

**Luokanopettajaksi sekä erityisopettajaksi opiskelevien
pystyvyyssuorituskomukset luokanhallinnan näkökulmasta**

Eerika Rautanen

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Monografiamuotoinen

Kevätlukukausi 2024

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Rautanen, Eerika. 2024. Luokanopettajaksi sekä erityisopettajaksi opiskelevien pystyvyysuskomukset luokanhallinnan näkökulmasta. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. 42 sivua.

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli kartoittaa luokanopettajaopiskelijoiden sekä erityisopettajaopiskelijoiden luokanhallintaan liittyviä pystyvyysuskomuksia. Tämän lisäksi haluttiin tarkastella, onko näiden ryhmien välisissä pystyvyysuskomuksissa tilastollisesti merkitseviä eroja. Tutkimuksen tarkoituksena oli syventää ymmärrystä opettajaksi opiskelevien pystyvyysuskomuksista sekä pohtia nykyisen opettajankoulutuksen riittävyttä.

Kyseessä on määrällinen poikittaistutkimus. Aineisto kerättiin Jyväskylän yliopiston maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijoilta sekä erityisopettajaopiskelijoilta (N=93) keväällä 2024. Mittarina käytettiin Teachers' Sense Of Efficacy Scale (TSES) -mittaria, jota on käytetty paljon opiskelijoiden pystyvyysuskomuksia tarkastelevissa tutkimuksissa. Aineisto analysoitiin kuvailevien tunnusluku- ja Kruskal-Wallis-testin avulla.

Tutkimuksen tulokset osoittivat, että molemmat opiskelijaryhmät uskoivat omaan kykyihinsä vähintään jonkin verran ja enintään paljon. Ryhmien välillä ei ollut tilastollisesti merkitseviä eroja pystyvyysuskomuksissa. Tulokset olivat yllättävät, sillä aiemman tutkimustiedon mukaan valmistuvat opettajat kokevat, etteivät he omaa riittävän hyviä valmiuksia luokanhallintaan ja etenkin käyttäytymisen tukemiseen (Freeman ym., 2014; Närhi ym., 2022; O'Neill & Stephenson, 2014).

Asiasanat: minäpystyvyys, opettajan pystyvyysuskomukset, luokanhallinta, opettajankoulutus, luokanopettajaopiskelija, erityisopettajaopiskelija

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ	2
SISÄLTÖ	3
1 JOHDANTO	4
2 PYSTYVYYSUSKOMUKSET	7
2.1 Minäpystyvyyssuskomuksen määritelmä	7
2.2 Pystyvyyssuskomusten muodostuminen	8
2.3 Opettajan pystyvyyssuskomukset	9
3 LUOKANHALLINTA	12
3.1 Säännöt ja menettelytavat.....	13
3.2 Opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutussuhde.....	15
3.3 Käyttäytymisen tukeminen	16
4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	21
5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	22
5.1 Tutkittavat ja aineistonkeruu	22
5.2 Mittarit ja muuttujat	24
5.3 Aineiston analyysi	25
5.4 Eettiset ratkaisut.....	27
6 TULOKSET	29
6.1 Millaiset pystyvyyssuskomukset luokanopettajaopiskelijat ja erityisopettajaopiskelijat omaavat luokanhallinnan näkökulmasta?	29
6.2 Eroavatko luokanopettajaopiskelijoiden ja erityisopettajaopiskelijoiden pystyvyyssuskomukset toisistaan?	32
7 POHDINTA	34
LÄHTEET	37

1 JOHDANTO

Opettajan työ on monipuolinen ja vaativa tehtävä, johon liittyy lukuisia haasteita ja odotuksia. Yksi näistä keskeisistä tehtävistä on tehokas luokanhallinta, joka vaikuttaa merkittävästi oppimistuloksiin ja luokkaympäristön ilmapiiriin (Emmer & Stough, 2001; Kopershoek ym., 2016; Marder ym., 2023; Marzano ym., 2003). Pystyvyysuskomukset muodostavat puolestaan keskeisen osan opettajan ammatillista identiteettiä ja vaikuttavat siten kaikkeen luokkahuoneessa tapahtuvaan toimintaan (Lazarides & Richardson, 2020; Tschannen-Moran ym., 1998; Tschannen-Moran & Hoy, 2001). Opettajien kokema minäpystyvyys on yhteydessä moniin tekijöihin kouluarjessa, kuten esimerkiksi opettajien sinnikkyyteen, sitoutumiseen, motivaatioon sekä myös oppilaiden oppimistuloksiin ja käyttäytymiseen (Tschannen-Moran & Hoy, 2001). Opettajaopiskelijoiden pystyvyysuskomuksia paremmin ymmärtämällä voidaan kehittää koulutusta ja tukitoimia, jotka valmistavat heitä tulevaan ammattiin.

Käyttäytymisen haasteet koulukontekstissa ovat viime vuosina nousseet keskusteluun yhä useammin ja yksi opettajan suurimmista huolenaiheista arjessa onkin luokassa vallitseva huono käyttäytyminen (Clunies-Ross ym., 2008; Närhi ym., 2022; Paramita ym., 2020). Tämän tiedetään olevan yhteydessä myös opettajien kokemaan stressiin ja loppuun palamiseen (Aloe ym., 2014; Clunies-Ross ym., 2008). Vaikka kaikki nämä tekijät tiedetään, ei opettajankoulutuksessa keskitytä siltikään tarpeeksi opettamaan luokanhallintaa, joka pitää sisällään myös käyttäytymisen tukemisen (Freeman ym., 2014; Närhi ym., 2022; O'Neill & Stephenson, 2014).

Kansainvälisten tutkimusten mukaan valmistuvat opettajat kokevat, etteivät he ole koulutuksen päätyttyä tarpeeksi hyvin valmistautuneita käyttäytymisen tukemiseen ja siten myöskään luokan hallintaan (Freeman ym., 2014; O'Neill & Stephenson, 2014). Vaikka olemassa on paljon tehokkaita luokkahuonekäytänteitä, ei niitä siitä huolimatta huomioida ja opeteta opettajankoulutuksessa (Freeman ym., 2014; Harlacher, 2015; O'Neill & Stephenson, 2014).

Suomessa on tietävästi tehty vain yksi aiheeseen liittyvä tutkimus (Närhi

ym., 2022), jossa oltiin kiinnostuneita siitä, millaisia käyttäytymisen tukemiseen liittyviä opintojaksoja on suomalaisessa luokan- ja erityisopettajien opettajan- koulutuksessa tällä hetkellä. Tutkimuksessa tarkasteltiin yhdeksän suomalaisen yliopiston kurssitarjontaa (Närhi ym., 2022). Kaikkiaan 922 luokan- ja erityisopettajien opetusohjelmien opetusjaksoista vain 11 kurssilla käsiteltiin käyttäytymisen tukemista kurssin nimen, sisällön ja tavoitteiden perusteella (Närhi ym., 2022). Tämä on hyvin pieni osa kurssien kokonaismäärästä. Suomalaisessa opettajankoulutuksessa selvästi vähemmän teemaan liittyviä opintojaksoja on luokanopettajaopiskelijoilla verrattuna erityisopettajien koulutukseen, vaikka käyttäytymisen ohjaamiseen ja luokanhallintaan liittyville kursseille olisi todennäköisesti tarvetta ja kysyntää juuri luokanopettajaopiskelijoiden keskuudessa (Närhi ym., 2022).

Kansainvälisesti tarkasteltuna opettajien kokemaa minäpystyvyyttä on tutkittu melko paljon, jonkin verran myös luokanhallinnan näkökulmasta (Bandura, 1997; Lazarides & Richardson, 2020; Tschannen-Moran ym., 1998; Tschannen-Moran & Hoy, 2001). Suomessa opettajien pystyvyysuskomuksia luokanhallinnan näkökulmasta on tutkittu lähinnä vain muutamassa opinnäytetyössä (Mäkelä & Viherkorpi, 2015; Nukari, 2019). Näissä opinnäytetyöissä tutkimusnäkökulma sekä tutkimusote olivat hieman erilaisia tähän opinnäytetyöhön verrattuna. Toisessa opinnäytetyössä tutkittiin intervention vaikutusta jo valmistuneiden opettajien pystyvyysuskomuksiin (Nukari, 2019) ja toisessa tutkittiin opiskelijoiden pystyvyysuskomuksia mixed methods -lähestymistapaa hyödyntämällä (Mäkelä & Viherkorpi, 2015).

Tämän tutkimuksen pääasiallisena tarkoituksena oli tutkia opettajaopiskelijoiden kokemia pystyvyysuskomuksia siitä, millaiset kyvyt heillä on luokanhallintaan. Tutkimuksessa oltiin kiinnostuneita myös siitä, onko pystyvyysuskomuksissa luokanhallinnan näkökulmasta katsottuna eroja luokanopettajaopiskelijoiden ja erityisopettajaopiskelijoiden välillä. Aiheeseen tartuttiin, sillä haluttiin selvittää ja ymmärtää paremmin sitä, miten opiskelijat kokevat koulutuksensa riittävän luokanhallinnan toteuttamiseen pystyvyysuskomusten perusteella.

Tutkimuksesta saatuja tietoja voidaan hyödyntää esimerkiksi opettajakoulutuksen kehittämisessä sekä opettajaopiskelijoiden minäpystyvyyden syvemmän ymmärtämisen saavuttamisessa.

2 PYSTYVYYSUSKOMUKSET

2.1 Minäpystyvyysuskomuksen määritelmä

Minäpystyvyysuskomuksilla (engl. self-efficacy) tarkoitetaan yksilön uskomuksia omista kyvyistään suoriutua jostain tehtävästä tai toiminnasta (Bandura, 1997; Schunk, 1995; Waddington, 2023). Pystyvyysuskomukset ovat merkittävässä roolissa esimerkiksi motivaation sekä psykologisten tarpeiden näkökulmasta (Bandura, 1997; Webb-Williams, 2014; Pajares & Johnson, 1996). Minäpystyvyys ei siis ole keino mitata yksilön kykyjä, vaan se on yksilön itse muodostama käsitys omista kyvyistään suoriutua tarvittavasta tapahtumasta tai tehtävästä.

Minäpystyvyyttä ei voida verrata itsetuntoon tai itseluottamukseen, sillä sen tarkoitus ei ole kuvata sitä, miten arvokkaana yksilö itseään pitää, vaan sitä miten yksilö uskoo olevansa kykeneväinen suoriutumaan tiedoillaan ja taidoillaan, jotka hän omaa (Bandura, 1997). Vaikkei pystyvyysuskomuksia voidakaan verrata itsetuntoon, vaikuttavat uskomukset omista kyvyistään luonnollisesti myös yksilön itsetuntoon (Bandura, 1997). Pystyvyysuskomukset vaikuttavat moniin asioihin, kuten esimerkiksi siihen, millaisiin tilanteisiin yksilö hakeutuu, kuinka paljon hän näkee vaivaa onnistuakseen jossakin ja kuinka pitkään yksilö on motivoitunut jatkamaan, vaikka kohtaisi haasteen (Bandura, 1997; Schunk, 1995; Pajares & Johnson, 1996).

Yksilön kokema pystyvyys vaihtelee eri osa-alueilla hyvinkin paljon (Bandura, 1997). Veisi kohtuuttomasti aikaa, resursseja ja vaivaa, mikäli yksilön tulisi hallita kaikki, mitä vastaan tulee (Bandura, 1997). Koulukontekstiin peilattaessa tällä voitaisiin tarkoittaa sitä, että opettaja kokee luokanhallinnan osa-alueella esimerkiksi korkeaa minäpystyvyyttä vuorovaikutuksen osalta ja matalampaa minäpystyvyyttä käyttäytymisen tukemisen osalta.

2.2 Pystyvyysuskomusten muodostuminen

Banduran (1997) mukaan yksilön pystyvyysuskomukset rakentuvat neljän tekijän pohjalta. Näitä ovat yksilön aiemmat onnistumisen kokemukset (mastery experiences), sijaiskokemukset (vicarious experiences) eli toisten ihmisten suoriutumiset, verbaalinen ja sosiaalinen vakuuttaminen (verbal/social persuasion) sekä fysiologiset ja affektiiviset tilat (physiological and affective states). Yksilön pystyvyysuskomuksiin voi vaikuttaa tilannekohtaisesti yksi tai useampi yllä mainituista näkökulmista (Bandura, 1997). On tärkeää muistaa myös se, että pystyvyysuskomukset kehittyvät läpi elämän eri elämänvaiheet huomioiden (Bandura, 1997).

Yksilön onnistumisen ja epäonnistumisen kokemuksia (enactive mastery experiences) voidaan pitää merkittävimpänä tekijänä yksilön pystyvyysuskomuksille (Bandura, 1997; Pajares & Johnson, 1996; Pfitzner-Eden, 2016). Onnistumiset vahvistavat yksilön uskomuksia, kun taas epäonnistumiset heikentävät niitä (Bandura, 1997; Schunk & Meece, 2006). Onnistumisen kokemukset luovat siis vankan pohjan yksilön uskomuksille omasta pystyvyydestään (Bandura, 1997; Merriman, 2012; Pajares & Johnson, 1996; Schunk & Meece, 2006; Webb-Williams, 2014).

Sijaiskokemukset (vicarious experiences) ovat myös tärkeä osa yksilön pystyvyysuskomuksien rakentumista, sillä useimmiten ihmiset eivät luota ainoastaan omiin onnistumisen tai epäonnistumisen kokemuksiin, vaan vertailevat omaa toimintaansa suhteessa muihin (Bandura, 1997; Schunk & Meece 2006). Monille tehdyille asioille ei ole olemassa mittaria, jolla pystyttäisiin tarkastelemaan omaa toimintaa (Bandura, 1997). Sen vuoksi joudutaan monesti arvioimaan omaa toimintaa suhteessa toisten ihmisten toimintaan, ja siten sijaiskokemukset ovatkin toimiva työkalu edistämään pystyvyyteen liittyviä tuntemuksia (Bandura, 1997; Schunk & Meece, 2006).

Verbaalinen ja sosiaalinen vakuuttaminen (verbal persuasion) antavat myös hyvän mahdollisuuden vahvistaa yksilön uskomuksia siitä, että hänellä on riittävät valmiudet saavuttaa se, mitä hän tavoittelee (Bandura, 1997; Pfitzner-Eden, 2016; Schunk & Meece, 2006). Verbaalisella ja sosiaalisella vakuuttamisella

tarkoitetaan sitä, että toiset ihmiset vahvistavat sanallisesti yksilön kykyä suoriutua (Schunk & Meece, 2006). Koulukontekstiin peilattuna tällä voitaisiin tarkoittaa esimerkiksi opiskelijan opetusharjoittelun ohjaajalta saamaa palautetta (Pfitzner-Eden, 2016). Positiiviset kommentit ja kannustukset harjoittelun ohjaajalta vahvistavat opettajaopiskelijan pystyvyysuskomuksia (Pfitzner-Eden, 2016). Tärkeää vakuuttamisessa on, että se mitä toiselta odotetaan ja missä hänen uskotaan onnistuvan, on tarpeeksi realistista (Bandura, 1997). Mikäli yksilölle asetetaan epärealistisia odotuksia, johtaa se usein epäonnistumisiin, jotka puolestaan heikentävät yksilön pystyvyysuskomuksia (Bandura, 1997; Schunk & Meece, 2006).

Joskus omia kykyjä arvioidessa turvaudutaan somaattisiin informaatioihin, joita elimistö välittää (Bandura, 1997; Schunk & Meece, 2006). Fysiologiset ja affektiiviset (physiological and affective states) tilat korostuvat useimmiten tilanteissa, jotka vaativat fyysisiä suorituksia, jotain terveydellistä toimintaa tai esimerkiksi stressitekijöistä selviytymistä (Bandura, 1997). Nämä fyysiset merkit omasta pystyvyydestä ovat hyödyllisiä erityisesti edellä mainituissa tilanteissa (Bandura, 1997). Useimmiten fysiologinen puoli korostuu tilanteissa, jotka ovat stressaavia tai raskaita, ja siten aiheuttavat yksilölle tunteen haavoittuvaisuudesta (Bandura, 1997).

2.3 Opettajan pystyvyysuskomukset

Pystyvyysuskomuksia pidetään tärkeänä osana opettajan identiteettiä (Lazarides & Richardson, 2020). Opettajan pystyvyysuskomuksilla (teacher efficacy) tarkoitetaan opettajan uskoa omiin kykyihinsä organisoida ja toteuttaa opetusta, jollaista onnistunut opetustilanne vaatii (Tschannen-Moran ym., 1998). Omiin kykyihin uskomisen, kannustaa heitä kohtaamaan vaikeudet vain haasteina, eivätkä he anna huolien tai epäonnistumisen pelon vaikeuttaa suoriutumista (Vittoria Caprara ym., 2003). Se auttaa opettajaa myös käyttämään omat kykynsä ja resurssinsa mahdollisimman tehokkaasti (Vittoria Caprara ym., 2003).

Koska pystyvyysuskomukset ovat merkittävä osa opettajan identiteettiä, on

se luonnollisesti yhteydessä suoraan myös opetuksen laatuun sekä oppimistuloksiin (Lazarides & Richardson, 2020; Tschannen-Moran ym., 1998; Tschannen-Moran & Hoy, 2001). Opettajat, joilla on vahva pystyvyysuskomus itseensä, käyttävät monipuolisempia opetusmenetelmiä ja muuttavat tarvittaessa tavoitteitaan oppilaan tarpeet huomioiden (Zee & Koomen, 2016). Toisin sanoen, hyvän minäpystyvyyden omaavat opettajat näkevät enemmän vaivaa opetuksen mukauttamiseen oppimista edistäväksi, jotta tavoitteet ovat saavutettavissa.

Opettajien uskomukset heidän omista kyvyistään vaikuttaa oppilaiden oppimiseen ovat yksi tärkeimmistä tekijöistä opettajan arkipäiväisissä pedagogissa valinnoissa ja esimerkiksi motivaatiossa työtä kohtaan (Klassen ym., 2011; Tschannen-Moran & Hoy, 2001). Voidaankin siis ajatella, että pystyvyysuskomukset luovat pohjan motivaatiolle, hyvinvoinnille sekä eri elämän osa-alueilla onnistumiselle (Pajares, 2006). Tämä johtuu siitä, että elleivät ihmiset usko saavuttavansa haluamiaan tavoitteita, eivät he välttämättä ole tarpeeksi motivoituneita edes yrittämään saavuttaa niitä (Pajares, 2006; Vittoria Caprara ym., 2003).

Pystyvyysuskomukset vaikuttavat opettajien toimintaan ja sinnikkyYTEEN erityisesti niinä hetkinä, kun asiat eivät mene suunnitellusti ja he kohtaavat jonkin vastoinkäymisen (Tschannen-Moran & Hoy, 2001). Mitä enemmän opettaja uskoo omiin kykyihinsä, sitä enemmän hän on myös valmis näkemään vaivaa suoriutuakseen mahdollisimman hyvin ja ratkaisemaan vastaan tulleen ongelman (Tschannen-Moran ym., 1998; Vittoria Caprara ym., 2003). Mitä heikommat uskomukset opettajalla on omiin kykyihinsä, sitä suuremmalla todennäköisyydellä opettaja myös luovuttaa helpommin, eikä halua nähdä vaivaa onnistuakseen (Tschannen-Moran ym., 1998). Hyvä suoriutuminen työssä kohottaa opettajan uskomuksia omiin kykyihinsä, kun taas epäonnistumiset heikentävät uskomuksia (Tschannen-Moran ym., 1998).

Opettajan uran alkumetreillä on merkittävä rooli pystyvyysuskomusten muodostumisen kannalta (Lazarides & Richardson, 2020). Uran alkupuolella luodut uskomukset omasta kyvystään suoriutua ovat suhteellisen pysyviä (Lazarides & Richardson, 2020; Tschannen-Moran ym., 1998). Useimmiten nämä uskomukset vakiintuvatkin jo opettajankoulutuksen aikana, kun opiskelija pääsee

luomaan ensimmäisiä kokemuksia ja käsityksiä opettajana toimimisesta (Lazarides & Richardson, 2020).

Opettajan pystyvyysuskomuksilla on vaikutusta myös työhyvinvointiin. Opettajat, joilla on hyvät uskomukset omiin kykyihinsä, kärsivät vähemmän stressistä, emotionaalisesta uupumuksesta ja loppuun palamisesta (Zee & Koomen, 2016; Dicke ym., 2014). He myös kokevat enemmän henkilökohtaisia onnistumisia, parempaa sitoutumista työhön ja ovat siten myös tyytyväisempiä työhönsä (Zee & Koomen, 2016; Vittoria Caprara ym., 2003). Eli mitä enemmän opettaja uskoo omiin kykyihinsä, sitä tyytyväisempi hän on onnistuessaan (Vittoria Caprara ym., 2003). Ne opettajat, joilla on heikommät uskomukset omiin kykyihinsä, uupuvat helpommin, eivätkä ole tyytyväisiä työhönsä (Zee & Koomen, 2016; Dicke ym., 2014). Tämä saattaa johtaa lopulta jopa alanvaihtoon (Zee & Koomen, 2016). Työnantajien on siis hyvin tärkeää ottaa huomioon pystyvyysuskomusten merkitys työuupumuksen ehkäisyssä (Brouwers & Tomic, 2000).

3 LUOKANHALLINTA

Opettajalla on luokassa monia erilaisia, hyvin tärkeitä rooleja. Näistä yhtenä tärkeimmistä voidaan pitää opettajan roolia luokkahuoneen hallintaa ylläpitävänä henkilönä (Emmer & Stough, 2001; Marder ym., 2023; Marzano ym., 2003) Luokkahuoneen hallintaa voidaankin pitää luokassa vallitsevan pedagogiikan kulmakivenä (Rytivaara, 2011). Tehokas opetus ja oppiminen ei todennäköisesti voi onnistua luokassa, jossa luokanhallinta on pielessä (Brouwers & Tomic, 2000; Harlacher, 2015; Marzano ym., 2003).

Luokanhallintaa (classroom management) ovat kaikki toimet, joita opettaja käyttää luokkahuoneen organisointiin (Emmer & Stough 2001; Praetorius ym., 2018; Rytivaara, 2011). Keinot vaihtelevat aina opettajan ja oppilaan vuorovaikutussuhteen parantamisesta, käyttäytymisen säätelyyn (Kopershoek ym., 2016). Tehokas luokkahuoneen hallinta on monimutkainen prosessi, jossa opettajan tulee pohtia sitä, miten kohdata sekä ryhmän, että yksittäisen oppilaan tarpeet (Curwin ym., 2008; Harlacher, 2015). Kopershoekin ja kollegoiden (2016) mukaan luokkahuoneen hallinta voidaan jakaa kahteen erilaiseen lähestymistapaan (taulukko 1): ennalta ehkäiseviin keinoihin (preventive strategies) ja reaktiivisiin keinoihin (reactive strategies). Ennaltaehkäisevistä keinoista reaktiivisiin keinoihin siirrytään vasta silloin, kun ennaltaehkäisevillä keinoilla ei onnistuta ylläpitämään luokanhallintaa (Kopershoek ym., 2016).

Taulukko 1

Luokanhallinnan lähestymistavat (Kopershoek ym., 2016)

Luokanhallinnan strategia	Lähestymistapa
Säännöt ja menettelytavat	Ennaltaehkäisevä keino
Opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus	Ennaltaehkäisevä keino
Käyttäytymisen tukeminen	Ennaltaehkäisevä tai reaktiivinen keino

Luokanhallintaa ylläpitäviä strategioita on monenlaisia, joista osa liittyy oppilaan toimintaa muokkaaviin strategioihin ja osa puolestaan opettajan toimintaan liittyviin strategioihin. Oppilaan toimintaa muokkaavat keinot kohdistuvat useimmiten käyttäytymisen tukemiseen sekä luokassa vallitseviin toimintatapoihin, kuten esimerkiksi ongelmalliseen käyttäytymiseen puuttumiseen sekä sääntöjen selkeyteen (Harlacher, 2015; Kopershoek ym., 2016; Marzano ym., 2003; Praetorius ym., 2018). Opettajan toimintaa muokkaavat strategiat puolestaan kohdistuvat muun muassa opettajan kouluttamiseen ja esimerkiksi luokassa vallitsevan toiminnan suunnitteluun ja organisointiin (Harlacher, 2015; Kopershoek ym., 2016). Opettajan tulisi lukea ja opiskella jatkuvasti lisää luokanhallinnasta, mutta muistaa samalla, ettei pelkkä tieto tee opettajasta välttämättä hyvää luokahuoneen hallitsijaa (Curwin ym., 2008).

3.1 Säännöt ja menettelytavat

Yhtenä tärkeimpänä luokanhallinnan strategiana voidaan pitää sääntöjä ja menettelytapoja (Harlacher, 2015; Kopershoek ym., 2016; Marzano ym., 2003). Kopershoekin ja kollegoiden (2016) mukaan sääntöjä ja menettelytapoja voidaan pitää ennaltaehkäisevänä luokanhallinnan strategiana (taulukko 1). Sääntöjen ja menettelytapojen systemaattisella suunnittelulla ja toteutuksella voi olla merkittävä vaikutus oppilaan käyttäytymiseen (Marzano ym., 2003) Tämän lisäksi ne vaikuttavat oppilaiden akateemiseen suoriutumiseen (Marzano ym., 2003).

Sääntöjä ja menettelytapoja ei voi pakottaa osaksi lasten arkea, vaan tärkeää on keskustella niistä yhdessä oppilaiden kanssa (Harlacher, 2015; Marzano ym., 2003 & Curwin ym., 2008). Oppilaille on useimmiten jonkinlainen ennakkokäsitys siitä, miten heidän tulee missäkin tilanteessa toimia, joten monesti he saattavat ehdottaa samoja sääntöjä, mitä opettaja on suunnitellut (Harlacher, 2015; Marzano ym., 2003). Sääntöjä voisi lähteä suunnittelemaan esimerkiksi seuraavien arvojen pohjalta: pidä huolta itsestäsi, pidä huolta toisista ihmisistä ja kunnioita heitä sekä pidä huolta tästä paikasta ja toimi vastuullisesti (Curwin ym., 2008; Harlacher, 2015).

Säännöt ja menettelytavat suunnitellaan luokkakohtaisesti aina luokan tarpeet huomioiden (Marzano ym., 2003). Kuitenkin yleisimmin luokissa vallitsevat säännöt ja menettelytavat liittyvät Harlacherin (2015) ja Marzanon ym. (2003) mukaan seuraaviin osa-alueisiin: yleiseen luokkahuonekäyttäytymiseen, tuntien tai päivän aloituksiin ja lopetuksiin, siirtymiin ja keskeytyksiin, materiaaleihin ja välineisiin, ryhmätyöskentelyyn, istumatyöskentelyyn sekä opettajan vetämiin aktiviteetteihin liittyviin ohjeistuksiin. Tärkeää sääntöjen suunnittelussa on muistaa, että käyttäytymisodotusten määrä pidettäisiin kohtuullisena, kieltämisen sijaan säännöissä käytettäisiin positiivisempia ilmaisuja, käyttäytymisodotukset pidettäisiin selkeinä ja yksinkertaisina ja se, että käyttäytymisodotukset olisivat helposti käännettävissä konkreettiseen toimintaan (Harlacher, 2015).

Yleiseen luokkahuonekäyttäytymiseen liittyvät säännöt keskittyvät useimmiten alakoulumaailmassa seuraaviin osa-alueisiin: kohteliaisuus ja avuliaisuus toisten kanssa tekemisissä ollessa, toisten omaisuuden kunnioittaminen, keskeyttäminen, päälle puhuminen ja väkivaltaisuus toisia kohtaan (Marzano ym., 2003). Päivän aloituksia ja lopetuksia koskevat säännöt ja toimintatavat liittyvät useimmiten siihen, miten päivä aloitetaan yhteisesti ja miten toimitaan päivän päätteeksi kotiin lähtiessä (Harlacher, 2015; Marzano ym., 2003). Tällaisia toimintatapoja ovat esimerkiksi yhteiset aamurutiinit luokassa ja oman paikan siivoaminen päivän päätteeksi (Marzano ym., 2003).

Yksi tärkeä osa päivän sujuvaa kulkua on se, että oppilaat tiedostavat miten siirtymissä ja oppitunnin keskeytyksissä toimitaan (Marzano ym., 2003). Siirtymiin ja keskeytyksiin liittyvät säännöt ja toimintatavat keskittyvät useimmiten siihen, miten luokasta lähtiessä ja sinne palatessa toimitaan ja siihen, mitkä ovat käytänteet esimerkiksi vessatauoissa (Harlacher, 2015; Marzano ym., 2003). Materiaaleihin ja välineisiin liittyvät säännöt puolestaan liittyvät usein materiaalien hakemiseen, niiden säilyttämiseen sekä esimerkiksi teroittimen käyttöön ja juomataukoihin (Harlacher, 2015; Marzano ym., 2003).

Sekä ryhmätyöskentelyllä, että itsenäisellä työskentelyllä on omat hyvät puolensa. Jotta niiden suurin hyöty voidaan saavuttaa, vaativat nekin erilaisia

sääntöjä sekä toimintatapoja toimiakseen (Marzano ym., 2003). Ryhmätöitä koskevat ohjeistukset liittyvät useimmiten ryhmän toimintaan. Tällaisia sääntöjä voi olla esimerkiksi ohjeistukset siihen, miten ryhmiin jakaudutaan, kuinka ryhmässä toimitaan, kuinka ryhmässä puolestaan ei toimita, sekä siihen kuinka ryhmä kommunikoi opettajan kanssa (Marzano ym., 2003). Itsenäistä työskentelyä sekä opettajajohtoista opetusta koskevat ohjeistukset liittyvät useimmiten siihen, mihin oppilaiden tulee kiinnittää huomio opetushetken aikana, miten oppilaat voivat osallistua opetukseen, saako muiden oppilaiden kanssa keskustella, kuinka pyytää apua, sekä siihen kuinka toimia, kun on valmis (Marzano ym., 2003).

3.2 Opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutussuhde

Opettajan ja oppilaan välistä vuorovaikutussuhdetta voidaan pitää kulmakivenä koko luokanhallinnan onnistumiselle (Epstein ym., 2008; Kopershoek ym., 2016; Marzano ym., 2003). Kopershoekin ja kollegoiden (2016) mukaan opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutussuhteen vahvistamista voidaan pitää ennaltaehkäisevänä luokanhallinnan strategiana (taulukko 1). Mitä paremmat välit opettajalla on oppilaisiinsa, sitä paremmin oppilaat hyväksyvät luokassa käytössä olevat säännöt ja menettelytavat, sekä niiden noudattamatta jättämisestä seuraavat rangaistukset (Marzano ym., 2003). Ilman hyvää vuorovaikutussuhdetta oppilaat saattavat kyseenalaistaa ja vastustaa sääntöjä ja kurinpitotoimia (Marzano ym., 2003).

Yksi tärkeä huomio hyvän vuorovaikutussuhteen luomisessa on tasapaino opettajan johtamisen sekä oppilaiden ja opettajan yhteistyön välillä (Marzano ym., 2003). Opettajan tulee osoittaa luokalle, että hän on kykeneväinen hallitsemaan oppilasryhmän, mutta että hän on samalla myös halukas tekemään yhteistyötä ja olemaan aidosti kiinnostunut oppilaiden elämästä (Marzano ym., 2003). Osa oppilaista ei välttämättä omaksu tätä ajatusta kovin helpolla, jolloin opettaja joutuu näkemään asian eteen hieman enemmän vaivaa. Kuitenkin vaivaa näkemällä opettaja voi parantaa koko oppilasryhmän hallintaa (Marzano ym., 2003).

Yksi näkökulma vuorovaikutuksen parantamiseen on luokkahuoneessa päivän aikana tapahtuvien opetustuokioiden merkitys. Opettaja voi opetustuokion aikana huomioida muun muassa positiivisen vuorovaikutuksen merkityksen sekä oppilaan vastauksiin reagoimisen näkökulmat (Marzano ym., 2003). Positiivisen vuorovaikutuksen näkökulmasta tärkeää on huomioida esimerkiksi se, että opettaja luo jokaiseen oppilaaseen oppitunnin aikana vähintään kerran katsekontaktin (Marzano ym., 2003). Tämän lisäksi opettajalla on hyvin tärkeä rooli yrittää rohkaista oppilaita osallistumaan aktiivisesti luokassa tapahtuvaan keskusteluun (Marzano ym., 2003).

Osa oppilaista saattaa pelätä väärin vastaamista ja on sen vuoksi mieluummin hiljaa ja pysyttelee poissa keskusteluista. Kun oppilas vastaa väärin johonkin kysymykseen, on hän todennäköisesti silloin melko haavoittuvaisessa tilassa (Marzano ym., 2003). Opettajalla on tällöin hyvin tärkeä rooli siinä, miten reagoi ja toimii oppilaan vastattua väärin (Marzano ym., 2003). Keskeistä on muun muassa se, että opettaja yrittää löytää oppilaan vastauksesta jotain oikeaa ja antaa kehuja siitä osasta vastausta (Marzano ym., 2003). On myös tärkeää lukea tilannetta ja antaa oppilaille aikaa pohtia kysymystä sekä antaa mahdollisuus jättää myös vastaamatta (Marzano ym., 2003).

Oppilaiden käyttäytymistä opettajan ja oppilaan välisessä vuorovaikutuksessa voi selittää monet erilaiset tekijät. Passiivisuus vuorovaikutussuhteessa voi johtua esimerkiksi ihmissuhteiden pelosta tai epäonnistumisen pelosta (Marzano ym., 2003). Näitä voi selittää esimerkiksi kotiolot tai omat uskomukset itsestään, ettei ole tarpeeksi hyvä menestyäkseen (Marzano ym., 2003).

3.3 Käyttäytymisen tukeminen

Yksi luokkahuoneen toimintaa horjuttava asia on erilaiset käyttäytymisen haasteet ja siten yksi tärkeä tekijä luokanhallinnan näkökulmasta on käyttäytymisen säätelyyn liittyvät strategiat (Kopershoek ym., 2016). Luokanhallintaan liittyviä strategioita ja toimintamalleja opettaja voi käyttää oppilaan käyttäytymisen sää-

telyyn ja siten käyttäytymisen tukemista voidaan pitää tärkeänä osana luokanhallintaa (Kopershoek ym., 2016). Näillä käyttäytymisen tukemisen strategioilla esimerkiksi vahvistetaan käyttäytymistä tai puututaan siihen, ettei sääntöjä ja menettelytapoja noudateta (Harlacher 2015; Marzano ym., 2003). Tärkeää on oppia tunnistamaan käyttäytymisen haasteet, jotta tuki osataan kohdentaa oikein (Harlacher, 2015).

Kopershoekin ja kollegoiden (2016) mukaan käyttäytymisen tukemista voidaan pitää sekä ennaltaehkäisevänä, että reaktiivisena luokanhallinnan strategiana (taulukko 1). Tässä tapauksessa ennaltaehkäisevinä keinoina voidaan pitää esimerkiksi erilaisia palkkiojärjestelmiä (Kopershoek ym., 2016). Puolestaan reaktiivisena keinona voidaan pitää erilaisia kurinpidollisia interventioita, kuten esimerkiksi sääntöjen rikkomisesta seuranneita rangaistuksia (Kopershoek ym., 2016). Suurin osa käyttäytymisen tukemiseen liittyvistä interventioista voi pitää sisällään molempien strategioiden ominaisuuksia.

Kuten todettu, ennen häiriökäyttäytymiseen puuttumista tärkeään roolinousee ennaltaehkäisy, jotta sääntöjä ei rikottaisi (Curwin ym., 2008; Savolainen ym., 2021). Tärkeä seikka ennaltaehkäisyssä on se, että opettaja ilmaisee selkeästi oppilailleen mitä hän heiltä odottaa ja miten opettaja toivoisi heidän toimivan (Al-Bahrani, 2022; Curwin ym., 2008; Harlacher, 2015; Savolainen ym., 2021). Toinen tärkeä teema on oppilastuntemus. Opiskelijoiden tarpeet ja toiveet määrittelevät paljolti arkea ja heillä jokaisella on oma tapansa ilmaista niitä (Curwin ym., 2008). Tämän lisäksi ennaltaehkäisyn näkökulmasta tärkeää on yrittää rakentaa oppimisympäristöstä sekä opetushetkistä motivoivia (Curwin ym., 2008; Harlacher, 2015; Savolainen ym., 2021).

Useimmiten käyttäytymisen haasteet liittyvät seuraaviin osa-alueisiin: uhmaamiseen, epäkunnioitukseen opettajaa tai luokkakavereita kohtaan, oppituntia häiritsevään käytökseen, fyysiseen aggressiivisuuteen, epäasialliseen kielenkäyttöön, jonkun toisen omaisuuden väärinkäyttöön tai tahalliseen myöhästelyyn (Harlacher, 2015). Tehokas puuttuminen ja käyttäytymisen tukeminen voidaan toteuttaa koko koulun, yksittäisten luokkahuoneiden tai yksilön tasolla (Bambara ym., 2015; Epstein ym., 2008; Marzano ym., 2003; Savolainen ym.,

2021).

Yksi esimerkki koko koulun tasolla toteutettavasta käyttäytymisen tukemisen menetelmästä on School-Wide Positive Behavior Support (SWPBS), jonka vaikuttavuudesta on vahvaa tutkimusnäyttöä (Horner ym., 2010). Menetelmän ideana on, että koko koulun kaikissa tiloissa ja tilanteissa olisi käytössä samat käyttäytymistä tukevat keinot (Horner ym., 2010). Tämä koko koulun tasolla toteutettu tuen muoto auttaisi opettajia esimerkiksi siinä, ettei käyttäytymisen haasteiden kanssa tarvitsisi kamppailla yksin, vaan kaikki koulun aikuiset ja lapset sitoutuisivat samoihin käytänteisiin.

Käyttäytymisen tukeminen pitää sisällään monia erilaisia tavoitteita, jotka esimerkiksi opettavat oppilaita toimimaan oikein koko ryhmää ajatellen, sekä vahvistavaa vuorovaikutusta opettajan ja oppilaiden välillä (Rogers, 2002). Tällaisia tavoitteita on esimerkiksi antaa oppilaille mahdollisuus ottaa vastuu omasta käyttäytymisestään, opettaa kunnioittamaan muiden koulussa toimivien ihmisten oikeuksia sekä rakentaa toimivaa vuorovaikutussuhdetta opettajan ja oppilaan välille (Kapalka, 2009; Rogers, 2002).

Tehokkaana interventiona voidaan pitää myös opettajan reaktiota, jolla tarkoitetaan sitä, miten opettaja omalla reaktiollaan vahvistaa tai korjaa oppilaan käytöstä (Marzano ym., 2003). Tällaisia reaktioita arjessa voi olla esimerkiksi katsekontakti, fyysiset eleet, kuten esimerkiksi sormi huulien edessä tarkoittaen pyyntöä olla hiljaa, pään pudistelu tai suora palaute suullisesti oppilaalle siitä, miten hänen haluttaisiin käyttäytyvän. Toisena tehokkaana tapana voidaan pitää positiivisen vahvistamisen keinoja, jossa opettajan reaktio antaa korjaavan palautteen sijasta kehua siitä, miten oppilas toimii (Harlacher, 2015; Savolainen ym., 2021). Tärkeää on kiinnittää huomiota siihen, millaisen kehua antaa. Mitä tarkempi ja yksityiskohtaisempi kehu on, sen enemmän se antaa oppilaalle infoa siitä, mitä hän teki oikein.

Tuloksekkaana käyttäytymisen vahvistamisen keinona toimii myös konkreettinen tunnustus, jolla tarkoitetaan jotain konkreettista symbolia käyttäytymiselle (Harlacher, 2015; Marzano ym., 2003; Savolainen ym., 2021). Symboli voi olla jokin palkkiojärjestelmä, kuten esimerkiksi tavoitelomake, johon kerätään

pisteitä (Harlacher, 2015; Närhi ym., 2021; Savolainen ym., 2021). Näiden palkkiojärjestelmiin kerättävien palkkioiden tulisi olla mahdollisimman konkreettisia muistutuksia oppilaalle (Harlacher, 2015; Närhi ym., 2021; Savolainen ym., 2021). Pisteitä voidaan kerätä joko lyhyemmällä tai pidemmällä ajanjaksolla. Lyhyemmällä ajanjaksolla kerätyistä pisteistä saatu palkkio on luonnollisesti pienempi palkkio, kuten esimerkiksi tarra ja sen voi ansaita esimerkiksi jokaisen onnistumisen jälkeen (Harlacher, 2015). Pidemmällä aikavälillä kerätyistä pisteistä voidaan olettaa, että oppilas on onnistunut pidemmällä aikavälillä tai on kerännyt suuremman määrän lyhyemmän aikavälin pisteitä (Harlacher, 2015). Osassa palkkiojärjestelmistä voidaan korjaava palaute antaa ottamalla piste pois, jotta opettajan antama sanallinen palaute voi keskittyä pelkästään onnistumisiin (Marzano ym., 2003).

Toimiva käyttäytymisen tukemisen tapa on lisäksi ryhmän tunnustus, joka toimii samalla tavalla, kun konkreettiset tunnustukset, mutta yksilön sijasta interventiossa on mukana koko ryhmä (Harlacher, 2015; Marzano ym., 2003). Tällä tarkoitetaan siis esimerkiksi koko ryhmään kohdistuvaa palkkiojärjestelmää. Interventiota voi hyödyntää kahdella eri tavalla. Ensimmäinen tapa on sellainen, jossa jokaiselta ryhmän jäseneltä vaaditaan samanlaista käyttäytymistä, jotta palkkio voidaan saavuttaa (Marzano ym., 2003). Toinen tapa puolestaan keskittyy pienempään oppilasryhmään, jonka tulee saavuttaa tavoitteet ansaitaksensa palkkion (Marzano ym., 2003). Jälkimmäistä pidetään tehokkaana sen vuoksi, että se antaa oppilaille pienen paineen käyttäytyä hyvin, mutta tätä menetelmää on syytä käyttää hyvin harkiten (Marzano ym., 2003).

Tärkeä sekä toimiva käyttäytymiselle tukea antava toimintamuoto on niin ikään kodin kanssa tehtävä yhteistyö (Marzano ym., 2003). Se voi olla oppilaille hyvin voimakas positiivisten sekä negatiivisten seuraamusten muoto (Marzano ym., 2003). Tämä interventio on tärkeä siinäkin mielessä, että se tekee kotiväestä tietoisien lapsen käyttäytymisen osalta (Marzano ym., 2003). Tätä kodin kanssa toteutettavaa interventiota voidaan toteuttaa yhteydenpidolla tai esimerkiksi jollain tarkemmin suunnitellulla palkkiojärjestelmällä (Marzano ym., 2003). Tästä esimerkkinä CICO-menetelmä, jota käytetään suomalaisessa peruskoulussa

(Närhi ym., 2021). Siinä ideana on se, että kodin ja koulun välillä kulkee seurantakortti, johon on asetettu yksilölliset tavoitteet (Närhi ym., 2021). Opettaja merkitsee jokaisen tunnin jälkeen korttiin, miten tunti on mennyt (Närhi ym. 2021). Koulupäivän jälkeen kortti menee kotiin nähtäväksi (Närhi ym., 2021). Tärkeintä kodin ja koulun välisessä yhteistyössä on se, että kotiväen kanssa on yhdessä suunniteltu toimivat menettelytavat, joilla käyttäytymiseen puututaan (Marzano ym., 2003).

Tietynlaisena interventiona voidaan pitää vielä välitöntä seurausta, joka keskittyy enemmän nimenomaan epäasiallisesta käyttäytymisestä aiheutuviin rangaistuksiin, eikä positiivisen vahvistamisen keinoihin (Marzano ym., 2003). Tällaisia epäasiallisesta käytöksestä johtuvia seurauksia voi olla esimerkiksi oppilaan poistaminen luokasta tilaan, jossa ei ole muita oppilaita (Marzano ym., 2003). Mikäli oppilaan poistaa luokasta, tulee opettajan varmistaa, että oppilas ymmärtää syyn, minkä vuoksi hänet on poistettu (Marzano ym., 2003). Tärkeää on myös se, että opettaja joka oppilaan on luokasta poistanut, on myös se henkilö, joka käsittelee asian oppilaan kanssa (Marzano ym., 2003). Mikäli oppilas esimerkiksi hermostuksissaan rikkoo jotain, voisi seuraus olla se, että oppilas korjaa tekemänsä vahingon ja käsittelee asian opettajan kanssa ja yhdessä pohtii sitä, miten oppilas voisi toimia seuraavalla kerralla, jos hän menettää hermonsensa (Marzano ym., 2003). Tärkeää on muistaa pitää selvittely rauhallisena, sillä mikään ei toimi luokassa, jossa ilmapiiri koetaan turvattomaksi (Curwin ym., 2008).

Häiriökäyttäytymiseen puuttumalla voidaan tehostaa parempia oppimisen mahdollisuuksia sekä häiritsevän oppilaan, että muiden luokkalaisten kohdalla (Epstein ym., 2008). Käyttäpä sitten mitä tahansa edellisistä interventioista, on tärkeintä se, että järjestelmä on opettajalle itselleen selkeä ja toimiva (Marzano ym., 2003). Toimiva järjestelmä luo hyvän pohjan oppilaiden käyttäytymisen seurannalle ja vahvistamiselle.

4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli kartoittaa opettajaopiskelijoiden uskomuksia siitä, millaiset kyvyt heillä on luokanhallintaan. Aiemmin tehtyjen tutkimusten perusteella opettajat eivät koe olevansa valmistumisen jälkeen tarpeeksi hyvin valmistautuneita luokanhallintaan (Freeman ym., 2014; O'Neill & Stephenson, 2014). Närhen ja kollegoiden (2022) mukaan suomalaisessa luokan- ja erityisopettajien opettajankoulutuksessa selvästi vähiten teemaan liittyviä opintojaksoja on luokanopettajaopiskelijoilla. Tässä tutkimuksessa haluttiin eroavatko luokanopettajaopiskelijoiden, ja erityisopettajaksi opiskelevien uskomukset toisistaan.

Tutkimuskysymykset:

1. Millaiset uskomukset luokanopettajaksi opiskelevilla sekä erityisopettajaksi opiskelevilla on omista kyvyistään hallita luokkaa?
2. Eroavatko luokanopettajaopiskelijoiden ja erityisopettajaopiskelijoiden pystyvyysuskomukset toisistaan?

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

5.1 Tutkittavat ja aineistonkeruu

Tämä tutkimus on määrällinen poikittaistutkimus. Tutkimusaineisto kerättiin strukturoidun Webropol-kyselylomakkeen avulla kevään 2024 aikana. Otantamenetelmänä oli harkinnanvarainen näyte. Harkinnanvaraisessa aineistonkeruussa tutkija voi valita tutkimuskohteen oman harkintansa mukaan, parhaalla katsomallaan tavalla (Vilkka, 2007, 58). Tässä tutkimuksessa aineistonkeruu rajattiin vain yhteen yliopistoon ja kahteen opiskelualaan: luokanopettajaopiskelijat sekä erityisopettajaopiskelijat. Nämä rajaukset tehtiin tutkimuskysymysten ja rajallisten tutkimusresurssien pohjalta.

Erytyisesti käyttäytymisen tukemiseen valmiuksia antavia opintojaksoja on suomalaisessa luokan- ja erityisopettajankoulutuksessa vain vähän (Närhi ym., 2022). Ei siis voi olettaakaan opettajankoulutuksen antavan tuleville opettajille riittäviä valmiuksia käyttäytymisen ohjaamiseen (Närhi ym., 2022). Tuleville luokan- ja erityisopettajille jääkin merkittävä rooli selvittää itse luokanhallintaan ja käyttäytymisen ohjaamiseen liittyviä keinoja (Närhi ym., 2022). Tämän vuoksi tutkimuksessa haluttiin keskittyä nimenomaan näihin kahteen opiskelualaan.

Saatekirje ja linkki kyselylomakkeeseen lähetettiin koulutussuunnittelijoiden avustuksella valitun yliopiston erityisopettajaopiskelijoiden sekä luokanopettajaopiskelijoiden sähköpostilistalle. Näillä sähköpostilistoilla on kandidaatti- ja maisterivaiheen opiskelijoita. Tutkimukseen pyydettiin osallistumaan kuitenkin vain maisterivaiheen opiskelijoita, sillä heillä on jo suurin osa opinnoistaan suoritettuna. Sähköpostin yhteydessä oli saatekirjeen lisäksi liitteenä virallinen tutkimuksen tiedote sekä tietosuojailmoitus. Saatekirjeessä ja tiedotteissa mainittiin muun muassa tutkimuksen tekijä, yliopisto, jossa tutkimus tehdään, tutkimuksen tavoite ja vastaamiseen kuluva aika (Vilkka, 2007, 81–88). Tässä tutkimuksessa houkuttelevuutta haluttiin lisätä mainitsemalla, kuinka vähän aikaa vastaaminen vie, jotta kyselyyn saataisiin mahdollisimman paljon vastauksia.

Ennen varsinaista aineistonkeruuta toteutettiin pilottitutkimus, jolla varmistettiin kyselyn toimivuus ja vastaamiseen kuluva aika. Pilottitutkimukseen osallistui muutama luokanopettajaopiskelija. Kysely todettiin toimivaksi ja vähän aikaa vieväksi, joten kyselylomake avattiin ja lähetettiin tutkimuksen osallistujille. Opiskelijat vastasivat kahdeksaan minäpystyvyyttä luokanhallinnan näkökulmasta mittaavaan kysymykseen. Tämän lisäksi opiskelijoilta kysyttiin heidän pääainettaan ja sitä, ovatko he maisterivaiheen opiskelijoita. Luokanopettajaopiskelijoilta kysyttiin vielä erikseen ovatko he suorittaneet erityispedagogiikan sivuaineen. Tämä kysyttiin, sillä tutkimuksessa haluttiin tarkastella vaikuttaako erityispedagogiikan sivuaineen käyminen luokanopettajaopiskelijoiden pystyvyysuskomuksiin.

Vastausaikaa kyselylomakkeeseen oli aluksi yhden kalenteriviikon verran. Tässä ajassa saatiin 77 vastausta. Vilkan (2007, 17) mukaan suositeltava määrä havaintoja on vähintään 100, mikäli tutkimuksessa käytetään tilastollisia menetelmiä. Kyselylomake avattiin siksi vielä viideksi vuorokaudeksi, koska vastauksia ei ollut tarpeeksi. Lopulta kyselyyn vastasi 104 opiskelijaa.

Taulukko 2

Tutkimusaineiston kuvaus

Pääaine	<i>n</i>
Luokanopettajaopiskelija	59
Ei erityispedagogiikan sivuainetta	43
Erityispedagogiikka sivuaineena	16
Erityisopettajaopiskelija	34

Huom. *N* = 93.

Kyselyyn vastanneista opiskelijoista 11 ei ollut maisterivaiheen opiskelijoita, joten he karsiutuivat pois lopullisesta aineistonanalyysistä. Lopullisessa aineistossa *N*=93 oli 59 luokanopettajaopiskelijaa sekä 34 erityisopettajaopiskelijaa (taulukko 2).

5.2 Mittarit ja muuttujat

Opettajien pystyvyysuskomuksia tarkasteltiin Tschannen-Moranin ja Hoy'n (2001) kehittämän Teachers' Sense of Efficacy Scale eli TSES-mittarin suomenne-tulla versiolla (Lerikkanen & Poikkeus, 2009). Kyseistä mittaria on käytetty mo-nissa kansainvälisissä sekä kotimaisissa tutkimuksissa mittaamaan opettajan pystyvyysuskomuksien eri ulottuvuuksia (Chan ym., 2023; Quansah ym., 2024; Rokala ym., 2022; Wolters & Daugherty, 2007). Mittarin pääasiallisena tehtävänä on mitata ominaisuutta, jota halutaan tutkimuksessa tarkastella (Nummenmaa, 2009).

Tässä tutkimuksessa käytetty mittari on suunniteltu mittaamaan sekä jo valmistuneiden, että opettajaksi opiskelevien pystyvyysuskomuksia (Tschannen-Moran & Hoy, 2001). Mittari on saanut hyvät lukemat myös luotettavuus-testeissä (Tschannen-Moran & Hoy, 2001). Mittari jakautuu kolmeen ulottuvuu-teen: luokanhallinta (classroom management), ohjaukselliset toimintatavat (inst-ructional strategies) sekä oppilaiden sitouttaminen (student engagement).

Suomennettu mittari koostui 24 väittämästä koskien opettajan työn haas-teita, joihin vastattiin 9-portaisella Likert-asteikolla. Likertin asteikko on järjes-tysasteikko, jota voidaan käyttää esimerkiksi mielipideväittämässä (Vilkkä, 2007, 46). Asteikon portaat koostuivat seuraavista väittämistä: 1=en lainkaan, ..., 3=vä-hän, ..., 5=jonkin verran, ..., 7=paljon, ... ja 9=erittäin paljon. Mittari on suunni-teltu mittaamaan pystyvyysuskomuksia yleisellä tasolla eikä vain yhden oppi-lasryhmän luokanhallinnan näkökulmasta (Tschannen-Moran & Hoy, 2001).

Jokaiseen pystyvyysuskomusten ulottuvuuteen kuului kahdeksan väittä-mää. Tässä tutkimuksessa käytettyyn kyselyyn valittiin vain luokanhallinnan ulottuvuuteen liittyvät kahdeksan väittämää, sillä se oli teema, jota tässä tutki-muksessa haluttiin tarkastella. Luokanhallintaa koskevat väittämät liittyivät esi-merkiksi siihen, kuinka hyvin opiskelija uskoi omiin kykyihinsä hallita ryhmää, rauhoittaa häiritsevän oppilaan, puuttua häiritsevään käyttäytymiseen tai saada oppilaat tottelemaan sääntöjä (Tschannen-Moran & Hoy, 2001; Lerikkanen & Poikkeus, 2009). Tässä tutkimuksessa luokanhallintaa mittaavia muuttujia tar-

kasteltiin analyysissä yksittäin. Tämän lisäksi niistä muodostettiin keskiarvosummamuuttuja luokanhallinnan pystyvyysuskomus ($\omega = .893$). Taulukossa 3 on muuttujien kuvailevat tiedot.

Taulukko 3

Opettajaopiskelijoiden luokanhallinnan pystyvyysuskomusten keskiarvot ja -hajonnat

Kuinka hyvin koet pystyväsi...	KA	KH
puuttumaan häiritsevään käytökseen ryhmässäsi?	6.43	1.17
asettamaan selkeitä odotuksia koskien oppilaiden käytöstä?	6.96	1.33
luomaan sujuvia toimintarutiineja ryhmään?	6.56	1.28
toimimaan niin, että lapset noudattavat ryhmän sääntöjä?	6.34	1.02
rauhhoittamaan oppilaan, joka häiritsee tai metelöi?	5.80	1.18
saamaan aikaan hyvän ryhmänhallinnan kaikissa ryhmissä?	5.41	1.29
estämään sen, ettei jonkun oppilaan ongelmakäyttäytyminen häiritse ohjatun toiminnan etenemistä?	5.27	1.26
kohtaamaan haastavia/vastustavia oppilaita?	5.49	1.69
Luokanhallinnan pystyvyysuskomus	6.03	.97

Huom. $N = 93$.

Opiskelualojen perusteella muodostettiin yksi ryhmittelymuuttuja (1 = luokanopettajaopiskelijat, joilla ei ollut sivuaineena erityispedagogiikkaa, 2 = luokanopettajaopiskelijat, joilla oli sivuaineena erityispedagogiikka, 3= erityisopettajaopiskelijat). Ryhmittelymuuttujaa käytettiin kaikkiin tutkimuskysymyksiin vastaamisessa. Lisäksi varmistettiin, että uudet muuttujat olivat numeerisia ja oikealla mitta-asteikolla analyysien vaatimuksiin.

5.3 Aineiston analyysi

Aineistonanalyysi tehtiin IBM SPSS Statistics 26 -tilasto-ohjelmalla. Muuttujille toteutettiin vielä ennen varsinaisen aineistonanalyysin aloitusta luotettavuus-

analyysi. Luotettavuusanalyysissä käytettiin McDonaldin omegaa (ω), jota suositellaan käyttävän luotettavuutta tarkastellessa (Hayes & Coutts, 2020). Ennen reliabiliteetin laskemista varmistettiin, että muuttujien arvot tarkoittavat samoja asioita. Reliabiliteettitarkastelu kertoi muuttujien mittaavan haluttua ominaisuutta. Tämän jälkeen tarkasteltiin muuttujien vinouksia ja huipukkuuksia. Vinouksia ja huipukkuuksia tarkasteltaessa huomattiin, että vain yksi muuttujista oli liian vino (3. Kuinka hyvin koet pystyväsi luomaan sujuvia toimintarutiineja ryhmään). Tämä tuli ottaa huomioon aineistonanalyysia valittaessa, sillä monet tilastolliset testit olettavat, etteivät muuttujat ole liian vinoja kumpaankaan suuntaan (Nummenmaa, 2009).

Opettajaksi opiskelevien pystyvyysuskomuksia tarkasteltiin kuvailevien tunnuslukujen avulla muuttuja kerrallaan. Muuttujista otettiin seuraavat kuvailevat tunnusluvut: keskiarvo, keskihajonta, pienin ja suurin vastattu arvo. Näiden lukujen avulla saatiin tarvittavat tiedot siitä, millaiset pystyvyysuskomukset kukin ryhmä omaa. Keskiarvot kertovat havaintoarvojen keskimääräisen suuruuden (Nummenmaa, 2009). Keskiarvoissa poikkeavat havainnot näkyvät hyvin herkästi ja sen vuoksi on syytä käyttää myös keskihajontaa tulosten tulkinnaissa (Nummenmaa, 2009). Keskihajonta kertoo kuinka kaukana yksittäisen muuttujan arvot ovat keskimääräisen muuttujan arvosta, eli muuttujien etäisyyttä suhteessa keskiarvoon (Nummenmaa, 2009; Vilkkä, 2007, 124). Toisin sanoen, mitä suurempi keskihajonta on, sitä enemmän havainnoissa on vaihtelua.

Kahden luokanopettajaopiskelijaryhmän ja erityisopettajaopiskelijaryhmän eroja pystyvyysuskomuksissa tarkasteltiin Kruskal-Wallis testin avulla. Testin taustaoletukset täyttyivät, sillä tutkimuksessa haluttiin tarkastella kolmen ryhmän välisiä eroja pystyvyysuskomuksissa ja aineistossa oli yksi riippuva muuttuja ja kolmiluokkainen luokitteluasteikollinen muuttuja (Nummenmaa, 2009). Tämän lisäksi Kruskal-Wallis testissä ei haittaa, vaikka muuttujat olisivat vinoasti jakautuneita (Nummenmaa, 2009). Tässä tapauksessa riippuvana eli selitettävänä muuttujana oli minäpystyvyys ja kolmiluokkaisena luokitteluasteikolli-

sena muuttujana olivat opiskelualat. Opiskelualoja olivat luokanopettajakoulu-
tus, luokanopettajakoulutus erityispedagogiikan sivuaineella ja erityisopettaja-
koulutus.

5.4 Eettiset ratkaisut

Ihmistieteisiin liittyy paljon eettisiä kysymyksiä, jotka tulee ottaa huomioon tut-
kimusta tehdessä (Hirsjärvi, 2007). Eettisesti hyvän tutkimuksen vaatimuksena
on noudattaa hyvää tieteellistä käytäntöä (Hirsjärvi, 2007; Keiski ym., 2023). Hy-
vään tieteelliseen käytäntöön kuuluu esimerkiksi rehellisyys, luotettavuus, ar-
vostus ja kunnioitus (Hirsjärvi, 2007; Keiski ym., 2023). Myös tässä tutkimuksessa
nämä seikat huomioitiin suunnittelussa, toteutuksessa ja raportoinnissa.

Luotettavuuden tehtävänä on varmistaa tieteellisen toiminnan laatu (Keiski
ym., 2023). Tässä tutkimuksessa luotettavuuden osa-alue näkyi esimerkiksi huo-
lellisessa suunnittelussa ja toteutuksessa. Rehellisyydellä tarkoitetaan tutkimuk-
sen toteuttamista niin, että siitä viestitään ja raportoidaan avoimesti, yksityiskoh-
tia salaamatta (Keiski ym., 2023). Se näkyi tässä tutkimuksessa esimerkiksi niin,
että kaikki tutkimuksen kannalta olennainen tieto, kuten tutkimuksen toteutus ja
tulokset, raportoitiin rehellisesti. Arvostuksella tarkoitetaan sitä, että tutkija ottaa
huomioon toiset tutkijat, ympäristön ja yhteiskunnan tutkimusta toteuttaessa
(Keiski ym., 2023). Tässä tutkimuksessa tämä näkyi esimerkiksi siinä, että aiem-
pien tutkijoiden teoksiin ja tutkimuksiin viitattiin asianmukaisesti.

Tutkimukseen osallistumisen tulee olla aina vapaaehtoista ja osallistumisen
voi halutessaan keskeyttää (Kohonen ym., 2019). Tässä tutkimuksessa osallistuja
antoi suostumuksen vastaustensa käyttämiseen kyselyyn vastaamalla. Tutki-
mukseen osallistuvalla on myös oikeus saada riittävästi tietoa siitä, mistä tutki-
musta tehdään ja mihin esimerkiksi kerättyjä henkilötietoja aiotaan käyttää (Ko-
honen ym., 2019). Tutkimukseen osallistujia informoitiin etukäteen kattavasti tie-
tosuojailmoituksen ja tiedotteen avulla. Tässä tutkimuksessa ei kerätty muita
henkilötietoja, kuin opiskeluala ja opintojen vaihe. Vain näiden tietojen perus-
teella yksilöitä on mahdotonta tunnistaa aineistosta.

Tärkeä osa tutkimuksen toteutusta on myös aineistonkeruu, tutkimusaineiston asianmukainen säilyttäminen sekä tutkimuksen päätyttyä aineiston asianmukainen tuhoaminen (Keiski ym., 2023; Kohonen ym., 2019). Tutkimusaineisto kerättiin sähköisesti ja sitä säilytettiin tutkittaville informoidulla, asianmukaisella tavalla. Aineistonkeruussa ja aineistonanalyysissä käytettiin yliopiston suosittelemia alustoja. Aineistoa säilytettiin salasanan takana niin, että vain tutkija pääsi tarkastelemaan aineistoa. Tutkimuksen valmistuttua aineisto tuhotaan.

6 TULOKSET

6.1 Millaiset pystyvyysuskomukset luokanopettajaopiskelijat ja erityisopettajaopiskelijat omaavat luokanhallinnan näkökulmasta?

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen tarkoituksena oli selvittää, millaiset pystyvyysuskomukset opettajaksi opiskelevat omaavat luokanhallinnan näkökulmasta. Taulukossa 4 on esitetty kahteen ensimmäiseen tutkimuskysymykseen vastaavat kuvailevat tunnusluvut, keskiarvo ja keskihajonta kolmessa ryhmässä: luokanopettajat, joilla ei ollut erityispedagogiikan sivuainetta, luokanopettajat, joilla oli erityispedagogiikan sivuaine ja erityisopettajaopiskelijat. Keskimäärin opiskelijat uskoivat hallitsevansa luokkaa vähintään jonkin verran (minimi= 5.13) ja enimmillään paljon (maksimi = 7.09).

Kaikki kolme ryhmää omasivat vahvimmat uskomukset pystyvyydestään selkeiden käyttäytymisodotusten asettamisessa (KA =6.88–7.09). Heikoin pystyvyysuskomus opiskelijoilla taas oli sen estämiseen, että jonkun oppilaan ongelmakäyttäytyminen ei häiritse ohjatun toiminnan etenemistä, johon uskottiin vain jonkin verran (KA = 5.16–5.38). Neljän viimeisen väittämän kohdalla kaikkien ryhmien keskiarvot laskivat melko paljon neljään ensimmäiseen väittämään verrattuna. Neljästä viimeisestä väittämästä kolme käsitteli selkeästi käyttäytymisen haasteita ja niihin puuttumista.

Taulukko 4

Luokanhallinnan pystyvyyttä mittaavien väittämien kuvailevat tunnusluvut

Muuttujat	1		2		3	
	KA	KH	KA	KH	KA	KH
1. Kuinka hyvin koet pystyväsi puuttumaan häiritsevään käytökseen ryhmässäsi?	6.53	1.24	6.25	1.06	6.38	1.16
2. Kuinka hyvin koet pystyväsi asettamaan selkeitä odotuksia koskien oppilaiden käytöstä?	6.88	1.20	6.88	1.09	7.09	1.60
3. Kuinka hyvin koet pystyväsi luomaan sujuvia toimintarutiineja ryhmään?	6.44	1.35	6.50	.82	6.74	1.38
4. Kuinka hyvin koet pystyväsi toimimaan niin, että lapset noudattavat ryhmän sääntöjä?	6.44	.98	6.25	1.13	6.26	1.02
5. Kuinka hyvin koet pystyväsi rauhoittamaan oppilaan, joka häiritsee tai metelöi?	5.79	1.19	5.81	1.17	5.79	1.20
6. Kuinka hyvin koet pystyväsi saamaan aikaan hyvän ryhmänhallinnan kaikissa ryhmissä?	5.49	1.18	5.38	1.31	5.32	1.43
7. Kuinka hyvin koet pystyväsi estämään sen, ettei jonkun oppilaan ongelmakäyttäytyminen häiritse ohjatun toiminnan etenemistä?	5.16	1.21	5.31	1.20	5.38	1.37
8. Kuinka hyvin koet pystyväsi kohtaamaan haastavia, vastustavia oppilaita?	5.47	1.61	5.13	1.78	5.71	1.77
Luokanhallinnan pystyvyysuskomus	6.03	.93	5.94	.95	6.08	1.06

Huom. Kunkin väittämän korkein ryhmäkeskiarvo on lihavoitu. 1 = luokanopettajat, ei erityispedagogiikan sivuainetta ($n = 43$), 2 = luokanopettajat, erityispedagogiikan sivuaine ($n = 16$), 3 = erityispedagogiikan opiskelijat ($n = 34$).

Ryhmä 1 eli luokanopettajat, joilla ei ollut erityispedagogiikan sivuainetta uskoivat eniten omiin kykyihinsä väittämien yksi, neljä ja kuusi kohdalla (taulukko 4). Ensimmäinen väittämä liittyi uskomuksiin omista kyvyistään puuttua häiritsevään käytökseen. Neljäs väittämä koski uskomuksia omista kyvyistä toimia niin, että lapset noudattavat ryhmän sääntöjä. Kuudes väittämä puolestaan koski uskomuksia omista kyvyistään saada hyvä ryhmänhallinta kaikissa opetusryhmissä. Keskiarvot kertoivat, että väittämien yksi ja neljä kohdalla luokanopetta-

jaopiskelijat, joilla ei ollut erityispedagogiikan sivuainetta, uskoivat omiin kykyihinsä paljon. Väittämän kuusi kohdalla he uskoivat omiin kykyihinsä vain jonkin verran.

Ryhmä 2, eli luokanopettajaopiskelijat, joilla oli erityispedagogiikan sivuaine, uskoivat omiin kykyihinsä eniten väittämän viisi kohdalla (taulukko 4). Väittäjä koski uskomuksia omista kyvyistään rauhoittaa metelöivä tai häiritsevä oppilas. Keskiarvon perusteella he uskoivat omiin kykyihinsä jonkin verran. Ryhmä 2 omasi heikoimmat uskomukset neljän väittämän kohdalla.

Ryhmä 3, eli erityisopettajaopiskelijat, uskoivat omiin kykyihinsä eniten väittämien kaksi, kolme, seitsemän ja kahdeksan kohdalla (taulukko 4). Väittämät koskivat uskomuksia omista kyvyistään asettaa selkeitä odotuksia, luoda sujuvia toimintarutiineja, estää ongelmakäyttäytymisen häiritsevän ohjatun toiminnan etenemistä sekä kohdata haastavia ja vastustavia oppilaita. Keskiarvojen mukaan väittämien kaksi ja kolme kohdalla he uskoivat omiin kykyihinsä paljon ja väittämien seitsemän ja kahdeksan kohdalla vain jonkin verran.

Luokanhallinnan pystyvyysuskomus -keskiarvosummamuuttujaa tarkasteltaessa huomattiin, että vahvimmat pystyvyysuskomukset omasivat erityisopettajaopiskelijat (taulukko 4). Heidän vastauksissaan oli myös suurin keskihajonta. Toiseksi vahvimmat pystyvyysuskomukset omasivat luokanopettajaopiskelijat, joilla ei ollut erityispedagogiikan sivuainetta. Heidän ryhmänsä vastauksissa oli myös pienin keskihajonta. Heikoimmat pystyvyysuskomukset omasivat luokanopettajaopiskelijat, joilla oli erityispedagogiikan sivuaine. Keskiarvoja tarkastellessa huomataan, että kaikkien ryhmien keskiarvot olivat lähellä kuutta. Tämä kertoo siitä, että opettajaopiskelijat uskoivat omiin kykyihinsä luokanhallinnan osa-alueella vähintään jonkin verran ja enintään paljon.

6.2 Eroavatko luokanopettajaopiskelijoiden ja erityisopettajaopiskelijoiden pystyvyysuskomukset toisistaan?

Toisen tutkimuskysymyksen tarkoituksena oli selvittää, eroavatko luokanopettajaksi opiskelevien ja erityisopettajaksi opiskelevien pystyvyysuskomukset toisistaan. Tutkimuskysymystä tarkasteltiin Kruskall-Wallis-testistä saatujen tulosten pohjalta (taulukko 5). Testissä vertailtiin kolmen ryhmän välisiä eroja (luokanopettajaopiskelijat, joilla ei ollut sivuaineena erityispedagogiikkaa, luokanopettajaopiskelijat, joilla oli sivuaineena erityispedagogiikka, erityisopettajaopiskelijat).

Taulukko 5

Ryhmien väliset erot pystyvyysuskomuksissa

Muuttujat	<i>p</i>
1. Kuinka hyvin koet pystyväsi puuttumaan häiritsevään käytökseen ryhmässäsi?	.527
2. Kuinka hyvin koet pystyväsi asettamaan selkeitä odotuksia koskien oppilaiden käytöstä?	.595
3. Kuinka hyvin koet pystyväsi luomaan sujuvia toimintarutiineja ryhmään?	.461
4. Kuinka hyvin koet pystyväsi toimimaan niin, että lapset noudattavat ryhmän sääntöjä?	.564
5. Kuinka hyvin koet pystyväsi rauhoittamaan oppilaan, joka häiritsee tai metelöi?	.986
6. Kuinka hyvin koet pystyväsi saamaan aikaan hyvän ryhmänhallinnan kaikissa ryhmissä?	.738
7. Kuinka hyvin koet pystyväsi estämään sen, ettei jonkun oppilaan ongelmakäyttäytyminen häiritse ohjatun toiminnan etenemistä?	.819
8. Kuinka hyvin koet pystyväsi kohtaamaan haastavia, vastustavia oppilaita?	.454
"Pystyvyys" keskiarvosummamuuttuja	.909

Huom. Tilastollisesti merkitsevä *p*-arvo <.050.

Testi osoitti, että kolmen ryhmän välillä ei ollut tilastollisesti merkitseviä eroja missään väittämässä. Myös keskiarvosummamuuttujan testitulokset osoitti, ettei ryhmien välillä ollut tilastollisesti merkitseviä eroja. Tuloksia tarkastellessa huo-

mattiin, että väittämän viisi (5. Kuinka hyvin koet pystyväsi rauhoittamaan oppilaan, joka häiritsee tai metelöi?) kohdalla pystyvyysuskomukset olivat kaikkein samankaltaisimmat ja väittämän kolme (3. Kuinka hyvin koet pystyväsi luomaan sujuvia toimintarutiineja ryhmään?) kohdalla kaikkein erilaisimmat.

7 POHDINTA

Tutkimuksen tarkoituksena oli kartoittaa maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijoiden sekä erityisopettajaopiskelijoiden pystyvyysuskomuksia luokanhallinnan näkökulmasta. Lisäksi tutkimuksessa haluttiin vertailla ryhmien välisiä eroja. Ensimmäisen tutkimuskysymyksen tavoitteena oli tarkastella sitä, millaiset pystyvyysuskomukset luokanopettajaopiskelijat sekä erityisopettajaopiskelijat omaavat. Pystyvyyttä tarkasteltiin kuvailevien tunnuslukujen avulla, niin, että opiskelijat jaettiin kolmeen ryhmään opiskelualojensa mukaan. Keskiarvoja tarkasteltaessa huomattiin, että jokaisen muuttujan kohdalla ryhmien vastaukset olivat keskiarvallisesti suurempia, kun viisi, mutta pienempiä, kuin seitsemän. Vastausasteikolla suurin osa vastauksista sijoittui siis ”jonkin verran” ja ”paljon” vastausvaihtoehtojen väliin.

Tulosta tarkasteltaessa voitiin todeta kaikkien opettajaksi opiskelevien uskovan omiin kykyihinsä hallita luokkaa vähintään jonkin verran ja enintään paljon. Tulos oli hieman yllättävä, sillä kansainvälisen tutkimuksen mukaan juuri valmistuneet opettajat eivät koe olevansa tarpeeksi hyvin valmistautuneita luokanhallintaan ja erityisesti käyttäytymisen tukemiseen (Freeman ym., 2014; O'Neill & Stephenson, 2014). Muuttujia tarkasteltaessa huomattiin neljän viimeisen muuttujan kohdalla pystyvyysuskomusten olevan heikommat, kuin neljän ensimmäisen kohdalla. Nämä neljä viimeistä muuttujaa käsittelivät seuraavia teemoja: häiritsevän tai metelöivän oppilaan rauhoittaminen, hyvän ryhmänhallinnan aikaansaaminen kaikissa ryhmissä, oppilaan ongelmakäyttäytymisen aiheuttaman häiriön estäminen ja haastavien/vastustavien oppilaiden kohtaaminen. Tutkimuksesta saatujen tulosten perusteella näiden teemojen opettamiseen voitaisiin keskittyä opettajakoulutuksessa enemmän, kun mitä niihin tällä hetkellä keskitytään.

Toisen tutkimuskysymyksen tehtävänä oli tarkastella eroavatko luokanopettajaksi opiskelevien ja erityisopettajaksi opiskelevien pystyvyysuskomukset toisistaan. Tuloksia tarkastellessa huomattiin, että tulokset olivat melko samankaltaiset kaikkien ryhmien välillä, eikä tilastollisesti merkitsevää eroa löytynyt.

Närhen ym. (2022) mukaan suomalaisessa opettajankoulutuksessa käyttäytymisen tukemisen keinojen opetus painottuu nimenomaan erityisopettajien koulutusohjelmiin, eikä niitä käsitellä juuri ollenkaan luokanopettajakoulutuksessa. Tulos oli siis yllättävä, ettei ryhmien pystyvyysuskomukset eronneet juuri ollenkaan toisistaan.

Kuten todettu, pystyvyysuskomuksien rakentuminen on monisyinen prosessi, johon vaikuttavat monet eri tekijät. Yksi opettajaopiskelijoiden pystyvyysuskomuksiin vaikuttava tekijä on opetuskokemus, johon luetaan esimerkiksi harjoittelut ja sijaisuudet. Kansainvälisten tutkimusten mukaan opettajaksi opiskelulla on vahvemmat pystyvyysuskomukset opetusharjoittelujen suorittamisen jälkeen (Brown ym., 2015; Pfitzner-Eden, 2016; Wolters & Daugherty, 2007). Kuten jo aiemmin todettiin, ovat sekä onnistumisen, että epäonnistumisen kokemukset merkittävässä roolissa pystyvyysuskomusten muodostumiseen (Bandura, 1997; Pajares & Johnson, 1996; Pfitzner-Eden, 2016). Myös esimerkiksi opetusharjoittelun ohjaajalta saama hyvä palaute vahvistaa opiskelijoiden pystyvyysuskomuksia (Pfitzner-Eden, 2016).

Tässä tutkimuksessa opiskelijat olivat maisterivaiheen opiskelijoita, joten heillä on vähintään puolet opetusharjoitteluista jo suoritettuna ja opetuskokemusta löytyy kaikilta varmasti jo jonkin verran. Voidaan siis olettaa, että opiskelijat ovat päässeet opetuskokemuksen kautta onnistumaan sekä mahdollisesti myös epäonnistumaan ja sitä kautta saamaan palautetta myös harjoittelun ohjaajilta. Aiempien tutkimustulosten perusteella voidaan tehdä johtopäätös, että ne opiskelijat, joilla on enemmän opetuskokemusta ja käytännön opetustyöstä saatuja onnistumisen kokemuksia ja hyvää palautetta, ovat kokeneet vahvempaa pystyvyyttä luokanhallinnassa myös tässä tutkimuksessa.

Kuten lähes kaikissa pystyvyysuskomuksia mittaavissa tutkimuksissa, oli tässäkin tutkimuksessa omat puutteensa, jotka on syytä ottaa huomioon tuloksia tarkastellessa. Ensinnäkin tässä tutkimuksessa lopulta analysoitavia havaintoja oli vain 93, joka on suhteellisen pieni määrä tutkittavia määrälliseen tutkimukseen. Tutkimuksessa jäi epäselväksi, paljonko kyseisessä yliopistossa on maisterivaiheen opiskelijoita, joten vastausprosenttia ei saatu laskettua. On siis syytä

muistaa, että nämä 93 havaintoa ovat todennäköisesti suhteellisen pieni joukko maisterivaiheen opiskelijoista. Toisena puutteena tässä tutkimuksessa oli se, että tutkittavat ryhmät olivat eri kokoisia. Ei toki voitu olettaakaan, että molemmilta opiskelualoilta saataisiin saman verran vastauksia kyselyyn, sillä erityisopettajaopiskelijoita aloittaa vuosittain selvästi vähemmän, kuin luokanopettajaopiskelijoita. Myös luokanopettajaopiskelijoista vain pieni osa käy erityispedagogiikan sivuaineen. On siis syytä huomioida myös se, että tässä tutkimuksessa luokanopettajaopiskelijoita, joilla on erityispedagogiikan sivuaine, edusti hyvin pieni joukko.

Jatkotutkimuksen aiheita nousi esiin tutkimuksen tuloksia tarkasteltaessa. Kuten todettiin, oli tämän tutkimuksen keskiössä nimenomaan maisterivaiheen opiskelijat, sillä heillä on jo opetuskokemusta jonkin verran. Lisätutkimusta voitaisiin tehdä esimerkiksi siitä, miten pystyvyysuskomukset kehittyvät opettajakoulutuksen aikana. Mielenkiintoista olisi nähdä se, millainen vaikutus koulutuksella ja sen aikana kerätyllä opetuskokemuksella on opiskelijoiden pystyvyysuskomuksiin. Edellisen lisäksi jatkotutkimusta voisi tehdä siitä, miten ensimmäiset työvuodet vaikuttavat opettajien pystyvyysuskomuksiin. Kansainvälisesti aiheita on tutkittu (Lazarides & Richardson, 2020; Tschannen-Moran ym., 1998), mutta Suomessa tutkimukselle olisi paikkansa. Tutkimus antaisi hyödyllistä tietoa esimerkiksi työnantajille opettajien pystyvyysuskomusten muodostumisesta.

Kuten todettiin, on opettajan työ monipuolinen ja vaativa, mutta sitäkin merkityksellisempi. Ymmärtämällä opettajaopiskelijoiden kokemien pystyvyysuskomusten merkitystä luokanhallinnan näkökulmasta, voitaisiin siihen panostaa opettajakoulutuksessa yhä enemmän. Onnistumisten kautta opettajien pystyvyysuskomukset omista kyvyistään vahvistuisivat ja sitä kautta tulevat opettajat saisivat uutta motivaatiota ja intoa tärkeään työhönsä.

LÄHTEET

- Al-Bahrani, A. (2022). Classroom management and student interaction interventions: Fostering diversity, inclusion, and belonging in the undergraduate economics classroom. *The Journal of Economic Education*, 53(3), 259-272. <https://doi.org/10.1080/00220485.2022.2075507>
- Aloe, A. M., Shisler, S. M., Norris, B. D., Nickerson, A. B., & Rinker, T. W. (2014). A multivariate meta-analysis of student misbehavior and teacher burnout. *Educational Research Review*, 12, 30-44. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2014.05.003>
- Bambara, L. M. J., Janney, R., & Snell, M. E. (2015). *Behavior Support* (3. painos). Brookes Publishing.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman and Company.
- Brouwers, A., & Tomic, W. (2000). A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management. *Teaching And Teacher Education*, 16(2), 239-253. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(99\)00057-8](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(99)00057-8)
- Brown, A. L., Lee, J., & Collins, D. (2015). Does student teaching matter? Investigating pre-service teachers' sense of efficacy and preparedness. *Teaching Education*, 26(1), 77-93. <https://doi.org/10.1080/10476210.2014.957666>
- Chan, W. T., Waschl, N., Bull, R., & Ng, E. L. (2023). Does Experience Matter? Measuring Self-efficacy in Preservice and In-service Early Childhood Educators Using the Teachers' Sense of Efficacy Scale. *The Asia-Pacific Education Researcher*. <https://doi.org/10.1007/s40299-023-00790-6>
- Clunies-Ross, P., Little, E., & Kienhuis, M. (2008). Self-reported and actual use of proactive and reactive classroom management strategies and their relationship with teacher stress and student behaviour. *Educational Psychology*, 28(6), 693-710. <https://doi.org/10.1080/01443410802206700>
- Curwin, R. L., Mendler, A. N., & Mendler, B. D. (2008). *Discipline with dignity: New challenges, new solutions*. (3.painos).

- Dicke, T., Parker, P. D., Marsh, H. W., Kunter, M., Schmeck, A., & Leutner, D. (2014). Self-Efficacy in Classroom Management, Classroom Disturbances, and Emotional Exhaustion: A Moderated Mediation Analysis of Teacher Candidates. *Journal Of Educational Psychology, 106*(2), 569-583.
<https://doi.org/10.1037/a0035504>
- Emmer, E. T., & Stough, L. M. (2001). Classroom Management: A Critical Part of Educational Psychology, With Implications for Teacher Education. *Educational Psychologist, 36*(2), 103-112.
https://doi.org/10.1207/S15326985EP3602_5
- Epstein, M., Atkins, M., Cullinan, D., Kutash, K., & Weaver, R. (2008). *Reducing Behavior Problems in the Elementary School Classroom: A Practice Guide*.
- Freeman, J., Simonsen, B., Briere, D. E., & MacSuga-Gage, A. S. (2014). Pre-Service Teacher Training in Classroom Management: A Review of State Accreditation Policy and Teacher Preparation Programs. *Teacher Education And Special Education, 37*(2), 106-120.
<https://doi.org/10.1177/0888406413507002>
- Harlacher, J. E. (2015). *Designing Effective Classroom Management*. Marzano Research Lab.
- Hayes, A. F., & Coutts, J. J. (2020). Use Omega Rather than Cronbach's Alpha for Estimating Reliability. *But. Communication methods and measures, 14*(1), 1-24. <https://doi.org/10.1080/19312458.2020.1718629>
- Horner, R. H., Sugai, G. & Anderson, C. M. (2010). Examining the Evidence Base for School-Wide Positive Behavior Support. *Focus On Exeptional Children, 42*(8), 1-14.
- Kapalka, G. M. (2009). *8 Steps to Classroom Management Success*. Corwin.
- Keiski, R. L., Hämäläinen, K., Karhunen, M., Löfström, E., Näreaho, S., . . . Aittasalo, M. (2023). *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa: Tutkimuseettisen neuvottelukunnan HTK-ohje 2023*. Tutkimuseettinen neuvottelukunta.
- Klassen, R. M., Tze, V. M. C., Betts, S. M., & Gordon, K. A. (2011). Teacher Efficacy Research 1998 – 2009: Signs of Progress or Unfulfilled Promise?

Educational Psychology Review, 23(1), 21-43.

<https://doi.org/10.1007/s10648-010-9141-8>

- Kohonen, I., Kuula-Luumi, A., & Spoof, S. (2019). *Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa: Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2019*. Tutkimuseettinen neuvottelukunta.
- Korpershoek, H., Harms, T., de Boer, H., van Kuijk, M., & Doolaard, S. (2016). A Meta-Analysis of the Effects of Classroom Management Strategies and Classroom Management Programs on Students' Academic, Behavioral, Emotional, and Motivational Outcomes. *Review Of Educational Research*, 86(3), 643-680. <https://doi.org/10.3102/0034654315626799>
- Lazarides, R., Watt, H. M., & Richardson, P. W. (2020). Teachers' classroom management self-efficacy, perceived classroom management and teaching contexts from beginning until mid-career. *Learning And Instruction*, 69, 101346. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2020.101346>
- Lerkkanen, M.-K. & Poikkeus, A.-M. (2009). Opettajan minäpystyvyyks-kysely. Alkuportaati -seurantatutkimuksen tutkijoiden suomennos ja suomalaiseseen kontekstiin adaptoitu versio Teachers' Self-Efficacy Scale (TSES) -kyselystä. Jyväskylän yliopisto.
- Marder, J., Thiel, F., & Göllner, R. (2023). Classroom management and students' mathematics achievement: The role of students' disruptive behavior and teacher classroom management. *Learning And Instruction*, 86, 101746. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2023.101746>
- Marzano, R. J., Marzano, J. S., & Pickering, D. (2003). *Classroom management that works: Research-based strategies for every teacher*.
- Merriman, L. 2012. *Developing academic self-efficacy: Strategies to support gifted elementary*. Dominican University of California.
- Mäkelä, A., Viherkorpi, K. (2015). *Tulevat opettajat luokanhallinnan ja työrauhan rakentajina: Luokanopettajaopiskelijoiden luokanhallinnallinen minäpystyvyys sekä käsityksiä työrauhasta*. [Pro gradu -tutkielma, Jyväskylän Yliopisto].

- Nukari, H. (2019). *Työrauha kaikille -intervention yhteys opettajan luokanhallinnan minäpystyvyyteen sekä opettajan kokemaan luokan työrauhaan*. [Pro gradu - tutkielma, Jyväskylän Yliopisto].
- Nummenmaa, L. (2009). *Käyttäytymistieteiden tilastolliset menetelmät* (1. painos). Tammi.
- Närhi, V., Huuhdanpää, N., Savolainen, P. & Savolainen, H. (2022). Positiivisen käyttäytymisen tukemisen keinojen opettaminen suomalaisessa opettajankoulutuksessa. *NMI-Bulletin* 2/22.
- Närhi, V., Karhu, A., Klenberg, L., Paananen, M. & Puustjärvi, A. (2021). Tarkkaavuuden, itsesäätelyn ja toiminnanohjauksen vaikeudet. Teoksessa Ahonen, T., Aro, M., Aro, T., Lerkkanen, M., Siiskonen, T., Meronen, A., . . . Viholainen, H., *Oppimisen vaikeudet*. Niilo Mäki Instituutti.
- O'Neill, S. C., & Stephenson, J. (2014). Evidence-based classroom and behaviour management content in Australian pre-service primary teachers' coursework: Wherefore art thou? *The Australian Journal Of Teacher Education*, 39(4), 1-22. <https://doi.org/10.14221/ajte.2014v39n4.4>
- Pajares, F., & Johnson, M. J. (1996). Self-efficacy beliefs and the writing performance of entering high school students. *Psychology in the schools*, 33(2), 163-175. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1520-6807\(199604\)33:2<163::AID-PITS10>3.0.CO;2-C](https://doi.org/10.1002/(SICI)1520-6807(199604)33:2<163::AID-PITS10>3.0.CO;2-C)
- Pajares, F. (2006). Self-efficacy during childhood and adolescence. Implications for teachers and parents. *Self-Efficacy Beliefs of Adolescents*, 339-367.
- Paramita, P. P., Sharma, U., & Anderson, A. (2020). Effective Teacher Professional Learning on Classroom Behaviour Management: A Review of Literature. *The Australian Journal Of Teacher Education*, 45(1), 61-81. <https://doi.org/10.14221/ajte.2020v45n1.5>
- Pfitzner-Eden, F. (2016). Why Do I Feel More Confident? Bandura's Sources Predict Preservice Teachers' Latent Changes in Teacher Self-Efficacy. *Frontiers In Psychology*, 7, 1486. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01486>

- Praetorius, A., Klieme, E., Herbert, B., & Pinger, P. (2018). Generic dimensions of teaching quality: The German framework of Three Basic Dimensions. *ZDM*, *50*(3), 407-426. <https://doi.org/10.1007/s11858-018-0918-4>
- Quansah, F., Agormedah, E. K., Ankomah, F., Srem-Sai, M., Nugba, R. M., Hagan, J. E., & Schack, T. (2024). Revalidation of Teachers' Sense of Efficacy Scale using Ghanaian in-service teachers: Multidimensional item response theory with factor analyses. *Psychology In The Schools*, *61*(5), 1789-1807. <https://doi.org/10.1002/pits.23137>
- Rogers, B. (2002). *Teacher leadership and behaviour management*. Paul Chapman.
- Rokala, V., Pakarinen, E., Eskelä-Haapanen, S., & Lerkkanen, M. (2022). Teachers' Perceived Self-Efficacy and Sense of Inadequacy across Grade 1: Bidirectional Associations and Related Factors. *Scandinavian Journal of Educational Research*, Early online. <https://doi.org/10.1080/00313831.2022.2116482>
- Rytivaara, A. (2011). Flexible Grouping as a Means for Classroom Management in a Heterogeneous Classroom. *European Educational Research Journal EERJ*, *10*(1), 118-128. <https://doi.org/10.2304/eej.2011.10.1.118>
- Schunk, D. H. & Meece, J. L. (2006). Self-efficacy Development In Adolescence Teoksessa F. Pajares & T. C. Urdan (toim.) *Self-efficacy beliefs of adolescents*. IAP - Information Age Pub., 87-101.
- Savolainen, H., Närhi, V. & Savolainen, P. (2021). Myönteisten käyttäytymismallien tukeminen opetuksessa. Teoksessa Ahonen, T., Aro, M., Aro, T., Lerkkanen, M., Siiskonen, T., Meronen, A., . . . Viholainen, H., *Oppimisen vaikeudet*. Niilo Mäki Instituutti.
- Schunk, D. H. (1995). Self-efficacy, motivation, and performance. *Journal Of Applied Sport Psychology*, *7*(2), 112-137. <https://doi.org/10.1080/10413209508406961>
- Tschannen-Moran, M., Hoy, A. W., & Hoy, W. K. (1998). Teacher Efficacy: Its Meaning and Measure. *Review Of Educational Research*, *68*(2), 202-248. <https://doi.org/10.3102/00346543068002202>

- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching And Teacher Education*, 17(7), 783-805.
[https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1)
- Vilkka, H. (2007). *Tutki ja mittaa: Määrällisen tutkimuksen perusteet*. Tammi.
- Vittorio Caprara, G., Barbaranelli, C., Borgogni, L., & Steca, P. (2003). Efficacy Beliefs as Determinants of Teachers' Job Satisfaction. *Journal Of Educational Psychology*, 95(4), 821-832. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.4.821>
- Waddington, J. (2023). Self-efficacy. *ELT Journal*, 77(2), 237-240.
<https://doi.org/10.1093/elt/ccac046>
- Webb-Williams, J. 2014. Gender differences in school children's self-efficacy beliefs: Students' and teachers' perspectives. *Educational Research And Reviews*, 9 (3), 75-82.
- Wolters, C. A., & Daugherty, S. G. (2007). Goal Structures and Teachers' Sense of Efficacy: Their Relation and Association to Teaching Experience and Academic Level. *Journal of educational psychology*, 99(1), 181-193.
<https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.1.181>
- Zee, M., & Koomen, H. M. Y. (2016). Teacher Self-Efficacy and Its Effects on Classroom Processes, Student Academic Adjustment, and Teacher Well-Being: A Synthesis of 40 Years of Research. *Review Of Educational Research*, 86(4), 981-1015. <https://doi.org/10.3102/0034654315626801>