

# OPETTAJAN VUOROVAIKUTUSTYHYLI JA MINÄPYSTYVYYS

**Jenni Pasma**

**Pro gradu -tutkielma**

**Psykologian laitos**

**Jyväskylän yliopisto**

**Toukokuu 2012**

# SISÄLTÖ

JOHDANTO .....	1
Opettajan vuorovaikutustyyli .....	2
Opettajan minäpystyvyys .....	5
Opettajan vuorovaikutustyylin ja minäpystyvyyden väliset yhteydet.....	8
Tutkimusongelmat.....	9
MENETELMÄT .....	11
Tutkittavat .....	11
Muuttujat ja mittarit.....	12
Analyysit .....	14
TULOKSET.....	16
Vuorovaikutustyyli-ryhmät.....	16
Sukupuolen ja työkokemuksen yhteys vuorovaikutukseen ja minäpystyvyyteen.....	17
Vuorovaikutustyylin yhteys minäpystyvyyteen .....	19
Vuorovaikutusulottuvuudet minäpystyvyyden ennustajina .....	21
POHDINTA .....	23
LÄHTEET.....	31

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Psykologian laitos

PASMA, JENNI: Opettajan vuorovaikutustyyli ja minäpystyvyys

Pro gradu -tutkielma, 36 s.

Ohjaaja: Professori PsT Jari-Erik Nurmi

Psykologia

Toukokuu 2012

---

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, miten opettajan vuorovaikutustyyli, minäpystyvyys, sukupuoli ja työkokemus ovat yhteydessä toisiinsa. Erityisen kiinnostuksen kohteena oli tarkastella, miten eri vuorovaikutustyyliiryhmiin kuuluvat opettajat eroavat toisistaan minäpystyvyyden suhteen. Tutkimus toteutettiin osana laajempaa Alkuportaati -hanketta. Tutkimus perustui sekä poikittais- että pitkittäisasetelmaan ja siinä oli mukana yhteensä 170 kolmannen ja neljännen luokan opettajaa (114 naista ja 56 miestä). Opettajien vuorovaikutustyyliä tutkittiin vanhempien kasvatustyylien viitekehystä dimensionaalisesti lämpimyden, behavioraalisen kontrollin ja psykologisen kontrollin kautta. Opettajan minäpystyvyyttä arvioitiin oppilaan sitouttamisen, ohjausstrategioiden ja ryhmätoiminnan organisoinnin näkökulmista. Tilastollisina analyysimenetelminä käytettiin ristiintaulukointia, riippumattomien otosten t-testiä, yksisuuntaista varianssianalyysia, klusterianalyysia ja regressioanalyysia.

Tulokset osoittivat, että opettajan minäpystyvyyden taso oli riippuvainen siitä, mihin vuorovaikutustyyliin opettaja kuului. Auktoritatiivisten ja sallivien opettajien minäpystyvyyden tunne oli kaikkein vahvin, kun taas vähiten omiin kykyihinsä uskoivat kylmät ja laiminlyövätkin opettajat. Lisäksi havaittiin, että opettajan lämmin vuorovaikutus edisti minäpystyvyyden myöhempää lisääntymistä ohjausstrategioiden ja ryhmätoiminnan organisoinnin suhteen. Tulokset osoittivat myös, että opettajan sukupuolella ja työkokemuksella oli merkitystä opettajan vuorovaikutuskäyttäytymiselle. Naisopettajat olivat vuorovaikutuksessaan miehiä lämpimämpiä ja behavioraalisesti kontrolloivampia, kun taas miesopettajat olivat naisia psykologisesti kontrolloivampia. Uransa keskivaiheilla olevien opettajien todettiin olevan vuorovaikutuksessaan lämpimämpiä kuin kokemattomimmat ja toisaalta kokeneimmat opettajat. Opettajan behavioraalinen kontrolloivuus näytti vähenevän työkokemuksen lisääntyessä. Sen sijaan minäpystyvyyden ei havaittu olevan yhteydessä opettajan sukupuoleen tai työkokemukseen.

Yhteenvetona voidaan todeta, että vahvan minäpystyvyyden taustalla on opettajan lämpimyyttä, emotionaalista tukea sekä jossain määrin myös rajoja ja sääntöjä korostava vuorovaikutustyyli. Opettajat, joilla on vahva pystyvyyden tunne opetustyön hoitamisen suhteen, jaksavat tehdä opetustyötä säilyttäen innostuneen ja lapsia motivoivan työotteen. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksiin tulisikin enenevässä määrin sisällyttää vuorovaikutuskoulutusta sekä tiedotusta lapsen kasvun ja kehityksen kannalta suotuisista vuorovaikutustyyleistä. Vuorovaikutustyyliin vaikuttamalla voitaneen myös vahvistaa opettajan minäpystyvyyden tunnetta ja sitä kautta myös edistää opettajan työssä jaksamista.

Avainsanat: opettajan vuorovaikutustyyli, opettajan minäpystyvyys, sukupuoli, työkokemus

## JOHDANTO

Opettajuutta on viime vuosina alettu tarkastella yksittäisten opetusmenetelmien ja -tekniikoiden ohessa myös entistä laajemmassa kontekstissa. Mielenkiinnon kohteeksi on noussut opettajan kokonaisvaltainen vuorovaikutustyyli, joka on saanut teoreettisia vaikutteita vanhempien kasvatustyyleistä (Walker, 2008; 2009; Wentzel, 2002). Vanhemman kasvatustyyliä on tutkittu laajasti, mutta niitä on sovellettu opettajiin vain muutamissa tutkimuksissa (poikkeuksena esim. Coldren & Hively, 2009; Dever & Karabenick, 2011; Soenens, Sierens, Vansteenkiste, Dochy, & Goossens, 2012; van Werkhoven, van Londen, & Stevens, 2001; Walker, 2008). Yleinen oletamus on, että vanhempien ja opettajien vuorovaikutustyyli ovat yhteydessä lapsen oppimistuloksiin ja -motivaatioon (ks. esim. Pianta & Stuhlman, 2004). Opettajuustyylien on nähty olevan jopa vanhemmuustyyliä merkittävämmässä roolissa tässä tehtävässä (van Werkhoven ym., 2001). Pelkkien oppimistuloksien lisäksi on alettu huomioida opettajan merkitys myös oppilaan oppimismotivaatiolle sekä emotionaalille ja sosiaaliselle kehitykselle (Hamre & Pianta, 2007; Rutter & Maughan, 2002; Skinner & Belmont, 1993; Wilson, Pianta, & Stuhlman, 2007).

Tämän tutkimuksen tavoitteena on tunnistaa erilaisia opettajien vuorovaikutustyyliä sekä tarkastella niiden yhteyksiä opettajan minäpystyvyyteen. Minäpystyvyys on opettajan uskomus omista kyvyistään toteuttaa opetus- ja kasvatustyölle asetettuja tavoitteita (ks. esim. Armor, 1976; Heller ym., 2011). Tarkastelussa otetaan huomioon myös opettajan sukupuoli ja työkokemus. Vaikka opettajan vuorovaikutustyyli on melko tuore tutkimuskohde, opettajan minäpystyvyydellä on vahva tutkimusperinne. Opettajan minäpystyvyyden yhteyttä esimerkiksi oppilaiden suoriutumiseen eri oppiaineissa on tutkittu Yilmazin (2011) mukaan laajasti, mutta minäpystyvyyden ja opettajan vuorovaikutustyylien välisistä yhteyksistä ei löydy juurikaan tutkimustietoa. On tärkeää, että opettajat tunnistavat oman vuorovaikutustyyliinsä ja tiedostavat sen merkityksen oppilaan kannalta. Opettajan vuorovaikutustyylin ja minäpystyvyyden välisen suhteen ymmärtäminen on olennaista myös esimerkiksi opettajan työssä jaksamisen kannalta. Kun pystytään tunnistamaan opettajan minäpystyvyyden kannalta suotuisimmat vuorovaikutustyyli, voi opettaja tietoisesti pyrkiä muokkaamaan vuorovaikutustyyliään toivottuun suuntaan ja samalla vähentää työuupumusriskiään (Walker, 2009).

## Opettajan vuorovaikutustyyli

*Opettajuustyyli* (teaching style) on käsitteenä laaja ja sitä on lähestytty kirjallisuudessa monella eri tavalla. Opettajuustyyliä on kuvattu esimerkiksi mieltymyksenä tietynlaiseen opetuskäyttäytymiseen sekä opetuskäyttäytymisen ja opettajuususkomusten yhdenmukaisuutena (Heimlich & Norland, 1994), kontekstivapaina ja pysyvinä opetukselliseen toimintaan liittyvinä ominaisuuksina (Fisher & Fisher, 1979) ja opettajan yksilöllisenä tapana kerätä, järjestellä ja muuttaa tietoa hyödylliseksi taidoksi (Cross, 1979). Useille määritelmille on yhteistä se, että opettajuustyyliä nähdään pysyvinä käyttäytymismuotoina, jotka eivät riipu tilanteesta tai tapahtumapaikasta (Heimlich & Norland, 2002). Vaikka osa tutkijoista määrittelee opettajuustyylin pelkästään synonyyminä opetusmenetelmille tai -tekniikoille (ks. Heimlich & Norland, 2002), yhä useammat tutkijat näkevät opettajuustyylin kirjona erilaisia käyttäytymis- ja ajattelumalleja suhteessa opettajuuteen (ks. Titus & Gremler, 2010). Kun määrittelyyn otetaan mukaan opettajan tapa olla vuorovaikutuksessa oppilaidensa kanssa, voidaan puhua laajemmin *opettajan vuorovaikutustyylistä* (teachers' interactional style).

Opettajan vuorovaikutustyyli, kuten *vanhemmuustyylikin* (parenting style), käsitetään kokoelmaksi asenteita, käyttäytymistä ja sanattomia ilmaisuja, jotka luonnehtivat opettaja-lapsi-vuorovaikutusta eri tilanteissa (Kiuru ym., 2011). Vanhemmuustyyliä ovat olleet merkittävä kohdealue vanhemmuuden tutkimuskentällä jo vuosikymmenien ajan, mutta vasta viime aikoina vanhemmuustyyliä on alettu soveltaa luokkahuonekontekstiin, jotta opettajuustyyliä sekä niiden merkitystä oppilaan koulumotivaatioon ja -menestykseen voitaisiin kuvata entistä tarkemmin (Dever & Karabenick, 2011; Walker, 2009; Wentzel, 2002). Vanhemmuustyyliä tutkimuksen tarjoamaa teoreettista viitekehystä hyödyntäen opettajuustyyliä voidaan tarkastella täsmällisten opetusmenetelmien ohella myös sosiaalisessa ja emotionaalisessa kontekstissa (Walker, 2008).

Opettajan vuorovaikutustyylin taustalla olevan vanhemman kasvatustyyliä tutkimuksen kentällä yksi merkittävimmistä teorioista sisältää neljä erilaista kasvatustyylikategoriaa: *auktoritatiivinen*, *autoritaarinen*, *salliva* ja *laiminlyövä* (Maccoby & Martin, 1983). Alun perin Diana Baumrind (1966) erotteli kolme ensinnä mainittua vanhemmuuden tyyliä, mutta myöhemmin Maccoby & Martin (1983) laajensivat luokittelua lisäämällä siihen laiminlyövä vanhemmuuden. Jokainen näistä kasvatustyyleistä heijastaa erilaisia kasvatusarvoja ja -käytänteitä sekä erilaisen tasapainon lämpimyys- ja kontrolloivuusulottuvuuksien välillä. Näistä ulottuvuuksista on käytetty myös nimiä vastaanottavaisuus ja vaatavuus.

*Lämpimyy*s liittyy lämpimään tunneilmapiiriin, huolenpitoon, yksilöllisyyden vaalimiseen ja säätelyyn sekä lapsen erikoistarpeiden ja toiveiden huomioimiseen (Baumrind, 1978; Baumrind, 1991). Koululuokkakontekstissa lämpimyyttä kuvataan usein opettajan emotionaalisella tuella. *Emotionaalinen tuki* määrittellään opettajan osoittamaksi lämmöksi ja kiintymykseksi oppilasta tai oppilasryhmää kohtaan. Lämpöä osoittava opettaja on myös tietoinen oppilaidensa akateemisesta, sosiaalisesta ja emotionaalisesta toimintakyvystä sekä kehitystarpeista ja hän osaa mukauttaa toimintaansa tämän tiedon valossa (Dever & Karabenick, 2011; Luckner & Pianta, 2011). *Kontrolloivuudella* tarkoitetaan vaatimuksia, joita aikuiset asettavat lapsille, aikuisen odotuksia lapsen kypsästä käyttäytymisestä sekä kuria ja valvontaa (Baumrind, 1991; Dever & Karabenick, 2011). Kouluympäristössä kontrolli käsittää myös opettajan lapselle asettamat akateemiset ja sosiaaliset suoritusvaatimukset (Dever & Karabenick, 2011; Luckner & Pianta, 2011).

Vanhemman kasvatustyyliä on kuvattu kasvatusulottuvuuksien avulla (Darling & Steinberg, 1993). Yhdistelemällä eri tavoilla lämpimyy- ja kontrolloivuusulottuvuuksia, muodostuvat mainitut vuorovaikutustyyli. Baumrindin (1966) mukaan *auktoritatiivinen* aikuinen sallii lapselle autonomian ja yksilöllisyyden, mutta hän arvostaa myös järjestystä ja säännönmukaisuutta. Nämä aikuiset ovat kasvattajina sekä kontrolloivia että lämpimiä. Auktoritatiivista opettajuustyyliä kuvaavat johdonmukainen luokanhallinta, oppilaiden autonomian tukeminen sekä kiinnostus oppilaiden asioita kohtaan (Walker, 2008). *Autoritaarinen* aikuinen arvostaa Baumrindin (1966) mukaan tottelevaisuutta lapsen hyveenä ja suosii rankaisuvia sekä voimakkaita toimenpiteitä hillitkseen lapsen tahtoa. Toisin kuin auktoritatiivinen aikuinen, autoritaarinen aikuinen ei suosi keskustelua lapsen kanssa, vaan uskoo, että lapsen tulee hyväksyä hänen tahtonsa ilman kyseenalaistamista. Hän myös osoittaa lapselleen melko vähän lämpöä ja hoivaa. Autoritaarinen opettaja hallitsee luokkaansa, mutta oppilaiden autonomian tukeminen sekä kiinnostus oppilaiden asioista ovat vähäistä (Walker, 2008).

*Salliva* aikuinen ei Baumrindin (1966) määritelmän mukaan käytä kasvatuksessaan juuri lainkaan tai ei ollenkaan rankaisukeinoja. Hän on hyväksyvä ja myöntävä lapsensa impulsseja, haluja ja käyttäytymistä kohtaan. Hän keskustelee lapsensa kanssa käyttämistään menettelytavoista ja selittää perheen tai koulun sääntöjen tarkoitusperiä. Salliva aikuinen on kasvatuksessaan lämmin ja vain vähän kontrolloiva. Walkerin (2008) mukaan koulukontekstissa salliva opettaja hallitsee luokkaansa epäjohdonmukaisesti, vaikka samalla tukeekin oppilaidensa autonomiaa ja on kiinnostunut heidän asioistaan. Neljäs ryhmä eli lapsia *laiminlyövät* aikuiset ovat vain vähän sekä kontrolloivia että lämpimiä lapsiaan kohtaan (Baumrind, 1991). He eivät strukturoi, organisoi, kurita tai valvo lapsia eivätkä vanhempina osallistu lastensa elämään. Äärimmäisessä tapauksessa he aktiivisesti torjuvat

ja laiminlyövät lapsia. Laiminlyövän opettajan vuorovaikutustyyli on rajoittunut sekä emotionaalisen tuen osoittamisen että oppilaiden käytöksen kontrollin suhteen (Walker, 2008).

Behavioraalisen kontrollin ja lämpimyden ohella kasvattajien vuorovaikutustyyliet eroavat myös kolmannen ulottuvuuden, psykologisen kontrollin, suhteen. Esimerkiksi auktoritatiivinen ja autoritaarinen kasvatustyyli ovat tasavertaisia behavioraalisen kontrolloinnin suhteen, mutta autoritaariset aikuiset voivat olla psykologisesti kontrolloivampia kuin auktoritatiiviset aikuiset (Barber, 1996). *Psykologisella kontrollilla* tarkoitetaan lapsen psykologisen ja emotionaalisen kehityksen kontrolloimista esimerkiksi syyllistämisen, häpeän, pettymyksen tunteen ilmaisun tai rakkauden epäämisen kautta (Barber, 1996; Soenens ym., 2012). Perinteisesti psykologista kontrollia on pidetty negatiivisena kontrolloinnin muotona (Barber, 1996). Psykologinen kontrolli eroaa behavioraalista kontrollista siten, että edellä mainitussa kontrolloidaan lapsen psykologista maailmaa, jälkimmäisessä lapsen käyttäytymistä (Barber & Harmon, 2002). Psykologisen kontrollin käsitteellinen ero behavioraaliseen kontrolliin on tehty jo 1960-luvulla (esim. Baumrind, 1966), mutta sen erillistä vaikutusta on alettu tutkia kuitenkin vasta viime aikoina (ks. esim. Soenens ym., 2012). Kouluympäristössä tutkimusten pääpaino on ollut vastaanottavaisuuden ja vaativuuden yhteyksissä akateemiseen suoriutumiseen (Dever & Karabenick, 2011), joten psykologisen kontrollin merkitystä on tutkittu vain vähän.

Tutkimuksien mukaan auktoritatiivisessa koti- tai kouluympäristössä kasvavat lapset ovat itsenäisiä, kunnianhimoisia, itsesäätelykykyisiä (Baumrind, 1991) ja akateemisesti pätevämpiä (Baumrind, 1991; Kiuru ym., 2011; van Werkhoven ym., 2001; Walker, 2008; Weiss & Schwarz, 1996) kuin lapset, jotka kasvavat ei-auktoritatiivisessa ympäristössä. Auktoritatiivisessa opetusympäristössä opiskelevat lapset ovat tyytyväisempiä (Baker, Clark, Cowl, & Carlson, 2009) ja motivoituneempia (van Werkhoven ym., 2001) koulunkäyntiin kuin muut oppilaat. Lisäksi lämmin, kunnioittava sekä vastaanottavainen opettajan vuorovaikutustyyli edistää oppilaan sosiaalisuutta (Luckner & Pianta, 2011; Mashburn ym., 2008) ja vähentää aggressiivisuutta (Buyse, Verschueren, Verachtert, & Van Damme, 2009). Myös opettajan behavioraalisella kontrollilla on positiivinen yhteys oppilaan myönteiseen käyttäytymiseen luokkatovereitaan kohtaan (Luckner & Pianta, 2011).

Autoritaaristen vanhempien lapsilla on todettu olevan usein suuri määrä ongelmia; he ovat vähemmän itsenäisiä, sosiaalisia sekä kognitiivisesti kyvykkäitä kuin auktoritatiivisten vanhempien lapset (Baumrind, 1966; 1991). Luokahuoneissa, joissa vallitsee vahva behavioraalinen kontrolli, mutta vähäinen emotionaalinen tuki, oppilaat ovat taipuvaisempia vähättelemään omia kykyjään ja osoittamaan välinpitämättömyyttä koulua kohtaan (Walker, 2008). Autoritaarinen opetustyyli on nähty liittyvät myös oppilaan ahdistukseen sitä lisäävänä tekijänä (LaBillois & LagaceSeguin, 2009). Vastaavasti sallivassa opetusympäristössä opiskelevilla oppilaille on havaittu heikompa

akateemista suoriutumista verrattuna auktoritatiivisessa oppimisympäristössä opiskeleviin (Walker, 2008). Vaikka opettajan vastaanottavaisuus tukeekin oppilaan koulusitoutumista ja -motivaatiota, opettajan asettamilla vaatimuksilla näyttää olevan tärkeä rooli oppimisessa (Dever & Karabenick, 2011; Kleinfeld, 1975; Walker, 2008).

Laiminlyövien vanhempien lapset pärjäävät kaikista huonoiten ja ovat vähiten kyvykkäitä näiden neljän ryhmän lapsista. He ovat usein antisosiaalisia, kyvyttömiä itsesääteilyyn, epäkypsiä ja vastustavat vanhempiaan roolimalleina (Baumrind, 1991). Koululuokissa, joissa opettaja osoittaa vain vähän ohjauksellista ja emotionaalista tukea, oppilaat menestyvät akateemisesti huonommin ja joutuvat helpommin konflikteihin opettajan kanssa, verrattuna oppilaisiin, jotka saavat paljon tukea opettajaltaan (Hamre & Pianta, 2005). Psykologisesti kontrolloivien vanhempien lapsien on todettu muita useammin kärsivän sosiaalisista ja psyykkisistä ongelmista (Aunola & Nurmi, 2005) ja alhaisesta itsetunnosta (Barber & Harmon, 2002). Opettajan psykologinen kontrolloivuus taas on todettu olevan negatiivisesti yhteydessä oppilaan itsesääteilystrategioihin sekä koulusaavutuksiin (Soenens ym., 2012).

Opettajan vuorovaikutustyylin yhteydestä opettajan työkokemukseen ja sukupuoleen löytyy niukasti tutkimustietoa. Joidenkin tutkimustulosten mukaan oppilaisiin kohdistuva lämpimyys ja emotionaalinen tuki ovat vahvempaa niillä opettajilla, joilla on vähemmän työkokemusta (Connor, Son, Hindman, & Morrison, 2005; Mashburn, Hamre, Downer, & Pianta, 2006; Pakarinen ym., 2010). Päinvastaisen tuloksen saivat Gerber, Whitebrook & Weinstein (2007), joiden tutkimuksen mukaan opettajan lämpimyys lisääntyi opettajan työkokemuksen kasvaessa. Opettajan kontrolloivuuden on puolestaan todettu vähenevän, mitä enemmän opettajalla on työkokemusta (Martin, Yin, & Mayall, 2006). Sukupuolierojen suhteen on esitetty, että miesopettajat ovat naisopettajia kontrolloivampia (Martin & Yin, 1997)

## **Opettajan minäpystyvyys**

Opettajan pystyvyyskäsityksiä koskeva tutkimustyö alkoi Yhdysvalloissa 1970-luvun puolivälissä, kun Research and Development -instituutin (RAND) tutkijat selvittivät, missä määrin köyhien ja vähemmistöön kuuluvien lasten opettajat uskoivat pystyvänsä kontrolloimaan oppilaiden motivaatiota ja suoritustasoa sekä miten nämä uskomukset olivat yhteydessä oppilaiden lukutaitoon (ks. Armor, 1976). *Opettajan minäpystyvyydellä* (teacher's self-efficacy) tarkoitetaan opettajan käsitystä omista kyvyistään saavuttaa toivottuja lopputuloksia oppilaan sitoutumisen ja oppimiseen suhteen,



myös haastavien ja motivoitumattomien oppilaiden kohdalla (Armor, 1976; Heller ym., 2011). Opettajan minäpystyvyyttä on tutkittu lähinnä ala- ja yläkoulun opettajilla (Heller ym., 2011). Opettajan pystyvyysuskomus on osoittautunut tehokkaaksi käsitteeksi selittäen sekä opettajan motivaatiota ja käyttäytymistä luokkatilanteissa että oppilaiden myönteisiä oppimistuloksia (Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy, & Hoy, 1998).

Opettajan pystyvyyskäsitteitä on tarkasteltu pääasiassa kahdesta teoreettisesta lähtökohdasta. Näiden kahden erillisen, mutta toisiaan tukevan lähestymistavan kautta opettajan minäpystyvyys - käsite on saanut selkeyttä (Tschannen-Moran ym., 1998). Ensimmäinen näkökulma perustuu RAND-tutkimuksenkin taustalla vaikuttaneeseen Rotterin (1966) sosiaalisen oppimisen teoriaan, joka jakaa opettajan kontrolliodotukset (locus of control) ulkoiseen ja sisäiseen kontrolliin. Jos opettaja uskoo ympäristövaikutuksilla olevan suurempi rooli oppilaan oppimistapahtumassa kuin opettajan omilla opetuskyvyillä, on kyse Tschannen-Moran ym. (1998) mukaan ulkoisesta kontrollista. Sitä vastoin opettaja, joka uskoo omien taitojensa vaikuttavan oppilaan menestymiseen, luo kontrolliodotuksia sisältäpäin.

Toinen näkökulma perustuu Banduran sosiaalis-kognitiiviseen teoriaan, jonka mukaan yksilön tavoitteellinen toiminta ja kehitys määräytyvät kolmitahoisessa syy-suhdemallissa, jossa yksilön kognitiiviset tapahtumat, käyttäytyminen ja ympäristö ovat jatkuvassa vuorovaikutuksessa keskenään (Bandura, 1997). Bandura (1977) kuvasi *minäpystyvyysuskomukset* (self-efficacy beliefs) ihmisen käsitykseksi kyvystään saavuttaa toivotun suoritustason. Hän esitti, että tämä kykyuskomus vaikuttaa voimakkaasti toimijan motivaatioon, ponnisteluihin ja sinnikkyyteen tavoitteen saavuttamiseksi sekä takaiskuista palautumiseen. Nämä uskomukset voivat olla merkittävämpiä kuin yksilön todelliset kyvyt, koska ne vaikuttavat motivaatiotasoon, tunnetiloihin sekä käyttäytymiseen (Bandura, 1997). Täten opettaja, joka ei usko pystyvänsä menestyksekkäästi ohjeistamaan tiettyjä oppilaita esimerkiksi äidinkielen tehtävissä, saattaa panostaa vähemmän opetuksen laatuun, minkä johdosta oppilaiden oppiminen ei saavuta maksimaalista suoritustasoaan (Tschannen-Moran & Johnson, 2011). Minäpystyvyysuskomukset voivat näin ollen muotoutua itseään toteuttaviksi ennusteiksi ilmentäen opettajan omia uskomuksiaan kyvykkyydestään opetustilanteessa.

Bandura (1986) jakoi pystyvyyttä koskevat uskomukset *pystyvyysodotuksiin* (efficacy expectations) ja *tulosodotuksiin* (outcome expectations). Pystyvyysodotus on yksilön näkemys omista kyvystään suoriutua annetusta tehtävästä, kun taas tulosodotus on hänen arvionsa suorituksensa lopputuloksesta. Banduran ja RAND-tutkijoiden jalanjälkiä seuraten Gibson & Dembo (1984) edelleen määrittivät opettajan minäpystyvyyttä jakamalla sen *henkilökohtaiseen opetuspystyvyyteen* (personal teaching efficacy) ja *yleiseen opetuspystyvyyteen* (teacher efficacy). Opettajan henkilökohtaisella pystyvyydellä tarkoitettiin opettajan käsitystä omista kyvystään vaikuttaa oppilaan koulusaa-

vutuksiin. Myöhemmin tämä käsite nimettiin lyhyesti minäpystyvyydeksi (Weisel & Dror, 2006). Yleisellä opetuspystyvyydellä Gibson & Dembo (1984) kuvasivat opettajan uskomusta siitä, kuinka opetuksella yleisesti ottaen voidaan vaikuttaa oppilaan menestymiseen ympäristötekijät huomioiden. Hienovarainen jako henkilökohtaiseen ja yleiseen opetuspystyvyyteen on ollut olemassa aina Rotterin (1966) ajoilta asti.

Tschannen-Moran ja Woolfolk-Hoyn (2001) määritelmän mukaan opettajan minäpystyvyyttä voidaan tarkastella kolmesta eri näkökulmasta: oppilaan sitouttamisesta (student engagement), ohjausstrategioista (instructional strategies) ja ryhmätoiminnan organisoinnista (classroom management). Student engagement -käsitteelle on useita eri merkityksenantoja. Kun käsitettä lähestytään opettajan toiminnan kautta, sillä voidaan Skinnerin, Kindermannin, Connellin ja Wellbornin (2009) ajatuksia mukaillen tarkoittaa esimerkiksi oppilaan motivoimista tai akateemiseen työskentelyyn osallistamista. Skinner ym. (2009) erottelevat oppilaan sitoutumisessa behavioraaliset (sinnikkyys, yritteliäisyys, päättäväisyys), emotionaaliset (innostuneisuus, nautinnollisuus, tyytyväisyys) sekä kognitiiviset (tarkkaavaisuus, keskittyminen) tekijät. Suomen kielessä engagementille ei tunnu löytyvän yksiselitteistä vastinetta. Sanakirjoissa to engage -verbiä kuvataan esimerkiksi sitoutumisena, osallistumisena ja mielenkiinnon ylläpitämisenä. Koska tässä tutkimuksessa käsitettä *student engagement* tarkastellaan opettajan minäpystyvyyden kannalta, käytetään siitä nimitystä *oppilaan sitouttaminen*. Oppilaan sitouttaminen korostaa opettajan roolia oppilaan koulusitoutumisen syntymisessä ja ylläpitämisessä.

Minäpystyvyyden näkökulmasta *ohjausstrategioilla* tarkoitetaan opettajan käsitystä sekä omasta kyvystään tarjota monipuolisia, haastavia ja eriyttäviä tehtäviä tai opiskelumuotoja erilaisille oppijoille että taidostaan tukea oppilaiden ymmärrystä ja oppimisprosessia (Tschannen-Moran & Hoy, 2001). *Ryhmätoiminnan organisoinnilla* (myös classroom organization) tarkoitetaan tässä tutkimuksessa opettajan uskomusta kyvystään harjoittaa rutiineja, ylläpitää järjestystä sekä saada luokkati-lanne hallintaan mm. ajankäytön ja erilaisten toimintojen suhteen (Emmer & Stough, 2001; Tschannen-Moran & Hoy, 2001). Ryhmätoiminnan organisoinnilla tarkoitetaan myös opettajan käsitystä omasta kyvystään puuttua häiritsevään käyttäytymiseen ja rauhoittaa huonosti käyttäytyvät oppilaat (Tschannen-Moran & Hoy, 2001)

Opettajien minäpystyvyyuskäsitysten syntymiseen vaikuttavat Banduran (1997) mukaan neljä tekijää: 1) muiden ihmisten, esim. kollegoiden antama tuki ja kannustus (verbaalinen vaikuttaminen), 2) kokemukset muiden opettajien toiminnasta (sijaiskokemukset), 3) omat opetuskokemukset sekä 4) opetustilanteen herättämät fyysiset ja psyykkiset tuntemukset. Minäpystyvyyuskäsitykset ja toteutunut käyttäytyminen muodostavat itseään vahvistavan kehän, joka ruokkii joko menestystä tai epäonnistumista. Minäpystyvyyden pysyvyydestä on olemassa osittain ristiriitaisia tutkimustulok-

sia. Joidenkin tutkimustulosten mukaan minäpystyvyys on melko pysyvä ominaisuus, ellei esimerkiksi jokin pysäyttävä kokemus johda käsitysten uudelleenarviointiin (Bandura, 1997; Tschannen-Moran & McMaster, 2009). Toisaalta on todettu, että minäpystyvyys on työssä olevilla opettajilla vakaavampi kuin opettajaopiskelijoilla (ks. Ghaith & Shaaban, 1999) ja kokeneilla opettajilla vahvempi kuin noviiseilla (Guy, 2010). Ghaith ja Shaaban (1999) sekä Ghaith ja Yaghi (1997) eivät löytäneet yhteyttä opettajan työkokemuksen ja henkilökohtaisen minäpystyvyyden välillä. Myöskään sukupuolieroja opettajan minäpystyvyydessä ei Ghaithin ja Shaabanin (1999) tutkimuksessa löytynyt. Gyu (2010) sen sijaan sai tuloksen, jonka mukaan naisopettajien minäpystyvyys on oppilaan sitouttamisen suhteen vahvempaa kuin miesopettajilla.

Tutkimuksien mukaan opettajan vahvalla minäpystyvyydellä on positiivisia yhteyksiä opettajan luokkatoimintaan ja hyvinvointiin. Opettajat, joilla on vahva minäpystyvyyden tunne, ovat innostuneempia opetustyöstä (Carleton, Fitch, & Krockover, 2008), suunnittelevat ja järjestelevät opetusta tehokkaammin (Allinder, 1994), ovat avoimempia uusille ideoille ja opetusmetodeille (Carleton ym., 2008; Stein & Wang, 1988) sekä ovat pitkäikäisempiä (McGuire, 2011), kuin minäpystyvyydeltään heikommät opettajat. Opettajan oman toiminnan ohella opettajan minäpystyvyys on positiivisesti yhteydessä myös oppilaan koulumenestykseen (Armor, 1976; Ross, 1992; Yilmaz, 2011), motivaatioon (Midgley, 1989) oppilaan omiin minäpystyvyyssuskomuksiin (Anderson, 1988), ongelmakäyttäytymisen vähäisyyteen (Bru, Stephens, & Torsheim, 2002) sekä sosiaalisiin taitoihin (Pianta, La Paro, Payne, Cox, & Bradley, 2002).

## **Opettajan vuorovaikutustyylin ja minäpystyvyyden väliset yhteydet**

Opettajan vuorovaikutustyylin yhteyksistä opettajan minäpystyvyyteen ei löydy juuri tutkimustietoa. Sen sijaan opettajan vuorovaikutustyylien yhteyksiä minäpystyvyyden eri osa-alueisiin, kuten oppilaan sitoutumiseen sekä ryhmätoiminnan organisointiin, on jonkin verran tutkittu pääosin oppilaan näkökulmasta (esim. Skinner & Belmont, 1993). Esimerkiksi Walkerin (2008; 2009) mukaan auktoritatiivinen vuorovaikutustyyli on positiivisesti yhteydessä oppilaan itsearvioimaan kouluun sitoutumiseen, kun taas autoritaarinen ilmapiiri on omiaan aiheuttamaan oppilaassa välttelevää käyttäytymistä koulua kohtaan. Sallivassa opetusympäristössä oppilaat olivat itsearvioidensa mukaan yhtä sitoutuneita koulun toimintaan kuin auktoritatiivisessakin ohjauksessa. Walker (2008; 2009) toteaa myös, että vahvan kontrolloivuuden johdosta niin auktoritatiivisen kuin autoritaarisen-

kin opettajan vuorovaikutustyyli on läheisesti yhteydessä opettajan vahvaan kykyyn organisoida ryhmätoimintaa.

Lähimpänä tämän tutkimuksen aihetta lienevät Skinnerin ja Belmontin (1993) tutkimustulokset opettajan luokkahuonekäytänteiden ja oppilaan sitoutumisen välisistä yhteyksistä. Heidän tuloksensa osoittivat, että opettajan itsearvioima lämmin ja oppilaan itsenäisyyttä korostava vuorovaikutus oppilaan kanssa oli positiivisesti yhteydessä opettajan arvioon oppilaan kouluun sitoutumisesta. Carleton, Fitch ja Krockover (2008) ja McGuire (2011) taas toteavat, että minäpystyvyydeltään vahvoilla opettajilla on tehokkaammat ohjaustyyli ja opetustaidot kuin kykyihinsä heikommin uskovilla opettajilla.

## **Tutkimusongelmat**

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, ovatko opettajan vuorovaikutustyyli, minäpystyvyys, sukupuoli ja työkokemus yhteydessä toisiinsa. Ensimmäisenä tutkimusongelmana tarkasteltiin sitä, minkälaisia vuorovaikutustyyli-ryhmiä opettajat muodostavat. Asiaa tutkittiin henkilösuuntautuneella lähestymistavalla. Henkilösuuntautuneessa lähestymistavassa opettajan vuorovaikutusulottuvuuksien (lämpimyyden, behavioraalinen kontrolli ja psykologinen kontrolli) pohjalta identifioitiin niiden suhteen erilaisia opettajaryhmiä. Oletuksena oli (hypoteesi 1), että opettajat ovat ryhmiteltävissä aiemmin mainittuihin neljään vuorovaikutustyyli-ryhmään: (a) auktoritatiivinen, (b) autoritaarinen, (c) salliva ja (d) laiminlyövä. Edellisten lisäksi oletettiin muodostuvan ryhmiä, jotka ovat erilaisia psykologisen kontrolloinnin suhteen.

Toiseksi oltiin kiinnostuneita siitä, ovatko opettajan vuorovaikutustyyli ja minäpystyvyys yhteydessä opettajan sukupuoleen tai työkokemukseen. Tällä tutkimusongelmalla haluttiin selvittää eroavatko naiset ja miehet toisistaan opetusvuorovaikutuksessaan ja minäpystyvyydessään sekä sitä, onko opettajan työkokemuksella merkitystä vuorovaikutukseen ja minäpystyvyyteen. Aiemmat tutkimustulokset tämän tutkimusongelman suhteen ovat ristiriitaisia, joten ennako-oletuksia ei asetettu. Kolmanneksi tutkittiin sitä, onko eri vuorovaikutustyyli-ryhmiin kuuluvien opettajien minäpystyvyydessä eroja. Aiemman tutkimustiedon valossa (ks. esim. Carleton ym., 2008; McGuire, 2011) oletettiin (hypoteesi 2), että auktoritatiivisilla opettajilla on vahvin minäpystyvyyden tunne. Viimeiseksi haluttiin selvittää, ennustavatko opettajan vuorovaikutusulottuvuudet opettajan minäpystyvyyden muutosta ja toisaalta ennustaako opettajan minäpystyvyys muutosta opettajan vuorovaiku-

tusulottuvuuksissa. Viimeiseen tutkimuskysymykseen ei asetettu hypoteeseja, koska aiempaa tutkimustietoa aiheeseen on heikosti saatavilla.

## **MENETELMÄT**

### **Tutkittavat**

Tutkimus on osa vuosina 2006 - 2011 toteutettua Alkuportaati -tutkimushanketta (ALPO-tutkimus, Lerkkanen ym., 2006). Tutkimukseen osallistui alkujaan 1880 lasta (984 poikaa, 896 tyttöä), heidän vanhempansa sekä heidän 130 opettajaansa. Lapsia tutkittiin esikoulun alusta alakoulun neljännen luokan loppuun asti. Tutkittavat olivat neljästä eri kunnasta, joista kaksi sijaitsi Keski-Suomessa, yksi Länsi-Suomessa ja yksi Itä-Suomessa. Kolmen kunnan lapsien osalta otos käsitti koko ikäkohortin ja yhden kunnan osalta noin puolet ikäryhmästä. Tutkimuksessa lapsilta selvitettiin muun muassa koulutaitoja, motivaatiota ja käyttäytymistä. Vanhemmilta kartoitettiin esimerkiksi vanhemmuustyylejä sekä lasta koskevia arvioita ja opettajilta ohjaustyyleihin ja työssä jaksamiseen liittyviä teemoja. Tutkimusmenetelminä käytettiin erilaisia luku-, kirjoitus- ja matemaattisia taitoja mittaavia tehtäviä, kyselylomakkeita sekä havainnointia.

Tässä tutkimuksessa keskityttiin tarkastelemaan kolmannen ja neljännen luokan (v. 2010 ja 2011) yhteensä 170 opettajaa (67% naisia), joista 76 osallistui tutkimukseen kummallakin mittauskerralla. Ensimmäisellä tutkimuskerralla (T1) otoskoko oli 130 ja toisella tutkimuskerralla (T2) 116. Aikana T1 tutkittavien keski-ikä oli 44.33 vuotta (SD= 9.21) ja aikana T2 43.89 vuotta (SD=8.62). Lähes puolella (47%) opettajista oli työkokemusta yli 15 vuotta, 16%:lla heistä 11 – 15 vuotta, 20%:lla 6 – 10 vuotta ja 17%:lla 0 – 5 vuotta. Kahta opettajaa lukuun ottamatta kaikilla oli luokanopettajan ja/tai erityisopettajan muodollinen pätevyys. Otoksen edustavuus suhteessa perusjoukkoon on hyvä, sillä sekä tutkittavien sukupuoli- että ikäjakauma noudattavat likimain suomalaisten opettajien vastaavia jakaumia. Opetushallituksen teettämän tutkimuksen mukaan vuonna 2010 suomalaisista luokanopettajista 74% oli naisia ja opettajien keski-ikä osui ikävuosien 40 – 49 välille (Kumpulainen, 2011).

## Muuttujat ja mittarit

***Opettajan vuorovaikutustyyli (3.lk/T1. ja 4.lk/T2).*** Opettajan vuorovaikutustyyliä mitattiin käyttämällä Teacher Interactional Styles -skaalaa (Aunola, Lerkkanen, Poikkeus, & Nurmi, 2005; ks. myös Pakarinen ym., 2010). Kyseessä oleva mittari perustuu vanhemman kasvatustyyliä kartoittavan Block's Child-Rearing Practices Report -kyselyn (CRPR, Roberts, Block, & Block, 1984) päivitettyyn suomenkieliseen versioon (Aunola & Nurmi, 2004; Roberts ym., 1984). Kysymyssarjassa käyttöympäristö on vaihdettu kodista kouluun. Kysymyssarja sisälsi 16 muuttujaa, joiden avulla opettajaa pyydettiin arvioimaan omia asenteitaan, arvojaan sekä käyttäytymistään opetustilanteissa 5-portaisella asteikoilla (1=ei sovi minuun juuri lainkaan...5=sopii minuun erittäin hyvin).

*Lämpimyden* skaala koostui seitsemästä muuttujasta (esim. ”Osoitan luokkani lapsille usein, että välitän heistä”, ”Kunnioitan oppilaideni mielipidettä”), *behavioraalisen kontrollin* skaala sisälsi neljä muuttujaa (esim. ”Lasten pitää oppia, että luokassamme tavat ja säännöt ovat tärkeitä”, ”On tärkeää, että oppilaat tottelevat opettajiaan”) ja *psykologisen kontrollin* skaala kolme muuttujaa (esim. ”Uskon, että lasten on hyvä tietää, mitä kaikkea heidän eteensä teen”, ”Oppilaitteni tulee tietää, miten paljon uhrauden heidän vuokseen”). Kaksi muuttujaa (”Kun olen suuttunut oppilaille, näytän sen myös” ja ”Annan oppilaitteni nähdä, kuinka pettynyt ja häpeissäni olen, jos he käyttäytyvät huonosti”) poistettiin niiden heikkojen faktorilatausten vuoksi. Summamuuttujien reliabiliteettiarvot (Cronbach'n alfat) olivat mittausajankohdittain (T1/T2) seuraavat: opettajan lämpimyyden=.77/.80, opettajan behavioraalinen kontrolli=.75/.73 ja opettajan psykologinen kontrolli=.74/.67. Opettajan lämpimyden ja psykologisen kontrollin välinen korrelaatiokerroin oli .02/.01 ja opettajan behavioraalisen ja psykologisen kontrollin välinen korrelaatiokerroin .08/.11. Opettajan lämpimyyden korreloi positiivisesti ja tilastollisesti merkitsevästi behavioraalisen kontrollin kanssa molemmilla mittauskerroilla (.31/.30,  $p < 0.001$ ). Opettajan vuorovaikutusulottuuksien keskiarvot ja keskihajonnat on esitetty taulukossa 1.

***Opettajan minäpystyvyys (3.lk/T1. ja 4.lk/T2).*** Opettajan minäpystyvyyttä mitattiin 12-muuttujaisella mittarilla, joka perustuu Teachers' Sense of Efficacy Scalen (ks. Tschannen-Moran & Hoy, 2001) pitkään, 24 muuttujaa sisältävään, versioon. Mukaan poimittiin ALPO-tutkimuksen aiemman vaiheen opettajien vastausten perusteella ne muuttujat, jotka tuottivat parhaimmat Cronbach'n alfan arvot. Minäpystyvyyttä kartoittavassa kysymyssarjassa opettajaa pyydettiin arvioimaan

missä määrin hänen on mahdollista toimia kysytyllä tavalla erilaisissa koulutyön haasteissa; kuten luokkatilanteiden hallinnassa, oppilaiden eriyttämisessä ja motivoinnissa. Alkuperäinen 9-portainen mittari muutettiin 5-portaiseksi (1=en lainkaan...5=hyvin suuressa määrin).

Minäpystyvyydsmittarista muodostui kolme faktoria, jotka kaikki sisälsivät neljä muuttujaa. Faktorit nimettiin *oppilaan sitouttamiseksi* (esim. ”Kuinka pystyt luomaan kontaktin haastavimpiinkin oppilaisiin?”), *”Kuinka pystyt motivoimaan oppilaita, joilla on vähäinen kiinnostus koulutyöhön?”*), *ohjausstrategioiksi* (esim. ”Kuinka pystyt mukauttamaan opetusta oppilaiden yksilöllisen tason mukaan?”), *”Kuinka pystyt käyttämään monipuolisia arvioinnin tapoja?”*) ja *ryhmätoiminnan organisoinniksi* (esim. ”Kuinka pystyt puuttamaan häiritsevään käytökseen luokassasi?”), *”Kuinka pystyt kohtaamaan haastavia, vastustavia oppilaita?”*). Summamuuttujien reliabiliteetti-arvot (Cronbach’n alfat) olivat mittausajankohdittain (T1/T2) seuraavat: oppilaan sitouttaminen=.76/.66, ohjausstrategiat=.63/.72 ja ryhmätoiminnan organisointi=.79/.79. Oppilaan sitouttaminen korreloi positiivisesti ja tilastollisesti merkitsevästi sekä ohjausstrategioiden (.69/.64,  $p<0.001$ ) että ryhmätoiminnan organisoinnin (.59/.51,  $p<0.001$ ) kanssa molemmilla mittauskerroilla. Myös ryhmätoiminnan organisoinnin ja ohjausstrategioiden välillä oli tilastollisesti merkitsevä positiivinen yhteys (.52/.51,  $p<0.001$ ). Minäpystyvyyden osa-alueiden keskiarvot ja keskihajonnat on esitetty taulukossa 1.

Taulukko 1. Opettajien vuorovaikutusulottuvuuksien ja minäpystyvyyden osa-alueiden keskiarvot (ka) ja keskihajonnat (sd) mittausajankohdissa T1 ja T2.

	T1		T2	
	ka	sd	ka	sd
<b>Vuorovaikutusulottuvuus</b>				
Lämpimyyks	4.17	0.42	4.12	0.43
Behavioaraalinen kontrolli	4.42	0.42	4.38	0.44
Psykologinen kontrolli	2.55	0.69	2.48	0.64
<b>Minäpystyvyys</b>				
Oppilaan sitouttaminen	3.81	0.52	3.68	0.45
Ohjausstrategiat	3.77	0.48	3.56	0.53
Ryhmätoiminnan organisointi	4.27	0.48	4.15	0.49



## Analyysit

Opettajien vuorovaikutustyyli ryhmiä lähdettiin selvittämään klusterianalyysin (ks. esim. Anderberg, 1973; Metsämuuronen, 2005) avulla. Henkilösuuntautuneen klusterianalyysin pyrkimyksenä oli löytää opettajien vuorovaikutustyylien suhteen erilaisia alaryhmiä, joiden jäsenet ovat tutkittavien muuttujien suhteen keskenään samanlaisia ja muiden jäsenien suhteen erilaisia. Klusterianalyysi on eksploratiivinen analyysimenetelmä eli sen tuloksena syntyviä ryhmiä ei tunnetta etukäteen. Klusterianalyysissä ryhmittelevinä kriteerimuuttujina käytettiin seuraavia opettajan vuorovaikutukseen liittyviä ulottuvuuksia: lämpimyys, behavioraalinen kontrolli ja psykologinen kontrolli. Koska aineisto oli kerätty kahdella eri tutkimuskerralla, yhtenäisten ryhmien muodostamiseksi klusteroinnissa käytettiin ISOA –menetelmää (Bergman & El-Khoury, 1999).

ISOA -menetelmässä edettiin seuraavien vaiheiden kautta. Ensiksi ryhmittelymuuttujat standardoitiin, jotta erot keskihajonnoissa eivät vaikuttaisi etäisyyksiin klustereita muodostettaessa. Ennen analyysin tekemistä tarkistettiin, ettei aineistossa ole poikkeavia havaintoja, koska henkilösuuntautunut klusterointimenetelmä on erityisen herkkä niille. Toiseksi aineisto järjestettiin uudelleen luomalla erillinen tiedosto, jossa kummallakin mittauskerralla (aika 1, aika 2) mukana olleet vastaajat eroteltiin erillisiksi havainnoiksi. Toisin sanoen henkilöä A aikana 1 ja henkilöä A aikana 2 käsiteltiin erikseen henkilöä A1 ja henkilöä A2. Näin ollen aineistossa oli yhteensä 246 havaintoa, sillä osa opettajista esiintyi kaksi kertaa.

Seuraavaksi uudelleen järjestetylle aineistolle suoritettiin hierarkkinen klusterianalyysi käyttäen Wardin menetelmää ja etäisyysmittana neliöityä Euclidista etäisyyttä. Aluksi menetelmä erottelee jokaisen havainnon omaksi klusterikseen. Sen jälkeen havaintoja yhdistellään samoihin klustereihin siten, että virheen suuruus kasvaa mahdollisimman hitaasti. Useiden askelmien jälkeen jäljelle jää vain yksi koko aineiston muodostama klusteri. Yksi tärkeimmistä vaiheista klusteroinnissa on päättää sopiva klustereiden määrä. Ryhmien lukumäärän arvioinnissa käytettiin apuna puukuviota (dendogrammi). Lisäksi tässä tutkimuksessa klustereiden lukumäärän valinnassa käytettiin kahta kriteeriä: 1) Klusteriratkaisun tulee olla teoreettisesti tulkittavissa ja sopuoinnissa aiemmissä tutkimuksissa käytettyjen käsitelmääritysten kanssa. 2) Ryhmien lukumäärä ja ryhmässä olevien havaintojen lukumäärän tulee olla mielekäs kuvattaessa yksilöllisiä eroja ryhmittelevien muuttujien suhteen.

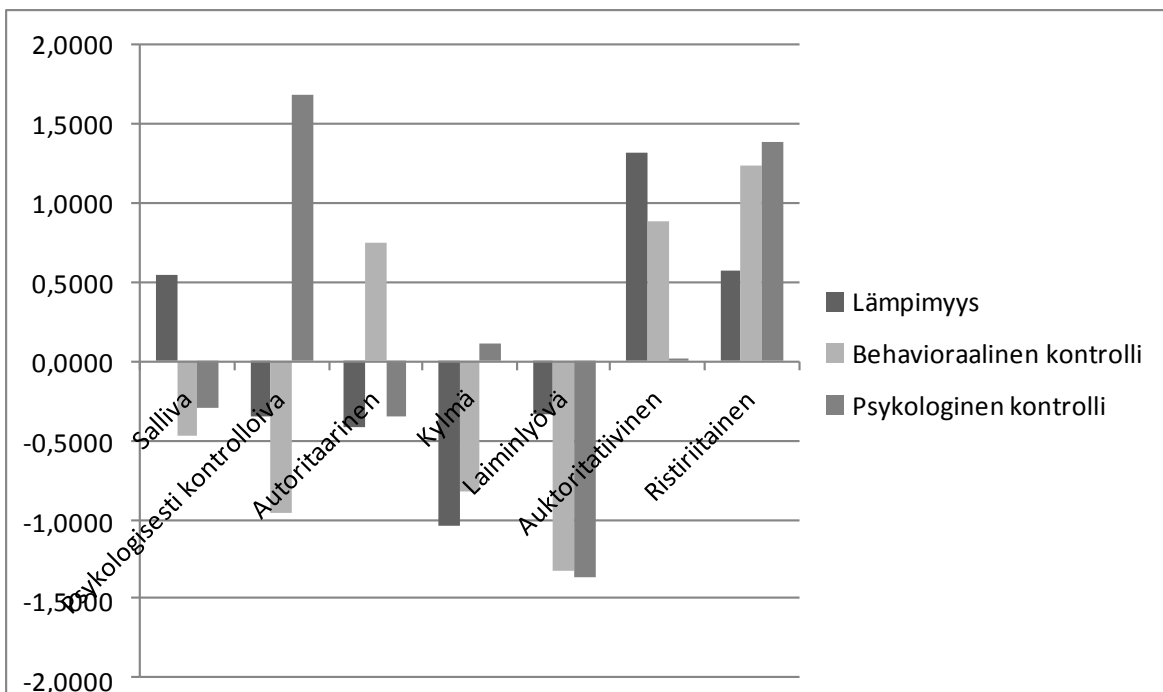
Opettajan sukupuolen ja työkokemuksen yhteyttä vuorovaikutusulottuvuuksiin, -tyyleihin sekä minäpystyvyyteen tarkasteltiin riippumattomien otosten t-testillä, yksisuuntaisella varianssianalyysi-

silla ja ristiintaulukoinnilla. Yksisuuntaisen varianssianalyysin parivertailut toteutettiin LSD – menetelmällä. Kahden ensiksi mainitun testin avulla vertailtiin sukupuoli- ja työkokemusryhmien välisiä keskiarvoja minäpystyvyyden ja vuorovaikutusulottuvuuksien suhteen. Ristiintaulukoinnilla tutkittiin vuorovaikutustyyli­ryhmän riippuvuutta sukupuolesta ja työkokemuksesta khiin neliö - testisuureen sekä sovitettujen jäännösarvojen avulla. Eri vuorovaikutustyyli­ryhmien välisiä eroja minäpystyvyydessä tutkittiin yksisuuntaisella varianssianalyysillä käyttäen LSD - parivertailumenetelmää. Vuorovaikutusulottuvuuksien ja minäpystyvyyden välisen syy-seuraussuhteen selvittämiseen käytettiin hierarkkista regressioanalyysia. Kaikki analyysit suoritettiin PASW Statistics 18 -ohjelmalla.

## TULOKSET

### Vuorovaikutustyyli ryhmät

Opettajan vuorovaikutustyyliä kartoittavassa klusterianalyysissä päädyttiin seitsemän klusterin ratkaisuun. Useampia klustereita sisältävät ratkaisut olivat teoreettisesti vaikeasti tulkittavia, minkä lisäksi ryhmäkoot olisivat jääneet liian pieneksi. Toisaalta ryhmien määrän vähetessä hävisi teoreettisen tulkinnan kannalta merkittäviä ryhmiä ja analyysimenetelmä yhdisti sisällöllisesti toisistaan poikkeavia ryhmiä yhteen. Ensimmäisessä muodostuneessa klusterissa (kuvio 1) korostuivat opettajan hieman keskitasoa korkeampi lämpimyys sekä jonkin verran keskitasoa alhaisempi behavioraalinen ja psykologinen kontrolli. Vuorovaikutustyyli ryhmä nimettiin *sallivaksi* (T1: n=23, 18%; T2: n=25, 22%). Toista ryhmää luonnehtivat voimakas psykologinen kontrolli sekä hieman keskitasoa alhaisempi lämpimyys. Behavioraalinen kontrollointi oli selvästi keskitasoa heikompaa. Ryhmä nimettiin *psykologisesti kontrolloivaksi* (T1: n=10, 8%; T2: n=8, 7%). *Autoritaariset* (T1: n=33, 25%; T2: n=29, 25%) opettajat muodostivat kolmannen ryhmän, jonka opettajilla oli korkea behavioraalinen kontrolli sekä melko alhainen lämpimyys ja psykologisen kontrolli.



Kuvio 1. Opettajien vuorovaikutustyyli ryhmät ja niiden eroavaisuudet kriteerimuuttujien suhteen

Neljannen klusterin opettajat olivat keskitasoa huomattavasti kylmempiä sekä heikosti oppilaan käyttäytymistä kontrolloivia. Psykologinen kontrollointi oli heillä lähes keskitasoa. Ryhmän vuorovaikutustyyli nimettiin *kylmäksi* (T1: n=22, 17%; T2: n=18, 16%). Viidennessä *laiminlyövien* (T1: n=12, 9%; T2: n=11, 10%) ryhmässä kumpikin kontrolloinnin muoto oli huomattavasti keskimääräistä alhaisempaa. Lisäksi nämä opettajat olivat hieman keskitasoa kylmempiä. Toiseksi viimeinen ryhmä nimettiin *auktoritatiiviseksi* (T1: n=19, 15%; T2: n=13, 11%). Tässä ryhmässä korostuivat opettajan korkea lämpimyys ja behavioraalinen kontrolli. Psykologinen kontrollointi oli keskitasoa. Viimeinen ryhmä poikkesi toiseksi viimeisestä ryhmästä siten, että psykologinen kontrolli oli huomattavasti keskimääräistä korkeammalla tasolla. Lämpimyys oli hieman matalampaa kuin auktoritatiivisessa ryhmässä ollen silti keskimääräistä korkeampaa. Vuorovaikutustyyli nimettiin *ristiriitaiseksi* (T1: n=11, 9%; T2: n=12, 10%).

### **Sukupuolen ja työkokemuksen yhteys vuorovaikutukseen ja minäpystyvyyteen**

Sukupuolieroja opettajan vuorovaikutusulottuvuuksissa ja minäpystyvyydessä tutkittiin riippumattomien otosten t-testillä erikseen 3. ja 4.luokalla. Vuorovaikutustyyli-ryhmien suhteen eroja tarkasteltiin ristiintaulukoimalla. Ensiksi tutkittiin sukupuolen yhteyttä vuorovaikutusulottuvuuksiin. Tulosten mukaan (taulukko 2) naisopettajat olivat behavioraalisesti kontrolloivampia kuin miesopettajat kummassakin mittausajankohdassa. Lisäksi naiset olivat 3.luokalla vuorovaikutuksessaan lämpimämpiä kuin miehet. Miehet sen sijaan olivat ensimmäisessä mittausajankohdassa naisia psykologisesti kontrolloivampia. Vuorovaikutustyyli-ryhmien suhteen havaittiin sukupuolieroja ensimmäisellä mittauskerralla ( $\chi^2[6]=21.19$ ,  $p<0.01$ ). Miehiä oli odotettua enemmän psykologisesti kontrolloivien sekä kylmien opettajien ryhmässä. Mittausajankohdassa 2 miesten ja naisten välillä ei ollut merkittävää eroa vuorovaikutustyyli-ryhmiin sijoittumisessa ( $\chi^2[6]=5.65$ ,  $p=ns$ ). Minäpystyvyyden suhteen ei havaittu tilastollisesti merkittäviä sukupuolieroja kummallakaan mittauskerralla (oppilaan sitouttaminen T1:  $t[128]=0.33$ ,  $p=ns$ ; ohjausstrategiat T1:  $t[128]=-1.11$ ,  $p=ns$ ; ryhmätoiminnan organisointi T1:  $t[128]=-0.08$ ,  $p=ns$ ; oppilaan sitouttaminen T2:  $t[114]=0.17$ ,  $p=ns$ ; ohjausstrategiat T2:  $t[114]=-0.37$ ,  $p=ns$ ; ryhmätoiminnan organisointi T2:  $t[114]=-0.06$ ,  $p=ns$ ). Sukupuoli ei siis ollut yhteydessä opettajan minäpystyvyyteen.

Taulukko 2. Opettajan sukupuolen ja vuorovaikutusulottuvuuden välinen yhteys aikoina T1 ja T2

Vuorovaikutusulottuvuus		(1) Nainen		(2) Mies		t	df
		ka	sd	ka	sd		
Lämpimyyys	T1	0.14	0.95	-0.31	1.05	2.43*	128
	T2	-0.06	0.97	-0.11	1.06	0.86 (ns)	114
Behavioraalinen kontrolli	T1	0.13	0.97	-0.29	1.02	2.25*	128
	T2	0.16	0.90	-0.29	1.11	2.20*	69
Psykologinen kontrolli	T1	-0.12	0.99	0.27	0.99	-2.04*	128
	T2	-0.08	1.04	0.14	0.91	-1.15 (ns)	114

\*\*p<.01; \*p<.05; ns= ei merkitsevä

Opettajan työkokemuksen yhteyttä vuorovaikutusulottuvuuksiin ja minäpystyvyyteen tutkittiin yksisuuntaisella varianssianalyysillä. Työkokemuksen yhteyttä vuorovaikutustyyliin tarkasteltiin ristiintaulukoinnilla. Ensimmäisellä mittauskerralla opettajan työkokemuksella ei todettu olevan tilastollisesti merkitsevää yhteyttä vuorovaikutusulottuvuuksiin (taulukko 3). Toisen mittauskerran pareittaisissa vertailuissa havaittiin, että 11 - 15 vuotta opettajana työskennelleet olivat lämpimämpiä kuin 0 - 5 vuotta tai yli 15 vuotta työskennelleet. Lisäksi pisimpään työssä olleet opettajat olivat vähemmän behavioraalisesti kontrolloivia kuin viisi vuotta tai alle työskennelleet sekä 11 – 15 vuotta opettaneet henkilöt. Tilastollisesti melkein merkitsevä tulos oli myös se, että kokemattomimmat opettajat olivat psykologisesti kontrolloivampia kuin kokeneimmat opettajat. Työkokemuksella ei näyttänyt olevan tilastollisesti merkittävää yhteyttä vuorovaikutustyyliin kummallakaan mittauskerralla (T1:  $\chi^2[18]=20.12$ , p=ns; T2:  $\chi^2[18]=26.64$ , p=ns). Myöskään työkokemuksen ja minäpystyvyyden välillä ei löydetty tilastollisesti merkitsevää yhteyttä mittauspisteissä (oppilaan sitouttaminen T1:  $F[3]=0.66$ , p=ns; ohjausstrategiat T1:  $F[3]=0.21$ , p=ns; ryhmätoiminnan organisointi T1:  $F[3]=1.38$ , p=ns; oppilaan sitouttaminen T2:  $F[3]=0.58$ , p=ns; ohjausstrategiat T2:  $F[3]=0.64$ , p=ns; ryhmätoiminnan organisointi T2:  $F[3]=0.90$ , p=ns). Työkokemus ei siis ollut yhteydessä vuorovaikutustyyliin eikä minäpystyvyyteen.

Taulukko 3. Opettajan työkokemuksen ja vuorovaikutusulottuvuuden välinen yhteys aikoina T1 ja T2

Vuorovaikutus- ulottuvuus		(1) 0-5 vuotta		(2) 6-10 vuotta		(3) 11-15 vuotta		(4) yli 15 vuotta		F	df	parittaiset vertailut <sub>1</sub>
		ka	sd	ka	sd	ka	sd	ka	sd			
Lämpimyys	T1	0.22	0.71	0.01	0.80	0.05	1.13	-0.09	1.11	.446 (ns)	3,125	
	T2	-0.17	1.10	-0.07	0.88	0.50	1.20	-0.07	0.94	1.769 (ns)	3,110	3 > 1*, 4*
Behavioaraalinen kontrolli	T1	0.22	1.17	0.04	0.90	0.12	1.07	-0.10	1.00	.565 (ns)	3,125	
	T2	0.43	0.81	-0.04	1.00	0.39	1.04	-0.26	0.99	3.558*	3,110	4 < 1**, 3*
Psykologinen kontrolli	T1	0.11	1.01	0.21	1.02	0.03	1.06	-0.12	0.98	.787 (ns)	3,125	1 > 4 †
	T2	0.37	0.94	0.08	0.69	0.08	1.31	-0.15	0.99	1.383 (ns)	3,110	

\*\*p<.01; \*p<.05; †p<.06; ns= ei merkitsevä

LSD:n testi

### Vuorovaikutustyylin yhteys minäpystyvyyteen

Vuorovaikutustyylien perusteella muodostettujen ryhmien välisiä keskiarvoja minäpystyvyyden eri osa-alueissa tutkittiin yksisuuntaisella varianssianalyysillä. Tulokset osoittivat (taulukko 4, aika T1) kylmillä opettajilla olevan heikompi minäpystyvyys oppilaan sitouttamisen suhteen kuin sallivilla, psykologisesti kontrolloivilla, autoritaarisilla sekä auktoritatiivisilla opettajilla. Lisäksi auktoritatiivisilla opettajilla oli vahvempi oppilaan sitouttamisen minäpystyvyys kuin autoritaarisilla opettajilla ja myös suuntaa-antavasti vahvempi kuin laiminlyövillä opettajilla. Aikana T2 sallivien opettajien ryhmällä oli vahvempi oppilaan sitouttamisen minäpystyvyys kuin autoritaarisilla, kylmillä ja laiminlyövillä opettajilla. Yhteenvetona voidaan todeta, että kylmien ja laiminlyövien opettajien minäpystyvyys oppilaan sitouttamisen suhteen oli kaikkein heikointa, kun taas vahvin minäpystyvyyden tunne oli sallivilla ja auktoritatiivisilla opettajilla.

Taulukko 4. Minäpystyvyyden osa-alueet vuorovaikutusryhmittäin aikoina T1 ja T2

Minäpysty- vyys	(1) Salliva		(2) Psykolo- gisesti kont-		(3) Autori- taainen		(4) Kylmä		(5) Laimin- lyövä		(6) Aukto- ritatiivinen		(7) Risti- riitainen		df	parittaiset vertailut,		
	ka	sd	ka	sd	ka	sd	ka	sd	ka	sd	ka	sd	ka	sd				
Oppilaan sitouttaminen	T1	0.36	0.99	0.39	1.03	0.10	1.10	-0.66	0.63	-0.23	1.18	0.46	0.88	-0.01	1.07	3,226**	6,123	4 < 1**, 2**, 3*, 6*** 6 > 3*, 4***, 5†
	T2	0.40	1.04	-0.27	0.73	-0.13	1.05	-0.38	0.91	-0.36	0.75	0.30	0.78	0.26	0.89	2,090 (ns)	6, 109	1 > 3*, 4**, 5*
Ohjausstra- tegit	T1	0.29	0.90	0.49	1.13	0.09	0.87	-0.59	0.68	-0.42	1.00	0.33	0.89	-0.23	1.24	3,353**	6,123	4 < 1**, 2**, 3**, 6** 5 < 1*, 2*, 6*
	T2	0.65	0.99	-0.09	0.49	-0.24	1.13	-0.54	0.77	-0.82	0.60	0.21	0.72	0.59	1.11	5,753***	6, 109	1 > 3**, 4***, 5*** 4 < 1***, 6*, 7** 5 < 1***, 6**, 7*** 7 > 3*, 4**, 5***
Ryhmätoimin- nan organi- sointi	T1	0.47	0.98	0.22	1.00	0.09	0.91	-0.52	0.64	-0.47	1.03	0.11	1.17	-0.09	1.10	2,648*	6,123	1 > 4**, 5** 4 < 1**, 2*, 3*, 6*
	T2	0.36	0.86	-0.47	0.62	0.18	1.18	-0.43	0.76	-0.73	0.82	0.21	0.87	0.21	1.21	2,916**	6, 109	1 > 2*, 4**, 5** 3 > 4*, 5** 5 < 1**, 3**, 6*, 7*

\*\*\*p<0.001, \*\*p<.01; \*p<.05, †p<=.06, ns=ei merkitsevä

LSD-testi

Minäpystyvyys ohjausstrategioiden käyttämisen suhteen oli kylmillä opettajilla heikompaa kuin sallivilla (T1, T2), psykologisesti kontrolloivilla (T1), autoritaarisilla (T1), auktoritatiivisilla (T1, T2) ja ristiriitaisilla (T2) opettajilla (taulukko 4). Myös laiminlyövien opettajien minäpystyvyys oli heikompaa ohjausstrategioissa kuin sallivilla (T1, T2), psykologisesti kontrolloivilla (T1), auktoritatiivisilla (T1) ja ristiriitaisilla (T2) opettajilla. Lisäksi sallivilla ja ristiriitaisilla opettajilla oli toisella mittauskerralla vahvempi käsitys omasta minäpystyvyydestään kuin autoritaarisilla opettajilla. Heikoin minäpystyvyys erilaisten ohjaus- ja arviointitapojen käyttämisen suhteen oli kylmillä ja laiminlyöville opettajilla. Vahvin minäpystyvyys sen sijaan oli sallivilla, ristiriitaisilla ja auktoritatiivisilla opettajilla.

Tulosten mukaan minäpystyvyys ryhmätoiminnan organisoinnissa oli sallivilla opettajilla vahvempaa kuin psykologisesti kontrolloivilla (T2), kylmillä (T1, T2) sekä laiminlyöville (T1, T2) opettajilla (taulukko 4). Lisäksi kylmien opettajien minäpystyvyys kyseisellä osa-alueella oli heikompaa kuin psykologisesti kontrolloivilla (T1), autoritaarisilla (T1, T2) ja auktoritatiivisilla (T1). Edellä esitettyjen tulosten lisäksi laiminlyövien opettajien ryhmätoiminnan organisoinnin minäpystyvyys oli heikompaa kuin autoritaarisilla (T2), auktoritatiivisilla (T2) ja ristiriitaisilla (T7) opettajaryhmillä. Vahvimmin ryhmätoimintaa tunsivat kykenevänsä organisoimaan sallivat, auktoritatiiviset ja autoritaariset opettajat. Heikon minäpystyvyyden tunne ryhmätoiminnan organisoinnissa oli kylmillä ja laiminlyöville opettajilla.

### **Vuorovaikutusulottuvuudet minäpystyvyyden ennustajina**

Viimeisenä selvitettiin, ennustavatko vuorovaikutusulottuvuudet muutosta minäpystyvyydessä tai toisaalta ennustavatko minäpystyvyyden osa-alueet vuorovaikutusulottuvuuksissa tapahtuvaa muutosta. Ongelmaa tutkittiin hierarkkisella regressioanalyysillä. Minäpystyvyyden tasoa neljännellä luokalla (T2) ennustettaessa regressioanalyysi tehtiin jokaiselle osa-alueelle erikseen: (a) oppilaan sitouttaminen; (b) ohjausstrategiat; (c) ryhmätoiminnan organisointi. Riippumattomat muuttujat syötettiin yhtälöön kahdessa vaiheessa. Ensimmäisellä askeleella malliin tuotiin minäpystyvyyden taso kolmannella luokalla (T1). Tällä tavoin kontrolloitiin minäpystyvyyden taso ensimmäisellä mittauskerralla. Seuraavalla askelmalla malliin lisättiin vuorovaikutusulottuvuudet (lämpimyys, behavioraalinen kontrolli, psykologinen kontrolli) aikana T1. Tulokset osoittavat (taulukko 5), että opettajan aiempi lämpimyys ennustaa oireellisesti minäpystyvyyden myöhempää vahvistumista ohjausstrategioiden suhteen, kun ohjausstrategioiden aiempi taso on kontrolloitu. Mitä lämpimämpi



opettaja on oman arvionsa mukaan aikana T1 ollut, sitä enemmän opettajan minäpystyvyys ohjausstrategioissa on lisääntynyt ajankohtaan T2 tultaessa.

Taulukko 5. Regressioanalyysin tulokset koskien ohjausstrategioiden minäpystyvyyden ennustamista

	1. askel			2. askel		
	$\Delta R^2$	$\beta$	r	$\Delta R^2$	$\beta$	r
Ohjausstrategiat T1	.37	.61***	.61**	.04	.56***	
Lämpimyyys T1					.20†	.39**
Behavioraalinen kontrolli T1					-.04 (ns)	.12 (ns)
Psykologinen kontrolli T1					-.06 (ns)	.12 (ns)

\*\*\*p<0.001; \*\*p<0.01; \*p<0.05; †<0.06; ns= ei merkitsevä

$\Delta R^2$ = selityssasteen muutos

$\beta$ = standardoitu betakerroin

Tulosten mukaan opettajan lämpimyyden ennustaa myös lisäystä minäpystyvyyteen ryhmätoiminnan organisoinnin osalta (taulukko 6) ajasta T1 aikaan T2, kun ryhmätoiminnan organisoinnin taso on kontrolloitu aikana T1. Mitä lämpimämpi opettaja on aiemmalla mittauskerralla ollut, sitä vahvempi pystyvyyden tunne opettajalla on myöhemmin ryhmätoiminnan organisoinnin suhteen. Myös behavioraalinen kontrolli oli positiivisesti yhteydessä ryhmätoiminnan organisointiin. Ennustettaessa opettajan vuorovaikutusta mittausajankohdassa T2 opettajan aiemmalla minäpystyvyyden tasolla (T1) ei havaittu merkitseviä yhteyksiä.

Taulukko 6. Regressioanalyysin tulokset koskien ryhmätoiminnan organisoinnin minäpystyvyyden ennustamista

	Ryhmätoiminnan organisointi T2					
	1. askel			2. askel		
	$\Delta R^2$	$\beta$	r	$\Delta R^2$	$\beta$	r
Ryhmätoiminnan organisointi T1	.60	.77***	.77**	.04	.70***	
Lämpimyyys T1					.19*	.43**
Behavioraalinen kontrolli T1					.06 (ns)	.23*
Psykologinen kontrolli T1					-.04 (ns)	.02 (ns)

\*\*\*p<0.001, \*\*p<0.01, \*p<0.05, †<0.06, ns= ei merkitsevä

$\Delta R^2$ = selityssasteen muutos

$\beta$ = standardoitu betakerroin

## POHDINTA

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, miten opettajan vuorovaikutustyyli, minäpystyvyys, sukupuoli ja työkokemus ovat yhteydessä toisiinsa. Erityisen kiinnostuksen kohteena oli tarkastella, miten eri vuorovaikutustyyliiryhmiin kuuluvat opettajat eroavat toisistaan minäpystyvyyden suhteen. Tulokset osoittivat, että vahvin minäpystyvyyden tunne opetustyön menestyksellisen hoitamisen suhteen oli auktoritatiivisilla ja sallivilla opettajilla. Heikon pystyvyyden tunne oli kylmillä ja laiminlyöville opettajilla. Toinen mielenkiintoinen tulos oli se, että opettajan itsearvioima lämmin vuorovaikutus ennusti myöhempää minäpystyvyyden tunteen vahvistumista niin ohjausstrategioiden kuin ryhmätoiminnan organisoinninkin osalta. Lisäksi havaittiin, että sukupuolella ja työkokemuksella oli merkittävä yhteys opettajan vuorovaikutuskäyttäytymiseen.

Ensimmäisenä tutkimusongelmana oli selvittää, minkälaisia vuorovaikutustyyliiryhmiä opettajat muodostavat kolmen vuorovaikutusulottuvuuden suhteen (lämpimyys, behavioraalinen kontrolli, psykologinen kontrolli). Aiemman tutkimustiedon valossa (esim. Baumrind, 1966; Maccoby & Martin, 1983) oletuksena oli (hypoteesi 1), että opettajien vuorovaikutustyyleistä on eroteltavissa ainakin auktoritatiivinen, autoritaarinen, salliva ja laiminlyövä tyyli. Lisäksi psykologisen kontrollin uskottiin erottävän uusia ennalta tuntemattomia ryhmiä. Tulokset tukivat ennako-oletusta, sillä kaikki mainitut neljä vuorovaikutustyyliä olivat havaittavissa tutkimusjoukossa. Psykologinen kontrolli erotteli psykologisesti kontrolloivien, kylmien ja ristiriitaisten opettajien ryhmät omiksi ryhmikseen, mikä on uusi löydös. Psykologisesti kontrolloivien ryhmä poikkesi laiminlyövien ryhmästä siten, että ensiksi mainitussa ryhmässä psykologinen kontrolli oli erittäin voimakasta, kun taas laiminlyöville se oli keskitasoa heikompaa. Vuorovaikutustyyliiltään kylmät opettajat olivat laiminlyöviä opettajia kylmempiä sekä psykologisesti kontrolloivampia. Ristiriitaiseksi nimetty vuorovaikutustyyli ryhmä oli muiden ulottuvuuksien suhteen samankaltainen kuin auktoritatiivisten opettajien ryhmä, mutta ristiriitaiset opettajat olivat auktoritatiivisia opettajia psykologisesti kontrolloivampia.

Vuorovaikutustyyliiryhmien prosenttijakaumaa tarkasteltaessa voitiin havaita, että suurimman ryhmän muodostivat autoritaariset opettajat. Neljännes kaikista opettajista kuului tähän ryhmään. Toiseksi isoin ryhmä oli sallivat opettajat. Yllättävä tulos oli se, että kolmanneksi suurimmaksi ryhmäksi muodostui kylmien opettajien ryhmä ja vasta neljänneksi sijoittui suotuisimpana vuorovaikutustyylinä (ks. esim. Baker, Clark, Cowl, & Carlson, 2009; Luckner & Pianta, 2011; Mashburn ym., 2008; van Werkhoven ym., 2001) pidetty auktoritatiivinen tyyli. Kolmeen jäljelle jäänee-

seen vuorovaikutustyyliin (psykologisesti kontrolloivat, laiminlyövät ja ristiriitaiset) kuului kuhunkin hieman alle kymmenes opettajista.

Vaikka kasvatustieteen ja psykologian tutkimuskentällä on jo pitkään pidetty yleisenä totuutena sitä, että auktoritatiivinen vuorovaikutustyyli on lapsen kasvun, kehityksen ja oppimisen kannalta kaikkein edullisin, vain pieni osa opettajista näyttää tämän tutkimuksen mukaan olevan opetusvuorovaikutuksessaan auktoritatiivinen. Samankaltaisen tuloksen saivat myös Pianta, Belsky, Houts ja Morrison (2007) havaitessaan auktoritatiivisia opetusympäristöjä olevan vain alle kymmenes koulu- luokista. Lähes kaikki opetustyössä olevista suomalaisista opettajista ovat korkeasti koulutettuja, minkä johdosta voidaan olettaa heidän ainakin teoriassa tietävän erilaisista vuorovaikutustyyleistä ja niiden seurauksista oppilaalle. Voi olla, että moni opettaja tiedostaa minkälaista on hyvä opetusvuorovaikutus, mutta käytännön haasteiden edessä opetusihanteen toteuttaminen voi olla hankalaa. Samankaltaisen päätelmän teki Konti (2011). Toisaalta suomalaisessa koulutusjärjestelmässä vaikuttaa jossain määrin vielä tänäkin päivänä 1900-luvun alkupuolella vallalla ollut aikuisjohtoinen ja autoritaarinen kasvatuseränne (Kemppainen, 2001), mistä on merkinä myös tässä tutkimuksessa isommaksi ryhmäksi noussut autoritaarinen vuorovaikutustyyliin.

Toisen tutkimusongelman tavoitteena oli tarkastella opettajan sukupuolen ja työkokemuksen merkitystä opettajan vuorovaikutukselle ja minäpystyvyydelle. Tutkimuskysymyksen suhteen ei asetettu ennako-oletuksia, koska aiempia tutkimustuloksia oli vain vähän ja nekin olivat osittain ristiriidassa keskenään (ks. esim. Connor ym., 2005; Gerber ym., 2007; Ghaith & Yaghi, 1997; Ghaith & Shaaban, 1999; Guy, 2010). Sukupuolierojen suhteen tulokset osoittivat, että naisopettajat olivat vuorovaikutuksessaan miesopettajia behavioraalisesti kontrolloivampia. Naiset siis korostivat miehiä enemmän luokan yhteisiä sääntöjä ja vaativat oppilaita noudattamaan näitä. He myös vaativat miehiä voimakkaammin oppilaitaan tottelemaan opettajaa ja käyttäytymään hyvin. Tulos on ristiriidassa Martinin ja Yinin (1997) havaintojen kanssa, joiden mukaan miesopettajat olivat naisopettajia kontrolloivampia. On mahdollista, että mies- ja naisopettajien opetusvuorovaikutuskäyttäytymisessä on kulttuurieroja ja toisaalta myös opetusihanteissa ja -arvoissa on voinut tapahtua muutoksia näiden kahden tutkimuksen välillä.

Tutkimuksessa havaittu naisopettajien miehiä voimakkaampi behavioraalisen kontrolloimisen tarve voi liittyä naisten mahdolliseen miehiä vähäisempään luontaiseen auktoriteettiin. Miesopettajien ei välttämättä tarvitse kontrolloida oppilaiden käytöstä niin johdonmukaisesti ja säännöllisesti kuin naisten, sillä tiukan paikan tullen oppilaat saattavat totella miesopettajaa helpommin kuin nais- ta. Oppilaan käyttäytymisen tarkempi valvominen ja kontrollointi voi naisopettajilla liittyä myös miehiä tunnollisempaan työotteeseen ja -moraaliin. Miehet saattavat ylipäänsä suhtautua naisia rennommin opetus- ja kasvatustyöhön. Toisaalta tutkimustulokset osoittivat hieman yllättävästi, että

miehet olivat opetusvuorovaikutuksessaan naisia psykologisesti kontrolloivampia eli he kontrolloivat oppilaan käyttäytymisen sijaan vahvemmin oppilaan psykologista maailmaa. He käyttivät opetusvuorovaikutuksessaan naisia herkemmin lasta syyllistäviä ja lapsen häpeän tunteeseen vetoavia keinoja. Psykologisesti kontrolloivat opettajat ajattelevat usein omien mielipiteidensä ja arvojensa olevan yksinomaisesti oikeita ja he vähättelevät oppilaidensa näkökulmaa (Soenens ym., 2012). Miesopettajien osoittautuminen naisopettajia psykologisesti kontrolloivimmiksi saa tukea myös siitä ajatuksesta, että miesopettajien on havaittu kontrolloivan naisia enemmän opetuskeskusteluja valitsemalla keskusteluaiheet, keskeyttämällä enemmän ja käyttämällä pidempiä puheenvuoroja (ks. Martin & Yin, 1997)

Naisopettajien havaittiin olevan opetusvuorovaikutuksessaan miehiä lämpimämpiä. Lämpimyyteen liittyy esimerkiksi oppilaiden mielipiteiden kunnioittaminen, välittämisen osoittaminen ja lämpimän suhteen luominen oppilaisiin. Samaa ajatusta tuki se seikka, että miehet olivat yliedustettuina kylmien opettajien vuorovaikutustyyli­ryhmässä. Voi olla, että naisille on miehiä luontaisempaa osoittaa lämpimiä tunteita, välittämistä ja empatiaa oppilaita kohtaan. On myös mahdollista, että miesopettajat osoittavat välittämistä ja lämpöä osittain eri tavalla kuin naiset – miehet saattavat esimerkiksi osallistua oppilaiden peleihin, leikkeihin tai pihapuuhiin naisia aktiivisemmin. Aiempaa tutkimustietoa sukupuolieroista opettajien vuorovaikutustyy­leissä on olemassa hyvin vähän. Tutkimus on keskittynyt opettajan vuorovaikutuskäyttäytymisen eroihin suhteessa tyttö- ja poikaoppilaisiin, mutta opettajan sukupuolta ei ole otettu tarkasteluissa huomioon. Tutkimustulos naisopettajien lämpimämmästä vuorovaikutustyylistä ei kuitenkaan ollut kovinkaan yllättävä, sillä yleisesti usein ajatellaan naisten olevan vuorovaikutuksessaan miehiä lämpimämpiä ja empaattisempia.

Tulosten mukaan opettajan minäpystyvyydessä ei ollut merkittäviä eroja miesten ja naisten välillä. Ghaith ja Shaaban (1999) saivat tutkimuksessaan samanlaisen tuloksen. Hieman tuorempi tutkimustulos kuitenkin löysi sukupuolieron opettajien minäpystyvyydestä oppilaan sitouttamisen suhteen. Tutkimuksessa Guy (2010) havaitsi, että naisopettajat tunsivat pystyvänsä miehiä paremmin sitouttamaan ja motivoimaan oppilaitaan koulunkäyntiin. Tunne siitä, kuinka hyvin pystyy opetus­työssään vastaamaan opetukselle asetettuihin tavoitteisiin, ei tämän tutkimuksen mukaan näyttänyt olevan opettajan sukupuolesta riippuvaista. Minäpystyvyyden tunteen muodostumiseen vaikuttanevat ennemmin muut tekijät, kuten kollegoiden tuki, omat opetuskokemukset sekä opetustilanteen herättämät fyysiset ja psyykkiset tuntemukset (Bandura, 1997).

Toisella mittauskerralla opettajan työkokemuksella näytti olevan merkitystä opettajan vuorovai­kutuskäyttäytymiselle. Tulosten mukaan uransa keskivaiheilla olevat opettajat olivat lämpimämpiä kuin kaikista kokemattomimmat ja toisaalta myös kokeneimmat opettajat. Uran alkuvaiheessa ole­villa opettajilla huomio saattaa pääosin keskittyä opetusstrategioiden ja -sisältöjen hallintaan, jolloin

oppilaiden huomioiminen ja lämpimän vuorovaikutussuhteen vaaliminen voi jäädä vähemmälle. Toisaalta pitkän uran tehneet opettajat ovat voineet kyllästyä ja väsyä opetustyöhön, eikä heillä näin ollen ole yhtä paljon kykyä ja intoa olla niin vastaanottavaisia ja välittäviä oppilaitaan kohtaan, kuin nuoremmilla kollegoilla. Uran keskivaiheilla olevat opettajat saattavat olla kaikista seesteisimmässä vaiheessa – opetusmenetelmät sekä työskentelytavat ovat heille jo tuttuja ja he ovat silti yhä innostuneita opetustyöstä. Näin ollen he jaksavat olla lämpimämpiä vuorovaikutuksessaan. Aiemmat tutkimustulokset ovat ristiriidassa keskenään, sillä joidenkin tutkimusten (esim. Connor ym., 2005; Mashburn ym., 2006; Pakarinen ym., 2010) mukaan opettajan lämpimyys vähentyi, mitä enemmän opettajalla oli työkokemusta, kun taas Gerberin, Whitebrookin ja Weinsteinin (2007) mukaan opettajan lämpimyys lisääntyi työkokemuksen kasvaessa. Toisaalta tämänkin tutkimuksen tulokset osoittivat, että lämpimyys näyttäisi ensin lisääntyvän aina uran keskivaiheille asti, mutta vähentyvän sen jälkeen työkokemuksen ja iän karttuessa.

Tulokset osoittivat, että pisimpään työssä olleet opettajat olivat vähemmän behavioraalisesti kontrolloivia kuin uransa keskivaiheella olevat tai alle kuusi vuotta työskennelleet opettajat. Tulos on sopusoinnussa Martinin, Yinin ja Haleyn (2006) havainnon kanssa siitä, että opettajan kontrolloivuus väheni, mitä enemmän opettajalla oli työkokemusta. Opettajan behavioraalisen kontrollin väheneminen työuran loppua kohden voi liittyä samaan ilmiöön kuin lämpimydenkin väheneminen; opettaja saattaa alkaa väsyä työhönsä, eikä jaksaa valvoa oppilaiden käyttäytymistä samalla tavalla kuin ennen. Työhönsä rutinoitunut opettaja ei välttämättä ole valmis näkemään sitä vaivaa, jonka oppilaiden käyttäytymisen sääteleminen ja valvominen vaatisi.

Minäpystyvyyden ja työkokemuksen välillä ei tässä tutkimuksessa havaittu yhteyttä. Tulos on sopusoinnussa sen oletuksen kanssa, että minäpystyvyys on melko pysyvä ominaisuus (ks. Bandura, 1997; Tschannen-Moran & McMaster, 2009). Tulos saa tukea myös kahdesta muusta tutkimuksesta, joissa todettiin, ettei työkokemuksella ole merkitystä opettajan minäpystyvyydelle (Ghaith & Yaghi, 1997; Ghaith & Shaaban, 1999). Toisaalta Guy (2010) sai tuloksen, jonka mukaan kokeneiden opettajien minäpystyvyys oli vahvempi kuin noviisiopettajien. On myös viitteitä siitä, että opettajan minäpystyvyys on opettajaopiskelijoilla ja juuri uransa aloittaneilla opettajilla epävakavampi kuin kokeneilla opettajilla (ks. Ghaith & Shaaban, 1999). Tässä tutkimuksessa oli vain kaksi alle vuoden työskennellyttä opettajaa, mistä voi johtua se, että eroja eri kohdassa työuriaan työskentelevien opettajien välillä ei löytynyt. Toisaalta minäpystyvyys voi olla myös jonkin verran sidoksissa opettajan omaan persoonallisuuteen ja yleisiin vuorovaikutustaitoihin, jotka ovat yleensä hyvin pysyviä yli ajan.

Kolmannen tutkimusongelman tarkoituksena oli selvittää, eroavatko eri vuorovaikutustyyliiryhmiin kuuluvat opettajat minäpystyvyyden tasossa toisistaan. Hypoteesina aiemman tutkimustiedon

valossa (ks. esim. Carleton ym., 2008; McGuire, 2011) oli, että vahvin minäpystyvyyden tunne on auktoritatiivisilla opettajilla. Tulokset olivat johdonmukaisia aiempien tutkimustulosten ja ennakkoletuksen kanssa, sillä auktoritatiivinen vuorovaikutustyyli osoittautui yhdeksi minäpystyvyydeltään vahvimmaksi tyyliksi. Auktoritatiivisilla opettajilla oli vahva minäpystyvyyden tunne sekä oppilaan sitouttamisen että ohjausstrategioiden ja ryhmätoiminnan organisoinnin suhteen. Myös sallivat opettajat osoittautuivat minäpystyvyydeltään vahvoiksi kaikilla minäpystyvyyden osa-alueilla. Oppilaan sitouttamisessa vahvin minäpystyvyyden tunne oli auktoritatiivisilla ja sallivilla opettajilla, mikä on sopusoinnussa Skinnerin ja Belmontin (1993) havainnon kanssa siitä, että opettajan itsearvioima lämmin vuorovaikutus oli yhteydessä opettajan arvioon oppilaan vahvasta koulusitoutumisesta. Ristiriitaisilla opettajilla oli vahva minäpystyvyyden tunne ohjausstrategioiden suhteen ja autoritaarisilla opettajilla ryhmätoiminnan organisoinnin suhteen. Kylmien opettajien minäpystyvyyden tunne oli kaikkein heikointa kaikilla tutkituilla osa-alueilla. Myös laiminlyövien opettajien minäpystyvyys oli alhainen kaikilla minäpystyvyyden osa-alueilla.

Aikaisempaa tietoa eri vuorovaikutustyyli ryhmien minäpystyvyydestä ei juuri ole, joten kaikki tässä tutkimuksessa saatu tieto on uutta ja tietoisuutta avartavaa. Auktoritatiivisten opettajien vahva minäpystyvyyden tunne voi olla seurausta oppilailta tulevasta suorasta ja epäsuorasta positiivisesta palautteesta, sillä auktoritatiivinen vuorovaikutustyyli on useiden tutkimuksien mukaan osoittautunut oppilaan kannalta kaikista edullisimmaksi opetustyyliksi (ks. esim. Baker, Clark, Cowl, & Carlson, 2009; Buyse ym., 2009; Kiuru ym., 2011; Luckner & Pianta, 2011; van Werkhoven ym., 2001). Opettajan minäpystyvyyden muodostumisessa opetuskokemuksilla ja oppilailta saadulla palautteella on suuri merkitys (vrt. Skinner & Belmont, 1993). Myös sallivien opettajien minäpystyvyyden vahvuus voi olla seurausta oppilaiden myönteisestä palautteesta, sillä sallivassa opetusympäristössä opiskelevien oppilaiden koulusitoutuminen ja -motivaatio on todettu vahvaksi, vaikkakaan oppimistulokset eivät ole yhtä vakuuttavia kuin auktoritatiivisessa opetuksessa olevilla oppilailta (Dever & Karabenick, 2011; Kleinfeld, 1975; Walker, 2008).

Psykologisen kontrollin vahvempi rooli ristiriitaisilla opettajilla suhteessa auktoritatiivisiin opettajiin näyttää heikentävän opettajan minäpystyvyyden tunnetta, sillä ristiriitaisten opettajien minäpystyvyys erottui vahvana ainoastaan ohjausstrategioiden käytön suhteen. Psykologista kontrollia pidetään perinteisesti kielteisenä kontrolloinnin muotona ja sen on todettu olevan negatiivisesti yhteydessä esimerkiksi oppilaan itsesäätelystrategioihin ja koulusaavutuksiin (Soenens ym., 2012). Psykologisen kontrollin negatiiviset vaikutukset oppilaisiin saattavat osittain selittää psykologista kontrollia käyttävien opettajien auktoritatiivisia opettajia heikomman minäpystyvyyden tunteen. Vaikka psykologinen kontrollointi olisikin vähäistä, ei opettajan minäpystyvyys osoittautunut kovinkaan vahvaksi, mikäli hän ei samaan aikaan ole vuorovaikutuksessaan lämmin. Kyseessä olevien

autoritaaristen opettajien minäpystyvyys oli kohtalaisen vahvaa ainoastaan ryhmätoiminnan organisoimisen osalta. Tulos tukee Walkerin (2008, 2009) havaintoa siitä, että autoritaarisilla opettajilla on vahva kyky organisoida ryhmätoimintaa. Muiden minäpystyvyyden osa-alueiden suhteen autoritaarinen vuorovaikutustyyli osoittautui vertailussa vain kylmää vuorovaikutustyyliä edullisemmaksi. Autoritaarisissa luokkahuoneissa oppilaat ovat taipuvaisempia ahdistumaan, vähättelemään omia kykyjään ja osoittamaan välinpitämättömyyttä koulukohtaan (LaBillois & LagaceSeguin, 2009; Walker, 2008), mikä voi heijastua opettajan käsitykseen kyvystään sitouttaa oppilaita koulunkäyntiin ja käyttää erilaisia opetus- ja ohjausstrategioita.

Laiminlyövien ja kylmien opettajien heikko minäpystyvyyden tunne selittynee osittain sillä, että vain vähän emotionaalista tukea ja ohjausta tarjoavien opettajien oppilaiden on todettu menestyvän akateemisesti muita huonommin koulussa. Näiden opettajien oppilaat myös joutuvat helpommin konflikteihin opettajan kanssa verrattuna oppilaisiin, jotka saavat paljon tukea opettajaltaan (Hamre & Pianta, 2005). Laiminlyöville ja kylmillä opettajilla voi olla myös olla heikko työmotivaatio tai työuupumuksen piirteitä, minkä vuoksi he eivät tunne kykenevänsä vastaamaan kunnolla opetustyölle asetettuihin tavoitteisiin.

Tulokset osoittivat, että vahvan minäpystyvyyden taustalla on useimmiten auktoritatiivinen tai salliva vuorovaikutustyyli. Tämän tutkimuksen opettajista noin kolmannes kuului näihin kahteen vuorovaikutustyyliin. Opetustyössään emotionaalista tukea ja lämpöä osoittavat opettajat tuntevat kykenevänsä hoitamaan tehtävään muita opettajia menestyksellisemmin. Työhönsä motivoituneet ja virkeät opettajat jaksavat olla oppilaitaan kohtaan vastaanottavaisia ja välittäviä, joten opettajien työssä jaksamista tulisi kaikin keinoin tukea. Lisäksi minäpystyvyydeltään vahvat opettajat innostuvat työstään helpommin (Carleton ym., 2008), suunnittelevat ja järjestävät opetusta tehokkaammin (Allinder, 1994) ja elävät pidempään (McGuire, 2011) kuin minäpystyvyydeltään heikommat opettajat. Opettajille olisi näin ollen hyvä jakaa tietoa siitä, minkälainen vuorovaikutustyyli on oppilaan kannalta edullisin ja sitä kautta myös vahvaa minäpystyvyyden tunnetta edistävä.

Neljännän tutkimusongelman tavoitteena oli selvittää, ennustavatko opettajan vuorovaikutusulottuvuudet opettajan minäpystyvyyden muutosta ja toisaalta ennustaako opettajan minäpystyvyys muutosta opettajan vuorovaikutusulottuvuuksissa. Tutkimuskysymyksen suhteen ei asetettu ennako-oletuksia, sillä aiempaa tutkimustietoa aiheesta ei ollut saatavilla. Havaittiin, että opettajan lämpimyyden ennusti oireellisesti opettajan minäpystyvyyttä ohjausstrategioiden ja merkittävästi ryhmätoiminnan organisoimisen suhteen. Opettajan lämpimyydellä oli siis positiivinen merkitys opettajan minäpystyvyyden tunteen vahvistumiselle. Se, miksi erityisesti lämmin vuorovaikutuskäyttäytymisen edistää opettajan minäpystyvyyden vahvistumista voi johtua siitä, että lämmin vuorovaikutussuhde oppilaiden kanssa parantaa usein luokan yleistä ilmapiiriä, minkä johdosta opettaja saattaa

kokea paljon onnistumisen ja pystyvyyden tunteita työssään. Empaattinen ja oppilaita kunnioittava työskentelyote voi helpottaa myös ryhmätoiminnan organisointia ja joustavien ohjaustapojen käyttöä, sillä oppilaat ovat suostuvaisempia noudattamaan yhteisiä pelisääntöjä.

Koska minäpystyvyydellä ei ollut ennustearvoa opettajan myöhemmälle vuorovaikutustyyliille, voidaan todeta, että vuorovaikutustyyli vaikuttaa vahvemmin opettajan minäpystyvyyden tasoon kuin päinvastoin. Opettajan vuorovaikutuskäyttäytymiseen vaikuttamalla voitaneen siis vahvistaa opettajan minäpystyvyyden tunnetta ja sitä kautta mahdollisesti edistää opettajan työssä jaksamista ja työmotivaatiota. Etenkin ryhmätoiminnan organisoinnin kannalta opettajan minäpystyvyyden tunteen vahvistaminen on ensiarvoisen tärkeää, sillä ongelmat luokanhallinnassa ja kurinpidossa on todettu merkittävimmit opettajan työuupumukseen johtaviksi tekijöiksi (Haberman, 2004).

Tämä tutkimus tarkentaa ja laajentaa aiempaa tutkimustietoa koskien opettajan vuorovaikutustyyliä ja minäpystyvyyttä. Opettajan vuorovaikutustyyliä vanhemmuustyylien viitekehystä on tutkittu vasta vähän ja psykologisen kontrollin merkitystä samassa kontekstissa vielä vähemmän. Tällä tutkimuksella saavutettiin uutta ja merkittävää tietoa näille osa-alueille. Myöskään sukupuoli-eroista tai opettajan työkokemuksen merkityksestä opettajan vuorovaikutustyyliissä ja minäpystyvyydessä ei löytynyt juuri aiempaa tutkimustietoa. Tutkimuksen vahvuudeksi voidaan katsoa myös se, että opettajan vuorovaikutustyylin ja minäpystyvyyden välisiä yhteyksiä pystyttiin poikkileikkausasetelman lisäksi tarkastelemaan myös pitkittäisasetelmassa, mikä antoi mahdollisuuden pohtia yhteyksien kausaalista suuntaa.

Tutkimuksen osanottajia voidaan pitää melko edustavana otoksena suomalaisista alakoulun opettajista, sillä opettajien ikä- ja sukupuolijakauma vastasi suurin piirtein kyseisen ajankohdan koko Suomen opettajia koskevia tilastoja (Kumpulainen, 2011). Myös otoskoko on kohtuullisen kokoinen verrattuna aiempiin opettajia koskeviin tutkimuksiin. Kuitenkin vastavalmistuneita alle vuoden työssä olleita opettajia oli aineistoissa vain kaksi, mikä on otettava huomioon tuloksia, jotka liittyvät opettajan työkokemukseen. Tuloksia arvioitaessa on syytä ottaa huomioon myös muita tutkimuksen rajoituksia. Tässä tutkimuksessa tiedonlähteenä on käytetty ainoastaan opettajien omia arvioita omasta toiminnastaan ja asenteistaan opetustyössä. Itsearviointeihin perustuvissa tutkimuksissa on mahdollista, että opettajat vastaavat sosiaalisesti suotavalla tavalla tai eivät pysty arviomaan itseään totuudenmukaisesti. Lisäksi saman arviointilähteen käyttö voi edesauttaa yhteyksien syntymistä, mikä voi asettaa rajoituksia tulkinnalle. Opettajien havainnointi luokkaympäristössä tai oppilaiden antamat arviot olisivat saattaneet parantaa tutkimuksen luotettavuutta. Toisaalta nimettömänä vastatessa opettaja on voinut olla antaa rehellisemmän kuvan itsestään kuin ulkopuolisen tullessa tarkkailemaan luokkatilannetta.



Tulevaisuudessa olisi hyvä tutkia opettajan itsearvioiman ja havainnoidun vuorovaikutuskäyttäytymisen välisiä yhteyksiä. Tällä tavoin saataisiin tietoa muun muassa siitä, kuinka hyvin opettaja itse tiedostaa omat asenteensa ja todellisen vuorovaikutustyyliinsä opetustilanteissa. Samalla saataisiin tietoa siitä, kuinka luotettavina opettajien tekemiä itsearvioita omasta vuorovaikutuskäyttäytymisestä voidaan pitää. Mielenkiintoista olisi myös tutkia, onko opettajan vuorovaikutustyyli yhteydessä opetettavaan luokka-asteeseen. Voi olla, että opettajan lämpimyys ja kontrolloinnin määrä riippuvat jossain määrin oppilaiden iästä ja kehitystasosta. Opettajan vuorovaikutustyyli voi vaihdella myös oppilasaineen haastavuuden mukaan, mitä olisi hyvä selvittää tutkimuksen avulla. Tärkeää olisi myös selvittää, mitkä muut opettajaan liittyvät tekijät vuorovaikutustyylin lisäksi ovat yhteydessä minäpystyvyyden laatuun.

Tutkimustulosten valossa näyttää siltä, että suotuisimpana pidetty auktoritatiivinen vuorovaikutustyyli on edullisin myös opettajan minäpystyyttä ajatellen. Myös sallivilla opettajilla oli vahva käsitys omista kyvyistään opetustyössä, mikä on uusi tulos. Hälyttävää on se, että vain pieni osa opettajista kuuluu näihin kahteen minäpystyvyyden tunnetta edistäviin ryhmiin. Tänä päivänä yhä useampi opettaja vaihtaa alaa jo uransa alkuvaiheessa, koska he kokevat työn liian kuormittavaksi. Osasyynä voi olla heikko minäpystyvyys. Voidaankin kysyä, voitaisiinko opettajien vuorovaikutustaitoja harjaannuttamalla edistää heidän minäpystyvyytensä tunnetta ja sitä kautta auttaa heitä jaksamaan opettajan vaativassa ammatissa.

## LÄHTEET

- Allinder, R. M. (1994). The relationship between efficacy and the instructional practices of special education teachers and consultants. *Teacher Education and Special Education, 17*(2), 86-95.
- Anderberg, M. R. (1973). *Cluster analysis for applications*. New York: Academic Press.
- Anderson, R. N. (1988). Relationships among teachers' and students' thinking skills, sense of efficacy, and student achievement. *Alberta Journal of Educational Research, 34*(2), 148-165.
- Armor, D. (1976). *Analysis of the school preferred reading program in selected los angeles minority schools*. ( No. R-2007-LAUSD).
- Aunola, K., Lerkkanen, M., Poikkeus, A., & Nurmi, J-E. (2005). *Teacher interactional style scale*. Jyväskylän yliopisto.
- Aunola, K., & Nurmi, J-E. (2004). Maternal affection moderates the impact of psychological control on a child's mathematical performance. *Developmental Psychology, 40*(6), 965-978.
- Aunola, K., & Nurmi, J-E. (2005). The role of parenting styles in children's problem behavior. *Child Development, 76*(6), 1144-1159.
- Baker, J. A., Clark, T. P., Cowl, A., & Carlson, J. S. (2009). The influence of authoritative teaching on children's school adjustment: Are children with behavioural problems differentially affected? *School Psychology International, 30*(4), 374-382.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review, 84*(2), 191-215.
- Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and action: A social cognitive theory. *Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall*.
- Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. *New York: W.H. Freeman*.
- Barber, B. K. (1996). Parental psychological control: Revisiting a neglected construct. *Child Development, 67*, 3296-3319.
- Barber, B. K., & Harmon, E. L. (2002). Violating the self: Parental psychological control of children and adolescents. Teoksessa B.K. Barber (toim.) *Intrusive parenting: How psychological parenting affects children and adolescents* (s. 15-52). Washington, DC, US: American Psychological Association.
- Baumrind, D. (1966). *Effects of authoritative parental control on child behavior*. University of California: Berkley.
- Baumrind, D. (1978). Parental disciplinary patterns and social competence in children. *Youth and Society, 9*, 239-276.

- Baumrind, D. (1991). The influence of parenting style on adolescent competence and substance use. *The Journal of Early Adolescence, 11*(1), 56-95.
- Bergman, L. R., & El-Khoury, B. M. (1999). Studying individual patterns of development using I-states as objects analysis (ISOA). *Biometrical Journal, 41*(6), 753-770.
- Bru, E., Stephens, P., & Torsheim, T. (2002). Students' perceptions of class management and reports of their own misbehavior. *Journal of School Psychology, 40*(4), 287-307.
- Buyse, E., Verschueren, K., Verachtert, P., & Van Damme, J. (2009). Predicting school adjustment in early elementary school: Impact of teacher-child relationship quality and relational classroom climate. *The Elementary School Journal, 110*(2), 119-141.
- Carleton, L. E., Fitch, J. C., & Krockover, G. H. (2008). An in-service teacher education program's effect on teacher efficacy and attitudes. *Educational Forum, 72*(1), 46-62.
- Coldren, J., & Hively, J. (2009). Interpersonal teaching style and student impression formation. *College Teaching, 57*(2), 93-98.
- Connor, C. M., Son, S., Hindman, A. H., & Morrison, F. J. (2005). Teacher qualifications, classroom practices, family characteristics, and preschool experience: Complex effects on first graders' vocabulary and early reading outcomes. *Journal of School Psychology, 43*(4), 343-375.
- Cross, K. P. (1979). Adult learners: Characteristics, needs, and interests. Teoksessa R. E. Peterson Associates (toim.), *Lifelong learning in america: An overview of current practices* (s. 75-141). San Francisco: Jossey-Bass.
- Darling, N., & Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: An integrative model. *Psychological Bulletin, 113*(3), 487-496.
- Dever, B. V., & Karabenick, S. A. (2011). Is authoritative teaching beneficial for all students? A multi-level model of the effects of teaching style on interest and achievement. *School Psychology Quarterly, 26*(2), 131-144.
- Emmer, E. T., & Stough, L. M. (2001). Classroom management: A critical part of educational psychology, with implications for teacher education. *Educational Psychologist, 36*(2), 103-112.
- Fisher, B. B., & Fisher, L. (1979). Styles in teaching and learning. *Educational Leadership, 36*, 245-254.
- Gerber, E. B., Whitebrook, M., & Weinstein, R. S. (2007). At the heart of child care: Predictors of teacher sensitivity in center-based child care. *Early Childhood Research Quarterly, 22*(3), 327-346.

- Ghaith, G., & Shaaban, K. (1999). The relationship between perceptions of teaching concerns, teacher efficacy, and selected teacher characteristics. *Teaching and Teacher Education, 15*(5), 487-496.
- Ghaith, G., & Yaghi, H. (1997). Relationships among experience, teacher efficacy, and attitudes toward the implementation of instructional innovation. *Teaching and Teacher Education, 13*(4), 451-458.
- Gibson, S., & Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology, 76*(4), 569-582.
- Guy, T. H. (2010). Addressing south carolina's secondary level teacher attrition problem: Examining teachers' self efficacy, attitudes, and assertions. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences, 71*(5-A), 1522.
- Haberman, M. (2004). Teacher burnout in black and white. *New educator, 1*(3), 153-175.
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2005). Can instructional and emotional support in the first-grade classroom make a difference for children at risk of school failure? *Child Development, 76*(5), 949-967.
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2007). Learning opportunities in preschool and early elementary classrooms teoksessa R.C Pianta, M.J. Cox, & K. Snow (toim.) School readiness and the transition to kindergarten in the era of accountability (s. 49-83). Baltimore, US: Brookes Publishing.
- Heimlich, J. E., & Norland, E. (1994). *Developing teaching style in adult education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Heimlich, J. E., & Norland, E. (2002). Teaching style: Where are we now? *New Directions for Adult and Continuing Education, 93*, 17-25.
- Heller, S. S., Boothe, A., Keyes, A., Nagle, G., Sidell, M., & Rice, J. (2011). Implementation of a mental health consultation model and its impact on early childhood teachers' efficacy and competence. *Infant Mental Health Journal, 32*(2), 143-164.
- Kemppainen, J. (2001). Kotikasvatus kolmessa sukupolvessa. *Jyväskylän Studies in Education, Psychology and Social Research, 1*(90).
- Kiuru, N., Aunola, K., Torppa, M., Lerkkanen, M., Poikkeus, A., Niemi, P., Viljaranta, J., Lyyra, A-L., Leskinen, E., Tolvanen, A., & Nurmi, J-E. (2011). *The role of parenting styles and teacher interactional styles in children's reading and spelling development*. Julkaisematon käsikirjoitus.
- Kleinfeld, J. (1975). Effective teachers of eskimo and indian students. *The School Review, 83*(2), pp. 301-344.

- Konti, F. (2011). Teachers and students perceptions towards teachers classroom management applications in primary schools. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 15(0), 4093-4097.
- Kumpulainen, T. (2011). Opettajat Suomessa 2010. [Verkkójulkaisu]. *Koulutuksen seurantaraportit* 6. Tampere: Opetushallitus. [Viitattu 18.4.2012] Saatavissa: [http://www.oph.fi/julkaisut/2011/opettajat\\_suomessa\\_2010](http://www.oph.fi/julkaisut/2011/opettajat_suomessa_2010)
- LaBillois, J. M., & LagaceSeguin, D. G. (2009). Does a good fit matter? exploring teaching styles, emotion regulation, and child anxiety in the classroom. *Early Child Development and Care*, 179(3), 303-315.
- Lerikkanen, M., Niemi, P., Poikkeus, A., Poskiparta, E., Siekkinen, M., & Nurmi, J-E. (2006). *The first steps study (alkuportaati)*. Jyväskylän yliopisto.
- Luckner, A. E., & Pianta, R. C. (2011). Teacher–student interactions in fifth grade classrooms: Relations with children's peer behavior. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 32(5).
- Maccoby, E. E., & Martin, J. A. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. Teoksessa P. H. Mussen, & E. M. Hetherington (toim.), *Handbook of child psychology, 4. socialization, personality, and social development* (s. 1-101). New York: Wiley.
- Martin, N. K., & Yin, Z. (1997). *Attitudes and beliefs regarding classroom management style: Differences between male and female teachers*. The Annual Meeting of the Southwest Educational Research Association.
- Martin, N. K., Yin, Z., & Mayall, H. (2006). Classroom management training, teaching experience and gender: Do these variables impact teachers' attitudes and beliefs toward classroom management style? *Annual Conference of the Southwest Educational Research Association*, Austin.
- Mashburn, A. J., Hamre, B. K., Downer, J. T., & Pianta, R. C. (2006). Teacher and classroom characteristics associated with teachers' ratings of prekindergartners' relationships and behaviors. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 24(4), 367-380.
- Mashburn, A. J., Pianta, R. C., Hamre, B. K., Downer, J. T., Barbarin, O. A., Bryant, D., Burchinal, M., Early, D.M., & Howes, C. (2008). Measures of classroom quality in prekindergarten and children's development of academic, language, and social skills. *Child Development*, 79(3), 732-749.
- McGuire, B. D. (2011). Exploring the influence of teacher collaboration on teacher self-efficacy: A single case study of a charter high school. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, 72(5-A), 1581.

- Metsämuuronen, J. (2005). *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä* (3. painos). Helsinki: International Methelp.
- Midgley, C. (1989). Change in teacher efficacy and student self- and task-related beliefs in mathematics during the transition to junior high school. *Journal of Educational Psychology*, *81*(2), 247-258.
- Pakarinen, E., Lerkkanen, M., Poikkeus, A., Kiuru, N., Siekkinen, M., Rasku-Puttonen, H., & Nurmi, J-E. (2010). A validation of the classroom assessment scoring system in finnish kindergartens. *Early Education and Development*, *21*(1), 95-124.
- Pianta, R. C., Belsky, J., Houts, R., & Morrison, F. (2007). Opportunities to learn in america's elementary classrooms. *Science*, *315*(5820), 1795-1796.
- Pianta, R. C., La Paro, K. M., Payne, C., Cox, M. J., & Bradley, R. (2002). The relation of kindergarten classroom environment to teacher, family, and school characteristics and child outcomes. *The Elementary School Journal*, *102*(3), 225-238.
- Pianta, R. C., & Stuhlman, M. W. (2004). Teacher-child relationships and children's success in the first years of school. *School Psychology Review*, *33*(3), 444-458.
- Roberts, G. C., Block, J. H., & Block, J. (1984). Continuity and change in parents' child-rearing practices. *Child Development*, *55*(2), 586-597.
- Ross, J. A. (1992). Teacher efficacy and the effects of coaching on student achievement. *Canadian Journal of Education*, *17*(1) 51-65.
- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs*, *80*(1), 1-28.
- Rutter, M., & Maughan, B. (2002). School effectiveness findings 1979-2002. *Journal of School Psychology*, *40*(6), 451-475.
- Skinner, E. A., Kindermann, T. A., Connell, J. P., & Wellborn, J. G. (2009). Engagement and disaffection as organizational constructs in the dynamics of motivational development. Teoksessa K. Wentzel, & A. Wigfield (toim.), *Handbook of motivation in school* (s. 223-245)
- 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), 571-581.
- Soenens, B., Sierens, E., Vansteenkiste, M., Dochy, F., & Goossens, L. (2012). Psychologically controlling teaching: Examining outcomes, antecedents, and mediators. *Journal of Educational Psychology*, *104*(1), 108-120.
- Stein, M. K., & Wang, M. C. (1988). Teacher development and school improvement: The process of teacher change. *Teaching and Teacher Education*, *4*(2), 171-187.

- Titus, P. A., & Gremler, D. D. (2010). Guiding reflective practice: An auditing framework to assess teaching philosophy and style. *Journal of Marketing Education, 32*(2), 182-196.
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education, 17*(7), 783-805.
- Tschannen-Moran, M., & Johnson, D. (2011). Exploring literacy teachers' self-efficacy beliefs: Potential sources at play. *Teaching and Teacher Education, 27*(4), 751-761.
- Tschannen-Moran, M., & McMaster, P. (2009). Sources of self-efficacy: Four professional development formats and their relationship to self-efficacy and implementation of a new teaching strategy. *The Elementary School Journal, 110*(2), 228-245.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research, 68*(2), 202-248.
- van Werkhoven, W., van Londen, A., & Stevens, L. M. (2001). Teaching and parenting styles related to children's achievement motivation and learning outcomes. Teoksessa A. Efklides, J. Kuhl, & R.M. Sorrentino (toim.) *Trends and prospects in motivation research* (s. 85-99). Dordrecht: Kluwer.
- Walker, J. M. T. (2008). Looking at teacher practices through the lens of parenting style. *Journal of Experimental Education, 76*(2), 218-240.
- Walker, J. M. T. (2009). Authoritative classroom management: How control and nurturance work together. *Theory into Practice, 48*(2), 122-129.
- Weisel, A. & Dror, O. (2006). School climate, sense of efficacy and israeli teachers' attitudes toward inclusion of students with special needs. *Education, Citizenship and Social Justice, 1* (2), 157-174.
- Weiss, L. H. & Schwarz J. C. (1996). The relationship between parenting types and older adolescents' personality, academic achievement, adjustment, and substance use. *Child Development, 67*(5), 2101-2114.
- Wentzel, K. R. (2002). Are effective teachers like good parents? Teaching styles and student adjustment in early adolescence. *Child Development, 73*, 287-301.
- Wilson, H. K., Pianta, R. C., & Stuhlman, M. (2007). Typical classroom experiences in first grade: The role of classroom climate and functional risk in the development of social competencies. *The Elementary School Journal, 108*(2), 81-96.
- Yilmaz, C. (2011). Teachers' perceptions of self-efficacy, english proficiency, and instructional strategies. *Social Behavior and Personality, 39*(1), 91-100.