuskokemus näyttäisi olevan keskeisessä asemassa luokanhallinnallisen minäpystyvyyden muodostumisessa kaikilla luokanhallinnan osa-alueilla – opetuksen hallinta, vuorovaikutussuhteiden hallinta ja käyttäytymisen hallinta. Tutkimuksessa saatiin myös selville, että luokanopettajaopiskelijat suhtautuvat asenteiden perusteella luokanhallintaan neutraalisti, mutta myönteissävytteisesti. Luokanhallinnallisella minäpystyvyydellä ja luokanhallintaa kohtaan olevilla asenteilla ei kuitenkaan todettu olevan merkitsevää yhteyttä toisiinsa.

Tutkimuksen tulokset tarjoavat arvokasta tietoa luokanopettajaopiskelijoiden luokanhallinnallisesta minäpystyvyydestä ja asenteista luokanhallintaa kohtaan, ja ne luovat pohjaa laajemmille jatkotutkimusmahdollisuuksille esimerkiksi eri taustamuuttujilla tai tutkimusjoukoilla.

Avainsanat: Luokanhallinta, luokanhallinnallinen minäpystyvyys, opetuskokemus, opiskeluvaihe, asenne

Sisällysluettelo

1 Johdanto 6

2 Luokanhallinnallinen minäpystyvyys ja asenteet luokanhallintaa kohtaan 8

2.1 Luokanhallinnan määritelmiä 8

2.2 Vuorovaikutus ja luokanhallinta 11

2.3 Opetuskokemus, opiskeluvaihe ja luokanhallinta 12

2.4 Asenteet ja luokanhallinta 14

2.5 Minäpystyvyyden määritelmä 16

2.6 Opettajan luokanhallinnallinen minäpystyvyys 17

3 Tutkimusongelmat 20

4 Menetelmä 21

4.1 Osallistujat 21

4.2 Tutkimuksen toteutus 23

4.3 Kyselylomake ja mittarit 23

4.4 Aineiston käsittely 25

5 Tulokset 28

5.1 Luokanopettajaopiskelijoiden kokema luokanhallinnallinen minäpystyvyys 28

5.1.1 Luokanopettajaopiskelijoiden luokanhallinnallinen minäpystyvyys ja opiskeluvaihe 29

5.1.2 Luokanopettajaopiskelijoiden luokanhallinnallinen minäpystyvyys ja opetuskokemus 30

5.2 Luokanopettajaopiskelijoiden kokemat asenteet luokanhallintaa kohtaan 32

5.3 Luokanhallintaa kohtaan olevien asenteiden yhteys luokanhallinnallisen minäpystyvyyden kokemukseen 35

6 Pohdinta 37

6.1 Tulosten pohdinta 37

6.2 Tutkimuksen eettisyyden ja luotettavuuden arviointi 41

6.3 Tutkimuksen merkitys ja jatkotutkimukset 43

Lähteet 46

Liitteet 51

Liite 1. Luokanhallinnallisen minäpystyvyyden mittari **51**

Liite 2. Asennemittari **52**

Liite 3. Tutkimuksen kyselylomakkeen saatekirje **53**

Liite 4. Tutkimuksen kyselylomake **54**

Kuviot

KUVIO 1. LUOKANHALLINNAN OSA-ALUEET (MARTIN YM., 1998, 7). KÄSITTEET ON SUOMENNETTU TUTKIELMAA VARTEN. 11
KUVIO 2. MINÄPYSTYVYYSKOKEMUKSEN MUODOSTUMINEN (BANDURA, 1977, 193). KÄSITTEET ON SUOMENNETTU TUTKIELMAA VARTEN. 16

Taulukot

TAULUKKO 1. TUTKIMUKSEN OSALLISTUJIEN KASVATUSTIETEEN OPISKELUVAIHE JA OPETUSKOKEMUS..... 21
TAULUKKO 2. VASTAAJIEN OPETUSKOKEMUS 22
TAULUKKO 3. YHTEENVETO SUMMAMUUTTUJISTA 26
TAULUKKO 4. LUOKANOPETTAJAOPISKELIJOIDEN KOKEMA LUOKANHALLINNALLINEN MINÄPYSTYVYYS OSA-ALUEITTAIN 28
TAULUKKO 5. LUOKANHALLINNALLINEN MINÄPYSTYVYYS KANDIDAATTIEN JA MAISTERIEN VÄLILLÄ..... 29
TAULUKKO 6. OPETUSKOKEMUKSEN YHTEYS LUOKANHALLINNALLISEN MINÄPYSTYVYYDEN KOKEMUKSEEN .. 30
TAULUKKO 7. OPETUKSEN HALLINTA -ASENTEET..... 32
TAULUKKO 8. VUOROVAIKUTUKSELLINEN HALLINTA -ASENTEET 33
TAULUKKO 9. KÄYTTÄYTYMISEN HALLINTA -ASENTEET..... 34
TAULUKKO 10. ASENTEET LUOKANHALLINTAA KOHTAAN -SUMMAMUUTTUJAN TUNNUSLUVUT RYHMITTÄIN 34

1 Johdanto

Luokanopettajan työssä erilaisten oppilasryhmien kanssa toimiminen ja näin ollen luokanhallinta ovat yksi työn kulmakivistä, ja osa jokaista työpäivää. Erityisesti aloittelevien opettajien kohdalla luokanhallinta koetaan suurimmaksi haasteeksi (Evertson & Weinstein, 2006, 3). Luokanhallinnalla tarkoitetaan opettajan toimintaa, jonka avulla hän pyrkii tukemaan opetuksellisten tavoitteiden täyttymistä ja oppimiselle suotuisan ympäristön muodostumista koulupäivien aikana (Martin ym., 1998, 7; Evertson & Weinstein, 2006, 4–5). Pelkästään vuonna 2024 Yle uutisoi siitä, että suomalaisten opettajien keinot työrauhan turvaamiseksi eivät ole riittävät, ja opettajat kokevatkin olevansa ongelmissa esimerkiksi sääntöjä uhmaavien oppilaiden kohdalla (Korpela & Tuominen, 2024). Suomessa opettajat opiskelevat kasvatustieteen maisterin tutkinnon, minkä avulla kerrytetään teoreettista ammattiosaamista työrauhaongelmia kohtaan. Opettajien koulutuksesta huolimatta työrauhahäiriöt ovat kuitenkin yksi suurimmista ongelmista suomalaisissa kouluissa. (Belt & Belt, 2017, 59.) Useat mediat ovat tuoneet keskustelunaiheeksi sen, miten puhelimet, sosiaalinen media ja niiden mukanaan tuomat haasteet häiritsevät opetusta ja siihen keskittymistä (Auramies 2023; IS, 2024; Uitto, 2024). Tulevan luokanopettajan näkökulmasta aihe nostaa huolen niin edellä mainituista asioista, mutta myös siitä, miten opettaja voi omalla toiminnallaan vastata haasteisiin hänelle asetettujen rajojen sisällä.

Luokkahuone on opettajalle työympäristö, jossa tapahtuu luokanhallinnallisesta näkökulmasta haastavia tilanteita jatkuvasti (Wolff, Jarodzka & Boshuizen, 2021, 1). Tästä huolimatta luokanhallinnan avulla opettajan tulisi luoda ja ylläpitää oppimisympäristöä, jossa opetuksen tavoitteita on mahdollista saavuttaa. Luokanhallinta on tämän tutkimuksen kannalta ajankohtainen aihe, sillä luokanopettajaopiskelijat ilmaisevat tarvettaan keskustelulle niin luokanhallintaan liittyvistä keinoista, mutta myös tulevien opettajien valmiuksista luokanhallinnan toteuttamiseen (Hotokka, 2021). Opettajan luokanhallinnallisella minäpystyvyydellä tarkoitetaan opettajan omia kokemuksia siitä, miten hän kykenee toimimaan hallitakseen luokkaansa (Browers & Tomic, 2000, 242). Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, millaista luokanhallinnallista minäpystyvyyttä luokanopettajaopiskelijat kokevat sekä sitä, onko opiskeluvaiheella tai opetuskokemuksella vaikutusta luokanhallinnallisen minäpystyvyyden kokemukseen. Lisäksi pyritään selvittämään, millaisia asenteita luokanopettajaopiskelijoilla on luokanhallintaa kohtaan, ja onko niillä yhteyttä koettuun luokanhallinnalliseen minäpystyvyyteen.

Luokanopettajaopiskelijoiden luokanhallinnallisia minäpystyvyyskokemuksia on tärkeää tutkia, jotta mahdollisiin haasteisiin voitaisiin vastata jo koulutuksen aikana paremmin. Jotta luokanopettajaopiskelijoiden myönteisten minäpystyvyyskokemuksien muodostumista voitaisiin tukea, on tärkeää saada ajankohtaista tietoa ja ymmärtää koulun vaikutus ympäristönä osana minäpystyvyyden kokemuksien muodostumista (Lazarides, Watt & Richardson, 2020, 1).

Koulumaailmassa työskentelee opettajia hyvin erilaisilla taustoilla ja opetuskokemuksilla. Siinä, missä toinen opettaja on voinut työskennellä alalla useampia kymmeniä vuosia, toinen opettaja on vasta työuransa alussa. Samoin luokanopettajakoulutuksessa opiskelijoilla on erilaisia taustoja, ja heillä voi kokemuksensa perusteella olla hyvin erilaisia lähtökohtia luokanhallintaan. Opettajankoulutuksen haasteena onkin se, että koulutuksen avulla voidaan välittää luokanhallinnallista osaamista vain tiettyyn pisteeseen saakka. Osa luokanhallinnallisesta tietämyksestä ja taidoista on hankittavissa vain kokemuksen karttuessa opetustyössä. (Brophy, 1988, 4.) Luokanhallinnan tutkimus on usein keskittynyt tutkimaan yleisesti luokkahuoneessa tapahtuvia luokanhallinnallisia tilanteita, mutta opetuskokemuksen mahdollisia vaikutuksia luokanhallintaan ei ole tutkittu yksityiskohtaisemmin (Wolff ym., 2021, 131). Lähimmäksi tulevaa työelämää luokanopettajakoulutuksessa päästään opetusharjoitteluiden aikana, jolloin luokanopettajaopiskelija sekä seuraa ohjaavan opettajan työskentelyä että opettaa myös itse (Laiho, Nieminen & Tuijula, 2014, 31).

Opettajan minäpystyvyyskokemuksien on todettu vaikuttavan esimerkiksi ajatuksiin, päätöksentekoon ja käyttäytymiseen opettajan työssä (Emmer & Hickman, 1991, 756). Luokanopettajaopiskelijoiden luokanhallinnallisia minäpystyvyyskokemuksia tutkimalla voidaan saada siis viitteitä myös siitä, miten opiskelijat suhtautuvat luokanhallintaan liittyviin asenteisiin. Asenne tarkoittaa henkilön opittua tapaa suhtautua tiettyyn asiaan myönteisesti tai kielteisesti omien uskomuksiensa pohjalta (Fishbein & Ajzen, 1975, 6). Tämän tutkimuksen näkökulmasta asenteita tutkitaan, jotta saadaan käsitys siitä, kykeneekö luokanopettajaopiskelija opintojensa aikana kerryttämään riittävästi pystyvyyden kokemuksia luokanhallinnastaan asenteiden myönteisyyden toteutumiseksi. Näin voidaan todennäköisemmin varmistaa se, että opettaja omalla suhtautumisellaan ja luokanhallinnallaan tukee oppimiselle suotuisan ympäristön muodostumista ja ylläpitämistä, sillä opettajien asenteiden ja uskomusten on todettu olevan merkittävästi yhteydessä oppilaiden kehittymiseen ja oppimiseen (Quek, Liu, Kang, Wang & Nonis, 2015, 1).

2 Luokanhallinnallinen minäpystyvyys ja asenteet luokanhallintaa kohtaan

Tässä luvussa esitellään tutkimuksen kannalta keskeiset luokanhallinnan, asenteen, minäpystyvyyden sekä luokanhallinnallisen minäpystyvyyden käsitteet. Lisäksi esitellään aikaisempia tutkimuksia, joiden pohjalta tutkimusta toteutetaan. Tutkimuksen tavoitteena on tarkastella luokanhallinnallisen minäpystyvyyden kokemuksia opiskeluvaiheen ja opetuskokemuksen perusteella. Tutkimuksessa tutkitaan myös luokanhallinnallisia asenteita luokanopettajaopiskelijan näkökulmasta, sekä opetuskokemuksen ja opiskeluvaiheen merkityksiä asenteisiin. Alaluvussa 2.1 esitellään luokanhallinnan määritelmiä ja sen ilmenemistä luokanopettajan työssä. Alaluku 2.2 käsittelee opettajan ja oppilaan vuorovaikutusta luokkahuoneessa, ja alaluvussa 2.3 perehdytään opetuskokemukseen sekä opiskeluvaiheeseen luokanhallinnan kontekstissa. Asenteita ja luokanhallintaa käsitellään alaluvussa 2.4. Alaluvussa 2.5 esitetään minäpystyvyyden määritelmä ja lopuksi alaluvussa 2.6 perehdytään opettajan luokanhallinnalliseen minäpystyvyyteen.

2.1 Luokanhallinnan määritelmiä

Evertsonin ja Weinsteinin (2006) mukaan luokanhallinnalla (engl. *classroom management*) tarkoitetaan oppimisen kannalta suotuisan ympäristön luomista ja ylläpitämistä, minkä avulla mahdollistetaan myös oppilaiden sosiaalista ja moraalista kasvua. Heidän määritelmänsä mukaan luokanhallinta on siis sääntöjen, palkintojen ja rangaistuksien avulla oppilaiden käyttäytymisen hallitsemisen lisäksi huomattavasti monitahoisempi asia, minkä saavuttamiseksi opettajan on huolehdittava seuraavista asioista: 1) välittävien ja kannustavien opettaja-oppilas- sekä oppilas-oppilassuhteiden luominen, 2) oppimisen kannalta ihanteellisten ohjeiden kehittäminen, 3) oppilaiden keskittymistä tukevien luokanhallinnallisten keinojen hyödyntäminen, 4) oppilaiden sosiaalisten taitojen ja itsesäätelyn kehittymisen edistäminen ja 5) käyttäytymishaasteisien oppilaiden tukeminen asianmukaisin toimintatavoin (s. 4–5). Evertsonin ja Weinsteinin määritelmän ohella myös Brophy (1988) korostaa, että luokanhallinnan pohjana toimivat sellaiset toimet, joiden avulla kehitetään ja ylläpidetään oppimisympäristöä, jossa toimivien ohjeiden avulla päästään haluttuun lopputulokseen. Hänen mukaansa keskeistä on, että opettajalla on kyky varmistaa oppilaiden osallistumisen ja tehtäväsuuntautuneisuuden toteutuminen niin, että aikaa kuluu oppitunnilla mahdollisimman vähän oppimista heikentävään toimintaan. Brophy painottaa,

että vaikka luokanhallintaa ylläpitävät ja edistävät keinot olisivat osa opettajan jokapäiväistä toimintaa, tuovat luokkahuoneen erilaiset olosuhteet ja vaihtelevat tapahtumat oman haasteensa siihen, että luokanhallinnan keinoja pystytään toteuttamaan osana opetusta (s. 2–3).

Postholm (2013) esittää luokanhallinnan jakautuvan kahteen osa-alueeseen: hiljaisen ja rauhallisen oppimisympäristön vahvistamiseen sekä oppilaiden sosiaalisen ja moraalisen kehittymisen varmistamiseen. Hänen mukaansa luokanhallinta on lisäksi yhä enemmän luokkahuoneessa rakentuvan sosiaalisen yhteisön ymmärtämistä, sekä niin oppimisprosessien kuin oppimisympäristön samanaikaista hallintaa (s. 389). Määritelmässä siis korostuu Evertsonin ja Weinsteinin (2006) tavoin fyysisen oppimisympäristön hallitsemisen lisäksi se, millaisia vuorovaikutussuhteita luokkahuoneessa on, ja miten opettaja ymmärtää ja toimii hallitakseen sekä ylläpitääkseen niitä. Opettajan tietämys luokanhallinnasta ei suoraan tarkoita, että hän kykenisi hallitsemaan luokkaansa. Tärkeää onkin, että teoria tuodaan myös käytäntöön osaksi opettajan toimintaa luokkahuoneessa. (Postholm, 2013, 399.)

Doylen (2006) määritelmän mukaan luokanhallinnalla taas tarkoitetaan sitä, miten järjestystä luodaan ja ylläpidetään luokkahuoneessa. Hänen mukaansa luokkahuoneen järjestys ei tarkoita suoraan sitä, että opettajan tulisi pyrkiä täydelliseen hiljaisuuteen, oppilaiden passiivisuuteen tai sääntöjen ehdottomaan noudattamiseen. Doyle mainitsee myös, että järjestyksen tulee ennemmin olla tilannesidonnaista niin, että oppilaat toimivat tiettyyn tilanteeseen annettujen toimintaohjeiden mukaisesti, jotka ovat tarpeellisia erilaisissa tilanteissa (s. 99). Luokanhallinta on siis monimutkainen tehtävä, sillä luokkahuoneen tapahtumia voi ennustaa vain tiettyyn pisteeseen saakka. Oppitunnilla jotkin asiat tapahtuvat suunnitelmien mukaan, mutta myös odottamattomia tilanteita esiintyy jatkuvasti. (Wolff ym., 2021, 132.) Luokkahuoneympäristössä toimii usein 20–30 oppilasta, joiden lisäksi luokassa opettajan ohella saattaa olla myös muita aikuisia osallistumassa opetukseen ja luokkahuoneen toimintaan (Doyle, 2006, 98). Luokanhallinnan suunnitteluun ja toteutukseen vaikuttavat siis lukuiset tekijät, jotka opettajan tulee ottaa huomioon eri oppiaineiden asettamien haasteiden ja ympäristöjen ohella.

Suomessa luokanhallinnan käsitettä käytetään useimmin osana työrauhan käsitettä. Lehtomäen ja Mikkilä-Erdmannin tutkimuksessa (2018) mainitaan, että luokanhallinnan ja luokanhallinnallisten keinojen avulla ylläpidetään ja edistetään työrauhaa ja voidaan

esimerkiksi puuttua oppilaiden työrauhaa häiritsevään käyttäytymiseen. Konkreettisia luokanhallinnallisia keinoja, joita opettajat hyödyntävät opetuksessaan ovat esimerkiksi oppilaiden mainitseminen nimeltä, suulliset pyynnöt ja keholliset ilmaisut, joiden avulla pyritään kohti työrauhaa. Kokonaisuudessaan näiden keinojen taustalla on opettajan viestintä, jonka avulla hän pyrkii puuttumaan ja vaikuttamaan oppilaiden käyttäytymiseen, joka häiritsee työrauhaa (s. 10–11).

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) linjataan, että jokaisella oppilaalla on koulupäivien aikana oikeus ensinnäkin turvalliseen oppimisympäristöön, jossa on mahdollista onnistua koulutyössä ja vastaanottaa laadukasta opetusta. Lisäksi keskeisenä oikeutena oppilaalla on olla osa kouluyhteisöä yksilönä, jossa häntä arvostetaan, kannustetaan ja tuetaan (s. 15). Jotta nämä mainitut oikeudet voisivat täyttyä, tulee oppilaan jokapäiväisen oppimisympäristön mahdollistaa tilaa niin opettajan opetukselle kuin oppilaan oppimiselle rauhassa ja keskeytyksettä. Opettajan tulee siis luokanhallinnallaan varmistaa, että jokaisella oppilaalla on mahdollisuus keskittyä opetukseen niin, ettei oppilas itse häiritse muita tai häiriinny muiden oppilaiden tahallisesta toiminnasta. Toisaalta oppilaan oikeuksien ohella opettajan tulisi myös varmistaa, että luokanhallintaa toteutetaan niin, ettei se vie kohtuuttomasti aikaa ja huomiota opetukselta, vaan on ennemminkin luonteva osa sitä. Osa opettajan ammattitaitoa onkin tunnistaa, milloin ja miten luokanhallintaa toteutetaan (Wolff ym., 2021, 131).

Tässä tutkimuksessa luokanhallinnan määritelmänä käytetään Martinin ja kumppaneiden (1998) luokanhallinnan teoriaa, jossa luokanhallinta mielletään opettajan käytökseksi, jonka kautta hän pyrkii tukemaan koulupäivän aikana opetuksellisten tavoitteiden täyttymistä. Heidän mukaansa opettajan luokanhallintaan liittyvät toimintatavat kuvastavat opettajan tyyliä toimia vuorovaikutuksellisesti niin kurinpidollisissa kuin muissa opetukseen liittyvissä tilanteissa sekä sitä, miten opettaja hallitsee luokkahuonetta ympäristönä. Martin ja kollegat määrittelevät, että luokanhallinnan keinot voidaan jakaa kolmeen erilliseen osa-alueeseen: vuorovaikutussuhteiden hallinta (engl. *people management*), opetuksen hallinta (*instructional management*) ja käyttäytymisen hallinta (*behavior management*; ks. kuvio 1). Vuorovaikutussuhteiden hallinnalla tarkoitetaan opettajan käsityksiä omista oppilaistaan yksilöinä sekä niitä toimia, joita opettaja tekee kehittääkseen opettaja-oppilassuhteitaan. Opetuksen hallinta käsittää luokkahuoneen käytäntöjä, joita opettaja luo opetukseen ja sen tueksi. Tällaisia keinoja ovat esimerkiksi istumajärjestyksen luominen ja ylläpitäminen,

oppimateriaalien valmistaminen, kotitehtävien seuraaminen ja koulupäivän erilaiset rutiinit. Käyttäytymisen hallinta kuvastaa sitä, miten opettaja pyrkii ehkäisemään häiritsevää käyttäytymistä sekä sitä, millaisia uskomuksia opettajalla on käyttäytymisen häiriöistä ja niihin puuttumisesta (s. 7). Tässä tutkimuksessa luokanhallintaa tarkastellaan juuri näiden osa-alueiden kautta, koska määritelmässä korostuvat luokkahuoneen vuorovaikutukselliset suhteet.

Kuvio 1. Luokanhallinnan osa-alueet (Martin ym., 1998, 7). Käsitteet on suomennettu tutkielmaa varten.

2.2 Vuorovaikutus ja luokanhallinta

Osana työtään ja luokanhallintaa opettajan on tärkeä huomioida myös luokassa vaikuttavia vuorovaikutussuhteita niin oppilaiden välillä kuin opettajan ja oppilaiden välillä luokanhallinnan näkökulmasta. Luotettavien opettaja-oppilassuhteiden luominen, ylläpitäminen ja niistä huolehtiminen on tärkeää, sillä näin luokkahuoneessa tapahtuva vuorovaikutus kehittää sen ilmapiiriä, mutta antaa myös hyvää mallia oppilaille (Postholm, 2013, 397). Niin opettajan kuin oppilaidenkin toiminta osana vuorovaikutussuhteiden muodostumista ja ylläpitämistä on tärkeää, sillä vuorovaikutussuhteiden onnistumiseksi molempien osapuolien tulee antaa oma panoksensa. Ensinnäkin oppilaat ovat vuorovaikutuksellisesti riippuvaisia opettajastaan erilaisissa oppimisympäristöissä oppimiseen. Opettajan rooli vuorovaikutussuhteissa voi vaihdella, sillä joskus tarkoituksena voi olla vakaana tukihenkilönä toimiminen, kun taas ajoittain opettaja haastaa oppilaitaan omassa toiminnassaan ja ajattelussaan. (Riley, 2009, 626.) Luokanhallinnassa tämä voi tarkoittaa esimerkiksi sitä, että toisaalta opettaja luo tietyt raamit luokanhallinnalle, mutta

myös oppilaalla on vastuu omasta toiminnastaan ja opettajan osoittamien rajojen noudattamisesta.

Erilaisissa luokkahuoneen tilanteissa myös opettaja on riippuvainen oppilaistaan vuorovaikutuksen näkökulmasta. Vuorovaikutuksen onnistumiseksi opettajan tulee saada oppilaitaan osallistumaan, sillä ilman oppilaiden vastauksia, ajatuksia ja näkökulmia vuorovaikutus jää melko yksipuoliseksi. Oppilailla on siis luokanhallinnallisissa tilanteissa myös oma valtansa toteuttaa vuorovaikutussuhdetta esimerkiksi niin, ettei opettajalla ole mahdollisuutta saada vuorovaikutuksellista tilannetta onnistumaan. (Riley, 2009, 626.) Tämän vuoksi onkin erittäin tärkeää, että opettaja huolehtii välittävien ja myönteisten vuorovaikutussuhteiden luomisesta ja ylläpitämisestä, jotta myös haastavissa tilanteissa oppilaat ovat halukkaita osallistumaan sekä ratkaisemaan tilanteita opettajansa kanssa (Postholm, 2013, 397). Aikuisen ja lapsen välisissä vuorovaikutussuhteissa, kuten esimerkiksi opettaja-oppilassuhteessa on tärkeää, että lapsi saa jo varhaisessa vaiheessa myönteisiä kokemuksia, jotka kasvattavat esimerkiksi lapsen itsetuntoa, luottamusta ja motivaatiota. Kouluympäristössä luokanhallinnallisesta näkökulmasta nämä tekijät vaikuttavat myös siihen, miten oppilas toimii ja vuorovaikuttaa luokkahuoneessa. (Pianta & Nimetz, 1991, 380.)

Opettajan toteuttaman luokanhallinnan kannalta on keskeistä, että opettajalla on vuorovaikutussuhteita oppilaisiinsa, ja että niiden avulla hän kykenee ohjaamaan oppilaita niin yksilöinä kuin ryhmänä. Tämän vuoksi on tärkeää, että opettaja pyrkii luomaan läheisiä suhteita opettamiinsa oppilaisiin. Läheisyydellä tarkoitetaan tässä tutkimuksessa opettajan kykyä ja herkkyyttä vastata oppilaan tarpeisiin, lämpöä ja kiintymystä sekä kykyä vuorovaikuttaa avoimesti oppilaiden kanssa. (Birch & Ladd, 1997, 62). Läheisellä opettaja-oppilassuhteella on todettu olevan yhteys oppilaiden suoriutumiseen koulussa, mutta myös oppilaiden koulussa viihtymiseen ja siihen, miten itseohjautuvasti oppilas toimii koulupäivien aikana. Läheisellä oppilaan ja opettajan välisellä vuorovaikutussuhteella on merkitystä myös siihen, miten oppilas sopeutuu kouluarkeen koulutaipaleensa alussa. (Birch & Ladd, 1997, 61.)

2.3 Opetuskokemus, opiskeluvaihe ja luokanhallinta

Luokkahuoneen ongelmien ja niiden monimuotoisuuden asettamien haasteiden vuoksi luokanhallinta on yksi opettajan haastavimmista tehtävistä, ja näin ollen asettaa esimerkiksi aloittelevan opettajan haastavaan tilanteeseen. Opetuskokemuksesta riippumatta opettajan

tulee ensinnäkin suunnitella ja toteuttaa luokalleen opetusta, mutta myös huomioida yksittäisten oppilaiden tarpeet ja pitää luokassaan järjestystä (Brophy, 1988, 2–3). Aloittelevat opettajat ovat opettajan työtä aloittaessaan samalla viivalla, mutta koulutukselliselta taustaltaan, kokemuksiltaan ja henkilökohtaisilta ominaisuuksiltaan erilaisissa tilanteissa (Ritter & Hancock, 2007, 1208). Aikaisemman opetuskokemuksen avulla opettajalla on näkökulmia siihen, miten erilaisissa tilanteissa mahdollisesti kannattaa toimia, sekä mihin erilaiset tilanteet voivat johtaa. (Wolff ym., 2021, 131–132.) Aloitteleva opettaja ei välttämättä ole saanut vielä kokemusta siitä, millaiset asiat vaikuttavat luokanhallinnan toteuttamisessa, ja millaiset eivät. Onkin todettu, että aloittelevat opettajat ovat luokanhallinnassa riippuvaisempia erilaisista tilannekohtaisista tekijöistä, kuten esimerkiksi oppimisympäristöstä tai saatavilla olevista resursseista. Kokeneemmat opettajat taas kykenevät tarkastelemaan luokanhallintaansa niin, etteivät ulkopuoliset tekijät ole niin suuressa asemassa kuin aloittelevilla opettajilla. (Tschannen-Moran, Hoy & Hoy, 1998, 235.)

Luokkahuoneessa toimiessa opetuskokemuksella on vaikutusta myös siihen, miten opettaja toimii erilaisissa vastaan tulevissa tilanteissa. Opetusvuosiensa aikana opettaja kohtaa työssään erilaisia tilanteita, joiden aikana luokanhallinnalliset keinot ja toimintatavat kehittyvät ja muuttuvat (Wolff ym., 2021, 137). Kokemuksen kautta opettaja voi heijastaa aiempaa tietoaan uusissa tilanteissa, ja näin toimia tietyllä tavalla tilanteen ratkaisemiseksi. Vähemmällä kokemuksella toimiva opettaja mahdollisesti vasta kokeilee erilaisia toimintatapoja, ja näin ollen uudenlaisissa tilanteissa toimiminen voi olla haastavampaa myös luokanhallinnallisesti. Opetusvuosiensa alussa opettajalla ei myöskään ole ollut mahdollisuutta kohdata erilaisia taitoja ja menetelmiä vaativia tilanteita, jolloin erilaisten luokanhallinnan keinojen kehittyminen on vasta alkupisteessä (Wolff ym., 2021, 131–137.)

Opetuskokemuksella voi olla vaikutusta niin työelämässä, kuin myös opiskeluvaiheessa olevilla opettajilla. Tutkittaessa opiskeluvaiheessa olevia opettajia on syytä huomioida tiettyjä asioita. Ensinnäkin opetusharjoittelijat usein saattavat aliarvioida opetukseen liittyviä haasteita ja samoin yliarvioida niistä selviytymisen mahdollisuuksia. Lisäksi opetusharjoittelijoiden voi olla vielä haastavaa hahmottaa omia kykyjään esimerkiksi useiden eri asioiden suorittamisesta yhdellä kerralla opetuksen aikana. Kun odotukset ja todellisuus eivät välttämättä kohtaakaan, voi se vaikuttaa heikentävästi opiskelijan uskomuksiin itsestään. (Tschannen-Moran, Hoy & Hoy, 1998, 235.)

2.4 Asenteet ja luokanhallinta

Fishbein ja Ajzenin (1975) mukaan asenteella tarkoitetaan henkilön opittua tapaa suhtautua tiettyyn asiaan myönteisesti tai kielteisesti. He määrittelevät, että asenteen muodostumiseen vaikuttavat useat tekijät eikä asenteen muodostuminen ole suoraviivaista, sillä henkilöllä on todennäköisesti sekä myönteisiä että kielteisiä uskomuksia kyseessä olevasta kohteesta, joiden kokonaisuudesta asenne muotoutuu. Heidän mukaansa keskeistä onkin se, taipuuko asenne kokonaisuutena myönteiseksi vai kielteiseksi (s. 14). Luokanhallinnan kohdalla voidaankin siis ajatella, että esimerkiksi opettajalla on luokanhallinnasta sekä myönteisiä että kielteisiä yksittäisiä ajatuksia ja uskomuksia, joiden kokonaisuudesta hänen asenteensa luokanhallintaa kohtaan muodostuu. Doylen (1986) mukaan luokanhallinnan kannalta keskeisiä ovat niin oppilaiden kuin opettajien kokemat asenteet, sekä se miten ne vaikuttavat luokkahuoneessa toimimiseen ja käyttäytymiseen. Hänen mukaansa asenteilla on siis keskeinen asema siinä, miten luokassa toimiminen koetaan niin oppilaan kuin opettajan näkökulmasta ja millaista luokanhallintaa opettajan tulee harjoittaa erilaisissa tilanteissa koulupäivien aikana. Martinin ja kumppanit (1998) mainitsevatkin tutkimuksessaan, että opettajan kokemilla asenteilla luokanhallintaa kohtaan on yhteyttä siihen, millaista luokanhallintaa opettaja toteuttaa ja miten hän toimii luokanhallinnan ylläpitämiseksi (s. 6).

Luokanopettajaopiskelija tulee kohtaamaan tulevassa jokapäiväisessä työssään luokanhallinnan osalta niin myönteisiä kokemuksia, mutta myös haasteita, jotka kaikki osaltaan vaikuttavat opettajan kokemiin asenteisiin työtään kohtaan. Tämän vuoksi on erittäin keskeistä jo koulutusvaiheessa varmistaa, että opettajalla on tarvittavat valmiudet kohdata näitä tilanteita, ja näin ollen säilyttää työn mielekkyyttä, motivaatiota ja tehokkuutta. Opettajaopiskelijoiden omaa opetustaan kohtaan muodostuneiden asenteiden on todettu olevan merkittävästi yhteydessä motivaatioon opettaa, ja tämän lisäksi myös minäpystyvyydellä on oma merkityksensä opetusmotivaation muodostumisessa (Bas, 2022, 348). Luokanhallintaa kohtaan esiintyvät asenteet ovat myös keskeisessä roolissa siinä, miten opettajat kohtaavat ja käsittelevät luokkahuoneessa esiintyviä työrauhaongelmia (Belt & Belt, 2017, 54). Erityisesti opiskeluvaiheessa olevien opettajien asenteita, minäpystyvyyttä ja niihin vaikuttavia tekijöitä on siis erityisen tärkeää tutkia, jotta niiden muodostumiseen vaikuttaviin tekijöihin ja kokemuksiin voitaisiin reagoida jo koulutusvaiheessa, ja näin varmistaa myönteisten asenteiden kehittyminen ja opetusmotivaation kasvaminen ja kehittyminen.

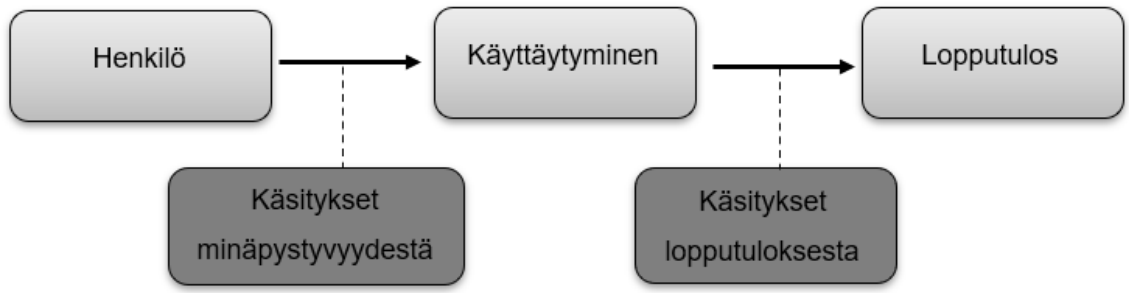
Koska asenteet muodostuvat yksittäisten uskomuksien ja ajatuksien kokonaisuudesta, ovat ne yksilöllisiä jokaisen opettajan kohdalla. Asenteet oppilaiden toiminnasta ja oppilaisiin kohdistuvasta luokanhallinnasta ovat siis myös yksilöllisiä, ja vaihtelevat jokaisen opettajan kohdalla näin ollen vaikuttaen myös opettajan jokapäiväiseen toimintaan koulussa (Martin ym., 1998, 6). Koska asenteiden muodostuminen ja niiden osallisuus opettajan toiminnassa on niin yksilöllistä ja vaihtelevaa, on asenteiden tutkiminen ja tulkitseminen tästä syystä myös haastavaa (Queck ym., 2015, 157). Opettajan työn monipuolisuuden, vaihtelevuuden ja haastavuuden vuoksi opettajilla voi ajoittain olla haasteita kokea myönteisiä asenteita työtään kohtaan, ja tämä voi välittyä työssä myös oppilaille. Opettajan luokanhallintaa kohtaan esiintyvien asenteiden muodostumisessa myös ammattitaidon on todettu olevan myönteisyyttä lisäävä tekijä. Tämän vuoksi onkin keskeistä havaita ja tulkita opettajien kokemia asenteita, jotta opettajan ja oppilaiden toimintaa kouluarjessa voidaan ymmärtää ja näin myös koulutuksen aikana vastata tarpeisiin sekä tukea ammattitaidon kehittymistä. (Rimm-Kaufman & Sawyer, 2004, 323.)

Tutkimuksen tekohetkellä voimassa olevan Turun yliopiston opettajankoululaitoksen opetussuunnitelman (2022–2024) mukaan koulutuksen keskeisenä tavoitteena on kehittää opiskelijan tunne- ja vuorovaikutustaitoja niin oppilaiden, vanhempien kuin muiden koulussa toimivien henkilöiden kanssa. Toisaalta tavoitteena on myös kouluttaa tulevista opettajista eettisesti vastuullisia, aktiivisia toimijoita, jotka kuitenkin huomioivat omaan työhyvinvointiinsa vaikuttavia tekijöitä. Tämän vuoksi on merkityksellistä selvittää luokanopettajaopiskelijoiden kokemia asenteita, jotta saadaan ajankohtaista tietoa opiskelijoiden kokemuksista ja niiden myönteisyydestä sekä vastaavuudesta koulutuksen linjaamien tavoitteiden kanssa. Myös moniulotteisessa opettajan osaamisen mallissa (MAP) mainitaan, että opettajalla on työssään henkilökohtaisia ominaisuuksia, jotka esiintyvät esimerkiksi opettajan ominaisina tapoina ajatella, toimia ja tuntea erilaisissa tilanteissa. Lisäksi mallissa käsitellään myös sitä, miten opettaja arvostaa ja ymmärtää omien asenteidensa ja uskomuksiensa kautta moninaisuutta ja erilaisia yksilöitä. Toisaalta keskeistä on myös se, että opettajan työssä hänen toimintaansa ja valintojaan ohjaavat juuri uskomukset, joita hänellä on työstään, kuten esimerkiksi oppimisesta, opettamisesta ja opetuksen kohteena olevista oppijoista. (Metsäpelto ym., 2020.) Tämän vuoksi asenteilla on keskeinen merkitys opettajan jokapäiväisessä työssä kouluissa. Luokanhallinnallisesta

näkökulmasta tämä tarkoittaa siis esimerkiksi sitä, että opettajan asenteet ovat myönteisiä luokanhallinnassa erilaisten oppijoiden yksilöllistä tukemista kohtaan.

2.5 Minäpystyvyyden määritelmä

Minäpystyvyys on alun perin Banduran (1977) kehittämä teoria, jonka mukaan henkilön kokemukset omasta pystyvyydestään määrittävät sen, ryhdytäänkö tiettyyn toimintaan, kuinka paljon vaivaa toimintaan nähdään ja kuinka paljon kyetään kohtaamaan vastoinkäymisiä. Hänen mukaansa henkilön kokemus omasta minäpystyvyydestä kuvaa siis sitä, millaisiksi henkilö arvioi omat mahdollisuutensa selviytyä erilaisista tilanteista, ja se vaikuttaa vahvasti hänen käyttäytymiseensä ja päätöksentekoonsa. Bandura mainitsee myös, että mitä vahvempia minäpystyvyyden kokemuksia henkilö tuntee, sitä aktiivisemmin hän pyrkii pääsemään tilanteen tai tehtävän loppuun. Hänen mukaansa kohtaamalla haastavia tilanteita ja selviämällä niistä saadaan korjaavia kokemuksia, jotka kasvattavat minäpystyvyyden kokemusta. Jos taas minäpystyvyyden kokemus on jo valmiiksi heikko, voivat tuntemukset johtaa tilanteiden välttelyyn, ja näin tilanteiden välttely ja pelko säilyvät ja voivat jopa lisääntyä (s. 191–194).



Kuvio 2. Minäpystyvyyskokemuksen muodostuminen (Bandura, 1977, 193). Käsitteet on suomennettu tutkielmaa varten.

Banduran (1977) teoriassa keskeinen käsitys on, että minäpystyvyyden kokemuksien muodostumisessa psykologiset prosessit ovat tärkeitä keinoja luoda sekä vahvistaa henkilön odotuksia omasta minäpystyvyydestään. Kuviossa 2 havainnollistetaan sitä, miten omat kokemukset minäpystyvyydestä muodostuvat henkilön käsityksistä tietyn tilanteen lopputuloksesta. Hänen mukaansa minäpystyvyyden kokemuksen muodostumisessa henkilö

siis arvioi omien kykyjensä riittävyyttä tiettyyn käyttäytymiseen, sekä käyttäytymisen vaikutusta siihen, millaisiin lopputuloksiin se johtaa (ks. kuvio 2). Banduran teoria jakautuu näihin osioihin, koska henkilöllä saattaa olla käsitys tietystä lopputuloksesta, mutta odotukset minäpystyvyydestä eivät välttämättä ole riittäviä tietyn käyttäytymisen toteuttamisen aloittamiseksi. Minäpystyvyyden odotukset voivat myös olla lähtöisin eri osa- alueista, joita ovat onnistumiset (s. 193). Minäpystyvyyskokemuksien on aikaisemmassa tutkimuksessa todettu olevan suhteellisen pysyviä sen jälkeen, kun ne on kertaalleen muodostettu. Koulumaailman kontekstissa huomattiin, että tutkimuksessa havaitut opettajien minäpystyvyyskokemukset luokanhallinnasta olivat muodostuneet jo opettajankoulutuksen aikana. (Lazaridez, Watt & Richardson, 2020, 9.) Minäpystyvyysteorian mukaan kokemukset omasta minäpystyvyydestä ovatkin suhteellisen pysyviä niiden muodostumisen jälkeen, eli käyttäytyminen tietyssä tilanteessa on taipuvaista esiintyä uudelleen myös toisissa tilanteissa (Bandura, 1977, 195).

Tässä tutkimuksessa minäpystyvyyden kokemuksia tarkastellaan luokanopettajaopiskelijoiden näkökulmasta. Opettajan minäpystyvyydellä tarkoitetaan opettajan uskoa omaan pystyvyyteensä järjestää ja suorittaa tarvittavia toimia onnistuneesti opetuksen aikana erilaisissa tilanteissa (Tschannen-Moran & Hoy, 1998, 233). Opettajan kokeman minäpystyvyyden on todettu olevan vahvasti yhteydessä esimerkiksi opettajan periksiantamattomuuteen, sitoutuneisuuteen ja käyttäytymiseen opetustyössä. Opettajan minäpystyvyyskokemuksilla on oman toimintansa ohella vaikutusta myös oppilaiden motivaatioon ja minäpystyvyyskokemuksiin, sekä näin ollen myös koulumenestykseen. (Tschannen-Moran & Hoy, 2001, 783.) Opettajankoulutuksen tavoitteena ympäri maailman on kouluttaa tulevista opettajista tehokkaita kasvatusalan ammattilaisia. Tulevien opettajien tulee ammatinhallinnallisten taitojen ohella kokea itseluottamuksen ja kyvykkyyden kokemuksia, jotta voidaan varmistua opettajan työn tavoitteiden täyttymisestä (Duffin, French & Patrick, 2012, 827). Opettajan kokema minäpystyvyys omassa työssään on siis keskeistä jo opiskeluvuosista lähtien.

2.6 Opettajan luokanhallinnallinen minäpystyvyys

Opettajan luokanhallinnallisella minäpystyvyydellä tarkoitetaan opettajan omia kokemuksia siitä, miten hän kykenee toimimaan hallitakseen luokkaansa (Browers & Tomic, 2000, 242). Slaterin ja Mainin (2020) mukaan luokanhallinnallisella minäpystyvyydellä on vaikutusta

yksilön halukkuuteen ryhtyä toimenpiteisiin häiriötilanteissa sekä siihen, miten periksiantamattomasti opettaja pitää kiinni ja toteuttaa omia periaatteitaan luokanhallinnallisesti. Heidän mukaansa luokanhallinta ja luokanhallinnalliset keinot opetuksessa ovat opettajan työssä olennaisia etenkin tehokkaan opetuksen kannalta (s. 616). Lisäksi luokanhallinnallisen minäpystyvyyden on todettu ennustavan sitä, millaisia keinoja opettaja käyttää selvitäkseen kohtaamistaan haasteista (Emmer & Hickman, 1991, 755). On siis tärkeää, että opettaja kokee riittävää luokanhallinnallista minäpystyvyyttä, ja näin ollen varmistaa myös opetuksen tarkoituksenmukaisuutta ja toimivuutta. Opettajan käsitys luokanhallinnallisesta minäpystyvyydestään on tärkeä osa koko minäpystyvyyskokemusta. Heikon luokanhallinnallisen minäpystyvyyden on todettu aikaisemmissa tutkimuksissa olevan yhteydessä esimerkiksi opettajien uupumukseen, työpaikkojen vaihtuvuuteen sekä oppilaiden heikentyneisiin oppimistuloksiin. (O´Neill & Stephenson, 2011, 261).

Opettajan luokanhallinnalliseen pystyvyyteen voi vaikuttaa useita eri tekijöitä. Aikaisempien tutkimuksien perusteella on saatu selville, että esimerkiksi opetuskokemuksella on todettu olevan vaikutusta siihen, millaiseksi opettaja kokee oman luokanhallinnallisen minäpystyvyytensä. Tschannen-Moranin ja Hoyn (2007) toteuttamassa tutkimuksessa vertailtiin opetuskokemuksiltaan aloittelevien ja kokeneempien opettajien välisiä eroja minäpystyvyyskokemuksissa. Tutkimuksessa saatiin selville, että aloittelevat opettajat kokevat kokeneempiin opettajiin verrattuna matalampia minäpystyvyyskokemuksia. Vähemmän kokemuksia kerryttäneillä opettajilla ei ole samanlaisia valmiuksia opettamiseen, sillä ajan kuluessa myös alhaisilla minäpystyvyyskokemuksilla aloittaneet opettajat voivat kehittää itselleen erilaisia toimintatapoja, joiden kautta minäpystyvyyskokemukset voivat kehittyä myönteiseen suuntaan (s. 952). Myös Lazaridesin ja kumppaneiden (2020) tutkimuksessa saatiin samansuuntaisia tuloksia siitä, että opetusuran edetessä ja opetuskokemuksen kertyessä alku-uran minäpystyvyyskokemukset ja mahdolliset kielteiset tuntemukset eivät olleet enää yhtä merkityksellisiä uran loppuvaiheessa minäpystyvyyskokemuksia tarkasteltaessa (s. 10). Opettajan kokemalla luokanhallinnallisella minäpystyvyydellä on osoitettu olevan myös yhteyttä oppilaiden koulussa suoriutumiseen, motivaatioon ja minäpystyvyyskokemuksiin (Tschannen-Moran & Hoy, 2001, 783). Kun luokanhallinta mahdollistaa opetukselle ja oppimiselle suotuisat olosuhteet, on oppilailla tällöin mahdollisuus keskittyä omaan suoriutumiseensa kouluarjessa.

Aikaisempien tutkimuksien perusteella on havaittu, että luokanhallinnallisen minäpystyvyyden muodostumisessa opettajan asenteella sitä kohtaan on merkitystä. Erityisesti aloittelevien opettajien keskuudessa asenteilla on todettu olevan vaikutusta siihen, millaista luokanhallinnallista minäpystyvyyttä opettaja kokee ja miten hän toimii luokanhallinnan ylläpitämiseksi ja edistämiseksi. Opetuskokemus heijastuu asenteiden vaikutuksien laajuuksissa, sillä aloittelevalla opettajalla ei ole vielä samanlaista kokemustaustaa kokeneempiin opettajiin verrattuna, jolloin omaa toimintaa pitää perustaa toimivaksi testattujen kokemusten sijaan uskomuksiin ja asenteisiin siitä, mikä voisi toimia. (Martin & Baldwin, 1992, 2.) Koska luokanhallinta on yksi keskeisimmistä opettajien kohtaamista haasteita, ovat asenteet sen vuoksi merkittävässä asemassa siinä, että opettajat haasteista huolimatta ryhtyvät toteuttamaan luokanhallintaa. Rosas ja West (2009) havaitsivat tutkimuksessaan, että luokanhallinnan asettamista haasteista huolimatta sekä aloittelevat että kokeneemmat opettajat ovat asennoituneet luokanhallintaa kohtaan myönteisesti (s. 59). Myös Martin ja kumppanit (2006) saivat tutkimuksessaan samansuuntaisia tuloksia, mutta huomauttivat, että kokeneemmilla opettajilla on todennäköisesti realistisempia asenteita luokanhallintaa kohtaan, kun taas aloittelevat opettajat saattavat yliarvioida pystyvyyttään ja asenteitaan luokanhallintaa kohtaan kokemuksen puutteen takia (s. 10).

Suomessa kehitetyssä moniulotteisessa opettajan osaamisen mallissa (MAP) mainitaan, että luokanopettajalla on oma minäkäsityksensä siitä, millaista luokanhallintaa hän toteuttaa osana omaa opetustaan. Jokaisella opettajalla on siis oma uskomuksensa siitä, miten hän pärjää omassa työssään erilaisissa tehtävissä, myös luokanhallinnallisesti. (Metsäpelto ym., 2020.) Suomessa luokanhallinnallista minäpystyvyyttä on tutkittu kuitenkin vain vähän. Tutkittaessa suomalaisten aloittelevien opettajien ammatillista toimijuutta saatiin selville, että useat opettajat kokivat luokanhallinnan kohdalla haastavimmaksi oppilaat, joilla on sosioemotionaalisia haasteita. Haastetta kuvattiin vielä tarkemmin niin riittävän moniammatillisen tuen kuin pedagogisten työkalujen ja resurssien puutteeksi. (Eteläpelto, Vähäsantanen & Hökkä, 2015, 669.) Vaikka tutkimusnäyttöä luokanopettajaopiskelijoiden luokanhallinnallisesta minäpystyvyydestä ei ole erityisesti saatavilla, on Lavosen ja kumppaneiden (2018) tutkimuksessa kuitenkin saatu selville, että suomalaiset luokanopettajaopiskelijat pitävät luokanhallintaa keskeisenä osana omaa opetustaan (s. 5).

3 Tutkimusongelmat

Tutkimus tarkastelee luokanopettajaopiskelijoiden kokemaa luokanhallinnallista minäpystyvyyttä sekä asenteita luokanhallintaa kohtaan luokanhallinnan *vuorovaikutussuhteiden hallinnan, opetuksen hallinnan ja käyttäytymisen hallinnan* osa-alueilla (Martin ym., 1998, 7). Luokanhallinnallisen minäpystyvyyden kohdalla tutkitaan, onko opiskeluvaiheella tai opetuskokemuksella yhteyttä tulevien luokanopettajien luokanhallinnallisen minäpystyvyyden kokemukseen. Lisäksi selvitetään, onko luokanopettajaopiskelijoiden kokemalla minäpystyvyydellä ja asenteilla luokanhallintaa kohtaan yhteyttä. Tutkimuskysymykset ovat:

1. Minkälainen on luokanopettajaopiskelijoiden kokema luokanhallinnallinen minäpystyvyys?
    1.1. Eroavatko kandidaatti- ja maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijoiden kokemukset luokanhallinnallisesta minäpystyvyydestä?
    1.2. Onko luokanopettajaopiskelijoiden opetuskokemuksella vaikutusta luokanhallinnallisen minäpystyvyyden kokemukseen?
2. Millaisia ovat luokanopettajaopiskelijoiden kokemat asenteet luokanhallintaa kohtaan?
    2.1. Eroavatko kandidaatti- ja maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijoiden luokanhallinnalliset asenteet toisistaan?
    2.2. Onko luokanopettajaopiskelijoiden opetuskokemuksella vaikutusta luokanhallinnallisiin asenteisiin?
3. Onko luokanopettajaopiskelijoiden kokemalla luokanhallinnallisella minäpystyvyydellä ja luokanhallintaa kohtaan olevilla asenteilla yhteyttä toisiinsa opiskeluvaiheen tai opiskelukokemuksen perusteella?

4 Menetelmä

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää luokanopettajaksi opiskelevien luokanhallinnallista minäpystyvyyttä sekä asenteita luokanhallintaa kohtaan. Tässä luvussa käsitellään tutkimuksen menetelmää tutkimuksen osallistujien, tutkimuksen toteutuksen ja aineiston käsittelyn alaluvuissa.

4.1 Osallistujat

Tutkimuksen kohderyhmänä olivat Turun yliopiston Turun ja Rauman kampuksella kevätlukukaudella 2024 opiskelleet luokanopettajaopiskelijat. Tutkimukseen kutsuttiin osallistujiksi luokanopettajaopiskelijoita, joiden opinnot olivat parhaillaan käynnissä, ja jotka opiskelivat joko kasvatustieteen kandidaatin- tai maisterin tutkintoa luokanopettajan tutkinto-ohjelmassa. Tutkimuksessa osallistujat jaettiin kahteen ryhmään sen perusteella, opiskelivatko he tutkimushetkellä kandidaatin- vai maisterin tutkintoa, ja osallistujia pyrittiin saamaan kummastakin ryhmästä mahdollisimman saman verran. Turun yliopiston opettajankoulutuslaitoksen opetussuunnitelman mukaan luokanopettajan tutkinto-ohjelmassa kasvatustieteen kandidaatin tutkinto vie ohjeellisen ajoituksen mukaan kolme vuotta, joten kandidaatin tutkintoa suorittavien tutkimukseen osallistujien oletetaan olevan pääosin vuosikursseilta 1, 2 ja 3. Maisterin tutkinnon ohjeellinen kesto on opetussuunnitelman mukaan 2 vuotta, joten maisterivaihetta suorittavien osallistujien odotetaan olevan pääosin vuosikursseilta 4 ja 5 eteenpäin. (TOKL 2022.) Aineistonkeruun päätyttyä osallistujia saatiin lopulta yhteensä 103, joista 60 opiskeli kandidaatin tutkintoa ja 43 maisterin tutkintoa (Taulukko 1). Syyslukukaudella 2023 Turun yliopistossa opiskeli yhteensä 918 luokanopettajaopiskelijaa, joten tähän tutkimukseen vastasi 11% kyseisen yliopiston luokanopettajaopiskelijoista.

Taulukko 1. Tutkimuksen osallistujien kasvatustieteen opiskeluvaihe ja opetuskokemus

Ryhmä	N	%
Kandidaatin tutkinto	60	58,3
Maisterin tutkinto	43	41,7
Opetuskokemus alle vuoden	57	55,3
Opetuskokemus yli vuoden	46	44,7

Tutkimuksen taustatiedoissa osallistujilta kartoitettiin myös opetuskokemusta kuukausissa ja vuosissa. Suurin osa osallistujista (39,8 %) vastasi opetuskokemuksensa sijoittuvan vuosien 1 – 5 välille, kun taas ainoastaan yksi vastaajista sijoittui opetuskokemukseltaan yli 10 vuotta opettaneiden joukkoon. Jokaiselle osallistujalle opetuskokemusta oli kuitenkin kertynyt, sillä ”*ei kokemusta”* vastaajajoukossa ei ollut yhtään osallistujaa. Alle kuuden kuukauden opetuskokemusta kerryttäneitä oli toiseksi eniten kaikista vastaajajoukoista (34%). (Taulukko 3.) Tutkimuksen aineiston analyysivaiheessa osallistujat jaettiin kahteen ryhmään opetuskokemuksen perusteella. Tässä tapauksessa vastaajat jaettiin alle vuoden opettaneiden ryhmään (N = 57) ja yli vuoden opettaneiden ryhmään (N = 46). Näin vertailtavista ryhmistä saatiin suuruudeltaan melko yhteneväiset ja vertailu oli ryhmien välillä mahdollista.

Taulukko 2. Vastaajien opetuskokemus

	N	%
Ei kokemusta	0	0,0
Alle 6kk	35	34,0
Yli 6kk – alle 12kk	22	21,3
1 – 5 vuotta	41	39,8
6 – 10 vuotta	4	3,9
Yli 10 vuotta	1	1,0

Tutkimuksen taustatiedoissa osallistujien opetuskokemuksen määrän yhteydessä tiedusteltiin myös, mistä hankittu opetuskokemus koostuu. Suurin osa vastaajista (95, 1%) vastasi opetuskokemuksensa perustuvan koulutuksen aikana suoritettavista opetusharjoitteluista. Lisäksi huomattava osa (74,8%) kertoi saaneensa opetuskokemusta luokanopettajan työn sijaisuuksista, jossa ei opeteta vakituisesti omaa luokkaa. 10,7% osallistujista vastasi opetuskokemuksensa muodostuvan työsuhteessa tehdystä opettajan työstä. Lähes puolet vastaajista (45,6%) kertoivat saaneensa kokemusta opettamisesta myös alakouluikäisten lasten harrasteryhmän ohjaamisesta. Edellä mainitut vaihtoehdot sijoittuvat tutkimuksen kohderyhmänä luokanopettajaopiskelijoita ajatellen ensisijaisesti perusopetuksen vuosiluokkien 1–6 ikäisten oppilaiden opetukseen, mutta lisäksi tutkimuksen osallistujat kertoivat saaneensa opetuskokemusta myös erityisopettajan työsuhteessa, yläkoulun ja lukion aineenopettajan sijaisuuksissa ja varhaiskasvatuksessa.

4.2 Tutkimuksen toteutus

Tutkimuksen tutkimusote oli kvantitatiivinen, sillä tutkimuksessa oltiin kiinnostuneita erityisesti eroavuuksista ja yhteyksistä eri ryhmien ja muuttujien välillä. Näiden tutkimiseksi tilastolliset menetelmät tarjoavat sopivia työkaluja analyysien suorittamiseksi. (Tähtinen, Laakkonen & Broberg, 2020, 11.) Määrällinen tutkimusote oli sopiva myös, sillä tutkimuksen aineisto kerättiin kyselylomakkeen avulla, mikä on yleinen tapa määrällisen aineiston keräämisessä (Cohen, Manion & Morrison, 2007, 317). Tutkimuksen otannassa on mukavuusotannan piirteitä, jolle on ominaista, että otos on ennalta määritetty ja vastaajat ovat helposti tavoitettavissa. Tutkimukseen vastaavat opiskelijat vastaajaryhmänä ovat myös yleinen kohderyhmä mukavuusotannassa. (Cohen ym., 2007, 114.)

Tutkimusaineisto kerättiin kokonaisuudessaan sähköisessä Webropol -ympäristössä sähköpostiviestillä välitetyn kyselylomakkeen avulla. Aineistonkeruumenetelmäksi valittiin kyselylomake, sillä tässä tutkimuksessa oltiin kiinnostuneita esimerkiksi kokemuksista ja asenteista, joita mitataan usein juuri kyselylomakkeiden avulla (Tähtinen ym., 2020, 25). Lisäksi sähköinen aineisto oli helppo siirtää suoraan SPSS 29 -tilastonkäsittelyohjelmaan aineiston analyysivaihetta varten. Sähköinen kyselylomake lähetettiin saatekirjeen (LIITE 3) kera luokanopettajaopiskelijoiden sähköpostilistoille, josta halukas osallistuja voi täyttää kyselyn omalla laitteellaan. Saatekirjeen tarkoituksena on kertoa ytimekkäästi niin tutkimuksen tarkoituksesta kuin sen luotettavuudesta ja tietosuojasta (Cohen ym., 2007, 339). Ensimmäisen aineistonkeruuviestin jälkeen vastauksia saatiin yhteensä 67 osallistujalta, joten päädyttiin lähettämään vielä kahteen otteeseen muistutusviesti samalle kohderyhmälle. Muistutusviestien jälkeen vastauksia saatiin lopulta yhteensä 103, joten voitiin siirtyä käsittelemään kerättyä aineistoa.

4.3 Kyselylomake ja mittarit

Tutkimuksen aineistonkeruussa hyödynnetty kyselylomake (LIITE 4) rakennettiin hyödyntäen aikaisemmissa tutkimuksissa käytettyjä mittareita. Kyselylomakkeen ensimmäisessä osiossa mitattiin luokanopettajaopiskelijoiden kokemaa minäpystyvyyttä. Minäpystyvyyden IM = *Instructional management* (suom. opetuksen hallinta = OH) ja BM = *Behavioral management* (suom. käyttäytymisen hallinta = KH) -osa-alueiden (LIITE 1) mittaamisessa hyödynnettiin Mainin ja Hammondin (2008) kehittelemää *Behavior Management Self-Efficacy Scale* -mittarin väittämiä, ja mittari on lyhennetty ja muotoiltu

versio Bakerin (2005) muokkaamasta luokanhallinnallisen minäpystyvyyden mittarista. Minäpystyvyyden kolmatta PM = *People management* (suom. vuorovaikutussuhteiden hallinta = VH) -osa-aluetta (LIITE 1) mitattiin alun perin Piantan (2001) kehittämällä ja Aboaqyen ja kumppaneiden (2019) muotoilemalla *Student-Teacher Relationship Scale* -mittarin Closeness -osion väittämillä.

Kyselylomakkeen toisessa osiossa mitattiin luokanopettajaopiskelijoiden asenteita luokanhallintaa kohtaan Queckin (2013) yksinkertaistamalla *The Attitudes and Beliefs on Classroom Control Inventory-Revised* (ABCC-R) -mittarin asenneväittämillä (LIITE 2), joka on alun perin Martinin ja kumppaneiden (2008) kehittämä asennemittari. Myös asenteita mitattiin minäpystyvyysmittarin tavoin kolmella eri osa-alueella: *people management, instructional management* ja *behavior management*.

Koska kaikki käytettävät mittarit olivat alun perin englanninkielisiä, suomennettiin mittareiden väittämät tätä tutkimusta varten. Lisäksi väittämien muotoiluja muokattiin suomen kielen rakenteeseen ja tulkintaan sopiviksi ja ymmärrettäviksi. Kyselylomakkeen ensimmäisessä osiossa vastattiin yhteensä 19 väittämään viisiportaisella likert -asteikolla (1= Täysin eri mieltä, 2= Osin eri mieltä, 3= Ei samaa eikä eri mieltä, 4= Osin samaa mieltä, 5= Täysin samaa mieltä). Likert -asteikkoon päädyttiin, sillä se luo osallistujien vastauksien välille eroja, mutta antaa vastaukseksi aineiston analyysissä tarvittavia lukuja (Cohen ym., 2007, 325). Kyselylomakkeen toisessa osa-alueessa asenteita mitattiin 15 väittämän avulla, joihin vastattiin samalla viisiportaisella Likert -asteikolla (1= Täysin eri mieltä, 2= Osin eri mieltä, 3= Ei samaa eikä eri mieltä, 4= Osin samaa mieltä, 5= Täysin samaa mieltä) kuin ensimmäisessä osiossa. Asennemittarissa aineiston käsittelyvaiheessa asenteiden keskiarvoja 1–5 sanallistettiin niiden kielteisyyden, neutraaliuden tai myönteisyyden mukaan seuraavasti: kielteinen (1–2), neutraali (3) ja myönteinen (4–5).

Ennen varsinaisen tutkimuskyselyn aloittamista kyselylomake esitestattiin vastaavalla ryhmällä kuin tutkimuksen kohteena olevat vastaajat, sillä näin voitiin esimerkiksi varmistaa väittämien ymmärrettävyyttä, saada palautetta kyselyn rakenteesta ja pituudesta sekä siitä, miten kauan kyselyn täyttämiseen meni aikaa (Cohen ym., 2007, 341). Näin kyselyä oli vielä mahdollista muokata ymmärrettävämpään ja selkeämpään muotoon, sekä varmistua siitä, että kyselylomakkeen väittämät mittasivat niitä asioita, joita on tarkoituskin mitata (Tähtinen ym., 2020, 28). Ymmärrettävän ja selkeän asettelun vuoksi oli tärkeää myös pohtia

kyselylomakkeen ulkoasua ja rakennetta, sillä kyselylomakkeen tuli olla selkeästi ja helposti etenevä ja kiinnostava, jotta osallistujan oli mieluisaa vastata kyselyyn. Lisäksi oli keskeistä huolehtia kyselylomaketta selkeyttävistä ohjeistuksista kuitenkaan johdattelematta vastaajaa itse väittämissä. Tarpeeksi lyhyet, ymmärrettävät ja toistoa välttävät kysymykset, jotka olivat harkitussa järjestyksessä, tekivät kyselylomakkeeseen vastaamisesta osallistujalle mielekästä ja selkeää. Kyselylomakkeen väittämien järjestyksestä oli tärkeää huolehtia, jotta osallistuja jaksaisi vastata kyselyn loppuun saakka. (Cohen ym., 2007, 336 – 338.)

4.4 Aineiston käsittely

Aineiston käsittelyssä hyödynnettiin määrällisiä menetelmiä SPSS 29 -tilastonkäsittelyohjelmaa apuna käyttäen. Tutkimuskyselyn sulkemisen jälkeen vastaukset siirrettiin Webropolista suoraan SPSS-ohjelmaan datamatriisiksi. Ennen varsinaista aineiston analyysin aloittamista aineisto järjestettiin mittareiden mukaisiin osa-alueisiin ja muuttujat nimettiin mittarin väittämien mukaan. Aineiston analyysi aloitettiin tarkastelemalla aineiston muuttujien frekvenssijakaumia, joista selvitettiin esimerkiksi puuttuvia tai virheellisiä arvoja. Tämän tutkimuksen aineistossa puuttuvia arvoja ei esiintynyt, joten voitiin siirtyä seuraavaan vaiheeseen. Lisäksi selvitettiin vielä mittareiden osa-alueiden luotettavuutta tarkastelemalla niiden reliabiliteetteja. Reliabiliteettitarkastelun tarkoituksena on analysoida tietyn osa-alueen yhteneväisyyttä ja pysyvyyttä (Tähtinen ym., 2020, 84).

Tässä tutkimuksessa reliabiliteetteja tarkasteltiin myöhemmin muodostettavia summamuuttujia ja niiden yhteneväisyyttä ajatellen Cronbachin alpha -kertoimen avulla. Chronbachin alpha -kertoimen arvot sijoittuvat välille [0–1], ja mitä lähempänä arvoa 1 ollaan sitä yhtenäisempi mittari on (Tähtinen ym., 2020, 85). Cohenin ja kumppaneiden mukaan Cronbachin alpha -arvoja 0,70–0,79 pidetään luotettavina, välillä 0,80–0,90 arvoja korkean luotettavina ja 0,90 eteenpäin erittäin luotettavina (Cohen ym., 2007, 506). Reliabiliteettitarkastelussa luokanhallinnallisen minäpystyvyysmittarin osa-alueet saivat riittävän korkeita alpha-arvoja, sillä kaikki ylittivät arvon 0,70 (Taulukko 4). Näin ollen valmiiden mittareiden osa-alueista voitiin muodostaa summamuuttujat, joita voitiin hyödyntää tulevissa analyysivaiheissa. Summamuuttujaksi nimitetään muuttujaa, jossa yksittäiset, samaa asiaa mittaavat muuttujat yhdistetään, eli käsiteltävien muuttujien sisältämää tietoa tiivistetään (Nummenmaa 2023, 161). Asennemittarin kohdalla mittarin eri osa-alueet eivät saaneet riittävän korkeita alpha-arvoja summamuuttujien muodostamiseksi, joten asenteista päädyttiin

muodostamaan yksi asennesummamuuttuja, jonka reliabiliteetti oli tutkimuksen luotettavuuden kannalta riittävä (taulukko 3).

Reliabiliteettitarkastelun perusteella tarpeeksi korkeita alpha-arvoja saaneista osa-alueista muodostettiin siis summamuuttujat, joista tämän tutkimuksen kohdalla päädyttiin muodostamaan keskiarvosummamuuttujia. Näin summamuuttujien antamat keskiarvot vastasivat mittarin väittämien asteikkoa 1 – 5, ja tutkimusongelmiin vastaaminen oli selkeämpää. Reliabiliteettien lisäksi kaikista summamuuttujista selvitettiin korrelaatiot, huipukkuudet ja vinoudet, joiden avulla tarkasteltiin yksittäisten muuttujien välisiä suhteita ja summamuuttujien normaalijakautuneisuutta. Lukuun ottamatta OH-summamuuttujan lievää huipukkuutta, kaikkien summamuuttujien vinous- ja huipukkuusarvot sijoittuvat välille [+1– 1], eli niiden jakauman voitiin sanoa noudattavan normaalijakaumaa (Tähtinen ym., 2020, 104; taulukko 3). Normaalijakautuneisuuden mukaan päätettiin myös se, että aineiston analyyseissa voitiin hyödyntää parametrisiä menetelmiä, sillä normaalijakautuneisuuden tulee olla voimassa niitä käytettäessä (Tähtinen ym., 2020, 35).

Taulukko 3. Yhteenveto summamuuttujista

	Osioiden lukumäärä	Alpha	Korrelaatiot	Vinous	Huipukkuus
OH	6	0,84	0,36 – 0,59	-0,82	1,18
VH	8	0,71	-0,03 – 0,55	-0,21	0,38
KH	7	0,88	0,28 – 0,68	-0,66	0,51
LH	21	0,78	0,46 – 0,73	-0,29	-0,19
AS	15	0,70	-0,09 – 0,31	-0,38	0,43

OH = Opetuksen hallinta, **VH** = Vuorovaikutussuhteiden hallinta, **KH** = Käyttäytymisen hallinta, **LH** = luokanhallinta ja **AS** = Asenteet luokanhallintaa kohtaan -summamuuttujat.

Tutkimuksen aineistoa lähdettiin alustavien toimien jälkeen käsittelemään tutkimusongelma kerrallaan niiden mukaisessa järjestyksessä. Ensin tutkittiin koetun luokanhallinnallisen minäpystyvyyden esiintyvyyttä keskiarvojen ja keskihajontojen kuvailulla. Lisäksi tarkasteltiin ryhmien välisiä eroja keskiarvotestien avulla. Eroja tutkittiin ensin kandidaatti- ja maisterivaiheen opiskelijoiden välillä, ja myöhemmin luokanopettajaopiskelijoiden opetuskokemuksen mukaisesti. Opetuskokemus jaettiin kahteen ryhmään sen perusteella, olivatko opiskelijat opettaneet alle vuoden vai yli vuoden. Rajaus tehtiin, jotta tarkasteltavat ryhmät saatiin mahdollisimman samansuuruisiksi ja vertaileminen olisi keskiarvojen ja keskiarvotestien kannalta mahdollista. Seuraavaksi tutkittiin luokanopettajaopiskelijoiden

kokemia asenteita luokanhallintaa kohtaan keskiarvojen ja keskihajontojen avulla. Myös tässä tapauksessa tutkittiin eri ryhmien välisiä eroja keskiarvoissa keskiarvotestien avulla. Tässä tutkimuksessa kaikissa keskiarvotestauksissa hyödynnettiin Studentin t-testiä. T-testissä keskeistä on, että normaalijakaumaoletus on voimassa, ja että ryhmien hajonnat ovat tarpeeksi yhtenäisiä. Hajontojen yhtenäisyys tarkastettiin Levenen F-testin avulla, jossa arvon tulisi ylittää 0,05. Tämän tutkimuksen aineiston kaikissa t-testeissä Levenen F-testin arvot ylittivät kyseisen rajan, joten t-testin toteuttaminen oli sopivaa. (Tähtinen ym., 2020, 123.)

Tutkimuksen viimeisen tutkimusongelman kohdalla luokanhallinnallisen minäpystyvyyden ja luokanhallintaa kohtaan olevien asenteiden yhteyttä selvitettiin korrelaatioanalyysilla. Korrelaatioanalyysi valittiin analyysimenetelmäksi sen ollessa hyödyllinen, kun tarkoituksena on selvittää tutkittavien asioiden välisiä yhteyksiä. Korrelaatioanalyysissä ollaan usein myös kiinnostuneita tilastollisesta merkitsevyydestä, ja yleisin hyödynnettävä korrelaatiokerroin on Pearsonin korrelaatiokerroin (r). Tämän tutkimuksen kohdalla voitiin hyödyntää Pearsonin korrelaatiota, sillä aineiston normaalijakaumaoletus oli voimassa. Pearsonin korrelaatiokerroin ilmaisee kahden muuttujan välistä riippuvuutta, sen voimakkuutta ja riippuvuuden suuntaa välillä [-1 +1] negatiivisesta yhteydestä positiiviseen. (Tähtinen ym., 2020, 183–184.)

5 Tulokset

Tässä luvussa tutkimuksen tulokset esitellään tutkimusongelmien mukaisessa järjestyksessä alaluvuittain. Ensimmäisessä alaluvussa käsitellään luokanopettajaopiskelijoiden kokemaa luokanhallinnallista minäpystyvyyttä sekä opiskeluvaiheen ja opetuskokemuksen vaikutusta sen kokemuksiin. Toisessa alaluvussa käsitellään luokanopettajaopiskelijoiden kokemia asenteita luokanhallintaa kohtaan sekä opiskeluvaiheen ja opetuskokemuksen vaikutuksia näihin. Viimeisessä alaluvussa tarkastellaan luokanopettajaopiskelijoiden luokanhallinnallisen minäpystyvyyden kokemusten ja luokanhallintaa kohtaan olevien asenteiden välisiä yhteyksiä.

5.1 Luokanopettajaopiskelijoiden kokema luokanhallinnallinen minäpystyvyys

Luokanopettajaopiskelijoiden kokemaa luokanhallinnallista minäpystyvyyttä havainnollistetaan taulukossa 5 summamuuttujien opetuksen hallinta (OH), vuorovaikutussuhteiden hallinta (VH) ja käyttäytymisen hallinta (KH) keskiarvojen ja keskihajontojen avulla. Taulukosta 4 voidaan havaita, että kokonaisuudessaan kaikkien summamuuttujien osalta luokanopettajaopiskelijoiden kokema luokanhallinnallinen minäpystyvyys on keskiarvoltaan 3,87 ja keskihajonnaltaan 0,51. Luokanopettajaopiskelijat kokevat keskiarvollisesti korkeinta minäpystyvyyttä (ka = 4,03) *opetuksen hallinnan* osa-alueella. Matalinta minäpystyvyyttä luokanopettajaopiskelijat kokevat keskiarvollisesti *käyttäytymisen hallinnan* osa-alueella (ka = 3,64), ja vastauksissa on myös eniten hajontaa tämän osa-alueen kohdalla (kh = 0,71). Vähiten hajontaa vastauksissa on *vuorovaikutussuhteiden* osa-alueella, joka on keskiarvoltaan (ka = 3,96) lähes yhtä korkealla *opetuksen hallinnan* osa-alueen kanssa.

Taulukko 4. Luokanopettajaopiskelijoiden kokema luokanhallinnallinen minäpystyvyys osa-alueittain

Summamuuttuja	Asteikko	Osioiden lukumäärä	Keskiarvo	Keskihajonta
LH	1 – 5	21	3,87	0,51
OH	1 – 5	6	4,03	0,66
VH	1 – 5	8	3,96	0,41
KH	1 – 5	7	3,64	0,71

N = 103. **LH** = Luokanhallinta, **OH** = Opetuksen hallinta, **VH** = Vuorovaikutussuhteiden hallinta ja **KH** = Käyttäytymisen hallinta -summamuuttujat.

5.1.1 Luokanopettajaopiskelijoiden luokanhallinnallinen minäpystyvyys ja opiskeluvaihe

Luokanopettajaopiskelijoiden luokanhallinnallisen minäpystyvyyden kokemusta selvitettiin kandidaatti- ja maisterivaiheen opiskelijoiden välillä vertailemalla ryhmien välisiä keskiarvoja. Taulukossa 5 havainnollistetaan kahden ryhmän keskiarvoja luokanhallinnan osa-alueilla opetuksen hallinta (OH), vuorovaikutussuhteiden hallinta (VH) ja käyttäytymisen hallinta (KH). Luokanhallinta (LH) -summamuuttuja sisältää kaikki nämä osa-alueet.

Taulukko 5. Luokanhallinnallinen minäpystyvyys kandidaattien ja maisterien välillä

Summamuuttuja	Ryhmä	N	Keskiarvo	Keskihajonta
LH	Kandidaatti	43	3,74	0,46
	Maisteri	60	3,97	0,52
OH	Kandidaatti	43	3,79	0,63
	Maisteri	60	4,19	0,63
VH	Kandidaatti	43	3,90	0,35
	Maisteri	60	4,00	0,45
KH	Kandidaatti	43	3,54	0,70
	Maisteri	60	3,71	0,71

LH = Luokanhallinta**, OH** = Opetuksen hallinta, **VH** = Vuorovaikutussuhteiden hallinta ja **KH** = Käyttäytymisen hallinta -summamuuttujat

Taulukosta 5 voidaan huomata, että kokonaisuudessaan luokanhallinnan osalta kandidaattivaiheen opiskelijoiden keskiarvo (ka = 3,74) on maisterivaiheen opiskelijoiden keskiarvoa (ka = 3,97) hieman matalampi ja ero on tilastollisesti merkitsevää, mutta efektikooltaan pientä, t (101) = 2,30; p = 0,024, d = 0,49. *Opetuksen hallinnan* osa-alueessa maisterivaiheen opiskelijoiden keskiarvo (ka = 4,19, kh = 0,63) on korkeampi kuin kandidaattivaiheen opiskelijoilla (ka = 3,79, kh = 0,63). T-testin perusteella ero on tilastollisesti merkitsevää ja efektikooltaan keskisuurta, t (101) = 3,20; p = 0,002, d = 0,63. *Vuorovaikutussuhteiden hallinnan* kohdalla maisterivaiheen opiskelijoiden keskiarvo (ka = 4,00) on hieman kandidaattivaiheen opiskelijoita korkeampi (ka = 3,90). Ero ei kuitenkaan ole tilastollisesti merkitsevää, t (101) = 1,37; p = 0,175. *Käyttäytymisen hallinnan* osa-alueessakin maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijoiden kokeman luokanhallinnallisen minäpystyvyyden

keskiarvo (ka = 3,71) on hieman kandidaattivaiheen opiskelijoiden keskiarvoa (ka = 3,54) korkeampi, mutta ero ei ole tilastollisesti merkitsevää, t (101) = 1,20; p = 0,234.

Kandidaatti- ja maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijoiden ero koetussa luokanhallinnallisessa minäpystyvyydessä johtui siis maisterivaiheen opiskelijoiden korkeammasta luokanhallinnallisesta minäpystyvyydestä opetuksen hallinnan osa-alueella. Vuorovaikutussuhteiden- ja käyttäytymisen hallinnan osa-alueilla eroja minäpystyvyyskokemuksissa ei havaittu.

5.1.2 Luokanopettajaopiskelijoiden luokanhallinnallinen minäpystyvyys ja opetuskokemus

Luokanopettajaopiskelijoiden opetuskokemuksen vaikutusta luokanhallinnallisen minäpystyvyyden kokemukseen tarkasteltiin keskiarvojen ja keskihajontojen avulla luokanhallinnallisen minäpystyvyyden eri osa-alueissa opetuksen hallinta (OH), vuorovaikutussuhteiden hallinta (VH) ja käyttäytymisen hallinta (KH). Summamuuttuja luokanhallinta (LH) sisältää kaikki edellä mainitut osa-alueet. Luokanopettajaopiskelijat jaettiin kahteen ryhmään sen perusteella, onko heille kertynyt opetuskokemusta *alle vuoden* vai *yli vuoden*. Taulukossa 6 esitetään näiden kahden ryhmän saamia keskiarvoja ja keskihajontoja.

Taulukko 6. Opetuskokemuksen yhteys luokanhallinnallisen minäpystyvyyden kokemukseen

	Opetuskokemus	N	Keskiarvo	Keskihajonta
LH	Alle vuoden	57	3,73	0,50
	Yli vuoden	46	4,04	0,46
OH	Alle vuoden	57	3,83	0,70
	Yli vuoden	46	4,26	0,63
VH	Alle vuoden	57	3,88	0,35
	Yli vuoden	46	4,05	0,45
KH	Alle vuoden	57	3,48	0,72
	Yli vuoden	46	3,83	0,66

LH = Luokanhallinta**, OH** = Opetuksen hallinta, **VH** = Vuorovaikutussuhteiden hallinta, **KH** = Käyttäytymisen hallinta -summamuuttujat.

Kokonaisuudessaan luokanopettajaopiskelijoiden luokanhallinnallisen minäpystyvyyden kokemuksien kohdalla yli vuoden opetuskokemuksen ryhmän keskiarvo (ka = 4,04) on alle vuoden opetuskokemuksen keskiarvoa (ka = 3,73) korkeampi. Ryhmien välillä on tilastollisesti merkitsevää eroa, joka on efektikooltaan keskisuurta, t (101) = -3,29; p = 0,001, d = 0,48. Luokanhallinnan *opetuksen hallinnan* osa-alueessa yli vuoden opettaneiden keskiarvo (ka = 4,26) on alle vuoden opettaneiden keskiarvoa (ka = 3,83) korkeampi. Ero on tilastollisesti erittäin merkitsevää ja efektikooltaan keskisuurta, t (101) = -3,47; p < 0,001, d = 0,63. *Vuorovaikutussuhteiden hallinnan* osa-alueessa yli vuoden opettaneiden luokanopettajaopiskelijoiden keskiarvo (ka = 4,05) on alle vuoden opettaneiden keskiarvoa (ka = 3,88) korkeampi. Ero on tilastollisesti merkitsevää, mutta efektikooltaan suhteellisen pientä, t (101) = -2,163; p = 0,033, d = 0,41. *Käyttäytymisen hallinnan* osa-alueessa alle vuoden opetuskokemuksen ryhmän keskiarvo (ka = 3,48) on yli vuoden opettaneiden keskiarvoa (ka = 3,83) hieman matalampi. Ero on tilastollisesti merkitsevää ja efektikooltaan keskisuurta, t (101) = -2,51; p = 0,014, d = 0,70.

Alle- ja yli vuoden opettaneiden luokanopettajaopiskelijoiden ero luokanhallinnallisessa minäpystyvyydessä johtui yli vuoden opettaneiden korkeammista minäpystyvyyskokemuksista opetuksen hallinnan, vuorovaikutussuhteiden hallinnan ja käyttäytymisen hallinnan osa-alueilla.

5.2 Luokanopettajaopiskelijoiden kokemat asenteet luokanhallintaa kohtaan

Luokanopettajaopiskelijoiden kokemia asenteita luokanhallintaa kohtaan tarkastellaan yksittäisinä väittäminä niin kaikkien vastaajien kesken, kuin myös kaikki väittämät sisältävän summamuuttujan avulla ryhmittäin opiskeluvaiheen ja opetuskokemuksen mukaisesti keskiarvoin ja keskihajonnoin. Asennemuuttujien keskiarvot sijoittuvat asteikolle 1–5, ja tulosten havainnollistamiseksi asennemuuttujien keskiarvojen sanalliset vastineet ovat seuraavat: kielteinen (1–2), neutraali (3) ja myönteinen (4–5).

Taulukosta 11 voidaan havaita, että kokonaisuudessaan luokanopettajaopiskelijoiden kokemat asenteet luokanhallintaa kohtaan ovat keskiarvoltaan neutraaleita, mutta myönteissävytteisiä (ka = 3,79), ja vastausten hajonta on pientä (kh = 0,24).

Taulukko 7. Opetuksen hallinta -asenteet

Väittämä		Asteikko	Keskiarvo	Keskihajonta
1	Opettajan tulee ohjata oppilaiden siirtymistä oppimistilanteesta toiseen.	1 – 5	4,20	0,69
2	Opettajan tulee päättää opetuksen aiheet sekä opetuksessa hyödynnettävät materiaalit.	1 – 5	3,79	0,94
3	Jos oppilas alkaa kertomaan opetuksen aikana omista asioistaan, opettajan tulee muistuttaa häntä siitä, että opetus tulee kuunnella loppuun saakka.	1 – 5	3,38	1,08
4	Opettajan tulee asettaa tietty aika oppitunnin eri vaiheiden suorittamiselle ja pyrkiä noudattamaan suunnitelmaa.	1 – 5	3,40	1,00
5	Mikäli oppilas ei suorita annettuja tehtäviä niille määrätyssä ajassa, tulisi se huomioida oppilaan arvioinnissa.	1 – 5	2,78	0,92

N = 103

Yllä olevassa taulukossa 7 havainnollistetaan luokanopettajaopiskelijoiden kokemia asenteita luokanhallintaa kohtaan *opetuksen hallinnan* osa-alueella. Kaikista muuttujista selkeästi myönteisemmin koetaan väittämä 1 (ka = 4,20). Lisäksi tämän asenteen kohdalla vastauksissa on vähiten hajontaa muihin väittämiin verrattuna. Väittämä 5 on vähiten myönteisin muihin väittämiin verrattuna (ka = 2,78), mutta koetaan lähes neutraalina. Vastauksissa on eniten hajontaa väittämän 3 kohdalla (ka = 3,38, kh = 1,08), mutta se koetaan keskiarvoltaan kaikista muuttujista neutraaleimmin.

Taulukossa 8 havainnollistetaan kaikkien vastaajien kesken luokanhallintaa kohtaan olevia asenteita luokanhallinnan *vuorovaikutuksellisen hallinnan* osa-alueella. Kaikkien vastaajien kesken muuttujista myönteisimmin koetaan väittämä 3, joka on keskiarvoltaan (ka = 4,96) myönteinen asteikolla 1 – 5. Toisaalta myös väittämä 2 on keskiarvoltaan (ka = 4,65) myönteinen. Kielteisimmin koetaan väittämä 1, joka on keskiarvoltaan (ka = 1,89) selvästi muita asenteita kielteisempi. Väittämä 4 koetaan asenteista neutraaleimmin (ka = 3,26), mutta vastauksissa on kaikista eniten hajontaa.

Taulukko 8. Vuorovaikutuksellinen hallinta -asenteet

Väittämä		Asteikko	Keskiarvo	Keskihajonta
1	Oppilaiden vuorovaikutus luokkahuoneessa tulisi pitää vähäisenä, koska se voi helposti aiheuttaa häiriöitä.	1 – 5	1,89	0,84
2	Opettajan tulee huomioida, että oppilaiden tunteet ja päätöksentekokyky eivät ole vielä täysin kehittyneet.	1 – 5	4,65	0,61
3	Ystävällisyys, kohteliaisuus ja arvostus muita kohtaan ovat asioita, joita opettajan tulisi vaatia oppilailtaan.	1 – 5	4,96	0,19
4	Aikuiset tietävät, mikä on oppilaille parhaaksi. Oppilaat menestyvät, jos he kuuntelevat aikuisia.	1 – 5	3,26	0,99
5	Oppilaat tarvitsevat ohjausta toimiakseen ryhmässä.	1 – 5	4,37	0,71

N = 103

Alla olevassa taulukossa 9 havainnollistetaan luokanopettajaopiskelijoiden kokemia asenteita luokanhallintaa kohtaan *käyttäytymisen hallinnan* osa-alueella. Tässä osa-alueessa myönteisimmin koetaan väittämä 4, jonka vastauksissa on myös vähiten hajontaa (ka = 4,68, kh = 0,55). Lisäksi väittämät 2 (ka = 4,37) ja 3 (ka = 4,41) koetaan myönteisinä. Keskiarvollisesti kielteisimmin, mutta lähes neutraalina koetaan väite 1, jonka vastauksissa on havaittavissa myös eniten hajontaa muihin väittämiin verrattuna. (ka = 2,90, kh = 1,06).

Taulukko 9. Käyttäytymisen hallinta -asenteet

Väittämä		Asteikko	Keskiarvo	Keskihajonta
1	Jos oppilaat kokevat luokan säännön epäreiluna, opettajan tulee perustella sen syyt, muttei muuttaa sitä.	1 – 5	2,90	1,06
.2	Jos oppilas ei toistuvasti suorita annettuja tehtäviä, tulee opettajan huolehtia tarvittavista seuraamuksista	1 – 5	4,37	0,67
3	Kouluvuoden alkaessa opettajan tulee luoda luokalle säännöt ja kertoa oppilaille myös sääntöjen rikkomisen seurauksista.	1 – 5	4,41	0,83
4	Jos oppilas häiritsee käytöksellään muita oppilaita, tulee opettajan puuttua tähän välittömästi.	1 – 5	4,68	0,55
5	Hyvin käyttäytyvien oppilaiden palkitseminen on hyvä tapa väärinkäytösten ehkäisemiseksi.	1 – 5	3,84	0,94

N = 103

Alla olevassa taulukossa 10 havainnollistetaan luokanopettajaopiskelijoiden kokemia asenteita kaikki asenneväittämät sisältävän summamuuttujan avulla luokanhallintaa kohtaan keskiarvoin ja keskihajonnoin ryhmittäin: kandidaattivaiheen opiskelijat ja maisterivaiheen opiskelijat, sekä alle vuoden opetuskokemuksen ja yli vuoden opetuskokemuksen vastaajat. Tuloksia tarkastellaan keskiarvoissa asteikoilla 1–5, ja tulosten havainnollistamiseksi asennemuuttujien keskiarvojen sanalliset vastineet ovat seuraavat: kielteinen (1–2), neutraali (3) ja myönteinen (4–5).

Taulukko 10. Asenteet luokanhallintaa kohtaan -summamuuttujan tunnusluvut ryhmittäin

	Ryhmä	N	Asteikko	Keskiarvo	Keskihajonta
Asenteet	Kaikki	103	1 – 5	3,79	0,24
	Kandidaatti	60	1 – 5	3,84	0,33
	Maisteri	43	1 – 5	3,76	0,37
	Opetuskokemus alle vuoden	57	1 – 5	3,75	0,37
	Opetuskokemus yli vuoden	46	1 – 5	3,84	0,32

Tarkasteltaessa kandidaatti- ja maisterivaiheessa opiskelevien luokanopettajaopiskelijoiden välisiä eroja asenteissa luokanhallintaa kohtaan taulukosta 10, kandidaattivaiheen opiskelijat kokevat keskiarvollisesti hieman myönteisempiä asenteita (ka = 3,84) luokanhallintaa kohtaan verrattuna maisterivaiheen opiskelijoihin (ka = 3,79). Ero ei kuitenkaan ole tilastollisesti merkitsevää, t (101) = -1,27; p = 0,209.

Opetuskokemuksen perusteella vertailtaessa yli vuoden opettaneiden keskiarvo (ka = 3,84) on hieman korkeampi verrattuna alle vuoden opettaneisiin (ka = 3,75) luokanopettajaopiskelijoihin. Myös vastauksissa on vähemmän hajontaa yli vuoden opettaneiden kohdalla. Ero ryhmien välillä ei kuitenkaan ole tilastollisesti merkitsevää, t (101) = (-1,35); p = 0,181.

Tarkasteltaessa luokanopettajaopiskelijoiden asenteita luokanhallintaa kohtaan opiskeluvaiheen ja opetuskokemuksen perusteella, ei siis havaita tilastollisesti merkitseviä eroja.

5.3 Luokanhallintaa kohtaan olevien asenteiden yhteys luokanhallinnallisen minäpystyvyyden kokemukseen

Luokanopettajaopiskelijoiden luokanhallintaa kohtaan olevien asenteiden ja luokanhallinnallisen minäpystyvyyden kokemuksien välisiä yhteyksiä selvitettiin niin kaikkien vastaajien kesken kuin ryhmittäin opiskeluvaiheen ja opetuskokemuksen perusteella luokanhallinnan osa-alueilla opetuksen hallinta (OH), vuorovaikutussuhteiden hallinta (VH) ja käyttäytymisen hallinta (KH). Summamuuttuja luokanhallinta (LH) sisältää kaikki edellä mainitut osa-alueet. Yhteyksiä selvitettiin Pearsonin korrelaatioanalyysin avulla. Kokonaisuudessaan kaikkien vastaajien kesken tilastollisesti merkitsevää yhteyttä luokanhallintaa kohtaan olevien asenteiden ja luokanhallinnallisen minäpystyvyyden välillä ei esiinny (r = 0,104; p = 0,295). Myöskään luokanhallinnan eri osa-alueilla tilastollisesti merkitsevää yhteyttä ei ole havaittavissa.

Tarkasteltaessa luokanopettajaopiskelijoiden luokanhallintaa kohtaan olevien asenteiden ja luokanhallinnallisen minäpystyvyyden kokemuksien yhteyttä opiskeluvaiheen perusteella, kandidaattivaiheen opiskelijoilla esiintyy tilastollisesti merkitsevää, positiivista yhteyttä (r = 0,365; p = 0,016). Luokanhallinnallisen minäpystyvyyden eri osa-alueista kandidaattivaiheen opiskelijoilla yhteyttä esiintyy *opetuksen hallinnan* (r = 0,367; p = 0,016) ja *käyttäytymisen*

hallinnan (r = 0,356; p = 0,019) osa-alueilla. Maisterivaiheen opiskelijoilla tilastollisesti merkitsevää yhteyttä luokanhallintaa kohtaan olevien asenteiden ja luokanhallinnallisen minäpystyvyyden kokemuksien välillä ei esiinny (r = -0,026; p = 0,842).

Tarkasteltaessa kokonaisuudessaan luokanhallinnallisen minäpystyvyyden ja luokanhallintaa kohtaan olevien asenteiden välistä yhteyttä alle vuoden opettaneiden ryhmän (r = 0,148; p = 0,273) ja yli vuoden opettaneiden ryhmän (r = -0,060; p = 0,691) välillä huomataan, että tilastollisesti merkitsevää yhteyttä ei ole havaittavissa. Myöskään tarkemmin luokanhallinnallisen minäpystyvyyden osa-alueiden ja luokanhallintaa kohtaan olevien asenteiden välisiä yhteyksiä tarkasteltaessa ei ole havaittavissa tilastollisesti merkitseviä yhteyksiä.

Luokanopettajaopiskelijoiden luokanhallinnallisen minäpystyvyyden ja luokanhallintaa kohtaan olevien asenteiden välillä siis huomattiin merkitsevä yhteys ainoastaan kandidaattivaiheen opiskelijoiden kohdalla opetuksen hallinnan ja käyttäytymisen hallinnan osa-alueilla.

6 Pohdinta

Tämän pro gradu -tutkielman tarkoituksena oli selvittää, minkälainen on luokanopettajaopiskelijoiden kokema luokanhallinnallinen minäpystyvyys sekä minkälaisia kokemuksia luokanopettajaopiskelijoilla on luokanhallintaa kohtaan olevista asenteista. Lisäksi pyrittiin selvittämään, onko luokanopettajaopiskelijoiden luokanhallinnallisen minäpystyvyyden ja luokanhallintaa kohtaan olevien asenteiden välillä yhteyttä. Tässä luvussa käsitellään tutkimuksen tuloksen pohdintaa tutkimusongelmien mukaisessa järjestyksessä. Pohdinnan aikana tarkastellaan myös tutkimuksen eettisyyttä ja luotettavuutta. Lopuksi pohditaan tutkimustulosten merkitystä ja jatkotutkimusmahdollisuuksia.

6.1 Tulosten pohdinta

Tutkimukseen osallistuneet Turun yliopiston Turun ja Rauman kampusten luokanopettajaopiskelijat kokivat keskiarvollisesti suhteellisen korkeaa luokanhallinnallista minäpystyvyyttä. Tulos on aikaisemman tutkimuksen kanssa samassa linjassa, sillä Mainin ja Hammondin (2008) tutkimuksen tapauksessa opettajaksi opiskelijat kokivat myös yleisesti korkeita luokanhallinnallisia minäpystyvyyskokemuksia (s. 28). Tämän lisäksi tulos on tutkimuksen kannalta lohdullinen luokanhallinnan ollessa erityisesti noviisiopettajien kohdalla yksi suurimmista haasteista (Evertson & Weinstein, 2006, 3). Kun luokanopettajaopiskelijat arvioivat oman luokanhallinnallisen minäpystyvyytensä riittävän korkeaksi, saattavat valmiudet sen toteuttamiseksi todennäköisemmin olla myös hyvällä tasolla. Toisaalta kokeneemmilla opettajilla on todettu olevan realistisempi käsitys omasta luokanhallinnastaan, kun taas aloittelevat opettajat saattavat yliarvioida luokanhallinnallista pystyvyyttään kokemuksen puutteen takia (Martin ym., 2006, 10).

Tarkemmin luokanhallinnallisen minäpystyvyyden eri osa-alueilla korkeinta minäpystyvyyttä koettiin opetuksen hallinnan osa-alueella, kun taas matalinta käyttäytymisen hallinnan osa-alueella. Eroja eri osa-alueiden välillä oli siis havaittavissa, mikä on samansuuntaisessa linjassa Emmerin ja Hickmanin (1991) tutkimuksen havainnon kanssa siitä, että opettajan pystyvyyskokemukset luovat hänelle taipumuksia toimia luokanhallinnallisesti erilaisilla tavoilla (s. 755). Opetuksen hallinnan kokemiseen vahvimmaksi osa-alueeksi voi vaikuttaa esimerkiksi se, että se käsittää konkreettisia oppitunnin suunnitteluun liittyviä rutiineita, kuten esimerkiksi istumajärjestyksen toteuttaminen ja oppitunnin materiaalit. Osana opetusta opettajan tulee niin suunnitella ja toteuttaa luokalleen opetusta, mutta samalla myös ottaa

huomioon oppilaat yksilöllisesti pitäen yllä myös järjestystä (Brophy, 1988, 2–3). Suunnittelulla ja sen toteuttamisella opettaja voi ennakoida tapahtumia, muttei kuitenkaan ennustaa tai estää oppilaiden toimintaa ja käyttäytymistä yksin tai ryhmässä oppimisympäristössä. Opetuksen hallinta voi monelle opettajalle olla selkeämpää toteuttaa, kun taas vuorovaikutuksellinen- ja käyttäytymisen hallinta on tilannekohtaisempaa. Opettajan rooli vuorovaikutussuhteissa vaihtelee tilannekohtaisesti, sillä joskus tarkoituksena voi olla oppilaan tukeminen hänen toiminnassaan, kun taas ajoittain oppilaan ajattelun ja toiminnan haastaminen (Riley, 2009, 626). Opettajalla tulisi olla siis pelisilmää sen suhteen, millaista vuorovaikutusta erilaiset tilanteet oppilaiden kanssa vaativat. Käyttäytymisen hallinnan osa-alueessa hallinta riippuu enemmän oppilaan käyttäytymisestä ja opettajan valmiuksista toimia ja reagoida tilanteen mukaisesti, mitä opettaja ei opetuksen hallinnan tavoin kykene samoin ennakoimaan tai suunnittelemaan.

Luokanopettajaopiskelijoista kandidaattivaiheen opiskelijat kokivat hieman matalampaa luokanhallinnallista minäpystyvyyttä maisterivaiheen opiskelijoihin verrattuna. Tulosta voidaan selittää sillä, että maisterivaiheen opiskelijoilla on opintojensa vaiheen ansioista todennäköisesti enemmän teoreettista tietoa ja käytännön kokemusta, joiden kautta luokanhallinnallinen minäpystyvyyskokemus ja -tietämys ovat korkeampia. Tulos on samansuuntainen Mainin ja Hammondin (2008) tutkimuksen kanssa, jossa saatiin myös selville käytännön harjoittelun kasvattaneen opettajaopintojen aikana luokanhallinnallisen minäpystyvyyden kokemusta (s. 33). Toisaalta ero voi liittyä myös itseluottamuksen kehittymiseen, sillä eroja esiintyi erityisesti opetuksen hallinnan osa-alueella. Tässä osa-alueessa korostuu erityisesti opettajan osaaminen ymmärtää omia oppilaitaan yksilöinä ja ryhmänä sekä opetuksen suunnitteluun ja toteutukseen liittyvät menetelmät, joita maisterivaiheen opiskelijat ovat päässeet koulutuksensa aikana kehittämään esimerkiksi opetusharjoitteluiden aikana. Tällöin itseluottamuksen karttuessa opettaja ei välttämättä kiinnitä huomiota enää kaikkiin ympärillä vaikuttaviin tekijöihin.

Opetuskokemuksen perusteella luokanopettajaopiskelijoita verrattiin alle vuoden- ja yli vuoden opetuskokemuksen ryhmissä. Tutkimuksessa osallistujan aikaisempi opetuskokemus saattoi muodostua niin opetusharjoitteluista ja muusta opetuskokemuksesta kuin lasten harrastetoiminnan ohjaamisesta. Tässä saatiin selville, että yli vuoden opettaneiden ryhmän opiskelijat kokevat merkitsevästi korkeampaa luokanhallinnallista minäpystyvyyttä alle vuoden opettaneiden ryhmään verrattuna. Tulos tukee aikaisempaa tutkimusta, sillä

Tschannen-Moranin ja Hoyn (2007) tutkimuksessa saatiin selville, että aloittelevat opettajat kokivat matalampia minäpystyvyyskokemuksia kokeneempiin verrattuna (s. 952). Tämän tutkimuksen havainto tukee myös Lazaridesin ja kumppaneiden (2020) havaintoa siitä, että opetuskokemuksen kertyessä luokanhallinnalliset minäpystyvyyskokemukset kasvavat opetusuran edetessä (s. 10). Toisaalta Tschannen-Moran ja kollegat (1998) ovat todenneet tutkimuksessaan, että opetusharjoitteluiden aikana opetusharjoittelijat voivat myös usein aliarvioida vastaan tulevia opetuksellisia haasteita, ja toisaalta myös yliarvioida omia pystyvyyden kokemuksiaan niistä selviämiseen. Tällöin odotusten ja todellisuuden kohdatessa minäpystyvyyskokemukset omista kyvyistä saattavat ollakin heikkoja tilanteiden jälkeen (s. 235). Omien kykyjen realisoituessa pystyvyyskokemukset todennäköisesti myös vahvistuvat ja kehittyvät, kun kokemuksia tilanteista selviytymisestä kertyy enemmän.

Tässä tutkimuksessa saatiin selville, että eri luokanhallinnallisen minäpystyvyyden osa-alueilla samaa eroa oli havaittavissa jokaisella osa-alueella, mutta erityisen merkitsevästi vuorovaikutussuhteiden hallinnan kohdalla. Tulos on aikaisemman tutkimuksen kanssa samassa linjassa, sillä Wolff ja kumppanit (2021) mainitsevat tutkimuksessaan, että aikaisemmin hankitun opetuskokemuksen avulla opettajalla on ajatuksia ja menetelmiä siihen, miten erilaisissa tilanteissa kannattaa toimia, sekä mihin erilaiset tilanteet voivat johtaa (s. 131-132). Opetuskokemuksen kertyessä opettaja kohtaa tilanteita erilaisten oppilaiden ja oppilasryhmien kanssa, milloin vuorovaikutukselliset pystyvyyskokemukset myös varmasti karttuvat verrattuna vähemmän opettaneisiin opettajiin. Koulutuksen näkökulmasta käytännön opetuskokemus näyttäisi olevan siis keskeisessä asemassa luokanhallinnallisen minäpystyvyyden muodostumisessa, joten esimerkiksi käytäntöä harjoittavilla opetusharjoitteluilla muiden opetuskokemuksien ohella on koulutuksessa tärkeä merkitys tulevien opettajien valmiuksien kannalta. Erityisesti vuorovaikutussuhteiden hallinnassa erilaiset ja monipuoliset kokemukset opettaja-oppilassuhteista ovat keskeisiä, jotta opettaja voi muodostaa omaa kokemustaan minäpystyvyydestään.

Tutkimuksessa tutkittiin myös luokanopettajaopiskelijoiden kokemia asenteita luokanhallintaa kohtaan. Kaiken kaikkiaan luokanopettajaopiskelijat kokevat luokanhallintaa kohtaan melko neutraaleita, mutta kuitenkin myönteissävytteisiä asenteita. Tulos on Rosasin ja Westin (2009) tutkimustuloksen kanssa samansuuntainen, sillä myös tässä tapauksessa niin aloittelevat kuin kokeneemmatkin opettajat olivat asennoituneet luokanhallintaa kohtaan myönteisesti (s. 59). Samoin Martinin ja kumppaneiden (2006) tutkimuksessa todettiin opetuskokemuksesta

riippumatta opettajien suhtautuvan luokanhallintaan myönteisesti (s.10). Tässä tutkimuksessa asenteista erityisen myönteisinä erottuivat tunteita ja luokan vuorovaikutussuhteita käsittelevät ja tukevat asenteet, kun taas asenteet, jotka eivät käsitelleet vuorovaikutuksen ja opettaja-oppilassuhteen tärkeyttä koettiin muita kielteisemmin. Koska opetustyötä kohtaan olevien asenteiden on todettu olevan niin keskeisessä asemassa oppilaiden oppimisen kannalta, on myönteissävytteinen tulos erittäin tärkeä opettajankoulutuksen näkökulmasta, sillä se ei tämän tuloksen perusteella herätä opiskelijoissa ainakaan kielteisiä uskomuksia ja asenteita (Rimm-Kaufman & Sawyer, 2004, 322). Toisaalta kiinnostava havainto on myös se, miksi asenteet eivät ole neutraalia myönteisempiä, asenteilla kun on tärkeä merkitys luokanopettajaopiskelijan suhtautumisessa omaan tulevaan työhönsä sekä siihen, miten luokanhallintaa toteutetaan käytännössä.

Tutkimuksen aikana selvitettiin myös luokanhallinnallisen minäpystyvyyden ja luokanhallintaa kohtaan olevien asenteiden välistä yhteyttä. Tuloksissa saatiin selville, että merkitsevää yhteyttä kaikkien vastaajien kesken ei ole havaittavissa. Tulos on tutkimuksen kannalta mielenkiintoinen, koska näiden kahden tekijän taustalla on selvästi enemmän muuttuvia tekijöitä, joita tuli selvittää tarkemmissa ryhmissä. Martinin ja kumppanit (1998) ovat saaneet selville, että opettajan kokemilla asenteilla luokanhallintaa kohtaan on yhteyttä siihen, millaista luokanhallintaa opettaja toteuttaa ja miten hän toimii luokanhallinnan ylläpitämiseksi, mikä ei siis tue tämän tutkimuksen tulosta (s. 6). Ryhmiä vertailtaessa kandidaatti- ja maisterivaiheen opiskelijoiden välillä havaittiin kandidaattivaiheen opiskelijoilla esiintyvän positiivista ja tilastollisesti merkitsevää yhteyttä luokanhallinnan opetuksen- ja käyttäytymisen hallinnan osa-alueilla. Tämä voi johtua siitä, että koulutuksen edetessä opiskelijoiden minäpystyvyyskokemuksien karttuessa asenteiden merkitys vähenee, kun kokemuksen karttuessa uskomukset omasta toiminnasta voidaan perustaa kokemukseen, eikä uskomuksiin siitä, mikä voisi toimia (Martin & Baldwin, 1992, 2).

Kokeneempien opettajien on todettu kykenevän kokemaan luokanhallinnallista minäpystyvyyttään niin, etteivät ulkopuoliset tekijät ole niin suuressa asemassa aloitteleviin opettajiin verrattuna. (Tschannen-Moran, Hoy & Hoy, 1998, 235). Tätä tukee myös se, että maisterivaiheen opiskelijoilla asenteiden ja luokanhallinnallisen minäpystyvyyskokemuksen välillä ei havaittu merkitsevää yhteyttä. Koska opiskeluvaiheen lisäksi opetuskokemuksenkaan ei todettu tuovan tilastollisesti merkitsevää yhteyttä luokanhallinnallisen minäpystyvyyden ja luokanhallintaa kohtaan olevien asenteiden välille,

opintojen vaiheella vaikuttaisi olevan eniten merkitystä siinä, millaisia asenteita koetaan. Opiskeluvaihe ja opetuskokemus heijastuvat siinä, miten paljon asenteilla on merkitystä omassa työssä, sillä kandidaattivaiheen opettajalla ei välttämättä ole vielä samanlaista kokemustaustaa kokeneempiin opettajiin verrattuna, jolloin omaa toimintaa pitää perustaa toimivaksi testattujen kokemusten sijaan uskomuksiin ja asenteisiin siitä, mikä voisi toimia (Martin & Baldwin, 1992, 2).

6.2 Tutkimuksen eettisyyden ja luotettavuuden arviointi

Tutkimuksen jokaisessa vaiheessa tutkijan tulee pohtia ja ottaa huomioon eettisiä periaatteita, jotka vaikuttavat sen etenemiseen. Näitä ovat esimerkiksi eettiset tekijät, jotka liittyvät tutkimuksen tarkoitukseen, menetelmiin ja tulosten raportoimiseen (Cohen ym., 2007, 51). Tässä tutkimuksessa sen eettisyys ja luotettavuuden arviointi olivat osana tutkimusprosessia jokaisessa vaiheessa. Tutkimuksen luotettavuutta pyrittiin tukemaan valitsemalla valmiit mittarit aineistonkeruuvaiheeseen, ja mittareiden alkuperäiset kehittäjät olivat tietoisia niiden hyödyntämisestä osana tätä tutkimusta. Koska valitut mittarit olivat alun perin englanninkielisiä, tuli ne suomentaa tutkimusta varten. Tämä osaltaan heikensi mittareiden luotettavuutta, mikä huomattiinkin aineiston analyysivaiheessa reliabiliteettitarkastelun aikana. Asennemittarin osa-alueista ei kyetty muodostamaan summamuuttujia, minkä osaltaan pääteltiin johtuvan väittämien suomentamisesta. Näihin puutteisiin kuitenkin reagoitiin, ja toimimattomien summamuuttujien tilalle kehitettiin toiset analyysiratkaisut. Tämä rajoitti tutkimuksen analyysivaiheessa erityisesti valittavissa olevien menetelmien määrää. Tutkimusongelmiin vastaaminen oli siis tietyissä rajoissa haastavaa.

Toisaalta mittareiden toimivuutta ja luotettavuutta pyrittiin vahvistamaan niiden esitestauksella tutkimuksen kohderyhmää vastaavalla joukolla ennen varsinaisen aineistonkeruun aloittamista, joten rajoittuneisuus ei ollut ennustettavissa. Esitestauksen avulla pyrittiin varmistamaan, että kyselylomakkeen väittämät ja rakenne mittasivat tutkimukselle keskeisiä asioita ja olivat vastaajille selkeitä ja ymmärrettäviä (Tähtinen ym. 2020, 28). Näin mahdollisiin puutteisiin ja ymmärryseroihin voitiin vielä reagoida ennen varsinaisen kyselyn lähettämistä.

Tutkimuksen aineistonkeruu toteutettiin sähköpostilla välitetyn kyselylomakkeen avulla, joten vastaajat eivät olleet tutkimukseen osallistumisen hetkellä läsnä. Luotettavuutta tulee pohtia tästä näkökulmasta, sillä tutkimuksen toteutuksen aikana ei voitu varmistua siitä, ovatko

vastaajat esimerkiksi ymmärtäneet kyselylomakkeen kysymykset oikeasta näkökulmasta. Lisäksi ei voitu olla varmoja siitä, onko kyselylomakkeet täytetty huolellisesti tai onko kysymyksiin vastattu täysin rehellisesti. Luotettavuutta pyrittiin kuitenkin vahvistamaan kyselylomakkeen rakenteen ja kysymystenasettelun avulla. Kyselylomakkeesta ei tehty liian pitkää, jotta osallistujat jaksoivat varmemmin täyttää kyselyn alusta loppuun. Luotettavuuden näkökulmasta on syytä myös ottaa huomioon, että kyselylomakkeeseen ei sisällytetty avoimia kysymyksiä. Vastaajille ei siis tarjottu mahdollisuutta väittämien kohdalla tarvittaessa tarkentaa vastauksiaan, mikä voi vaikuttaa heikentävästi tutkimuksen luotettavuuteen. Toisaalta osallistujille annettiin mahdollisuus avata ajatuksiaan kyselylomakkeen lopussa avoimessa vastauslaatikossa, ja osa osallistujista hyödynsikin tätä vaihtoehtoa tutkimukseen osallistumisen aikana. Lisäksi osallistujalla oli mahdollisuus tarvittaessa ottaa yhteyttä tutkimuksen toteuttajaan mahdollisten kysymysten varalta.

Tutkimuksen luotettavuuden kannalta on myös tärkeää pohtia, että luokanhallinnallista minäpystyvyyttä mitattiin kokemuksien avulla itsearviointina. Luokanopettajaopiskelijat vastasivat kyselylomakkeen väittämiin omien kokemuksiensa pohjalta, ja arvioivat omia pystyvyyskokemuksiaan itsenäisesti. Tästä luonnollisesti saattoi syntyä ymmärryseroja, joita kuitenkin pyrittiin tasoittamaan sillä, että ennen jokaista kyselylomakkeen osa-aluetta tärkeimmät käsitteet selitettiin vastaajalle lyhyesti. Tutkimuksen kannalta luotettavuuden ja tulosten paikkaansapitävyyden kannalta olisi ollut hyödyllistä tutkia luokanopettajaopiskelijoiden minäpystyvyyttä myös havainnoinnin ja haastattelun avulla itsearvioinnin lisäksi, jolloin tutkimusmenetelmät olisivat olleet moninaisemmat. Tässä tapauksessa itsearvioinnin ja kokemusten avulla saatiin kuitenkin tarvittavaa tietoa tutkimuksen kannalta ja juuri niihin tutkimusongelmiin, joita oli asetettukin. Tutkimuksen luotettavuutta pohdittaessa on syytä huomioida myös se, että tutkimuksen osallistujiksi saatiin suhteellisen suuri tutkimusjoukko (N = 103), mikä verrattuna Turun yliopiston Turun ja Rauman kampuksen luokanopettajaksi opiskelevien määrään on kiitettävä. Tutkimukseen vastasi 11% kaikista Turun yliopiston luokanopettajaopiskelijoista lukuvuonna 2023–2024.Tärkeää onkin ulkoisen validiteetin kannalta pohtia, voidaanko tutkimus yleistää tiettyyn kohderyhmään (Metsämuuronen, 2006, 55). Tämän tutkimuksen kohdalla voidaan todeta, että tutkimus on yleistettävissä Turun yliopiston luokanopettajaopiskelijoihin, vaikka koko Suomen tasolla se ei olekaan yleistettävissä.

Keskeistä tämän tutkimuksen eettisyyden ja luotettavuuden kannalta on se, miten osallistujien tietoja käsiteltiin tutkimuksen eri vaiheissa. Suurin tekijä tutkimuksen eettisyydessä oli se, että osallistuja ei kerätty lainkaan henkilö- tai yhteystietoja. Tutkittavien henkilöllisyys ei siis voinut paljastua missään tutkimuksen vaiheessa. Lisäksi tutkittaville kerrottiin jo ennen tutkimukseen osallistumista heidän mahdollisuudestaan keskeyttää tutkimukseen osallistuminen sen jokaisessa vaiheessa. Vastaajille tuotiin saatekirjeen avulla ilmi, mihin osallistujien vastauksia hyödynnetään, miten niitä säilytetään sekä hävitetään tutkimusprosessin päätyttyä. Tutkimukseen kutsuttiin vastaajiksi ainoastaan täysi-ikäisiä henkilöitä, ja osallistujilla oli mahdollisuus keskeyttää siihen osallistuminen sen jokaisessa vaiheessa.

6.3 Tutkimuksen merkitys ja jatkotutkimukset

Tämän tutkimuksen avulla saatiin ajankohtaista tietoa Turun yliopiston luokanopettajaopiskelijoiden luokanhallinnallisen minäpystyvyyden tilanteesta sekä asenteista luokanhallintaa kohtaan. Opettajien luokanhallinnallisten minäpystyvyyskokemuksien on todettu muodostuvan usein jo opettajankoulutuksen aikana, joten tulos antaa keskeistä tietoa siitä, minkälaisia luokanhallinnallisia minäpystyvyyskokemuksia luokanopettajaopiskelijoilla on tutkinnon eri vaiheissa (Lazaridez, Watt & Richardson, 2020, 9). Taustakirjallisuutta vastaavalla kohderyhmällä toteutetuista tutkimuksista on vain vähän. Tämän vuoksi tulokset eivät esimerkiksi ole verrattavissa koko Suomen tasolle, vaan antavat ennemmin kuvaa luokanopettajaopiskelijoiden tämänhetkisistä kokemuksista aiheesta tietyssä yliopistossa. Tutkimuksen tulokset kuitenkin osoittavat luokanhallinnallisen minäpystyvyyden tilanteen olevan suhteellisen hyvä, ja että asenteet aihetta kohtaan eivät ole äärimmäisiä, vaan melko neutraaleita. Tieto on paikallisella tasolla arvokas, ja ilmaisee esimerkiksi koulutuksen tukevan luokanopettajaopiskelijoiden luokanhallinnallisen minäpystyvyyden kehittymistä. Tutkimuksen tuloksien avulla saatiin myös tukea sille, että opetusharjoitteluilla on selkeä paikkansa käytännönkokemusta tarjoavana tekijänä luokanopettajakoulutuksessa, sillä opiskeluvaiheen edetessä luokanhallinnalliset minäpystyvyyskokemukset kasvoivat ja näin ollen kokemuksen merkitys korostui.

Vaikka tämän tutkimuksen tavoitteena ei ollut selvittää opettajankoulutuksen vastaavuutta opiskelijoiden valmiuksiin, huomattiin että koulutuksella ja sen kestolla on oma paikkansa opiskelijoiden opettajuuteen kasvamisessa ja kehittymisessä. Tämän tutkimuksen tulosten

nojalla voidaan todeta, että luokanhallinnallisen minäpystyvyyskokemuksen kehittyminen on yhteydessä opiskeluvaiheeseen ja opetuskokemukseen, jolloin koulutuksen kestolla on oma asemansa tämän kehittymisessä. Jotta työelämään siirtyvät opiskelijat ehtivät kehittämään riittävää luokanhallinnallista minäpystyvyyttä, tulee heillä olla riittävästi aikaa ja mahdollisuuksia tämän toteuttamiseen. Myös jatkuvasti muuttuvat ja mahdollisesti lisääntyvät haasteet luokanhallinnan näkökulmasta asettavat omat vaatimuksensa luokanhallinnallisen minäpystyvyyskokemuksen kohdalle. Koska tutkimuksen tuloksissa yhteyttä luokanhallinnallisen minäpystyvyyden ja asenteilla luokanhallintaa kohtaan välillä ei löydetty merkitsevää yhteyttä, saatiin myös tietoa siitä, että asenteiden ja pystyvyyskokemuksien yhteydet voivat olla oletettua monimutkaisempia ja moninaisempia. Tässä tapauksessa luokanopettajaopiskelijoiden kokemat asenteet ja luokanhallinnallinen minäpystyvyys todennäköisesti vaihtelivat riippuen omista kokemuksista ja opintojen vaiheesta sen verran, että yhteyttä näiden välillä ei ollut mahdollista todistaa.

Tämän tutkimuksen tulokset antavat myös tietoa siitä, minkälaisilla pystyvyyskokemuksilla tulevat luokanopettajat siirtyvät työelämään. Koska opettajan minäpystyvyyskokemuksilla on todettu olevan vaikutusta myös oppilaiden motivaatioon ja koulussa suoriutumiseen, saatiin arvokasta tietoa siitä, minkälaista pystyvyyttä luokanopettajaopiskelijat kokevat luokanhallinnallisesti oppilaiden oppimisen tukemiseksi (Tschannen-Moran & Hoy, 2001, 783). Jos luokanhallinnalliset minäpystyvyyskokemukset olisivat olleet heikommalla tasolla tai vastaavasti asenteet luokanhallintaa kohtaan erityisen kielteisiä, olisivat tulevien luokanopettajien pystyvyyskokemukset ja asenteet huolestuttavalla tasolla. Tämän tutkimuksen ansioista saatiin kuitenkin tietoa siitä, että vastaavaa huolta tällä hetkellä ei esiinny tällä tutkimusjoukolla. Opettajien näkökulman lisäksi tutkimuksen tulokset antavat valoa siis myös tulevien luokanopettajien oppilaiden kannalle. Kun opettajien luokanhallinnalliset minäpystyvyyskokemukset ovat riittävällä tasolla, tuetaan myös oppilaiden kouluhyvinvoinnin ylläpitämistä ja kehittymistä. Koska luokanhallinnalla on todettu olevan merkittävä vaikutus oppilaiden hyvinvointiin ja oppimiseen kouluissa, tukevat tämän tutkimuksen tulokset sitä, että opettajan luokanhallinnallisella minäpystyvyydellä on mahdollisesti merkitystä oppilaan oppimiseen (Quek ym., 2015, 157).

Sen lisäksi, että tutkimuksen tuloksilla on merkitystä niin tuleville opettajille kuin oppilaille myös kohderyhmänä luokanopettajaopiskelijat voivat hyötyä tutkimuksen tuloksista. Ensinnäkin ne antavat arvokasta tietoa opiskelijoille ja tuleville luokanopettajille siitä,

millainen tilanne luokanhallinnallisen minäpystyvyyden kohdalla on, ja miten sen ylläpitämistä ja kehittymistä voisi eri asiayhteyksissä tukea. Kun opiskelijoiden luokanhallinnallisen minäpystyvyyden vahvuuksista ja heikkouksista saadaan tietoa, voidaan heille tarjota tukea työuran alussa ja sen eri vaiheissa sekä jo opiskeluiden aikana. Heikoilla luokanhallinnallisilla minäpystyvyyskokemuksilla on todettu olevan yhteyttä esimerkiksi opettajien uupumukseen, työpaikkojen vaihtuvuuteen sekä oppilaiden heikentyneisiin oppimistuloksiin. (O´Neill & Stephenson, 2011, 261).

Tutkimuksen tulokset antavat mahdollisuuksia monille jatkotutkimuksille. Olisi mielenkiintoista tutkia aihetta suuremmalla näytteellä eri yliopistoista tai vastaavasti jo työelämään siirtyneiltä luokanopettajilta. Näin saataisiin tietoa siitä, minkälaisia luokanopettajaksi opiskelevien luokanhallinnalliset minäpystyvyyskokemukset ovat Suomen tasolla. Lisäksi saataisiin arvokasta tietoa siitä, miten luokanopettajaopiskelijat ovat asennoituneet luokanhallintaa kohtaan. Myös vertailututkimus opiskelijoiden ja valmistuneiden välillä antaisi arvokasta tietoa siitä, miten työelämä antaa valmiuksia luokanhallinnalliseen minäpystyvyyteen, ja miten työelämä vaikuttaa asenteisiin luokanhallintaa kohtaan. Näin olisi mahdollisuus myös vertailla jo valmistuneiden kokemuksia siitä, tarjoaako luokanopettajakoulutus oikeasti tarvittavia taitoja luokanhallintaan, vai onko todellisuus työelämään siirryttäessä toinen. Toisaalta mielenkiintoista tietoa saisi myös vertailemalla luokanopettajaopiskelijoita ja yläkoulussa opettavia aineenopettajia. Erityisesti hyötyä olisi siitä, miten tarvittavat luokanhallintakeinot vaihtelevat eri-ikäisiä oppilaita opetettaessa.

Jatkotutkimuksissa olisi keskeistä perehtyä myös eri oppimisympäristöjen mukanaan tuomiin vaikutuksiin luokanhallinnallisen minäpystyvyyden muodostumisessa. Erilaiset oppimisympäristöt ja oppiaineiden mukanaan tuomat aineenhallinnalliset erityishaasteet antaisivat tietoa siitä, miten luokanhallinnallisen minäpystyvyyden kokemus muuttuu ympäristön ja opetettavan aineen mukana. Tämä tutkimus ei myöskään vertaillut aihetta esimerkiksi sukupuolen tai iän perusteella, joten näidenkin avulla olisi mahdollista saada merkittävää tietoa siitä, miten erilaisissa ryhmissä opetuskokemuksen ja opetusvaiheen lisäksi luokanhallinnallinen minäpystyvyys ja asenteet luokanhallintaa kohtaan ilmenevät.

Lähteet

Aboagye, M. O., Qin, J., Pekárková, S., Antwi, C. O., Jababu, Y., Asare, K., ... & Akinyi, N. (2019). Factorial validity of the student–teacher relationship scale—short form, latent means comparison of teacher–student relationship quality and association with child problem and prosocial behaviours. *Psychological studies*, *64*, 221-234.

Auramies, J. (2023). Oppilaalta saa ottaa kännykän pois kesken oppitunnin jo nyt: Onko Orpon hallituksen kiristys turha?. *Mtv uutiset.* Viitattu 13.10.2024. https://www.mtvuutiset.fi/artikkeli/oppilaalta-saa-ottaa-kannykan-pois-kesken-oppitunnin-jo-nyt-onko-orpon-hallituksen-kiristys-turha/8830878#gs.g4ixm7

Baker, P. H. (2005). Managing student behavior: How ready are teachers to meet the challenge?. *American secondary education*, 51-64.

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

Bas, G. (2022). Effect of student teachers' teaching beliefs and attitudes towards teaching on motivation to teach: mediating role of self-efficacy. *Journal of Education for Teaching*, *48*(3), 348-363.

Belt, A., & Belt, P. (2017). Teachers' differing perceptions of classroom disturbances. *Educational Research*, *59*(1), 54–72.

Brophy, J. (1988). Educating teachers about managing classrooms and students. *Teaching and Teacher Education*, 4(1), 1–18.

Brophy, J. (2006). History of research on classroom management. *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues*, 17-43.

Brouwers, A., & Tomic, W. (2000). A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management. *Teaching and Teacher education*, *16*(2), 239-253.

Brouwers, A., & Tomic, W. (2001). The factorial validity of scores on the teacher interpersonal self-efficacy scale. *Educational and psychological measurement*, *61*(3), 433-445.

Doyle, W. (1986). Classroom organization and management. *Handbook of research on teaching* (3rd ed.).

Doyle, W. (2006). Ecological Approaches to Classroom Management. In C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (pp. 97–125). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Doyle, W. (2009). Situated practice: A reflection on person-centered classroom management. *Theory Into Practice*, *48*(2), 156-159.

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

Emmer, E. T., & Hickman, J. (1991). Teacher efficacy in classroom management and discipline. *Educational and psychological measurement*, *51*(3), 755-765.

Eteläpelto, A., Vähäsantanen, K., & Hökkä, P. (2015). How do novice teachers in Finland perceive their professional agency?. *Teachers and Teaching*, *21*(6), 660-680.

Evertson, C. M., & Weinstein, C. S. (Eds.). (2006). *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues.* Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Fishbein, M., & Ajzen, I. (1975). Belief, Attitude, Intention, and Behavior: An Introduction to Theory and Research. *Addison-Wesley*.

Hotokka, M. (2021). Meidän porukka: Työrauhaa tutkimassa. *Opettaja-lehti.* Viitattu 13.10.2024. https://www.opettaja.fi/tyossa/meidan-porukka-tyorauhaa-tutkimassa/

Iltasanomat. (2024). Kouluun tarvitaan työrauha ja mahdollisuus keskittyä. Iltasanomat. Viitattu 13.10.2024. https://www.is.fi/paakirjoitus/art-2000010612459.html

Korpela, E., & Tuominen, S. (2024). Kurittomat. *Yle.* Viitattu 13.10.2024. https://yle.fi/a/74-20061807

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 and Instruction*, *69*, 101346-.

Lavonen, J., Petersen, N., & Loukomies, A. (2018). A Finnish model of teacher education informs a South African one : a teaching school as a pedagogical laboratory. *South African Journal of Childhood Education*, *8*(1), 1–11.

Lehtomäki, S., & Mikkilä-Erdmann, M. (2018). Opettaja työrauhan rakentajana luokkahuoneen vuorovaikutuksessa. *Prologi*, 14(1), 10–25.

Main, S., & Hammond, L. (2008). Best Practice or Most Practiced? Pre-service Teachers' Beliefs about Effective Behaviour Management Strategies and Reported Self-efficacy. *Australian Journal of Teacher Education*, 33(4).

Martin, N. K., Yin, Z., & Baldwin, B. (1998). Construct Validation of The Attitudes & Beliefs on Classroom Control Inventory. *The Journal of Classroom Interaction*, 33(2), 6–15.

Martin, N. K., Yin, Z., & Mayall, H. (2006). Classroom Management Training, Teaching Experience and Gender: Do These Variables Impact Teachers' Attitudes and Beliefs toward Classroom Management Style?

Metsäpelto, R.-L., Poikkeus, A.-M., Heikkilä, M., Heikkinen-Jokilahti, K., Husu, J., Laine, A., Lappalainen, K., Lähteenmäki, M., Mikkilä-Erdmann, M., & Warinowski, A. (2020). Conceptual Framework of Teaching Quality: A Multidimensional Adapted Process Model of Teaching. *PsyArXiv* .

Nummenmaa, L. (2009). Käyttäytymistieteiden tilastolliset menetelmät. Tammi.

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.

Opetushallitus [OPH]. (2014). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_peruste et_2014.pdf

Pianta, R. C., & Nimetz, S. L. (1991). Relationships between children and teachers: Associations with classroom and home behavior. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 12(3), 379–393.

Pianta, R. C. (2001). Student-teacher relationship scale (STRS): Professional manual.

Postholm, M. B. (2013). Classroom Management: What Does Research Tell Us? *European Educational Research Journal EERJ*, 12(3), 389–402.

Queck, C.L. (2013). Exploring beginning teachers' attitudes and beliefs on classroom management. *New Horizons in Education (Hong Kong),* 61(2), 13-.

Quek, C. L., Liu, C., Kang, S., Wang, Q., & Nonis, D. A. M. (2015). Validation of Attitudes and Beliefs on Classroom Control Inventory among Beginning Teachers in Singapore Schools. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 24(1), 157–168.

Rimm-Kaufman, S. E., & Sawyer, B. E. (2004). Primary-Grade Teachers' Self-Efficacy Beliefs, Attitudes toward Teaching, and Discipline and Teaching Practice Priorities in Relation to the "Responsive Classroom" Approach. *The Elementary School Journal,* 104(4), 321–341.

Ritter, J. T., & Hancock, D. R. (2007). Exploring the relationship between certification sources, experience levels, and classroom management orientations of classroom teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23(7), 1206–1216.

Riley, P. (2009). An adult attachment perspective on the student–teacher relationship & classroom management difficulties. *Teaching and Teacher Education*, *25*(5), 626–635.

Rosas, C., & West, M. (2009). Teachers Beliefs about Classroom Management: Pre-service and Inservice Teachers' Beliefs about Classroom Management. *International Journal of Applied Educational Studies*, *5*(1), 54A-.

Sivri, H., & Balcı, E. (2015). Pre-service Teachers' Classroom Management Self-efficacy Beliefs. *International Online Journal of Educational Sciences*.

Slater, E. V., & Main, S. (2020). A measure of classroom management: validation of a pre-service teacher self-efficacy scale. *Journal of Education for Teaching*: JET, 46(5), 616–630.

Tschannen-Moran, M., Hoy, A. W., & Hoy, W. K. (1998). Teacher Efficacy: Its Meaning and Measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202–248.

Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783–805.

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

Turun opettajankoulutuslaitos [TOKL]. Turun yliopiston opettajankoulutuslaitoksen luokanopettajan tutkinto-ohjelman opetussuunnitelma 2022–2024. https://opas.peppi.utu.fi/fi/ohjelma/14529

Tähtinen, J., Laakkonen, E. & Broberg, M. 2020. Tilastollisen aineiston käsittelyn ja tulkinnan perusteita. 2. uudistettu ja täydennetty painos. *Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja C: 22*. https://www.utupub.fi/bitstream/handle/10024/149687/Tilastollisen_aineiston_k%c3%a4sittelyn_ja_tulkinnan_perusteita_2020.pdf?sequence=5&isAllowed=y

Uitto, T. (2024). Kännykät pidetään repussa koulupäivän ajan. *Laitilan sanomat.* Viitattu 13.10.2024.

Veldman, I., Admiraal, W., Mainhard, T., Wubbels, T., & van Tartwijk, J. (2017). Measuring teachers' interpersonal self-efficacy: relationship with realized interpersonal aspirations, classroom management efficacy and age. *Social Psychology of Education*, 20(2), 411–426.

Wolff, C. E., Jarodzka, H., & Boshuizen, H. P. A. (2021). Classroom Management Scripts: a Theoretical Model Contrasting Expert and Novice Teachers' Knowledge and Awareness of Classroom Events. *Educational Psychology Review*, 33(1), 131–148.

Liitteet

Liite 1. Luokanhallinnallisen minäpystyvyyden mittari

Instructional management ja *Behavioral management* -osa-alueet: Behavior Management Self-Efficacy Scale -mittari (Main & Hammond, 2008)

People management -osa-alue: Student-Teacher Relationship Scale -mittarin *Closeness* -osio (Aboaqyen ym., 2019).

Luokanhallinnallisen minäpystyvyyden osa-alueet väittämittäin

(1=Täysin eri mieltä, 2=Osin eri mieltä, 3=Ei samaa eikä eri mieltä, 4=Osin samaa mieltä, 5=Täysin samaa mieltä)

Vuorovaikutussuhteiden hallinta (People management)	Opetuksen hallinta (Instructional management)	Käyttäytymisen hallinta (Behavior management)
1. Kykenen luomaan lämpimän ja välittävän suhteen oppilaisiini.	1. Kykenen hyödyntämään erilaisia luokanhallinnan keinoja	1. Jos oppilas häiritsee oppituntia, kykenen nopeasti ohjaamaan hänet takaisin toimintaan.
2. Oppilaani hakevat minulta lohtua, jos he ovat murheissaan.	2. Kykenen ilmaisemaan odotukseni selkeästi oppilaille.	2. Kohtaan harvoin oppilaita, joita en kykene kontrolloimaan.
3. Oppilaani arvostavat suhdettaan minuun.	3. Tiedän, millaiset säännöt ovat toimivia oppilaillani.	3. Hallitsen luokkaani erittäin hyvin.
4. Oppilaat jakavat spontaanisti tietoa itsestään.	4. Kykenen hyödyntämään erilaisia positiivisen vuorovaikutuksen keinoja (esim. äänensävyt, ilmeet sekä huomio ja läheisyys).	4. Kykenen pitämään uhmakkaat oppilaat osallistuneina opetukseeni.
5. On helppoa tulkita, mitä oppilas tuntee.	5. Kykenen toteuttamaan johdonmukaisia luokkahuoneen rutiineja.	5. Kykenen estämään häiritseviä oppilaita pilaamasta koko oppituntia.
6. Oppilaani jakavat avoimesti tunteitaan ja kokemuksiaan kanssani.	6. Kykenen perustelemaan hyödyntämieni luokanhallinnallisten toimintatapojen taustoja, toimintaa ja arviointia.	6. Kykenen itsearvioimaan omaa luokanhallintaani ja hyödyntämään huomaamaani omassa käyttäytymisessäni.
		7. Jos oppilas lopettaa työskentelyn, kykenen ohjaamaan hänet takaisin tehtävän pariin.

Liite 2. Asennemittari

The Attitudes and Beliefs on Classroom Control Inventory-Revised (ABCC-R) – mittari (Queck, 2013).

Luokanhallintaa kohtaan olevien asenteiden osa-alueet väittämittäin (1=Täysin eri mieltä, 2=Osin eri mieltä, 3=Ei samaa eikä eri mieltä, 4=Osin samaa mieltä, 5=Täysin samaa mieltä)		
Vuorovaikutussuhteiden hallinta (People management)	Opetuksen hallinta (Instructional management)	Käyttäytymisen hallinta (Behavior management)
1. Oppilaiden vuorovaikutus luokkahuoneessa tulisi pitää vähäisenä, koska se voi helposti aiheuttaa häiriöitä.	1. Opettajan tulee ohjata oppilaiden siirtymistä oppimistilanteesta toiseen.	1. Jos oppilaat kokevat luokan säännön epäreiluksi, opettajan tulee perustella sen syyt, muttei muuttaa sitä.
2. Opettajan tulee huomioida, että oppilaiden tunteet ja päätöksentekokyky eivät ole vielä täysin kehittyneet.	2. Opettajan tulee päättää opetuksen aiheet sekä opetuksessa hyödynnettävät tehtävät.	2. Jos oppilas ei toistuvasti suorita annettuja tehtäviä, tulee opettajan huolehtia tarvittavista seuraamuksista.
3. Ystävällisyys, kohteliaisuus ja arvostus muita oppilaita kohtaan ovat asioita, joita opettajan tulisi vaatia oppilailtaan.	3. Jos oppilas alkaa kertomaan opetuksen aikana omasta työskentelystään, tulee opettajan muistuttaa häntä siitä, että opetus on kuunneltava loppuun saakka.	3. Kouluvuoden alkaessa opettajan tulee luoda luokalle säännöt ja kertoa oppilaille myös sääntöjen rikkomisten seuraamuksista.
4. Oppilaat menestyvät koulussa, jos he kuuntelevat aikuisia, jotka tietävät mikä on heille parhaaksi.	4. Opettajan tulee asettaa tietty aika oppitunnin eri vaiheiden suorittamiselle ja pyrkiä noudattamaan suunnitelmaa.	4. Jos oppilas häiritsee käytöksellään muita oppilaita, tulee opettajan puuttua tähän välittömästi.
5. Oppilaat tarvitsevat ohjausta toimiakseen ryhmässä.	5. Mikäli oppilas ei suorita annettuja tehtäviä niille määrätyssä ajassa, tulee se huomioida oppilaan arvioinnissa.	5. Hyvin käyttäytyvien oppilaiden palkitseminen on hyvä tapa ehkäistä väärinkäytöksiä.

Liite 3. Tutkimuksen kyselylomakkeen saatekirje

Hei luokanopettajaopiskelija!

Pro gradu -tutkielmani käsittelee luokanopettajaopiskelijoiden kokemaa luokanhallinnallista minäpystyvyyttä sekä asenteita luokanhallintaa kohtaan. **Jos siis opiskelet luokanopettajaksi, tämä kysely on juuri sinua varten!**

Tutkimuksessa ei kerätä vastaajien henkilötietoja. Kysely on täysin vapaaehtoinen ja vastaamisen voi lopettaa missä tahansa vaiheessa. Vastatessasi kyselyyn hyväksyt vastaustesi käytön pro gradu -tutkielman aineistona. Tutkimusaineistoa säilytetään Turun yliopiston tietojärjestelmissä pro gradu -tutkielman hyväksymiseen asti, minkä jälkeen aineisto poistetaan tietoturvallisesti. Kyselyyn vastaamiseen menee vain noin 5-10 minuuttia, mutta vastauksesi on tutkimukseni kannalta kullanarvoinen.

Kiitos jo etukäteen vastauksistasi, arvostan niitä todella paljon!
Mikäli jokin asia jää mietityttämään, voit olla minuun yhteydessä sähköpostitse.

Liite 4. Tutkimuksen kyselylomake

1. Ikäsi *

- ◯ 20 vuotta tai nuorempi
- ◯ 21-24 vuotta
- ◯ 25 vuotta tai vanhempi

2. Sukupuoli *

- ◯ Nainen
- ◯ Mies
- ◯ Muu
- ◯ En halua kertoa

3. Luokanopettajaopintojen aloitusvuosi (yyyy) *

[ ]

4. Vuosikurssi *

- ◯ 1
- ◯ 2
- ◯ 3
- ◯ 4
- ◯ 5
- ◯ Muu, mikä? [ ]

5. Olen suorittanut kasvatustieteen kandidaatin tutkinnon *

- ◯ kyllä
- ◯ ei

6. Opetuskokemus *

Opetuskokemukseksi luetaan alakouluikäisten lasten kanssa tehdyt opetusharjoittelut, luokanopettajan tehtävät ja harrasteryhmien opetus/ohjaus.

- ◯ Ei kokemusta
- ◯ Alle 6kk
- ◯ Yli 6kk – alle 12kk
- ◯ 1–5 vuotta
- ◯ 6–10 vuotta
- ◯ Yli 10 vuotta

7. Mistä opetuskokemuksesi koostuu? *

- ☐ Opetusharjoitteluista
- ☐ Luokanopettajan sijaisuuksista (ei omaa luokkaa)
- ☐ Luokanopettajan työstä (työsuhteessa)
- ☐ Alakouluikäisten lasten harrasteryhmän opetuksesta/ohjauksesta
- ☐ Muu, mikä? _____

8. Vastaa tässä osiossa väittämiin opetuskokemuksesi perusteella (opetusharjoittelut, luokanopettajan tehtävät ja harrasteryhmien opetus/ohjaus). *

	Täysin eri mieltä	Osin eri mieltä	Ei samaa eikä eri mieltä	Osin samaa mieltä	Täysin samaa mieltä
Kykenen hyödyntämään erilaisia luokanhallinnan keinoja.	○	○	○	○	○
Jos oppilas häiritsee oppituntia, kykenen nopeasti ohjaamaan hänet takaisin toimintaan.	○	○	○	○	○
Kykenen luomaan lämpimän ja välittävän suhteen oppilaisiini.	○	○	○	○	○
Kohtaan harvoin oppilaita, joita en osaa käsitellä.	○	○	○	○	○
Oppilaani hakevat minulta lohtua, jos ovat murheissaan.	○	○	○	○	○
Kykenen ilmaisemaan oppilaille, mitä heiltä odotetaan.	○	○	○	○	○
Kykenen hyödyntämään erilaisia positiivisen vuorovaikutuksen keinoja (esim. äänensävyt, ilmeet, huomio ja läheisyys).	○	○	○	○	○
Tiedän, millaiset säännöt ovat toimivia oppilaillani.	○	○	○	○	○
Kykenen toteuttamaan johdonmukaisia luokkahuoneen rutiineja.	○	○	○	○	○
Oppilaani kokevat hellyydenosoitukset ja kosketuksen minulta epämukavaksi.	○	○	○	○	○

9. Vastaa tässä osiossa väittämiin opetuskokemuksesi perusteella (opetusharjoittelut, luokanopettajan tehtävät ja harrasteryhmien opetus/ohjaus). *

	Täysin eri mieltä	Osin eri mieltä	Ei samaa eikä eri mieltä	Osin samaa mieltä	Täysin samaa mieltä
Koen, että oppilaat arvostavat suhdettaan minuun.	○	○	○	○	○
Hallitsen luokkaani erittäin hyvin.	○	○	○	○	○
Kykenen estämään häiritseviä oppilaita pilaamasta koko oppituntia.	○	○	○	○	○
Kykenen pitämään uhmakkaat oppilaat osallistuneina opetukseeni.	○	○	○	○	○
Jos oppilas lopettaa työskentelyn, kykenen ohjaamaan hänet takaisin tehtävän pariin.	○	○	○	○	○
Oppilaani kertovat spontaanisti tietoa itsestään.	○	○	○	○	○
Kykenen perustelemaan hyödyntämieni luokanhallinnallisten toimintatapojen periaatteita.	○	○	○	○	○
Kykenen itsearvioimaan omaa luokanhallintaani ja hyödyntämää sitä omassa käyttäytymisessäni.	○	○	○	○	○
Minun on helppoa tulkita, mitä oppilas tuntee.	○	○	○	○	○
Oppilaani jakavat avoimesti tunteitaan ja kokemuksiaan kanssani.	○	○	○	○	○
Kykenen ilmaisemaan oppilailleni, että vaadin asianmukaista käytöstä.	○	○	○	○	○

10. Tässä osiossa vastaa väittämiin omien kokemustesi perusteella. *

	Täysin eri mieltä	Osin eri mieltä	Ei samaa eikä eri mieltä	Osin samaa mieltä	Täysin samaa mieltä
Oppilaiden vuorovaikutus luokkahuoneessa tulisi pitää vähäisenä, koska se voi helposti aiheuttaa häiriöitä.	○	○	○	○	○
Opettajan tulee huomioida, että oppilaiden tunteet ja päätöksentekokyky eivät ole vielä täysin kehittyneet.	○	○	○	○	○
Ystävällisyys, kohteliaisuus ja arvostus muita kohtaan ovat asioita, joita opettajan tulisi vaatia oppilailtaan.	○	○	○	○	○
Aikuiset tietävät, mikä on oppilaille parhaaksi. Oppilaat menestyvät koulussa, jos he kuuntelevat aikuisia.	○	○	○	○	○
Oppilaat tarvitsevat ohjausta toimiakseen ryhmässä.	○	○	○	○	○
Opettajan tulee ohjata oppilaiden siirtymistä oppimistilanteesta toiseen.	○	○	○	○	○
Opettajan tulee päättää opetuksen aiheet sekä opetuksessa hyödynnettävät tehtävät.	○	○	○	○	○

11. Tässä osiossa vastaa väittämiin omien kokemuksiesi perusteella. *

	Täysin eri mieltä	Osin eri mieltä	Ei samaa eikä eri mieltä	Osin samaa mieltä	Täysin samaa mieltä
Jos oppilas alkaa kertomaan opetuksen aikana omista asioistaan, opettajan tulee muistuttaa häntä siitä, että opetus tulee kuunnella loppuun saakka.	○	○	○	○	○
Opettajan tulee asettaa tietty aika oppitunnin eri vaiheiden suorittamiselle ja pyrkiä noudattamaan suunnitelmaa.	○	○	○	○	○
Mikäli oppilas ei suorita annettuja tehtäviä niille määrätyssä ajassa, tulisi se huomioida oppilaan arvioinnissa.	○	○	○	○	○
Jos oppilaat kokevat luokan säännön epäreiluna, opettajan tulee perustella sen syyt, muttei muuttaa sitä.	○	○	○	○	○
Jos oppilas ei toistuvasti suorita annettuja tehtäviä, tulee opettajan huolentia tarvittavista seuraamuuksista.	○	○	○	○	○
Kouluvuoden alkaessa opettajan tulee luoda luokalle säännnöt ja kertoa oppilaille myös sääntöjen rikkomisen seurauksista.	○	○	○	○	○
Jos oppilas häiritsee käytöksellään muita oppilaita, tulee opettajan puuttua tähän välittömästi.	○	○	○	○	○
Hyvin käyttäytyvien oppilaiden palkitseminen on hyvä tapa väärinkäytösten ehkäisemiseksi.	○	○	○	○	○