

TULEVAT OPETTAJAT LUOKANHALLINNAN JA TYÖRAUHAN RAKENTAJINA

Luokanopettajaopiskelijoiden luokanhallinnallinen minäpystyvyys sekä käsityksiä työrauhasta.

Anniina Mäkelä ja Kaisa Viherkorpi

Kasvatustieteen
Pro gradu-tutkielma
Kevät 2015
Opettajankoulutuslaitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

MÄKELÄ, ANNIINA, VIHHERKORPI, KAISA. TULEVAT OPETTAJAT LUOKANHALLINNAN JA TYÖRAUHAN RAKENTAJINA.

Luokanopettajaopiskelijoiden luokanhallinnallinen minäpystyvyys ja käsityksiä työrauhasta. Kasvatustieteen pro gradu-työ. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden laitos, 2015. s.111.

Tutkimuksen tarkoituksena oli tutkia valmistumassa olevien Jyväskylän yliopiston luokanopettajaopiskelijoiden tämänhetkistä minäpystyvyyttä luokanhallinnan osalta. Lisäksi tarkasteltiin opiskelijoiden käsityksiä työrauhasta sen häiriöiden, taustavaikuttajien, edistämisen ja siinä käytettävien keinojen osalta. Tutkimus toteutettiin mixed methods -lähestymistavalla eli käyttämällä sekä määrällistä että laadullista, fenomenografista tutkimusotetta. Aineisto kerättiin kyselylomakkeella keväällä 2014 ja syksyllä 2015. Tutkimukseen vastasi 53 opintojensa loppupuolella olevaa luokanopettajaopiskelijaa. Kyselylomake sisälsi Likert-asteikollisia minäpystyvyyttä mittaavaa väittämiä sekä neljä työrauhaan liittyvää avointa kysymystä. Minäpystyvyyttä tarkasteltiin tilastollisella analyysillä ja avoimet kysymykset analysoitiin aineistolähtöisesti kategorioita muodostaen.

Tulokset osoittivat, että tulevilla opettajilla on keskinkertainen luokanhallinnan minäpystyvyys (ka. 5.4 asteikolla 1–7). Suurinta varmuutta vastaajat kokivat suunnitteluun liittyvissä tehtävissä ja heikointa työrauhan osa-alueessa. Käsitykset työrauhasta, sen syistä ja siihen käytettävistä ennaltaehkäisyn ja puuttumisen keinoista olivat rohkaisevan moderneja ja opettajan osuutta tiedostavia, vaikkakin oppilaan osuus korostui. Vaikka minäpystyvyys oli suhteellisen korkea ja käsitykset työrauhasta moderneja, olisi toivottavaa, että luokanopettajakoulutus tukisi entistä paremmin luokanhallinnan minäpystyvyyden muotoutumista ja kehittäisi työrauhakäsityksiä ennaltaehkäisyä painottavaan suuntaan.

Avainsanat: minäpystyvyys, luokanhallinta, työrauha, työrauhahäiriöt

ABSTRACT

The objective of the study was to examine student`s self-efficacy in classroom management and educator conceptions of discipline disruptions. We examined respondents' conceptions about discipline disruption and causatives, conceptions of how to prevent discipline problems, and what kind of measures the respondents would use in a case of disruption. The study was carried out as qualitative and quantitative-based survey and phenomenografic approach. The data was collected during April and May 2014 and September and November 2015 from 53 student respondents from Jyväskylä University's teacher education department. The respondents were performing either the third or fourth final sections of practical training. The surveys contained Likert-scale statements concerning self-efficacy and four open questions about conceptions of discipline disruptions. The analysis of the material was data driven; the quantitative statements were examined analyzed statistical. The qualitative data was analyzed in a typical fenomenografical way by creating categories.

The survey showed that self-efficacy was measured at an average level. The highest rates were measured in planning related tasks and lowest rates in discipline section. Student's conceptions of discipline and its tools were encouragingly modern. Also the teacher's part and role in discipline issues was consciously recognized even though the student's role was also emphasized as in earlier studies too. Even though self-efficacy was relatively high with modern conceptions of discipline tools it would be desirable for teacher education to promote more formation of student self-efficacy and put greater emphasis on conceptions of preventing of discipline disruptions.

Key words: Self-efficacy, classroom management, discipline, discipline disruption

SISÄLTÖ

1	JOHDANTO.....	6
2	LUOKANHALLINNAN MÄÄRITTELYÄ.....	8
2.1	Luokanhallinnan filosofiset lähtökohdat.....	8
2.2	Hyvä opetus, motivointi ja työrauha luokanhallinnan osa-alueina.....	10
2.2.1	Hyvä opetus	10
2.2.2	Motivointi	13
2.2.3	Työrauha	15
3	TYÖRAUHAN TARKEMPI MÄÄRITTELY JA SEN OSA-ALUEET	16
3.1	Työrauhahäiriöt.....	18
3.2	Syitä työrauhahäiriöihin eri näkökulmista tarkasteltuna.....	19
3.3	Työrauhan rakentaminen.....	22
3.3.1	Ennaltaehkäisevät keinot.....	23
3.3.2	Korjaavat keinot.....	26
4	MINÄPYSTYVYYS	29
4.1	Opettajan minäpystyvyys ja sen ulottuvuudet	30
4.2	Minäpystyvyyden muotoutuminen.....	31
4.2.1	Hallinnan kokemukset.....	33
4.2.2	Palaute ja sanallinen ohjaus	33
4.2.3	Mallit.....	34
4.2.4	Fysiologiset reaktiot ja tunteet	35
4.3	Minäpystyvyyden ja opettajan työn välinen yhteys	36
4.4	Minäpystyvyyden ja luokanhallinnan yhteys.....	37
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	39
5.1	Tutkimusote- ja kysymykset.....	39
5.2	Tutkimusmenetelmät ja kyselylomake.....	41
5.2.1	Työrauhakäsitykset avoimissa vastauksissa.....	43
5.2.2	Tutkimuksen kulku.....	45
5.3	Tutkimuksen kohderyhmä ja aineiston keruu	45
5.4	Aineiston analyysi.....	46
5.5	Tutkimuksen luotettavuus	49
5.6	Tutkimuksen eettisyys	52
6	TULOKSET	54
6.1	Minäpystyvyys	54
6.1.1	Luokanhallinnallinen minäpystyvyys	54
6.1.2	Hyvän opetuksen ja motivoinnin minäpystyvyys	55
6.1.2	Työrauhan luomisen ja ylläpidon minäpystyvyys.....	57
6.1.3	Opetusharjoittelujen ja opintojen ulkopuolisen opetuskokemuksen yhteys minäpystyvyyteen	58
6.1.5	Opettajasta riippumattomien ja koulun ulkopuolisten tekijöiden vaikutus oppilaaseen	59
6.1.4	Opintojen antamat valmiudet	61
6.2	Käsityksiä työrauhasta.....	61

6.2.1	"Mitä määrittelisit työrauhahäiriöiksi?	61
6.2.2	"Millaisia syitä ajattelet työrauhahäiriöiden taustalla olevan?"	63
6.2.3	"Millaisin keinoin edistäisit työrauhaa luokassasi?"	67
6.2.4	"Millaisia keinoja käyttäisit työrauhaongelmien ilmetessä?"	69
7	POHDINTA	73
7.1	Opettajaopiskelijoiden luokanhallinnan minäpystyvyys	73
7.2	Opettajaopiskelijoiden työrauha-käsityksiä	77
8	JOHTOPÄÄTÖKSET	87
8.1	Opinnoista työelämään	87
8.2	Jatkotutkimuksia	92
8.3	Kehitysideoita koulutukseemme.....	94
	Lähteet	98

1 JOHDANTO

Opintojen loppupuolella sitä herää kysymään itseltään, mikä on ollut opintojen tärkeintä antia. Yksittäisten tietojen sijaan näemme lapsen kohtaamisen ja aidon vuorovaikutuksen tärkeimpänä, mitä opettaja työssään tekee kasvatustehtävänsä lisäksi. Opettajana keinot kohtaamiseen ja vuorovaikutukseen syntyvät usein luokanhallinnan ja onnistuneen ilmapiirin kautta. Opintojemme aikana olemme muodostaneet käsityksiä siitä, miten suoriudumme luokanhallintaan liittyvistä tehtävistä ja keränneet tietoa kyvyistämme esimerkiksi opetusharjoittelussa ja opettajan sijaisuuksia tehdessä. Yksilön omaa näkemystä omista kyvyistään ja niiden suhteesta käsillä olevaan tehtävään voidaan tarkastella minäpystyvyyden kautta (Bandura 1997). Minäpystyvyyssuskomuksilla on havaittu yhteys muun muassa opettajan opetuksen vaikuttavuuteen, opetustehtävistä suoriutumiseen ja työssä viihtymiseen (ks. esim. Gibson & Dembo 1984, Klassen & Chiu 2010). Minäpystyvyyden määritelmää mukailien luokanhallinnan pystyvyys viittaa opettajan uskomuksiin siitä, miten hän onnistuu rakentamaan ja ylläpitämään järjestystä luokassa (Brouwers & Tomic 2000, 242).

Ennaltaehkäisevien keinojen tärkeydestä huolimatta tutkimusten mukaan opettajat toimivat usein juuri päinvastoin ja käyttävät korjaavia keinoja ennaltaehkäisyn sijaan. Korjaavien keinojen yleisempään käyttöön on puolestaan yhteydessä se, että opettajilla on usein heikosti tietoa itse luokanhallinnan ja työrauhan ilmiöstä itsestään ja tämän vuoksi he turvautuvat korjaaviin keinoihin luokanhallinnassaan. (Jones & Jones 1990, 18.) Myös matala minäpystyvyys luokanhallinnassa vaikuttaa siten, että opettajan työrauhan hallintakeinot ovat tehottomia ja he turvautuvat tällöin enemmän korjaaviin keinoihin. (Abu-Tineh, Khasawneh & Khailaileh 2011, 176). Lisäksi luokanhallinnan minäpystyvyydellä on havaittu yhteys työtyytyväisyyteen ja opettajan kokemaan uupumukseen (ks. esim. Brouwers & Tomic 2000).

Koska aloittelevilla opettajilla, joita mekin tutkimme, on usein vähemmän konkreettista tietoa luokanhallinnasta ja työrauhasta, oli mielestämme tärkeää tutkia opiskelijoiden minäpystyvyyttä edellä mainituissa osa-alueissa. Lisäksi suomalaisia luokanopettajakoulutuksia tutkittaessa on osoitettu, että luokanhallinta ja työrauhan

ylläpito jäävät koulutuksesta huolimatta usein mysteereiksi. (Luoto 2011, 56–59) Joten samalla, kun itse pohdimme omaa kehitystämme ja pystyvyyttämme luokanhallinnan ja työrauhan luomisen osalta, innostuimme tutkimaan, millainen luokanhallinnallinen minäpystyvyys sekä millaiset käsitykset työrauhasta vallitsevat luokanopettajaopiskelijoidemme keskuudessa.

Olimme kiinnostuneita tutkimaan, millaisin eväin opiskelijamme ovat työelämään lähdössä edellä mainittujen kahden tärkeimmän työssäjaksamisen osa-alueen hallinnan osalta. Tutkimme samalla, millaista minäpystyvyyttä koulutuksemme tuottaa ja onko se mahdollisesti kehittänyt opiskelijoitamme riittävästi näiden kahden merkittävän osa-alueen osalta ja tulosten perusteella voimme pohtia, millaisena siirtymävaihe opiskelijasta työssäkäyväksi opettajaksi näyttäytyy luokanhallinnan ja työrauhan näkökulmasta. Aikaisemmat tutkimukset ovat osoittaneet, että opettajan minäpystyvyys laskee ensimmäisten työvuosien aikana (Woolfolk Hoy & Burke Spero 2005). Todennäköisesti näin tapahtuu myös luokanhallinnan minäpystyvyyden suhteen. Varsinkin nykyaikana, kun opettajien auktoriteettimyytin suojiin ei voi luokanhallintakeinoiltaan heikompi opettaja enää piiloutua kuten aiemmin esimerkiksi 60-luvulla, jolloin opettajalle määräytyi automaattisesti ehdoton ja arvostettu auktoriteettiasema (Ziehe 1991, 167). Yleensä pyrimme myös välttelemään niitä tilanteita ja tehtäviä, joiden suhteen meillä on heikko minäpystyvyys, mutta luokanhallintaan liittyviä asioita on pakko kohdata opettajan työssä päivittäin (Brouwers & Tomic 2000, 242).

2 LUOKANHALLINNAN MÄÄRITTELYÄ

Tämän luvun tarkoituksena on avata mahdollisimman moniulotteisesti luokanhallintaa ja kaikkea sitä, mitä tähän käsitteeseen ja ilmiöön liittyy. Luokanhallinta mielletään laaja-alaiseksi ja kokonaisvaltaiseksi prosessiksi, joka toimii tutkimusten mukaan koko opetustyön perustana (Launonen 2001, 101–102). Samalla luokanhallinnan ja oppilaiden käyttäytymisen ohjaamisen on tutkimuksissa toistuvasti todettu olevan opettajan työn haasteellisin osuus ja suurin huolenaihe (Jones & Jones 2007, 7, 69, Herbert & Worthy 2001, 906, 909, Levin & Nolan 2007, 35).

Luokanhallintaa käsitellään tässä luvussa ensin syvällisemmin kasvatustieteen- ja tietoisuuden sekä ihmis-, tieto- ja oppimiskäsitysten kautta edeten induktiivisesti kohti aiempia tutkimuksia yhteen kokoavan Jonesin (2007) jaotteluun luokanhallinnasta. Kyseisessä jaottelussa luokanhallinta pilkotaan opetuksen, motivoinnin ja työrauhan osa-alueisiin (Jones 2007). Näistä edelleen työrauhaan ja sen osa-alueiden tarkasteluun kohdistamme tutkimuksessamme erityisesti huomiota.

2.1 Luokanhallinnan filosofiset lähtökohdat

Luokanhallinnassa opettajan oma kasvatustieteen filosofia yhdessä johtamistaitojen, opetusstrategioiden ja teoretiedon kanssa muokkaavat oman opettajuuden ja toimintatapojen syntymistä. Kytäkseen opettamaan on opettajan hallittava ensin luokkansa, kohdattava aidosti oppilaansa ja luotava heille turvallinen kasvu-ympäristö. (Parkay 2007, 14–18, 27, 15.) Opettajan kasvatustieteen filosofia pohjautuu vahvasti myös kasvatustietoisuuteen, joka rakentuu opettajan tavoitteista, keinoista sekä kokemuksista omassa opettajuudessaan (Laine 2009, 150–151). Kasvatustietoisuus sisältää kasvattajan henkilökohtaisesti sisäistämät arvot, arvostukset ja ihanteet, jotka on usein omaksuttu omilta kasvattajilta. Varsinaista kasvatustietoisuutta on kuitenkin vasta se, että tiedostaa ja mahdollisesti kyseenalaistaa ja muuttaa omia kasvatustieteen metodeja sen sijaan, että vain toisintaa oppimista, mahdollisesti toimimattomia ja epäedullisia metodeja. (Turunen 1993, 250–251.) Kasvatustietoisuus liittyykin vahvasti opettajan ammatillisen kasvun tärkeimpään työkaluun eli oman työn reflektointiin (Pihlström 2005, 94). Erityisesti nykyajan kompleksisessä yhteiskunnassa

opettaja nähdään sekä mallikansalaisena että muutosagenttina; aina valmiina kehittämään itseään ja oppimaan uutta (Värri 2001, 42). Myös kasvatus itsessään toimii niin sanotusti ”kapealla rajalla”, jossa pyritään vaikuttamaan toiseen hänen itseystään kunnioittaen. Kasvatus tapahtuu siis suhteessa, jossa kasvattajan kokemus ja kasvajan kyvyt kohtaavat ja kasvattaja ohjaa kasvatettavan kohti hyvää korostaen kasvajan itseohjautuvuutta. Kasvatettavaan itseensä ei saisi liikaa vaikuttaa, vaan hänen luonnettaan tulisi kasvattaa kohti joustavasti elämän haasteisiin vastaamaan kykenevää yksilöä. Vastuu onkin kasvatuksen kulmakiviä. (Värri 1997, 87–102.) Näin ollen ymmärrämme, että luokanhallintaa voidaan tarkastella tiedostettuna ja jatkuvasti kehitettävänä, opetus- ja kasvatustehtävän puitteissa tapahtuvana toimintana.

Luokanhallinnan taustalla vaikuttavat opettajan ihmis- ja oppimiskäsitys. Olennaista on se, mitä opettaja ajattelee opettamisesta ja opettajan tehtävästä, sekä miten hän suhtautuu oppilaisiinsa ja rooliinsa vallankäyttäjänä. (Laine & Lehmus 2006, 1.) Opettajan pedagoginen osaaminen, opettaminen sekä kasvatustyön toteuttaminen pohjautuvat aina yhteenkietoutuneisiin ihmis-, tieto- ja oppimiskäsityksiin. Ihmiskäsitys itsessään pohjautuu hyvin moneen eri näkökulmaan esimerkiksi biologiseen tai uskonnolliseen. Sosiaalisesti rakentunut ihmiskuva saattaa saada vaikutteita myös historiasta. Esimerkiksi lapsikäsitteiden kohdalla ihmiskuva on muuttunut aikojen saatossa lapsen näkemisestä miniaikuisena lapsuuden tunnustamiseen. Ihmiskäsitys määrittää yleisesti, mikä on ihmisen perusolemus ja mitkä tekijät määrittävät hänen toimintaansa. Opettajana on tärkeää tiedostaa, mihin käsityksensä pohjaa ja pohjata se erilaisiin, ei vain yhteen käsitykseen. Esimerkiksi behavioristisessa ihmiskäsityksessä kuva ihmisestä värityy passiivisena olentona, joka oppii ehdollistumisen kautta. Humanistisessa ihmiskäsityksessä ihminen taas nähdään ainutkertaisena yksilönä, joka aktiivisesti ohjaa oppimistaan ja kehittää itseään. Konstruktivistinen näkemys puolestaan rakentaa kuvaa ihmisestä tiedon aktiivisena käsittelijänä, joka kokemuksen ja uuden tiedon kautta ohjaa omaa toimintaansa. (Patrikainen 1999, 33.)

Tiedonkäsityksiä tarkasteltaessa empiirisesti määriteltynä tieto nähdään perusteltuna tosi uskomuksena, joka vastaa objektiivista todellisuutta. Rationaalisesti tarkasteltuna taas aistihavainnot eivät tuota tietoa, vaan tieto syntyy aina vasta ajattelun pohjalta. (Tynjälä 1999, 23–24.) Yleinen konstruktivismia ja pragmatismia yhdistävä ajatus on, että ihmismieli ei ota vastaan tietoa, vaan tieto on aktiivisesti rakennettuja käsityksiä ympäröivästä maailmasta. (Tynjälä 1999, 25–26.) Patrikaista

mukaillen tiedonkäsitteyksestä johtuen on erotettavissa neljä eri opettajatyyppeä: opetuksen suorittaja, tiedon siirtäjä ja oppimisen kontrolloija, oppimaan ja kasvamaan saattaja ja kasvun ja oppimisprosessin ohjaaja. Nämä erilaiset roolit myös määräävät, nähdäänkö oppilas vai opettaja aktiivisemmassa roolissa luokassa. (Patrikainen 1999, 117–121.)

Tutkimuksissa luokanhallinta on ymmärretty osana kasvatusta ja opetusta sekä osana oppimisen johtamista yhdessä ilmapiirin ja työrauhan kanssa (Salo 2009, kts. myös Belt 2013, 25 kuvio 1). Luokanhallinta itsessään jakautuu sekin pienempiin osa-alueisiin määritelmästä riippuen. Tässä tarkastelussa luokanhallinta ja sen tarkastelu määrittyvät Jonesin (2007) luokanhallinnan määritelmän mukaan, joka jaottelee luokanhallinnan kolmeen osa-alueeseen: opetukseen, motivointiin ja työrauhaan (Jones 2007, 17, Belt 2013, 21 mukaan). Jones & Jones (2007) ovat jaotelleet luokanhallintaa hieman samalla tavalla viiteen eri osa-alueeseen: opettajan teoreettiseen tietoperustaan, ennaltaehkäiseviin eli proaktiivisiin toimiin, opettajan laadukkaaseen opetukseen sekä organisointi- ja ryhmänhallintataitoihin. Lisäksi luokanhallintaan kuuluvat reaktiiviset keinot, joissa oppilaita autetaan tutkimaan ja korjaamaan omaa häiriökäytöstään. (Jones & Jones 2007: 14–16, 24–25, Salo 2009: 118–120.)

2.2 Hyvä opetus, motivointi ja työrauha luokanhallinnan osa-alueina

Opettajan hyvät luokanhallintataidot ovat tärkeä tutkimuskohde erityisesti siksi, että niiden on todettu olevan avaintekijä sekä koululuokan viihtyvyydelle, turvallisuudelle, oppimistulosten saavuttamiselle (Jones & Jones 2007, 29) sekä opettajien työssä jaksamiselle (Saloviita 2007, 28–29). Jonesin (2007) tutkimuksiin pohjautuvan määritelmän mukaan luokanhallinta koostuu kolmesta osa-alueesta: opetuksesta, motivoinnista ja työrauhasta (Jones 2007, 17, Belt 2013, 21 mukaan). Koska jaottelu on todettu kattavaksi myös muissa tutkimuksissa, olemme ottaneet kyseisen jaottelun teoriamme pohjaksi ja tätä jaottelua käsittelemme seuraavaksi.

2.2.1 Hyvä opetus

On esitetty, että taitava opettaminen ja luokanhallinta ovat yhtenäinen prosessi (Jones & Jones 1990, 17). Levinin ja Nolanin (2007, 4) mukaan opettaminen ja luokanhallinta

ovat toisistaan riippuvaisia ilmiöitä. Luokanhallinnan kannalta opettamisen perusasioihin lukeutuvat muun muassa oppituntien aloitus, oppilaiden huomion kiinnittäminen opetettavaan asiaan, selkeät ohjeistustaidot, sujuvat siirtymävaiheet sekä oppilaiden aktivointi ja vireystilan ylläpitäminen (Jones ja Jones 2007, Kounin 1977, 80–81, 85, 90). Hyvä opetus sekä helpottaa oppimista että vastaa yksittäisten oppilaiden oppimistarpeisiin (Jones & Jones 1990, 17). Tutkimusten mukaan opettajien pitäisi ensinnäkin määritellä, mitä kaikkea opetus on sekä kognitiivisella että affektiivisellä tasolla. Näin toimiessaan he olisivat tehokkaampia työskentelemään kaikkien oppilaiden kanssa, eivätkä turhautuisi työhönsä niin helposti. (Levin & Nolan 2007, 5.) Opettaminen itsessään on määriteltävissä ennalta suunniteltuna toimintana, joka perustuu oppimisen psykologisiin periaatteisiin sekä lapsen kehittymisen teorioihin. Se on samalla sekä uuden opin välittämistä oppilaille että luokanhallintaa, jonka avulla pyritään vaikuttamaan oppilaan käytöksen ja toiminnan kehittymiseen. (Levin & Nolan 2007, 18.)

Tutkimusten mukaan hyvä opetus koostuu monista tekijöistä ja siitä voidaan erotella monia sisällöllisesti tärkeitä osia. Hyvää opetusta luonnehtii muun muassa selkeä aloitus, jossa oppisisältö esitellään ja opettaja itse seuraa jatkuvasti, ymmärtävätkö oppilaat esitetyt asiat. Hyvä opetus sisältää monipuolisesti erilaisia opetus- ja työtapoja, kuten ohjattua harjoittelua ja yksilötyöskentelyä. Tärkeää on myös opittua kokoava ja selkeä lopetus. Motivointiin liittyen hyvä opetus ottaa huomioon oppilaiden tarpeet, asian uutuusasteen sekä vaihtelevuuden opetuksessa. Lisäksi olennaista on huomion herättäminen, oppilaiden omien määritelmien ja ennakkoletusten huomiointi opetuksessa sekä luokassa kulloinkin vallitsevan tunne-ilmapiirin tunnistaminen. Hyvää opettamista ilmentävät myös opettajan korkeat odotukset sekä oppilaiden oppimiselta että käytökseltä. Samoin kuin odotuksia seuraava, johdonmukainen ja tukeva palaute, arviointi ja rohkaisu ovat avainasioita oppimisen tukemisessa. Tärkeää olisi huomioida, mahdollistaako opetus tasapuoliset vastausmahdollisuudet innostamalla ja kannustamalla jokaista vastaamaan, sekä kohtaako se jokaisen oppilaan henkilökohtaiset tarpeet. (Levin & Nolan 2007, 138.)

Myös Goodin ja Brophyn (2003) mukaan opetuksessa olennaisinta on opettajan ottama vastuun oppilaiden opetuksesta ja samalla luottamus siihen, että oppilaat kykenevät oppimaan. Oppilaalla tulee olla täten riittävästi aikaa oppimiseen, eikä oppiminen saa jäädä pinnalliseksi. Tämän lisäksi luokassa tulisi vallita työrauha

ja opetuksen etenemisvauhdin on oltava oppilaille sopiva. Aktiivinen ja hyvä opetus luo opittujen asioiden välille yhteyksiä, muodostaa kokonaisuuksia sekä painottaa opittujen asioiden syvemmän ymmärryksen tärkeyttä. Lisäksi hyvään opetukseen kuuluu, että oppilaiden edistymistä seurataan jatkuvasti palautetta antaen ja opetus on innostavaa ja tarjoaa tukea tarvittaessa. (Good & Brophy, 2003, 368.)

Hyvä opettaja arvioi jatkuvasti sitä, onko hän aktivoinut ja osallistanut tasapuolisesti jokaista oppilastaan vaihtelemalla esimerkiksi kysymystensä vaikeustasoa. Olennaista on myös se, että opettaja maksimoi oppimisen varaamalla siihen niin paljon aikaa kuin on mahdollista sekä vahvistaa oppilaiden sitoutumista oppimisaktiviteetteihin. Hyvässä opetuksessa painottuvat oppilaiden syvällisten ajattelutaitojen kehittäminen faktatiedon sijaan sekä ongelmanratkaisutaitojen ja oman oppimisen tärkeys. Tärkeää olisi lisäksi autenttiset, monipuoliset opetusmateriaalit sekä monipuolinen opetus, joka mahdollistaa erilaisten oppijoiden tarpeiden toteutumisen. Toteutuessaan tällainen opetus mahdollistaa erilaisten älykkyysslajien hyödyntämisen oppimisprosessissa ja oppimisen osoittamisessa. Myös oppijoiden yhteisöjen syntymisen tukeminen esimerkiksi yhteistoiminnallisen opetuksen avulla kuuluu hyvän opetuksen peruspilareihin. (Levin & Nolan 2007, 138.)

Luokanhallinta- ja työrauhaongelmissa on hyvä muistaa, että opetuksen laatuun voidaan vaikuttaa ja kehittää sitä paremmaksi sekä kaikkien tarpeita vastaavaksi. Hyvä opetus voi parhaimmillaan korjata myös sellaisten taustatekijöiden vaikutusta, joihin opettaja ei itse suoraan kykene vaikuttamaan. (Saloviita, 2007, 42.) On tutkittua, että oppilaan käytökseen vaikuttavat merkittävästi sekä opettajan käytös että opetus. (Levin & Nolan 2007, 36–37). Kuitenkin on huomattava, että joidenkin tutkimusten mukaan oppilaiden käytöstä ennustavat merkittävästi enemmän koulun ulkopuoliset tekijät, joihin opettaja ei voi vaikuttaa, kuin koulun sisäiset tekijät. Tällaisia käytökseen vaikuttavia ulkopuolisia tekijöitä ovat muun muassa oppilaan kognitiivinen ja moraalinen kehitys, sekä joillakin oppilailla sosiaalisen tunnustuksen ja huomion tarve. Hyvä opetus voi kuitenkin välillisesti vähentää ulkomaailman vaikutuksia sekä ehkäistä huonoa käytöstä. (Levin & Nolan 2007, 36–37.) Hyvä opetus on täten tärkeä ja kiinteä, erottamaton osa luokanhallintaa, johon jokaisen kasvatustieteen ammattilaisen pyrkiä.

2.2.2 Motivointi

Luokanhallintaan sisältyvään motivointiin liittyen Jones ja Jones (2007, 224–225) ovat erotelleet tutkimuksensa pohjalta seuraavaksi mainittuja tärkeitä osa-alueita. Motivoinnin avaintekijänä on, että oppilaille kerrotaan perustellen mitä he tekevät, miksi ja miten kyseinen toiminta edistää heidän oppimistaan tai kasvua. Motivaation ylläpitämiseksi oppilaiden on myös tärkeää tietää, mistä voi saada apua ja mitä tehtävien teon jälkeen seuraa. Motivointi täten sekä innostaa että sitouttaa oppilaita käsillä olevaan tehtävään ja ennen kaikkea tekee selkeäksi työskentelyn tavoitteet ja vaiheet. Tärkeää on myös, että oppilaiden tarpeet ja mielenkiinnon kohteet ovat huomioituna opetuksessa ja he pääsevät vaikuttamaan opetuksen sisältöihin. (Jones & Jones 2007, 265–318.)

Ammatillisen opetustaidon pohjalla on tietämys siitä, mikä motivoi oppilaita ja tämän pohjalta opettajat suunnittelevat opetustaan (Charles 2005, 5). Erilaisia oppijoita motivoivat erilaiset asiat, mutta Levinin ja Nolanin (2007) mukaan on löydettävissä myös joitain yleisiä periaatteita siitä, minkälaiset opetustoimet lisäävät hyvää oppimismotivaatiota. Ensinnäkin opetussisällöistä tulisi löytyä mahdollisimman paljon yhteyksiä oppilaiden omaan elämään ja kokemusmaailmaan. Lisäksi annettujen tehtävien tulee olla riittävän haasteellisia oppilaille, jolloin onnistumisen kokemukset oppimisessa ovat mahdollisia. Sen sijaan, että opetellaan irrallisia faktoja, on laajemman ja opitun todellisen ymmärtämisen varmistaminen tärkeää ja oppimismotivaatiota lisäävää. Kuten oppimista, myös motivoitumista edistävät rakentavasti annettu jatkuva palaute sekä oppilaiden kannustaminen. Lisäksi opettajan oma reflektiivinen ja kehittävä ote työhön sekä jatkuva opetuksen kehittäminen ovat tärkeitä. (Levin & Nolan 2007, 112–118.)

Opetusmenetelmien monipuolisuudella ja vaihtelevuudella on motivoitumista edistävä vaikutus varsinkin silloin, kun menetelmät tekevät mahdolliseksi oppilaiden perustarpeiden, kuten sosiaalisten tarpeiden tyydyttymisen (Levin & Nolan 2007, 112–118). Tarpeista ja niiden täyttymisen tärkeydestä motivaation taustalla puhuvat myös Jones ja Jones (2007). Kun oppilaiden erilaiset oppimisen perustarpeet on tyydytetty, on tuloksena aiempaa parempi motivaatio sekä suoritustaso. Näitä perustarpeita ovat Jonesin ja Jonesin mukaan oppilaan tarve ymmärtää sekä oppimistavoitteet että oppimisprosessi ja kokea niiden hyödyllisyys omassa elämässään. Lisäksi oppilailla on tarve olla aktiivisesti mukana

oppimisprosessissa ja kokea henkilökohtaisia onnistumisia. Kuten Levin ja Nolan (2007), myös Jones ja Jones tunnustavat oppilaiden tarpeen suhteuttaa opittava omaan elämään sekä saada välittömän realistista palautetta ja lisäksi tunnustusta saavutuksistaan. Muita tarpeita ovat riittävä aika asioiden prosessoimiseen ja tarve saada omaa oppimistyyliä sekä taito- ja tietotasoaan vastaavaa opetusta hyvässä ja turvallisessa oppimisympäristössä. (Jones & Jones 2007, 245–318.)

Myös hyvä ilmapiiri koulussa liittyy kiinteästi motivaatioon. Työn ja oppimisen tärkeäksi kokeminen sekä oppilaiden ja opetushenkilökunnan välinen hyvä henki ovat olennainen osatekijä myös motivaation taustalla (Arajärvi & Aalto-Setälä 2004, 157). Ilmapiiriä ja oppilaiden välisiä suhteita parantavat yhdessä työskenteleminen, joka syventää luokan sisäisiä ihmissuhteita ja luo luokasta tiiviimpää yhteisöä. Yhdessä työskentely on ilmapiirin kannalta otollista myös siksi, että se lisää yksilöiden vastuullisuutta, erilaisuuden hyväksymistä sekä oppilaiden sosiaalisia taitoja. (Hännikäinen & Rasku-Puttonen 2006, 14.) Hyvään ilmapiiriin ja näin ollen myös motivaatioon vaikuttavat siis oppilaiden ja opetushenkilökunnan väliset vuorovaikutussuhteet. Opettajan suhtautuminen oppilaisiin peilautuu takaisin oppilaiden suhtautumisessa opettajaansa ja siksi kunnioitus onkin tärkeimpiä kulmakiviä opettajan ja oppilaan välisissä suhteissa (Charles 2005, 6).

Vuorovaikutussuhteiden lisäksi ilmapiiriin voi vaikuttaa koulun fyysinen toimintaympäristö. Levinin ja Nolanin (2007) mukaan oppilaiden häiriökäyttäytymistä vähentää ja vastaavasti motivoitumista kasvattaa oppimisen kannalta optimaaliset olosuhteet. Opettajien tulisivat kiinnittää huomiota luokkansa valaistukseen, lämpötilaan, istumajärjestykseen ja yleiseen viihtyvyyteen. (Levin & Nolan 2007, 143–145.) Myös erilaisten oppimistyylien huomiointi vaikuttaa merkittävästi siihen, rakentuvatko oppimiskokemukset mielekkäiksi ja motivoiviksi oppilaiden mielestä.

Suomalaisissa tutkimuksissa todetaan myös, että kouluviihtyminen lisää sekä yleistä hyvää työrauhaa että oppimismotivaatiota. (Arajärvi & Aalto-Setälä 2004, 157.) Koulun myönteisellä ilmapiirillä voidaan parantaa merkittävästi myös työrauhaa. Jones ja Jones (2007, 71) pitävätkin työrauhahäiriöiden ennaltaehkäisemisessä myönteisen ilmapiirin luomista ensiarvoisen tärkeänä. Kaikkia arvostava ja kunnioittava ilmapiiri yhdessä koulun viihtyisyyden ja turvallisuuden kanssa takaavat sekä oppimisen, opettamisen että työrauhan onnistumisen (Sigfrids 2009, 93).

2.2.3 Työrauha

Omassa tutkimuksessaamme keskityimme luokanhallinnan osa-alueista erityisesti työrauhaan, sillä sen on koettu olevan myös muiden tutkimusten mukaan luokanhallinnan haastavin ja tärkein osuus (Bromfield 2006, 190–191 kts. myös Charles 2005; Levin & Nolan 2007). Luokanhallinta ja työrauha ovatkin yhteen kietoutuneita, sillä molempiin vaikuttavat hyvä opetus ja motivointi ilmapiireineen ja työrauha ja luokanhallinta ovatkin osittain päällekkäisiä käsitteitä. (Salo 2000, 33, Canter 2010). Esimerkiksi Levinin & Nolanin (2007) luokanhallinnan määritelmässä seuraavaksi mainitut kolme osuutta neljästä osuvat työrauhaan luettaviin: opettajan teoreettinen perustietämys, luokanhallintaongelmien ennaltaehkäisy, tavallisten ja kroonisten työrauhaongelmien sekä käytöksen pulmien ratkaiseminen (Levin & Nolan 2010, 17). Salo (2000) puolestaan mieltää työrauhan luokanhallinnan tulokseksi: luokanhallinta sisältää pyrkimyksen työrauhaan ja saavutettu työrauha onkin osoitus onnistuneesta luokanhallinnasta. Työrauhaa voi olla kuitenkin ilman luokanhallintaakin, esimerkiksi totuttujen käytäntöjen tai tavan vuoksi (Salo 2000, 33) mutta luokanhallinta ei ole onnistunut ilman vallitsevaa työrauhaa (Canter 2010). Myös Wong ja Wong (2009) kytkevät luokanhallinnan tiiviisti opettajan kykyyn säilyttää järjestys luokassa, sitouttaa oppilaat oppimaan ja saada oppilaat toimimaan yhteistyössä.

Taitavan ryhmänhallinnan pyrkimyksiin kuuluu muutakin kuin työrauha, sillä toimiva luokka-yhteisö perustuu kaiken kaikkiaan hyvään opetukseen, toimiviin ihmissuhteisiin, hyvään ilmapiiriin, taitavaan oppimisen organisointiin sekä koulun ja kodin toimivaan yhteistyöhön. (Launonen 2011, 37.) Työrauha on siis vain yksi osa hyvää luokanhallintaa, mutta ehdottoman tärkeä ja välttämätön elementti, jota ilman luokanhallinta ei onnistu. (Canter 2010) Samalla se on luokanhallinnan keskeinen päämäärä, muttei itsetarkoitus, vaan tärkeä väline oppimisen ja opetuksen mahdollistamiseksi (Launonen 2001, 20). Työrauhan tärkeydestä ja välttämättömyydestä johtuen olemme luokanhallinnallisen minäpystyvyyden lisäksi fokuoineet tutkimusta tarkastelemaan erityisesti opiskelijoidemme käsityksiä työrauhahäiriöistä, niiden syistä, ennaltaehkäisystä ja niihin käytettävistä keinoista.

3 TYÖRAUHAN TARKEMPI MÄÄRITTELY JA SEN OSA-ALUEET

Ensimmäinen askel kohti työrauhan ja sen häiriöiden ymmärtämistä on käsittää itse ilmiön moniulotteisuus ja laajuus. Työrauha on aina kokijasta riippuvaista, ja ilmiö itsessään koostuu niin monenlaisista muuttujista, että yhtä kaiken kattavaa syytä hyvään tai huonoon työrauhaan on mahdotonta löytää. (Holopainen, Järvinen, Kuusela & Packalen 2010, 67.) Vanhat määritelmät työrauhasta ovat lähes synonyymeja hiljaisuudelle, ja työrauha onkin määritelty muun muassa rauhallisiksi oloiksi ja häiriintymättömyyden tilaksi (Hirsjärvi 1982, 196). Kuitenkaan häiriintymättömyys tai hiljaisuus itsessään eivät voi olla tae työrauhalle, vaan ne voi kertoa myös oppilaiden passiivisuudesta tunnilla tai pahimmillaan pelkämästä pelosta ankaraa opettajaa kohtaan. (Saloviita 2007, 19–21, ks. myös Puurula 1984, 39.) Hyvä työrauha tulisikin sen sijaan nähdä opetussuunnitelman tavoitteita täyttävänä toimintana pelkän hiljaisuuden tavoittelun sijaan (Helamaa 2008, 64).

Alun perin Matti Koskenniemen vuonna 1944 suomalaiseen kasvatustieteeseen tuoma käsite ”työrauha” onkin korostettu koskemaan nimenomaan oppilaan itsehallinnan kehittämistä (Koskenniemi & Hälinen 1970, 246). Nykypäivään tultaessa suunta on muuttunut niin, että työrauhaa ja sen tavoitteita ymmärretään paljon laajemmin itsehallinnan ja sosiaalisten taitojen kehittämisenä osana kasvatusta (Jones 1996, 503–521.), kuin pelkkänä hiljaisuutena tai näennäisenä kuuliaisuutena (Saloviita 2007, 21 ks. myös Salo 2000, 32). Nykyisin työrauhassa keskeisenä nähdään myös, että oppilaat oppivat itsehallintaa tehdessään itsenäisiä valintoja, joilla on seuraukset. Tämän saavuttamiseksi tuleekin oppilaalle jättää riittävästi tilaa tehdä omia ratkaisuja. Vanhanaikainen ulkoinen kontrollointi ja rangaistukset eivät tue oppilaan kehitystä vaan pahimmillaan estävät sen. (Saloviita 2007, 19–22.)

Työrauha edellyttää itsehallinnan lisäksi yhteisten sääntöjen noudattamista, auttaa keskittymään ja suuntaamaan huomiota opetettavaan asiaan. (Holopainen 2010, 9.) Toisaalta aiemmin mainitsemamme vanha työrauhan määritelmä ”häiriintymättömyyden tilasta” on mielestämme aiemmissa tutkimuksissa vääristetty irrottamalla se muusta kontekstistaan, sillä Hirsjärvenkin (1982) työrauhan määritelmän jatko-osa sisältää myös nykypäivään osuvaa ja erittäin kattavaa kuvausta

työrauhasta. Hirsjärven mukaan työrauha edellyttää myös oppilaiden sisäistynyttä, kurinalaista toimintaa, joka on subjektiivista, muuttuvaa ja suhteellista. Työrauhaan kuuluu lisäksi, että jokainen oppilas kunnioittaa yhteisön laatimia sopimuksia ja noudattaa niitä. Samalla määritelmä tunnustaa työrauhan olemuksen riippuvaisuuden erilaisista oppilaista, oppiaineista, opetustilanteista sekä yhteisön kulttuurista. Työrauha lähtee siis jokaisen osallistujan sisäisestä itsehallinnasta sekä yhteisten sopimusten noudattamisesta. Työrauha ja sen kokeminen värittyvät näin ollen vahvasti yksilön subjektiivisesta kokemuksesta, ja työrauha näyttäytyy sen vuoksi sekä monimuotoisena että kovin erilaisena kokijasta, ajasta, paikasta ja tilasta riippuen. (Hirsjärvi 1982, 196.)

Kuten Hirsjärven määritelmistäkin on nähtävissä, työrauha on kovin suhteellinen käsite. Työrauha on myös hyvin subjektiivinen ja aina suhteessa siihen, kenen näkökulmasta työrauhaa tarkastellaan (Naukkarinen 1999, 20). Kokijasta riippumatta työrauha tulisi kuitenkin enemmän nähdä kasvatuksen tuloksena kuin keinona (Puurula 1984, 40). Työrauha syntyy siis silloin, kun kasvatustapahtuman tavoitteet on onnistuttu saavuttamaan (Erätuuli & Puurula 1990, 16). Työrauha on myös osa luokanhallintaa, eikä sitä saisi erottaa opetuksen kysymyksistä, sillä käytännössä ne limittyvät yhteen ja täydentävät toisiaan. (Salo 2000, 10.)

Työrauhan lähikäsite on myös kouluviihtyvyys, ja sitä pidetäänkin tärkeänä asiana työrauhan säilymisessä. (Holopainen ym. 2010, 23.) Myös Naukkarisen tutkimuksissa koulujen työrauha ja viihtyvyys kytkeytyvät kiinteästi toisiinsa, ne ovat nähtävissä jopa käsi kädessä kulkevinä ilmiöinä. (Naukkarinen 1999, 20, 25.) Työrauha toteutuu parhaiten silloin, kun koulu koetaan turvalliseksi ja viihtyisäksi paikaksi, jossa oppiminen, opetus ja kasvaminen ovat mahdollista arvostavassa ja kunnioittavassa ilmapiirissä (Sigfrids 2009, 93). Koulujen työrauhassa on kyse myös lain toteutumisesta, sillä vaatimus työrauhasta on kirjattu sekä lakiin että työturvallisuuden perusteisiin. Turvallisessa koulussa painopiste onkin nimenomaan työrauhan ylläpitämisessä ja häiriöiden ennaltaehkäisyssä (Salovaara & Honkonen 2011, 130–131). Koulutuksen järjestäjän tulee laatia opetussuunnitelman yhteydessä suunnitelma opiskelijoiden suojaamiseksi väkivallalta, kiusaamiselta ja häirinnältä sekä toimeenpanna suunnitelma ja valvoa sen noudattamista ja toteutumista. Opetushallitus antaakin perusopetuslaissa määräykset tämän suunnitelman laatimisesta (Perusopetuslaki 29). Työrauha on siis jo laissa vaadittu, hyvin

moninainen ilmiö, jota voidaan tarkastella vuorovaikutuksen, kouluviihtyvyyden ja ryhmänhallinnan näkökulmista. Työrauhahäiriöitä voidaan tarkastella lisäksi opettajan, oppilaan, koulun ja yhteiskunnan näkökulmista. Tutkimuksessamme sivutaan työrauhaa myös ennaltaehkäisevien ja korjaavien toimintamallien kautta, sillä niiden on tutkimusten mukaan todettu olevan tärkeimpiä vaikuttajia hyvän työrauhan ylläpitoon opetustilanteissa (Kounin 1977, 143–145).

3.1 Työrauhahäiriöt

Työrauhaa lähestytään usein häiriöiden ja niihin puuttumisen kautta, vaikka huomion tulisi olla itse hyvän työrauhan luomisessa ja sen avulla häiriöiden ennaltaehkäisyssä (Saloviita 2007). Keskeistä mietittäessä syitä työrauhahäiriöihin on se, kenen näkökulmasta asiaa tarkastellaan. Syyt työrauhahäiriöihin vaihtelevat sen mukaan, tarkastellaanko asiaa oppilaan, opettajan, koulun vai yhteiskunnan näkökulmasta.

Viime aikoina yleisimmin syinä ovat korostuneet muun muassa opettajan auktoriteetin heikkeneminen, opetusryhmien koko ja oppilaiden mielenterveysongelmat sekä yleinen levottomuus (Holopainen ym. 2010, 21). Levin ja Nolan (2007, 21) määrittelevät työrauhahäiriötä käyttäytymiseksi, joka 1.) häiritsee opettamista, 2) loukkaa toisten oikeutta opiskella, 3.) aiheuttaa psykologista tai fyysistä uhkaa, 4) tuhoaa ympäristöä. Yksinkertaistetumman, mutta samalla kattavamman määritelmän tekee mielestämme Charles (2005, 3). Charlesin mukaan työrauhaongelma on kyseessä silloin, jos käytös 1.) Häiritsee opetusta tai oppimista, 2.) Uhkaa muita tai 3.) rikkoo yhteiskunnan moraalialia tai lakeja vastaan (Charles 2005, 3). Tämä määritelmä ottaa huomioon sekä opettajan että oppilaan käytöksen työrauhahäiriön aiheuttajana.

Työrauhahäiriöitä voidaan lähestyä Karin (1990) mukaan ulkoisilla ja sisäisillä työrauhahäiriöillä. Sisäisellä työrauhahäiriöllä tarkoitetaan oppilaaseen itseensä liittyviä tekijöitä, kuten persoonallisuus. Sisäisiä työrauhahäiriöitä aiheuttavia persoonallisuuspiirteitä saattavat olla esimerkiksi ujous tai sulkeutuneisuus sekä oppilaan ahdistuneisuus ja heikko minäkuva. Ulkoisilla työrauhahäiriöillä tarkoitetaan sen sijaan tyyppisempiä, näkyviä häiriöitä luokassa, kuten oppilaiden opetusta ja oppimista häiritsevä puhuminen, opettajan keskeyttäminen tai luvaton liikkuminen luokassa. (Kari 1990, 93.)

Työrauhahäiriöiden määrittelyyn voidaan käyttää myös ristiriita-jaottelua (Schmuck & Schmuck 2001, 274–276). Jaottelussa Schmuck ja Schmuck kuvailevat koulussa esiintyvää neljää erilaista ristiriitaa, jotka saattavat johtaa työrauhahäiriöihin. Yksi ristiriidan muoto on menetelmällinen ristiriita, jossa opettajan ja oppilaan menetelmät tavoitteiden saavuttamiseksi ovat ristiriidassa keskenään. Esimerkiksi luokan säännöt työrauhan saavuttamiseksi saattavat olla niin epäselvät, että osapuolien käyttämät menetelmät aiheuttavat ristiriitaa. Lisäksi jaottelun mukaan on olemassa tavoiteristiriita, jossa osapuolina voivat olla joko oppilaat keskenään tai opettaja ja oppilas erilaisine oppimisen tavoitteineen. Jaottelun mukaan kolmas ristiriita on käsitteellinen ristiriita, jossa erimielisyydet koskevat esimerkiksi tietoa, mielipiteitä tai ideoita. Schmuckin ja Schmuckin mukaan vaikein ristiriita on neljäs, ihmissuhderistiriita, jossa erimielisyydet syntyvät erilaisten persoonallisten tyylien sekä tarpeiden eroavaisuuksista. (Schmuck & Schmuck 2001, 274–276.) Myös sosiologi Willard Waller on kuvannut koulua paikaksi, jossa vallitsee jatkuva ristiriita oppilaiden toiveiden ja koulun byrokraattisten vaatimusten välillä (Pace & Hemmings, 2007, 4–27).

3.2 Syitä työrauhahäiriöihin eri näkökulmista tarkasteltuna

Koska kuten edellä huomattiin, työrauhahäiriöissä on kyse mitä moninaisimmista ja samalla subjektiivisesti ja sosiaalisesti rakentuneesta ilmiöstä, että on tarpeen syvällisemmin pohtia mistä työrauhaongelmat ensisijaisesti syntyvät ja minkälaisia syitä työrauhahäiriöiden takana on erotettavissa. Työrauhahäiriöt voivat olla opettajan, oppilaan, koulun tai yhteiskunnan aiheuttamia (Erätuuli & Puurula 1990, 5). Tutkimukset osoittavat, että opettajan ja oppilaiden käsitykset työrauhasta ovat erilaisia. (Salovaara & Honkonen 2011, 130–131; ks. myös Erätuuli & Puurula 1990, 16.) Salovaara ja Honkonen (2011) toteavat kuitenkin, että työrauhan olemassaolo edellyttää sekä motivoituneita oppilaita sekä hyvää vuorovaikutusta oppilaiden ja opettajan kesken. Eri näkökulmista tarkasteltuna työrauha voidaan ymmärtää joko oppilaan oppimisrauhana, opettajan opettamisrauhana tai molempien työskentelyrauhana. Yhteistä on se, että onnistunut oppimistilanne edellyttää työrauhaa, jota rakennetaan vuorovaikutuksessa sekä oppilaan että opettajan kesken (Salo 2000, 31). Vaikka tutkimustulosten mukaan vaikuttaa siltä, että opettajat ja oppilaat syyttävät usein toisiaan huonosta työrauhasta, ovat molemmat osapuolet

kuitenkin yhtä mieltä siitä, että työrauha oppitunneilla on merkittävän tärkeää (Helamaa 2008, 37).

Opettajakohtaisessa tarkastelussa Erätuulen ja Puurulan (1992) tutkimuksen mukaan opettajat pitävät työrauhahäiriöiden syynä puutteellista kotikasvatusta, liian suuria luokkakokoja ja huonoa luokkahenkeä. Toisaalta opettajat tunnistivat myös opettajakeskeisen toiminnan aiheuttavan työrauhahäiriöitä (Erätuuli & Puurula 1992), mutta toisen tutkimustuloksen mukaan he pitivät kuitenkin suurimpana syynä oppilaita ja heidän kotiolojaan (Naukkarinen 1999, 63). Opettajakohtaisessa tarkastelussa työrauha rakentuu kolmen osatekijän myötä, joita ovat didaktiset hallintataidot, luokanhallintataidot sekä opetettavien asioiden hallintataidot. Näitä kaikkia osatekijöitä tarvitaan siis opettajalta, jotta hän onnistuisi sekä johtamaan oppimista että luomaan työrauhaa tunneilleen. (Salo 2000, 38.) Työrauhaan liittyen Lindqvist ja Niemenlehto (2002, 21–22) ovat määritelleet opettajan näkökulmasta keskeisimmiksi työrauhan ominaisuuksiksi seuraavat asiat: 1) mahdollisuus opettaa ilman keskeytystä, 2) hiljaisuus työskenneltäessä, 3) oppimiseen kannustava ilmapiiri, 4) oppilaiden itsekuri opettajan ollessa poissakin, 5) henkilökunnan toimivat suhteet sekä 6) työtehtävien ristiriidattomuus.

Kuitenkin oppilaiden näkökulmasta tehdyt tutkimukset paljastavat, että yhtä lailla opettaja voi olla työrauhahäiriöiden syynä tai osatekijänä vaikuttamassa häiriöihin esimerkiksi huonolla opetuksellaan. Opettaja voi ensinnäkin olla omalla myöhästelyllään työrauhahäiriöiden synnyttäjä (Levin & Nolan 2007, 24–27). Myös Erätuulen ja Puurulan (1990, 34) tutkimuksen mukaan oppilaiden näkökulmasta tarkasteltuna työrauhahäiriöissä on kyse opettajan persoonallisuudesta sekä tavasta opettaa, jos nämä ovat ristiriidassa oppilaan tarpeiden ja persoonallisuuden kanssa. Tätä ristiriitaa ei moni opettaja kuitenkaan tunnista työrauhahäiriön aiheuttajaksi, sillä esimerkiksi Jonesin ja Jonesin (1990) tutkimuksessa vain kolmasosa opettajista koki, että työrauhahäiriön syy saattaa olla heissä itsessäänkin. Myös Nikkola ja Löppönen ehdottavat, että opettaja voi itse olla osa työrauhaongelmaa, mikäli hän ei ymmärrä oppimisen vastustamista osana työrauhaongelmaa, vaan sen sijaan toistuvasti keskittyy itse kapeakatseisesti pelkästään häiriöihin ja niistä rankaisemiseen. Näin ollen opettaja toimii tavalla, joka ylläpitää ryhmän ongelmia, eli tässä tapauksessa työrauhaongelmia, eikä pyri korjaamaan niitä esimerkiksi oppimisen tukemisen tai syvempien syiden selvittämisen kautta. (Nikkola & Löppönen 2014, 38.)

Opettajien ajattelun kapeus työrauhahäiriöiden syihin liittyen on yllättävä tulos, sillä kasvatustieteen tutkimukset ovat jo pitkään antaneet paljon näyttöä siitä, että hyvän opetuksen ja opettajan auktoriteetin välillä on yhteys; mitä parempi opetus, sitä parempi on yleensä työrauhakin (Haavio 1969, 17–19). Muita syitä työrauhahäiriöille oppilaan näkökulmasta tarkasteltuna ovat Naukkarisen (1999, 65, 84–95) mukaan oppilaan huomion tarve ei-toivotun käyttäytymisen motiivina sekä koulunkäynnin motivoimattomuus. Oppilaan persoonallisuus, kouluhaluttomuus, motivaation puute ja murrosikä nousevat työrauhahäiriöiden oppilaskohtaisiksi syiksi myös Erätuulen ja Puurulan tutkimuksessa (Erätuuli & Puurula 1990, 5). Lisäksi työrauhahäiriöitä aiheuttavat oppilaat eivät tutkimusten mukaan usein miellä opettajia positiivisesti tai pidä heitä luotettavina. Usein nämä oppilaat eivät myöskään pidä koulusta, eivätkä siten näe syitä käytöksensä muuttamiselle hyväksyttävämpään suuntaan. (Charles 2005, 47.) Myös Hoy ja Weinstein (2006, 209) korostavat, että vasta aistiessaan opettajan todella välittävän oppilaista ja heidän oppimisestaan, alkavat oppilaat luottaa opettajaansa ja tekemään yhteistyötä hänen kanssaan. Tästä syystä opettajan ensisijainen tehtävä onkin luottamuksen rakentaminen oppilaisiinsa (Charles 2005, 47).

Työrauhahäiriöiden näkökulmaa voidaan laajentaa myös opettajan ja oppilaan näkökulmista laajempaan, koulukohtaiseen tarkasteluun. Työrauhaongelmien syitä sekä ratkaisuja ongelmiin tulisi tämän näkökulman mukaan etsiä nimenomaan kouluun liittyvistä tekijöistä sekä koulun toimintakulttuurista (Naukkarinen 1999, 220). Koulukohtaisia syitä työrauhaongelmiin voivat olla esimerkiksi opetusryhmien koot ja ryhmien heterogeenisuus, koulun tilat ja niissä liikkuminen, koulun järjestyssäännöt ja rangaistusmenetelmät, opetussuunnitelma ja työaikajärjestelyt sekä oppimateriaalien sopimattomuus (Erätuuli & Puurula 1990, 5).

Työrauhaa ja erityisesti sen häiriöitä voidaan tarkastella myös syvällisemmällä otteella ja pureutua niiden takana oleviin ideologisiin ja yhteiskunnallisiin syihin. Esimerkiksi Thomas Ziehen (1991) teoksista on poimittavissa mahdollisia syvempiä syitä työrauhahäiriöihin, kuten koulun auran katoaminen ja koulun symbolinen tyhjeneminen. Ziehen mukaan koulu on kadottanut auransa uuden tiedon välittäjänä ja tämä on johtanut koulun symboliseen tyhjenemiseen; siitä on tullut paikka, jossa vain näytellään opettamista ja oppimista. Lisäksi Ziehe puhuu koskettavuuden pedagogiikasta, jossa opetus huomioisi oppilaiden kiinnostuksen

kohteita ja narsistisia tarpeita enemmän ja aidosti koskettaisi oppilaiden maailmaa. Se, että koulu on joutunut hukkaan tehtävässään ja tyhjentyneet tarjottavasta tiedostaan, vaikuttaa varmasti osaltaan siihen, miten oppilaat kouluun ja opettamiseen suhtautuvat. (Ziehe 1991, 200–219.)

Yksinkertaistaen voidaan sanoa, että jos koulu ei vastaa oppilaidensa tarpeisiin ja oppimishaluihin, voi se osaltaan johtaa lisääntyviin työrauha-ongelmiin oppilaiden kapinoidessa huonoa opetusta vastaan. Tämän koulun ja yhteiskunnan muuttuneen suhteen lisäksi on havaittu, että osa työrauhaan vaikuttavista tekijöistä kumpuaa myös koulun ulkopuolelta. Tällaiset tekijät syntyvät siitä, millaisia arvostuksia ja asenteita yhteiskunnassa on koulua ja koulutusta kohtaan. Lisäksi vaikuttajina ovat koulun ongelmien käsittelytapa mediassa sekä oppilaiden vanhempien omat asenteet koulua kohtaan. Opettajat kokevat myös, että koulun ja kodin muuttunut suhde on osasyynä opettajien auktoriteetin ja työrauhan ylläpitomahdollisuuksien heikkenemiseen. (Lindqvist & Niemenlehto 2002, 95–96.)

Nostaessamme esille erilaisia näkökulmia työrauhan ja sen häiriöiden tarkastelussa ei tarkoituksena ole korostaa tai syyllistää ainuttakaan edellä mainittua osapuolta. Sen sijaan monien näkökulmien esiin nostamisen tarkoituksena on herättää näkemään, miten monisyisestä ilmiöstä työrauhassa on kyse ja toisaalta sitä, miten kapeanäköisesti sitä voidaan luokissa ja jopa tutkimuksissa tarkastella, jos yhtä näkökulmaa pidetään aukottomana totuutena. Myös Kari ym. (1980) ovat todenneet tutkimuksessaan työrauhailmiön subjektiivisen luonteen, sillä kukin arvioija, näkökulmastaan riippuen, tarkastelee työrauhaa eri tavoin. Lisäksi he korostavat myös, että eri näkökulmien esiin tuomisessa ei ole kyse jonkin paremmuudesta, vaan että kaikki näkökulmat ovat yhtä tärkeää huomioida pyrittäessä työrauhaongelmien ratkaisemiseen. (Kari ym. 1980, 19.)

3.3 Työrauhan rakentaminen

Työrauhan rakentaminen on kiinteästi yhteydessä yleiseen luokanhallintaan. Puhutaan niin sanotuista proaktiivisista eli ennaltaehkäisevistä sekä reaktiivisista eli korjaavista keinoista. Jotkin tutkimukset puhuvat näistä keinoista palkkioiden ja seuraamusten keinoina, jotka molemmat ovat saman kolikon kääntöpuoli ja kestäättömiä pitkäaikaisesti käytettyinä (Kohn 1993, 50). Kyse on kuitenkin varsin

yleisistä luokanhallintaan ja työrauhan luomisen ja työrauhaongelmien ehkäisyyn käytettävistä keinoista, jotka eivät toimi orgaanisesti sellaisenaan, vaan kukin opettaja luo oman luokkansa asiantuntijana omat toimintamallinsa. Tästä syystä opettajan tulisikin samalla tuntee työtään ohjaavat edellytykset voidakseen perustella valitsemiaan ratkaisuja luokanhallinnassa. (Salo 2000, 71–72.) Koska mitään yhtä ja ainoa luokkahuoneen todellisuutta ei ole olemassakaan (Pitkäniemi 1995, 26), keinoissa olennaista onkin se, että ne tarjoavat erilaisia ja vaihtoehtoisia tapoja ratkaista luokassa syntyviä konflikteja. (Salo 2000, 240–242.) Opettajat harvoin käyttävät mitään tiettyä luokanhallintateoriaa, vaan luovat omansa tällaisten mallien tuntemuksen sekä oman luokkansa tarpeisiin ja tavoitteisiin vastaamisen pohjalta (Freze & Rudnitski 1995, Salon 2000, 22 mukaan). Työrauhan tähtäävää luokanhallintaa voidaan siis jaotella sekä ennaltaehkäiseviin että korjaaviin keinoihin. Nämä keinot voidaan jakaa motivaatio- ja tarveperusteita, organisointia, kommunikatiivisuutta sekä kontrollointia painottaviin malleihin (Salo 2000, 236).

3.3.1 Ennaltaehkäisevät keinot

Ennaltaehkäisevät keinot ovat tutkimusten mukaan ensisijaisia ja tärkeimpiä työkaluja rakennettaessa työrauhaa luokkaan (Saloviita 2007, 45). Työrauha-ongelmien ennaltaehkäisy on jaettavissa muun muassa henkilösuhteista huolehtiviin, organisointia korostaviin ja oppimistarpeita huomioiviin malleihin. Näissä tunnetuimmissa malleissa ennaltaehkäisyn keinoina luokan työrauhan turvaamisessa korostuvat oppilaiden aktiivinen kuuntelu, reflektiivinen ja yhdenmukainen kommunikaatio, nonverbaalisen kommunikaation tärkeys sekä organisointi. (Salo 2000, 236.)

Seuraavaksi esittelemmekin työrauhan ennaltaehkäisyyn liittyviä keinoja. Työrauhan ja luokanhallinnan tutkija Kounin (1977) esittää hyvien opettajien käyttämien ennaltaehkäisyn keinojen koostuvan läsnäolosta, päällekkäisyydestä, sujuvista siirtymistä, hyvästä tahdistista, ryhmäaktivoinnista sekä väreilyvaikutuksesta. Ensimmäiseksi mainitulla *läsnäololla (withitness)* tarkoitetaan sitä, että opettajalla tarkkailee luokkaansa herkeämättä, katsoo oppilaitaan silmiin eikä uppoudu omiin puuhiinsa. Lisäksi jos häiriötä tapahtuu, paikantaa opettaja tarkasti ja nopeasti häiriöntekijät ja puuttuu välittömästi tilanteeseen. Toisena toimintamallina on *päällekkäisyys (overlapping)* eli se, että opettaja kykenee tekemään kahta asiaa

päällekkäin auttaa luokanhallinnassa; opettaja voi samaan aikaan sekä auttaa yksittäisiä oppilaita että samalla ohjata muun luokan toimintaa. Kouninin mukaan myös *sujuvat siirtymät ja oppilaille sopiva tahti (movement management)* olivat hyvien opettajien käyttämiä toimintamalleja. Tällöin onnistuessaan opetus kulkee sujuvan virikkeellisesti ja katkottomasti sekä opetusvauhti on sopeutettu oppilaiden oppimiseen sopivaksi. Myös *koko ryhmän jatkuva aktivointi (group focus)* antamalla sopivia tehtäviä, jotka pitävät oppilaat toimeliaina, kuuluvat hyviin toimintamalleihin. Lisäksi *väreilyvaikutus (ripple effect)* on eräs keino, jota tehokkaat opettajat käyttävät hyväkseen luokanhallinnassaan. Väreilyvaikutuksessa yhden käytös luokassa leviää ja vaikuttaa koko luokan toimintaan ja käytökseen. (Kounin 1977, 135–145; ks myös Salo 2000, 177–181; Woolfolk 2007, 432–433; Saloviita 2007, 62–63.) Opettajan tiedostaessa läsnäolon ja päällekkäisyyden sekä ryhmäaktiivoinnin, siirtymien ja sujuvan tahdin tärkeyden, kykenee hän kehittämään organisointikykyjään ja ennaltaehkäisemään ongelmia (Salo 2000, 183).

Gordon (1979) puolestaan korostaa aktiivisen kuuntelun tärkeyttä opettajan ja oppilaan vuorovaikutuksessa. Aktiivinen kuuntelu toimii Gordonin mukaan silloin, kun opettaja on luotettava ja empaattinen. Tärkeää on myös kunkin ongelman täsmällinen määrittely. Aktiivinen, ymmärtävä kuuntelu sekä opettajan minä-viestit auttavat opettajaa selvittämään todellista syytä konfliktitilanteiden takana. Gordonin mukaan nimenomaan ennaltaehkäisevien minä-viestien käyttö, yhteisesti laaditut säännöt sekä vastuun ja ongelmanratkaisuprosessin ulottaminen myös oppilaiden ratkaistavaksi toimivat ennaltaehkäisevinä keinoina. (Charles 2005, 33–35; Salo 2000, 102–111.)

Berne (1964) käsittelee työrauhahäiriöiden ennaltaehkäisyn keinoja syvällisemmin tarkastelemalla oppilaan ja opettajan minä-tilan kommunikointia konfliktitilanteiden yhteydessä. Kyseisellä konfliktihetkellä toimivaa minä-tilaa tiedostaessaan opettaja voi ohjata viestintää kohti yhteistä, keskinäistä ymmärrystä, jossa osapuolten minä-tilat kohtaavat. Luokan kommunikaatiota ja vuorovaikutusta tulee siis jatkuvasti analysoida ja reflektoida, jotta ristiriitaiset viestit voitaisiin tulkita oikein ja vähentää näin häiriökäytöksen määrää. (Salo 2000, 111–121.) Tämä näkemys työrauhahäiriöiden ennaltaehkäisystä muistuttaa ajatuksellisesti Buberin esittämää aitoa dialogisuutta oppilaan ja opettajan välillä (Värrin 1997, 77–78).

Ginott (1971) korostaa puolestaan opettajan itsehallintaa ja sitä, että opettaja toimii tietoisesti mallina oppilailleen eikä menetä malttiaan konfliktitilanteissa. Opettajalla on toki tunteet siinä missä muillakin ihmisillä, mutta tunnereaktioiden tulee Ginottin mukaan olla hallittuja ja minä-viesteihin perustuvia. Opettajan tulisi lisäksi käyttää järkeviä, ohjaavia viestejä sekä yhdenmukaista kieltä. Opettajan tulisi puhua samaa kieltä lasten kanssa ja opettajan käyttämien arviointien tulisi aina kohdistua työskentelyyn, ei oppilaan persoonaan. Keskeistä on myös yhteistyöhön motivoiminen sekä yksinkertaiset ohjeet niin, että kaikki ymmärtävät nopeasti, miten milloinkin tulee toimia. Ginott esittää myös, että valta on selkeästi opettajalla. (Charles 2005, 27–30; Salo 2000, 122–124, 126.)

Jones (1987) taas painottaa kehonkielen tärkeyttä sekä nonverbaalista viestintää. Luokassa voidaan hyödyntää esimerkiksi katsekontaktia, fyysistä läheisyyttä, kehon asentoja, kasvojen ilmeitä sekä käsimerkkejä. Myös hyvä, kaikkia koskettava kannustinjärjestelmä on Jonesin mukaan tärkeä osa työrauhan luomista ja ylläpitoa sekä työrauha-ongelmien ennaltaehkäisyä. Kannustimilla tulee olla kasvatuksellista arvoa ja niiden saavuttamiseksi voidaan käyttää ryhmäpainetta hyvän käytöksen aikaansaamiseksi. Kannustimien on oltava oppilaille mielekkäitä ja helposti sovellettavissa. Lisäksi Jones korostaa mallissaan tehokkaan yksilöllisen tuen tärkeyttä. Opetuksen tulee olla erilaisille oppijoille sopivaa ja yksilön auttaminen tunnilla tulee tapahtua nopeasti ja tehokkaasti. Opettajan tulee ohjata oppilaan työskentelyä ohjaavilla kysymyksillä ja tarvittaessa vihjeillä sekä jätettävä oppilas mahdollisimman nopeasti auttamisen jälkeen työskentelemään itsenäisesti. (Charles 2005, 55–71; Salo 2000, 130–134.)

Uusinta, suomalaista näkökulmaa ennaltaehkäisevistä keinoista tarjoaa Närhen, Kiisken ja Peitson (2012) tutkimus, jonka mukaan ennaltaehkäisevinä keinoina tulisi korostaa yhteisten työrauhatavoitteiden määrittelyä luokassa sekä jatkuvan palautteen merkitystä. Oppilaille tulisi määritellä kaksi selkeää työrauhan tähtäävää tavoitetta, joiden saavutetut hyödyt tehdään konkreettisen selkeiksi oppilaille. Jokaisella tunnilla oppilaiden tulisi myös saada kannustavaa palautetta tavoitteita täyttävästä toiminnastaan. Ei-toivottuun käytökseen puututaan korjaavasti ja ennaltaehkäisynä toimii johdonmukainen toivotun käyttäytymisen huomioiminen. Yhdessä palautteen ja johdonmukaisen, tavoitteita kohti etenevän menettelyn avulla

pyritään tukemaan oppilaiden itsesäätelytaitojen kehittymistä (Kiiski, Närhi & Peitso 2012, 72–75.)

3.3.2 Korjaavat keinot

Ennaltaehkäisevien keinojen tärkeydestä huolimatta tutkimusten mukaan opettajat toimivat usein juuri päinvastoin ja käyttävät korjaavia keinoja ennaltaehkäisyn sijaan. Korjaavien keinojen yleisempään käyttöön on puolestaan yhteydessä se, että opettajilla on usein heikosti tietoa itse luokanhallinnan ja työrauhan ilmiöstä itsestään ja tämän vuoksi he turvautuvat korjaaviin keinoihin luokanhallinnassaan. (Jones & Jones 1990, 18.) Myös matala minäpystyvyys luokanhallinnassa vaikuttaa siten, että opettajan työrauhan hallintakeinot ovat tehottomia ja he turvautuvat tällöin enemmän korjaaviin keinoihin. (Abu-Tineh, Khasawneh & Khailaileh 2011, 176). Vaikka ennen korjaavia toimia tulisi aina varmistaa, että ennaltaehkäisevät keinot ovat kunnossa, ei reaktiivisten keinojen käytöltä voida käytännön työssä silti kokonaan välttyä ja siksi myös ne ovat tärkeä, vaikkakin vähemmälle käytölle suotavaksi jäävä osa luokanhallintaa (Jones & Jones 2007, 20, Levin & Nolan 2007, 202, Kiiski, Närhi & Peitso 2012, 32, Saloviita 2007, 89).

Korjaavia toimia on monen asteisia ja pienet häiriöt pyritään hoitamaan varhain, ennen kuin ne muuttuvat isommiksi ongelmiksi (Jones & Jones 2007, 335). Sanattomat keinot ovat yksi korjaava keino; opettaja voi jättää huomiotta oppilaan, siirtyä häiriköivän oppilaan läheisyyteen, antaa hänelle jonkin merkin, kuten ilmeen tai eleen tai kevyesti koskettaa oppilasta rauhoittaakseen häntä (Levin & Nolan 2007, 202, Saloviita, 2013, 164). Muita nonverbaalisia puuttumisen keinoja ovat esimerkiksi muuttaa tuntisuunnitelmaa tai opiskelutahtia, poistaa häiritsevät esineet, huomioida mahdolliset häiritsijät ja ohjata heidän toimintaansa uudelleen. Opettaja voi myös kehumalla hyvin käyttäytyviä sijaisvahvistaa tällaista käytöstä ja ohjata näin koko luokkaa käyttäytymään paremmin. (Levin & Nolan 2007, 197–202.) Myös Redlin ja Wattenberg erottelevat samantyyllisiä keinoja itsekontrollia korostavissa puuttumiskeinoissaan. Esimerkiksi oppilaan lähelle tuleminen, erilaisten signaalien käyttö, kiinnostuksen osoittaminen oppilaan työskentelyä kohtaan, huumorin käyttö tai huomiotta jättäminen ovat vahvasti esillä käytettävänä keinoina. (Salo 2000, 141–142.) Redlin ja Wattenberg puhuvat myös oppimistilanteissa tukemisen keinoina oppimisesteen yli auttamisesta, oppimistilanteen joustavasta muokkaamisesta

tarvittaessa, rutiinien sopimisesta tai oppilaan siirrosta toiseen paikkaan (Salo 2000, 141–142).

Korjaavia keinoja ovat myös sanalliset keinot. Näitä voivat esimerkiksi olla vihjeet ja muistutukset, jolla oppilas palautetaan takaisin työskentelyn pariin. Lisäksi minä-viestien käyttö, jossa opettaja erittelee oppilaalle, mikä käytöksessä on vialla, mitä siitä seuraa sekä millaiset vaikutukset ja emotionaaliset seuraukset sillä on opettajaan ja muihin oppilaisiin, toimivat korjaavina keinoina. Minä-viesteillä tarkoitetaan tässä yhteydessä viestijän minään ja hänen tunteitaan koskevaa viestin rakentamisen keinoa, joka painottaa sitä, mitä esimerkiksi väärä toiminta aiheuttaa toiselle, sen sijaan että syyllistetään itse tekijää. Se sisältää järjestyksessään sen, mikä on vialla, mitä siitä seuraa ja mitä se muille aiheuttaa. (Saloviita 2013, 164.) Pyynnöt ja vaatimukset ovatkin näiden jälkeen jo astetta kovempi keino pysäyttää oppilaan häiritsevä käytös. Pyyntö voi olla vaikkapa Glasserin tripletin muodossa, jossa opettaja toteaa, mitä oppilas on tehnyt väärin, miksi se on kiellettyä ja lopuksi mitä oppilaan olisi pitänyt tehdä. (Saloviita, 2007, 107.) Vaatimus puolestaan on jo suurempi ohjaus käyttäytymisen lopettamiseksi ja sisältää mielellään myös toivottua käytöstä ohjaavan toimintaohjeen (Saloviita 2013, 165).

Opettaja voi käyttää myös kysymyksiä tai vaatimuksia verbaalisina käytöksen korjaamisen keinoina ja näiden käyttö tulisi tehdä henkilökohtaisesti ja lyhyesti (Levin & Nolan 2007, 202.) Verbaalinen puuttuminen voi sisältää huumorinkäyttöä, toveripainetta, nimen käyttöä, suoraa ohjausta tai sääntömuistuttelua, mutta sen ei tulisi sisältää sarkasmia, tunteiden manipulointia tai olla henkilöön menevää huomauttelua käytöksestä huomauttelun sijaan. (Levin & Nolan 2007, 202.) Samaa asiaa ajavat Redlin ja Wattenbergin realiteettien arvioinnissa korostuvat oman käytöksen analysointi, syiden ja seurausten pohtiminen, sääntöjen perustelu sekä rajojen asettaminen. Mielihyvän ja mielipahan tunteisiin vetoaminen mainitaan sen sijaan viimeisenä keinona, kun aiemmin luetellut eivät ole tilannetta ratkaisseet. (Salo 2000, 141–142.) Tutkimusten mukaan tehottomia käytöstä korjaavia keinoja ovat sopimattoman käytöksen rohkaisu, keskittyminen oppilaiden epäolennaiseen, tahattomaan häiriköintiin sekä liian abstraktien käytösohjeiden anto tai sellaisten itseään toistavien, mihinkään johtamattomien turhien hokemien käyttö, jotka eivät sisällä uutta toivottua mallia käytöksestä. Kaiken kaikkiaan korjaavissa keinoissa tulisi lähteä oppilaslähtöisistä, rakentavista keinoista ja vasta tilanteen

vaatiessa edetä opettajajohtoisempiin, kovempiin keinoihin. (Levin & Nolan 2007, 202.)

Redlin ja Watterberg painottavat opettajia kiinnittämään huomiota myös oppilaiden käytökseen ryhmänä. Ryhmät sisältävät aina ryhmädynamiikkaa erilaisine rooleineen ja häiriöineen ja usein ongelmat syntyvätkin roolien erilaisten vaatimusten kesken, oppimistilanteen organisoinnin tai tehtävien sopimattomuuden tähden. (Salo 2000, 141–142.) Itse seuraamusten käyttäminen tulee kuvaan vasta siinä vaiheessa, kun ennaltaehkäisyn ja korjaavien keinojen käytöstä huolimatta häiritsevää käytöstä ei ole saatu loppumaan. Levin ja Nolan (2007, 202) mainitsevatkin, että mikäli kaksi verbaalista väliintuloa ei tepsii, tulisi käytöksellä olla jo seuraamuksia. Seuraamuksia olisi suotavaa käyttää kuitenkin vasta silloin, kun kaikki muu; hyvä opetus, motivointi ja työrauhaongelmien ennaltaehkäisy on jo otettu huomioon. (Saloviita 2013, 162, Saloviita 2007, Levin & Nolan 2007.)

4 MINÄPYSTYVYYS

Tutkimuksessamme tarkastelemme luokanopettajaopiskelijoiden minäpystyvyyttä luokanhallinnassa. Bandura (1997) määrittelee minäpystyvyyden yksilön omiksi uskomuksiksi siitä, mitä hän pystyy tekemään tiedoilla ja taidoilla, joita hänellä on. Minäpystyvyydellä ei ole siis tarkoitus mitata kykyjen määrää, vaan jokainen muodostaa pystyvyyssuskomuksensa vertaamalla osaamistaan käsillä olevan tehtävän asettamiin vaatimuksiin. Lisäksi samoilla kyvyillä ja tiedoilla varustetut ihmiset voivat erota minäpystyvyyksiensä suhteen ja myös tilannetekijät vaikuttavat arvioon pystyvyydestä. Minäpystyvyys ei myöskään ole sama ilmiö kuin itsetunto tai itseluottamus, sillä se ei kuvaa sitä, kuinka arvokkaana ihminen itseään pitää. (Bandura 1997, 11.)

Minäpystyvyysteoria ottaa huomioon myös sen, että erilaiset tehtävät vaativat erilaisia osaitaitoja ja myös niiden osalta pystyvyys voi vaihdella. Esimerkiksi luokanopettajalla voi olla korkea minäpystyvyys oppilaiden motivoinnin suhteen, mutta matala minäpystyvyys opetuksen eriyttämisessä. Pelkkä yksittäisten taitojen hallitseminen ei kuitenkaan riitä tehokkaaseen toimintaan, vaan osaitaitoja pitäisi pystyä käyttämään yhdessä. Merkitystä on myös sillä, pystyykö tietoja ja taitoja soveltamaan alati muuttuvissa tilanteissa. (Bandura 1997, 36–38.)

Minäpystyvyyssuskomukset vaikuttavat siihen, kuinka tehtävää lähestytään ja ne edistävät tavoitteiden saavuttamista. Vahva usko omiin kykyihin auttaa näkemään vaikeat tehtävät selätettävänä haasteina ja mahdolliset vastoinkäymiset saavat yrittämään kovemmin. Epäonnistumisten ei myöskään tulkita johtuvan puutteellisista kyvyistä vaan liian vähäisestä yrittämisestä. Korkea minäpystyvyys kannustaa asettamaan tavoitteet korkealle ja vahvistaa niihin sitoutumista. Jos taas minäpystyvyys on matala, motivaation ylläpitäminen on hankalaa ja toiminta huolimaton. Vastoinkäymiset saavat luovuttamaan ja epäonnistumisien tulkitaan johtuvan riittämättömistä taidoista. (Bandura 1997, 38–39.) Minäpystyvyydellä on myös syklinen luonne; onnistunut suoritus lujittaa pystyvyyttä ja vaikuttaa näin seuraavaan samankaltaiseen tehtävään, jossa onnistuminen nostaa pystyvyyttä edelleen. Samanlainen suhde on matalalla minäpystyvyydellä ja epäonnistumisilla. (Tschannen-Moran ym. 1998, 228–234.)

4.1 Opettajan minäpystyvyys ja sen ulottuvuudet

Opettajan minäpystyvyyttä voidaan tarkastella monella tasolla; puhutaan niin yksilön henkilökohtaisista pystyvyysuskomuksista opettamisen suhteen kuin myös niin kutsutusta koulun kollektiivisesta pystyvyydestä, joka ottaa huomioon sen, että opettajat eivät toimi eristyksissä, vaan koulun koko henkilökunnan uskomukset vaikuttavat siihen, millaiseksi koulu ja oppimisympäristö muodostuu (Bandura 1993, 141). Meidän tutkimuksessamme kiinnostuksen kohteena on luokanopettajaopiskelijoiden henkilökohtainen pystyvyys luokanhallinnassa. Kun tulos-, pohdinta- ja johtopäätösluvuissa puhutaan minäpystyvyydestä, viitataan siis minäpystyvyyden ulottuvuuksista juuri henkilökohtaiseen pystyvyyteen,

Tschannen-Moranin ym. (1998) mukaan opettajan minäpystyvyys muodostuu opetustehtävän ja kontekstin asettamien vaatimusten ja omien kykyjen suhteen arvioinnista. Opettajalla on siis käsitys omista tiedoista ja taidoista sekä muun muassa oppilaiden taitotasosta ja motivaatiosta, opetusmateriaalien saatavuudesta ja laadusta että opetustilan tarjoamista mahdollisuuksista tai rajoituksista. (Tschannen-Moran ym. 1998, 228–234.) On kuitenkin mahdollista, että esimerkiksi opetustilannetta arvioidaan väärin, jolloin pystyvyyksikäsitkset eivät perustu todellisiin vaatimuksiin. Omien kykyjen riittämättömyyden arvioimisen taustalla voi olla muun muassa virheellisiä käsityksiä oppiaineen sisällöistä, jolloin luokanopettaja esimerkiksi arvioi pystyvyyttään opettaa sellaisia voimistelun liikkeitä, jotka eivät kuulu alaluokkien opetussuunnitelmaan (Morgan & Bourke 2008, 23).

Tutkimuksien perusteella opettajan minäpystyvyyttä voidaan tarkastella sekä henkilökohtaisella että yleisellä tasolla. Yleinen pystyvyys (teaching efficacy tai general teaching efficacy) kuvaa yksilön käsitystä siitä, onko opettajalla ja opetuksella ylipäättään mahdollisuus vaikuttaa oppilaisiin vai onko esimerkiksi kodin vaikutus suurempi (ks. esim. Gibson & Dembo 1984, Woolfolk & Hoy 1990). Henkilökohtainen pystyvyys (personal efficacy) tarkastelee sen sijaan yksittäisen opettajan käsityksiä pystyvyydestään. Nämä kaksi opettajan pystyvyyden puolta eivät välttämättä ole samansuuntaisia, vaan opettajalla voi olla korkea yleinen opetuspystyvyys ja matala henkilökohtainen pystyvyys. (Woolfolk & Hoy 1990, 82.) Opettajan pystyvyydelle on hahmoteltu myös kolmatta ulottuvuutta. Tämä lopputulosodotuksiin liittyvä

pystyvyyden osa-alue (outcome efficacy) tarkastelee opettajien uskomuksia siitä, onko heidän oppilaidensa kehitys opetuksen ansiota (Soodak & Podell 1996, 406).

Edellä kuvattujen pystyvyystekijöiden lisäksi on esitetty myös hieman erilainen näkökulma, jossa osa-alueet on nimetty yleisen ja henkilökohtaisen pystyvyyden sijaan sisäisiksi ja ulkoisiksi tekijöiksi, joilla kuvataan minäpystyvyyden toisistaan riippumattomia ulottuvuuksia. Sisäiset tekijät kuvaavat opettajien käsityksiä opetuksen ja opettajan vaikutuksesta oppilaisiin, kun taas opettajien uskomukset siitä, miten paljon luokkahuoneen ja koulun ulkopuoliset asiat vaikuttavat oppilaisiin liittyvät ulkoisiin tekijöihin. Erona henkilökohtaiseen ja yleiseen pystyvyyteen, sisäisten ja ulkoisten tekijöiden malli ei erottele sitä, mihin opettajat uskovat pystyvänsä yksilöinä ja mitä opetuksella ylipäätään voi saada aikaan. (Guskey & Passaro 1994.)

Friedman ja Kass (2001) sen sijaan hahmottelivat tutkimuksensa perusteella opettajan minäpystyvyyden osa-alueiksi luokkahuoneessa ja kouluyhteisössä toimimisen. Opettajan kokemusta omasta kyvykkyydestään voidaan siis arvioida sekä opetustehtävistä suoriutumisen että työyhteisön jäsenyyden kautta, jolloin opettaja tarkastelee suhdettaan esimerkiksi työtovereihin ja koulua koskevaan hallintoon. Opettajan työssä ei siis tarvita vain tietoja ja taitoja, joilla pärjää luokkahuoneessa ja opetustehtävissä vaan myös kyvykkyyttä toimia yhteisön jäsenenä. (Friedman & Kass 2002.)

4.2 Minäpystyvyyden muotoutuminen

Banduran (1997) määritelmän mukaan minäpystyvyyssuskomukset muodostuvat neljän tekijän kautta. Hallinnan kokemukset (mastery experiences), jonkun toisen yksilön suorituksen antama malli (vicarious experiences), muilta saatu palaute tai esimerkiksi kannustus (verbal persuasion) ja fysiologiset reaktiot ja tunteet (physiological and affective states) muokkaavat pystyvyyuskäsityksiä. Vaikutus ei kuitenkaan ole suoraviivainen, vaan se miten tilanteet ja tapahtumat vaikuttavat pystyvyyteen riippuu siitä, miten niitä tulkitaan, reflektoidaan ja arvotetaan. (Bandura 1997, 86–106, 114.)

Myös opettajan minäpystyvyyttä voidaan tarkastella näiden neljän tekijän kautta (Tschannen-Moran ym. 1998, 228–229). Opettajankoulutuksessa erityisesti harjoittelut ovat tilanteita, joissa minäpystyvyyden rakentamiseen annetaan työkaluja.

Tutkimustuloksia on esimerkiksi siitä, että koulutuksen aikana saadut opetuskokemukset ja hyvä suhde harjoittelua ohjanneeseen opettajaan tukivat noviisiopettajan luottamusta omiin kykyihinsä ja taitoja ohjata oppilaita (Winstead Fry 2009, 105–106). Kokemuksia kentältä pidetään tärkeinä myös siksi, että koulun oikeaan arkeen tutustumalla saa käsityksen siitä, mitä koulussa todella tapahtuu (Yost 2006, 66–67). Opetusharjoittelut siis tarjoavat parhaimmillaan esimerkiksi hallinnan kokemuksia ja harjoitteluohjaajan kannustavaa palautetta, jotka vaikuttavat opiskelijan pystyvyyteen. Harjoittelukokemukset rakentavat mahdollisesti myös realistista kuvaa niistä tilanteiden asettamista vaatimuksista, joita vasten pystyvyyttä arvioidaan.

On kuitenkin osoitettu, että edellä mainitut neljä tekijää eivät ole ainoita opettajan henkilökohtaisen minäpystyvyyden rakentajia. Pouloun (2007) tutkimuksessa selvisi, että hallinnan kokemukset sekä sanallinen palaute ja ohjaus olivat merkittäviä opettajaopiskelijoiden minäpystyvyyden lähteitä. Kaikkein merkittävimmäksi tekijäksi osoittautui kuitenkin opiskelijoiden oma motivoituneisuus oman pystyvyytensä parantamiseen. Muita tärkeitä minäpystyvyyteen vaikuttavia asioita olivat opettajaopiskelijan persoonallisuuden piirteet kuten positiivinen asenne ja huumori sekä kyky organisoida opetus ja havaita oppilaiden tarpeet. Mallit sekä fysiologiset reaktiot ja tunteet saivat tutkimuksessa alhaisimmat arvot. (Poulou 2007.)

Tutkimuksissa on myös havaittu, että opettajaopiskelijoiden henkilökohtainen pystyvyys nousee koulutuksen aikana, mutta laskee ensimmäisenä työvuonna. Uran alussa saatu tuki voi suojata pystyvyyttä. (Woolfolk Hoy & Burke Spero 2005, 352.) Sen sijaan taiwanilaisia opettajaopiskelijoita tutkinut tutkimus teki yllättävän havainnon; opiskelijoiden pystyvyys laski koulutuksen aikana. Tulokseen on saattanut vaikuttaa se, että opintojensa loppupuolella olevat opiskelijat ajattelevat, että oppilailla on vastuu omasta oppimisestaan ja opettajan tehtävä on tukea heitä. Sen sijaan opintojensa alussa olevat opiskelijat näkevät opettajan pystyvän merkittävästi vaikuttamaan oppilaiden oppimiseen. Toisin sanoen opiskelijoiden kokemus siitä, että he pystyvät vaikuttamaan oppilaiden oppimiseen ei ole kadonnut, mutta opettajan rooli nähdään eri tavalla. Lisäksi tutkimuksessa käytetyn amerikkalaisen minäpystyvyysskyselyn väittämät painottivat juuri sitä, että opettaja on ensisijainen oppilaan oppimiseen vaikuttava tekijä. Minäpystyvyyden arvioimisessa on merkitystä myös kulttuurilla ja sen kautta muodostuneilla käsityksillä opettajan roolista. (Lin & Gorrell 2001, 631.) On myös esitetty tutkimustuloksia, joiden mukaan opettajan

pystyvyys nousee työuran alusta 23 vuotta ja alkaa sitten laskea. Selitykseksi tähän on esitetty Hubermanin (1989) opettajien työuraa ja sen vaiheita kuvaavan mallin mukaisesti motivaation laskua pitkän työuran aikana. (Klassen & Chiu 2010, 748.)

4.2.1 Hallinnan kokemukset

Kokemukset siitä, että jonkin asiaan osaa ja hallitsee, vaikuttavat minäpystyvyyteen voimakkaimmin. Tekemällä itse saa todenmukaisimman kuvan kyvyistään, jolloin pystyvyysuskomukset ovat epätodennäköisemmin vääristyneitä. Mutkattoman ja helposti onnistuneen suorituksen sijaan vastoinkäymisten voittamisella ja sitä kautta saavutetulla onnistumisella on erityisen vahva vaikutus pystyvyyteen. Onnistumisten ja epäonnistumisten vaikutus minäpystyvyyteen riippuu luonnollisesti tulkinnasta ja muistakin seikoista kuin vain suorituksen sujuvuudesta ja lopputuloksesta. Jotkut ihmiset tarttuvat todennäköisemmin epäonnistuneiden suoritusten antamaan tietoon pystyvyydestä, jolloin on vaarana omien kykyjen aliarvioiminen. Myös tehtävän vaikeusaste, ennako-oletus kyvyistä, ulkopuolisen tuen määrä ja olosuhteet vaikuttavat siihen, miten kokemuksia tulkitaan. Onnistunutkin suoritus voi olla suhteellisen merkityksetön pystyvyysuskomuksien kannalta, jos tekemiseen on saanut paljon apua. Helppoissa tehtävissä onnistuminen sen sijaan ei anna uutta tietoa pystyvyydestä. (Bandura 1997, 79–82.)

Opettajan pystyvyyden muodostumisessa hallinnan kokemukset ovat myös merkittävässä roolissa. Vain opettamalla itse voi arvioida pystyvyyttään ja sitä, mitä kyvyillään saa aikaan. Tässäkin tapauksessa pätee se, että erityisesti vaikeista tehtävistä selviäminen lujittaa pystyvyyttä, kun taas liiallinen apu ja helppoissa tehtävissä onnistuminen eivät lujita. Opetusharjoittelussa olisi hyvä saada mahdollisuuksia ohjata ja opettaa oppilaita erilaisissa tilanteissa, jolloin minäpystyvyys-uskomukset perustuvat monipuolisiin kokemuksiin. (Tschannen-Moran ym. 1998, 229, 235–236.)

4.2.2 Palaute ja sanallinen ohjaus

Muilta ihmisiltä saatu palaute vaikuttaa siihen, miten arvioimme kykyjämme suhteessa käsillä olevaan tehtävään. Usein tällainen palaute on suorituksen jälkeen annettavaa arvioivaa palautetta, mutta se voi olla myös esimerkiksi itselle tärkeiden ihmisten kannustusta. Palaute ja kannustus eivät kuitenkaan välttämättä nosta pystyvyyttä,

mutta ne saattavat saada yksilön yrittämään pitkäjännitteisemmin ja johdattaa kohti onnistunutta suoritusta. Jotta palautteella olisi myönteinen vaikutus minäpystyvyyteen, sen täytyisi olla rakentavaa ja antaa neuvoja, kuinka suoritusta voisi parantaa yksilön kykyjen puitteissa. Palautteen antajan luotettavuus ja tietämys tehtävän kannalta olennaisista asioista vaikuttavat siihen, minkä merkityksen palautteen saaja antaa kommenteille. (Bandura 1997, 101–106.) Esimerkiksi australialaistutkimuksessa todettiin, että opettajaopiskelijat pitivät harjoittelua valvoneen ja ohjanneen yliopiston työntekijän palautetta vähemmän merkittävänä kuin sen opettajan, jonka kanssa he tekivät yhteistyötä harjoittelussa (O’Neill & Stephenson 2012, 542). Opettaja koettiin mahdollisesti tässä tapauksessa pätevämmäksi palautteen antajaksi kuin silloin tällöin opetusta seuranneet yliopiston edustajat.

Opettajankoulutuksen aikana palautetta saadaan esimerkiksi harjoittelujen yhteydessä ohjaavilta opettajilta, opiskelutovereilta ja myös oppilailta. Sanalliseksi ohjaukseksi voidaan lukea opintojen aikana karttuneen tiedon esimerkiksi meidän tutkimuksemme keskiössä olevista luokanhallinnan keinoista, mutta näillä tiedoilla on merkittävää vaikutusta pystyvyyteen vasta, kun niitä käyttää itse onnistuneesti. (Tschannen-Moran ym. 1998, 230.) Noviisiopettajat tukeutuvat kokeneita opettajia todennäköisemmin palautteen tarjoamaan tietoon pystyvyydestä, mikä voi olla osoitus siitä, että ennen hallinnan kokemusten karttumista muilta saadulle sanalliselle ohjaukselle tai palautteelle annetaan enemmän painoarvoa (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy 2007, 945, 953). Opettajaopiskelijoille palautteella sen sijaan on merkitystä. Amerikkalaisessa tutkimuksessa todettiin, että opetusharjoittelun aikana opettajalta saatu tuki oli yhteydessä korkeampaan oppilaiden ohjaamiseen liittyvään minäpystyvyyteen (Fives, Hamman & Olivarez 2007, 928). Tämä tulos on myös osoitus siitä, että ensimmäisten opetuskokemusten aikana on tärkeää saada sanallista palautetta ja ohjausta, jotka puolestaan auttavat opettajaopiskelijaa kehittämään toimintaansa niin, että myös hallinnan kokemukset karttuvat.

4.2.3 Mallit

Se, kuinka paljon muiden antama malli vaikuttaa minäpystyvyyteen, riippuu paljon siitä, kuinka samankaltaiseksi tarkkailija itsensä kokee. Pystyvyyttä arvioidaan toisten ihmisten suoritusten kautta todennäköisemmin silloin, kun ei ole omia kokemuksia tehtävästä. Mallien vaikutus ei kuitenkaan täysin katoa, vaikka tarkkailijan asemassa

olevalla olisikin korkea pystyvyys, vaan ihmiset etsivät ja havainnoivat aktiivisesti sellaisia malleja, joiden kyvyt ja taidot mahdollistavat paremman suorituksen. Muiden toimintaa seuraamalla voi myös oppia, kuinka esimerkiksi vaikeuksiin reagoidaan järkevällä tavalla. (Bandura 1997, 86–88.)

Toisen opettajan opetusta seuraamalla kehittyi kuva siitä, millaisia erilaiset opetustilanteet ovat ja mitä opetuksella voidaan saavuttaa. Onnistunut suoritus voi vahvistaa myös tarkkailijan pystyvyyttä ja epäonnistuminen madaltaa ellei opetustilannetta havainnoiva koe olevansa mallia pätevämpi. (Tschannen-Moran ym. 1998, 229–230.) Toisin sanoen kokeneiden harjoitteluohjaajien pystyvyyteen ei todennäköisesti vaikuta opetusharjoittelijoiden epäonnistumiset, mutta opetusharjoittelijan pystyvyys voi vahvistua jonkun toisen tuntia seuratessa. Vaikutus ei kuitenkaan ole tässäkään tapauksessa täysin suoraviivainen. Jos mallin kokeneisuus, koulutus ja jopa sukupuoli eroavat tarkkailijasta, ei hyvin onnistunut mallisuoritus paranna pystyvyyttä. Tarvitaan siis piirteitä, joihin tarkkailija voi samaistua. (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy 2007, 945, 953.) On kuitenkin mahdollista, että jos opiskelijan harjoittelua ohjaavalla opettajalla on korkea pystyvyys, niin myös opiskelijan pystyvyys nousee, kun hän pääsee tarkkailemaan kokeneemman ja kykyihinsä uskovan opettajan toimintaa (Knoblauch & Woolfolk Hoy 2008, 168).

4.2.4 Fysiologiset reaktiot ja tunteet

Fysiologiset reaktiot, kuten kohonnut sydämen syke tai hikoilevat ja tärisevät kädet, tulkitaan herkästi osoitukseksi siitä, että epäonnistuminen on mahdollista tai jopa todennäköistä. Erityisesti sellaiset ihmiset, joilla on matala minäpystyvyys tulkitsevat tilanteen herättämiä reaktioita ja ahdistuksen tunnetta edellä kuvatusti. Jos suoritusta häiritseville fysiologisille reaktioille ja tunteille antaa vakan pystyvyyden arvioinnissa, saattaa niistä tulla itseään toteuttavia ennusteita, kun mielessä pyörii vain pelko epäonnistumisesta. Esimerkiksi kohonneen sydämen sykkeen voi ajatella olevan vain ohimenevä tila, eikä osoitus kykyjen puutteellisuudesta. (Bandura 1997, 106–111.) Kuten aiemmin on todettu, minäpystyvyys-uskomukset eivät muodostu automaattisesti ja suoraviivaisesti, vaan yksilön tekemällä tulkinnalla on merkittävä vaikutus.

Myös opetustilanteissa liian voimakkaat fysiologiset reaktiot voivat haitata suoritusta, mutta toisaalta voimakkuudeltaan sopivat saattavat auttaa keskittämään ajatuksia ja energiaa tehtävään (Tschannen-Moran ym. 1998, 229). Lisäksi on todettu,

että työssä jaksamisen kannalta ei riitä vain tarvittavat tiedot ja taidot yhdistettynä hyvään minäpystyvyyteen, vaan lisäksi tarvitaan opetustilanteiden herättämiä myönteisiä tunnekokemuksia (Moè, Pazzaglia & Ronconi 2010, 1150).

4.3 Minäpystyvyyden ja opettajan työn välinen yhteys

Opettajien kuin myös opettajaopiskelijoiden minäpystyvyyttä on tutkittu useista näkökulmista ja erityisesti ulkomaisia tutkimuksia on paljon. Tutkimustuloksien perusteella henkilökohtaisella minäpystyvyydellä on yhteys moniin opettajan työn osa-alueisiin ja vaikutusta työssä suoriutumiseen ja opetuksen vaikuttavuuteen. Muun muassa Gibson & Dembo (1984) havaitsivat tutkimuksessaan, että opettajat, joilla oli korkea pystyvyys saivat oppilaat työskentelemään annetun tehtävän parissa paremmin kuin ne opettajat, joilla oli matala pystyvyys.

Minäpystyvyydellä on todettu olevan yhteys myös parempiin opetusstrategioihin. Aloitteleva matematiikan opettaja, jolla on matala pystyvyys, ei osaa asettaa oppilaille sopivia oppimistavoitteita eikä reflektoida toimintaansa. Sen sijaan korkeampi pystyvyys on yhteydessä kykyyn asettaa tarkoituksenmukaisia oppimistavoitteita, seurata omaa ja oppilaiden kehitystä sekä kohdata oppilaiden oppimisvaikeuksia. Pystyvyyden noustessa opetuskäytännöt muuttuvat joustavammiksi, vähemmän kirjaan tukeutuviksi eikä epäonnistumisen pelko ole enää päällimmäinen tunne. (Chang 2010, 278–292.) Tutkimustuloksia on myös siitä, kuinka opettajat, joilla on korkea henkilökohtainen pystyvyys, suhtautuivat myönteisemmin yhteistoiminnallisen opetusnovaation käyttöön (Ghaith & Yaghi 1997, 456).

Minäpystyvyys vaikuttaa myös siihen, miten opettaja suhtautuu oppilaidensa ominaisuuksiin ja arvioi heidän mahdollisuuksiaan menestyä koulussa. Jos oppilaalla on vaikeuksia tarkkaavaisuuden kanssa, uskoo opettaja, jolla on korkea minäpystyvyys, tarkkaavaisuus-ongelmista huolimatta oppilaan akateemisiin kykyihin. Nämä opettajat tekevät arvion kyvyistä ottaen huomioon useita oppilaan ominaisuuksia, kun taas opettajat, joilla on matala pystyvyys kiinnittävät huomiota yhteen ominaisuuteen (esimerkiksi tarkkaamattomuuteen) ja tekevät arvionsa vain sen perusteella. (Tournaki & Podell 2005, 309–310.)

Edellä kuvattujen opetukseen liittyvien tekijöiden lisäksi minäpystyvyydellä on havaittu yhteys myös työssä viihtymiseen (Moè yms. 2010, 1150), opettajan ja oppilaiden vanhempien välisiin suhteisiin ja loppuun palamiseen (Skaalvik & Skaalvik 2010). Meidän tutkimuksemme kohdetta eli minäpystyvyyden merkitystä suhteessa luokanhallintaan tarkastellaan tarkemmin seuraavassa luvussa.

4.4 Minäpystyvyyden ja luokanhallinnan yhteys

Banduran minäpystyvyysteoriaan pohjaten luokanhallintapystyvyys voidaan määritellä opettajan uskomuksiksi siitä, millaiset kyvyt hänellä on rakentaa ja ylläpitää luokan järjestystä. Yleensä yksilö välttelee niitä tilanteita ja tehtäviä, joissa hänen minäpystyvyytensä on matala, mutta opettaja ei voi vältellä luokanhallintaan liittyviä tilanteita, vaan hän kohtaa niitä päivittäin. (Brouwers & Tomic 2000, 242.) Siksi minäpystyvyyssuskomukset ovat merkittävässä roolissa esimerkiksi työssäjaksamisen kannalta. Luokanhallintaan liittyvää pystyvyyttä voidaan tutkia käyttämällä sekä opettajan pystyvyys -mittaria, jossa ei ole varsinaista luokanhallintapainotusta että mittaria, jolla tutkitaan esimerkiksi vastaajien käsityksiä oppilaiden käytöksen kontrolloinnista. Laskemalla korrelaatiot saadaan käsitys ilmiöiden yhteydestä (ks. esim. Woolfolk & Hoy 1990). Suurin osa opettajan pystyvyyttä yleisellä tasolla mittavista kyselyistä sisältää myös luokanhallintaan liittyviä väittämiä (O'Neill & Stephenson 2011). Lisäksi käytetään kyselyitä, joiden kaikki väittämät liittyvät luokanhallinnan osa-alueisiin (ks. esim. Morris-Rothschild & Brassard 2006).

Opettajan minäpystyvyydellä on havaittu huomattavia vaikutuksia luokanhallintaan. Gordonin (2001) tutkimuksen kohteena oli 96 opettajaa, joilla oli korkea minäpystyvyys ja 93 opettajaa, joiden minäpystyvyys oli matala. Korkea minäpystyvyys oli yhteydessä siihen, että opettajat uskoivat käytösongelmaisten oppilaiden mahdollisuuksiin parantaa käytöstään. Opettajat myös uskoivat, että heidän oli mahdollista vaikuttaa huonoon käytökseen ja tunsivat epätodennäköisemmin vihaa, häpeää tai syyllisyyttä oppilaiden käytösongelmien takia. Minäpystyvyyden ollessa korkea opettajalla oli vähemmän stressiä sekä todennäköisesti hyvä suhde rehtoriin ja suurempi työtyytyväisyys. Matalan pystyvyyden havaittiin olevan yhteydessä päinvastaisiin näkemyksiin; oppilaiden käytösongelmien arvioitiin olevan kroonisia eivätkä opettajat olettaneet, että huono käytös voisi parantua. Myös vihan, häpeän ja

syllisyyden tunteet olivat todennäköisempiä. Toisin kuin korkea pystyvyys, matala pystyvyys yhdistyi siihen, että opettajat eivät pitäneet oppilaistaan, kokivat stressiä ja arvioivat oppilaiden akateemiset kyvyt keskiarvon alapuolelle. Tutkimuksessa todettiin myös, että hyvä opetus on luonnollisesti yhteydessä hyvään luokanhallintaan. (Gordon 2001, 60–62.) Mielenkiintoista on, että niillä opettajilla, jotka kokevat enemmän paineita ja vastuuta oppilaiden oppimisesta on havaittu korkeampi pystyvyys. Yhteyden voi selittää se, että nämä opettajat käyttävät enemmän aikaa oppituntien suunnitteluun ja ovat siitä syystä paremmin valmistautuneita kohtaamaan myös mahdollisia luokanhallinnallisia ongelmia. (Klassen & Chiu 2010.)

Opettajan käyttämällä luokanhallinnan keinoilla ja niiden toimivuudella on yhteys minäpystyvyyteen. Rimm-Kauffmanin ja Sawyerin (2004) tutkimuksessa tarkasteltiin minäpystyvyyden ja niin kutsutun *Responsive Classroom (RC)* -lähestymistavan yhteyttä. Lähestymistavassa painotetaan oppilaiden panosta oppimistilanteisiin, jatkuvaa huolenpitoa ja sääntöjä ja toimintatapoja, jotka edistävät oppilaiden kykyä säädellä itse toimintaansa. Tutkimuksen tulosten mukaan niillä opettajilla, jotka käyttivät RC -menetelmää, oli korkeampi minäpystyvyys kurinpitoon ja luokan ilmapiiriin liittyvissä asioissa. Minäpystyvyyden ja menetelmän yhteyttä selittää mahdollisesti se, että opettajat saavat työkaluja, joilla voi myönteisesti vaikuttaa oppilaiden käyttäytymiseen ja samalla myös minäpystyvyys vahvistuu. (Rimm-Kauffman & Sawyer 2004, 325, 330–334.) On myös havaittu, että jos luokanhallintapystyvyys on korkea, opettaja käyttää todennäköisemmin positiivisia luokanhallintakeinoja kuten kompromissien tekoa ja ongelmien ratkaisemista yhdessä oppilaiden kanssa (Morris-Rothschild & Brassard 2006, 114).

Luvussa 4.1 esiteltujen opettajan yleisen pystyvyyden ja henkilökohtaisen pystyvyyden ollessa myönteisiä luokassa vallitsee todennäköisesti ilmapiiri, joka ei ole jäykkä ja vahvasti kontrolloitu. Kuitenkin erilaisilla yhdistelmillä voi olla yllättäviäkin vaikutuksia opettajan toimintaan. Woolfolkin ja Hoyin (1990) tutkimuksen mukaan opettajaopiskelijat, joilla oli sekä korkea opetuspystyvyys että korkea henkilökohtainen pystyvyys, olivat yleensä lähestymistavoiltaan humanistisia eli he näkivät koulun yhteisönä, jossa on tärkeää kohdata oppilaat yksilöinä ja pyrkiä opettamaan kaikenlaisia oppijoita. Jos taas korkea opetuspystyvyys yhdistyi matalaan henkilökohtaiseen opetuspystyvyyteen, olivat opettajaopiskelijat vähemmän humanistisia lähestymistavoiltaan. Sen sijaan, jos matala opetuspystyvyys yhdistyi

korkeaan henkilökohtaiseen opetuspystyvyyteen eli opettaja ajatteli opetuksella yleisesti olevan vähän vaikutusmahdollisuuksia, mutta kuitenkin koki henkilökohtaisesti pystyvänsä vaikuttamaan oppilaisiin, oli luokassa todennäköisemmin tiukka kuri ja järjestys. (Woolfolk & Hoy 1990, 84–88.) Myös Gordon (2001) teki samanlaisen havainnon korkean minäpystyvyyden ja humanististen lähestymistapojen yhteydestä tutkiessaan jo työssä olevia opettajia.

Tutkimusten mukaan luokanhallinnan minäpystyvyydellä on yhteys myös opettajien kokemaan uupumukseen. Meidän tutkimuksemme aiheen rajaukseen onkin vaikuttanut käsitykset siitä, että luokanhallinta ja työrauhan ylläpito väsyttävät opettajia. Henkinen väsymys saattaa madaltaa pystyvyyttä ja matala pystyvyys voi puolestaan johtaa niin kutsuttuun depersonalisaatioon eli kyyniseen ja kylmään asenteeseen työtä kohtaan. Kun pystyvyys on matala, on myös todennäköisempää, että opettaja kokee itsensä tehottomaksi luokanhallintatehtävissä eikä jaksakaan ponnistella selvittääkseen luokanhallintaan liittyviä ongelmia. (Brouwers & Tomic 2000, 248–249.) On myös todettu, että opettajat, jotka eivät luota kykyinsä saada oppilaat kiinnostumaan opetuksesta, joutuvat todennäköisesti käyttämään enemmän energiaa oppilaiden kontrolloimiseen, joka lisää oppilaiden käytöksestä johtuvaa stressiä ja näin ollen vahingoittaa myös opettaja-oppilassuhteita sekä vähentää työtyytyväisyyttä (Martin, Sass & Schmitt 2011, 555).

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

5.1 Tutkimusote- ja kysymykset

Olemme aineistoa monipuolistaaksemme ja laajentaaksemme hyödyntäneet mixed methods-menetelmää käyttämällä sekä kvantitatiivista että kvalitatiivista tutkimusotetta. Yhdistämällä kvantitatiivisia ja kvalitatiivisia tutkimusmetodeja voidaan saada tutkittavasta ilmiöstä monipuolisempi kuva ja tehdä vahvemmin perusteltuja johtopäätöksiä tutkimuksen tuloksista. Yleensä tutkimuskysymyksiin pystyy parhaiten pureutumaan yhdistämällä eri metodeja, jolloin toisen vahvuuksilla voi paikata toisen heikkouksia. Luonnollisesti tällöin voi myös käyttää hyväkseen eri metodien vahvuuksia. Esimerkiksi laadullinen tutkimusote nostaa esille tutkittavien omat näkemykset ja määritelmät tutkittavasta aiheesta, kun taas määrällinen lähestymistapa

antaa mahdollisuuden yleistää tutkimustuloksia. Jotta voidaan puhua mixed methods-lähestymistavasta, eri metodein saadut tulokset täytyy yhdistää viimeistään tulosten tulkitsemisvaiheessa. (Burke Johnson & Onwuegbuzie 2004.) Mixed methods-tutkimusstrategiaa voidaan käyttää joko kuljettamalla laadullisia ja määrällisiä metodeita rinnakkain tai tekemällä ensin esimerkiksi haastatteluja ja keräämällä sen jälkeen kvantitatiivista aineistoa kyselylomakkeella (Spratt, Walker & Robinson 2004, 7).

Tässä tutkimuksessa olemme käyttäneet ensiksi mainittua lähestymistapaa. Olemme tutkineet minäpystyvyyttä siihen erityisesti soveltuvalla, määrälliselle tutkimusotteelle ominaisella Likert-asteikolla ja pyrkineet muodostamaan kuvan opintojensa loppupuolella olevien opettajaopiskelijoiden minäpystyvyyden tasosta luokanhallintaan liittyvissä osa-alueissa. Tämän lisäksi monipuolistimme aineistoa selvittämällä myös laadullisesti, millaisia käsityksiä opiskelijoillamme on yhdestä tärkeimmästä luokanhallinnallisesta osa-alueesta, työrauhasta. Paneutumalla näihin kysymyksiin on tarkoitus nostaa esiin se, millaisin eväin opiskelijat ovat astumassa työelämään. Lisäksi selvitettiin vastaajien omaa näkemystä koulutuksen antamista valmiuksista luokanhallintaan sekä suhtautumista koulun ulkopuolisten ja opettajasta riippumattomien tekijöiden vaikutukseen esimerkiksi oppilaan käytökseen. Kvalitatiivinen tutkimuksemme on fenomenografinen kuvaus siitä, miten luokanopettajaopiskelijamme käsittävät työrauhan ilmiönä. Objektiiivisen tiedon saavuttamisen peruslinjoissa emme esittele yhtä vaan useampia totuuksia, sillä eri yksilöillä on omat kokemuksensa ja totuutensa, jolloin tutkimustiedosta ei muodostu objektiiivista totuutta, vaan näkökulma ilmiöstä tutkittavan ryhmän osalta. (Tynjälä 1999, 25–26.)

Tutkimuskysymykset

- 1. Mikä on opiskelijoiden luokanhallinnan minäpystyvyys hyvän opetuksen ja motivoinnin sekä työrauhan luomisen ja ylläpidon osa-alueissa?**
- 2. Onko suoritettujen opetusharjoitteluiden ja opintojen ulkopuolisen opetuskokemuksen mukaan jaettujen ryhmien minäpystyvyydessä eroja?**

- 3. Onko koulutus antanut valmiuksia luokanhallintaan ja onko opettajalla mahdollisuus vaikuttaa oppilaisiin ulkopuolisista tekijöistä huolimatta?**
- 4. Millaisia käsityksiä opiskelijoilla on työrauhahäiriöistä, niiden taustavaikuttajista ja työrauhan luomiseen ja ylläpitoon käytettävistä keinoista?**

5.2 Tutkimusmenetelmät ja kyselylomake

Tutkimuksen aineisto kerättiin kyselylomakkeella eli tutkimuksemme on kyselytutkimus. Aineisto on kerätty standardoidusti eli jokainen vastaaja on vastannut täsmälleen samoihin kysymyksiin (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2000, 180). Minäpystyvyyttä ja myös erityisesti luokanhallintaan liittyvää pystyvyyttä on tutkittu kyselyin jo aiemminkin ja kyselyn tekemisessä käytimme esimerkkeinä aikaisempia minäpystyvyyden ja luokanhallinnan minäpystyvyyden mittaamiseen kehitettyjä mittareita (esim. Tschannen-Moran yms. 1998, Main & Hammond 2008). Päädyimme kuitenkin tekemään tutkimustamme varten oman kyselyn, jonka väittämät pohjautuvat juuri tämän tutkimuksen teoriapohjaan luokanhallinnasta ja joka sisältäisi hyvään opetukseen, motivointiin ja työrauhaan liittyviä kysymyksiä. Lisäksi kysymysten sisältö pyrittiin muotoilemaan sellaiseksi, että se sisälsi mahdollisimman selkeän toiminnankuvauksen, jotta opettajaopiskelijat voisivat ottaa niihin kantaa ja arvioida kykyjään, vaikka heillä ei välttämättä ole muuta opetuskokemusta kuin koulutukseen kuuluvat opetusharjoittelut.

Hyvän kyselyn ja näin ollen myös hyvän minäpystyvyysskyselyn laatiminen vaatii tietoa siitä toiminnasta, joita kyselyllä on tarkoitus tutkia eli tässä tapauksessa luokanhallinnasta. Tietämys varmistaa sen, että väittämät liittyvät juuri siihen toimintaan, jota on tarkoitus tutkia. Jos väittämät eivät kuvaa luokanhallintaan liittyviä tekijöitä, häviää tutkimuksen tulosten ennustava voima. (Bandura 2006, 310). Asianmukaisten ja validiteetiltaan hyvien minäpystyvyyssväittämien muodostaminen vaatii siis tietoa luokanhallintaan liittyvistä käsitteistä. Meidän tutkimuksessamme

väittämien taustalla on luokanhallintaan liittyvää teoreettista tietoa, jonka pohjalta ilmiö on myös pilkottu pienempiin osiin (hyvä opetus, motivointi, työrauha). Kyselytutkimuksen kysymysten muotoilussa täytyy olla muutenkin huolellinen ja pyrkiä välttämään sanamuodoiltaan epämääräisiä ja johdattelevia kysymyksiä (Valli 2010, 236).

Minäpystyvyytä väittämien muodostamiseen liittyy myös yleisyyden ja erityisyyden ongelma. Väittämät eivät saisi olla liian tarkkoja, jolloin pystyvyyttä ei voida tarkastella kuin hyvin rajatuissa tilanteissa. Toisaalta väittämät eivät saa olla liian yleisluontoisia, jolloin vastaajien on vaikeampaa arvioida pystyvyyttään, kun he eivät pysty rajaamaan tietoja ja taitoja, joita tilanteen hallitseminen vaatii. (Bandura 1997, 39.) Esimerkiksi luokanhallintaan liittyvää pystyvyyttä on turha mitata väittämällä ”koen pystyväni hallitsemaan luokkani”. Se ei ole myöskään tutkimuksen luotettavuuden kannalta hyvä väittämä.

Minäpystyvyyttä mittaavat väittämät muotoillaan esimerkiksi ”minä pystyn”-muotoon, joka ilmentää sitä, että kyseessä on vastaajan oma tunne siitä kykeneekö hän tekemään jotain, eikä tarkoituksena ole selvittää esimerkiksi sitä, onko vastaaja halukas tekemään jotain. Minäpystyvyyttä ei myöskään pidä sekoittaa itseluottamuksen tai kontrollikäsityksiin (locus of control), joista ensimmäinen arvio sitä, kuinka arvokkaaksi ihminen itsensä kokee ja jälkimmäinen käsitystä siitä, ovatko tapahtumien lopputulokset riippuvaisia yksilöstä itsestään vai asioista, joihin hän ei voi vaikuttaa. (Bandura 2006, 308–309.)

Kolmiosainen kyselylomake muodostui viidestä taustakysymyksestä, 19:sta Likert-asteikollisesta kysymyksestä (1 = täysin eri mieltä, 2 = eri mieltä, 3 = jonkin verran eri mieltä, 4 = ei samaa eikä eri mieltä, 5 = jonkin verran samaa mieltä, 6 = samaa mieltä, 7 = täysin samaa mieltä) sekä neljästä avoimesta kysymyksestä. Taustakysymykset selvittivät vastaajien sukupuolen, syntymävuoden, opintojen aloitusvuoden, viimeksi suorittaman opetusharjoittelun ja harjoittelujen ulkopuolisen opetuskokemuksen. Likert-asteikollisissa väittämissä vastaajat arvioivat pystyvyyttään kolmessa luokanhallinnan osa-alueessa, jotka olivat

- 1) hyvä opetus,
- 2) motivointi ja
- 3) työrauhan luominen ja ylläpito.

Minäpystyvyys muodostetaan laskemalla luokanhallintaan liittyvien väittämien (1–13) pisteet yhteen ja jakamalla näin saatu tulos väittämien määrällä (Bandura 1997, 42). Lisäksi Likert-asteikollisilla kysymyksillä selvitettiin vastaajien ajatuksia opettajan työhön vaikuttavista koulun ulkopuolisista tekijöistä (väittämät 14–17) ja koulutuksen antamista valmiuksista luokanhallintaan sekä työrauhan luomiseen (väittämät 18–19). Neljällä avoimella kysymyksellä selvitettiin opiskelijoiden käsityksiä työrauhaongelmien määrittelystä ja syistä sekä työrauhan rakentamisesta keinoista.

Valitsimme 7-portaisen asteikon, jotta kysely olisi mahdollisimman herkkä havaitsemaan pieniäkin eroja minäpystyvyydessä. Usein vastaajat myös välttelevät asteikkojen ääripäitä, jolloin esimerkiksi 5-portaisessa asteikossa vastaukset sijoittuisivat suurimmalla osalla ääripäiden väliin. Lisäksi kapeammalla asteikolla kaksi vastaajaa saattavat valita saman vastauksen, mutta useamman kohdan asteikossa heidän valintansa eroaisivat toisistaan. Laajempi asteikko erottelee vastaajat tehokkaammin toisistaan. (Bandura 2006, 312.)

5.2.1 Työrauhakäsitykset avoimissa vastauksissa

Työrauha-ilmiötä tutkiva osuus on laadullinen tutkimus, jolle ominaista on toimijoiden omien tulkintojen esiin nostaminen (Hakala 2007, 17). Tutkimuksessamme selvitetään luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä työrauhasta ja sen häiriöistä sekä siitä, miten opettaja voi rakentaa tai ylläpitää työrauhaa luokassaan.

Vaikka tutkimus ottaa huomioon kokemukset asiasta vastaajarajauksen kohdistuessa 3. tai 4. harjoittelua suorittaviin, otetaan siinä myös huomioon, että välttämättä vastaajalla ei ole koulutuksen ulkopuolista kokemusta ilmiöstä. Näin ollen fenomenologian sijaan tutkimuksemme on enemmän fenomenografinen tutkimustapa, jossa pyritään sekä kuvaamaan että ymmärtämään ihmisten käsityksiä ja kokemuksia (Gröhn 1989, 7–8). Oleellista ei näin ollen ole se, että korostetaan opiskelijoiden kokemuksen tai käsitteellisen ajattelun eroa vaan se, että pyritään kuvaamaan yksilön ja ilmiön suhdetta riippumatta siitä, perustuvatko nuo käsitykset välittömiin kokemuksiin, käsitteelliseen ajatteluun tai fyysiseen käytökseen. (Marton 1988, 153–154, Ahonen 1994, 121–122). Toisin kuin fenomenologia, fenomenografia ei keskity niinkään tiedon konstruointiin eli ajattelu- ja havainnointiprosesseihin eikä ota kantaa syvemmin ontologiseen kysymykseen, vaan sen sijaan tarkastelee ihmisten käsityksiä jostain ilmiöstä (Järvinen & Järvinen 2000, 86). Koska ymmärrys ja ajattelutavat

työrauhasta rakentuvat jokaisen henkilön kohdalla eri tavoin, on syytä olettaa tutkimuksen tuovan ilmi käsityksiä, jotka eroavat toisistaan.

Fenomenografisessa tutkimusotteessa on kyse aineistolähtöisestä tutkimisesta, jossa edetään tämän tutkimuksen kohdalla induktiivisesti pelkän aineiston perusteella. Näin ollen tutkija analysoi aineistoa muodostaen kategorioita, jotka ovat peräisin tutkittavilta (Uljens 1989 39–41.) Uljensin (1989, 13–18) mukaan ilmiötä voidaan tarkastella tutkimuksessa kahden näkökulman avulla. Sellaisenaan, kuin se todellisuudessa ilmenee ja sellaisena, miten eri ihmiset ilmiön ymmärtävät. Tutkimuksessamme on pyritty sekä induktiiviseen, aineistosta kumpuvaan kategorisointiin sekä itse laadullisen tutkimusosion laatimisessa siihen, että fenomenografialle tärkeä toinen näkökulma tulisi esiin siten, että kysymme vastaajilta, mitä työrauhahäiriöt ovat. Tämä osuus vastaa toista näkökulmaa niin kuin se on vastaajiemme osalta ymmärretty. Sitten syvennämme kahdessa myöhemmässä tutkimuskysymyksessämme edelleen siihen, miten ihmiset ymmärtävät, kokevat tai käsittävät ilmiön ja sen taustat ja erityisesti tämän tutkimuksen kohdalla; miten he ajattelisivat toimivansa tämän ilmiön aikaansaamiseksi. Huomattavaa on, että vaikka kyseisessä osiossa selvitetään toimintatapoja, ei kysymyksessä silti ole fenomenologinen tutkimus, sillä fenomenografista ajattelua myötäillen tieto voi syntyä välittömästä kokemuksesta, käsitteellisestä ajattelusta tai fyysisestä käytöksestä (Marton 1988, 153–154). Näin ollen tämäkin osio mittaa sitä, millaisia käsityksiä opiskelijoillamme on siitä, miten toimia tai millaisia toimintatapoja hyödyntää työrauhan aikaansaamiseksi.

Martonin (1988) mukaan fenomenografian tärkein tavoite on tuoda esille tutkittavien kaikki tavat ymmärtää jonkin ilmiö. Näistä ymmärryksen tavoista luodaan siten käsitteelliset luokat, joita vertaillaan erojen ja yhtäläisyyksien avulla. Vaikka vallitsevin aineistonkeruu tapa on yksilöhaastattelu, voidaan fenomenografista tutkimusta tehdä myös kirjoitusten avulla, kuten olemme tutkimuksemme kohdalla tehneet. Tämä oli perusteltu valinta, siksi, että ammatillisesti henkilökohtaisen ja mahdollisesti jopa arkaluontoisena koetun ilmiön kohdalla koimme, että anonyymien, avointen vastausten avulla voisimme saada avoimempia, suurempia ja kattavampia vastauksia ilmiöön liittyen. Tällainen tapa parhaimmillaan paljastaa yksilön todelliset ajattelutavat ilmiöstä ja siihen liittyvistä toimintatavoista.

5.2.2 Tutkimuksen kulku

Fenomenografisen tutkimuksen kulku etenee siten, että tutkija kiinnittää huomiota käsitteeseen tai ilmiöön, josta esiintyy ihmisillä erilaisia käsityksiä tai tulkintoja, kuten esimerkiksi tässä tutkimuksessa työrauha. Kun aihe on löytynyt, seuraa teoreettinen perehtyminen aiheeseen ja siihen liittyviin käsitteisiin, osa-alueisiin ja näkökulmiin. Sitä seuraa aineiston kokoaminen tutkimalla henkilöitä, jotka ilmaisevat omat käsityksensä tai tulkintansa ilmiöstä ja nämä käsitykset luokitellaan ja niiden avulla etsitään erilaisia käsityksiä edustavat kuvauskategoriat ilmiöön liittyen. (Ahonen 1994, 115) Fenomenografinen analyysi perustuu ajatukseen objektiivisen todellisuuden hylkäämisestä; todellisuus itsessään ilmenee eri tavoin eri ihmisten käsityksissä. Tällöin käsityksen käsite on ilmiön ja henkilön välisessä suhteessa. (Marton 1984, 267–286.) Tämä vastaa hienosti myös käsitystä työrauhasta ilmiönä, sillä Pitkäniemen mukaan ei ole olemassa yhtä ja ainoaa luokkahuoneen todellisuutta (Pitkäniemi 1995, 26).

5.3 Tutkimuksen kohderyhmä ja aineiston keruu

Tutkimuksemme kohdistuu Jyväskylän yliopiston luokanopettajaopiskelijoihin, jotka olivat kyselyyn vastaamishetkellä joko suorittamassa tai jo suorittaneet luokanopettajakoulutukseen kuuluvan kolmannen opetusharjoittelun tai neljännen eli päättöharjoittelun. Vastaukset kerättiin mrlnterview-sovelluksen kautta. Otantamenetelmä oli harkinnanvarainen otanta. Lähetimme kyselymme vastauspyynnön opettajaopiskelijoille sähköpostilistan kautta, joten emme voi olla varmoja, että jokainen kohderyhmään kuuluva opiskelija olisi saanut kyselypyynnön. Sattumanvarainen otanta olisi vaatinut yksityiskohtaisempia tietoja perusjoukosta.

Aineistoa kerättiin vuoden 2014 keväällä kolmatta ja neljättä opetusharjoittelua suorittaneilta. Saman vuoden syksyllä aineistoa täydennettiin lähettämällä sähköpostitse kyselypyyntö kolmatta opetusharjoittelua suorittavalle opiskelijaryhmälle. Neljättä harjoittelua suorittaneilta emme voineet pyytää vastauksia, sillä heidän joukossaan oli todennäköisesti henkilöitä, jotka olivat vastanneet kyselyyn jo keväällä. Tutkimukseen osallistui yhteensä 53 luokanopettajaopiskelijaa, joista 87 % (n = 46) oli naisia ja 13 % (n = 7) miehiä. Vastaaajista 40 % (n = 21) oli syntynyt ennen vuotta 1989, 43 % (n = 23) vuosina 1989–1990 ja 15 % (n = 8) vuoden 1990

jälkeen. Yksi vastaajista ei halunnut ilmoittaa syntymävuottaan. 38 % oli aloittanut opintonsa ennen vuotta 2010, 49% vuonna 2010 ja 13% vuoden 2010 jälkeen. Vastaajista 64 % (n = 34) oli suorittanut tai suorittamassa kolmatta opetusharjoittelua ja 36% (n = 19) neljättä eli viimeistä harjoittelua. Alle puolivuotta opetusharjoittelujen ulkopuolista opetuskokemusta oli 43%:lla (n = 23), yli puoli vuotta 45%:lla (n = 24) ja ei ollenkaan 11%:lla (n = 6) vastaajista. Yhteensä 43 vastaajaa mainitsi tehneensä opettajan sijaisuuksia ja 20 henkilöä eritteli saaneensa kokemusta harrastus- ja vapaa-ajantoiminnan ohjaamisesta, urheiluvalmentamisesta tai leirien ohjaamisesta. Kaksi vastaajaa oli toiminut koulunkäyntiohjaajana tai kouluavustajana. Niin ikään kaksi vastaajaa ilmoitti työskennelleensä lastentarhanopettajana, mutta vastauksista ei käynyt ilmi, oliko heillä lastentarhanopettajan tutkinto.

5.4 Aineiston analyysi

Ennen tarkempaa analyysia aineistosta poistettiin kaksi tilastoyksikköä, joista puuttui analyysin kannalta tarvittavat tiedot. Tilastolliseen analyysiin päätettiin ottaa kuitenkin mukaan sellainen tilastoyksikkö, josta löytyi kaikki muut tarvittavat tiedot paitsi vastaukset avoimiin kysymyksiin. Seuraavaksi tarkastettiin, että kaikki Likert-asteikolliset kysymykset olivat samansuuntaisia ja käännettiin väittämiä, jos se oli tarpeen (väittämät 13, 16–19). Harjoittelujen ulkopuolista opetuskokemusta kartoittaneen kysymyksen vastaukset yhdistettiin kahteen toisensa poissulkevaan luokkaan, jotta saataisiin tilastollisia testejä varten tarpeeksi isoja ryhmiä. Luokiksi muodostettiin ”ei yhtään tai alle puoli vuotta” ja ”yli puoli vuotta” opetuskokemusta hankkineet.

Pystyvyyttä mittaavista muuttujista muodostettiin summamuuttuja, joka kuvaa luokanopettajaopiskelijoiden luokanhallinnan minäpystyvyyttä (väittämät 1–13). Lisäksi summamuuttaja muodostettiin erikseen työrauhaa koskevista väittämistä (väittämät 10–13), sillä työrauha on erityisesti kiinnostuksemme kohteena. Summamuuttuja muodostettiin myös koulutuksen antamia valmiuksia tarkastelevista väittämistä (väittämät 14 ja 15). Yksi kyselyn osioista liittyi opettajasta riippumattomiin ja koulun ulkopuolisiin tekijöihin, jotka vaikuttavat oppilaiden käytökseen luokassa. Väittämien tarkoituksena oli selvittää kokevatko vastaajat pystyvänsä vaikuttamaan oppilaiden käytökseen näistä tekijöistä huolimatta. Luotettavuustarkastelun

perusteella väittämistä ei kuitenkaan voitu muodostaa opiskelijoiden yleistä minäpystyvyyttä kuvaavaa summamuuttujaa, joten tulosluvussa esitetään vain jokaisen muuttujan keskiarvo, keskihajonta ja vastausten jakautuminen Likert-asteikolle.

Pystyvyyttä kuvaavien summamuuttujien lisäksi tarkasteltiin myös yksittäisten väittämien vastauskeskiarvoja ja keskihajontoja sekä sitä, miten vastaukset olivat jakautuneet Likert-asteikolle. Tarkoituksena oli hahmottaa, nouseeko jokin osa-alue aineistosta esiin esimerkiksi korkealla keskiarvolla. Keskiarvot, keskihajonnat ja vastausten jakautuminen Likert-asteikolle taulukoitiin. Tiivistimme Likert-asteikon antamat tiedot niin, että arvot portailla 1–3 muodostivat ”Eri mieltä” -kategorian ja portailla 5–7 ”Samaa mieltä” -kategorian. Riippumattomien otosten T-testi tehtiin suoritettujen harjoittelujen ja opetuskokemuksen perusteella jaettujen ryhmien välillä. Keskiarvoja verrattiin sekä luokanhallintapystyvyyden että työrauhapystyvyyden osalta. Tarkoituksena oli selvittää, voiko tulosten perusteella tehdä päätelmiä opetusharjoittelujen ja opetuskokemuksen yhteydestä luokanhallinnan minäpystyvyyteen. Korrelaatiota tarkasteltiin luokanhallintapystyvyyden ja opintojen antamien valmiuksien välillä, jotta saataisiin tietoa siitä, onko korkeammat arvot yhteydessä kokemukseen valmiuksien saamisesta.

Avoimien kysymysten analyysissä oli alun perin tarkoitus käyttää teorialähtöistä sisällönanalyysia, sillä teoreettiset taustatietomme aiheesta olivat entuudestaan melko kattavat. Teoriapohja helpotti suuresti aineiston analyysia, mutta analyysia ohjasi kuitenkin enemmän fenomenografinen kategorisointi autenttisesti aineistoa mukaillen. Onkin tunnustettava, että taustalla oleva teoriapohja ei haittaa fenomenografisen tutkimuksen tekoa, sillä Ahosen (1994) mukaan täysin objektiivista fenomenografista kontekstianalyysia ei ole mahdollista tehdä, mutta kun taustalla vaikuttava teorian tieto on tiedostettu, ei se ole tulosten tulkitsemista häiritsevä tekijä (Ahonen 1994, 124). On kuitenkin huomioitava, että analyysikehikkoa ei voida teoriaa mukaillen päättää etukäteen, vaan se nousee aineistoa tulkitsemalla (Häkkinen 1996, 39–40). Fenomenografinen merkitysluokka oli tässä tutkimuksessa vertikaalinen, eli erilaiset käsitykset asetettiin nousevaan järjestykseen niiden yleisyysasteen perusteella.

Fenomenografiselle tutkimussuuntaukselle on tyypillistä pitää arvokkaana jokaisen tutkittavan todellisuutta. Kuitenkaan teoreettisen taustan ulkopuolisia käsityksiä ei yleensä tulkita merkityksellisiksi, koska ne eivät ole tutkimuksen kannalta relevantteja. (Ahonen 1994, 126.) Tämän tutkimuksen kohdalla aineisto oli suurelta osin relevanttia. Tulokset muodostuvat fenomenografisesti, tämänkin tutkimuksen kohdalla, oleellisista, merkittävistä eroista sen osalta, miten ihmiset määrittelevät ilmiön. Päätulokset muodostuvat eroja kuvaavista kategorioista, joiden avulla pyritään kuvaamaan ja ymmärtämään tutkittavien ajattelua, tässä tutkimuksessa luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä työrauhasta, sen häiriöistä ja niihin sovellettavista toimintamalleista. (Uljens 1989, 13–18, Marton 1988, 141–159.) Tämän ansiosta aiemmin aikomamme teorialähtöisen sisällönanalyysin sijaan saimmekin aineistosta tällä tavalla enemmän kategorioita, kuin mitä olisimme osanneet alun perin itse luoda teoriaan peilaten. Näin ollen kyseessä on myös induktiivinen lähestymistapa ja päättely, sillä esiyymmärrys aiheesta muuttui hieman tutkimuksen edetessä ja tulokset nousivat yksittäisistä havaintojoukoista muodostaen niistä yleistettyjä kategorioita. (Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen, & Saari 1994, 16, 22, 167.)

Analyysiyksikköjen poimiminen lähti puhtaasti aineistosta, vaikkakin teorian tieto oli taustalla vaikuttamassa. Teoriatiedon olemassa oloa ei tarvitse kieltää tai ohittaa, vaan se on tärkeässä osassa fenomenografista analyysiä. Analyysiyksikköjen poimiminen tapahtui värien avulla. Lähdimme värittämään aineistosta samaa käsitystä edustavat vastaukset ja värit saattoivat vaihdella yhdenkin vastauksen sisällä. Värit nimesimme sitten löytyneiden kategorioiden mukaisesti ja poimimme alkuun kaikki mahdolliset vastaukset johonkin kategoriaan, niin että jokainen vastaus tuli kauttaaltaan väritetyksi. Tämän jälkeen muodostimme selkeät teemat toistuvista kategorioista. Nämä kategoriat muodostuivat melko selkeiksi ja voidaankin puhua melko homogeenisestä vastaajaryhmästä, jota koulutus on mahdollisesti tasapäistänyt ilmiöstä ajattelemisen suhteen. Vaikkakin toisaalta se, että eri kategorioita ylipäättään syntyy, kertoo tietysti myös eroista vastaajien välillä. Käsitysryhmät muodostettiin teemoja tiivistämällä ja vertailtiin keskenään isompia ryhmiä yhdistelemällä. (Uljens 1989 30, 39–41, 48–51.) Kuvauskategoriat esitellään vielä selkeämmin johtopäätöksissä, kun saadut tulokset supistetaan päätuloksiksi yhteneväisyyksiä ja eroja vertaamalla luoden lopulta tuloksia kuvaava tulosavaruus.

5.5 Tutkimuksen luotettavuus

Kyselylomakkeen pystyvyyttä mittaavan osion reliabiliteetti oli melko korkea ($\alpha = .85$) eikä yhdenkään väittämän poistaminen olisi nostanut arvoa. Työrauhaa koskevan summamuuttujan reliabiliteettikerroin (α) oli $.72$ ja koulutuksen antamia valmiuksia tarkastelevan summamuuttujan $.92$. Harkinnanvaraisesta otantamenetelmästä johtuen tutkimuksen tulosten yleistettävyyteen on suhtauduttava varovaisesti. Otantamenetelmä on saattanut vaikuttaa esimerkiksi siihen, että sellaiset opiskelija, jotka eivät koe itseään kovinkaan kyvykkääksi luokanhallinnan osa-alueilla ovat saattaneet sivuuttaa kyselyn. Toisin sanoen kyselyn aihe on mahdollisesti karkottanut osan vastaajista. Aineiston kerääminen kevätlukukauden loppupuolella voi myös vaikuttaa vastaajamääriin, koska osa opiskelijoista on saattanut jo päättää opintonsa lukuvuoden osalta ja siirtyä esimerkiksi kesätöiden pariin. Kyselylomaketta käsittelevässä luvussa 5.2 on pohdittu luotettavuutta minäpystyvyyksiä ja kysymysten laadinnan näkökulmasta sekä perusteltu 7-portaisen Likert-asteikon käyttö. Sisällön validius merkitsee sitä, että tutkimuksessa käytettävät käsitteet ovat teorian mukaiset ja kattavat ilmiön riittävän laajasti (Metsämuuronen 2005, 65). Huolellinen perehtyminen luokanhallinnan käsitteeseen ja mittarin rakentaminen sen pohjalta vaikuttavat tutkimuksemme sisällön validiteettiin.

Kyselytutkimukselle ominaisia luotettavuuteen vaikuttavia seikkoja ovat esimerkiksi se, että kysymykset esitetään jokaiselle vastaajalle samassa muodossa eikä haastattelija vaikuta tutkittavan vastauksiin läsnäolollaan (Valli 2001, 101). Haastattelutilanne olisi myös saattanut vaikuttaa tutkittaviin niin, että he olisivat antaneet sosiaalisesti hyväksytyjä vastauksia rehellisten mielipiteiden sijaan. Kyselytutkimuksen luotettavuutta madaltaa mahdollisuus väärinymmärryksiin, kun vastaajat eivät voi pyytää tarkennusta epäselviin kysymyksiin. Kyselylomake täytyy tehdä huolellisesti eikä esitestauskaan ole pahitteeksi. (Valli 2001, 102.) Tämän tutkimuksen kyselylomake esitettiin pienellä joukolla opinnäyteseminaariryhmässämme ja saimme silloin myös palautetta kyselyn toimivuudesta. Tutkimuksen kohdejoukon rajaaminen valmistumisen kynnykselle oleviin opiskelijoihin on myös luotettavuutta lisäävä tekijä, kun tarkoituksenamme on ollut selvittää opiskelijoiden minäpystyvyyttä luokanhallinnassa. Mahdollisimman tarkka ja paikkansapitävä arvio omasta pystyvyydestä vaatii tietoa niistä kyvyistä, joita

tehtävästä suoriutuminen vaatii (Bandura 1997, 64–65). Opintonsa vasta aloittaneiden opiskelijoiden käsitykset luokanhallinnasta eivät ole vielä välttämättä tarpeeksi jäsenyneitä ja koeteltuja minäpystyvyyssarvioiden tarpeisiin.

Laadullisessa osuudessa tutkimuksen luotettavuuteen vaikuttavat luonnollisesti tutkijoiden omat tulkinnat aineistosta ja niiden perusteella luotujen käsiteavaruuksien paikkansapitävyys. Tällä tarkoitetaan sitä, olisiko tutkimus toistettavissa samanlaisin tulkinnoin, tuloksin ja käsiteavaruuksin joidenkin toisten tutkijoiden tulkitsemana. Kyseistä tutkimuksen luotettavuuteen liittyvää seikkaa voitaisiin arvioida siten, että eri tutkijat suorittavat toisistaan riippumattoman aineistonluokituksen, jonka tuloksista sitten tarkastellaan, miten osuvasti luokitukset kuvastavat alkuperäisen aineiston vastauskategorioita. (Järvinen & Järvinen 2000, 88.) Tämänkin tutkimustavan kohdalla on todettava, että tulokset ovat aina tutkijoiden tulkinnasta riippuvia näkökulmia asiaan. Fenomenografiaan yleisesti liittyviä kehittämiskohteita puolestaan Gröhnin mukaan on listannut Metsämuuronen (2003). Lisäksi on huomioitava, että käsitykset ovat kontekstisidonnaisia ja alati muuttuvia. Erilaisten käsitysten vertailu on myös haastavaa niiden erilaisuudesta ja tasa-arvoisuudesta johtuen; kaikki käsitykset tulisi tutkimuksessa ymmärtää yhtä tärkeiksi (Metsämuuronen 2003, 176, Gröhn 1989, 26–29). Tarkoituksemme ei kuitenkaan ollut yleistää tuloksia koskemaan esimerkiksi kaikkien vastavalmistuvien luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä työrauhasta, vaan yksinkertaisesti tutkia, millaisena käsitykset työrauhasta ilmiönä näyttäytyvät oman yliopistomme luokanopettajaopiskelijoiden parissa. Lisäksi ei ole relevanttia määritellä yhtä käsitystä toista arvokkaammaksi, vaan tarkkailimme sen sijaan esiintyvyydestä, jonka avulla loimme eniten vastauksissa toistuvista käsityksistä käsiteavaruutta ilmiön suhteen. Käsitysten muuttuminen sen sijaan huomioidaan johtopäätöksissä, joissa toteamme, että käsitykset ovat muuttuvia ja varmasti hyvä jatkotutkimuskohde olisi tutkia, miten käsitykset ovat muuttuneet esimerkiksi ensimmäisen työvuoden jälkeen.

Uusimpien tutkimussuuntausten mukaisesti laadullisen tutkimuksen kentällä korostuvat kielen sekä merkitysten tulkinta. Luotettavuutta ei nähdä enää ainoastaan teknisenä kysymyksenä, joka on purettavissa reliabiliteetin ja validiteetin tarkastelulla. (Tynjälä 1991, 396.) Näin ollen laadullisessa tutkimuksessamme varsinaisen reliabiliteetin tarkastelemisen sijaan näemme, että osuvampaa on tarkastella tutkimustilanteen, eli tapauksessamme tutkimuslomakkeen, arviointia.

Esimerkiksi syventävät kysymykset muokkasivat vastaajiemme ajattelua syvällisemmäksi, kun työrauhahäiriöistä siirryttiin niiden taustalla vaikuttaviin tekijöihin. Tällöin vastauksien osalta ei voida puhua epäjohdonmukaisuudesta, vaan pikemminkin vastaaminen ja vastauksien syveneminen nähdään tiedostusprosessina. (Tynjälä 1991, 391.) Tutkimus rakentuu myös triangulaation omaisesti käyttäen hyödyksi sekä määrällisiä että laadullisia menetelmiä tutkittaessa luokanhallintaa ja työrauhaa, mutta vastauksia ei sinänsä voida tutkia keskenään kuin laadullisissa vastauksissa syvennyttyyn luokanhallinnan osa-alueen, työrauhan osalta. Näiltä osin vastaukset melko hyvästä pystyvyydestä ja syiden ja keinojen monialaisesta ymmärtämisestä ja mainitsemisesta johtuen voidaan päätellä, että tulokset ovat yhtenevät.

Tynjälää (1991, 396) mukaillen, sen sijaan, että tarkasteltaisiin pelkästään mittauksen luotettavuutta, voimme yleisen suuntauksen mukaisesti siirtyä tarkastelemaan myös koko tutkimuksen arviointia ja tehdä selväksi ja läpinäkyviksi sen vaiheet. Ensin perehdyimme tarkasti luokanhallintaan ja siinä vielä syvemmin meitä kiinnostavaan osa-alueeseen työrauhaan. Teoriatiedon omaksumisen jälkeen perehdyimme myös lukuisiin minäpystyvyyttä tutkimiin tietääksemme tarkalleen, miten ja millä tavoin minäpystyvyyttä voidaan parhaiten mitata ja arvioida. Perehtyneisyydestä johtuen tutkimuksemme validiteettikin lienee hyväksi mainittava, sillä se perustuu sekä aiempiin tutkimuksiin, teoriatietoon että tarkkaan minäpystyvyyttä mittarin tekoon. Itse validoiminen onkin itse asiassa läsnä läpi koko tutkimusprosessin, sillä tutkiminen on validoimista, jatkuvaa tarkastamista, kyseenalaistusta ja teoreettista tulkintaa (Tynjälä 1991, 396). Tästäkin syystä validiteetin voidaan todeta olevan hyvä, sillä vasta teoriatiedon, muiden samankaltaisten tutkimusten tarkastelun sekä minäpystyvyyttä tutkimuksen tekemisen oivaltamisen jälkeen olimme kykeneviä ensinnäkin jaottelemaan tutkimaamme ilmiötä eli luokanhallintaa teoriaan pohjaavaan kolmeen eri osa-alueeseen (opetukseen, motivointiin ja työrauhaan) sekä laajentamaan työrauhan tutkimista edelleen laadullisiin, avoimiin kysymyksiin. Tämän jälkeen tutkimus on kerätty tarkkaan mietityltä joukolta pian valmistuvia luokanopettajaopiskelijoita ja heiltä saamat vastaukset, sekä määrälliset että laadulliset, on analysoitu aineistolähtöisesti itsekkin tutkijoina uutta oppien ja vastauksista yleistäviä kategorioita ja tuloksia luoden. Kaiken kaikkiaan sekä tutkimuksemme että tutkimuslomakkeen kaikki yksityiskohdat sen osa-alueita ja Likert-

asteikon asteikkolukuja myöten ovat tarkkaan mietittyjä, pilotoinnilla testattuja ja niissä on pyritty aidosti kohti tilannetta, jossa tutkimus tehdään niin avoimesti ja vakuuttavasti, ajatuksena teknisen tietämyksen sijaan lisätä inhimillistä viisautta (Polkinghorne 1989, Tynjälä 1991, 397 mukaan).

5.6 Tutkimuksen eettisyys

Tutkimuksen eettisyyden pääpiirteitä on se, ettei se saa tuottaa osallistujilleen haittaa (Pietarinen 2002, 62.) Tutkijan tulee täten toimia ihmisarvoa kunnioittavien arvojen mukaisesti pitäen huoli tutkimukseen osallistumisen vapaaehtoisuudesta, tutkittavien anonyymiuden säilyttämisestä sekä loukkaantumisia välttäen (Eskola & Suoranta 1998, 52–59, Hokkanen 2012 79–80), kuten mekin olemme tutkimuksessamme tehneet. Joskus esitetyt tulokset eivät välttämättä miellytä tutkittavia, jolloin eettisyyden pohdinta ja esimerkiksi peitenimien käyttö läpi tutkimusraportin nousevat keskeiseksi eettiseksi seikaksi. (Hokkanen 2012, 79–80)

Informed consent- periaatteen mukaisesti tutkittavia on tiedotettava tutkimuksen todellisesta tarkoituksesta, sisällöstä ja tutkimustiedon hyödyntämisestä (Eskola & Suoranta 1998, 55). Tämän varmistimme omassa tutkimuksessamme tiedottamalla tutkittavia tarkasti sähköpostilla tutkimukseen kutsuttaessa; kerroimme mitä tutkimme, miksi, mitä tutkittava mahdollisesti hyötyy ja mihin tuloksia käytetään. Tässä tutkimuksessa hyödyksi mainitsimme, että tutkittava voi kyselyn teon jälkeen mahdollisesti paremmin tiedostaa omaa luokanhallinnallista minäpystyvyyttään ja käsityksiään työrauhasta ennen työelämäänsä siirtymistä. Täten tämä edellä mainittu hyöty yhdessä koulutuksen saatavan tiedon ja sen kehittämiseen tähtäävän tavoitteen kanssa täyttää mielestämme myös seuraavan eettisyyden kriteerin; tutkimuksen tulee olla tarpeeksi merkittävä, että mahdolliset kriittisetkin tulokset tutkittavista ovat tutkimuksen tekemisen kannalta perusteltuja. Toimintaa estäviä ajattelu- ja toimintamalleja näet voidaan muuttaa vain tuomalla esiin koulutusyhteisön tiedostamattomia puolia (Löppönen 2011, 69, Pietarinen 2002, 63.) Taataksemme koulutuksen kehittämisen eettisesti menetellen, olemme tehneet näkyväksi puhtaasti aineistolähtöisen analysoinnin ja sitä seuranneiden tulkintojen prosessin lukijalle. Tulkinnan läpinäkyvyys ja tarkka kuvaus antaa lukijalle mahdollisuuden arvioida tulkintojen luotettavuutta. (Hokkanen 2012, 79). Myös tekemiemme tulkintojen ja

aineistositaattien vuorottelu tuloksissa tuo suoraa näkyvyyttä alkuperäiseen aineistoomme.

Tutkimuksemme puitteissa on suotavaa tuoda esille myös joitain kriittisiä asioita, sillä tutkimuksemme toteuttaa kuitenkin samalla yleistä tutkimuksen teon päämäärää; ammatillisen itsetuntemuksen kasvua ja ymmärrystä omien tekojen ja käsitysten vaikutusta. Lisäksi sillä on nykyhetkeä kauaskantoisempia päämääriä koulutuksen ja opetuksen kehittämisen parissa. (Hokkanen 2012, 81, ks. myös Nikkola 2011, 89–91, Löppönen 2011, 71). Epäeettistä olisikin tuoda esille vain positiivisia asioita ja näin samalla estää koulutuksen kehittymistä eteenpäin (Nikkola 2011, 90). Eettisyyteen pyrimme myös siten, että pelkän kriittisten asioiden toteamisen lisäksi esitämme myös kappaleessa 8.3 ”kehitysideoita koulutukseemme” joitain ehdotuksia, jolla koulutusta voisi edelleen kehittää eteenpäin.

6 TULOKSET

Tässä luvussa tarkastellaan opiskelijoiden minäpystyvyyttä määrällisesti eli heidän minäpystyvyyttään kuvataan luokanhallintaan liittyvistä väittämistä muodostetun summamuuttujan kautta. Luokanhallinnallisen minäpystyvyyden lisäksi otetaan tarkempaan tarkasteluun sekä hyvään opetukseen ja motivointiin että työrauhaan liittyviä väitteitä tarkoituksena muodostaa kuvaa siitä, millä osa-alueilla opiskelijat keskimäärin luottavat itseensä parhaiten ja mitkä asiat herättävät epävarmuutta. Pystyvyyssarvoja vertaillaan opetusharjoittelujen ja opintojen ulkopuolisen opetuskokemuksen perusteella jaettujen ryhmien välillä. Lisäksi käsitellään koulun ulkopuolisia ja opettajasta riippumattomia tekijöitä ja koulutuksen antamia valmiuksia.

Tulosten jälkimmäisessä osiossa käsitellään avoimien kysymysten vastaussatoa. Aluksi esitellään luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä työrauhasta ja työrauhahäiriöiden syistä. Kaksi viimeistä tuloslukua tarkastelevat vastaajien ajatuksia työrauhan edistämisestä luokassa ja työrauhahäiriöihin puuttumisesta ennaltaehkäisevien ja korjaavien keinojen näkökulmasta.

6.1 Minäpystyvyys

6.1.1 Luokanhallinnallinen minäpystyvyys

Opiskelijoiden minäpystyvyyttä voidaan tarkastella määrällisesti yksilöllisesti laskettujen minäpystyvyytasojen mukaan hyvän opetuksen, motivoinnin ja työrauhakysymysten osalta. Yhteisenä nimittäjänä on näin ollen opiskelijoidemme luokanhallinnallinen minäpystyvyys. Tällaisen tarkastelun avulla pystytään muodostamaan kuvaa siitä, millä osa-alueilla opiskelijat kokevat eniten pystyvyyttä ja millä osa-alueilla he vastaavasti kokevat keskimäärin eniten epävarmuutta. Hyvästä opetuksesta ja motivoinnista muodostettiin myös erillinen summamuuttaja samoin kuin työrauhasta. Tämä siksi, että luokanhallinnan lisäksi tutkimuksessamme käsitellään tarkemmin sen osa-alueista juuri työrauhaa. Toisaalta täytyy myös muistaa, että kolme tutkimuksemme osa-aluetta liittyvät tiukasti yhteen ja tämän voi huomata myös tuloksien jälkimmäisessä osassa, jossa tarkastellaan tarkemmin opiskelijoiden käsityksiä työrauhasta.

Hyvää opetusta, motivointia ja työrauhaa koskevista väittämistä muodostettiin summamuuttuja, joka kuvaa vastaajien luokanhallinnan minäpystyvyyttä. Vastaajien luokanhallinnan minäpystyvyyden keskiarvoksi muodostui 5.40 keskihajonnan ollessa .57. Keskiarvoa voi kuvata suhteellisen hyväksi eikä kenenkään kyselyyn vastanneen keskiarvo painunut alle Likert-asteikon neutraaliluokan eli portaan 4. Alhaisin keskiarvo kyselyssä oli 4.23 ja vastaavasti korkein 6.77. Jos tarkastellaan pystyvyyttä pisteittäin (1 heikko–7 korkea) alhaisin pistemäärä oli 55/91 pistettä ja korkeimmat 88/91 pistettä. Alin mahdollinen pistemäärä olisi ollut 13 pistettä, jos jokaiseen väittämään olisi vastannut ykkösen arvolla. Kukaan ei siis saanut alhaisimpia tai korkeimpia pisteitä jokaisesta väittäimestä. Määrittelemämme matalan pystyvyyden raja on yhden keskihajonnan päässä keskiarvosta eli 4.83. Matala minäpystyvyys oli vain kuudella vastaajalla.

6.1.2 Hyvän opetuksen ja motivoinnin minäpystyvyys

Opetukseen ja motivointiin liittyvien väittämien 1–9 vastausten keskiarvo oli 5.56 (SD = .55). Vastausten jakautumisesta Likert-asteikolle huomaa, että lähes kaikki vastaajat kokevat pystyvänsä ainakin jossain määrin toteuttamaan hyvää opetusta ja motivoimaan erilaisia oppijoita, sillä jokaisessa väittämissä suuri enemmistö on asettunut Samaa mieltä -luokkaan (taulukko 1).

TAULUKKO 1 Hyvän opetuksen ja motivoinnin minäpystyvyys

	Eri mieltä	Ei samaa eikä eri mieltä	Samaa mieltä	YHT.	Ka.	SD
1. Osaan suunnitella toimivia oppitunteja niin, että siirtymät eri tehtävien välillä ovat sujuvia.	1	0	52	53	5.90	.73
2. Pystyn ottamaan opetustilanteessa huomioon oppilaiden erilaiset etenemisvauhdit.	3	0	50	53	5.28	.79
3. Osaan ottaa huomioon oppilaiden erot oppimisessa.	3	3	47	53	5.26	.84
4. Pystyn luomaan opetuksessani kokonaisuuksia muodostamalla yhteyksiä opittujen asioiden välille.	0	3	50	53	5.77	.87
5. Osaan tehdä opetukseni tavoitteet selväksi oppilaille.	5	2	46	53	5.34	1.06
6. Osaan ottaa oppilaiden mielenkiinnonkohteet huomioon opetuksessa.	3	2	48	53	5.38	.86
7. Osaan selkeästi ohjeistaa oppilaiden työskentelyä.	5	1	47	53	5.58	1.10
8. Osaan käyttää monipuolisesti erilaisia opetusmenetelmiä.	0	1	52	53	5.49	.64
9. Osaan tukea hyvän ilmapiirin syntymistä luokkaan.	2	5	46	53	5.55	1.01

Yksittäisistä kysymyksistä korkeimmat keskiarvot muodostuivat väittämille ”Osaan suunnitella toimivia oppitunteja niin, että siirtymät eri tehtävien välillä ovat sujuvia” (ka. = 5.90, SD = .73) ja ”Pystyn luomaan opetuksessani kokonaisuuksia muodostamalla yhteyksiä opittujen asioiden välille” (ka. = 5.77, SD = .87). Vastaajat tuntevat siis suurinta varmuutta oppituntien suunnitteluun liittyvissä tehtävissä. Matalimmat keskiarvot muodostuivat opetuksen eriyttämistä kuvaaviin väittämiin ”Pystyn ottamaan opetustilanteessa huomioon oppilaiden erilaiset etenemisvauhdit” (ka. = 5.28, SD = 0.79) ja ” Osaan ottaa huomioon oppilaiden erot oppimisessa” (ka. = 5.26, SD = .84).

6.1.2 Työrauhan luomisen ja ylläpidon minäpystyvyys

Työrauhaväittämien pystyvyyskeskiarvo oli 5.18 (SD = .80). Työrauhaosion keskiarvo oli siis matalampi kuin opetuksen ja motivoinnin eli työrauhan luomiseen ja ylläpitoon liittyvät luokanhallinnalliset tehtävät herättävät keskimäärin enemmän epävarmuutta. Kaikkien työrauhaa koskevien väittämien vastausfrekvenssit, keskiarvot ja keskihajonta löytyvät taulukosta 2.

TAULUKKO 2 Työrauhan minäpystyvyys

	Eri mieltä	Ei samaa eikä eri mieltä	Samaa mieltä	YHT.	Ka.	SD
10. Pystyn luomaan luokkaan työrauhan ja ylläpitämään sitä.	3	2	48	53	5.40	.91
11. Jos oppilas ei keskity annettuun tehtävään, osaan ohjata hänen huomionsa takaisin siihen.	1	4	48	53	5.34	.76
12. Häiriötilanteissa kykenen palauttamaan luokan takaisin hallintaan.	3	1	49	53	5.40	.86
13. En pelkää etten kykene hallitsemaan häiriötekijöitä opetustilanteissa.*	19	3	21	53	4.58	1.59

* väittämä käännetty

Viimeinen väittämä on analyysissa käännetty, jotta sen vastaukset vastaavat kyselyn muiden väittämien vastauksia. Kyseisen väittämän ”En pelkää etten kykene hallitsemaan häiriötekijöitä opetustilanteissa” keskiarvo 4.58 (SD = 1.59) oli kyselyn matalin ja hajonta oli suurin. Sitä, kuinka kyseisen väittämän muotoilu on mahdollisesti vaikuttanut tuloksiin, käsitellään pohdinta-luvussa. Muiden väittämien vastausten keskiarvot, keskihajonnat ja frekvenssijakauma on esitetty taulukossa 2.

6.1.3 Opetusharjoittelujen ja opintojen ulkopuolisen opetuskokemuksen yhteys minäpystyvyyteen

Vastaajista 64.2 % (n = 34) oli suorittanut ja parhaillaan suorittamassa kolmatta luokanopettajakoulutukseen kuuluvaa opetusharjoittelua. Neljännen harjoittelun eli koulutuksen päättöharjoittelun oli suorittanut tai suorittamassa 35.8 % (n = 19). Luokanhallintapystyvyyden keskiarvo oli ensin mainitulla ryhmällä 5.26 (SD = .54) ja toisella 5.68 (SD = .52). Näiden kahden ryhmän pystyvyyden keskiarvot erosivat toisistaan tilastollisesti merkitsevästi $t(df = 51) = -2.763, p = .008$. Efektikoko oli keskinkertainen ($d = 0.792$). Tulosten perusteella päättöharjoittelun suorittaneiden luokanhallinnan pystyvyys on korkeampi kuin niiden, jotka ovat tehneet vasta kolmannen opetusharjoittelun.

Pelkästään työrauhaan liittyvien väittämien pystyvyyden keskiarvo oli kolmannen harjoittelun suorittaneilla tai sitä suorittavilla 4,98 (SD = .75) ja vastaavasti päättöharjoittelun suorittaneilla tai sitä kyselyyn vastaamishetkellä suorittamassa olleilla 5.54 (SD = .77). Ryhmät siis erosivat tilastollisesti merkitsevästi koko luokanhallinnan pystyvyyttä kuvaavan keskiarvon lisäksi myös työrauhan rakentamisen ja ylläpidon pystyvyyden osalta $t(df = 51) = -2.596, p = .012$. Efektikoko oli keskinkertainen ($d = 0.737$).

Luokanopettajaopintoihin kuuluvien opetusharjoittelun lisäksi tarkasteltiin koulutuksen ulkopuolisten opetuskokemusten yhteyttä minäpystyvyyteen. Vastaajat jaettiin kahteen ryhmään; alle puoli vuotta ja yli puoli vuotta opetuskokemusta hankkineet. Opetuskokemusta ei ollut lainkaan 11.3%:lla (n = 6) vastaajista, mutta tätä ryhmää ei voitu ottaa mukaan keskiarvovertailuihin matalan frekvenssin vuoksi. Alle puoli vuotta opintojen ulkopuolista opetuskokemusta oli 43.4%:lla (n = 23) ja yli puoli vuotta opetuskokemusta 45.3%:lla (n = 24) vastaajista. Ensimmäisen ryhmän

luokanhallintapystyvyyden keskiarvo oli 5.39 (SD = .52) ja toisen 5.55 (SD = .57). Tutkimuksemme perusteella ei voida todeta, että opintojen ulkopuolisella kokemuksella olisi vaikutusta luokanhallinnan minäpystyvyyteen, sillä keskiarvojen ei havaittu poikkeavan toisistaan tilastollisesti merkitsevästi $t(df = 45) = -0.962, p = .341$.

6.1.5 Opettajasta riippumattomien ja koulun ulkopuolisten tekijöiden vaikutus oppilaaseen

Yhden kyselyn osion oli tarkoitus selvittää, kuinka vastaajat näkevän kouluun tai opetukseen ja opettajaan suoraan liittymättömät tekijät suhteessa omiin vaikutusmahdollisuuksiinsa. Kysymykset koskivat kodin, koulun resurssien ja ilmapiirin sekä oppilaiden harrastusten ja tovereiden vaikutusta. Koska väittämistä ei voida luotettavuustestien perusteella muodostaa summamuuttujaa, tarkastellaan jokaisen väittämän vastausten jakautumista ja keskiarvoja erikseen taulukossa 3.

TAULUKKO 3 Opettajasta riippumattomien ja koulun ulkopuolisten tekijöiden vaikutus

	Eri mieltä	Ei samaa eikä eri mieltä	Samaa mieltä	YHT.	Ka.	SD
14. Jos oppilas omaksuu huonot tavat kotoa, opettaja pystyy vaikuttamaan niihin.*	5	1	47	53	5.41	1.06
15. Koulun resursseilla ei ole vaikutusta siihen, kuinka laadukasta opetusta opettaja pystyy tarjoamaan.*	18	9	26	53	4.17	1.37
16. Koulun yleinen ilmapiiri ei vaikuta luokan ilmapiiriin.*	47	2	4	53	2.72	1.08
17. Koulun ulkopuoliset tekijät (esim. kaverit, asuinalue, harrastuspiirit) eivät vaikuta oppilaaseen enemmän kuin mitä opettaja pystyy vaikuttamaan.*	21	13	19	53	4.11	1.17

* väittämät käännetty

Yleisen minäpystyvyyden sijaan väittämiä voidaan tarkastella opettajan työhön vaikuttavina ulkoisina tekijöinä eli ne kuvaavat vastaajien käsityksiä siitä, miten paljon opettajasta riippumattomat tekijät vaikuttavat oppilaaseen.

Vastaajat kokivat, että he pystyvät vaikuttamaan oppilaaseen, vaikka tämä olisi omaksunut huonoja tapoja kotoa. Koulun resursseja ja kavereita, harrastuksia sekä asuinaluetta koskevissa väittämissä vastaukset hajaantuivat hieman enemmän. Koulun ilmapiiriin koettiin vaikuttavan luokan ilmapiiriin, sillä lähes kaikki vastaajat olivat eri mieltä väittämän ” Koulun yleinen ilmapiiri ei vaikuta luokan ilmapiiriin” kanssa.

6.1.4 Opintojen antamat valmiudet

Likert–asteikollisilla kysymyksillä selvitettiin myös, kokevatko opiskelijat opintojen antaneen valmiuksia luokanhallintaan ja työrauhan luomiseen. Vastausten jakautuminen Likert-asteikolle sekä väittämien keskiarvot ja keskihajonnat on esitetty taulukossa 4.

TAULUKKO 4 Koulutuksen antamat valmiudet

	Eri mieltä	Ei samaa eikä eri mieltä	Samaa mieltä	YHT.	Ka.	SD
18. Koen että luokanopettajakoulutukseni on antanut valmiuksia luokanhallintaan.	8	5	40	53	4.94	1.22
19. Koen että luokanopettajakoulutukseni on antanut työkaluja työrauhan luomiseen ja ylläpitoon.	12	5	36	53	4.68	1.24

Väittämien summamuuttujan keskiarvo oli 4.81 (SD = 1.18). Asteikon neljännen portaikon ollessa ”ei samaa eikä eri mieltä” voidaan todeta, että keskiarvo 4.81 osoittaa, ettei koulutuksen ole välttämättä koettu antaneen valmiuksia. Kuitenkin on huomioitava, että molemmissa väittämissä suurin osa vastaajista sijoittui asteikon Samaa mieltä -alueelle. Summamuuttujan ja luokanhallinnan pystyvyyskeskiarvon välillä ei havaittu tilastollisesti merkitsevää lineaarista yhteyttä $r = 0.255$, $p = 0.065$. Tutkimuksemme perusteella ei siis voida päätellä korkean luokanhallinnan minäpystyvyyden olevan yhteydessä korkeampiin arvoihin valmiuksiin liittyvissä väittämissä.

6.2 Käsityksiä työrauhasta

6.2.1 ”Mitä määrittelisit työrauhahäiriöiksi?”

Tässä osiossa esittelemme laadullisia tuloksia. Lukijalle tiedoksi, että yhden vastauksen sisällä saattoi olla tulkittavissa useampia kategorioita. Tulokset on saatu laskemalla, kuinka monta kertaa kuhunkin kategoriaan liittyviä asioita on mainittu.

Tutkiaksemme työrauhahäiriöitä, niiden syitä ja niihin puuttumista, on tärkeää ensin kartoittaa mitä kaikkea tutkittavat ylipäätään pitävät työrauhahäiriöinä. Laadullisten avointen kysymystemme ensimmäisellä kysymyksellä ”Mitä määrittelisit työrauhahäiriöiksi? kartoitettiin luokanopettajaopiskelijoidemme käsityksiä siitä, mitkä kaikki asiat he määrittelevät työrauhahäiriöiksi. Aineistosta nousi esiin seikkoja muun muassa siitä, kuka tai ketkä häiriöitä aiheuttavat ja millaisia häiriötilanteet yleensä ovat.

TAULUKKO 5

Työrauhahäiriö	Mainitsemiskertojen määrä
Oppilas häiritsee	43
Subjektiton, yleinen häiriö	26
Opettaja häiritsee	9

Suurimmaksi tekijäksi työrauhahäiriöissä nousivat oppilaat ja oppilaiden aiheuttamat häiriöt. Tämä vastaa myös aiempia tutkimustuloksia siitä, miten opettajat pitävät työrauhahäiriöiden suurimpana syynä oppilaita ja heidän kotiolojaan (Naukkari 1999, 63). 53:ssa vastauksessa oppilaan aiheuttama toiminta, käytös tai häiriö nousi esille 43 kertaa, joka on yli kolminkertainen määrä opettajan aiheuttamiin häiriöihin verrattuna. Vastauksissamme mainittiin muun muassa oppilaan aiheuttamina häiriöinä puhuminen/huutelu, keskittyminen muihin kuin opetettaviin asioihin, häiritsevä ääntely tai fyysinen rauhattomuus, jotka vastaavat myös aiempia tutkimustuloksia (Levin & Nolan 2007, 21, Charles 2005, 3, Kari 1990, 93.) Joissakin vastauksista oppilaan toiminta nähtiin jopa yhtenä ja ainoana tekijänä häiriöihin.

”Oppilaiden rauhaton käyttäytyminen (jatkuva puhuminen ilman puheenvuoroa, muiden oppilaiden häiritseminen, luokassa 'vaeltaminen' paikasta toiseen)” V24

”Työrauha häiriintyy, kun oppilas käyttäytyy siten, että estää itseään tai luokkatovereitaan oppimasta.” V6

”Toistuvaa käytöstä, jossa oppilaat keskittyvät niin paljon muuhun, etteivät itse voi seurata opetusta. Samalla he häiritsevät äänekkyydellään muiden oppilaiden oppimista.” V2

Sen lisäksi, että häiriön takana oli nähty oppilaan toiminta, oli aineistosta havaittavissa myös passiivissa oleva, tuntematon tai yleinen häiriön aiheuttaja luokahuoneessa.

Tämä subjektiton häiriön aiheuttaja mainittiin 26 kertaa. Häiriötekijöitä olivat muun muassa melu, tilat tai sopimaton toiminta, joka häiritsee keskittymistä.

”Sellaista häiriötä, mikä häiritsee oppimista joko yhden tai useamman oppilaan kohdalla.” V9

”Jatkuva ja tahallinen toisten työrauhan häiritseminen.” V25

”Tilanne, joka häiritsee opiskelua tai estää muiden opiskelun.” V26

Aiemmissa tutkimuksissa opettajat tunnustivat myös opettajakeskeisen toiminnan aiheuttavan työrauhahäiriöitä (Erätuuli & Puurula 1992). Myös omassa aineistossamme tämä havahtuminen on näkyvässä, vaikkakin pienemmässä määrin kuin oppilaiden toiminnan näkeminen työrauha-ongelmista. Opettajan toiminnan osuus nousi esille 9 kertaa 53:ssä vastauksessa työrauhahäiriöiden takana. Opettajan toiminnan vaikutusta työrauhahäiriöihin on eritelty muun muassa siten, että opettaja ei huomioi oppilaita oikein tai hän käyttäytyy keskittymistä häiritsevästi, on liian hallitseva tai keskeyttää jatkuvasti opetusta oppimista haitaten.

”Oppilaan, opettajan tai miksei jonkin muunkin tahon toimintaa, joka häiritsee oppimistilannetta tai jopa estää oppimisen kokonaan.” V44

”Työrauhahäiriö on sellainen tilanne, jossa oppilas tai oppilaat eivät pysty työskentelemään oppimistaan edistävällä tavalla. --Haastavaksi tulee se, kun opettajana tulkitsee luokan tapahtumia ja oppilaiden tarpeita. Osaako opettaja tulkita oppilaiden käyttäytymistä todenmukaisesti, osaako hän ottaa huomioon oppilaiden erilaiset persoonat ja taipumukset?—” V17

6.2.2 ”Millaisia syitä ajattelet työrauhahäiriöiden taustalla olevan?”

Toinen laadullinen ja avoin tutkimuskysymyksemme opettajaopiskelijoille liittyi syvällisempään tarkasteluun työrauhahäiriöiden syiden takana. Tutkimuskysymyksemme kuului *”Millaisia syitä ajattelet työrauhahäiriöiden taustalla olevan?”* Tällainen aiemman kysymyksen syventäminen taustalla olevilla syillä, antoi jo huomattavasti syvällisempiä ja laaja-alaisemmin ilmiötä tarkastelevia, reflektiivisyyteen ja jopa Zieheläiseen ”koulu ei enää vastaa yhteiskunnan tarpeisiin”-ajatteluun asti syveneviä vastauksia.

TAULUKKO 6

Syyt työrauhahäiriöiden taustalla	Mainitsemiskertojen määrä
Oppilaskohtaisia syitä, joista yleisen häiriköinnin lisäksi:	46
motivaation puute	15
huomion hakeminen	10
Opettajakohdaisia syitä, joista	40
opetuskohtaisia	12
Muita syitä, joista	
kotikohtaisia	16
koulukohtaisia	8
yhteiskuntakohtaisia	8

Eniten työrauhahäiriöiden syinä toistuivat jälleen oppilaan, hänen ja toimintansa ja ongelmiansa näkeminen työrauhahäiriöiden taustalla. Vastauksissa 46 kertaa mainittiin selvästi oppilaan toiminta, ominaisuudet, ongelmat tai käytös syynä työrauhahäiriöiden takana. Eroavaisuutta edellisen kysymyksen vastausten oppilaspainottumiseen oli se, että nyt vain neljässä vastauksessa 53:sta oppilas mainittiin *ainoana* syynä työrauhahäiriöiden taustalla.

”Oppilaan tahallinen ja tahaton toiminta. Mm. tylsistyminen, tarkoituksenmukainen ärsyttäminen, huomionhakuisuus, tarkkaavaisuushäiriöt, levottomuus, innostuminen jne.” V42

”Motivaatio, huomionhakuisuus, vaikeudet oppimisessa” V26

”huomion hakeminen, väsymys, ylivilkkaus, konfliktit oppilaiden kesken.” V48

”Väsymys, vireystila, keskittymisvaikeuksia, omia huolia, aihe ei kiinnosta tarpeeksi.” V52

Kaikissa muissa vastauksissa oppilaan osuus oli eritelty vain osana syitä työrauhahäiriöiden taustalla. Suurimpina tekijöinä aineistosta nousivat huomion hakeminen ja motivaation puute, oppilaan ongelmat tai ominaisuudet (oppimisvaikeudet, keskittymisvaikeudet, levottomuus) sekä fyysiset tekijä kuten nälkä ja väsymys. Sosiaaliset suhteet, kuten kavereille esittäminen tai riidat, turvattomuus ja pelot koulussa sekä kunnioituksen puute opettajaa kohtaan vaikuttavat myös taustalla.

"Mahdolliset oppimisvaikeudet, tunne-elämän ongelmat, opetuksen "tylsyys" tai oppiminen ei jostain muusta syystä kiinnosta tai muuten vain oppilaan huono käytös." V1

"Turhautuminen (tehtävät liian helppoja), huomion hakeminen, yksilölliset häiriöt (oppimisvaikeus, ongelmat kotona)" V18

"Voivat johtua tuhannesta asiasta. Huonosti annettu ohje, oppilaan väsymys, oppilaiden väliset suhteet, tekemisen loppuminen ja lörvimisen syntyminen..." V21

"Huomionhakeminen, liian vaikeat tehtävät, keskittymisvaikeus" V25

Opettajan toiminta työrauhahäiriöiden takana nousi suurempaan osuuteen tässä kysymyksen asettelussa. 40:ssä vastauksessa mainittiin jotain opettajan toimintaan tai työtehtäviin luettavia tekijöitä työrauhahäiriöiden taustalla. Suurimpina tekijöinä nousivat opetuksen tai tehtävien sopimattomuus joko liiallisella helppoudellaan tai vaikeudellaan. Lisäksi huonosti suunniteltu, lasten tarpeisiin vastaamaton tai yksitoikkoinen opetus ilman selkeää päämäärää yhdessä riittämättömän ohjeiden annon ja jämäkkyuden kanssa olivat vastauksissa toistuvia teemoja. Näin ollen myös auktoriteetin puute ja epävarmuus sekä toisaalta myös liika ankaruus tai tiukkuus koettiin syynä työrauhahäiriöihin. Muina syinä mainittiin hieman opettajastakin riippumattomia, mutta ehdottomasti opettajan ammatin vastuulla olevia tekijöitä kuten luokan huono viestintä, ryhmädynamiikka ja ilmapiiri luokassa.

"Huonosti aloitettu tunti ja epäselvät ohjeet ovat usein johtaneet yleiseen levottomuuteen ja työrauhattomuuteen tunneilla. Selkeät ohjeet ja hyvin suunniteltu tunti taas yleensä takaa myös työrauhan. Opettajan omalla käytöksellä on myös merkitystä. Jos huomaa, että nyt oppilaat eivät ymmärtäneet ja ovat levottomia, voi aina ottaa takapakkia ja käydä asia uudelleen läpi eri tavalla." V38

"Yleensä ajattelen "syyn" olevan opettajan epäloogisessa toiminnassa tai esim. huonossa ohjeistuksessa. Mahdolliset oppilaasta johtuvat syyt voivat sitten olla mitä tahansa (esim. Huomionhakua, keskittymisvaikeuksia, toiminnanohjauksen ongelmia tai erityisen tuen tarvetta)." V8

"Opetus ei ole mielekästä, opettaja ei ole mieleinen, keskittymisvaikeudet, kunnioituksen puute. -- opettaja ei kohtaa oppilaita." V16

Kuten aiemmissakin tutkimuksissa (Naukkarinen 1999, 220, Erätuuli & Puurula 1990, 5, Linqvist ja Niemenlehto 2002, 43–46, Salo 2000, 55), myös tässä tutkimuksessa nousivat esille joitakin koulukohtaisia syitä työrauhahäiriöiden taustalla. Aineistosta esiin nousivat muun muassa kouluissa vallitseva yleinen turvattomuuden tunne,

koulun tilat ja niissä liikkuminen, koulun epäselvät järjestyssäännöt, oppimateriaalien sopimattomuus sekä se, etteivät koulun toimintatavat vastaa oppilaiden tarpeisiin. Lisäksi erityisesti huonot kaveripiirit ovat osittain koulukulttuuriin liittyvä sosiaalinen häirintätekijä opettajaopiskelijoiden mielestä. Myös huomionhakemisen toistuminen vastauksissa voitaisiin tulkita myös osittain ryhmäkokoihin liittyväksi tekijäksi, jos lapsi kokee, ettei häntä riittävästi suuressa ryhmässä huomioida ja siksi hän aiheuttaa häiriötä.

"Huomion hakeminen, tylsyys ja se ettei koulun toimintatavat tue jokaisen oppilaan oppimista." V13

"esim. vireystila, työtavat, ohjeistus, tila." V14

"-- ympäristöstä aiheutuvat ongelmia, kuten oppimisympäristön tai kaveripiirin ja kodin vaikutukset sekä näiden edellisten yhdistelmiä." V31

Kotikohtaisia syitä työrauhahäiriöiden taustalla nousi myös aineistostamme jonkin verran. 29:ssä vastauksessa 53:sta mainittiin kodin osuus häiriöiden taustalla. Kotikohtaisia syitä olivat muun muassa perhesuhteiden muutokset, huono kotikasvatus ja kotoa tarttuneet asenteet, henkinen paha olo kotona tai huonot elämäntavat, kuten liian vähäinen uni tai nälkä.

"--oppilaiden asenne (kotoa mukaan tarttunut) koulunkäyntiin." V44

"Kotiolot ja ongelmat kotona voivat vaikuttaa--" V33

"--Olen huomannut, että sellaisten oppilaiden, jotka häiritsevät opetusta usein, taustalla on muita ongelmia, kuten avioero ym. joka vaikuttaa oppilaan hyvinvointiin ja ilmenee huonona käyttäytymisenä tai vetäytymisenä luokkahuoneessa." V13

"Kotikasvatus, motivaatio ja odotukset käytöksestä." V7

Yhteiskunnallista pohdintaa ja kritisointia löytyi myös osasta vastauksista ja työrauhahäiriöiden takaa. Tulkinnasta riippuen kahdeksassa vastauksessa oli tulkittavissa viittauksia yhteiskunnalliseen ja Zieheläiseen ajatukseen siitä, että oppilaiden tarpeet, muuttuneen yhteiskunnan todellisuus ja koulun puitteet ja päämäärät eivät kohtaa. Myös yleinen turvattomuus sekä yhteiskunnan koventuneet arvot, auktoriteettien rapautuminen sekä median asema koettiin häiriöitä edesauttaviksi tai niihin välillisesti vaikuttavan.

”Usein oppilaat eivät koe, että opetettavat sisällöt koskettaisivat heitä - ne eivät ole heidän kokemusmaailmastaan.--” V39

”--Motivoitumattomuus,-- Koulu ei vastaa lasten mielenkiinnon kohteisiin ja tarpeisiin.” V43

”Tehtävät voivat olla liian helppoja/vaikeita tai liian kaukana oppilaan arjesta (ja näin ollen hän ei koe asian olevan mielenkiintoinen/tärkeä).”V45

”-- Opetettava sisältö on pyrittävä viemään lähelle oppilaan omaa elämää ja kokemuksia, näin jokaisen oppilaan on mahdollista kokea opittavalla asialla olevan oikeasti merkitystä hänelle itselleen.--” V49

6.2.3 ”Millaisin keinoin edistäisit työrauhaa luokassasi?”

On huomattava, että työrauhan edistämiseen liittyvä kysymys itsessään saattaa ohjata vastauksia ennaltaehkäisyn suuntaan ja ennaltaehkäiseviä keinoja mainittiinkin jokaisessa vastauksessa 53:sta. Useista vastauksista nousi esille myös opettajan oman reflektion ja opettaja-oppilassuhteen merkitys ennaltaehkäisyssä. Lisäksi löytyi oppilaslähtöisyyteen viittaavia asioita, kuten sääntöjen huolellinen laadinta mieluiten oppilaiden kanssa ja niistä muistuttaminen, hyvä suunnittelu, eriyttäminen, vuorovaikutuksen huomioiminen sekä aito välittäminen oppilaista ja heidän asioistaan. Korjaaviin keinoihin luokiteltavia vastauksia oli kymmenen, ja niissä eniten toistuivat tiukka kuri ja puuttuminen, seuraamukset, palkkioiden käyttö ja käyttäytymisen sammuttaminen. Vastauksissa toistuivat eniten motivointiin ja ilmapiiriin liittyvät luokanhallinnalliset ja työrauhaongelmia ennaltaehkäisevät keinot sekä sääntöjen laadintaan liittyneet huomiot vastaavat aiempia tutkimustuloksia ennaltaehkäisyn kulmakivistä (Canter 2010, 103, Levin & Nolan 2010, 4, 135–146, Jones & Jones 2007, 16).

TAULUKKO 6

Työrauhan edistämiskeinot	Mainitsemiskertojen määrä
Ennaltaehkäisevät keinot, joista	53
säännöt	30
motivointi	15
ilmapiiri	11
Korjaavat keinot	10

Vastauksista 25 sisälsi opetukseen liittyviä huomioita. Työrauhaa edistävät opetukseen liittyvät keinot pitivät sisällään muun muassa opetuksen ja siirtymien suunnittelua, tavoitteiden määrittelyä, oppilaille mielekkäiden tehtävien valitsemista ja niiden huolellista ohjeistusta sekä eriyttämistä. Vastauksista kävi ilmi, että opetuksen huolellinen suunnittelu ja oppilaiden pitäminen kiireisinä edistävät työrauhaa.

”Järkevät tunnit (motivointi, tavoitteet, tehtävien mielekkyys), selkeä struktuuri, eriyttäminen, yhteiset pelisäännöt, aikataulut (ei odottelua vaan toimintaa)...” V8

”Takaamalla, että jokaisella oppilaalla on jatkuvasti jotain sellaista tekemistä joka vaatii häneltä työskentelyyn keskittymistä.” V21

”Valitsemalla erilaisia tehtäviä erilaisille oppijoille, jotta tehtävät olisivat kullekin tarpeeksi (muttei liian) haastavia--” V27

”motivoivat, sopivan haastavat ja monikanavaiset sekä hyvin ohjeistetut tehtävät.--” V32

Kuten todettua, opetusta ja motivointia ei tietenkään voi täysin irrottaa toisistaan, vaan esimerkiksi opetuksen suunnittelulla on merkitystä. Motivointiin liittyvissä vastauksissa (n = 12) tunnustettiin, että motivaation syntymiseen tarvitaan myös opettajan ponnisteluja, suunnittelua ja oppilaiden tuntemusta:

”oppituntien tehtävät pitää suunnitella niin, että ne kiinnostavat lapsia ja ovat heidän taitotasoonsa nähden sopivan haastavia--” V24

”--Oppilaiden tuntemus mahdollistaa puolestaan opetuksen eriyttämisen motivoivaksi, mikä osaltaan sitouttaa näitä työskentelyyn ja vähentää haasteita--” V31

”--Pitämällä tunteja, jotka ovat oppilaille mielekkäitä ja joista he innostuvat.” V37

Vastaaajista 30 mainitsi vastauksessaan luokan säännöt tai vaihtoehtoisesti luokan toimintatavat. Merkillepantavaa oli se, että lähes aina sääntöihin yhdistettiin sana

”yhteiset” tai viitattiin muulla tapaa siihen, että säännöt suunnitellaan yhdessä oppilaiden kanssa. Sääntöjen yhdessä sopimisen lisäksi vastauksissa todettiin, että sääntöjen merkitys sekä se, mitä niiden noudattamattomuudesta seuraa, käydään oppilaiden kanssa läpi.

”Oppilaiden kanssa tulisi yhdessä luoda luokkaan yhteiset säännöt, joita kaikki sitoutuu noudattamaan yhteisen hyvän vuoksi. Sovituista säännöistä tulee pitää kiinni, näin oppilaat tietävät miten toimia.--” V1

”Yhteiset säännöt on aiheellista sopia heti alkajaisiksi. Oppilaiden täytyy myös tietää, milloin, miten ja minkä vuoksi huonoon käytökseen puututaan ja mitä puuttumisesta seuraa.” V6

”Ohjeistamalla oppilaille selkeästi luokan yhteiset pelisäännöt ja miksi niitä tulee noudattaa. Säännöt ja käyttäytymismallit on syytä perustella oppilaille, jotta he ymmärtävät miksi on tärkeää käyttäytyä oikein.--” V33

Säännöissä korostui siis oppilaiden mukaan ottaminen niiden suunnitteluun, kun taas ilmapiirin kohdalla vastauksissa näkyi opettajan aktiivisuus ja pyrkimykset. Ilmapiiri ja hyvä luokkahenki tunnustetaan asiaksi, joka ei synny itsestään vaan vaatii luomistytöä ja ylläpitoa:

”Luomalla alusta alkaen rauhallisen ja turvallisen ilmapiirin.--”V5

”--luokan ilmapiirin luominen jo ensimmäisellä luokalla sellaiseksi, että toimintatavat kantavat,--” V10

”Lähtisin luomaan kauan ja hartaasti hyvää ilmapiiriä ja henkeä, jossa luottamus ja kunnioitus rakennetaan molemminpuolisesti tekojen avulla.--” V43

6.2.4 ”Millaisia keinoja käyttäisit työrauhaongelmien ilmetessä?”

Viimeisen kysymyksen tarkoituksena oli selvittää, millaisia keinoja vastaajat käyttäisivät työrauhaongelmien ilmetessä. Vastaajista 38 mainitsi asioita, jotka ovat luokiteltavissa ennaltaehkäiseviin keinoihin ja 33 mainitsi korjaaviin toimiin liittyviä seikkoja. Molemmissa kategorioissa oli löydettävissä yhteisiä piirteitä; keinot kohdistuivat yksittäiseen oppilaaseen, koko luokkaan, peräänkuuluttivat yhteistyötä eri tahojen kanssa tai liittyivät opettajan omaan toimintaan.

TAULUKKO 7

Keinot työrauhahäiriöiden ilmetessä	Mainitsemiskertojen määrä
Oppilaaseen vaikuttaminen joko ennaltaehkäisten tai korjaten	41
Ennaltaehkäisevät keinot, joista	38
opettajan oman toiminnan muutos	28
opettaja-oppilas vuorovaikutus/keskustelut	25
vanhempiin tai muihin tahoihin yhteydenotto	14
Korjaavat keinot, joista	33
opetuksen keskeyttäminen	10
kieltäminen	7
seuraamuksen käyttö	5

Yhteensä 41 vastaajaa toi esiin oppilaaseen kohdistuvia toimenpiteitä. Näitä olivat muun muassa ei-toivotun käytöksen sammuttaminen, komentaminen, vaihtoehtojen antaminen, palkitseminen, oppilaan poistaminen luokasta, behavioristisesti ehdollistaen äänimerkkejä käyttäen sekä nonverbaalisia viestejä, kuten kosketusta.

”--Mahdollisesti saattaisin myös poistaa oppilaan luokasta. Keskustelisin oppilaan kanssa kahden kesken.” V1

”Käyttäisin myös tilanteesta riippuen erilaisia keinoja, kuten sammuttamista, hyvän käytöksen palkitsemista, istumajärjestyksen uudelleen miettimistä jne.” V11

”Lähestyisin oppilasta henkilökohtaisesti; ilmaisen että toivon hänen tai heidän, jos oppilaita on monta häiritsemässä, korjaavan käytöstään. Mainitsen, että heillä on vaihtoehtoja: Joko he voivat korjata käytöstään, tai he voivat jäädä keskustelemaan asiasta tunnin tai koulun jälkeen. Kerron, mitä oppilas on tehnyt väärin tai kysyn sitä häneltä itseltään ja kysyn miksi hän on tehnyt niin. Kysyisin myös, miten olisi pitänyt toimia. Jos oppilas alkaa viisastelemaan, kerron itse hänelle tämän mitä teit, miksi se oli väärin, ja miten olisi pitänyt toimia. Perustelisin, mitä sanon esim. luokan sääntöjen vuoksi.” V33

”Rauhoittava mutta jämäkkä sanallinen ohjeistus, non-verbaalinen viestintä, työrauhaa rikkovan oppilaan läheisyyteen hakeutuminen ja sitä kautta rauhoittaminen sekä tehtävään ohjaaminen.” V42

Edellä kuvatut voidaan luokitella korjaaviin keinoihin, joilla on tarkoitus päästä työrauhaongelmasta sillä hetkellä eroon, mutta ei niinkään katsota tulevaisuuteen. Ennaltaehkäisevissä keinoissa korostuukin se, että oppilaan käytöstä pyritään ymmärtämään ja tätä kautta välttämään työrauhaongelmia jatkossa. Oppilas ei ole vain opettajan toimien kohteena, vaan hänet päästetään ääneen ja häntä kuunnellaan. Keinot ovat myös sellaisia, että niillä pyritään saavuttamaan pitkälle kantavia muutoksia oppilaan käytöksessä.

"-- Tarvittaessa oppilaan henkilökohtainen seuranta ja häiriökäytöksen vähentämiseen tähtäävä suunnitelma.--" V3

"-- Jos yksittäinen oppilas häiritsee, hänen kanssaan tulisi mahdollisuuksien mukaan keskustella häirinnän syistä ja siitä, miksi hän hakee huomiota juuri siten, kuin toimii." V6

"Yrittäisin selvittää, mistä todella kenkä puristaa. Onko huono päivä, vai eikö vain nappaa. --" V16

" Ottaisin selvää häiritsemisen syistä ja keskustelisin häiritsevän oppilaan kanssa kaikessa rauhassa." V25

Yhteensä 28 vastaajaa mainitsi opettajaan liittyviä asioita, joilla voi vaikuttaa työrauhaongelmiin niiden ilmetessä. Opettajan viestintätapoihin ja olemukseen viitattiin 12:sta vastauksessa. Opettajan viestinnän, muun muassa puhetyylin ja minäviestien sekä nonverbaalin viestinnän käytön on todettu olevan tärkeä osa ennaltaehkäisyn repertuaaria. Toisaalta mahdollisissa häiriötilanteissa pienet sanattomat vihjeet ja kosketukset on myös luettavissa korjaaviksi keinoiksi ennen varsinaista sanallista tai rangaistuksellista väliintuloa.

"Riippuu aivan tilanteesta, joskus riittää katse, ele tai kosketus, välillä pitää sanoa ja joskus jopa kovistella. Sanomisessakin eri tyylejä: kysymys, kehotus, ehdotus, suora ohje yms." V30

" Rauhoittava mutta jämäkkä sanallinen ohjeistus, non-verbaalinen viestintä--" V42

"Katse, kevyt huomautus nimellä, oppilaan viereen meneminen ja mahdollisesti käden laittaminen olkapäälle--" V47

25 vastaajaa mainitsi lisäksi opettaja-oppilas vuorovaikutuksen ja siihen panostamisen. Sen sijaan puuttumisen henkilökohtaisuudessa oli eroja vastaajien välillä. Osa vastaajista korosti, että työrauhahäiriöihin tulisi puuttua niin, että toimet eivät vaikuta koko luokkaan ja aiheuttavat mahdollisimman vähän keskeytyksiä luokan muuhun toimintaan. Tilanteen ratkaiseminen nähtiin oppilaan ja opettajan väliseksi

asiaksi. Muutama vastaaja näki, että työrauhaongelmista tulisi keskustella koko luokan kesken ja tehdä hyvästä työrauhasta koko luokan yhteinen tavoite. Nämä keinot ovat luonteeltaan edellä mainittuja ennaltaehkäisevämpiä.

"--Tärkeää on, että muiden oppilaiden oppiminen keskeytyy mahdollisimman vähän. Ongelmaa voidaan mahdollisesti hoitaa esimerkiksi välitunnilla, jos se ei ole akuutti." V9

"Jos jokin tietty oppilas aiheuttaa aina työrauhahäiriöitä, hänen kanssaan keskustelisin erikseen syiden selvittämiseksi. Se ei kuulu kuitenkaan akuuttiin tilanteeseen koko luokan kanssa käytäväksi keskusteluksi." V23

"Keskeyttäisin opetuksen ja odottaisin niin kauan, kunnes työrauha saadaan palautettua. Työrauhan rikkoja vie kaikkien yhteistä aikaa.—" V1

"Keskustelua koko luokan kanssa—" V5

Muutamissa vastauksissa myös todettiin, että jos oppilaan kanssa keskustelu ei tuota toivottua tulosta, otetaan yhteyttä esimerkiksi vanhempiin ja yritetään yhteistyöllä saada oppilaan käytökseen muutosta. Kaiken kaikkiaan yhteistyöhön viittaavia asioita mainitsi 14 vastaajaa.

"Keskustelua lapsen ja vanhempien kanssa mahdollisimman aikaisessa vaiheessa--" V10

"-- keskustelisin lapsen kanssa asiasta kahdestaan sekä vanhempien läsnäollessa jos luokkatyöskentelyn häiritseminen olisi jokapäiväistä eikä loppuisi edes kehotuksesta." V27

Vastauksista löytyi kuitenkin myös sellaisia, joissa ei nähty yhteistyölle tarvetta kuin vasta silloin, kun tilanne on jo kärjistyneempi tai mainittiin yhteistyöstä muidenkin kuin vanhempien kanssa.

7 POHDINTA

7.1 Opettajaopiskelijoiden luokanhallinnan minäpystyvyys

Tutkimuksen yhtenä tarkoituksena oli pureutua Jyväskylän yliopiston luokanopettajaopiskelijoiden luokanhallinnan minäpystyvyyteen. Pystyvyyden keskiarvoksi muodostui 5.40 (SD = .57), joka Likert-asteikossa sijoittuu vaihtoehtojen ”4=Jonkin verran samaa mieltä” ja ”5=Samaa mieltä väliin”. Hyvän opetuksen ja motivoinnin keskiarvo (ka. = 5.56, SD = .55) oli hieman korkeampi kuin työrauhaan liittyvien väittämien keskiarvo (ka. = 5.18, SD = .80). Opiskelijoiden minäpystyvyyttä voi siis kuvata melko hyväksi ja korkeaksi, mutta aikaisemman tutkimustiedon valossa sen toivoisi olevan vielä korkeampi (ks. Woolfolk Hoy & Burke Spero 2005). Jos havainnot siitä, kuinka opettajan minäpystyvyys laskee työelämään siirtymisen jälkeen pätevät myös suomalaisten opettajien ja luokanhallinnan pystyvyyden kohdalla, niin korkeampi minäpystyvyys antaisi luonnollisesti paremmat lähtökohdat työelämään.

Kun tarkastellaan pystyvyyttä yksittäisten väittämien kautta, huomataan, että korkeimmat keskiarvot muodostuivat väittämille ”1. Osaan suunnitella toimivia oppitunteja niin, että siirtymät eri tehtävien välillä ovat sujuvia” ja ”4. Pystyn luomaan opetuksessani kokonaisuuksia muodostamalla yhteyksiä opittujen asioiden välille”. Ensiksi mainitun väittämän kanssa samaa mieltä oli 53 ja toiseksi mainitun 50 vastaajaa. Tulos ei ole siinä mielessä yllättävä, että esimerkiksi opetusharjoittelussa tehdään paljon työtä oppituntien suunnittelun ja opetuksen organisoinnin parissa. Näissä asioissa opiskelijat ovat todennäköisesti saaneet pystyvyyden tunnetta lujittavia hallinnan kokemuksia. Hyvä opetus ja motivointi -osion matalimmat keskiarvot olivat väittämillä ”3. Osaan ottaa huomioon oppilaiden erot oppimisessa” ja ”2. Pystyn ottamaan opetustilanteessa huomioon oppilaiden erilaiset etenemisvauhdit”. Kuitenkin vastaajista 47 oli samaa mieltä erilaisiin oppijoihin liittyvän väittämän kanssa ja 50 koki pystyvänsä jollain tapaa ottamaan huomioon erilaiset etenemisvauhdit. Luottamusta kykyihin siis löytyy, mutta ei niin paljon kuin oppituntien suunnitteluun ja kokonaisuuksien muodostamiseen.

Samansuuntaisia tuloksia on saatu myös aikaisemmista tutkimuksista, sillä australialaisessa opettajien minäpystyvyydestä tutkimuksessa korkeimmat arvot luokanhallintaan liittyvistä väittämistä saivat ne, jotka voitiin luokitella

opettajakeskeisiksi ja opettajan välittömässä hallinnassa oleviksi. Matalimmat arvot saaneet väittämättä liittyivät uhmakkaiden oppilaiden kanssa toimimiseen ja ongelmaoppilaiden hillitsemiseen. (O'Neill & Stephenson 2012, 539.) Meidän tutkimuksessamme kysymykset olivat erilaisia, mutta suunnittelu ja opetuksen organisointi voidaan nähdä tehtävinä, jotka ovat tiukasti opettajan käsissä. Oppilaiden erot oppimisessa ja erilaiset etenemisvauhdit sen sijaan tuovat opettajan työhön tekijöitä, jotka eivät ole suoraan hänen kontrolloitavissaan. Amerikkalainen tutkimus havaitsi, että yksi vastavalmistuneita ja työelämään astuneita opettajia erityisesti stressaava asia oli se, pystyvätkö he vastaamaan oppilaiden erilaisiin tarpeisiin ja oppimistyyliin (Rieg, Paquette & Chen 2007, 215). Oppilaiden yksilöllisten ominaisuuksien asettamien vaatimuksien arvioiminen voi olla vaikeaa, sillä kokemusta erilaisista oppilaista ei ole välttämättä karttunut. Yksilöllisten erojen huomioinen vaatii myös oppilaantuntemusta, joka saattaa jäädä harjoittelujaksojen ja lyhyiden sijaisuuksien aikana vähäiseksi. Ylipäätään luottamuksellisen suhteen muodostaminen lapseen vaatii aikaa ja pitkäkestoinen kontakti on avain myös oppilaantuntemuksen rakentumiseen (Rasku-Puttonen & Rönkä 2004, 183).

Kaikista matalin keskiarvo oli kuitenkin työrauhaan liittyvällä väittämällä ”En pelkää etten kykene hallitsemaan häiriötekijöitä opetustilanteissa”. Vain 21 vastaajaa oli väitteen kanssa samaa mieltä. Kysymyksen muotoilu on saattanut vaikuttaa vastauksiin, sillä toisin kuin muissa väittämissä, siinä on käytetty hyvin tunnepitoista sanaa. Toisaalta se on saattanut tuoda esiin sen, että työrauhan ylläpito aiheuttaa epävarmuuden ja jopa pelonsekaisia tunteita. Epävarmuuden voi nähdä haitallisena minäpystyvyyden kannalta, sillä kuten aikaisemmissa tutkimuksissa on todettu, esimerkiksi luottamattomuus omiin kykyihin saada oppilaat kiinnostumaan opetuksesta voi johtaa oppilaiden huonoon käytökseen ja sen kontrolloimisesta nousevaan stressiin ja sitä kautta madaltaa työtyytyväisyyttä (Martin, Sass & Schmitt 2011, 555). Näin ollen myös epävarmuus työrauhan luomiseen ja ylläpitoon voi johtaa samanlaiseen kierteseen, jossa opettaja ei saa oppilaisiin kunnollista kontaktia ja uupuu rauhattomuuden ja tottelemattomuuden keskellä.

Kun vertailtiin viimeksi suoritettujen harjoittelun mukaan jaettuja ryhmiä, huomattiin, että päättöharjoittelun jo suorittaneiden tai sitä kyselyyn vastaamishetkellä suorittamassa olleiden pystyvyyden keskiarvo oli korkeampi sekä hyvän opetuksen ja motivoinnin että työrauhan luomisen ja ylläpidon osalta. Yksilölliset erot

harjoittelukokemuksissa voivat kuitenkin olla suuria. Joidenkin harjoittelut ovat voineet antaa hyvinkin paljon luokanhallinnan työkaluja ja onnistumisen kokemuksia, kun taas joidenkin kohdalle on voinut osua helpompia luokkia, jotka eivät ole vaatineet harjoittelijalta suuria ponnistuksia työrauhan säilyttämiseksi. Amerikkalaistutkimus havaitsi vastoin ennako-oletuksia, että resursseiltaan puutteellisissa ja opettajan näkökulmasta haastaviksi todetuissa kaupunkikouluissa harjoitelleiden opettajaopiskelijoiden minäpystyvyys nousi jakson aikana. Tulosta selittää se, että pystyvyys nousee erityisesti silloin, kun on onnistunut selättämään vaikeuksia ja suoriutumaan siitä syystä mallikkaasti. (Knoblauch & Woolfolk Hoy 2008, 174.) Minäpystyvyyden rakentamisen suhteen täytyykin tasapainoilla riittävän haastavien ja liian vaativien tehtävien välillä. Harjoitteluissa pitäisi suosia pehmeää laskua, sillä vastakkaiset kokemukset voivat olla haitallisia pystyvyyden rakentumisen kannalta. Opettajaopiskelijoiden myönteistä minäpystyvyyttä voidaan rakentaa tarjoamalla mahdollisuuksia opettaa ja ohjata oppilaita erilaisissa tilanteissa ja antamalla palautetta, joka nostaa esiin hyvät asiat ja painottaa, että kykyjä voi kehittää. (Tschannen-Moran ym. 1998, 235–236.)

Sen sijaan harjoittelujen ulkopuolinen opetuskokemus ei ollut yhteydessä eroihin minäpystyvyydessä. Myös australialaisten opettajaopiskelijoiden kohdalla on saatu samanlaisia tuloksia henkilökohtaisen pystyvyyden ja lasten ohjaamiseen liittyvien kokemusten yhteydestä (O'Neill & Stephenson 2012). Opettajan sijaisuudet ja esimerkiksi harrastustoiminnan ohjaaminen saattavat tarjota onnistumisen kokemuksia lapsiryhmien ohjaamisesta ja hallinnasta, mutta niistä puuttuu esimerkiksi harjoitteluissa saatava palaute ohjaajilta. Kun pohditaan sijaisuuksien vaikutusta pystyvyyteen, täytyy muistaa, että minäpystyvyyssuskomukset eivät kehity suoraviivaisesti vaan yksilö on niiden muodostamisessa aktiivisessa roolissa (Bandura 1997, 114). Sijaisuuskokemukset tuskin ovat täysin merkityksettömiä pystyvyyden kannalta, mutta epäonnistumiset luokanhallintaan liittyvissä asioissa voi selittää itselleen esimerkiksi oppilaiden taipumuksella testata sijaisopettajaa. Kun oppilaiden vallattomuutta ja rauhattomuutta tulkitsee tästä näkökulmasta, ei vaikutus pystyvyyssuskomuksiin ole välttämättä suuri.

Kyselyn kaksi väittämää liittyivät koulutuksen antamiin valmiuksiin luokanhallintaan (ka. = 4.94, SD = 1.22) ja työrauhan rakentamiseen ja ylläpitoon (ka. = 4.68, SD = 1.24). Keskiarvot eivät nousseet yli asteikon Jonkin verran samaa mieltä

-portaan, mutta prosentuaalisesti tulkittuna 75 % koki koulutuksen antaneen valmiuksia luokanhallintaan ja 68% työrauhan luomiseen ja ylläpitoon eli pääosin vastaajat olivat samaa mieltä väittämien kanssa. Huomionarvoista on, että kuten minäpystyvyyttä mittaavissa osiossa, myös tässä valmiuksien kohdalla työrauhaan liittyvä väittämä sai alhaisimman arvon. Työrauha siis näyttäytyy sellaisena luokanhallinnan osa-alueena, joka herättää opettajaopiskelijoissa epävarmuutta. Opiskelijoiden ja vastavalmistuneiden kokemukset valmiuksista ovat perusteltu tutkimuskohde, sillä australialaistutkimuksen mukaan niillä on yhteys korkeampaan minäpystyvyyteen (Giallo & Little 2003, 29). Meidän tutkimuksessamme ei havaittu lineaarista yhteyttä valmiuksiin liittyvien väittämien ja pystyvyyden välillä, eli kokemus siitä, että koulutus on antanut työkaluja ei yhdistynyt korkeampiin pystyvyyssarvioihin. Toisaalta koulutuksella on voinut olla vaikutusta siihen, kuinka opiskelija suoriutuu esimerkiksi opetusharjoittelun haasteista, jolloin koulutuksen antamat valmiudet ovat vaikuttaneet piiloisesti opetusharjoittelujen aikana. Asian tutkiminen tarkemmin ja valmiuksia kattavammin tarkastelevalla tutkimuksella antaisi paremman kuvan valmiuksien ja pystyvyyden suhteesta.

Vastaajien suhtautuminen opettajan tai koulun ulkopuolisiin tekijöiden näyttäytyi seuraavanlaisena; oppilaiden kotoa omaksumiin huonoihin tapoihin uskottiin opettajalla olevan vaikutusmahdollisuuksia ja koulun ilmapiirillä nähtiin olevan vaikutusta luokan ilmapiiriin. Koulun resurssien vaikutus opettajan opetuksen laatuun ja koulun ulkopuolisten tekijöiden opettajaa vahvempi vaikutus oppilaaseen eivät herättäneet opiskelijoissa suurempia ajatuksia puolesta tai vastaan. Näitä opettajasta riippumattomia, oppilaisiin ja luokkaan vaikuttavia asioita täytyy kuitenkin tämän tutkimuksen osalta käsitellä varauksella. Opiskelijoiden kokemukset opettajan ja koulun ulkopuolisten asioiden vaikutuksesta ovat rajallisia ja tästä syystä näihin kysymyksiin ei ehkä osata vielä ottaa vahvaa kantaa suuntaan tai toiseen. Työelämään siirtymisen jälkeen asian tutkiminen olisi tarkoituksenmukaisempaa.

Koulun ulkopuoliset tekijät tulevat kuitenkin työelämässä vastaan väistämättä aivan työuran alusta asti. Kodin ja koulun välinen yhteistyö voi olla vastavalmistuneelle opettajalle kuormittavaa ja epätydyttävää, kun vanhemmilta ei saa tukea kasvatustehtävässä. Kuormittavuudesta huolimatta noviisiopettajilla on havaittu olevan myönteinen ja ymmärtävä asenne vanhempia kohtaan sekä halua toimia yhteisvastuullisesti lasten oppimisen ja koulukäynnin kysymysten äärellä.

(Blomberg 2008, 151.) Se millaiseksi kontakti vanhempiin muotoutuu ja kuinka paljon nuori opettaja kokee saavansa kotoa tukea esimerkiksi oppilaan käytösongelmien ratkaisemiseksi voi hyvinkin vaikuttaa minäpystyvyyden tunteeseen. Kasvatuskumppanuutta tarkastellessa joudutaan jälleen kerran kääntämään katseet opettajankoulutuksen puutteisiin suhteessa työelämän asettamiin haasteisiin; kokemuksia vanhempien kanssa tehtävästä yhteistyöstä ei kartu koulutuksen aikana (Rasku-Puttonen & Rönkä 2004, 184).

Kun tarkastellaan tutkimuksemme minäpystyvyyssosiota ja arvioidaan sen tuloksia, on syytä muistaa, että aineiston on kerätty meidän rajaamaamme näkökulmaan perustuvalla kyselylomakkeella, jonka väittämiin vastaajat ovat ottaneet kantaa. Voimme siis arvioida, mitä pystyvyyssarvot kertovat opettajaopiskelijoiden käsityksistä kyvyistään hyvään opetukseen, motivointiin ja työrauhan luomiseen, mutta emme voi olettaa, että vastaajat käyttäisivät meidän määrittelemiämme luokanhallinnan keinoja työskennellessään oppilaiden kanssa. Esimerkiksi australialaistutkimuksessa opettajaopiskelijoiden luokanhallinnan minäpystyvyyttä tutkittiin kyselyllä, jonka väittämät oli muotoiltu ennakoivia luokanhallinnan strategioita kuvaaviksi ja tulosten perusteella opiskelijoiden pystyvyys todettiin hyväksi. Kun samoilta opiskelijoilta kysyttiin, millaisia luokanhallinnan keinoja he pitivät tehokkaimpina, mainittiin ennakoivien sijaan luonteeltaan reaktiivisia keinoja, jotka on todettu tehottomiksi erityisesti hankalien käytösongelmien selvittämisessä. (Main & Hammond 2008, 34.) Tutkimuksemme laadullisen osuuden on siis tarkoitus avartaa kuvaa opettajaopiskelijoiden käsityksistä luokanhallinnasta ja erityisesti työrauhasta. Emme siis tarkastelleet vain meidän rajaamaamme näkemystä, vaan päästimme vastaajat myös erittelemään omia ajatuksiaan, jotta saisimme viitteitä siitä, millaisia keinoja he käyttäisivät.

7.2 Opettajaopiskelijoiden työrauha-käsityksiä

Laadulliset kysymyksemme jakoutuivat neljään eri osioon. Kyseiset osiot olivat

”Mitä määrittelisit työrauhahäiriöiksi?”

”Millaisia syitä ajattelet työrauhahäiriöiden taustalla olevan?”

”Millaisin keinoin edistäisit työrauhaa luokassasi?”

”Millaisia keinoja käyttäisit työrauhaongelmien ilmetessä?”

Kyseinen neljän kysymyksen valinta on perusteltua, sillä tahdoimme tutkia tarkemmin työrauhaa ilmiönä ja erityisesti opiskelijoidemme käsityksiä siitä. Kysymykset toimivat pareittain, syventäen toinen toistaan, kuten fenomenografiselle tutkimukselle on tyypillistä.

Ensimmäinen kysymys lähtee suoraan työrauhahäiriöistä ja sillä haetaan päällimmäisenä olevia ajatuksia, mitä työrauhahäiriöistä tulee mieleen. Kysymys olisi voinut olla myös ”Mitä määrittelisit työrauhaksi”, mutta koimme vastakkaisen kysymyksen asettelun tuovan monipuolisempia vastauksia ja lisäksi se palveli tarkoitusta selvitetessä ennakkokäsityksiä ja myöhemmin syvennyttäessä taustalla vaikuttaviin tekijöihin. Lisäksi työrauha on tutkimustuloksissa varsin usein hyvin homogeenisesti ymmärretty ilmiö, vaikka se itsessään onkin subjektiivinen ja monisyinen. Esimerkkinä toistuva tutkimustulos, jossa työrauha ymmärretään tilanteena, jossa kaikilla on mahdollisuus häiriöttömään oppimiseen tai opetustavoitteiden saavuttamiseen. (Niittumäki & Riihimäki 2006, 44, Helamaa 2008, 64, Holopainen 2010, 9 Erätuuli & Puurula 1990, 16.) Tämän vuoksi koimme, että on hedelmällisempää tutkia subjektiivisuutta ja eroja enemmän tuottavaa, itse työrauhahäiriöiden tarkastelua suoraan varsinaisen työrauhan määrittelyn sijaan.

Tulostemme kanssa käyvät yhteen Salon (2000, 31) esittämät työrauhan ymmärtäminen oppimisrauhana (oppilaan näkökulma), työskentelyrauhana (yhteinen näkökulma) sekä opettamisrauhana (opettajan näkökulma). Tällöin loogisesti ajateltuna käänteisesti työrauhaongelmina toimivat, kuten yleisimmiksi häiriötekijöiksi aineistossammekin tunnistettiin; oppilas, yleinen häiriö sekä opettaja itse. Kuten tulososiosta näkyy, eniten työrauhahäiriöiden määrittelyssä toistuvat aluksi eniten oppilaat ja oppilaiden aiheuttamat häiriöt. Lisäksi oppilaan toiminta oli joissain vastauksissa mainittu osana työrauhahäiriöitä, eikä sitä täysin selittävänä tekijänä. Sen sijaan pohdintaa aiheutti se, että oppilaskohtaisissa vastauksissa oli havaittavissa suurin osa motivoitumattomuudesta ja huomionhakuisuudesta johtuvat työrauhaongelmat, mutta se, onko tuo ongelma todella oppilaan, on mielestämme kyseenalainen ja soisi herättävän keskustelua laajemminkin. Myös havahtuminen opettajan toimintaan työrauhahäiriönä nousi esiin aineistostamme.

Edellisistä tuloksista on havaittavissa yhteys aiemmin mainittuun Schmuckin ja Schmuckin syvällisempään ristiriita-jaotteluun työrauhahäiriöiden takana. Vastauksissa eritellään muun muassa ristiriitajaottelun tavoiteristiriitaa, jossa osapuolina voivat olla opettaja ja oppilas erilaisine oppimisen tavoitteineen sekä myös menetelmällistä ristiriitaa, jossa opettajan ja oppilaan menetelmät tavoitteiden saavuttamiseksi ovat ristiriidassa keskenään. Erilaisten persoonien ja taipumusten huomiointi viittaa lisäksi ihmissuhderistiriitaan, jossa Schmuckin ja Schmuckin mukaan erimielisyydet luokahuoneessa syntyvät erilaisten persoonallisten tyylien sekä tarpeiden eroavaisuuksista. (Schmuck & Schmuck 2001, 274–276, myös Erätuuli & Puurula 1990, 34) Tähän liittyen aineistosta oli poimittavissa myös viittauksia oppilaiden kohtaamisesta ja lämpimästä vuorovaikutuksesta opettajan ja oppilaan välillä. Osa vastaajista näki, että opettaja-oppilassuhteella ja opettajan kommunikointitavassa on roolinsa työrauhan rakentamisessa, eli ymmärtävällä, vastavuoroisella vuorovaikutuksella voidaan päästä pitkälle tämän ongelman parissa.

Lisäksi Karin (1990) esittämä työrauhahäiriöiden ymmärtäminen joko sisäisinä tai ulkoisina työrauhahäiriöinä nousi erääksi tarkastelun kohteeksi aineistossa. Sisäisen työrauhahäiriön tunnistaminen oli selkeästi ulkoista työrauhahäiriötä vähäisempää. Sisäisellä työrauhahäiriöllä tarkoitetaan oppilaaseen itseensä liittyviä tekijöitä, kuten persoonallisuuspiirteinä esimerkiksi ujous tai sulkeutuneisuus sekä oppilaan ahdistuneisuus ja heikko minäkuva. (Kari 1990, 93.) Työrauhahäiriöinä sisäinen näyttäytyy muun muassa haahuiluna, haaveiluna, tehtävään tarttumattomuutena ja opetukseen osallistumattomuutena. Ulkoisilla työrauhahäiriöillä tarkoitetaan sen sijaan tyypillisempiä, näkyviä häiriöitä luokassa, kuten oppilaiden opetusta ja oppimista häiritsevä puhuminen, opettajan keskeyttäminen tai luvaton liikkuminen luokassa. (Kari 1990, 93.) Näitä taas oli valtaosa työrauhahäiriöiksi tunnistetuista häiriöistä.

Tutkimuksemme seuraava kysymys ”Millaisia syitä ajattelet työrauhahäiriöiden taustalla olevan?” johdattaa vastaajaa jo hieman syvällisemmin pohtimaan ilmiötä ja erityisesti sen häiriöitä ja taustavaikuttajia. Myös seuraavat kysymysparit ”millaisin keinoin edistäisit työrauhaa luokassasi?” ja ”millaisia keinoja käyttäisit työrauhaongelmien ilmetessä?” toimivat toisiaan syventävinä kysymyspareina, kun tarkastelun alle otetaan sekä työrauhan edistäminen että keinot.

Samalla otetaan jatkuvasti huomioon fenomenografialle tyypillinen toinen näkökulma, eli hyödynnetään ihmisten ajattelua ja käsityksiä.

Osoituksena siitä, että kysymyksen syventäminen taustalla vaikuttaviin syihin toimi, on siinä, että toisen kysymyksen kohdalla vain neljässä vastauksessa oppilas mainittiin ainoana syynä työrauhahäiriöiden taustalla edellisen 46 vastauksen sijaan. Samalla kun ajatusta taustavaikuttajista työrauhahäiriöiden taustalla syvennettiin, nousivat myös opettajan toiminnan tunnistaminen työrauhahäiriöiden takana suurempaan osuuteen tässä kysymyksen asettelussa.

Kuten sanottua, työrauhahäiriöissä on kyse moninaisesta, subjektiivisesti ja sosiaalisesti rakentuneesta ilmiöstä. Kuten meidänkin tuloksissamme, ei ole osoitettavissa yhtä ainoaa syytä, vaan usein häiriöiden takaa on paljastettavissa monisyinen ongelmavyyhti, jonka palaset myös vaikuttavat toinen toisiinsa. Syytä voidaan etsiä yhteiskunnasta, kodista koulusta, opettajasta, koko luokasta tai yksittäisestä oppilaasta (Määttä 1991, 135, Erätuuli & Puurula 1990, 5.) Ongelmat voidaan jakaa myös tarkemmin 1.) Yhteiskunnan ja koulujärjestelmän luomiin kehystekijöihin, 2.) Opetuksen järjestämiseen liittyviin tekijöihin, 3.) Opetustilanteen vuorovaikutustekijöihin ja 4.) Oppilaan koti- ja perhe-elämään liittyviin tekijöihin (Koskenniemi 1982, 176.) Oppilas- ja opettajakohtaiset tuloksemme ovat tämän määritelmän mukaan luettavissa opetustilanteen vuorovaikutustekijöihin (oppilaiden tarpeiden huomiointi, oppilaan huomion tarve) sekä opetuksen järjestämiseen liittyviin tekijöihin (motivointi, hyvä opetus). Myös aineistomme kohdalla oppilaskohtaisissa syissä opettajaopiskelijat tunnistivat Naukkarisen (1999, 65, 84–95) esittämät oppilaan huomion tarve sekä koulunkäynnin motivoimattomuus ei-toivotun käyttäytymisen motiiveina. Tätä seuraavat oppilaan koti- ja perhe-elämään liittyvät tekijät sekä yhteiskunnan ja koulujärjestelmän luomat kehystekijät.

Aiempien tutkimusten (Naukkarinen 1999, 220, Erätuuli & Puurula 1990, 5) tapaan, myös tässä tutkimuksessa nousi esille koulukohtaisia syitä työrauhahäiriöiden taustalla. Vastauksissa mainittiin toistuvasti opetuksen tylsyys, mielettömyys, motivoimattomuus, siis se, että koulu ei yksinkertaisesti enää kohtaa oppilaitaan ja heidän tarpeitaan. Eräässä vastauksessa työrauhahäiriöiden taustalla mainittiin myös oppilaan innostuminen, joka puhuu puolestaan pelottavaa kieltä siitä, että jos innostuminen nähdään työrauhahäiriön syynä, onko toivottu, työrauhaa

edistävää olotila silloin innottomuus ja flegmaattisuus, eli Zieheä (1991, 192) mukaillen se oleminen, jossa opettaja esittää opettavansa ja oppilas esittää oppivansa?

Yhteiskunnallisia vaikuttajia työrauhahäiriöiden takana löytyi myös vastauksista, jotka käsittelivät sitä, miten oppilaiden tarpeet, muuttunut yhteiskunta ja koulun puitteet ja päämäärät eivät enää kohtaa. Myös turhautuminen nähtiin seurauksena tästä kohtaamattomuudesta ja koulussa opetettavien asioiden kosketuspinta ja tärkeys oppilaan elämässä koettiin olemattomaksi. Myös opetuksen aistillinen tai toiminnallinen yksipuolisuus nähtiin osatekijänä siihen, ettei koulu enää vastaa oppilaiden tarpeisiin tai sytytä riittävästi oppimisen kipinää. Lisäksi huomionhakuisuuden voitaisiin tulkita kuuluvan myös tähän ryhmään, sillä todellisen läsnäolon puute ja yksinäisyys ovat nyky-yhteiskuntamme ja siten myös koulumme vitsaus. Hätkähdyttävää olivat myös toistuvat huomiot siitä, että oppilaat eivät tule kohdatuksi koulupäivän aikana. Tämä herättää pohtimaan sitä, elämmekö yhä yksinäisemmässä maailmassa, josta laumasieluiselle ihmiselle aiheutuu tästä syystä häiriökäytöstä ja pahaa oloa?

Kotikohtaisia syitä työrauhahäiriöiden taustalla nousi myös aineistostamme jonkin verran. Edellä mainittujen tulosten lisäksi turvattomuus tai huono henkinen tilanne kotona nähtiin vaikuttavan kouluun asti. Myös muut ongelmat kuten riidat, avioerot tai muut elämän järkkymiset nähtiin vaikuttavina tekijöinä. Myös huonot käytösmallit, elämänmallit ja asenne koulua kohtaan nähdään osaltaan vaikuttamassa häiriöiden taustalla.

Kysymyksen ”Miten edistäisit työrauhaa luokassasi” kohdalla suurin osa vastauksista painottui opetukseen liittyviin huomioihin. Lisäksi motivointi oli isona tekijänä sekä luokan säännöt tai vaihtoehtoisesti luokan toimintatavat. Myös ilmapiiri ja hyvä luokkahenki nostettiin tärkeiksi tekijöiksi ja opettajan ystävällisyys, oppilaiden kohtaaminen ja lämmin vuorovaikutus nousivat aineistosta esiin. Vastauksissa korostettiin myös oppilaskeskeistä pedagogiikkaa sekä opiskelijamme suurelta osin pyrkivät oppilaiden tarpeiden huomioimiseen ennaltaehkäisyn keinona. Se, että kysymysten syventyessä vastaajat kykenevät tarkastelemaan työrauha-ilmiötä ja sen häiriöitä näinkin laaja-alaisesti ja reflektioivasti, on ehdottoman tärkeää työelämää ja siinä pärjäämistä ajatellen.

Salon (2000, 74) mainitsee kolme näkökulmaa työrauhakeinoihin luettaviksi. Ensin tulevat ennaltaehkäisevät keinot, joilla ongelmat pyritään estämään

ennen kuin niitä on edes ilmaantunut. Tämän lisäksi työrauhaa ylläpitävillä toimilla pyritään puuttumaan ongelmiin jo niiden alkuvaiheessa. Työrauhaa korjaavat toimet puolestaan keskittyvät jo esiintyvien häiriöiden poistamiseen. Näiden kolmen näkökulman yhdistely ja rinnakkainen käyttö mahdollistavat tehokkaan työrauhakulttuurin syntymisen. Itse näkisimme, että kaksi edellä mainittua, ylläpitävät ja korjaavat toimet ovat itse asiassa samaa näkökulmaa, sillä molemmissa on kyse puuttumisesta jo tapahtuvaan häiriöön, mutta puuttumisen ajoituksen ja intensiteetin erot riippuvat siitä, tehdäänkö puuttuminen heti vai hetken päästä. Erilaisia näkökulmia sekä eroja puuttumisen intensiteetissä oli nähtävissä myös meidän aineistostamme

Vastauksissa toistuivat siis eniten motivointiin ja ilmapiiriin liittyvät luokanhallinnalliset ja työrauhaongelmia ennaltaehkäisevät keinot sekä sääntöjen laadintaan liittyneet huomiot, jotka vastaavat aiempia tutkimustuloksia ennaltaehkäisyn kulmakivistä (Canter 2010, 103, Levin & Nolan 2010, 4, 135–146, Jones & Jones 2007, 16, Belt 2013 139–141). Kounin (1977) esittämiä hyvien opettajien käyttämiä ennaltaehkäisyn keinoja oli tunnistettavissa aineistosta läsnäolon, päällekkäisyyden, sujuvien siirtymien sekä oppimiselle optimaalisen tahdin muodossa. (Kounin 1977, 135–145) Muita aineistosta nousevia työrauhan ennaltaehkäisyä tutkineiden tutkijoiden keinoja olivat muun muassa kehonkielen ja nonverbaalisen viestinnän tärkeys (Jones 1987 Charles 2005, 55–71 mukaan), sekä sääntöihin liittyen selkeiden työrauhaan tähtäävien tavoitteiden valinta (Kiiski, Närhi & Peitso 2012: 72–75). Myös ennaltaehkäisyn malleihin luetut oppilaiden aktiivinen kuuntelu, reflektiivinen ja yhdenmukainen kommunikaatio, nonverbaalisen kommunikaation tärkeys sekä organisointi tulivat jossakin määrin aineistostamme esille. (Salo 2000, 236.)

Viimeinen, työrauhahäiriötilanteissa käytettäviin keinoihin pureutuvan kysymyksen pääantia olivat, että opiskelijamme mainitsevat ennaltaehkäiseviä ja korjaavia keinoja lähes yhtä paljon. Myös muiden tutkimusten mukaan luokanopettajien toiminta on usein sekoitusta molemmista keinoista (Jones & Jones 2007, 20, Levin & Nolan 2007, 202). Erytisesti aineistosta painottuivat kuitenkin korjaavasti ja ennaltaehkäisevästi juuri oppilaan toimintaan puuttuminen, ei niinkään opettajan tai ilmapiiri-asioihin puuttuminen. Vastaajat nostivat kuitenkin esille myös opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutuksen merkitystä, vanhempien ja muiden tahojen merkitystä, koko luokan kanssa ongelman pohtimista sekä jonkin verran myös opettajan olemista ja olemusta luokassa. Vaikkakin oppilaan osuus painottui jälleen

aineistossa, on tärkeää, että opiskelijamme osaavat silti syventää keinoja koskemaan myös muutakin kuin oppilaan toimintaa tai pelkkiä korjaavia toimia.

Tahdoimme ottaa myös työrauhasta loputtomasti löytyvien, vanhempien määritelmien rinnalle uudempaa näkökulmaa viimeisimmän kysymyksen ja samalla koko laadullisten tulosten tarkasteluun. Beltin (2013) työrauhatutkimukseen verraten aineistostamme on löydettävissä käytettävien keinojen ja koko laadullisen tutkimuksen osalta vastaavia kategorioita Beltin esittämien kanssa. Näitä kategorioita työrauhahäiriöihin suhtautumisen ja käytettävien keinojen osalta Belt (2013) on luonut tutkimuksensa pohjalta: pakollinen riesa, ulkoiset puitteet, ilmapiirikysymys sekä opettamisen paikka-käsitystapoja, joita avaamme tarkemmin seuraavaksi. Kategorioista oli keinojen osalta havaittavissa eniten jälkimmäisten, eli ilmapiirikysymyksen ja opettamisen paikka-käsitystapojen painottuminen aineistossamme.

Pakollinen riesa”-käsitystapa viittaa siihen, että keinot ja asenne puuttua työrauhahäiriöihin värittyvät niin, että puuttuminen on välttämätön paha. Lisäksi häiriöiden aiheuttajaksi koetaan oppilas; hänessä on yksin vika ja syy häiriöön. Tämän tyyliä vastauksia oli löydettävissä ensimmäisen työrauha-kysymyksen vastauksista, kun opiskelijat vastasivat enimmäksään määrin syiden johtuvan oppilaasta. Toisessa kysymyksessämme ”syitä häiriöiden taustalla” oli aineistostamme tunnistettavissa yhä enimmäksään määrin oppilaat, ja häiritsevän käyttäytymisen taustalla nähtiin Beltin (2013) tutkimuksen kanssa yhtenevästi oppilaiden omat, negatiiviset ominaisuudet kuten oppimis- ja keskittymisvaikeudet tai yksinkertaisesti oppilaan huono käytös. Joskin oman tutkimuksemme kohdalla suurimmiksi oppilaskohtaisiksi syiksi nousivat kuitenkin motivaation puute ja huomion hakeminen. Myös oppilaan sisäisiä, fysiologisia syitä, kuten nälkä ja väsymys nähtiin meidänkin tutkimuksessamme häiriöiden syinä. (Belt 2013, 166.)

Ajattelu työrauhahäiriöiden syistä syveni kuitenkin tutkimuksessamme kysymysten edetessä laajempialaiseen tarkasteluun, vaikkakin oppilas oli edelleen nostettu toistuvasti keinojen kohteeksi viimeisessä kysymyksessämme koskien sitä, millaisia keinoja vastaajat käyttäisivät työrauhaongelmien ilmetessä. Sen sijaan Beltin kategorisoimaa välttämätöntä puuttumisen asennetta ei ollut aineistostamme havaittavissa. Tähän voisi tulkita liittyvän mahdollisesti se, että em. tutkimuksen

kohderyhmän osalta on ratkaisevaa, ovatko haastatellut opettajat olleet pääaineeltaan kotitaloustieteilijöitä vai kasvatustieteilijöitä, sillä kasvatustiede voisi tästä tulkiten antaa enemmän ymmärtävän ja kasvattavan otteen työhön ja auttaa näkemään myös työrauhahäiriöt kasvatustilanteina pakollisen puutumisen sijaan, kuten meidän opiskelijoidemme kohdalla oli. (Belt 2013, 166.)

Ulkoiset puitteet viittaavat tässä kategorisoinnissa puolestaan työrauhahäiriöiden kokemiseen vahvasti ulkoisista puitteista riippuvaisina tilanteina, jossa häiriintyvät sekä opettajan että oppilaiden työrauha. Edellistä ”pakollinen riesa”-käsitystapaa laajemmin tässä työrauhaa häiritseviin tekijöihin kuuluvat oppilaslähtöisten häiriöiden lisäksi fyysisen oppimisympäristön ongelmat; esimerkiksi ahtaat ja meluisat tilat sekä toimimattomat, mutta opettajasta riippumattomat, opetusjärjestelyt. Tässä käsitystavassa myös oppituntien hyvä suunnittelu ja valmistelu, oppisisällön keskittäminen olennaiseen sekä oikeanlaisten tehtävien valinta sekä eriyttäminen koetaan keinoiksi työrauhahäiriöitä vastaan. Näitä keinoja tuli ilmi aineistossamme jo runsain mitoin, kun erityisesti oppituntien hyvä suunnittelu ja säännöt toistuivat vastauksissamme eniten. Lisäksi työrauhahäiriön syitä tarkastelevan kysymyksen kohdalla esiin nousivat myös vahvasti koulu ja sen tilat. Tämän käsitystavan kohdalla lisäksi yhteistä aineistomme kanssa on se, että ennaltaehkäisyn keinot on koettu mahdollisiksi sekä se, että didaktiset keinot nähtiin pääasiallisina työrauhahäiriöiden ennaltaehkäisyn keinoina. (Belt 2013, 167.) Beltin (2013) tutkimuksessa työrauhahäiriöiden ennaltaehkäisyssä painottuivat lisäksi opettajasta riippumattomat keinot, kuten ulkoisten puitteiden kehittäminen ryhmäkokoja pienentämällä tai koulunkäynninohjaajien määrän ja saatavuuden lisäämisellä, mikä ei tullut ilmi omassa aineistossamme mahdollisesti työelämä-kokemuksen vähäisyydestä johtuen.

Eniten aineistossamme toistuivat ilmapiirikysymys-käsitetävän omainen suhtautuminen työrauhaan, sen häiriöihin ja sekä erityisesti siinä käytettäviin keinoihin. Tässä käsitetävässä painottuvat oppilaan näkökulma; oppilas on se joka ensisijaisesti häiriintyy ja syiksi tunnistetaan sekä oppilas, ympäristö että opettaja itse. Myös vastuu työrauhasta on täten yhteinen ja sitä voidaan ehkäistä parhaiten hyvän ilmapiirin sekä hyvien ihmissuhteiden luomisen avulla. Ilmapiiri-käsitetytavassa voidaan käytökselle hakea myös selitystä oppilaiden perhesuhteista, opettaja-oppilassuhteesta sekä toverisuhteista, jotka ovat verrattavissa tulostemme osalta erityisesti huomion

hakemiseen, opettaja-oppilas vuorovaikutuksen korostamiseen, kodin vaikutukseen sekä motivaation puutteeseen. (Belt, 2013, 167, 171.)

Ilmapiirikysymyksen kanssa päällekkäinen on opettamisen paikka-käsitystapa, sillä molemmissa käsitystavoissa hyvä opetus on keskeisellä sijalla. Opettamisen paikka -käsitystavassa huomio suuntautuu ongelmissa oppilaiden normaaliin vilkkauteen ja malttamattomuuteen, jotka kouluaspektissa kuitenkin näyttäytyvät häiritsevinä ominaisuuksina. Tässä käsitystavassa painottuvat eniten sosiaalinen oppimisympäristö; säännöt ja rutiinit sekä oppilaiden vastuullistaminen, huomioiminen ja ymmärtäminen ovat osa keinoja. Pääfokus on täten oppilaiden näkökulman huomioimisessa, mutta yksilökohtaisemmin, kuin aiemmassa ilmapiirikäsitelävässä. Tämä jaottelu ryhmä- tai yksilökohtaiseksi ilmiöksi oli nähtävissä myös meidän aineistossamme siinä, että keinoina nähtiin joko keskustelu ja puuttumien joko koko ryhmän tai vastaavasti yksittäisen oppilaan osalta. Tämä ero suorastaan jakoi vastaajia eri kuppikuntiin siinä, millaista puuttumisen tulisi olla; henkilökohtaista vai ryhmän tukea hakevaa. Tässä tarkastelussa ongelma voi olla oppilaassa; joko hänen häiriköinnissään, vetäytymisessään, osallistumattomuudessaan tai negatiivisissa piirteissään tai normaalissa eloisuudessaan. Keinot riippuvat kuitenkin siitä, nähdäänkö oppilas itse aiheuttajana vastuuttaen oppilasta ja auttamalla huomaamaan oman toiminnan syy-seuraussuhteita. Ennaltaehkäisyyn painopiste on puolestaan luokan sääntöjen opettamisessa, niiden tarpeellisuuden ymmärtämisessä ja käytöksen seurausvaikutusten opettamisessa. (Belt 2013, 170–172, 176, 164.) Molemmissa, sekä ilmapiirikysymys ja opettamisen paikka -käsitystavoissa työrauhaa häiritsevänä tekijänä tunnistetaan myös opettaja itse. Tällainen syvempi ymmärrys sekä oppilaan ja opetusryhmän näkökulman huomioiminen puhuvat uuden, modernimman työrauhaorientaation puolesta (Salo 2000, Levin & Nolan 2010), jota tulostemme mukaan vastaajammekin suurimmassa määrin edustavat.

Päätuloksista olemme luoneet käsiteavaruuden seuraavan kuvion avulla. Kuten kuviosta on nähtävissä, vastaajien käsityksistä saadaan toisistaan eriäviä mutta myös päällekkäin limittyviä kategorioita. Kategoriat myös monipuolistuvat ja syvenevät taulukossa oikealle päin liikuttaessa eli kysymysten edetessä ja syventyessä. Esimerkkinä tästä kysymyksen yksi eli työrauhahäiriön kohdalla ilmiön aiheuttajina on ymmärretty suppeammin joko oppilas tai opettaja. Siirryttäessä oikealle päin syytä häiriöille aletaan tunnistaa jo enemmän, eli vastaukset monipuolistuvat kysymysten

edetessä. Sijoittelu kategorioiden sisällä perustuu vastausten mainitsemiskertoihin, eli ylinnä ovat eniten vastauksissa toistuneet teemat.

KÄSITYKSIÄ ILMIÖSTÄ TYÖRAUHA			
Työrauhahäiriöt	Taustavaikuttajat	Edistäminen	Keinot
oppilaan aiheuttama häiriö	oppilas itse	opetuksen muuttaminen	korjaavat
opettajan aiheuttama häiriö	opettajan toiminta	motivointi	ennaltaehkäisevät
	motivoitumattomuus	ilmapiiri	oppilaan/ opettajan oman toiminnan muutos
	koulu ja sen tilat	säännöt	opettaja-oppilas vuorovaikutus
	koti		vanhemmat & muut tahot
	yhteiskunta		

KUVA 1

8 JOHTOPÄÄTÖKSET

Gradututkielmaa aloittaessa olimme kiinnostuneita siitä, millaisin eväin opiskelijamme ovat lähdössä työelämään kahden työssäjaksamisen kannalta tärkeimmän, luokanhallinnan ja työrauhan, osa-alueiden hallinnan tai käsitysten osalta. Tutkimme, millaista minäpystyvyyttä koulutuksemme tuottaa ja onko se mahdollisesti kehittänyt opiskelijoitamme ja heidän käsityksiään merkittävien osa-alueiden osalta. Lähdimme selvittämään määrällisesti sekä minäpystyvyyttä luokanhallinnassa tiettyjen, teoriaan sidottujen osa-alueiden kautta että laadullisesti millaisia käsityksiä opiskelijoillamme on työrauhan häiriöistä, taustavaikuttajista, keinoista sekä edistämisestä.

8.1 Opinnoista työelämään

Tässä tutkimuksessa tutkittujen opiskelijoiden minäpystyvyys oli kohtuullisen korkea. Toisaalta ei voida olettaa, että pystyvyys nousisi todella korkeaksi, sillä koulutuksen aikana opettajan työhön liittyvät vaatimukset ja haasteet tarkentuvat, mistä syystä pystyvyyttä saatetaan arvioida varovaisemmin. Opettajaopiskelijat tulevat koulutuksen aikana tietoisimmiksi esimerkiksi siitä, mitä kaikkea luokanhallinta vaatii opettajalta. Taiwanilaisten opettajaopiskelijoiden pystyvyyttä koulutuksen alussa ja lopussa tarkastelleen tutkimuksen mukaan pystyvyys oli matalammalla opintojen lopussa kuin alussa ja tuloksen taustalla ollut muutos opettajan roolin määrittelyssä osoittaa, kuinka tieto ja kokemus muuttavat käsityksiä ja sitä kautta myös pystyvyysuskomuksia (Lin & Gorrell 2001). Voisi jopa epäillä, että hyvin korkea minäpystyvyys koulutuksen lopussa on haitaksi, sillä yleisin pystyvyyden arviointivirhe on omien kykyjen liioittelu, joka saattaa johtua siitä, että tehtävän vaatimuksia ei osata määritellä oikein (Bandura 1997, 65). Tieto lisää siis tuskaa, mutta toisaalta myös auttaa rakentamaan totuudenmukaisempia pystyvyysuskomuksia, joita voi työelämässä kehittää eteenpäin.

Kuten minäpystyvyyden myös käsitysten kohdalla pohdimme tuoreen tai vielä kesken olevan koulutuksen vääristävää vaikutusta: silloin käsitykset mahdollisesti kumpuavat vielä teoreettisesta näkökulmasta samalla kun käytännön elämä, sen kolhut ja todellisuus ovat vielä kokematta. Myös käsitysten osalta tuloksia voidaan tulkita joko positiivisen tai negatiivisen kautta. Toisaalta voitaisiin varovasti päätellä,

että mikäli käytännössä opettajaopiskelijamme kykenevät työrauhakäsitystensä syvällisempään tiedostamiseen, on koulutuksemme onnistunut tehtävässään luoda sellaisia käsityksiä työrauhasta, jotka ajavat opettajia myös kehittämään omaa toimintaansa ja opetustaan itsereflektiota käyttäen. Toisaalta negatiivisesti tulkittaessa oppilas nähtiin alkuun pääsyyllisenä häiriöihin, korjaavia keinoja mainittiin paljon ja suurin osa keinoista lopulta kohdistui oppilaisiin. Minäpystyvyyden ja käsitysten osittaisesta ailahtelusta vastaajiemme keskuudessa voidaankin pohtia myös, onko tämäkin jaksavuuteen vaikuttava käänteisesti positiivinenkin tekijä, kun ongelmat ajatellaan muodostuneen muista tekijöistä, kuin omasta toiminnasta syntyneiksi?

Aikaisemmat tutkimukset ovat osoittaneet, että pystyvyys nousee harjoittelujakson aikana (Woolfolk Hoy & Burke Spero 2005). Meidän tutkimuksessamme havaittiin viimeisen opetusharjoittelun ja sitä edeltävän kolmannen opetusharjoittelun suorittaneiden välillä ero minäpystyvyydessä. Täytyy kuitenkin muistaa, että taustalla voi olla muitakin vaikuttajia kuin opetusharjoittelut. Tästä huolimatta aikaisempien tutkimusten ja tämän tutkimuksen perusteella opetusharjoittelujen merkitystä ei voi missään nimessä vähätellä. Ne ovat myös minäpystyvyyttä muokkaavien tekijöiden perusteella tärkeitä, sillä ne tarjoavat samaan aikaan mahdollisuuksia hallinnan kokemuksiin, palautteen saamiseen ja mallien tarkkailuun.

Luokanhallintaan ja työrauhaan liittyvän pystyvyyden ja osaamisen kannalta olisikin toivottavaa, että harjoitteluissa kiinnitettäisiin aktiivisesti huomiota tilanteisiin, joissa näihin osa-alueisiin liittyviä taitoja tarvitaan. Toivottavaa olisi myös, että opetusharjoitteluja ohjaavat luokanopettajat toisivat harjoittelijoiden kanssa käymissä keskusteluissa esiin hyvän opetuksen, ilmapiirin ja motivoinnin kanssa tekemäänsä työtä. Yksi keino ammentaa minäpystyvyyttä mallin suorituksesta on juuri se, että tekemistä ja ongelmanratkaisuprosessia sanallistetaan (Bandura 1997, 86–88). Pelkällä havainnoinnilla ei välttämättä huomaa sitä pitkäjänteistä työtä ja harjoiteltuja rutiineja, jotka pitävät luokan hallinnassa. Kriittisyyttä harjoitteluohjaajien toimintaa kohtaa ei pitäisi kuitenkaan unohtaa. Australialaistutkimuksessa havaittiin, että opettajaopiskelijat määrittelivät tehokkaiksi luokanhallinnan keinoiksi sellaisia, joita he olivat havainnoineet opettajien käyttävän luokissaan. Nämä keinot eivät kuitenkaan olleet parhaimpia vaikeimpien oppilaiden kanssa toimimiseen ja olivat lisäksi luonteeltaan ennakoivien sijasta reaktiivisia. (Main & Hammond 2008, 34.)

Koska tutkimme opintojensa loppupuolella olevia luokanopettajaopiskelijoita, voi tulosten kautta tehdä päätelmiä pystyvyyden merkityksestä työelämään siirtymisessä ja uran alkuvaiheen haasteista selviytymisessä. Pystyvyyden on todettu olevan korkeampi niillä työuransa alkutaipaleella olevilla opettajilla, jotka ovat kokeneet saaneensa tarpeeksi tukea esimerkiksi kollegoilta ja oppilaiden vanhemmilta (Woolfolk Hoy & Burke Spero 2005, 353). Tuen tarjoaminen noviisiopettajille on hyvä keino suojata minäpystyvyyttä myös siitä syystä, että hallinnan kokemusten vähyyden vuoksi nuoret opettajat muodostavat käsityksensä todennäköisimmin muiden minäpystyvyyden lähteiden kuten palautteen kautta. Kun hallinnan kokemukset karttavat, ei ulkopuolisella tuella tai esimerkiksi opetukseen käytettävissä olevilla resursseilla ole niin suurta merkitystä. (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy 2007, 945, 953.)

Opettajien siirtyminen työelämään on haasteellisempi kuin monissa muissa ammateissa, sillä usein työtehtävät vaikeutuvat ja vastuu kasvaa työvuosien mukana, kun taas opettaja on heti täydessä vastuussa juridisesti ja pedagogisesti. Usein saatetaan myös kokea, että koulutus ei ole tarpeeksi antanut ja kehittänyt työelämässä tarvittavia taitoja. (Tynjälä & Heikkinen 2011.) Yliopisto-opintojen antamia valmiuksia laajemmin tutkineen tutkimuksen mukaan 14,1 % koki oppineensa koulutuksessaan tärkeimpiä työssään tarvittavia taitoja ja 63,6 % näki oppineensa nämä taidot vasta työelämässä. Kyseisen tutkimuksen tulokset osoittivat myös, että yliopisto antaa ennen kaikkea teoreettista tietoa eikä niinkään kehitä työssä tarvittavia käytännön taitoja, jolloin korostuu valmistumisen jälkeisen työssäoppimisen tärkeys. (Tynjälä yms. 2006, 81–82.) Noviisiopettajilla on myös kokemuksia siitä, että työyhteisöön ei ole helppo tulla ja erityisesti opettajan työn emotionaalinen kuormitus koetaan aluksi suureksi. Noviisien mainitsemista tunnekokemuksista 57,5 % olivat vihaan, inhoon ja pelkoon liittyviä. Myös ryhmien hallinta ja auktoriteetin saavuttaminen mietityttää uraansa aloittelevia opettajia. (Blomberg 2008, 112, 116, 164–165.) Tunteet ja fysiologiset reaktiot ovat pystyvyyttä muokkaavia tekijöitä, ja jos noviisiopettajan kokemukset työstä ovat emotionaalisesti kuormittavia ja herättävät kielteisiä tunteita, saattaa minäpystyvyys laskea. Kun tähän vielä lisätään vaikeasti lähestyttävä työyhteisö, voivat lähtökohdat työelämään olla liian vaativat.

Heti työuran alusta tulevan täyden vastuun lisäksi minäpystyvyyden haavoittuvuudelle voidaan hakea selitystä opettajan uran ensimmäisestä

kehitysteemasta eli induktiovaiheesta. Yksi induktiovaiheen ulottuvuuksista on reflektiivisyys ja sen vastakohta selviäminen, jolloin reflektointi on minimissään. Reflektion kautta aloitteleva opettaja kyseenalaistaa oletuksiaan, uskomuksiaan ja mielikuviaan sekä rakentaa uudelleen näkemystään opettajan työstä. (Järvinen 1999, 261–263.) Vastavalmistuneella opettajalla voi olla oletuksia ja mielikuvia esimerkiksi työrauhan luomiseen liittyvien keinojen toimivuudesta, mutta työelämässä ne saattavatkin osoittautua tehottomiksi. Reflektion voi nähdä minäpystyvyyden kannalta tärkeäksi siksi, että yksilö joka tapauksessa käsittelee ja arvioi tapahtumia ennen kuin ne vaikuttavat pystyvyyssuskomuksiin. Kun tarkastelee asioita kriittisesti ja kyseenalaistaen, saattaa ajattelu muuttua aivan täysin (Ojanen 1998, 53). Reflektio antaa työkaluja käsitellä luokan arjessa eteen tulevia luokanhallinnan ja työrauhan ongelmia, jolloin tilanteet eivät jää vain ahdistaviksi epäonnistumisen kokemuksiksi, vaan ne muuttuvat ennemminkin oppimistilanteiksi.

Induktiovaiheen kannalta erityisen huolestuttavaa on se, että Suomessa ei ole säädöksiin perustuvaa perehdyttämisvaihetta. Perehdytyksen heikkoutena on myös se, että siihen harvemmin liittyy ammatillisen kasvun kannalta tärkeää pohdintaa eikä koulutodellisuuden vastavalmistuneelle opettajalle tarjoamia oppimistilanteita hyödynnetä. (Jokinen yms. 2012, 37.) Sen lisäksi, että työelämää siirryttäessä kohdataan luokanhallinnan ja työrauhan osalta uusia ja ennalta-arvaamattomia haasteita, kohtaa uusi opettaja mahdollisesti ensimmäistä kertaa tilanteita, joissa koulun ja luokan ulkopuolisten tekijöiden vaikutus oppilaan käytökseen näyttäytyy selvemmin. Näitäkin tilanteita olisi hyvä päästä purkamaan esimerkiksi jonkun kokeneemman opettajan kanssa ja hyödyntää luonnollisia oppimistilanteita, joita ei lyhyiden opetusharjoittelujaksojen aikana tule vastaan. Sekä uudet opettajat että jo työurallaan pidemmälle edenneet hyötyvät osaamista ja ymmärrystä kehittävästä kollegoiden neuvoista, tuesta ja roolimalleista (Hargreaves & Fullan 2000, 52).

Luokanhallinnan minäpystyvyyden ja työrauhaan liittyvien käsitysten välillä on merkittävä yhteys, sillä pystyvyyttä arvioidessaan yksilö vertaa kykyjään niihin ajatuksiin, joita hänellä on tehtävästä ja sen asettamista vaatimuksista. Matala minäpystyvyys voi sysätä nuoren opettajan vain selviytymään luokanhallinnan ongelmien keskellä, jolloin oman toiminnan reflektointia ei tapahdu eikä keinoja kehitetä tai muuteta niin, että työrauhaongelmiin voisi löytyä ratkaisuja. Siksi olisi tärkeää ymmärtää käsitysten merkitys tulevan työn taustalla, sillä ne vaikuttavat siihen,

mitä keinoja ja vaikutusmahdollisuuksia työrauhahäiriötilanteissa huomataan. Käsitukset enemmän tietoisiksi tekevät koulutus auttaisi opettajia tiedostamaan omat vaikutusmahdollisuutensa paremmin sen sijaan, että syytä etsittäisiin usein ensimmäiseksi oppilaasta ja mietittäisiin korjaavia rangaistuskeinoja. Samalla tuettaisiin myös siirtymää perinteisestä opettajakeskeisestä työrauhaorientaatiosta kohti modernia oppilaskeskeistä mallia, jossa itsereflektio näyttelee tärkeää roolia. (Belt 2013, 183.)

Tärkeää on, että tutkimamme luokanopettajaopiskelijat kykenivät näkemään työrauhahäiriö-ilmion takana monipuolisesti useita eri vaikuttajia. Olisi koulutusta ravistelevaa, jos viiden vuoden jälkeen opiskelijat eivät kykenisi näkemään mahdollista syytä myös omassa toiminnassaan, vaan sen sijaan etsisivät kapeakatseisesti syitä pelkästään oppilaan käytöksestä tai kotioloista työrauhahäiriöiden selittäjänä. Sen sijaan soisi, että edistämisen keinot olisivat sekä moninaisempia että painottuisivat selkeästi enemmän korjaavien keinojen sijaan, sillä laajempi ja tiedostettu käsitys työrauhahäiriöistä mahdollistaa opettajalle kasvatustehtävässään monipuolisempien työkalujen käytön kuin kapea-alainen työrauhakäsitys. Kun työrauhahäiriöiden vaikuttavat tekijät on tiedostettu, on opettajan myös helpompi vaikuttaa asioihin ennaltaehkäisevästi korjaavien keinojen ja epätoivoisen, tuloksettoman puuttumisen sijaan. Kun käytössä on erilaisia, perusteltuja ja vaihtoehtoisia toimintatapoja on opettajan helpompi päästä yli työrauhahäiriöiden aiheuttamasta harmistuksesta ja katkaista negatiivinen, uupumisen ja korjaavien keinojen kierteen syntyminen. Näin ollen opettajien kokema kyvykkyys omista taidoista ratkaista työrauhaongelmia on merkittävä osa opettajan työssä jaksamista ja yleistä työhyvinvointia. (Belt 2013, 183.) Tällaisista toimintatavoista ja kyvykkyudesta kielivät aineistossamme vastaajiemme mainitsemat säännöt, keskustelut, suunnittelu, opetus, vuorovaikutukseen panostaminen sekä ilmapiirin merkityksen korostaminen.

Kun avuttomuuden sijaan työrauhahäiriöt koetaan ilmapiirikysymyksinä tai opetuksen paikkoina, suunnataan huomiota sellaisiin tekijöihin, joihin opettaja voi vaikuttaa. Kokemus vaikutusmahdollisuuksista, eli siitä, että opettaja voi olla subjekti ja rakentaa parempaa ilmapiiriä tai opettaa oppilaille toivotumpia käytösmalleja heijastuvat myönteisesti koko opettajuuteen. (Belt 2013, 183.) Kyseessä on tällöin positiivinen kierre, kun opettaja kykenee vaikuttamaan oppilaiden käytökseen

myönteisesti, myös opetus tehostuu, opettajan itseluottamus ja työstä nauttiminen lisääntyy (Levin & Nolan 2010, 9) ja täten työssä uupuminen vähenee. Ennaltaehkäisevien keinojen suosiminen niin ajatuksen kuin toiminnan tasolla voi johdattaa nuoren opettajan hallinnan kokemusten sykliin, jossa luokanhallinnan ja työrauhan kannalta katsottuna onnistuneet oppitunnit lujittavat pystyvyyttä, jonka ansiosta onnistuminen on todennäköisempää myös jatkossa. Korjaaviin keinoihin tarttuminen saattaa sen sijaan luoda päinvastaisen kehityskulun madaltaen minäpystyvyyttä ja kerryttäen kielteisiä kokemuksia.

8.2 Jatkotutkimuksia

Tutkimuksestamme nousee useita jatkotutkimusaiheita, jotka pureutuisivat tarkemmin niin luokanhallinnan minäpystyvyyteen kuin käsityksiin työrauhasta. Minäpystyvyyden kannalta mielenkiintoisimmat ovat pystyvyyden kehitys koulutuksen aikana ja siinä tapahtuvat muutokset työelämään siirryttäessä. Sekä opettajankoulutuksen että induktiovaiheeseen liittyvän tuen kannalta olisi tärkeää tarkastella niitä tekijöitä, jotka tukevat korkean minäpystyvyyden muotoutumista ja pitävät sitä yllä. Meidän tutkimuksemme tulosten perusteella erityisesti opetusharjoittelun vaikutusta luokanhallinnan minäpystyvyyteen voisi tarkastella tarkemmin; vaikuttaisiko esimerkiksi luokanhallintaan liittyvien asioiden aktiivinen esille tuominen opiskelijan ja ohjaajien välisissä keskusteluissa ja oman toiminnan reflektointi pystyvyysuskomuksiin. Yksi kiinnostava, joskin mahdollisesti hieman arkaluontoinen jatkotutkimusaihe voisi tarkastella opiskelijoiden ja harjoitteluohjaajien suhdetta minäpystyvyyden kehittymisen näkökulmasta; miten ohjaussuhde ja esimerkiksi palautteenanto on toiminut ja millainen vaikutus ohjaajalla on ollut opiskelijan minäpystyvyyteen?

Myös siirtymää työrauhakäsityksistä voisi tarkastella jatkotutkimuksissa; se, että käsitykset pohjaavat tutkimustietoon kokemuksen sijaan voi näkyä siten, että tieto ei näykkään käytännössä. Hyviä jatkotutkimuskysymyksiä olisivat siten; osataanko vastattuja keinoja ja ennaltaehkäisyä todella hyödyntää käytännössä vai onko kyse ilmiöstä ”tietoa on muttei taitoa”? Lisäksi kokemusten karttuessa työelämään siirryttäessä olisi mielenkiintoista tutkia myös, millaisia käsityksiä esimerkiksi työrauhan kannalta haasteelliset luokat tuottavat työrauhahäiriöistä. Hämärtävätkö vaikeudet työrauha-asioissa kykyä ymmärtää laaja-alaisemmin ilmiötä

ja supistuvatko samalla siinä käytettävät keinojen repertuaarit? Entä johtavatko haasteet minäpystyvyyden heikentymisen myötä samanlaiseen selviytymistaisteluun, jossa mahdollisuudet vaikuttaa häiriöihin koetaan minimaalisiksi? Lisäksi sitä, millaisena oppilaat kokevat työrauhahäiriöt tulisi tutkia enemmän. Mahdollisesti myös heidän käsityksistään olisi muodostettavissa Beltin (2013) esittämien opettajien käsitysten tapaisia kategorioita, joista voisi olla apua työrauhahäiriöiden ymmärtämiseen ja samalla ennaltaehkäisyä ja puuttumisen keinoja voitaisiin saada laajennettua lapsilähtöisemmiksi.

Jatkotutkimuksissa olisi mielenkiintoista tutkia myös valta-käsityksen vaikutusta minäpystyvyyteen ja käsityksiin työrauhasta, kun toisaalta alhainen pystyvyys luo helpommin kiusausta piiloutua vallanpitäjän roolin taakse ja vastaavasti vallanpitäjän rooli voi kummuta myös heikosta minäpystyvyydestä ja vaillinaisista käsityksistä työrauhasta ilmiönä. Valtaa kuitenkin aina tarvitaan lasten kasvattamisessa ja opettamisessa (Harjunen 2002, 325), mutta sen tulisi esiintyä positiivisena arvovallan muotona, jonka avulla toteutetaan yhteisön hyväksymiä arvoja ja ihanteita. (Turunen 1997, 294–299.) Opettajan valta perustuu pedagogiseen auktoriteettiin, joka ei edusta perinteistä autoritääristä vallankäyttöä, vaan on Harjusen (2002, 115, 316) mukaan ohjaavaa ja moraalista toimintaa. Sen sijaan pyrkimys hallintaan taas kumpuaa epävarmuudesta ja sietämällä enemmän epävarmuutta ja vähentämällä hallintaa, voi opettaja muuttaa myös omaa rooliaan luokassa ja johdattaa ryhmänsä aidompaan vuorovaikutukseen. (Nikkola & Löppönen 2014, 41.) Vaikka vallankäytöltä ei voidakaan välttyä, tutkimusten mukaan luokanhallinnassa tehokkaat opettajat pitävät kuitenkin rooliaan vähemmän kurinpitäjänä ja enemmän hyvän käytöksen opettajana. (Jones & Jones 2007, 240). Vastaavasti jos luokanhallintapystyvyys on korkea, opettaja käyttää todennäköisemmin positiivisia luokanhallintakeinoja kuten kompromissien tekoa ja ongelmien ratkaisemista yhdessä oppilaiden kanssa (Morris-Rothschild & Brassard 2006). Näin ollen vallan ja luokanhallinnallisen minäpystyvyyden yhteyksien tutkiminen saattaisivat olla varsin mielenkiintoista ja uudenlaista tietoa tuottavaa tutkimusaluetta.

Arkaluontoisempina tutkimuskohteena voisi olla myös minäpystyvyyden kokemisen ja todellisuuden ristiriitaisuus. Tämä liittyy siihen, että korkea minäpystyvyys luokanhallinnassa ja näennäinen työrauha saattavat esiintyä negatiivisia keinoja kuten huutamista käyttäen, sillä keinojen tehokkuus luo

pystyvyyttä; huutaminen voi toimia ja sitä käytetään, vaikka sillä ei ole hyviä vaikutuksia pitkällä tähtäimellä. Opettaja voi siis luulla, että hänen luokanhallintansa ja siihen käytettävät keinot ovat hyviä, vaikka se ei välttämättä ole totuus, mutta pystyvyys on silti korkealla keinojen näennäisestä toimivuudesta johtuen.

8.3 Kehitysideoita koulutukseemme

Tutkimuksemme perusteella voi tehdä myös huomioita siitä, miten luokanopettajakoulutusta voisi kehittää, jotta työelämään siirtyisi korkeammalla luokanhallinnan minäpystyvyydellä varustettuja opettajia, jotka käyttävät toimivia, tehokkaita ja ennaltaehkäisyyn painottuvia työrauhan luomisen keinoja. Kiinnostuksemme luokanhallinnan ja työrauhan syntyä juuri siksi, että koemme valmistumisen kynnyksellä olevamme epävarmoja siitä, ovatko valmiutemme näillä osa-alueilla tarpeeksi hyvät työelämän haasteisiin verrattuna. Opettajankoulutuksen ja niihin sisältyvien opetusharjoittelujen puutteena voidaan nähdä se, että luokanhallintaan ja työrauhaan liittyvät kokemukset jäävät hyvin vähäisiksi. Opettajaopiskelija astuu harjoittelukoulussa luokkaan, johon luokan oma opettaja on jo luonut ilmapiirin ja työskentelyä tukevia sääntöjä, rutiineja ja toimintamalleja. Pitkin viikkoa ripotellut yksittäiset oppitunnit tuovat eteen vain satunnaisia hetkiä, joissa luokanhallinta pettää tai työrauha rikkoontuu. Näitä tilanteita ei välttämättä käsitellä sen kummemmin ja opiskelija saattaa puuttua niihin korjaavilla keinoilla, jolloin kokemukset ennakoivien keinojen tärkeydestä jäävät uupumaan. Lisäksi harjoitteluissa korostuu opetuksen suunnittelu, joka meidänkin tutkimuksessamme nousi minäpystyvyysarvoiltaan korkeimmalle. Suurimmaksi epäkohdaksi opettajankoulutuksessa nousevatkin luokanhallinnallisten osa-alueiden ja työrauhahäiriöissä toimimisen häivyttäminen kaiken muun, toisinaan turhankin puuhastelun alle. Täten erään harjoittelua ohjanneen luokanlehtorin sanoin pelko siitä, että rautaisen tieteellinen koulutus, jossa opitaan ja tiedostetaan opettamisen ja oppimisen psykologiaa ja valmistaudutaan oikeaan työelämään, korvautuukin puuhaopistolla, jossa toisistaan irrallaan ja tiedostamatta asioita silloin tällöin vähän hiihdetään, leikitään tai pidetään esityksiä hyvistä opetustuokioista.

Koemme työrauhan monimuotoisuuden ymmärtämisen kannalta ristiriitaiseksi sen, että työrauhaan käytännössä liittyy vain yksi varsinainen kurssi koko

koulutuksen aikana, eikä sitä erikseen mainita opetussuunnitelmissa (Kasvatustieteen tiedekunnan opinto-opas 2010–2014 & 2014–2017.) Se, että työrauhaosaamisen oppiminen rakentuu yhden kurssin sekä harjoittelunohjaajan henkilökohtaisiin käytäntöihin ei vielä ole ilmiön ja sen monimuotoisuuden tietoiseksi tekemistä noviisiopettajille. Vaikka esimerkiksi työrauhan luominen ja sen ylläpito rakentuvatkin luokkakohtaisesti ja opettajan persoonan mukaan, se ei tarkoita sitä, etteikö sitä voitaisi tieteellisesti todistettujen hyvien käytäntöjen osalta enemmän opiskelijoillemme painottaa. Samoista epäkohdista puhuu myös Luoto (2011, 46–48, 56–59) tutkimuksessaan, johon osallistui 200 luokanopettajaopiskelijaa ympäri Suomea. Luodon mukaan epäkohdiksi nousevat opetuksen tuntikohtainen ja kapea-alainen suunnittelun painottuminen samalla, kun luokanhallinnallisten osa-alueiden ja työrauhan keinojen oppiminen jää täysin marginaalisten kokemusten varaan. (Luoto 2011, 46–48, 56–57) Tästä syystä voidaan myös olettaa, ettei minäpystyvyyden kannalta tärkeitä hallinnan kokemuksia kerry kovinkaan paljon. Työuupumusta ei kentällä kuitenkaan tapahdu näiden opettajankoulutuslaitoksessa opeteltavien yksittäisten taitojen tai suunnittelun kohdalla vaan nimenomaan sosiaalisissa konteksteissa; luokanhallinnan epäonnistuessa, työrauhan järkkyessä, kohtaamisen, joko lapsen tai hänen vanhempien haasteissa. Juuri tällainen sosiaalisen todellisuuden kohtaaminen puuttuu uusimpien opettajankoulutus-tutkimusten mukaan tällä hetkellä opinnoista (Harmanen 2013, 85, Luoto 2011, 56, 82) Tutkimaamme luokanhallintaa tai työrauhan ylläpitoon liittyvää osaamista ja keinoja ei voida ulkoistaa tai siirtää sitä paremmin osaaville, kuten heikompia taide- tai taitoaineita, jota opettajankoulutuslaitoksessa kyllä harjoitellaan osaamisen ja epävarmuuden tueksi.

Täten eräs kehitysideamme olisikin teemallinen työrauha ja luokanhallinta-harjoittelu, jossa harjoitteluluokan opettajan kanssa yhdessä luotaisiin koulun alussa näihin osa-alueisiin liittyviä tärkeitä puitteita. Se, että nykyiset opetusharjoittelut painottuvat niin paljon opetukseen, siis vain yhteen, vaikkakin olennaiseen, työrauhan osa-alueeseen, ei ole mielestämme palvele työrauhailmiön monimuotoisuuden ymmärtämistä. Vaikka hyvä opetus on ehdottoman tärkeä, on se silti kuitenkin vain yksi osa koko nykyiseksi ymmärrettyä opettajuutta ja luokanhallintaa. Sen sijaan enemmän voisi olla myös kasvatuksellista sisältöä, eli ilmapiirin, sääntöjen, työrauhan, luokan osallisuuden vahvistamista, kolmiportaisuuden käytäntöä sekä vanhempien kohtaamista. Siis niitä osa-alueita,

joita tavallinen opettajan työ sisältää. Uusimpien tutkimusten mukaan ei opiskelijoilla opinnoissa eikä edes harjoitteluissa ole mahdollisuutta kokeilla omia luokanhallinta- ja työrauhataitojaan. (Luoto 2011, 58, Harmanen 2013, 85)

Toivommeikin opettajankoulutusta suunnittelevilta heräämistä siihen, että laajempi ja todellisempi opettajuuden skaala tulisi näkyviin harjoitteluissa, jotka nyt tuntuvat monista teennäisiltä opetus- ja esiintymispainotteisilta näytöksiltä. Opiskeluidemme aikana luokanopettajakoulutuksen opintosuunnitelma 2010-2014 on sisältänyt seuraavat harjoitteluteemat: Itseymmärryksestä vuorovaikutukseen, suunnittelu opetuksen ja oppimisen perustana, oppimisen ohjaaminen ja arviointi ja kouluyhteisö ja yhteiskunta. Uusin opintosuunnitelma 2014-2017 puolestaan sisältää hieman muuttuneet, harjoitteluiden edetessä avautuvat teemat: Kasvatustieteellisen asiantuntijuuden jäsentäminen (omien uskomusten, tunteiden ja toimintatapojen refleksianalyysin avulla), koulun toimintakulttuuri, koulun toimintakulttuuri ja oppilashuolto ja koulun toimintakulttuuri ja moniammatillinen yhteistyö. (Kasvatustieteen tiedekunnan opinto-opas 2010–2014, 5–6 & 2014–2017, 14, 19, 36.) Itse ehdottaisimmekin konkreettisemmän ja aitoja työkaluja sisältävän uudenlaisen harjoittelurungon luomista, joka voisi rakentua seuraavasti: Ensimmäisessä opetusharjoittelussa kasvatustieteellisen asiantuntijuuden jäsentäminen, teemana työrauha. Toinen opetusharjoittelu, jossa olisi teemana motivointi. Kolmas opetusharjoittelu, jossa teemana toimisi hyvä opetus, ottaen huomioon edelliset sekä erityisesti suunnittelun. Neljäs harjoittelu, jossa teemana olisi arviointi. Näiden harjoitteluteemojen ja painotusten rinnalla kulkisi luonnollisesti koko ajan opetuksen suunnittelu, toteutus ja arviointi sekä reflektointia siitä, kohtasitko oppilaasi aidosti harjoittelun aikana.

Kenties todellisuutta enemmän vastaavien harjoitteluiden ja opintosisältöjen myötä myös puhetyylit siitä, että harjoittelut ”vain suoritetaan pois alta” ja vasta oikeassa työelämässä opitaan työn kannalta tärkeimpiä asioita, voisivat väistyä opiskelijoidemme keskuudesta. Harmanen (2013) mukaan tämä uskomus, että vasta työelämässä kehitytään opettajaksi alleviivaa samalla sitä, että koulutuksella ei ole mitään annettavaa opettajaksi kasvussa. Näin ei kuitenkaan saisi olla ja koulutuksen merkitystä tulisikin korostaa käsitysten ja tuttujen toimintatapojen haastamisessa ja uudistamisessa niin, että tulevilla opettajalla ne tukeutuisivat koulutuksessa saatuun tuoreimpaan tutkimustietoon ja kokemukseen sen sijaan, että

ne rakentuvat omien kouluvuosien mallien ja kokemusten varaan. Tästä syystä koulutuksen sisällä vallitsevia käsityksiä tulisikin muuttaa enemmän siihen suuntaan, että opettajaksi kehitytään jo koulutuksessa ja sen yhteisön tuella yhdessä. (Harmanen 2013, 85–91.) Koulutuksella on myös mitä parhaimmat mahdollisuudet rakentaa minäpystyvyyssuskomuksia monipuolisissa oppimistilanteissa, joista voi saada hallinnan kokemuksia ja palautetta sekä tilaisuuksia tarkkailla muiden suorituksia ja käsitellä esimerkiksi opetusharjoittelun herättämiä tunteita muiden opiskelijoiden kanssa.

Viimeisinä sanoina, vaikka tutkimmekin opettajuudessa luokanhallinnallista minäpystyvyyttä ja työrauhakäsityksiä, ymmärrämme silti opettajuuden ytimeksi aidon kohtaamisen lasten kanssa. Sen merkitystä ei voi tarpeeksi korostaa, sen puolesta puhuvat sekä käytäntö ja tutkimukset. Esimerkiksi Äärelän väitöskirja nuorisovankien koulukokemuksista käsittelee juuri tätä ydintä, kun suurin osa epäkohdista käsittelee aidon kohtaamisen puuttumista (Äärelä, T. 2014, 246–250). Myös muiden tutkimusten mukaan yleisesti lapsen kohtaamiseen kaivattaisiin opiskelijoiden mielestä enemmän opastusta (Luoto 2011, 52, 59). Koska kyseessä on opettajan ammatti, onnistuneen kohtaamisen työkaluina toimivat luokanhallinta ja oppimisen mahdollistaminen kaikille, jolloin tutkimamme asiat nousevat tärkeään arvoon opettajuuden ytimen saavuttamiseksi.

Lähteet

- Ahonen, S. 1994. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa: Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä, 114 - 160.
- Arajärvi, P. & Aalto-Setälä, M. 2004. Opetuslainsäädännön käsikirja. Helsinki: Edita.
- Bandura, A. 1993. Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist* 28(2), 117–148.
- Bandura, A. 1997. *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. New York: Freeman.
- Bandura, A. 2006. Guide for Constructing Self-Efficacy Scales. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa) <http://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/BanduraGuide2006.pdf>. Viitattu 16.10.2014.
- Belt, A. 2013. Kun työrauha horjuu. Kotitalousopettajien käsityksiä työrauhahäiriöistä ja niiden taustatekijöistä. Saatavissa [www-muodossa](http://www.muodossa): <http://herkules.oulu.fi/isbn9789526202372/isbn9789526202372.pdf>. Viitattu 15.3.2014.
- Blomberg, S. 2008. Noviisiopettajana peruskoulussa - Aloittelevien opettajien autenttisia kokemuksia ensimmäisestä opettajavuodesta. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia 291.
- Bromfield, C. 2006. PGGE secondary trainee teachers & effective behavior managements: an evaluation and commentary. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa). <http://www3.interscience.wiley.com/cgi-bin/fulltext/118552290/PDFSTART> . Viitattu 28.08.2014.
- Brouwers, A. & Tomic, W. 2000. A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management. *Teaching and Teacher Education* 16 (2000), 239–253.
- Burke Johnson, R. & Onwuegbuzie, A.J. 2004. Mixed Methods Research. A Research Paradigm Whose Time Has Come. *Educational Researcher* 33 (7), 14–26.
- Canter, L. 2010. *Lee Canter's Assertive Discipline: Positive Behavior Management For Today's Classroom*. Fourth Edition. Bloomington: Solution Tree Press.
- Collie, R.J., Shapka, J.D. & Perry, N.E. 2012. School Climate and Social–Emotional

Learning: Predicting Teacher Stress, Job Satisfaction, and Teaching Efficacy. *Journal of Educational Psychology* 104 (4), 1189–1204.

- Charles, C. M. 2005. *Building classroom discipline*. Eighth edition. Boston: Allyn and Bacon.
- Erätuuli, M. & Puurula, A. 1990. Miksi häiritset minua? Työrauhahäiriöistä ja niiden syistä yläasteella oppilaiden kokemana. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 81.
- Erätuuli, M. & Puurula, A. 1992. Miksi häiritset minua? 2. osa: opettajan näkökulma työrauhahäiriöihin. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 106.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2008. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. 8. painos. Tampere: Vastapaino.
- Fives, H., Hamman, D. & Olivarez, A. 2007. Does burnout begin with student-teaching? Analyzing efficacy, burnout, and support during the student-teaching semester. *Teaching and Teacher Education* 23 (2007), 916–934.
- Ghaith, G. & Yaghi, H. 1997. Relationships Between Experience, Teacher Efficacy, and Attitudes Towards the Implementation of Instructional Innovation. *Teaching and Teacher Education* 13 (4), 451–458.
- Giallo, R. & Little, E. 2003. Classroom Behaviour Problems: The Relationship between Preparedness, Classroom Experiences, and Self-efficacy in Graduate and Student Teachers. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology* 3 (2003), 21–34.
- Gibson, S. & Dembo M.H. 1984. Teacher Efficacy: A Construct Validation. *Journal of Educational Psychology* 76 (4), 569–582.
- Good, T. L. & Brophy, J. E. 2003. *Looking in classrooms*. 9. painos. Boston: Allyn & Bacon.

- Gordon, L. M. 2001. High Teacher Efficacy as a Marker of Teacher Effectiveness in the Domain of Classroom Management. Paper presented at the Annual Meeting of the California Council on Teacher Education, San Diego, CA.
- Guskey, T.R. & Passaro, P.D. 1994. Teacher Efficacy: A Study of Construct Dimensions. *American Educational Research Journal* 31 (3), 627–643.
- Gröhn, T. 1989. Fenomenograafinen tutkimusote. Teoksessa Gröhn, T. & Jussila, J. (toim.) *Laadullisia lähestymistapoja koulutuksen tutkimuksessa*. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitos. *Tutkimuksia* 123, 1-32.
- Haavio, M. H. 1969. *Opettajapersoonallisuus*. Jyväskylä: Gummerus.
- Hakala, J.T. 2007. Menetelmällisiä koetuksia. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineiston keruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. 2. korjattu painos. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. 2000. Mentoring in the new millennium. *Theory into Practice* 39 (1), 50–56.
- Harjunen E. 2002. Miten opettaja rakentaa pedagogisen auktoriteetin? Otteita opettajan arjesta. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Harmanen S-M. 2013. Liikunnanopettajakoulutuksen kehittämisen haasteet Lajiosaamisesta liikunnalliseen elämäntapaan ja kasvatustieteeseen ja liikuntapedagogiikan Pro gradu-tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Saatavilla [www-muodossa: https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/42809/URN:NBN:fi:ju-201401161074.pdf?sequence=1](https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/42809/URN:NBN:fi:ju-201401161074.pdf?sequence=1). Viitattu 24.2.2015.
- Helamaa, O. 2008. ”Naiset nipottaa ja miehet huutaa”. Kuudesluokkalaisten näkemyksiä opettajan sukupuolen merkityksestä koulutyössä. Jyväskylän yliopisto, opettajankoulutuslaitos. Pro gradu-tutkielma.
- Herbert, E & Worthy, T. 2001. Does the first year of teaching have to be a bad one? A case study of success. *Teacher and teacher education* 17.
- Hirsjärvi, S. (toim.) 1982. *Kasvatustieteen käsitteistöä*. Helsinki: Otava.

- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2000. Tutki ja kirjoita. 6. uudistettu painos. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Hokkanen, I. 2012. Näennäinen kasvu ja välttelyn taktikat määrittelemässä opiskelijaryhmän omatoimista työskentelyä. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu – tutkielma.
- Holopainen P., Järvinen R., Kuusela J., Packalen P. 2010. Työrauha tavaksi. Kohtaaminen, toimintakulttuuri ja pedagogiikka koulun arjessa. Helsinki: Edita.
- Hoy, A. W. & Weinstein, C.S. 2006. Student and teacher perspectives on classroom management. Teoksessa C. M Evertson & C.S. Weinstein. (toim.) Handbook of classroom management. Research, practice and contemporary issues. London: Lawrence Erlbaum, 181–219.
- Hännikäinen, M. & Rasku-Puttonen, H. 2006. Johdanto: Päiväkoti ja koulu vuorovaikutuksellisinä yhteisöinä. Teoksessa Karila, K. & Alasuutari, M. & Hännikäinen, M. & Nummenmaa, A-R. & Rasku-Puttonen, H. (toim.) Kasvatusvuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 11-16.
- Jokinen, H., Markkanen, I., Teerikorpi, S., Heikkinen, H.L.T. & Tynjälä, P. 2012. Työuran alkuvaihe opettajan haasteena. Teoksessa H.L.T. Heikkinen, H. Jokinen., I. Markkanen & P. Tynjälä (toim.) Osaaminen jakoon – Vertaisryhmämentorointi opetuslalla. Jyväskylä: PS-kustannus, 27–43.
- Jones, V. 1996. Classroom management. Teoksessa J. Sikula, T. J. Buttery & E. Guyton (toim.) Handbook of research on teacher education. 2. painos. S. 503–521. New York: MacMillan.
- Jones, F. H. 2007. Tools for Teaching - Discipline, Instruction, Motivation. Second edition. Fredric H Jones & Associates.
- Jones, V.F. & Jones, L.S. 1990. Comprehensive Classroom Management. Motivating and Managing Students. 3rd Edition. Boston: Ally & Bacon.
- Jones, V.F. & Jones, L.S. 2007. Comprehensive Classroom Management. Motivating and Managing Students. 8rd Edition. Boston: Ally & Bacon.

- Järvinen, A. 1999. Opettajan ammatillinen kehitysprosessi ja sen tukeminen. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.) Oppiminen ja asiantuntijuus – työelämän ja koulutuksen näkökulmia. Helsinki: WSOY, 258–274.
- Järvinen P. & Järvinen, A. 2000. Tutkimustyön metodeista. Tampere: Opinpajan kirja.
- Kari, J. 1990. Opetus- ja kasvatustyö ammattina. Helsinki: Otava.
- Kari, J., Remes, P. & Väänänen, J. 1980. Häiriöt ja häiriköt. Koulun työrauha tutkimuksen valossa. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Selosteita ja tiedotteita 160/1980.
- Kasvatustieteen tiedekunnan opinto-opas 2010-2014. 2010. Jyväskylän yliopisto. Saatavilla [www-muodossa: https://www.jyu.fi/edu/laitokset/okl/opiskelu/luokanopettajakoulutus/luoko_ops_2010_13](http://www.muodossa:https://www.jyu.fi/edu/laitokset/okl/opiskelu/luokanopettajakoulutus/luoko_ops_2010_13). Luettu 24.2.2015.
- Kasvatustieteen tiedekunnan opinto-opas 2014-2017. 2014. Jyväskylän yliopisto. Saatavilla [www-muodossa: https://www.jyu.fi/edu/laitokset/okl/opiskelu/luokanopettajakoulutus/luokanopettajakoulutuksen-ops-2014-17](http://www.muodossa:https://www.jyu.fi/edu/laitokset/okl/opiskelu/luokanopettajakoulutus/luokanopettajakoulutuksen-ops-2014-17). Luettu 24.2.2015.
- Kiiski, T., Närhi V., & Peitso S. 2012 Työrauha kaikille. Toimintamalli työrauhaongelmien vähentämiseksi. KUMMI 9. Arviointi-, opetus- ja kuntoutusmateriaaleja. Jyväskylän Niilo Mäki Instituutti.
- Klassen, R.M. & Chiu, M.M. 2010. Effects on Teachers' Self-Efficacy and Job Satisfaction: Teacher Gender, Years of Experience, and Job Stress. *Journal of Educational Psychology* 102 (3), 741–756.
- Knoblauch, D. & Woolfolk Hoy, A. 2008. "Maybe I can teach those kids." The influence of contextual factors on student teachers' efficacy beliefs. *Teaching and Teacher Education* 24, 166–179.
- Kohn, A. 1993. Punished by rewards. The trouble with golden stars, incentive plans, a's, praise and other bribes. Saatavilla [www-muodossa. http://www.google.fi/books?hl=en&lr=&id=-fFsZWg-JfAC&oi=fnd&pg=PT1&dq=punished+by+rewards&ots=XFqu5tQ-6&sig=jouzNGqYXRpAadGL7Og8NOSzUqw&redir_esc=y#v=onepage&q=coin&f=false](http://www.muodossa:http://www.google.fi/books?hl=en&lr=&id=-fFsZWg-JfAC&oi=fnd&pg=PT1&dq=punished+by+rewards&ots=XFqu5tQ-6&sig=jouzNGqYXRpAadGL7Og8NOSzUqw&redir_esc=y#v=onepage&q=coin&f=false) Viitattu 16.1.2015.

- Koskenniemi, M. & Hälinen, K. 1970. Didaktiikka: lähinnä peruskoulua varten. Helsinki: Otava.
- Kounin, J. 1977. Discipline and group management in classrooms. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Laine, M. & Lehmus, M. 2006. Yksin ja yhdessä toimien. Luokanopettajien kokemuksia ja näkemyksiä luokanhallinnasta. Tampereen yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Saatavilla [www-muodossa. http://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/93847/gradu01338.pdf?sequence=1](http://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/93847/gradu01338.pdf?sequence=1). Viitattu 20.9.2014.
- Launonen, P. 2001. Peruskoulun opettajien käsityksiä ja strategioita koululuokan hallinnasta. Itä-Suomen yliopisto. Soveltavan kasvatustieteen ja opettajankoulutuksen osasto.
- Levin, J. & Nolan, J. 2007. Principles of classroom management: a professional decision-making model. Boston: Pearson/Allyn and Bacon.
- Lin, H-L. & Gorrell, J. 2001. Exploratory analysis of pre-service teacher efficacy in Taiwan. *Teaching and Teacher Education* 17 (2001), 623–635.
- Lindqvist H. & Niemenlehto, M.–L. 2002. Työrauhaa etsimässä. Kokeneiden luokanopettajien käsityksiä työrauhasta ja sen häiriöistä. Jyväskylän yliopisto, kasvatustieteen laitos. Pro gradu-tutkielma.
- Luoto, I. 2011. Kohti opettajuutta. Luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä opettajankoulutuksen ja työelämän kohtaavuudesta. Kasvatustieteen pro gradu-tutkielma. Turun yliopisto, opettajankoulutuslaitos.
- Löppönen, P. 2011. Minäkeskeisyys opiskeluryhmän suojaumiskeinona. Kasvatustieteen pro gradu-tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Saatavilla [www-muodossa: http://urn.fi/URN:NBN:fi:ju-2011051910886](http://urn.fi/URN:NBN:fi:ju-2011051910886). Viitattu 4.6.2012.
- Martin, N.K., Sass, D.A. & Schmitt T.A. 2011. Teacher efficacy in student engagement, instructional management, student stressors, and burnout: A theoretical model using in-class variables to predict teachers' intent-to-leave. *Teaching and Teacher Education* 28 (2012), 546–559.
- Marton, F. & Wenestam, C. G. 1984. Att uppfatta sin omvärld. Stockholm: AEV.

- Marton, F. 1988. Phenomenography: A research approach to investigating different understandings of reality. Teoksessa R. R. Sherman & R. B. Webb (toim.). Qualitative research in education: focus and methods. London: The Falmer Press. 141-161.
- Metsämuuronen, J. 2003. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. 2. uudistettu painos. Helsinki: International Methelp.
- Metsämuuronen, J. 2005. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. 3. laitos. Helsinki: International Methelp.
- Moè, A., Pazzaglia, F. & Ronconi L. 2010. When Being Able Is Not Enough. The Combined Value of Positive Affect and Self-Efficacy for Job Satisfaction in Teaching. *Teaching and Teacher Education* 26 (5), 1145–1153.
- Morgan, P. & Bourke, S. 2008. Non-Specialist Teachers' Confidence to Teach PE: The Nature and Influence of Personal School Experiences in PE. *Physical Education and Sport Pedagogy* 13 (1), 1–29.
- Morris-Rothschild, B.K. & Brassard, M.R. 2006. Teachers' conflict management styles: The role of attachment styles and classroom management efficacy. *Journal of School Psychology* 44 (2006), 105–121.
- Murto, K. 1989. Kohti oppilaskeskeistä pedagogiikkaa. Jyväskylä: Jyväskylän koulutuskeskus.
- Naukkari, A. 1999. Tasapainoilua kurinalaisuuden ja tarkoituksenmukaisuuden välillä. Oppilaiden ei-toivottuun käyttäytymiseen liittyvän ongelmanratkaisun kehittäminen yhden peruskoulun yläasteen tarkastelun pohjalta. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 149.
- Niittumäki, M. & Riihimäki J. 2006. ”Työrauha opettajan tärkein työkalu?” Opettajaopiskelijoiden näkemyksiä luokanhallinnasta ja työrauhasta. Kasvatustieteen Pro gradu-tutkielma. Tampereen yliopisto, Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitos. Saatavilla [www-muodossa: https://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/94026/gradu01458.pdf?sequence=1](https://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/94026/gradu01458.pdf?sequence=1). Viitattu 27.2.2015.
- Nikkola, T. 2011. Oppimisen esteet ja mahdollisuudet ryhmässä. Syyllisyyden kehittyminen syntipukki-ilmiöksi opiskeluryhmässä ohjaajan tulkitsemana.

Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 422.

- Nikkola, T. & Löppönen, P. 2014. Oivalluksia ryhmästä – pintaa syvemmälle koulun ryhmäilmiöihin. Helsinki: Opinkirjo.
- Nummenmaa, L. 2009. Käyttäytymistieteiden tilastolliset menetelmät. Helsinki: Tammi.
- Ojanen, S. 1998. Reflektion käsite opettajankoulutuksessa. Muotihulluus vai kasvatustieteiden kulmakivi? Teoksessa S. Ojanen (toim.) Tutkiva opettaja 2. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 51–62.
- O'Neill, S.C. & Stephenson, J. 2011. The measurement of classroom management self-efficacy: a review of measurement instrument development and influences. *Educational Psychology* 31 (3), 261–299.
- O'Neill, S & Stephenson, J. 2012. Exploring Australian pre-service teachers sense of efficacy, its sources, and some possible influences. *Teaching and Teacher Education* 28 (2012), 535–545.
- Pace, J. L. & Hemmings, A. 2007. Understanding authority in classrooms: a review of theory, ideology, and research. *Review of Educational Research* 77 (1), 4–27.
- Patrikainen, R. 1999. Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys opettajan pedagogisessa ajattelussa ja toiminnassa. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja 36.
- Parkay, F. W. 2007. *Becoming a teacher*. Boston: Allyn and Bacon. Saatavilla www-muodossa. <
http://www.ablongman.com/html/productinfo/parkay6e/020538854X_Ch1.pdf >. Luettu 08.09.2014.
- Perusopetuslaki 2003.13.6.2003/477. Teoksessa H. Ranta (toim.) Opetustoimen lainsäädäntö 2001. Helsinki: Kauppakaari.
- Pietarinen, J. 2002. Eettiset perusvaatimukset tutkimustyössä. Teoksessa Karjalainen, S., Launis, V., Pelkonen, R. & Pietarinen, J. (toim.) Tutkijan eettiset valinnat. Tampere: Gaudeamus, s. 58-69.

- Pitkäniemi, H. 1995. Kognitiivis-mediatiivisen paradigman soveltaminen opetusvaikutuksen tutkimuksessa: luokkahuoneprosessit, oppijatulkinnat ja oppiminen yhteiskunnallisen oppiaineen kontekstissa. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja N:o 22.
- Poulou, M. 2007. Personal Teaching Efficacy and Its Sources: Student Teachers' Perceptions. *Educational Psychology* 27 (2), 191–218.
- Puurula, A. 1984. Koulun työrauha kasvatussosiologisena ongelmana. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 18.
- Rasku-Puttonen, H. & Rönkä, A. 2004. Opettajankoulutuksen tehtävä koulukulttuurin muutoksessa. Teoksessa Launonen, L., Pulkkinen, L. (toim.) *Koulu kasvuyhteisönä*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Rieg, S.A., Paquette, K.R. & Chen, Y. 2007. Coping with Stress: An Investigation of Novice Teachers' Stressors in the Elementary Classroom. *Education* 128 (2), 211–226.
- Rimm-Kaufman, S.E. & Sawyer, B.E. 2004. Primary-Grade Teachers' Self-Efficacy Beliefs, Attitudes toward Teaching, and Discipline and Teaching Practice Priorities in Relation to the Responsive Classroom Approach. *The Elementary School Journal* 104 (4), 321–341.
- Salo, P. 2000. Koululuokan työrauhahäiriöiden ehkäiseminen, käsittely ja korjaaminen. Tutkimus koululuokan hallintaa käsittelevistä oppisisällöistä kahdessa amerikkalaisessa oppikirjassa sekä niihin perustuvan kokonaisuuden kehittelyä. Joensuun yliopisto. Savonlinnan normaalikoulun julkaisuja nro 3.
- Salo, P. 2009. Opettaja pedagogisena johtajana. Teoksessa Saloviita T (toim.) *Meidän koulu. Keinoja työrauhan ja hyvän ilmapiirin saavuttamiseen*. Jyväskylä: PS-kustannus, 111–128
- Salovaara, R. & Honkonen, T. 2011. *Rakenna hyvä luokkahenki*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Saloviita, T. 2007. *Työrauha luokkaan: Löydä oma toimintamallisi*. Jyväskylä: PS-kustannus.

- Schmuck, R. A. & Schmuck, P. A. 2001. Group processes in the classroom. Eighth Edition. Boston: McGrawHill.
- Sigfrids, A. 2009. Viihtyisä ja turvallinen koulu. Teoksessa T. Saloviita (toim.) Meidän koulu. Keinoja työrauhan ja hyvän ilmapiirin saavuttamiseen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Skaalvik, E.M. & Skaalvik S. 2010. Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education* 26, 1059–1069.
- Soodak, L.C. & Podell, D.M. 1996. Teacher Efficacy: Toward the Understanding of a Multi-faceted construct. *Teaching and Teacher Education* 12 (4), 401–411.
- Spratt, C., Walker, R. & Robinson, B. 2004. Mixed Research Methods. The PREST training resources. Commonwealth of learning. Saatavilla [www-muodossa http://www.col.org/SiteCollectionDocuments/A5.pdf](http://www.col.org/SiteCollectionDocuments/A5.pdf). Luettu 4.2.2015.
- Tournaki, N. & Podell, D.M. 2005. The impact of student characteristics and teacher efficacy on teachers' predictions of student success. *Teaching and Teacher Education* 21, 299–314.
- Tschannen-Moran M., Woolfolk Hoy A. & Hoy W.K. 1998. Teacher Efficacy: Its Meaning and Measure. *Review of Educational Research* 68 (2), 202–248.
- Tschannen-Moran, M. & Woolfolk Hoy, A. 2007. The Differential Antecedents of Self-Efficacy Beliefs of Novice and Experienced Teachers. *Teaching and Teacher Education* 23 (6), 944–956.
- Turunen, K. 1993. Arvojen todellisuus. Johdatus arvokasvatukseen. 2p. Jyväskylä: Atena.
- Turunen, K.E. 1997. Halut, arvot ja valta. Jyväskylä: Atena.
- Tynjälä, P. 1991. Kvalitatiivisten menetelmien luotettavuudesta. Suomen kasvatustieteen aikakauskirja. *Kasvatus* 22. (5-6), 387-398.
- Tynjälä, P. 1999. Oppiminen tiedon rakentamisena: Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Tynjälä, P., Slotte, V., Nieminen, J., Lonka, K. & Olkinuora, E. (2006). From university to working life: Graduates' workplace skills in practice. Teoksessa P.

- Tynjälä, J. Välimaa, & G. Boulton-Lewis (toim.) Higher education and working life: Collaborations, confrontations and challenges. Amsterdam: Elsevier, 73–88.
- Tynjälä, P. & Heikkinen, H.L.T. 2011. Beginning teachers' transition from pre-service education to working life. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 14 (1), 11–34.
- Uljens, M. 1989 *Fenomenografi. Forskning om uppfattningar*: Lund: Studentlitteratur.
- Valli, R. 2001. Kyselylomaketutkimus. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineiston keruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Jyväskylä: PS-kustannus, 100–112.
- Valli, R. 2010. Vastaja asettaa tulkinnalle haasteita. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittavalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus, 236–250.
- Värri, V.-M. 1997. *Hyvä kasvatus – kasvatus hyvään*. Tampere university press.
- Värri, V.-M. 2001. Mallikansalaisesta psykokaapitalismin muutosagentiksi – aikalaiskriittinen tarina opettajan identiteetin hajoamisesta. Teoksessa E. Ropo (toim.) *Opettajuus ja opetussuunnitelma koulun muutoksessa*. Tampereen yliopisto. *Opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A24*, 33-45.
- Winstead Fry, S. 2009. Characteristics and Experiences that Contribute to Novice Elementary Teachers' Success and Efficacy. *Teacher Education Quarterly* 36 (2), 95–110.
- Wong, H. & Wong, R. 2009. *The first days of school: how to be an effective classroom manager*. Mountain View, CA: Harry K. Wong Publications.
- Woolfolk, A.E. & Hoy, W.K. 1990. Prospective Teachers' Sense of Efficacy and Beliefs About Control. *Journal of Educational Psychology* 82 (1), 81–91.
- Woolfolk Hoy, A. & Burke Spero, R. 2005. Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: A comparison of four measures 21 (2005), 343–356.

- Woolfolk, A. 2007. Educational psychology. Boston, MA: Allyn & Bacon
- Yost, D.S. 2006. Reflection and Self-Efficacy: Enhancing the Retention of Qualified Teachers from a Teacher Education Perspective. *Teacher Education Quarterly* 33 (4), 59–76.
- Ziehe, T. 1991. Uusi nuoriso. Epätavanomaisen oppimisen puolustus. Tampere: Vastapaino.
- Äärelä, T. 2014. "Nuoret vangit asettamassa opettajuuden laatukriteereitä. Saatavilla www-muodossa:
http://www.joensuu.fi/documents/11127/1266672/TanjaAarela_141114.pdf/ef18391c-5b1d-4ff7-b249-efe73d97e5f0. Viitattu 24.2.2015.

Liitteet

Liite 1: kyselylomake

Taustakysymykset

Syntymävuosi

Sukupuoli

Opintojen aloitusvuosi

Viimeisin suoritettu tai meneillään oleva harjoittelu

- Opetusharjoittelu 3
- Opetusharjoittelu 4

Harjoittelun ulkopuolinen opetuskokemus

- ei yhtään
- alle 1kk
- 1kk – alle 3kk
- 3kk - alle 6kk
- 6kk – alle 9kk
- 9kk – alle 12kk
- yli 12kk

Mistä opetuskokemukseksi on kertynyt?

Minäpystyvyyväittämät, 7-portainen Likert-asteikko

(1 = täysin eri mieltä, 2 = eri mieltä, 3 = jonkin verran eri mieltä, 4 = ei samaa eikä eri mieltä, 5 = jonkin verran samaa mieltä, 6 = samaa mieltä, 7 = täysin samaa mieltä)

Hyvä opetus

1. Osaan suunnitella toimivia oppitunteja niin, että siirtymät eri tehtävien välillä ovat sujuvia
2. Pystyn ottamaan opetustilanteessa huomioon oppilaiden erilaiset etenemisvauhdit
3. Osaan ottaa huomioon oppilaiden erot oppimisessa
4. Pystyn luomaan opetuksessani kokonaisuuksia muodostamalla yhteyksiä opittujen asioiden välille

Motivointi

5. Osaan tehdä opetukseni tavoitteet selväksi oppilaille
6. Osaan ottaa oppilaiden mielenkiinnon kohteet huomioon opetuksessa
7. Osaan selkeästi ohjeistaa oppilaiden työskentelyä
8. Osaan käyttää monipuolisesti erilaisia
9. Osaan tukea hyvän ilmapiirin syntymistä luokkaan opetusmenetelmiä

Työrauha

10. Pystyn luomaan luokkaan työrauhan ja ylläpitämään sitä
11. Jos oppilas ei keskity annettuun tehtävään, osaan ohjata hänen huomionsa takaisin siihen
12. Häiriötilanteissa kykenen palauttamaan luokan takaisin hallintaan
13. En pelkää, etten kykene hallitsemaan häiriötekijöitä opetustilanteissa

Koulun ja luokan ulkopuoliset tekijät

14. Jos oppilas omaksuu huonot tavat kotoa, opettaja ei pysty niihin vaikuttamaan
15. Koulun resursseilla ei ole vaikutusta siihen, kuinka laadukasta opetusta opettaja pystyy tarjoamaan
16. Koulun yleinen ilmapiiri ei vaikuta luokan ilmapiiriin
17. Koulun ulkopuoliset tekijät (esim. kaverit, asuinalue, harrastuspiirit) eivät vaikuta oppilaaseen enemmän kuin mitä opettaja pystyy vaikuttamaan

Koulutuksen antamat valmiudet

18. Koen, että luokanopettajakoulutukseni on antanut valmiuksia luokanhallintaan
19. Koen, että luokanopettajakoulutukseni on antanut työkaluja työrauhan luomiseen ja ylläpitoon

Avoimet kysymykset

1. Mitä määrittelisit työrauhahäiriöiksi?
2. Millaisia syitä ajattelet työrauhahäiriöiden taustalla olevan?
3. Millaisin keinoin edistäisit työrauhaa luokassasi?
4. Millaisia keinoja käyttäisit työrauhaongelmien ilmetessä?