

# **”Koen et oon mun opetukses onnistunu oleen avoin ja selkeä oppilaiden kanssa”**

Opetusharjoittelijan minäpystyvyyden merkitys luokan organisointiin ja motivointiin

Kasvatustiede  
pro gradu -tutkielma  
Turun yliopisto  
Opettajankoulutuslaitos, Rauman yksikkö

Laatijat:  
Niina Heinonen  
Vilma Heinonen

Ohjaaja:  
Professori Janne Lepola

16.4.2024  
Rauma

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

Pro gradu -tutkielma

**Oppiaine:** Kasvatustiede

**Tekijät:** Niina Heinonen & Vilma Heinonen

**Otsikko:** ”Koen et oon mun opetukses onnistunu oleen avoin ja selkeä oppilaiden kanssa”  
Opetusharjoittelijan minäpystyvyyden merkitys luokan organisointiin ja motivointiin

**Ohjaajat:** Professori Janne Lepola

**Sivumäärä:** 50 s ja 3 liites.

**Päivämäärä:** 16.4.2024

Tässä pro gradu -tutkimuksessa tarkastellaan viidennen vuosikurssin opettajaopiskelijoiden luokan toiminnan organisoinnin ja motivoinnin taitojen soveltamista viimeisessä harjoittelussaan. Tutkimuksen tavoitteena on syventää ymmärrystä harjoittelijoiden pedagogisten taitojen ja vuorovaikutustaitojen merkityksestä opettajan ammatillisen kehityksen ja oppimisympäristön laadun näkökulmista. Tutkimus toteutettiin monimenetelmällisenä tutkimuksena ja aineisto kerättiin itsearviointikyselyjen ja harjoittelukoulussa toteutetun systemaattisen observoinnin avulla syksyn 2023 aikana.

Opetusharjoittelijoiden toimintaa tarkasteltiin arvioinnissa *Vuorovaikutus osana opettajan arviointiosaamista* (VOPA) – toimintamallin (Pöysä ym., 2021) perustuvan ryhmän toiminnan organisoinnin ja motivoinnin ulottuvuuksien näkökulmasta. Lisäksi opiskelijat itsearvioivat opetuksellista minäpystyvyyttä oppilaiden kiinnittämisestä, opettajan opetusstrategioista ja ryhmänhallinnasta. Itsearvioinnin väittämät perustuvat *Teachers' Sense of Efficacy Scale* (TSES) -mittariin (2021). Tutkimukseen osallistui kahdeksan viidennen vuosikurssin opetusharjoittelijaa. Observoinnin tulokset osoittivat, että opetusharjoittelijat pystyivät pääosin luomaan vuorovaikutteisia ja oppilaita osallistavia oppimisympäristöjä. Erityisesti harjoittelijat osoittivat kykyä asettaa selkeitä käyttäytymisodotuksia ja oppimistavoitteita, käyttää kehollista viestintää ja toimia proaktiivisesti. Lisäksi opetusharjoittelijoiden itsearvioitu opetuksellinen minäpystyvyys oli suhteellisen korkea, mikä antaa viitteitä heidän luottamuksestaan ja käsityksestään omiin kykyihinsä eri opetusstrategioiden edistää ryhmänhallintaan ja oppilaiden kiinnittymistä oppimiseen.

Tutkimuksen luotettavuutta tuki tarkka aineistonkeruuprosessi ja korkea kahden tutkijan välinen yksimielisyys observoinnin havainnoista. Eettiset periaatteet, kuten informoitu suostumus ja anonymiteetti on otettu huomioon kaikissa tutkimuksen vaiheissa. Jatkotutkimusehdotuksissa suositellaan tarkastelemaan opettajankoulutuksen eri malleja ja strategioita sekä minäpystyvyyden kehittämisen tukemista opettajankoulutuksen aikana. Tutkimus tarjoaa tietoa opettajankoulutuksen kehittämiseksi ja antaa suuntaviivoja sille, miten opettajaopiskelijoiden pedagogista osaamista ja minäpystyvyyttä voidaan tukea ja vahvistaa. Tutkimuksen tulokset ovat merkittäviä opettajankouluttajille ja opettajaopiskelijoille sekä myös koulun kehittäjille, korostaen jatkuvan ammatillisen kehityksen ja reflektion merkitystä opettajan uralla.

**Avainsanat:** opetusharjoittelija, ryhmänorganisointi, motivointi, pedagogiset taidot, minäpystyvyys, opetusharjoittelu, opettajankoulutus, oppimisympäristö

# Sisällysluettelo

<b>1</b>	<b>Johdanto .....</b>	<b>5</b>
<b>2</b>	<b>Ryhmänhallinta .....</b>	<b>7</b>
<b>3</b>	<b>Opetuksen laatu ja arviointi.....</b>	<b>9</b>
<b>3.1</b>	<b>Ryhmän toiminnan organisointi ja motivointi.....</b>	<b>10</b>
3.1.1	Käyttäytymisodotukset ja oppimistavoitteet .....	12
3.1.2	Kehollinen viestintä .....	13
3.1.3	Proaktiivisuus .....	14
3.1.4	Osallistumisen tukeminen ja kiinnittyminen .....	14
<b>4</b>	<b>Opetusharjoittelijan osaaminen .....</b>	<b>16</b>
4.1	Opetusharjoittelijan vuorovaikutuksen merkitys oppilaisiin .....	17
4.2	Opettajankoulutus .....	19
4.3	Minäpystyvyys .....	20
<b>5</b>	<b>Tutkimustehtävä ja tutkimusongelmat.....</b>	<b>23</b>
<b>6</b>	<b>Tutkimuksen toteutus.....</b>	<b>24</b>
<b>6.1</b>	<b>Tutkittavat ja aineiston keruu .....</b>	<b>24</b>
6.1.1	Ryhmän toiminnan organisoinnin ja motivoinnin havainnointi .....	25
6.1.2	Harjoittelijoiden minäpystyvyyden itsearviointi .....	27
<b>6.2</b>	<b>Aineiston analyysi .....</b>	<b>28</b>
<b>7</b>	<b>Tulokset.....</b>	<b>29</b>
7.1	Luokan organisointi ja motivointi: observoinnin tuloksia .....	29
7.2	Opetusharjoittelijoiden minäpystyvyys .....	31
<b>7.3</b>	<b>Minäpystyvyyden yhteys organisointiin ja motivointiin .....</b>	<b>33</b>
7.3.1	Korkeamman minäpystyvyyden, organisoinnin ja motivoinnin harjoittelijat .....	34
7.3.2	Matalamman minäpystyvyyden, organisoinnin ja motivoinnin harjoittelijat .....	36
<b>8</b>	<b>Pohdinta .....</b>	<b>39</b>
8.1	Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys .....	41
8.2	Jatkotutkimusehdotukset.....	43
	<b>Lähteet.....</b>	<b>44</b>
	<b>Liitteet.....</b>	<b>51</b>

<b>Liite 1. Observointirunko .....</b>	<b>51</b>
<b>Liite 2 Itsearviointilomake minäpystyvyydestä.....</b>	<b>53</b>

# 1 Johdanto

Opettajaopiskelijoiden kyky organisoida ja motivoida ryhmiä, sekä heidän valmiutensa luoda tutkiva ja osallistava oppimisympäristö, ovat luonteeltaan geneerisiä taitoja, jotka mahdollistavat tavoitteiden saavuttamisen eri tilanteissa. Opettajan ammatilliset kompetenssit, kuten Pietiläinen (2008) on korostanut, ovat opetuksen laadun ytimessä. Nämä kompetenssit kattavat laajan kirjon taitoja, jotka ulottuvat oppimateriaalin hallinnasta ja opetus suunnitelmien ymmärtämisestä aina vuorovaikutustaitojen ja oppilaiden motivoinnin keinoihin. Opettajaopiskelijoiden on tärkeää kehittää näitä taitoja opettajankoulutuksensa aikana, jotta he voivat tukea oppilaiden oppimista tehokkaasti tulevaisuudessa. (Pietiläinen, 2008)

Ryhmän toiminnan organisointi ja motivointi ovat tärkeitä taitoja, jotka muodostavat perustan opettajan kyvyille luoda tehokkaita ja osallistavia oppimisympäristöjä (Saloviita, 2015). Tämän tutkimuksen tarkoituksena on syventää ymmärrystä, miten opettajaopiskelijat kehittävät, soveltavat ja arvioivat näitä tulevan työn kannalta keskeisiä pedagogisia taitoja harjoittelussaan. Poikkeus, Lerkkanen ja Rasku-Puttonen (2013) ovat tuoneet esiin, että opettajan ja oppilaiden välinen ohjausvuorovaikutus on monimuotoinen prosessi, joka käsittää tunteiden, organisoinnin ja oppimisen tuen elementtejä. Tällainen ohjausvuorovaikutus on ratkaisevaa luotaessa oppimisympäristöjä, joka edistää aktiivista osallistumista ja oppimista. Tässä yhteydessä opettajaopiskelijoiden kyky käyttää tehokkaita vuorovaikutustaitoja ja soveltaa niitä opetuksessaan on keskeinen heidän valmiudessaan rakentaa oppimista tukevia oppimisympäristöjä. (Poikkeus, Lerkkanen & Rasku-Puttonen, 2013)

Pöysä, Pakarinen, Ketonen, Lehesvuori ja Lerkkanen (2021) ovat kehittäneet *Vuorovaikutus osana opettajan arviointiosaamista (VOPA)* – toimintamallin, joka tarjoaa käsitteellisen kehyksen opettajan vuorovaikutustaitojen arvioinnille ja kehittämiseksi. Tässä tutkimuksessa on käytetty VOPA-mallin tarjoamaa viitekehystä opetusharjoittelijoiden opetuksen observoinnissa. Tämä malli korostaa opettajan roolia oppimisprosessin ohjaajana ja oppilaiden oppimistulosten edistäjänä, mikä on olennainen osa opettajan ammatillisia kompetensseja.

Tämän tutkimuksen tavoitteena on tuottaa tietoa, joka auttaa ymmärtämään, miten opettajaopiskelijat voivat kehittää ja soveltaa organisoinnin ja motivoinnin käytäntöjä

opetuksessaan. Tämä tieto on arvokasta opettajankoulutuksen kehittämisen kannalta, sillä se tarjoaa suuntaviivoja sille, miten opettajaopiskelijoiden pedagogista osaamista on tuettu ja vahvistettu heidän koulutuksensa aikana. Tutkimuksen tulokset tarjoavat suuntaviivoja siitä, miten tulevaisuuden opettajat voivat tehokkaammin tukea jokaisen oppilaan oppimista, mikä on keskeistä luotaessa inklusiivisia ja osallistavia kouluuyhteisöjä. Lisäksi tutkimus pyrkii valottamaan opettajaopiskelijoiden valmiuksia tunnistaa ja vastata oppilaiden yksilöllisiin oppimistarpeisiin, mikä on tärkeää oppilaiden motivaation ja oppimistulosten maksimoimiseksi (Mikola, 2012). Tämän tutkimuksen merkitys korostuu yhteiskunnassa, jossa koulutuksen ja opetuksen odotetaan vastaavan yhä moninaisempiin tarpeisiin ja valmistavan oppilaita elämään globaalissa ja jatkuvasti muuttuvassa maailmassa (Lindholm, 2019).

## 2 Ryhmänhallinta

Ryhmänhallinta on olennainen osa opetustyötä, mikä tukee oppimisympäristön kehittämistä ja edistää oppilaiden akateemista menestymistä sekä hyvinvointia koulussa (Räisänen-Ylitalo, 2015). Ryhmänhallinta opetustyössä viittaa opettajan toimintaan saada luokka toimimaan yhteisten normien mukaisesti ja tarvittaessa palauttaa oppilaat tavoitteen mukaiseen toimintaan. Viimeaikaiset tutkimukset ja teoriat (esim. Kern & Clements, 2007; Everson & Weinstein 2006; Hafen ym., 2015) tarjoavat monipuolisen näkökulman siihen, miten opettajat voivat tehokkaasti hallita luokkahuonetta, edistää oppilaiden osallistumista ja sitoutumista, sekä luoda turvallisen ja kannustavan oppimisympäristön.

Banduran (1978) teoria minäpystyvyydestä on keskeinen ryhmänhallinnan ymmärtämisessä. Minäpystyvyys viittaa opettajan uskoon omasta kyvystään vaikuttaa oppimisympäristöön positiivisesti, mikä on olennainen osa onnistunutta ryhmänhallintaa (Bandura, 1978). Deci ja Ryan (1985) korostavat itsemääräämisteorian kautta sisäisen motivaation merkitystä, mikä tukee opettajien pyrkimyksiä luoda oppimisympäristöjä, jotka vastaavat oppilaiden autonomian, pätevyyden ja yhteenkuuluvuuden tarpeisiin ja edistävät heidän aktiivista osallistumistaan. Everson ja Weinstein (2006) sekä Kern ja Clements (2007) ovat tutkineet käytännön strategioita, jotka tukevat tehokasta ryhmänhallintaa. Nämä strategiat sisältävät selkeiden odotusten antamisen, positiivisen käyttäytymisen vahvistamisen ja rakentavan palautteen antamisen. Näiden toimenpiteiden tavoitteena on luoda ympäristö, joka edistää oppilaiden oppimista sekä hyvinvointia.

Opettajan ja oppilaiden välistä vuorovaikutuksen merkitystä korostetaan luokkahuoneen hallinnassa. Opettajan kyky luoda positiivisia suhteita oppilaisiin, käyttää tehokkaita kommunikaatiotaitoja ja vastata joustavasti oppilaiden tarpeisiin on avainasemassa luomaan oppimista tukeva oppimisympäristö. (Hafen ym., 2015) Lisäksi on osoitettu, että opettajien käyttäytymisellä on suora vaikutus oppilaiden tunne-elämään ja akateemiseen sitoutumiseen, mikä vahvistaa vuorovaikutuksen roolia ryhmänhallinnassa (Titsworth ym., 2013).

Ryhmänhallinta on kompleksinen, sosiaalinen ja kognitiivinen prosessi, joka vaatii opettajilta sekä teoreettista ymmärrystä että käytännön taitoja. Opettajan minäpystyvyys, positiiviset vuorovaikutussuhteet oppilaiden kanssa sekä joustavat ja oppilaslähtöiset opetusstrategiat ovat keskeisiä tekijöitä luotaessa tukevaa ja osallistavaa oppimisympäristöä. Tehokas

ryhmänhallinta edellyttää jatkuvaa ammatillista kehittymistä ja reflektointia, jotta opettajat voivat vastata oppilaiden muuttuviin tilanteisiin ja edistää jokaisen oppilaan oppimista ja koko yhteisön kouluhyvinvointia (Ahonen, 2018).

### 3 Opetuksen laatu ja arviointi

Opetuksen laadun ja arvioinnin ymmärtäminen ja niiden jatkuva kehittäminen ovat kriittisiä tekijöitä, jotka vaikuttavat opetuksen tehokkuuteen ja oppimisympäristön positiivisuuteen. Pianta, La Paro ja Hamre (2008) ovat luoneet "Classroom Assessment Scoring System-järjestelmän (CLASS), joka keskittyy nimenomaan näihin aspekteihin. Heidän työnsä korostaa, kuinka tärkeää on ymmärtää opetuksen monimuotoisuus ja vuorovaikutuksen laatu opettajan ja oppilaiden välillä. Opetuksen on perustuttava positiiviseen, kannustavaan ja oppilaita aktiivisesti osallistavaan vuorovaikutukseen. Tällainen vuorovaikutus ei ainoastaan edistä oppilaiden akateemista oppimista, vaan myös tukee heidän itsetuntonsa ja sosiaalisten taitojensa kehitystä. Empaattinen ja kannustava lähestymistapa opetuksessa luo pohjan oppilaiden kokonaisvaltaiselle kasvulle. (Pianta ym. 2008)

Opetuksen laadun arviointiin on olemassa erilaisia työtapoja ja työkaluja, joiden avulla pystytään arvioimaan opetusta. Opetuksen laadun arvioinnin avulla pystytään kehittämään opetusta ja opetusmenetelmiä entistä paremmiksi ja tehokkaammiksi. Opetuksen laadun arviointi edellyttää opettajilta monipuolista ymmärrystä ja vuorovaikutusta. Opetuksen laatu edellyttää opettajan arviointiosaamista. Esimerkiksi tunnetuki ja opettajan kyky luoda positiivinen ilmapiiri katsotaan oleellisiksi myös silloin, kun keskitytään opettajan suorittamaan formatiiviseen arviointiin. Aktiivisesti oppilaidensa kehitystä seuraava opettaja saa arvokasta tietoa heidän edistymisestäään. Kun opettajan ja oppilaan välinen suhde on lämmin, on formatiivisen palautteen ja arvioinnin suorittaminen luonnollista ja tehokasta. (Pöysä ym. 2021)

Huhtalan ja Järvisen (2006) tutkimus tuo esiin arvioinnin haasteet opettajan näkökulmasta kuvaamalla arvioinnin olevan monitahoinen ja aikaa vievä prosessi, joka herättää opettajissa erilaisia pohdintoja ja tunteita. Osa kokee tämän jopa yhdeksi opettajan vaikeimmista tehtävistä. Tämä korostaa tarvetta kehittää opettajien valmiuksia arvioinnin suunnittelussa ja toteutuksessa, jolla opetuksen laatua voidaan varmistaa.

Atjonen (2006) korostaa opetuksen laadun keskeisenä kriteerinä oppilaan inhimillistä kasvua ja kehitystä, ja ehdottaa, että opettajan rooli opiskelijoiden ohjaajana ja oppimisympäristön suunnittelijana on avainasemassa tämän tavoitteen saavuttamisessa. Hän painottaa myös tarvetta kehittää opiskelijoiden palautelukutaitoa, jotta he voivat tehokkaammin hyödyntää

saamaansa palautetta oppimisensa ja työskentelystrategioidensa parantamiseksi. Huhtalan ja Järvisen (2006) mukaan arvioinnin tulisikin olla oppilaille kannustavaa ja auttaa motivoimaan opiskelussa eteenpäin. Carless ja Broud (2018) laajentavat keskustelua opetuksen laadun arvioinnin kentällä. He puhuvat myös palautelukutaidosta, jota he pitävät keskeisenä tekijänä opetuksen laadun parantamisessa ja opiskelijoiden oppimiskokemuksen syventämisessä. Heidän mukaansa opiskelijoiden on ymmärrettävä palautteen merkitys, kehitettävä kykyä arvioida omaa ja toisen työtä, hallittava tunnereaktionsa palautteeseen ja ryhdyttävä toimiin palautteen perusteella. Tämä edellyttää opettajilta aktiivista roolia opiskelijoiden taitojen kehityksessä.

Tässä tutkimuksessa on hyödynnetty opetuksen laadun arvioinnissa *vuorovaikutus osana opettajan arviointiosaamista* (VOPA) – toimintamallia, jonka tavoitteena on lisätä ymmärrystä opetustilanteisiin liittyvän vuorovaikutuksen merkityksestä aikaisessa formatiivisessa arvioinnissa. VOPA-toimintamalli tarjoaa rakenteellisen tavan tarkastella ja kehittää opetustilanteiden vuorovaikutusta. Tämän vaiheittaisen lähestymistavan avulla voidaan hahmottaa vuorovaikutustaitojen kehittymisen prosessia, ja se tarjoaa yhteisen kielen teemojen käsittelylle. Analysoimalla opetustilanteita VOPA-mallin mukaisesti tuemme käsitystä, että vuorovaikutusosaaminen on jatkuvasti kehittyvä taito.

### **3.1 Ryhmän toiminnan organisointi ja motivointi**

Ryhmän toiminnan organisointi on yksi keskeinen osa-alue, kun tarkastellaan opetusryhmien vuorovaikutuksen laatua ja oppimisympäristön tehokkuutta (Pöysä ym. 2021). Toiminnan organisointi viittaa ryhmän toimintojen tehokkaaseen ja tavoitteelliseen järjestämiseen, mikä on olennainen tekijä luodessa suotuisaa oppimisympäristöä ja edistäessä oppimisprosessia. Piantan, La Paron ja Hamren (2008) mukaan toiminnan organisoinnin kautta arvioidaan, kuinka hyvin opetusryhmän toiminnot ovat järjestetty ja suunniteltu tukemaan oppilaiden oppimista ja osallistumista. Tehokas toiminnan organisointi sisältää sujuvan siirtymisen eri toimintojen välillä sekä selkeät ohjeistukset ja säännöt, jotka tukevat oppimista ja järjestyksen ylläpitämisen, joka mahdollistaa oppilaiden keskittymisen oppimistehtäviin ilman tarpeetonta häiriötä (Poikkeus, Lerkkanen & Rasku-Puttonen, 2013).

Ryhmän toiminnan tehokas organisointi ei ainoastaan paranna oppimisen edellytyksiä vaan myös edistää positiivista ryhmädynamiikkaa ja vähentää käytöshäiriöitä, mikä luo turvallisen ja kannustavan oppimisympäristön kaikille oppilaille. Lisäksi, kun oppilaat kokevat

toiminnan olevan järjestäytyntä ja tavoitteellista, heidän motivaationsa ja osallistumisensa oppimisprosesseihin voi lisääntyä. Tämän vuoksi opettajien on tärkeää suunnitella ja toteuttaa opetuksensa tavalla, joka ottaa huomioon toiminnan organisoinnin keskeiset elementit. Tehokas toiminnan organisointi vaatii opettajalta kykyä ennakoivasti suunnitella opetustilanteita, joustavuutta mukautua tilanteen vaatimiin muutoksiin sekä kykyä ohjata oppilaiden toimintaa siten, että se tukee oppimistavoitteiden saavuttamista. Opettajan valmiudet tunnistaa oppilaiden yksilöllisiä tarpeita ja vastata niihin osana ryhmän toiminnan organisointia, ovat myös tärkeä elementti luotaessa inklusiivista ja saavutettavaa oppimisympäristöä. (Poikkeus, Lerkkanen & Rasku-Puttonen, 2013)

Koulutuksen ja kasvatuksen tavoitteena on opettaa taitoja, jotka palvelevat yksilöä, yhteisöä ja koko yhteiskuntaa, ja lisätä maailmaan hyvää. Tämä edellyttää, että oppijat omaksuvat ei ainoastaan akateemisia taitoja, vaan myös luonteen kasvua tukevia taitoja, kuten motivaatiota, uteliaisuutta, itsesäätelykykyä ja sinnikkyyttä, jotka ovat vahvasti yhteydessä oppimiseen ja todettu ennustavan koulumenestystä älykkyyssosamäärää enemmän. Positiivisen pedagogiikan tavoitteena on tehdä jokainen oppija tietoiseksi omista kyvyistään ja kirkastaa jokaisen vahvuudet. Tämä lähestymistapa pyrkii sekä ennaltaehkäisemään että mahdollistamaan, antamalla eväitä mielen kimmoisuuden ja voimaa säilyä eheänä ja toipumiskykyisenä vaikeissakin paikoissa, sekä avaamalla monipuolisia näkymiä jokaiselle oppijalle. (Vuorinen & Uusitalo, 2021)

Ryhmän toiminnan organisointi ja motivointi ovat olennaisia tekijöitä tehokkaassa yhteistyössä. Organisointi sisältää selkeiden tavoitteiden asettamisen, tehtävien jakamisen ja aikataulujen suunnittelun. Motivointi puolestaan liittyy innostavan ilmapiirin luomiseen, yksilöllisten vahvuuksien korostamiseen ja tavoitteiden merkityksen korostamiseen. Onnistunut ryhmän organisointi ja motivointi tukevat jäsenten keskinäistä vuorovaikutusta, parantavat tuottavuutta ja luovat myönteisen yhteishengen ryhmässä. Ryhmän toiminnan organisoinnissa ja motivoinnissa on keskeistä ymmärtää, että motivaatio ei ole yksiselitteinen tai staattinen ilmiö, vaan se koostuu moninaisista sisäisistä ja ulkoisista tekijöistä, jotka vaikuttavat ryhmän sisäiseen dynamiikkaan (kuviot 1). Koulussa opettajien ja oppilaiden välinen vuorovaikutus ja yhteistyö ovat avainasemassa oppimistulosten saavuttamiseksi. (Pöysä ym., 2021)

1. Odotusten sanallistaminen	
2. Selkeys ja johdonmukaisuus	Selkeät käyttäytymisodotukset
3. Oppilaat tietävät miten toimia	
4. Orientoituminen	
5. Kertaaminen, tiivistäminen	
6. Uudelleen suuntaaminen	Selkeät oppimistavoitteet
7. Selkeä hyvin organisoitu esittäminen	
8. Välimatka ja tilankäyttö	
9. Katse, ilmeet, eleet, asennot	Kehollinen viestintä
10. Äänen painotukset, voimakkuus ja tauot	
11. Havaintojen tekeminen	
12. Myönteiseen keskittyminen	Proaktiivisuus
13. Matala reaktiivisuus	
14. Edistää oppilaiden osallisuutta	
15. Opettajan kiinnostus ja kannustus	Osallistumisen tukeminen
16. Opetuksen rytmittäminen	
17. Osallistuminen	
18. Keskittyminen	Oppilaan kiinnittyminen
19. Sinnikkyys	

Ryhmän toiminnan organisointi ja motivointi

Kuvio 1 Ryhmän toiminnan organisointi ja motivointi: ulottuvuudet ja indikaattorit

### 3.1.1 Käyttäytymisodotukset ja oppimistavoitteet

Selkeiden käyttäytymisodotusten ja oppimistavoitteiden asettaminen on keskeistä oppimisympäristön rakentamisessa, joka edistää oppimista ja oppilaiden osallistumista. Good ja Lavigne (2017) korostavat kuinka opettajien asettamat odotukset vaikuttavat merkittävästi oppilaiden käyttäytymiseen ja akateemiseen suoriutumiseen luokkahuoneessa.

Käyttäytymisodotusten tulee olla yksiselitteisiä, jotta oppilaat ymmärtävät mitä heiltä odotetaan, ja voivat toimia näiden odotusten mukaisesti. Käyttäytymisodotukset ovat sekä opettajan käsityksiä että oppilaiden kanssa yhdessä luotuja sääntöjä siitä, miten oppilaiden tulisi käyttäytyä ja osallistua opetukseen. Good ja Lavigne (2017) tuovat esille, että nämä odotukset vaikuttavat opettajan päivittäisiin vuorovaikutustilanteisiin oppilaisen kanssa ja muovaavat luokkahuoneen ilmapiiriä. Samoin, oppimistavoitteiden on oltava selkeitä ja konkreettisia, jolloin oppilaat tietävät, mitä heidän on tarkoitus oppia ja miten he voivat suunnata oppimisensa tavoitteiden saavuttamiseksi. Selkeät odotukset ja tavoitteet tukevat

oppimista ohjaamalla sekä opettajan että oppilaiden toimintaa kohti yhteisiä päämääriä, mikä puolestaan edistää oppimistulosten saavuttamista ja oppimiseen kiinnittymistä. (Pöysä ym., 2021) Opettajien tulisi pyrkiä luomaan positiivinen ja kannustava oppimisympäristö, jossa kaikille oppilaille tarjotaan yhtäläiset mahdollisuudet oppia ja menestyä. Tämä edellyttää selkeiden käyttäytymisodotusten asettamista ja oppimistavoitteiden määrittämistä, jotka ovat saavutettavissa ja merkityksellisiä oppilaille. (Good & Lavigne, 2017)

### 3.1.2 Kehollinen viestintä

Kehollinen viestintä on olennainen osa opetuksen vuorovaikutusta. Se sisältää eleet, ilmeet, katsekontaktin, äänenpainotukset, ja tilankäytön. Opettajan kyky käyttää kehollista viestintää tarkoituksenmukaisesti voi merkittävästi edistää oppimisympäristön laatua. Kun opettaja käyttää tilaa tehokkaasti, liikkuu luokassa ja käyttää ilmeitä sekä eleitä oppimisen tukemiseen, se voi edistää myönteistä vuorovaikutusta ja oppilaiden osallistumista. Vastakohtana sille, opettaja, joka pysyttelee passiivisena, käyttää monotonista äänenpainotusta ja välttää katsekontaktia, saattaa heikentää vuorovaikutuksen laatua ja oppimistuloksia. (Pöysä ym., 2021)

Tutkimukset ovat osoittaneet, että opettajan nonverbaalisella eli sanattomalla viestinnällä on positiivinen yhteys oppilaiden oppimismotivaatioon sekä emotionaaliseen ja kognitiiviseen oppimiseen. (Richmond & McCroskey, 1987) Opettajan kehollisen viestinnän merkitys korostuu erityisesti haastavissa opetustilanteissa, joissa opettajan on kyettävä säilyttämään rauhallisuutensa ja käyttämään kehollista viestintäänsä konfliktien ratkaisemiseen ja oppimista tukevan ilmapiirin ylläpitämiseen. Lisäksi kehollisen viestinnän taitava käyttö voi auttaa opettajaa rakentamaan lämpimiä ja kannustavia suhteita oppilaisiin, mikä on keskeistä oppilaiden sosioemotionaalisen kehityksen tukemisessa.

On tärkeää, että opettajankoulutusohjelmat tarjoavat tuleville opettajille välineitä ja menetelmiä, joilla he voivat kehittää ja hioa nonverbaalisen viestinnän taitojaan. Tämä edellyttää teoreettisen tiedon lisäksi käytännön harjoittelua ja ohjausta, jossa opettajaksi opiskelevat voivat oppia tunnistamaan ja analysoimaan omaa kehollista viestintäänsä sekä sen vaikutusta oppimisprosessiin. Kuten KEHU-hankkeessa kehitetyssä toimintamallissa todetaan, opettajan vuorovaikutusosaamisen ohjaaminen on merkittävä osa opettajankoulutusta, ja se vaatii systemaattista kehittämistyötä ja yhteistyötä opetusharjoittelun ohjaajien kanssa (Toivanen, Pyykkö, & Berggren, 2021).

### 3.1.3 Proaktiivisuus

Opettajan proaktiivisuudella on ratkaiseva merkitys luokkahuoneen oppimisympäristön laadun kannalta. Se sisältää aktiivisen havainnoinnin, myönteiseen keskittymisen ja matalan reaktiivisuuden. Proaktiivinen opettaja tukee oppimista keskittymällä myönteisiin toimintoihin, kuten antamalla positiivista palautetta, mikä edistää oppilaiden motivaatiota ja osallistumista. (Pöysä ym., 2021) Proaktiiviset opettajat eivät ainoastaan reagoi tilanteisiin jälkikäteen, vaan ennakoivat ja ehkäisevät ongelmia. Proaktiivinen opettaja rakentaa ja ylläpitää samalla myönteisiä suhteita oppilaisiinsa, mikä on keskeistä turvallisen, positiivisen ja kannustavan oppimisympäristön luomisessa. (Good & Lavigne, 2017)

Proaktiivisten opettajien toiminta kattaa monipuolisen valikoiman strategioita, kuten tehokkaan luokanhallinnan, selkeän ja mukaansatempaavan opetuksen sekä kyvyn mukauttaa opetussuunnitelmaa vastaamaan oppilaiden yksilöllisiä tarpeita ja taustoja. Tämä vaatii opettajilta paitsi syvällistä asiantuntemusta omasta oppiaineestaan myös kykyä hallita luokkahuoneen dynamiikkaa ja ymmärtää oppilaiden erilaisia oppimistarpeita. Opettajan on myös oltava valmis tunnistamaan ja puuttumaan oppimisen esteisiin ajoissa, jotta jokaisella oppilaalla on mahdollisuus menestyä. Proaktiivisuus opettajuudessa ei kuitenkaan ole ainoastaan yksittäisten strategioiden soveltamista, vaan se vaatii jatkuvaa itsearviointia, ammatillista kehittymistä ja valmiutta mukautua muuttuviin tilanteisiin, pitäen oppilaiden oppimisen ja hyvinvoinnin toiminnan keskiössä. Tämä lähestymistapa tukee oppimista ja edistää myönteistä oppimiskokemusta, mikä on dokumentoitu laajasti kirjallisuudessa. (Good & Lavigne, 2017)

### 3.1.4 Osallistumisen tukeminen ja kiinnittyminen

Osallistumisen tukeminen viittaa opettajan toimiin, jotka kannustavat oppilaita aktiiviseen osallistumiseen ja oppimisprosessiin. Tähän sisältyy oppilaiden osallisuuden edistäminen, opettajan näyttämä kiinnostus ja kannustus, sekä opetuksen rytmittäminen vastaamaan oppilaiden tarpeita. Tehokas osallistumisen tuki saa oppilaat tuntemaan itsensä arvostetuiksi ja ymmärretyiksi, mikä puolestaan edistää heidän motivaatiotaan ja oppimistaan. Oppilaan osallistuminen, keskittyminen ja sinnikkyys oppitunnin aikana liittyvät opetukseen kiinnittymiseen. Kiinnittyminen on tärkeää, sillä se heijastaa oppilaan aktiivista osallistumista ja sitoutumista oppimisprosessiin. Oppilaat, jotka kiinnittyvät oppimiseen, osoittavat suurempaa kiinnostusta ja osallistuvat aktiivisemmin oppitunnin toimintoihin, mikä edistää

parempia oppimistuloksia. Opettajan rooli on keskeinen oppilaiden kiinnittymisen tukemisessa, mikä vaatii aktiivista osallistumisen, keskittymisen ja sinnikkyuden tukemista. (Pöysä ym. 2021)

Opiskelijoiden kiinnittyminen on ollut keskeisellä sijalla pyrittäessä ymmärtämään ja parantamaan opiskelijoiden oppimista ja korkea-asteen koulutusta yli 70 vuoden ajan (Graccia, 2018). Axelson ja Flick (2010) määrittivät opiskelijoiden sitoutumisen sen mukaan, kuinka innostuneita tai kiinnostuneita opiskelijat näyttävät olevan oppimisestaan ja kuinka yhteydessä he ovat luokkiinsa, oppilaitoksiinsa ja toisiinsa. Skinner ja Belmont (1993), ovat yhdistäneet opiskelijoiden sitoutumisen motivaatioon sanomalla, että opiskelijat, jotka ovat sitoutuneet, osoittavat jatkuvaa käyttäytymistä oppimistoimissa, joihin liittyy myönteinen tunnesävy. Näillä oppilailla on taipumus valita haastavia tehtäviä, osoittaa aloitteellisuutta oppimisessa, osoittaa voimakasta ponnistelua ja keskittymistä sekä ilmaista myönteisiä tunteita, kuten innostusta, optimismia, uteliaisuutta ja kiinnostusta oppimisen aikana.

## 4 Opetusharjoittelijan osaaminen

Opettajaopiskelijoiden osaaminen on monitahoinen kokonaisuus, joka kattaa sekä pedagogiset että didaktiset taidot. Opettajankoulutuksessa korostetaan vahvasti teorian ja käytännön yhdistämistä, jotta opiskelijat voivat kehittää syvällistä ymmärrystä opetuksesta ja oppimisesta (Väkevä, 2011). Tämän ymmärryksen kehittyminen on keskeistä opettajaopiskelijoiden ammatilliselle kasvulle ja heidän valmiudelleen vastata koulutuksen haasteisiin nykypäivän nopeasti muuttuvassa yhteiskunnassa.

Opetusharjoittelun kontekstissa opettajaopiskelijoiden osaaminen kattaa laajan alueen tietoja ja taitoja, ja niiden merkityksen ymmärtäminen on kriittistä. Tämä monipuolisuus mahdollistaa opettajien ammattimaisen toiminnan opetus- ja oppimisympäristöissä (Koster & Dengerink, 2008). Kirjallisuudessa on tunnistettu, että opettajan kompetenssi yhdistää tiedot, taidot, asenteet, arvot ja henkilökohtaiset ominaisuudet (Baumert & Kunter, 2013; Blömeke ym., 2015). Opetusharjoittelijoiden osaamisen ei siis tulisi rajoittua vain akateemisiin taitoihin, vaan siihen sisältyy myös muita tärkeitä piirteitä, kuten persoonallisuuspiirteet ja sosiaaliset taidot (Heckman & Kautz, 2012; Madni ym., 2015). Erityisen tärkeitä opetusharjoittelijoille ovat vuorovaikutustaidot sekä kyky hallita omaa toimintaansa opettajan roolissa (Metsäpelto, Poikkeus, Heikkilä, Heikkinen-Jokilahti, Husu, Laine, Lappalainen, Lähteenmäki, Mikkilä-Erdmann & Warinowski, 2020). Tämä sisältää kyvyn ymmärtää ja käsitellä toisten tunteita sekä luoda tukevia suhteita opiskelijoihin ja kollegoihin. Opetusharjoittelijoiden on myös hallittava keskeiset tiedot opetuksen ja oppimisen alueilta, kuten sisältötieto, pedagoginen tieto ja pedagoginen sisältötieto (Shulman, 1987; Gess-Newsome, 1999), jotka ovat perusta laadukkaalle opetukselle. Kriittisen ajattelun, luovuuden, tehokkaan viestinnän ja metakognitiivisten taitojen kehittäminen on myös olennaista opetusharjoittelijoille, sillä nämä taidot tukevat heidän kykyään soveltaa tietoa ja ratkaista ongelmia monipuolisesti. Lisäksi on tärkeää, että opetusharjoittelijat oppivat tunnistamaan ja hallitsemaan tunteitaan tehokkaasti, mikä auttaa luomaan myönteisen ilmapiirin luokkahuoneessa (Metsäpelto ym., 2020).

Teoreettisen tiedon soveltaminen käytäntöön edellyttää opettajaopiskelijoilta kykyä reflektoida omaa toimintaansa kriittisesti ja tunnistaa oppimisen mahdollisuuksia erilaisissa opetustilanteissa (Atjonen, 2005). Reflektointi auttaa opiskelijoita ymmärtämään, miten teoreettisia käsitteitä voidaan soveltaa käytännössä ja miten ne vaikuttavat myös oppilaiden

oppimiskokemuksiin ja -tuloksiin. Lisäksi opettajaopiskelijoiden on kehitettävä vahvat vuorovaikutustaidot, jotka ovat olennaisia oppilaiden osallisuuden, motivaation ja oppimisen tukemisessa (Hafen ym., 2015). Koulutuksen kontekstissa, opetusharjoittelijat saavat mahdollisuuden harjoittaa pedagogista autonomiaa ja kehittää itsenäisesti opetussuunnitelmia ja arviointikäytäntöjä, mikä edellyttää vankkaa tietopohjaa ja pedagogisia taitoja (Sahlberg, 2010). Opettajan ja oppilaiden välinen vuorovaikutus on keskeinen tekijä luokkahuoneen ilmapiirin ja oppimiskulttuurin muodostumisessa, mikä puolestaan vaikuttaa oppilaiden akateemisiin saavutuksiin ja hyvinvointiin.

Opettajaopiskelijoiden osaamiseen kuuluu myös kyky suunnitella, toteuttaa ja arvioida opetusta tavalla, joka edistää kaikkien oppilaiden osallisuutta ja oppimista (Pöysä ym., 2021). Tämä edellyttää ymmärrystä erilaisista opetusstrategioista ja menetelmistä sekä kykyä mukauttaa opetusta vastaamaan oppilaiden yksilöllisiä tarpeita. Vuorovaikutus luokkahuoneessa on keskeinen osa opettajan osaamista. Dialoginen vuorovaikutus, jossa opettaja ja oppilaat keskustelelevat tasaveroisesti, edistää yhteisöllistä oppimista ja tukee oppilaiden kognitiivista kehitystä. Mäkelän (2020) mukaan opetusharjoittelijoiden tulisi kehittää taitojaan luoda luokkahuoneeseen ilmapiiri, joka kannustaa avointa vuoropuhelua ja kriittistä ajattelua. Hän nostaa esiin tärkeitä välineitä opetusharjoittelijoiden osaamisen kehittämiseen. Kysymysten strateginen käyttö ja vuorovaikutustaitojen kehittäminen ovat avainasemassa, kun pyritään parantamaan opetusharjoittelijoiden valmiuksia toimia tehokkaina opettajina tulevaisuudessa. Mäkelän (2020) pro gradututkimuksessa kysymysten strateginen käyttö ei ollut opetusharjoittelijoilla laadukkaalla tasolla. Tämän perusteella on selvää, että opetusharjoittelun aikainen ohjaus ja koulutus tulisi suunnitella siten, että ne tukevat opetusharjoittelijoiden kehittymistä monipuolisina opetusalan ammattilaisina.

#### **4.1 Opetusharjoittelijan vuorovaikutuksen merkitys oppilaisiin**

Opettajan toimintatavoilla on keskeinen rooli oppilaan osallistamisessa perusopetuksessa. Opettajan viestintäkäyttäytyminen, kuten läsnäolo, selkeys ja viestintäkompetenssi, ovat avainasemassa luodessaan myönteistä ja kannustavaa oppimisympäristöä. Kun opettaja viestii selkeästi ja on läsnä oleva, oppilaat tuntevat itsensä kuulluiksi ja ymmärretyiksi, mikä lisää heidän motivaatiotaan ja haluaan osallistua tunnilla. Lisäksi, kun opettaja osoittaa empatiaa ja ymmärrystä oppilaiden tunnetiloja kohtaan, se luo turvallisen ilmapiirin, jossa oppilaat uskaltavat ilmaista ajatuksiaan ja kysymyksiään ilman pelkoa arvostelusta. Tutkimukset ovat osoittaneet, että positiiviset emotionaaliset kokemukset, kuten ilo, toivo ja ylpeys, ovat

yhteydessä parempaan oppimiseen ja osallistumiseen (Titsworth ym., 2013). Tämä korostaa sitä, kuinka tärkeää on, että opettajat kehittävät ja ylläpitävät tehokkaita viestintätaitoja ja strategioita oppilaan osallistamiseksi ja oppimiskokemuksen parantamiseksi perusopetuksessa.

Ville Pietiläisen (2008) tutkimuksen mukaan opettajan ammatilliset kompetenssit, jotka yhdistävät henkilökohtaisia ja ammatillisia taitoja, ovat merkittäviä oppilaan osallistamisessa. Opettajan itsetuntemus ja motivaatio ovat tärkeitä, sillä ne auttavat vastaamaan oppilaiden tarpeisiin ja luomaan ympäristön, jossa jokainen oppilas tuntee itsensä arvostetuksi. Lisäksi opettajan kyky huolehtia oppilaista ja kohdella heitä tasapuolisesti edistää turvallista ja kannustavaa oppimisympäristöä. Nykyaikaisessa osaamisperusteisessa koulutusympäristössä opettajan rooli on laajentunut tiedon välittäjästä ohjaajaksi, innostajaksi ja kasvattajaksi. Tämä edellyttää opettajalta substanssiosaamisen lisäksi kykyä soveltaa tietoa tavalla, joka herättää oppilaiden kiinnostuksen. Opettajan tulee olla tietoinen digitaalisten välineiden ja modernien opetusmenetelmien tehokkaasta integroinnista opetukseen. (Virtanen, 2022)

Didaktinen asiantuntemus on keskeistä oppilaan osallistamisessa, mikä tarkoittaa opetuksen suunnittelua ja toteutusta ottaen huomioon oppilaiden erilaiset oppimistyylit ja tarpeet. Opettajan kyky luoda oppimisympäristö, jossa oppilaat voivat turvallisesti kokeilla ja soveltaa oppimaansa, on tärkeää. Opettajan on tunnistettava ja arvostettava jokaisen oppilaan ainutlaatuisuus ja potentiaali. Pedagoginen asiantuntemus, joka käsittää kyvyn ymmärtää ja tukea oppilaiden henkilökohtaista ja sosiaalista kehitystä, on myös tärkeää. Opettajan on luotava positiivinen ja kannustava ilmapiiri luokassa, jossa oppilaat voivat turvallisesti ilmaista itseään. Tämä edellyttää empatiaa, kuuntelutaitoja ja konfliktien ratkaisukykyä. Opettajan on oltava tietoinen oppilaiden erilaisista taustoista ja elämäntilanteista ja otettava nämä huomioon opetuksessaan. (Vitikka, 2009)

Opettajan toiminnalla perusopetuksessa on ratkaiseva merkitys oppilaan osallistamisen ja oppimisen kannalta. Opettajan on hallittava substanssi-, didaktinen ja pedagoginen asiantuntemus sekä kehitettävä jatkuvasti omaa ammatillista identiteettiään vastaamaan nykyajan opetuksen haasteita. Tämä edellyttää joustavuutta, innovatiivisuutta ja kykyä luoda oppimisympäristö, joka rohkaisee ja tukee jokaista oppilasta aktiivisena ja itsenäisenä oppijana. (Rautiainen, Vanhanen-Nuutinen, Virta, 2014)

## 4.2 Opettajankoulutus

Opettajankoulutuksen kehittämisen merkitys korostuu entisestään, kun huomioidaan yhteiskunnalliset muutokset ja koulutuksen kansainvälistyminen. Koulutuksen laatu ja opettajien valmiudet vastata oppilaiden tarpeisiin ovat avainasemassa kasvatustavoitteiden saavuttamisessa. Tässä kontekstissa on tärkeää, että opettajankoulutus ei ainoastaan vastaa hetkellisiin trendeihin, vaan kehittää syvällistä ymmärrystä opettajuudesta, pedagogiikasta ja oppimisen monimuotoisuudesta. Tämän vuoksi opettajankoulutuksen on oltava jatkuvassa dialogissa sekä kansallisen että kansainvälisen koulutuspolitiikan, tutkimuksen ja käytännön kanssa (Cochran-Smith, 2004; Niemi, 2010).

Opettajankoulutuksen tulee tarjota opettajaopiskelijoille kattava valmius kohdata opetustyön moninaiset haasteet, jotka liittyvät esimerkiksi inklusiiviseen opetukseen, digitaalisten oppimisympäristöjen tehokkaaseen hyödyntämiseen ja oppilaiden yksilöllisten tarpeiden tunnistamiseen. Lisäksi opettajankoulutuksessa on tärkeää korostaa eettisten näkökohtien, kuten tasa-arvon ja oikeudenmukaisuuden merkitystä opettajan työssä. Niemi (2010) nostaa esiin suomalaisen opettajankoulutuksen vahvuudet, mutta korostaa samalla tarvetta jatkuvasti kehittää ja uudistaa opettajankoulutusta vastaamaan yhä monimutkaistuvaa koulumaailmaa ja yhteiskuntaa. Tämä edellyttää opettajankoulutukselta kykyä ennakoivasti suunnitella opetusta, joka tukee opettajaksi opiskelevien monipuolista kehittymistä.

Juvonen ja Toom (2021) sekä Sluga (2015) tuovat esiin, kuinka tärkeää on, että opettajankoulutus antaa välineet kriittiseen reflektointiin ja pedagogisen ajattelun syventämiseen. Tulevien opettajien on pystyttävä arvioimaan omaa opetustaan ja oppimisympäristöjä kriittisesti sekä kehittämään uusia innovatiivisia opetusmenetelmiä, jotka tukevat kaikkien oppilaiden oppimista. Cochran-Smith (2004) painottaa, että opettajankoulutuksen tulisi keskittyä enemmän opettajien ammatillisen kehityksen tukemiseen, jotta he voivat kasvaa ja kehittyä opettajina koko uransa ajan. Tämä korostaa elinikäisen oppimisen merkitystä opettajien ammatillisessa kehityksessä.

Opettajankoulutuksen kehittäminen vaatii monialaista yhteistyötä, jatkuvaa tutkimusta ja avoimuutta uusille ideoille ja innovaatioille. Sen tulee olla joustava ja mukautuva, jotta se voi vastata nopeasti muuttuvan maailman ja koulutusjärjestelmän tarpeisiin. Tulevaisuuden opettajankoulutuksen on kyettävä tarjoamaan opettajaopiskelijoille sellaiset valmiudet, jotka

mahdollistavat heidän menestyksensä monimuotoisessa ja dynaamisissa oppimisympäristöissä. Tämä edellyttää paitsi teknologisen osaamisen ja pedagogisten taitojen kehittämistä, myös vahvaa sitoutumista eettisiin periaatteisiin ja kestävän kehityksen tavoitteisiin opetuksessa (Cochran-Smith, 2004; Juvonen & Toom, 2021; Niemi, 2010; Slunga, 2015). Opettajankoulutuksen tulevaisuus on siten keskeisesti sidoksissa sen kykyyn uudistua ja vastata jatkuvasti muuttuvan maailman haasteisiin.

### 4.3 Minäpystyvyys

RAND:n tutkijat määrittivät Rotterin (1966) työn teoreettisen perustan pohjalta yleisen opettajien pystyvyyden ensimmäisenä käsitteenä. Määritelmän perustana oli ajatus siitä, missä määrin opettajat uskoivat voivansa vaikuttaa oppilaaseen ympäristön vaikutuksista huolimatta, eli onko oppilaan motivaatio ja suoriutuminen opettajien ja koulun vai ulkoisten ympäristötekijöiden käsissä. Opettajien henkilökohtaisen pystyvyyden ajateltiin kuvaavan, miten paljon opettajat luottavat omaan koulutukseen ja kokemukseensa kehittääkseen opetusstrategioita, joiden avulla voittaa oppilaiden oppimisen esteet. Nämä kaksi näkökulmaa loivat käsitteen opettajan pystyvyydestä eli ajatuksesta siitä, missä määrin opettaja uskoo, että oppilaiden motivaatio ja oppiminen olisivat sisäisesti kontrolloitavissa.

Opettajien minäpystyvyyden kiinnostus tutkimustasolla heijastaa sen merkitystä opettajien ammatillisessa kehityksessä sekä opetuksen ja oppimisen laadun tarkkailussa.

Minäpystyvyyden teorian toiset juuret ovat syntyneet Banduran (1978) sosiaalisen kognitiivisen teorian pohjalta, joka kuvaa yksilön uskoa omiin kykyihinsä suoriutua tietyistä tehtävistä. Opettajien minäpystyvyys viittaa opettajien uskoon kyvyistään edistää oppimista ja hallita luokkahuoneen dynamiikkaa, mikä vaikuttaa merkittävästi opetuksen tehokkuuteen ja oppilaiden oppimistuloksiin.

Friedman ja Kass (2020) korostavat opettajien minäpystyvyyden kaksitahoista luonnetta, joka käsittää sekä luokkahuonekontekstin että laajemman koulukontekstin. Heidän tutkimuksensa valottaa, kuinka opettajien minäpystyvyys ei rajoitu pelkästään opetuksellisiin toimiin, vaan kattaa myös kyvyn vaikuttaa koulun organisatorisiin prosesseihin ja tavoitteisiin. Tämä laajempi näkemys ilmentää Banduran (1978) näkemyksiä siitä, kuinka yksilön itsearviointi omista kyvyistään voi vaikuttaa hänen toimintansa laatuun ja tavoitteiden saavuttamiseen.

Henson (2002) tutkimus käsittelee opettajien minäpystyvyyden kehittymistä ja sen vaikutusta opettajan ammatilliseen kasvuun. Hensonin mukaan opettajien minäpystyvyys muodostuu heidän kokemuksistaan ja saamastaan palautteesta, mikä tukee Banduran (1978) teoriaa minäpystyvyyden lähteistä, kuten onnistumisenkokemuksista ja sosiaalisesta vahvistuksesta. Henson (2002) korostaa, että opettajien minäpystyvyyden vahvistaminen on tärkeää, sillä se ei ainoastaan lisää opettajien uskoa omiin opetustaitoihinsa, vaan myös parantaa opetuksen laatua ja edistää oppilaiden oppimista.

Opettajien minäpystyvyys on moniulotteinen käsite, joka vaikuttaa opettajan kykyyn hallita luokkahuonetta ja soveltaa tehokkaita opetusmenetelmiä sekä vaikuttaa oppilaiden oppimistuloksiin positiivisesti (Friedman & Kass, 2020). Tutkimukset korostavat, kuinka tärkeää on tukea opettajien minäpystyvyyden kehittymistä ammatillisen kehityksen ja koulutuspolitiikan kautta. Opettajien minäpystyvyys ei ole staattinen ominaisuus, vaan dynaaminen prosessi, joka kehittyy ja muotoutuu jatkuvasti opettajan uran aikana. (Henson, 2002) Tschannen-Moran ja Hoy (2021) arvioivat minäpystyvyyttä *Teachers' Sense of Efficacy Scale* (TSES) -mittarilla kolmen osa-alueen avulla: tehokkuus luokanhallinnassa, oppilaiden kiinnittäminen ja erilaisten opetusstrategioiden käyttö. Opettajaopiskelijan minäpystyvyyden tunne alkaa erottumaan TSES-mittarin mukaisten osa-alueiden mukaan kokemuksen kasvaessa, jolloin niitä on järkevää tarkastella vasta valmistumisen lähestyessä erikseen. Kokemattomalla opettajaopiskelijalla on tarkoituksenmukaisempaa tarkastella minäpystyvyyden tunnetta kokonaisuutena. (Duffin, French, & Patrick, 2012)

Kun aloittelevat opettajat aloittavat opetustyön, he saavat usein niin sanotun heräämisen, kun he joutuvat kohtaamaan opetustehtävän monimutkaisuuden. Heidän aikaisempi optimistisuutensa omasta opettajuudesta ja opettajan työstä alkaa laantumaan (Weinstein, 1988). Opettajat, jotka toteavat, että opettamiseen liittyvät rajoitteet ovat valtavia ja että resurssit ongelmien ratkaisemiseen ovat heikot, saattavat he omaksua kyynisen asenteen. Tutkimuksissa on havaittu, että yleinen opettajien pystyvyydentunne on laskenut ensimmäisen opetusvuoden jälkeen (Housego, 1992; Hoy & Woolfolk, 1990) ja että kokeneiden opettajien yleinen pystyvyydentunne on alhaisempi kuin tulevien opettajien. (Pigge & Marso, 1993) Opettajaopiskelijoiden osallistuessa opetusharjoitteluun, pystyvyyden kokemuksella oli vaikutusta käyttäytymiseen. Ohjaava opettaja arvioi myönteisemmin oppituntien esittelyn, luokanhallinnan ja kyseenalaistavan käyttäytymisen osa-alueet harjoittelun arvioinnissa, niiden harjoittelua suorittavien opiskelijoiden kohdalla, joiden henkilökohtainen

minäpystyvyyden tunne oli korkeampi (Saklofske, Michayluk & Randhawa, 1988). Tässä tutkimuksessa tarkastellaan opettajaopiskelijoiden minäpystyvyyden suhdetta organisoinnin ja motivoinnin ulottuvuuksiin.

## 5 Tutkimustehtävä ja tutkimusongelmat

Tutkimuksen tavoitteena on selvittää, millaista luokanopettajaopiskelijoiden ryhmän organisointi ja motivointi on syventävän harjoittelun oppitunneilla ja millainen minäpystyvyyden kokemus heillä on omista opetusstrategioista, ryhmähallinnasta ja kyvystä sitouttaa oppilaat opetukseen. Tutkimuksessa analysoidaan myös opetusharjoittelijoiden minäpystyvyyden suhdetta heidän kykyynsä organisoida opetustaan ja motivoida oppilasryhmää.

Tutkimuksessa vastataan seuraaviin tutkimuskysymyksiin:

1. Missä määrin opetusharjoittelijoiden luokan organisoinnin ja motivoinnin keinoissa havaitaan eroja?
2. Millainen minäpystyvyyden kokemus opetusharjoittelijoilla on opetuksen eri osa-alueilla?
3. Missä määrin opetusharjoittelijoiden minäpystyvyys on yhteydessä luokan organisoinnin ja motivoinnin keinoihin?

## 6 Tutkimuksen toteutus

Tämä pro gradu -tutkielma toteutettiin monimenetelmällisenä tutkimuksena, jossa aineistona hyödynnettiin strukturoitua observointia, sekä myöhemmin täydennettyä opettajaopiskelijoiden itsearviointilomaketta (liite 2). Itsearviointi sisälsi yhdeksän portaisia Likert-asteikollisia väittämiä, sekä kaksi avointa kysymystä. Monimenetelmällisyyden ydin on yhdistellä erilaisia tutkimusmenetelmiä – tässä tapauksessa kvantitatiivista ja kvalitatiivista lähestymistapaa – jotta voidaan saavuttaa monipuolinen ymmärrys tutkimuskohteesta. (Seppänen-Järvelä ym. 2019) Strukturoitu observointi mahdollisti opetustilanteiden systemaattisen tarkastelun ja tuotti kvantitatiivista aineistoa, kun taas itsearviointilomakkeet tarjosivat opiskelijoilta kerättävää kvalitatiivista tietoa heidän omista kokemuksistaan ja näkemyksistään. Tämän lähestymistavan avulla tutkimuksessa pyrittiin ymmärtämään opettajaopiskelijoiden kehitystä ja reflektiokykyä syvällisesti, integroimalla numeerista dataa ja henkilökohtaisia pohdintoja. (Seppänen-Järvelä ym. 2019) Monimenetelmällisen analyysin tavoitteena oli siten saada aikaan kattava kuva opiskelijoiden oppimisprosessista ja itsearvioinnin roolista siinä, mikä edellytti tutkijalta sekä metodologista joustavuutta että kykyä synteettiseen ajatteluun.

### 6.1 Tutkittavat ja aineiston keruu

Tutkimuksen kohteena oli viidennen vuoden luokanopettajaopiskelijat viimeisessä, syventävässä opetusharjoittelussaan. Tutkimuksessa keskityttiin opetusharjoittelijoihin ja ryhmän toiminnan organisointiin ja motivointiin. Syventävän opetusharjoittelun yhtenä osaamistavoitteena on osata kehittää omalla toiminnallaan vuorovaikutteista oppimisympäristöä, joka tukee osallistumista ja yhteisen tiedon rakentumista. Työtapojen tulisi painottaa oppilaan ja yhteisön aktiivista roolia oppimisessa. Opetusharjoittelijan tulee myös oman käytännön opetustyön kautta tutkia oppimiseen liittyviä ilmiöitä ja arvioida, millainen merkitys omalla toiminnalla ja pedagogisilla valinnoilla on oppimiseen. (Turun yliopisto, 2022)

Tämän tutkimuksen aineisto kerättiin systemaattisella observoinnilla vuoden 2023 syyskuun ja marraskuun välisenä aikana. Observoinnin kohteena olivat viidennen eli viimeisen vuosikurssin opettajaopiskelijat heidän viimeisessä harjoittelujaksossaan, mikä tarjosi ainutlaatuisen mahdollisuuden heidän pedagogisten taitojensa ja ammatillisen kehityksen tarkasteluun. Tutkimukseen valittiin kahdeksan opetusharjoittelijaa, jotka opettivat

luokkia 4–6. Aineisto kerättiin havainnoimalla yhteensä kahdeksaa eri opetusharjoittelijan pitämää oppituntia. Oppiaineet vaihtelivat tuntien välillä (Taulukko 1). Tämän lähestymistavan avulla pyrittiin saavuttamaan kattava ymmärrys opettajaopiskelijoiden opetuskäytännöistä ja strategioista, sekä toiminnasta luokkahuoneessa, vaikka tutkimuksen otanta olikin suppea. Opetusharjoittelijat on tutkimuksessa nimetty luvuin 1–8, joista käytämme tunnistekoodeja (esim. opetusharjoittelija 1 = OH1).

Taulukko 1 Opetusharjoittelijoiden opettamien tuntien aineet

	OH1	OH2	OH3	OH4	OH5	OH6	OH7	OH8
matematiikka				X				X
suomen kieli	X				X			
ympäristöoppi		X					X	
englanti			X			X		

Tutkittavat opetusharjoittelijat lukivat tietosuojailmoituksen ja täyttivät suostumuslomakkeen, jolla tutkittavat antoivat luvan tutkimuksessa mukana olemiselle. Tutkimus keskittyi opetusharjoittelijoihin. Opetusharjoittelijoiden ja oppilaiden välistä vuorovaikutusta ei tutkittu yksilötasolla, eikä vuorovaikutusta videoitu. Observoinnin kohteena oli ryhmän organisointi ja motivointi. Aineistoa täydennettiin myöhemmin opettajaopiskelijoiden itsearvioilla heidän omasta minäpystyvyydestään.

### 6.1.1 Ryhmän toiminnan organisoinnin ja motivoinnin havainnointi

Kahden tutkijan havainnoinnissa sovellettiin tätä tutkimusta varten kehitettyä observointirunkoa (liite 1), joka perustuu VOPA-malliin (Pöysä ym., 2021) ja sen yhteen osaluueeseen: ryhmän toiminnan organisointi ja motivointi. VOPA-malli mahdollisti yhtenäisen ja systemaattisen lähestymistavan havainnointiin, ja se auttoi tutkijoita keskittymään etukäteen määriteltyihin, organisoinnin ja motivoinnin kannalta keskeisiin pedagogisiin ulottuvuuksiin. Näitä havainnoitiin yhteensä 19 eri opettajan käyttäytymistä kuvaavan indikaattorin avulla, jotka kuvasivat kuutta eri ulottuvuutta: 1) selkeät käyttäytymisodotukset, 2) selkeät oppimistavoitteet, 3) kehollinen viestintä, 4) proaktiivisuus, 5) oppilaiden osallistuminen sekä 6) oppilaiden kiinnittyminen opetukseen. Opetusharjoittelijoita arvioitiin jokaisella indikaattorilla asteikolla 1–5, joista muodostettiin jokaista ulottuvuutta kuvaava keskiarvo. Taulukosta 2 on nähtävissä yhden ulottuvuuden indikaattorit ja eri tasojen kuvaukset, jotka perustuvat VOPA-malliin.

Taulukko 2 Esimerkki observoinnin periaatteista yhdestä ulottuvuudesta ja kolmesta indikaattorista VOPA-mallin pohjalta

	1	3	5
<b>Selkeät käyttäytymisodotukset</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Odotusten sanallistaminen</li> <li>• Selkeys ja johdonmukaisuus</li> <li>• Oppilaat tietävät, miten toimia</li> </ul>	Käyttäytymisodotukset ovat epäselvät.  Toivottavaa käyttäytymistä tuetaan epäjohdonmukaisesti.  Tästä syystä oppilaat eivät ole varmoja siitä, mitä heiltä kulloinkin odotetaan.	Käyttäytymisodotukset ovat toisinaan selkeät.  Epäjohdonmukaisuuksia esiintyy.  Joillekin oppilaille säännöt ovat vaikeita ymmärtää ja noudattaa.	Käyttäytymisodotukset ja säännöt ovat selkeät.  Oppilaat toimivat useimmiten niiden mukaan.  Säännöistä tai toimintatavoista ei ole tarvetta muistuttaa.

Taulukossa 3 on kuvattu kahden tutkijan yksimielisyysprosentit eri ulottuvuuksien suhteen. Yksimielisyys oli korkea ja tulos osoittaa, että observointirunkoon (liite 1) perustuva menetelmä tuotti yhdenmukaista ja luotettavaa tietoa riippumatta kumpi tutkija arvioi opetusharjoittelijan pedagogisista toimintaa. Yksimielisyysprosentit on laskettu jokaisen kuuden määriteltyjen ulottuvuuksien mukaan. Lisäksi on laskettu koko organisointia ja motivointia koskevan observoinnin yksimielisyys.

Taulukko 3 Kahden tutkijan välisten arviointien yksimielisyys observoinnissa

	Yksimielisyys %
<b>Selkeät käyttäytymisodotukset</b>	95,8 %
<b>Selkeät oppimistavoitteet</b>	90,6 %
<b>Kehollinen viestintä</b>	91,7 %
<b>Proaktiivisuus</b>	95,8 %
<b>Osallistumisen tukeminen</b>	91,7 %
<b>Oppilaan kiinnittyminen</b>	100 %
<b>Organisointi ja motivointi (kaikki)</b>	94,1 %

Tulosten analysoinnissa käytettiin kahden tutkijan antamien havaintojen keskiarvoja eri ulottuvuuksista. Aineistoa analysointiin tarkastelemalla sekä kaikkia opetusharjoittelijoita ryhmänä, että jokaista opetusharjoittelijaa yksilönä. Organisoinnin ja motivoinnin osa-alueista

laskettiin ulottuvuuksien summamuuttujat, joiden avulla saatiin parempi käsitys kokonaisuudesta ja eri ulottuvuuksien välisistä eroista.

### 6.1.2 Harjoittelijoiden minäpystyvyyden itsearviointi

Lisäksi analysoitiin opetusharjoittelijoiden itsearviointilomakkeet minäpystyvyydestä. Analyysin avulla saatiin arvokasta tietoa opettajaopiskelijoiden minäpystyvyyden kokemuksesta ja heidän pedagogisista kyvyistään, jotka tukevat heidän ammatillista kehitystään ja valmiuksiaan tulevaan opettajan uraan. Opettajaopiskelijoiden minäpystyvyyttä mitattiin Muhosen ym. (2021) TSES-mittarilla, joka on suomennettu käännös Tschannen-Moranin ja Hoyn (2001) luomasta minäpystyvyyttä mittaavasta itsearviointikyselystä. Kysely sisälsi 24 väittämää, joista jätettiin pois väittämä 22, koska se ei liittynyt tähän tutkimukseen. Minäpystyvyyttä analysoitiin laskemalla jokaisen minäpystyvyydestä keskiarvo, jonka avulla heidät luokiteltiin matalan ja korkean minäpystyvyyden luokkaan. Minäpystyvyys jaettiin myös kolmeen eri osa-alueeseen luokittelemalla itsearviointikyselyn väittämät seuraavasti: kiinnittäminen, opetusstrategiat ja ryhmänhallinta. Väittämät luokiteltiin samalla tavalla kuin aiemmassakin tutkimuksessa.

Kiinnittämistä arvioitiin 7 väittämällä. *Kiinnittäminen* väittämät kuvastavat oppilaiden sitouttamisen edistämistä. Tämä sisältää häiritsevään käytökseen puuttumisen, kiinnostumattomien oppilaiden motivoimisen sekä oppilaiden kriittisen ajattelun kehittämisen. Sitouttamista tapahtuu, kun opettaja vahvistaa oppilaiden omaa pystyvyyttä ja arvostusta oppimista kohtaan sekä heikosti suoriutuvien oppilaiden ymmärrystä. Opettaja edistää oppilaiden sitoutumista myös esittämällä heille oppimista tukevia kysymyksiä. Kiinnittämisen summamuuttujan Cronbachin alfa oli 0,845.

Opetusstrategioita arvioitiin 8 väittämällä. *Opetusstrategiat* väittämät kuvastivat opettajan kykyä vastata oppilaiden kysymyksiin ja antaa vaihtoehtoisia selityksiä tai esimerkkejä tilanteista, joissa oppilaan on vaikea ymmärtää asiaa. Opetusstrategioihin kuuluu myös opettajan kyky arvioida oppilaiden ymmärrystä opetetusta asiasta ja käyttää monipuolisia arviointitapoja. Väittämät kuvastivat myös luovuuden kehityksen tukemista sekä yksilötason mukaista ohjeistamista ja vaihtoehtoisten toimintatapojen käyttämistä ryhmässä. Opetusstrategioiden summamuuttujan Cronbachin alfa oli 0,930.

Ryhmänhallintaa arvioitiin 8 väittämällä. *Ryhmänhallinta* väittämät kuvastivat, miten hyvin opettaja kokee pystyvänsä kohtaamaan ja luomaan kontaktia haastaviinkin oppilaisiin sekä asettamaan oppilaiden käytökselle selkeitä odotuksia ja luomaan sujuvia toimintarutiineja. Väittämillä kuvattiin myös opettajan pystyvyyden tunnetta toimia niin, että oppilaat noudattavat näitä ryhmän sääntöjä ja että tarvittaessa pystyy rauhoittamaan häiritsevät ja metelöivät oppilaat sekä estämään ettei tämä toiminta pääse häiritsemään muita. Ryhmänhallinnan summamuuttujan Cronbachin alfa oli 0,937.

Itsearviointilomakkeen analyysimenetelmä mahdollistaa myös tutkimuksen toistettavuuden, mikä on tärkeää tutkimuksen luotettavuuden kannalta. Itsearviointikysely sisälsi myös kaksi avointa kysymystä ryhmän toiminnan organisoinnin ja motivoinnin keinoista ja käyttämisestä. Kyselyyn vastasivat samat opiskelijat, joita tutkijat olivat havainnoineet.

## **6.2 Aineiston analyysi**

Tutkimuksen aineiston analyysi toteutettiin observoinnin ja kyselyn avulla kerättyjen aineistojen pohjalta. Observoinnin avulla analysoitiin, missä määrin opetusharjoittelijat asettivat selkeitä käyttäytymisodotuksia ja oppimistavoitteita, käyttivät kehollista viestintää ja olivat proaktiivisia sekä tukivat oppilaiden osallistumista ja kiinnittymistä opetukseen.

Molemmat tekijät osallistuivat aineistoin analysointiin merkitsemällä havaintonsa observointirungon (liite 1) mukaisesti asteikkoihin. Molemmat tutkijat kirjoittivat tunnin kulusta muistiinpanoja organisoinnin ja motivoinnin osalta. Analyysivaiheessa oli keskeistä tutkijoiden välinen kommunikaatio ja eri luokista tehtyjen havaintojen yhteinen käsittely, mikä mahdollisti syvällisen ymmärryksen saavuttamisen kerätystä aineistosta. Tulokset muodostettiin vertailemalla ja keskustelemalla tutkijoiden havainnoista, jolloin päädyttiin yhteisiin tulkintoihin observoidusta toiminnasta.

## 7 Tulokset

### 7.1 Luokan organisointi ja motivointi: observoinnin tuloksia

Luokan organisoinnin ja motiivoinnin ulottuvuuksia arvioitiin indikaattoreiden avulla asteikolla 1–5. Taulukosta 4 nähdään, että opetusharjoittelijoiden organisointi ja motivointi on ollut hyvällä tasolla kaikilla ulottuvuuksilla. Keskiarvot antavat yleiskuvan siitä, miten opetusharjoittelijat ovat suoriutuneet keskimäärin. Kokonaiskeskiarvo (4,13) kertoo opetusharjoittelijoiden korkeasta organisoinnin ja motiivoinnin tasosta.

Taulukko 4 Organisoinnin ja motiivoinnin ulottuvuuksien tunnusluvut (N=8)

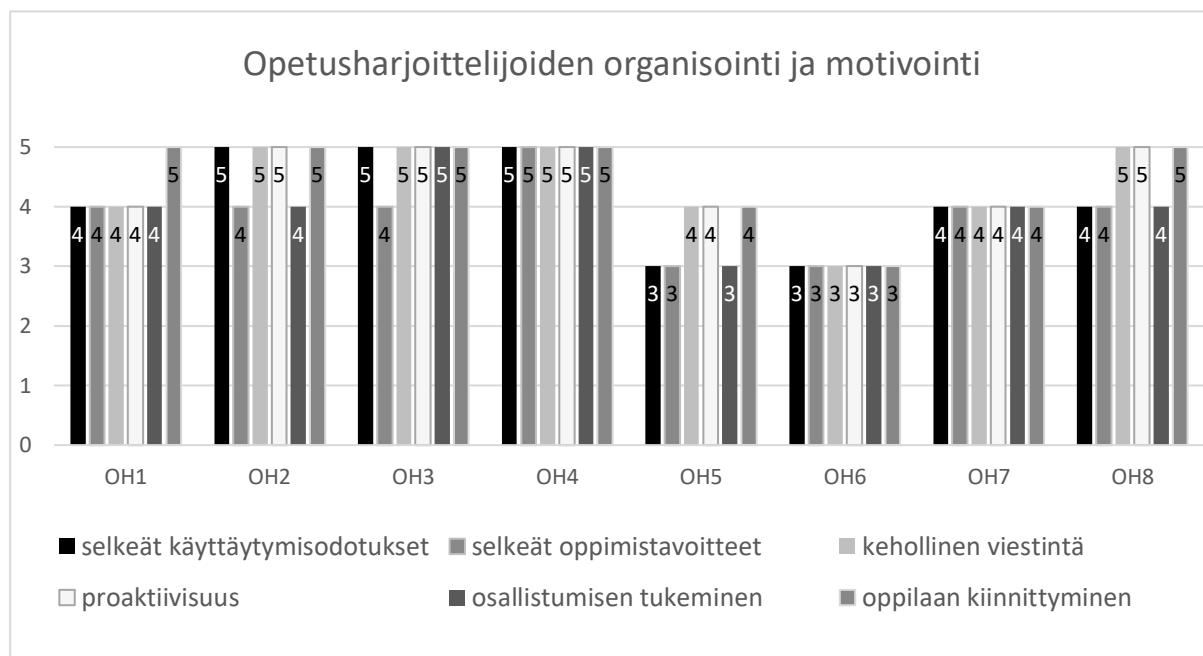
Ulottuvuudet	keskiarvo	mediaani	keskihajonta	minimi	maksimi
Käyttäytymisodotukset	4,00	4,17	0,836	3	5
Oppimistavoitteet	3,72	3,63	0,713	3	5
Kehollinen viestintä	4,29	4,50	0,805	3	5
Proaktiivisuus	4,25	4,33	0,636	3	5
Osallistumisen tukeminen	4,04	4,00	0,722	3	5
Oppilaan kiinnittyminen	4,38	4,67	0,700	3	5
Organisointi ja motivointi (kaikki)	4,13	6,00	0,835	3	5

Keskiarvojen vaihteluväli 3,72:sta 4,38:aan on melko pieni, mutta se osoittaa, että opetusharjoittelijoiden keskuudessa on olemassa ulottuvuuksia, joilla suoritus oli yleisesti vahvempaa tai heikompaa. Selkeiden oppimistavoitteiden asettamisessa havaittiin eniten puutteita ja tämän ulottuvuuden keskiarvo ja mediaani jäävät alle neljän (3,72). Toisaalta korkein keskiarvo 4,38 oppilaan kiinnittymisen osalta osoittaa, että harjoittelijat ovat onnistuneet erityisen hyvin luomaan yhteyden oppilaisiin ja sitouttamaan heidät oppimisprosessiin.

Mediaanit antavat kuvan arviointien keskittymästä. Koska mediaanit ovat kaikissa kategorioissa lähellä keskiarvoja, on hajonta suhteellisen tasainen. *Oppilaan kiinnittyminen* ulottuvuus sai korkeimman mediaanin, eli tässä ulottuvuudessa oli eniten korkeita arvoja saaneita opetusharjoittelijoita. Keskihajonnat ovat matalia kaikissa kategorioissa, mikä merkitsee, että arvot ovat olleet melko yhtenäisiä eivätkä vaihtelee suuresti. Tämä viittaa siihen, että opetusharjoittelijoiden suoritus on ollut yleisesti ottaen samansuuntaista. On

kuitenkin tärkeää huomata, että pienikin vaihtelu voi olla merkittävää, kun otetaan huomioon asteikon suppeus. Kaikissa kategorioissa minimi- ja maksimi-arvot ovat samat, eli 3 ja 5. Tämä rajattu vaihteluväli viittaa siihen, että kaikki opetusharjoittelijat saivat vähintään tyydyttävän arvosanan, mutta myös huippusuorituksia esiintyi. Tällä voidaan osoittaa, että vaikka kaikki harjoittelijat saavuttivat perustason, jotkut heistä erottuivat suorituskyvyillään.

Opetusharjoittelijakohtaiset keskiarvot eri ulottuvuuksien keskiarvoista on nähtävissä kuviosta 2. Opetusharjoittelijoista kolmella ei esiintynyt vaihtelua eri ulottuvuuksien arvojen välillä. OH4:llä kaikki arvot olivat parhaalla tasolla viisi (5), OH6 tasolla kolme (3) ja OH7 tasolla neljä (4). *Kehollinen viestintä, proaktiivisuus* ja *oppilaan kiinnittyminen* olivat OH5 ja OH8 vahvuuksia. *Oppilaan kiinnittyminen* oli myös OH1 vahvin ulottuvuus, johon hän ylsi tasolla viisi (5). OH2 saavutti kaikilla muilla ulottuvuuksilla korkeimman tason (5), paitsi selkeiden oppimistavoitteiden ja osallistumisen tukemisen osalta, joissa hän oli tasolla neljä (4). *Oppilaan kiinnittyminen* ulottuvuudessa oli eniten arvon viisi (5) omaavia opetusharjoittelijoita ja vain yksi tason kolme (3) harjoittelija. *Selkeät oppimistavoitteet* ulottuvuudella vain yksi opetusharjoittelija saavutti tason viisi (5).



Kuvio 2 Harjoittelijoiden yksilölliset organisoinnin ja motivaation profiilit

## 7.2 Opetusharjoittelijoiden minäpystyvyys

Opetusharjoittelijoiden minäpystyvyyden kuvailevia tunnuslukuja on kuvattu Taulukossa 5. Taulukosta 5 havaitaan, että opetusharjoittelijoiden minäpystyvyys on suhteellisen korkea kaikilla kolmella osa-alueella, mutta ryhmänhallinnassa on havaittavissa vaihtelua opetusharjoittelijoiden välillä.

Koko minäpystyvyyden arvioinnin osalta sekä keskiarvo että mediaani ovat saaneet arvon 6.00, mikä osoittaa, että itsearviointit ovat suhteellisen symmetristä keskiarvon ympärillä. Keskihajonta on 1,309, mikä viittaa siihen, että arvoissa esiintyy myös jonkin verran vaihtelua. Asteikon 1–9 suhteen minimiarvo tuloksissa on 4 ja maksimiarvo on 8.

Taulukko 5 Minäpystyvyyden osa-alueiden tunnusluvut (N = 8)

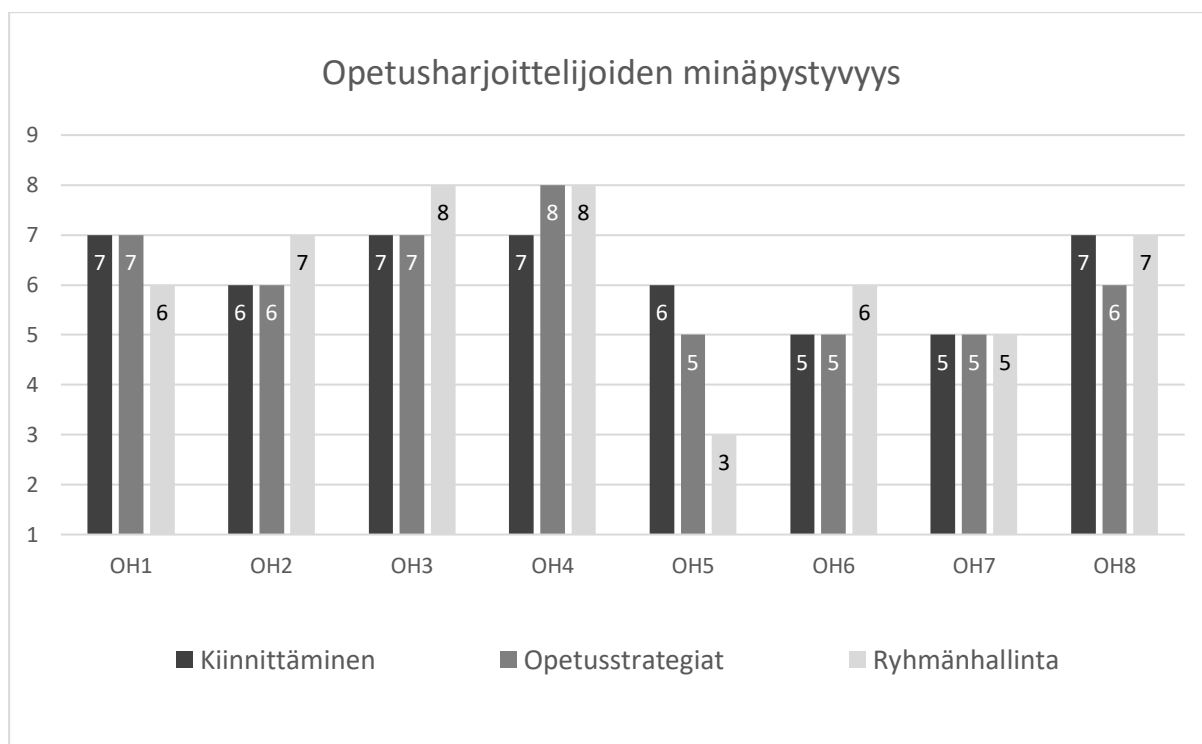
Osa-alueet	keskiarvo	mediaani	keskihajonta	minimi	maksimi
Kiinnittäminen	6.25	6.50	.886	5	7
Opetusstrategiat	6.13	6.00	1.126	5	8
Ryhmänhallinta	6.25	6.50	1.669	3	8
Minäpystyvyys (kaikki)	6.00	6.00	1.309	4	8

Oppilaiden kiinnittämisen osuuden keskiarvo minäpystyvyydestä oli 6.25 ja mediaani hieman korkeampi, 6.50, mikä viittaisi siihen, että jakauma on hieman positiivisesti vino.

Ryhmänhallinnan osuus sai myös samat arvot näistä. Nämä kaksi osa-aluetta poikkeavat kuitenkin keskihajonnaltaan. Keskihajonta oli pienin oppilaiden kiinnittämisen osa-alueella (0.886 ja suurin ryhmänhallinnan osa-alueella (1.669). Opetusstrategioiden osa-alue sai pienimmän keskiarvon (6.13), vaikka minimi- ja maksimiarvot olivat yhtä suuria kuin kaikkien osa-alueiden suurin minimiarvo ja maksimiarvo. Tehokkuuden oppilaita kohtaan koettiin olevan siis *jonkin verran* (5) ja *hyvin* (8) välillä. Keskihajonta (1.126) heijastaa vaihtelua omien opetusstrategioiden tehokkuudessa opetusharjoittelijoiden välillä.

Kuviosta 3 voidaan huomata, että kiinnittämisen osalta tulokset osoittavat, että opetusharjoittelijoiden itsearvioitu minäpystyvyys oli suhteellisen yhtenäistä, keskittyen arvosanoihin 5, 6 ja 7. Tämä yhtenäisyys heijastaa opetusharjoittelijoiden kesken tasaisempaa itsevarmuutta siinä, miten hyvin he pystyvät sitouttamaan oppilaat oppimisprosesseihin. Tällä havainnolla voidaan osoittaa, että opetusharjoittelijat 1, 3, 4 ja 8 kokevat, että heillä on *paljon*

vaikutusta (7) oppilaiden sitouttamiseen ja he kokevat olevansa valmiita luomaan opetusympäristöjä, jossa oppilaat ovat motivoituneita ja kiinnostuneita. Opetusharjoittelijat 6 ja 7 ovat hieman epävarmempia asian suhteen ja kokevat että heillä on vaikutusta vain *jonkin verran* (5).



Kuvio 3 Harjoittelijoiden yksilölliset minäpystyvyysarvojen osa-alueiden profiilit

Opetusstrategioiden alueella esiintyvä laajempi vaihtelu minäpystyvyysarviossa antaa viitteitä siitä, että opetusharjoittelijat jakautuvat sen suhteen, koetaanko ohjeistaminen haastavampana kuin oppilaiden sitouttaminen. Vaihtelu arvojen viisi ja kahdeksan välillä voi kertoa yksilöiden välisistä eroista kyvyssä kommunikoida tehokkaasti ja selkeästi. OH5 ja OH8 kokevat tämän osa-alueen haastavammaksi, kun taas OH4 erottuu joukosta arvioimalla oman vaikuttavuutensa oppilaisiin ohjeistamisen avulla suuremmaksi kuin oppilaiden sitouttamisessa. Tämä voi olla seurausta erilaisista kokemuksista tai henkilökohtaisista kommunikaatiotaidoista.

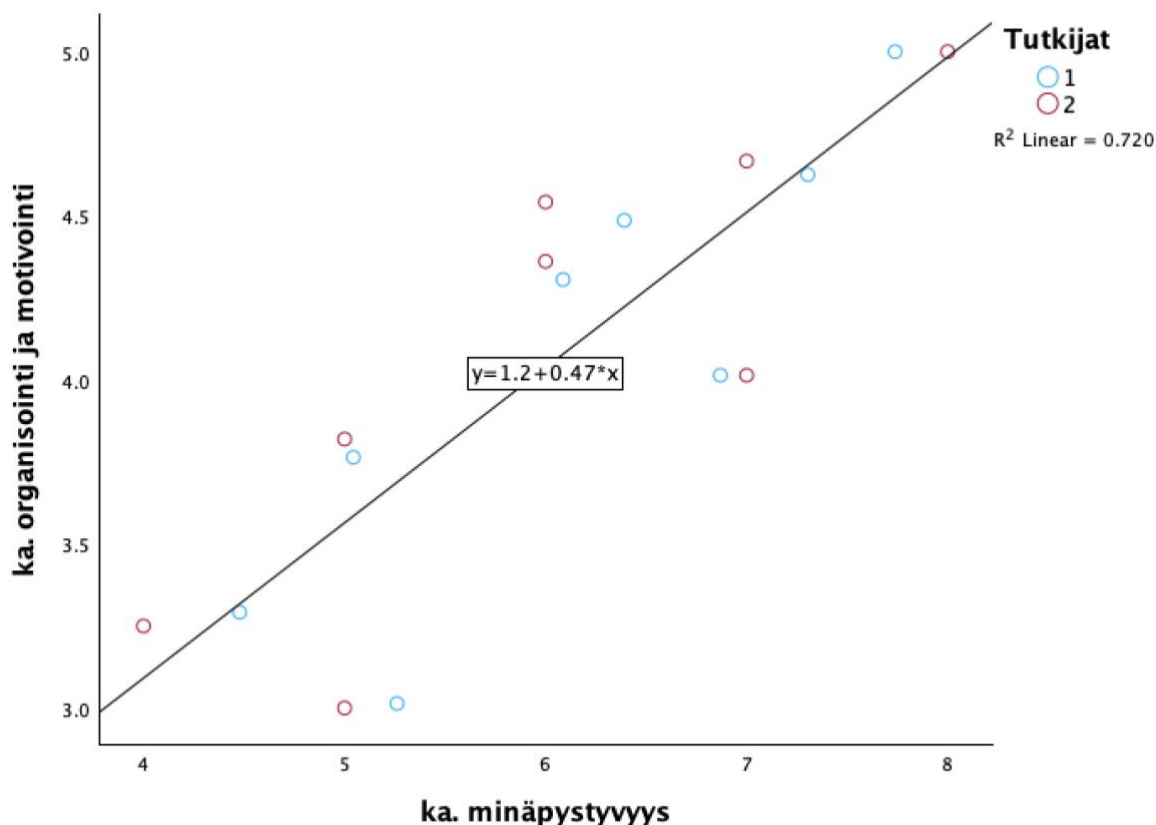
Ryhmänhallinnan kohdalla havaittiin suurin hajonta minäpystyvyysarviossa, mikä viittaa tähän alueeseen liittyvän suurien opetusharjoittelijakohtaisia eroja. OH5 kokee taitojen riittämättömyyttä tässä suhteessa tai on vain epävarma niiden suhteen, kun taas OH3 ja OH4 näyttävät olevan erittäin luottavaisia omiin kykyihinsä. Tämä alue vaatii monipuolisia taitoja,

kuten luokkahuoneen dynamiikan ymmärtämistä ja järjestyksen pitoa. Suuri hajonta voi viitata siihen, että ryhmänhallinta on monimutkainen ja dynaaminen asia opetuksessa, joka vaatii jatkuvaa reflektointia ja kehitystä.

Opetusharjoittelijat 3 ja 4 näyttävät olevan itsevarmoja kaikilla osa-alueilla, erityisesti ryhmänhallinnan kyvyistään. OH4 luottaa myös joukon parhaiten omiin opetusstrategioihinsa. OH5 kokee suurinta epävarmuutta omasta pystyvyydestään ryhmänhallinnassa ja kokee että hänen ryhmänhallinnallaan on vaikutusta vain vähän (3). Eniten hän uskoo pystyvänsä vaikuttamaan oppilaiden sitouttamiseen. Myös OH7 antaa itsestään aika matalia arvioita ja kokee pystyvänsä vaikuttamaan vain jonkin verran (5) oppilasryhmään sitouttamisen, opetusstrategioiden ja ryhmänhallinnan keinojen avulla. Matalat arviot saattavat heijastaa puuttellisia taitoja tai opetusharjoittelijan epävarmuutta. OH6 kokee ryhmänhallinnan olevan oma vahvin alueensa ja kokee pystyvänsä vaikuttamaan oppilaisiin ryhmänhallinnallaan melko paljon (6).

### **7.3 Minäpystyvyyden yhteys organisointiin ja motivointiin**

Kuvion 4 analyysin avulla vastataan kolmanteen tutkimuskysymykseen, koskien opetusharjoittelijoiden minäpystyvyyden sekä organisoinnin ja motivoinnin taitojen välistä yhteyttä. Kuviossa 4 on kuvattu kummankin tutkijan havainnot ryhmän opetuksen organisoinnin ja motivoinnin käytöstä ja niiden yhteys opettajaopiskelijan minäpystyvyyden itsearviointiin. Kuten kuviosta 4 nähdään, mitä korkeammaksi yksittäinen opiskelija arvioi oman minäpystyvyytensä, sitä korkeamman arvon opetusharjoittelija oli saanut myös tutkijoiden observoinnin perusteella ryhmän toiminnan organisoinnista ja motivoinnista. Eri arviointimenetelmien havaintojen välillä havaitaan voimakas lineaarinen yhteys, selitysasteen ollessa 72 %. Koska mukana oli vain kahdeksan opiskelijaa, minäpystyvyyden kokemuksen ja observoinnin tulosten yhteyteen tulee suhtautua erityisellä varauksella.



Kuvio 4 Opetusharjoittelijan minäpystyvyyden yhteys tutkijoiden observeimaan luokan organisointiin ja motivointiin

Tutkimuksen otannassa opetusharjoittelijat saivat minäpystyvyytensä keskiarvoksi arvoja 4–8. Tutkijat luokittelivat arvot kahteen eri luokkaan minäpystyvyyden mukaan: matalampi (4–5) ja korkeampi (6–8). Opettajaopiskelijat 5, 6 ja 7 kuuluvat siis matalamman minäpystyvyyden luokkaan ja opettajaopiskelijat 1, 2, 3, 4 ja 8 korkeamman minäpystyvyyden luokkaan.

Seuraavissa kappaleissa on kuvattu sekä tutkijoiden kenttähavaintoja opetusharjoittelijan oppilaiden kohtaamisista että opetusharjoittelijoiden kokemuksia omasta minäpystyvyydestä.

### 7.3.1 Korkeamman minäpystyvyyden, organisoinnin ja motiivoinnin harjoittelijat

Tutkimuksessa havaittiin, että opetusharjoittelijat, jotka itsearvioivat omaavansa korkeamman minäpystyvyyden (arvosanat 6–8), saivat myös tutkijoiden toimesta korkeammat arvot luokan organisoinnissa ja motiivoinnissa. Tämä ryhmä koostui opetusharjoittelijoista 1, 2, 3, 4, ja 8. Heidän kykynsä sitouttaa oppilaita, käyttää tehokkaita opetusstrategioita ja hallita ryhmää näyttäytyi vahvana sekä omien itsearviointien että tutkijoiden observointien perusteella.

Esimerkiksi OH4 ja OH8 oppitunnin aikana sekä proaktiivisuus että kehollinen viestintä toteutuivat hyvin. He tukivat myönteisesti oppilaiden toimintaa kiinnittämällä siihen johdonmukaisesti huomiota. Toiminta oli ennakoivaa ja tilanteisiin herkästi puuttuvaa.

*Tutkija1: ”(...) kysymyksiä esittäessään opettaja katsoo oppilaita suoraan silmiin. Hän käyttää myös kannustavia peukalon ylös -eleitä ja nyökkäyksiä, kun oppilaat vastaavat, vahvistaen heidän itseluottamustaan. Opettaja kiertää oppitunnin aikana luokassa ja kohtaa jokaisen oppilaan yksilötasolla. Levottomuuteen puututtiin huomaamattomasti ja rauhallisella otteella katseen ja lähestymisen avulla (...)”*

*OH4: ”(...) koen et oon luonu luokkaan oppilaille tiedot et olen aikuinen auktoriteetti, mut mul on se humoristinen puoli jota näytän ku toimitaan oikein (...)”*

*OH8: ”(...) pyrin aina olemaan tietonen mun ilmeistä, sillä ne voi välittää lämpö ja kannustusta tai sit ne voi näyttää, ku oon vakavissani tai vaadin huomiota. Eleiden avulla korostan keskeisiä asioita opetuksessa, ja niiden avulla voin myös ohjaa luokan huomioo tiettyihin asioihin tai sit rauhoittaa tilannetta, jos tunnen et energiatasot nousee liikaa (...)”*

Oppilaiden osallistumisen tukeminen sekä kiinnittyminen olivat erityisen hyvällä tasolla OH3:lla. Hän kannusti oppilaita rohkeasti osallistumaan tuntiin, joka oli sisällöltään toiminnallinen. Suurin osa oppilaista osoitti aktiivista osallistumista oppitunnin aikana.

*Tutkija1: ”(...) Oppilaita kannustetaan osallistumaan tuntiin rytmittämällä tehtävien tekemistä palkinnonomaisilla välitehtävillä. Kun oli saanut tietyn määrän tehtyä ja tuonut opettajalle tarkastukseen, sai valita minkä pisteen menee suorittamaan. Pisteillä oli erilaisia toiminnallisia ja pelillisiä tehtäviä. Oppilaat keskittyivät aktiivisesti tehtävien tekemiseen (...)”*

*OH3: ” (...) käytän tiettyjä toiminnanohjaukseen liittyviä menetelmiä, esimerkiksi taputus, jolloin oppilaat taputtavat perässä ja sit kuuntele. Luokkahuoneen istumajärjestyksellä on mun mielestä myös iso rooli toiminnassa.*

*Ryhmätehtävissä tai paritöissä pitää miettiä minkälaiset ryhmät jaetaan, että ne on toimivii. Motivoinnin osalta pyrin olemaa itse innostava ja kannustava. Motivointiin pyrin myös tuomaan erilaisia elementtejä, kuten pelejä, videoita, leikkejä tukemaan käytyä asiaa. Myös toiminnalliset tunnit ovat osa motivointia mielestäni (...)*”

OH1 ja OH2 toivat opetuksessaan käyttäytymisodotuksia selkeästi esille. Opettaja antoi selkeät ohjeet siitä, milloin hiljainen työskentely alkaa ja milloin on yhteistä pohdintaa ja keskustelua. Oppilaat tuntuivat tietävän myös luokan yleiset käyttäytymisodotukset, koska niitä noudatettiin pienen muistutuksen jälkeen ilman, että tarvitsi avata käyttäytymisodotusta sen enempää.

*Tutkija2: ”(...) opettaja kirjoitti oppitunnin tavoitteet taululle oppilaille nähtäväksi samalla kun ne käytiin yhdessä läpi. Opettaja kertasi aina seuraavaan vaiheeseen siirtyessä, että mitä tehdään, miten tehdään ja miksi. Luokan yhteiset säännöt, jotka oppilaat olivat itse allekirjoittaneet, olivat luokan seinällä nähtävillä (...)*”

*OH2: ”(...) koen et oon onnistunu mun opetukses oleen avoin ja selkeä oppilaiden kanssa. Oon huomannu, et visuaalisuus on tosi tärkeä et oppilaille jää mieleen mitä piti tehdä ja mikä oli tunnin idea (...)*”

*OH1: ”(...) selkeet ja johdonmukaiset ohjeistukset on mun mielest isos roolis positiivisen luokkahengen luomiseksi ja ylläpitämiseksi. Tykkään ottaa oppilaat mukaan luomaan niit yhteisii sääntöi ja rajoi (...)*”

### 7.3.2 Matalamman minäpystyvyyden, organisoinnin ja motivoinnin harjoittelijat

Opetusharjoittelijat 5, 6, ja 7 arvioivat itsensä matalamman minäpystyvyyden luokkaan (arvosanat 4–5) ja saivat myös matalampia arvosanoja luokan organisoinnissa ja motivoinnissa. Tämä havainto on linjassa sen kanssa, että minäpystyvyyden tunne voi vaikuttaa suoraan opettajan kykyyn suoriutua luokkahuoneessa. OH5 koki suurinta epävarmuutta ryhmänhallinnassa, mikä heijastui myös observointituloksissa. Hänen pitämällä

oppitunnillaan havaittiin, että oppilaat kaipasivat etenkin lopputunnista uudelleensuuntaamista tavoitteisiin ja opettaja toi tavoitteita esiin vasta kun oppilaille oli jo tullut hämmennystä siitä, mitä tunnilla pitäisi tehdä. Opettajan toiminta oli usein enemmän reaktiivista kuin proaktiivista.

*Tutkija2: ”(...) luokassa oli yleisesti havaittavissa levottomuutta (puhetta, kuljeskelua, puhelimen käyttö) ja luokasta nousi useasti kysymyksiä siitä, mitä pitäisi tehdä (...)”*

*Tutkija1: ”(...) opettaja yritti saada luokan hallintaansa erilaisin keinoin (taputtamalla, hiljaisella katseella, liikkumalla luokassa). Opettajan yrityksistä huolimatta, oppilaita ei saatu heti palautettua haluttuun toimintaan. Kun oppilaat saatiin palautettua toimintaan, palasi levottomuus kuitenkin uudestaan luokkaan useamman kerran. Tunnin struktuuri oli ajoittain sekava ja hallitsematon (...)”*

*OH5: ”(...) rajojen asettaminen tai oikeestaan niistä kiinnipitäminen tuntuu välillä itselle tosi haastavalta(...)”*

Matalamman minäpystyvyyden tasolla opetusharjoittelijoiden tunneilla oli tarve muistuttaa oppilaita yhteisistä säännöistä ja toimintatavoista. OH6 toiminta oli kuitenkin ennakoivaa ja tilanteisiin herkästi puuttuvaa. Opettaja kannusti oppilaita pienryhmä tasolla osallistumiseen. OH6 kannusti siis niin sanotusti ajoittain aktiiviseen osallistumiseen, mutta hän ei välttämättä kohdannut jokaista oppilasta kuitenkaan yksilötasolla, vaikka pienryhmittäin hän kiersi luokassa

*Tutkija1: ”(...) opettaja kiersi luokassa pöytäryhmittäin ja kyseli miten sujuu, mutta vuorovaikutus päättyi yleensä oppilaan nyökkäämiseen tai ”iha ok” vastaukseen (...)”*

*OH6: ”(...) ja sit meillä on tää juttu, että oppilaat voivat tutustua uuteen juttuun pareittain, käyttäen vaikka kuvia tai jotain, mutta totta puhuen, sekin on vähän niin ja näin, kuinka hyvin se aina toimii(...)” he alkoivat joko tekemään jotain muuta tai kyselivät toisiltaan mitä pitäisi tehdä.*

OH7 oppitunnilla havaittiin, että osa oppilaista oli paremmin tietoisia tunnin etenemisestä ja tavoitteista kuin toiset oppilaat. Opettaja kertasi ensin edellisen tunnin asiat ja kertoi sitten mitä on tarkoitus tällä tunnilla tehdä. Tavoitteita ei kirjattu mihinkään esiin eikä niihin enää uudestaan palattu. Oppitunnin aikana huomasi, miten osalla oppilaista tekemisen taso laski tunnin aikana.

*Tutkija2: ”(...) opettaja kävi sanallisesti tulevan tunnin tavoitteet läpi, jonka jälkeen hän aloitti opettamisen tästä uudesta aiheesta. Oppilaille annettiin tehtäviä, mutta niiden edetessä he alkoivat joko tekemään jotain muuta tai kyselivät toisiltaan mitä pitäisi tehdä (...)”*

*OH7: ”(...) erityisesti haastaavaa on ollu se, miten olla ennakoiva ja kuinka mä puuttuisin tilanteisiin, jotka vaatii nopeeta reagointia (...)”*

*OH7 ”(...) oon viel epävarma siitä, miten jakais oman huomion ja resurssit luokassa, etenki isoissa ryhmissä, joissa oppilaiden tarpeet voi olla tosi erilaiset (...)”*

## 8 Pohdinta

Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää viimeisen vuoden luokanopettajaopiskelijoiden opetuskäyttäytymistä viimeisessä syventävässä harjoittelussaan. Tutkimuksessa vastattiin kolmeen tutkimuskysymykseen ja tutkimukseen osallistui kahdeksan opetusharjoittelijaa. Opetusharjoittelijoita tutkittiin observoinnin sekä kyselyn avulla, joka sisälsi väittämiä Likert asteikolla 1–9 sekä kaksi avointa kysymystä.

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen avulla saatiin tietoa siitä, miten viidennen vuosikurssin opettajaopiskelijat käyttivät ryhmän toiminnan organisoinnin ja motivoinnin taitojaan viimeisessä harjoittelussaan. Havainnot osoittavat, että opettajaopiskelijat onnistuivat viimeisessä harjoittelussaan pääosin luomaan vuorovaikutteisia oppimisympäristöjä, jotka tukivat osallistumista ja yhteisen tiedon rakentumista. Erityisesti opettajaopiskelijoiden kyky kiinnittää oppilaita, käyttää kehollista viestintää, sekä toimia proaktiivisesti olivat merkittäviä vahvuuksia.

Toisen tutkimuskysymyksen avulla selvitettiin, millainen minäpystyvyyden kokemus opetusharjoittelijoilla on opetuksen eri osa-alueilla, joita ovat oppilaan kiinnittäminen, opetusstrategiat sekä ryhmähallinta. Opetusharjoittelijoiden minäpystyvyyden osa-alueita kuvattiin arvoilla 1–9, joista saimme arvoja 3–9. Itsearviointin perusteella opetusharjoittelijat kokivat suhteellisen korkeaa minäpystyvyyttä, erityisesti oppilaiden kiinnittämisen ja ryhmänhallinnan osalta. Ryhmänhallinnan osa-alueella oli suurin hajonta. Tehokas ryhmänhallinta edellyttää Ahosen (2018) mukaan jatkuvaa ammatillista kehittymistä, joten erot saattavat heijastella opetusharjoittelijoiden kokemusta tai sen puutetta. Ryhmänhallinnan osa-alueella alhaista minäpystyvyyden kokemusta tunteneet opetusharjoittelijat saattoivat kokea enemmän vaikeuksia luokan dynamiikan ymmärtämisessä ja sen hallinnassa.

Oppilaiden kiinnittämisen osa-alue oli keskihajonnaltaan pienin ja keskiarvoltaan suuri, eli tämä koettiin kokonaisuutena vahvimaksi minäpystyvyyden osa-alueeksi. Oppilaiden kiinnittämiseen kuuluu oppimista edistävien kysymysten esittäminen, joka Mäkelän (2020) tulosten mukaan ei ole ollut opetusharjoittelijoilla kovin laadukasta. Minäpystyvyyden kokemus oppilaiden kiinnittämisestä on siis korkeampi kuin tutkimuksen mukaisista taidoista olisi voinut odottaa. Kysymysten esittäminen on vain yksi tekijä, mutta voi olla, että opetusharjoittelijoilla on myös epärealistinen kuva hyvien kysymysten esittämisen

taidoistaan. Opetusstrategioiden osa-alueella keskiarvo oli kaikkein matalin, jonka voidaan ajatella olevan tavallista vielä opiskeleville opettajille. Opetusstrategioihin kuuluu opettajan kyky arvioida oppilaiden ymmärrystä ja käyttää monipuolisia arviointitapoja, jonka koetaan olevan erityisen haastavaa Huhtalan ja Järvisen (2006) tutkimuksen mukaan.

Opetusharjoittelijoilla on myös vain lyhyt aika luoda opettajan ja oppilaan välistä lämmintä suhdetta, joka Pöysän ym. (2021) mukaan edesauttaa luonnollisen ja tehokkaan arvioinnin ja palautteen antamista.

Minäpystyvyyden kolme osa-aluetta kiinnittäminen, opetusstrategiat sekä ryhmänhallinta, kuvaavat opettajan työtä monipuolisesti. Duffinin ym. (2012) mukaan kokemattomalla opettajaopiskelijalla kokonaisarvosana on kuitenkin tarkoituksenmukaisempi ja luokkien erillisillä pistemäärillä on vain vähän merkitystä tuleville opettajille, jotka eivät ole vielä ottaneet todellista opetustehtävää vastaan. Opetusharjoittelijoilla, jotka saivat saman keskiarvon kaikista osa-alueista, saattaa siis olla vähemmän kokemusta opettajan työstä. Ilman taustatietoja työkokemuksesta, voimme kuitenkin vain arvailla. Kaikki tutkimuksen opetusharjoittelijat saivat minäpystyvyyden kokonaisarvoksi 4–8. Opetusharjoittelijat eivät siis saaneet matalimpia (1–3) arvoja ollenkaan, joka on linjassa Weinsteinin (1988) tutkimuksen kanssa siitä, että vastavalmistuvilla opettajilla olisi tavallisesti korkea minäpystyvyyden tunne. Tätä tulosta vahvistaa myös korkeamman ja matalamman minäpystyvyyden luokat, joista korkeamman minäpystyvyyden luokkaan sijoittui enemmän opetusharjoittelijoita. Olisi mielenkiintoista tutkia samoja opettajia uudestaan ja katsoa, onko heidän minäpystyvyytensä tunne työelämän myötä muuttunut ja mihin suuntaan.

Kolmanteen tutkimuskysymykseen vastatessa vertailimme korkeamman ja matalamman minäpystyvyyden luokkien harjoittelijoita ja heidän organisoinnin ja motivoinnin taitojaan. Tulosten perusteella voidaan todeta, että korkeamman minäpystyvyyden harjoittelijat näyttävät suoriutuvan paremmin eri organisoinnin ja motivoinnin osa-alueilla. Nämä havainnot ovat yhteneviä Muhosen (2019) sekä Salon ja Kajamiehen (2024) tutkimusten suhteen, ja tuovat esiin opetusharjoittelijoiden itsearvioidun minäpystyvyyden merkityksen heidän pedagogisissa taidoissaan. Opetusharjoittelijat, jotka kokivat korkeaa minäpystyvyyttä ryhmänhallinnassa, saivat siis myös myönteisiä havaintoja ryhmän organisoinnista ja motivoinnista. Tämä korrelaatio osoittaa, että tutkimuksen opetusharjoittelijoiden minäpystyvyyden tunne on yhteydessä heidän kykyynsä organisoida ja motivoida luokkaa, mikä vahvistaa Banduran (1978) ja Hensonin (2002) näkemyksiä siitä, kuinka opettajien usko

omiin opetustaitoihin parantaa opetuksen laatua. Matalampi minäpystyvyyden tunne saattaa siis selittää myös matalampaa tasoa organisoinnin ja motivoinnin taidoissa. Yksittäisten opetusharjoittelijoiden tapauksessa korrelaatio ei kuitenkaan ole täydellinen. Opetusharjoittelijoiden itsearviointi saattaa myös joskus aliarvioida tai yliarvioida heidän todellisia kykyjään, mikä korostaa tarvetta ulkopuolisten arviointien ja itsearvioinnin yhdistämiselle opettajankoulutuksessa (Muhonen, 2019; Salo & Kajamies, 2024).

### **8.1 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys**

Tutkimuksen validiteetin kannalta oleellista on, että uuden tieteellisen tiedon hankinnassa on käytetty mittareita, jotka mittaavat sitä, mitä niiden on suunniteltukin mittaavan. Tutkimuksen reliabiliteetin kannalta tärkeää on, että mittareista saadut tulokset eivät anna sattumanvaraisia tuloksia. Mittarien pätevyys on tutkimuksen kannalta äärimmäisen tärkeää, ja sen tulee toimia koko tutkimuksen lähtökohtana. (Tähtinen, Laakkonen, & Broberg, 2020.) Tämän tutkimuksen validiteetti perustuu huolellisesti suunniteltuun ja toteutettuun aineistonkeruuprosessiin, johon sisältyy systemaattinen observointi ja minäpystyvyyteen liittyvä itsearviointilomake.

Observoinnin reliabiliteettia vahvistaa, että havaintojen tekemisessä oli mukana kaksi observoijaa. Mahdollisimman totuudenmukaisten tulosten saamiseksi, tutkimuksessa käytettiin molempien kirjaamien havaintojen keskiarvoa. Reliabiliteettia nostaa myös korkea yksimielisyysprosentti. Observoinnin validiteettia lisäsi observointirungossa käytetyt indikaattorit, joista eri ulottuvuudet ja niiden arvot muodostuivat. Observointiin käytettiin observointirunkoa, johon merkittiin havainnot asteikolla 1–5 sekä vapaita muistiinpanoja. Observointirunko varmisti, että havainnointi on tarkkaa ja johdonmukaista sekä mahdollistaa tutkimuksen uudelleentoteutettavuuden. Tilanteiden videointi olisi vielä lisännyt observointitulosten luotettavuutta. Opetusharjoittelijoita olisi voinut havainnoida useaan otteeseen, jolloin kuva organisoinnin ja motivoinnin taidoista olisi ollut kokonaisvaltaisempi. Tässä tutkimuksessa tulokset perustuivat yhteen havainnointikertaan.

Minäpystyvyys itsearviointi kyselyssä käytettiin Muhosen ym. (2021) TSES-mittaria, joka on suomennettu käännös Tschannen-Moranin ja Hoyn (2001) luomasta minäpystyvyyttä mittaavasta itsearviointikyselystä. Kyselyssä käytettiin yhdeksän portaista Likert-asteikkoa, joka antoi tilaa suuremmalle hajonnalle. Tämä mahdollisti opetusharjoittelijoiden luokittelun eri minäpystyvyyden luokkiin. Kaikki väittämät olivat pakollisia vastata, mutta alkuperäisestä

kyselystä poistettiin väittämä 22 ”*Missä määrin sinun on mahdollista toimia kuvatulla tavalla? / Kuinka pystyt ohjaamaan perheitä oppilaiden oppimisen tukemisessa*”, sillä koimme sen epärelevantiksi tutkimuksen kohdistuessa opettajaopiskelijoihin, jotka eivät harjoitteluissa pääse todellista työtä vastaavaa yhteistyötä perheiden kanssa tekemään. Väittämän poistaminen ei vaikuttanut merkittävästi osa-alueiden validiteettiin, sillä väittämien summamuuttujien Cronbachin alfa oli korkea kaikissa osa-alueissa. Avoimet kysymykset täydensivät ja antoivat lisätietoa opetusharjoittelijoiden minäpystyvyyden kokemuksesta.

Tutkimuksen heikkoutena oli vähäinen otanta. Tutkimuksessa oli mukana vain kahdeksan opetusharjoittelijaa, jolloin tulokset eivät ole yleistettävissä, mutta niistä saatiin kuitenkin aiempia tutkimuksia vahvistavia tuloksia. Opetusharjoittelijat olivat kaikki olleet yhtä pitkään opettajankoulutuksessa, mutta aiempaa työ-, koulutus- tai kokemushistoriaa ei selvitty. Laajemmilla taustatiedoilla olisi voitu saada selittäviä tekijöitä opetusharjoittelijoiden välisille eroille. Eettiset näkökohdat, kuten tutkittavien opetusharjoittelijoiden informoitu suostumus ja anonymiteetin varmistaminen on otettu huolellisesti huomioon tutkimuksen kaikissa vaiheissa.

Tämä tutkimus tarjoaa arvokasta tietoa opettajankouluttajille, opettajaopiskelijoille ja koulun kehittäjille siitä, millaista ryhmän toiminnan organisointiin ja motivointiin liittyvä osaaminen on koulutuksen loppuvaiheessa olevilla opettajaopiskelijoilla. Näiden tulosten pohjalta voidaan todeta, että opetusharjoittelijoiden minäpystyvyyden kehittäminen on keskeinen osa heidän pedagogista kasvuaan, ja se edellyttää koulutusohjelmilta sekä tukea että monipuolisia menetelmiä, jotka haastavat ja kehittävät heidän valmiuksiaan eri opetustilanteissa.

Kehittämällä opetusharjoittelijoiden minäpystyvyyttä voidaan potentiaalisesti parantaa heidän suoritustaan luokkahuoneessa ja siten vaikuttaa positiivisesti oppimistuloksiin.

Opettajankoulutuksessa tulisi kiinnittää huomiota opiskelijoiden minäpystyvyyden tunteen vahvistamisen keinoihin ja pyrkiä välillisesti luomaan työelämään kulttuuria, jossa uusia opettajia ei kuluteta loppuun sysäämällä ylimääräistä taakkaa heidän niskaansa, vaan antaa heidän minäpystyvyytensä vahvistua ja vakiintua ennen suuremman vastuun ottamista.

Tutkimustulokset korostavat jatkuvan ammatillisen kehityksen ja reflektion merkitystä opettajan uralla, ja kannustavat opettajia kehittämään pedagogisia taitojaan jatkuvasti, jotta he voivat luoda entistä tehokkaampia ja merkityksellisempiä oppimiskokemuksia oppilailleen.

## 8.2 Jatkotutkimusehdotukset

Tutkimuksen tulokset tarjoavat pohjaa ja suuntaviivoja mahdollisuuksien mukaan tulevaisuuden tutkimukselle opettajankoulutuksen alalla. Jatkotutkimuksissa voitaisiin tarkastella laajemmin, miten erilaiset opetusharjoittelun mallit ja koulutusstrategiat vaikuttavat opettajaopiskelijoiden pedagogisiin taitoihin ja minäpystyvyyteen. Lisäksi voisi olla arvokasta tutkia tarkemmin, miten opettajaopiskelijoiden minäpystyvyyden kehittymistä voidaan tukea opettajankoulutuksen eri vaiheissa sekä työelämään siirtyessä. Opetettavat aineet vaihtelivat opetusharjoittelijoiden välillä, mutta niiden yhteyttä tuloksiin ei varsinaisesti tutkittu. Isommalla otannalla myös oppiaineen vaikutusta voitaisiin tarkastella ryhmän organisoinnin ja motivoinnin taitojen käyttämiseen. Erityisen mielenkiintoista olisi syventää ymmärrystä siitä, miten digitaalisen teknologian käyttö opetuksessa ja oppimisessa vaikuttaa ryhmän toiminnan organisointiin ja motivointiin.

## Lähteet

- Ahonen, E. (2018). Miten ja mitä opettaja oppii?: Aktiivinen oppiminen opettajan pedagogisen ajattelun osana ja rakentajana. *Kasvatustieteellisiä tutkimuksia*, 22. Helsinki
- Alanko, A. (2010). Osallisuuden paikat koulussa. Teoksessa KP Kallio, A. Ritala-Koskinen & N. Rutanen (toim.) *Missä lapsuutta tehdään*, 55–72. Helsinki: yliopistopaino.
- Andersen, J. F. (1979). Teacher immediacy as a predictor of teaching effectiveness. *Annals of the International Communication Association*, 3(1), 543-559.
- Atjonen, P. (2005). Arviointi opetuksen ja oppimisen tueksi. Teoksessa Lyytinen, HK & Räisänen, A.(toim.). *Kehittämissuuntaa arvioinnista. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja*, 6, 143–152.
- Atjonen, P. (2023). *Formatiivinen arviointi perusopetuksessa*. Itä-Suomen yliopisto.
- Axelson, R. D., & Flick, A. (2010). Defining student engagement. *Change: The magazine of higher learning*, 43(1), 38-43. <https://doi.org/10.1080/00091383.2011.533096>
- Bandura, A. (1978). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Advances in behaviour research and therapy*, 1(4), 139-161. [https://doi.org/10.1016/0146-6402\(78\)90002-4](https://doi.org/10.1016/0146-6402(78)90002-4)
- Baumert, J., & Kunter, M. (2013). The COACTIV model of teachers' professional competence. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss, & M. Neubrand (Eds.), *Cognitive activation in the mathematics classroom and professional competence of teachers: Results from the COACTIV Project*. Springer, Boston, MA. 25–48.
- Blömeke, S., Gustafsson, J., & Shavelson, R. (2015). Beyond dichotomies: Competence viewed as a continuum. *Zeitschrift für Psychologie*, 223, 3–13. doi: 10.1027/2151-2604/a000194
- David Carless & David Boud (2018) The development of student feedback literacy: enabling uptake of feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(8), 1315-1325, DOI: 10.1080/02602938.2018.1463354

- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). The general causality orientations scale: Self-determination in personality. *Journal of research in personality, 19*(2), 109-134. [https://doi.org/10.1016/0092-6566\(85\)90023-6](https://doi.org/10.1016/0092-6566(85)90023-6)
- 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.
- Eccles, J. S., & Templeton, J. (2002). Chapter 4: Extracurricular and other after-school activities for youth. *Review of research in education, 26*(1), 113-180.  
<https://doi.org/10.3102/0091732X026001113>
- Evertson, C. M., & Weinstein, C. S. (2006). Classroom management as a field of inquiry. *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues, 3*(1), 16.
- Friedman, I. A., & Kass, E. (2002). Teacher self-efficacy: A classroom-organization conceptualization. *Teaching and teacher education, 18*(6), 675-686. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(02\)00027-6](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(02)00027-6)
- Gess-Newsome, J. (1999). Pedagogical content knowledge: An introduction and orientation. In J. Gess-Newsome & N. Lederman (Eds.), *Examining pedagogical content knowledge: The construct and its implications for science education* (s. 3–17).
- Groccia, J. E. (2018). What is student engagement? *New directions for teaching and learning, 2018*(154), 11-20. <https://doi.org/10.1002/tl.20287>
- Hafen, C. A., Hamre, B. K., Allen, J. P., Bell, C. A., Gitomer, D. H., & Pianta, R. C. (2015). Teaching through interactions in secondary school classrooms: Revisiting the factor structure and practical application of the classroom assessment scoring system secondary. *The Journal of early adolescence, 35*(5-6), 651-680. <https://doi.org/10.1177/0272431614537117>
- Heckman, J., & Kautz, T. (2012). Hard evidence on soft skills. *Labour Economics, 19*(4), 451–464.  
doi: 10.1016/j.labeco.2012.05.014
- Henson, R. K. (2001). Teacher self-efficacy: Substantive implications and measurement dilemmas.

- Housego, B. E. (1992). Monitoring Student Teachers' Feelings of Preparedness to Teach, Personal Teaching Efficacy, and Teaching Efficacy in a New Secondary Teacher Education Program. *Alberta Journal of Educational Research*, 38(1), 49-64.
- Hoy, W. K., & Woolfolk, A. E. (1990). Socialization of Student Teachers. *American Educational Research Journal*, 27(2), 279–300. <https://doi.org/10.2307/1163010>
- Huhtala, S., & Järvinen, M. R. (2006). Arviointi opettajan työssä. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 8(3), 61–70.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1999). Making cooperative learning work. *Theory into practice*, 38(2), 67–73. <https://doi.org/10.1080/00405849909543834>
- Kern, L., & Clemens, N. H. (2007). Antecedent strategies to promote appropriate classroom behavior. *Psychology in the Schools*, 44(1), 65-75. <https://doi.org/10.1002/pits.20206>
- Khoshnevis, H., & Tahmasebi, A. (2016). The motivation system in a governmental organization. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 230, 212–218. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.09.027>
- Kluwer, Dordrecht. Good, T.L., & Lavigne, A.L. (2017). *Looking in Classrooms* (11th ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315627519>
- Koster, B., & Dengerink, J. (2008). Professional standards for teacher educators: how to deal with complexity, ownership and function. Experiences from the Netherlands. *European Journal of Teacher Education*, 31(2), 135–149. doi: 10.1080/02619760802000115
- Lindholm, A. (2019). OPS 2014-Fenomenologinen tutkimus peruskoulun opettajien kokemuksista uudistuneesta opetussuunnitelmasta Pro gradu tutkielma. Itä-Suomen yliopisto.
- Madni, A., Baker, E., Chow, K., Delacruz, G., & Griffin, N. (2015). Assessment of teachers from a social psychological perspective. *Review of Research in Education*, 39(1), 54–86. doi: 10.3102/0091732X14558203
- 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. Verkossa: [psyarxiv.com/52tcv](https://psyarxiv.com/52tcv)

- Mikola, M. (2012). Oppilaiden moninaisuus perusopetuksessa haastaa pedagogiikan muuttumaan. *NMI Bulletin*, 1, 1-13.
- Muhonen, H. (2018). Educational dialogue in the classroom: Scaffolding, knowledge building and associations with academic performance. Jyväskylän yliopisto.
- Muhonen, H., Pakarinen, E., Rasku-Puttonen H., & Lerkkanen M.-K. (2021). Educational dialogue among teachers experiencing different levels of self-efficacy. *Learning, Culture and Social Interaction*, 29, 100493.
- Mäkelä, T. (2020) Opettajaopiskelijoiden ja oppilaiden kysymysten määrä ja laatu opetusharjoittelussa–kysymysten yhteys vuorovaikutukseen ja kognitiiviseen tasoon. Turun yliopisto.
- Noddings, N. (2016). *Philosophy of education* (4th ed.). Boulder, CO: Westview Press.  
<https://doi.org/10.4324/9780429494864>
- Opinto-opas (2022–2024). Luokanopettajakoulutus, Turun yliopisto.  
<https://opas.peppi.utu.fi/fi/ohjelma/87544?period=2022-2024>
- Pianta, R. C., La Paro, K. M., & Hamre, B. K. (2008). *Classroom Assessment Scoring System™: Manual K-3*. Paul H Brookes Publishing.
- Pietiläinen, V. (2008). Opettajan ammatillisten kompetenssien ytimessä. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 10(3), 38–45.
- Pigge, F. L., & Marso, R. N. (1994). Outstanding teachers' sense of teacher efficacy at four stages of career development. *The Teacher Educator*, 29(4), 35–42.  
<https://doi.org/10.1080/08878739409555067>
- Poikkeus, A. M., Lerkkanen, M. K., & Rasku-Puttonen, H. (2013). Ohjausvuorovaikutus–tunteita, organisointia ja oppimisen tukea. Teoksessa Jääskelä, P., Klemola, U, Lerkkanen, MK., Poikkeus, AM., Rasku-Puttonen, H. & Eteläpelto, A.(toim.) Yhdessä parempaa pedagogiikkaa. Interaktiivisuus opetuksessa ja oppimisessä. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 115–124.
- Pöysä, S., Pakarinen, E., Ketonen, L., Lehesvuori, S., & Lerkkanen, M.-K. (2021). Vuorovaikutus osana opettajan arviointiosaamista (VOPA) -toimintamallin vaiheittaiset kuvaukset. Opettajien

- arviointiosaaminen oppimisen, osallisuuden ja tuen toteutumisen edistäjänä (OPA) -hanke.  
Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos.
- Rautiainen, M., Vanhanen-Nuutinen, L., & Virta, A. (2014). Demokratia ja ihmisoikeudet: Tavoitteet ja sisällöt opettajankoulutuksessa. Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Reese, H. W. (2011). The learning-by-doing principle. *Behavioral development bulletin*, 17(1), 1.  
<https://doi.org/10.1037/h0100597>
- Richmond, V. P., & McCroskey, J. C. (1987). Willingness to communicate. Avoiding communication: Shyness, reticence, and communication apprehension, 129-155.
- Roberts, J. W. (2012). Beyond learning by doing: theoretical currents in experiential education. New York, N.Y: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203848081>
- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological monographs: General and applied*, 80(1), 1-28.  
<https://doi.org/10.1037/h0092976>
- Räisänen-Ylitalo, S. (2015). ”ME-yhdessä kasvaen ja oppien-tuemme ja vahvistamme toinen toisiamme”: sosiaalinen hyvinvointi yhtenäiskoulussa neljän lappilaiskoulun oppilaiden käsitysten mukaan. Lapin yliopisto.
- Saklofske, D. H., Michayluk, J. O., & Randhawa, B. S. (1988). *Teachers' Efficacy and Teaching Behaviors. Psychological Reports*, 63(2), 407–414. <https://doi.org/10.2466/pr0.1988.63.2.407>
- Salmela-Aro, K. (2018). Motivaatio ja oppiminen kulkevat käsi kädessä. Teoksessa K. Salmela-Aro (toim.) Motivaatio ja oppiminen. Jyväskylä: PS-kustannus, 9–22.
- Saloviita, T. (2015). Yhteistoiminnallinen oppiminen ja osallistava kasvatus (2. painos). Jyväskylä. PS kustannus.
- Seppänen-Järvelä, R., Åkerblad, L., & Haapakoski, K. (2019). Monimenetelmällisen tutkimuksen integroivat strategiat.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1–23. doi:10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411

- Skinner, E. A., & Belmont, M. J. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of educational psychology*, 85(4), 571. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.85.4.571>.
- Titsworth, S., McKenna, T. P., Mazer, J. P., & Quinlan, M. M. (2013). The Bright Side of Emotion in the Classroom: Do Teachers' Behaviors Predict Students' Enjoyment, Hope, and Pride? *Communication Education*, 62(2), 191–209. <https://doi.org/10.1080/03634523.2013.763997>
- Toivanen, T., Pyykkö, A., & Berggren, V. (2021). KEHU-hankkeessa kehitetyn toimintamallin tarkoitus ja tavoitteet. *NMI-Bulletin*, 31(2), 94-105
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and teacher education*, 17(7), 783-805. <https://doi.org/10.1037/t11400-000>
- Tullis, J. G., & Goldstone, R. L. (2020). Why does peer instruction benefit student learning?. *Cognitive research: principles and implications*, 5, 1-12. <https://doi.org/10.1186/s41235-020-00218-5>
- Tähtinen, J., Laakkonen, E., & Broberg M. (2020) Tilastollisen aineiston käsittelyn ja tulkinnan perusteita (2. uudistettu painos). Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos.
- Vilka, H., & Mankki, V. (2024). Johdatus monimenetelmä tutkimukseen. Jyväskylä: Santalahti-kustannus.
- Virtanen, K. (2022). ”Tää on ollut ihan paras mupevuosi mitä mulla on koskaan ollut. Hauskoin.”: toimintatutkimus 11–15-vuotiaiden oppilaiden tablet-laitteiden yhteistoiminnallisesta käytöstä musiikin hahmotusaineiden opetuksessa. Jyväskylän yliopisto.
- Vitikka, E. (2009). Opetussuunnitelman mallin jäsenys: sisältö ja pedagogiikka kokonaisuuden rakentajina. *Kasvatusalan tutkimuksia*, 44. Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Vuorinen, K., & Uusitalo, L. (2021). Huomaa hyvä! PS-kustannus.
- Vygotsky, L. S., & Cole, M. (1978). *Mind in society: Development of higher psychological processes*. Harvard university press.
- Väkevä, J. (2011). John Dewey'n pedagogiikka: tekemällä oppiminen ja kasvatus vapauteen. Teoksessa J. Paalasmaa (toim.) *Lapsesta käsin – Kasvatuksen ja opetuksen vaihtoehtoja*. Jyväskylä: PS-kustannus, 70–81.

Weinstein, C. S. (1988). Preservice teachers' expectations about the first year of teaching. *Teaching and teacher education*, 4(1), 31-40. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(88\)90022-4](https://doi.org/10.1016/0742-051X(88)90022-4)

## Liitteet

### Liite 1. Observointirunko

ULOTTUVUUS	INDIKAATTORI	TASO				
Selkeät käyttäytymisodotukset	Odotusten sanallistaminen	1	2	3	4	5
	Selkeys ja johdonmukaisuus	1	2	3	4	5
	Oppilaat tietävät, miten toimia	1	2	3	4	5
Selkeät oppimistavoitteet	Orientoituminen	1	2	3	4	5
	Kertaaminen, tiivistäminen	1	2	3	4	5
	Uudelleen suuntaaminen	1	2	3	4	5
	Selkeä, hyvin organisoitu esittäminen	1	2	3	4	5
Kehollinen viestintä	Välimatka ja tilankäyttö	1	2	3	4	5
	Katseet, ilmeet, eleet, asennot	1	2	3	4	5
	Äänen painotukset, voimakkuus ja tauot	1	2	3	4	5
Proaktiivisuus	Havaintojen tekeminen	1	2	3	4	5
	Myönteiseen keskittyminen	1	2	3	4	5
	Matala reaktiivisuus	1	2	3	4	5
Osallistumisen tukeminen	Edistää oppilaiden osallisuutta	1	2	3	4	5
	Opettajan kiinnostus ja kannustus	1	2	3	4	5
	Opetuksen rytmittäminen	1	2	3	4	5
Oppilaan kiinnittyminen	Osallistuminen	1	2	3	4	5
	Keskittyminen	1	2	3	4	5
	Sinnikkyys	1	2	3	4	5



## Liite 2 Itsearviointilomake minäpystyvyydestä

Seuraavien kysymysten avulla selvitetään työsi haasteita. Ympyröi. kullakin riviltä numero, joka ilmaisee, mitä mieltä olet kysymyksen sisältämästä haasteesta omassa työssäsi.

Missä määrin sinun on mahdollista toimia kuvatulla tavalla? / Kuinka pystyt...	En lainkaan		vähän		jonkin verran		paljon		erittäin paljon
1. puuttumaan häiritsevään käytökseen ryhmässäsi?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
2. motivoimaan oppilaita, joilla on vähäinen kiinnostus koulutehtäviä kohtaan?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
3. luomaan kontaktin haastavimpiinkin oppilaisiin?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
4. kehittämään oppilaiden kriittistä ajattelua?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
5. asettamaan selkeitä odotuksia koskien oppilaiden käytöstä?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
6. tukemaan oppilaisa uskomusta siihen, että heidän on mahdollista menestyä koulutehtävissä?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
7. vastaamaan oppilaiden haastaviin kysymyksiin?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
8. luomaan sujuvia toimintarutiineja ryhmään?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
9. tukemaan oppilaita arvostamaan oppimista?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
10. arvioimaan oppilaiden ymmärrystä opettamastasi asiasta?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
11. tukemaan oppilaiden luovuuden kehitystä?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
12. esittämään oppilaille hyviä kysymyksiä?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
13. toimimaan niin, että lapset noudattavat ryhmän sääntöjä?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
14. edistämään heikosti suoriutuvien oppilaiden ymmärrystä?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
15. rauhoittamaan oppilaan, joka häiritsee tai metelöi?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
16. saamaan aikaan hyvän ryhmänhallinnan kaikissa ryhmissä?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
17. mukauttamaan ohjausta oppilaiden yksilöllisen tason mukaan?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
18. käyttämään monipuolisia arvioinnin tapoja?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
19. estämään sen, ettei jonkun oppilaan ongelmakäyttäytyminen häiritse ohjatun toiminnan etenemistä?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
20. antamaan vaihtoehtoisen selityksen tai esimerkin tilanteissa, joissa oppilailla on ymmärtämishäiriöitä?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
21. kohtaamaan haastavia, vastustavia oppilaita?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
<del>22. onjaamaan perheitä oppilaiden oppimisen tukemisessa?</del>	<del>1</del>	<del>2</del>	<del>3</del>	<del>4</del>	<del>5</del>	<del>6</del>	<del>7</del>	<del>8</del>	<del>9</del>
23. käyttämään vaihtoehtoisia toimintatapoja ryhmässäsi?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
24. tarjoamaan soveliaita haasteita lahjakkaille oppilaille?	1	2	3	4	5	6	7	8	9

Seuraavien kysymysten avulla halutaan selvittää syvemmin kokemustasi

1. Mitä keinoja käytät ryhmän toiminnan organisointiin ja motivointiin?

2. Mitkä keinot olet huomannut tehokkaimmiksi?