

**Johdolta saadun tuen ja työyhteisön kunnioittavan vuoro-
vaikutuksen yhteys opettajan minäpystyvyyssuskomuk-
siin luokkahuoneen hallinnassa**

Venla Ritonummi

Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma
Artikkelimuotoinen
Kevätlukukausi 2024
Kasvatustieteiden ja psykologian laitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Ritonummi, Venla. 2024. Johdolta saadun tuen ja työyhteisön kunnioittavan vuorovaikutuksen yhteys opettajan minäpystyvyyssuskomuksiin luokkahuoneen hallinnassa. Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden ja psykologian laitos. 43 sivua.

Tutkimuksen tarkoituksena oli tutkia opettajan minäpystyvyyssuskomuksia luokkahuoneen hallinnassa. Tavoitteena oli selvittää, ovatko johdolta saatu tuki sekä työyhteisön kunnioittava vuorovaikutus yhteydessä opettajan minäpystyvyyteen luokkahuoneen hallinnassa sekä muuntaako johdon tuki tai työyhteisön kunnioittava vuorovaikutus opettajan minäpystyvyyttä selittävien tekijöiden yhteyttä. Lisäksi haluttiin selvittää, ovatko aiemmissa tutkimuksissa havaitut tekijät, kuten opetuskokemus, stressi ja tuen tarpeisten oppilaiden määrä yhteydessä opettajan minäpystyvyyssuskomuksiin luokkahuoneen hallinnassa.

Tutkimuksen aineisto on kerätty osana *InterLearn* tutkimushanketta. Tutkimukseen osallistui yhteensä 40 luokanopettajaa, jotka työskentelivät 3. ja 4. luokan opettajina. Aineisto kerättiin sähköisellä kyselylomakkeella, johon opettajat vastasivat tammi-helmikuussa 2023. Aineiston analyysissä käytettiin lineaarista hierarkkista regressioanalyysia. Tutkimuksesta saatujen tulosten mukaan opetuskokemuksen ja johdon autonomisen tuen kasvaessa opettajan minäpystyvyys luokkahuoneen hallinnassa kasvoi. Puolestaan työyhteisön kunnioittavan vuorovaikutuksen kasvaessa opettajan minäpystyvyys luokkahuoneen hallinnassa heikkeni. Johdon autonominen tuki muunsi tuen tarpeisten oppilaiden määrän yhteyttä opettajan minäpystyvyyteen luokkahuoneen hallinnassa. Tuen tarpeisten oppilaiden yhteys opettajan minäpystyvyyteen oli vähäisempi, jos opettaja koki johdon autonomisen tuen korkeaksi. Puolestaan tuen tarpeisten oppilaiden yhteys opettajan minäpystyvyyteen oli voimakkaampi, jos opettaja koki johdon autonomisen tuen matalaksi.

Tutkimus tuotti uutta tietoa johdon ja työyhteisön merkityksestä opettajan minäpystyvyydelle. Tutkimuksessa tarkasteltiin kahden eri johtajuusmuodon yhteyttä opettajan minäpystyvyyteen, ja havaittiin, että vain johdon autonominen tuki oli yhteydessä opettajan minäpystyvyyteen luokkahuoneen hallinnassa. Lisäksi havaittiin, että työyhteisön kunnioittava vuorovaikutus ei lisännyt opettajan minäpystyvyyssuskomuksia luokkahuoneen hallinnassa.

Asiasanat: minäpystyvyys, luokkahuoneen hallinta, johdon tuki, työyhteisö

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ	2
SISÄLTÖ	4
1 JOHDANTO	5
1.1 Minäpystyvyys luokkahuoneen hallinnassa	6
1.2 Opettajan minäpystyvyyttä selittävät tekijät	9
1.3 Johdon ja työyhteisön merkitys opettajan minäpystyvyydelle.....	11
1.4 Tutkimuskysymykset	13
2 TUTKIMUSMENETELMÄT	15
2.1 Tutkimuskonteksti, tutkimusaineisto ja tutkimukseen osallistujat.....	15
2.2 Mittarit	16
2.3 Aineiston analyysi.....	19
2.4 Eettiset ratkaisut.....	22
3 TULOKSET	24
3.1 Kuvailevat tunnusluvut ja korrelaatiot.....	24
3.2 Opettajan minäpystyvyyttä selittävät tekijät	25
4 POHDINTA	29
4.1 Tutkimuksen vahvuudet ja rajoitteet	33
4.2 Jatkotutkimusaiheet.....	34
LÄHTEET	36
LIITTEET	42

1 JOHDANTO

Työrauhaongelmat, oppilaiden ei-toivottu käyttäytyminen ja ongelmakäyttäytyminen ovat käsitteitä, jotka ovat viime vuosina olleet pinnalla (Lehtomäki ym., 2024). Jo vuonna 2012 YLE on uutisoinut työrauhaongelmien lisääntymisestä kouluissa (Yle Uutiset, 2012). Työrauhaongelmat ovat siis kouluissa arkipäivää ja siksi on syytä pohtia, millaisia seurauksia työrauhaongelmilla on opettajan hyvinvoinnille ja minäpystyvyydelle.

Opettajan heikko minäpystyvyys saattaa aiheuttaa tehottomia luokkahuoneen johtamiskäytäntöjä (Jackson & Miller, 2020). Opettajat myös kokevat tehokkaan luokkahuoneen hallinnan haasteena ja huolenaiheena (O'Neill & Stephenson, 2011). Tutkimusten mukaan käytöshäiriöt aiheuttavat opettajalle emotionaalista uupumusta ja kohonnutta stressiä ja ne ovat yhteydessä opettajan työuupumukseen (Hastings & Bham, 2003; Hastings & Brown, 2002; O'Neill & Stephenson, 2011; Zee ym., 2016).

On havaittu, että opettajan minäpystyvyys luokkahuoneen hallinnassa on yhteydessä oppilaiden kokemaan työrauhaan sekä oppilaiden kokemaan kannustavaan ilmapiiriin luokkahuoneessa (Hettinger ym., 2021). Lisäksi opettajan minäpystyvyys on yhteydessä oppilaiden saavutuksiin, motivaatioon, sitoutumiseen sekä minäpystyvyyteen (Chan, 2008; Hoy & Spero, 2005). Koska opettajan minäpystyvyys luokkahuoneen hallinnassa on yhteydessä sekä oppilaiden että opettajan hyvinvointiin, on oleellista tutkia siihen yhteydessä olevia tekijöitä.

Tutkimuksissa on havaittu, että koulun positiivinen ilmapiiri voi lisätä opettajan minäpystyvyysuskomuksia (Tschannen-Moran & Hoy, 2007). Yhteisöllisyyden tunne, positiivinen palaute ja yhteistyö ovat yhteydessä opettajan korkeampaan minäpystyvyyteen (Tschannen-Moran & Hoy, 2007). Myös johtaja voi muokata opettajien työympäristöä sellaisella tavalla, joka voi parantaa opettajien työhön liittyvää minäpystyvyyttä (Brownell & Pajares, 1999; Lambersky, 2016). Onkin oleellista selvittää, voiko johdon tuki ja työyhteisön kunnioittava vuorovaikutus muuntaa opettajan minäpystyvyyteen yhteydessä olevia tekijöitä.

Työyhteisöltä ja johdolta saatua tukea on mitattu pääasiassa vain opettajan yleisen minäpystyvyyden yhteydessä, joka on käsittänyt kaikki kolme opettajan minäpystyvyyden osa-aluetta (minäpystyvyys opetusstrategioihin, minäpystyvyys luokkahuoneen hallintaan sekä minäpystyvyys oppilaiden oppimiseen sitoutumiseen). Tässä tutkimuksessa tavoitteena on tutkia ainoastaan luokkahuoneen hallinnan osa-aluetta, joten tutkimus tuottaa uutta tietoa siitä, millainen merkitys johdolla ja työyhteisöllä on opettajan minäpystyvyysuskomuksiin luokkahuoneen hallinnassa.

1.1 Minäpystyvyys luokkahuoneen hallinnassa

Minäpystyvyydellä tarkoitetaan henkilön uskoa omiin kykyihinsä (Lyons & Bandura, 2019). Opettajan minäpystyvyyttä voidaan kuvata opettajan uskomuksena siitä, että hänellä on kyky saada aikaan toivottuja muutoksia oppilaiden käyttäytymisessä ja saavutuksissa (Schwab ym., 2022). Opettajan minäpystyvyyttä on tarkasteltu kolmen osa-alueen näkökulmasta, joita ovat minäpystyvyys opetusstrategioihin, minäpystyvyys luokkahuoneen hallintaan sekä minäpystyvyys oppilaiden oppimiseen sitoutumiseen (Tschannen-Moran & Hoy, 2001). Opetusstrategioiden minäpystyvyydellä tarkoitetaan opettajan uskoa omiin kykyihinsä käyttää monitahoisia opetusstrategioita (Liu ym., 2021). Luokkahuoneen hallinnan minäpystyvyydellä tarkoitetaan opettajan uskoa omiin kykyihinsä ryhtyä tarvittaviin toimiin luokkahuoneen työrauhan ylläpitämiseksi (Liu ym., 2021). Oppilaiden oppimiseen sitoutumisen minäpystyvyydellä tarkoitetaan opettajan uskoa omiin kykyihinsä motivoida ja sitouttaa oppilaita aktiiviseen oppimiseen (Liu ym., 2021). Savolaisen ym. (2012) mukaan suomalaisten opettajien minäpystyvyys on suurin oppilaiden oppimiseen sitoutumisessa, kun taas heikoin luokkahuoneen hallinnassa.

Banduran (1977) minäpystyvyysteorian mukaan minäpystyvyys rakentuu aikaisemmista kokemuksista, sosiaalisesta vertailusta, sosiaalisen ympäristön antamasta palautteesta sekä tunteista ja tuntemuksista. *Aikaisemmillä kokemuksilla* viitataan kokemukseen onnistumisista tai epäonnistumisista tietyssä tilanteessa; onnistumiset lisäävät minäpystyvyyttä, kun taas epäonnistumiset heikentävät

sitä (Bandura, 1977). Aikaisempia kokemuksia voidaan pitää vahvimpana minäpystyvyyden lähteenä (Bandura, 1977). Myös Yada (2020) havaitsi väitöskirjassaan, että aikaisemmat kokemukset olivat vahvin opettajan minäpystyvyyttä selittävä tekijä. Opettajan minäpystyvyys kasvaa, jos opettaja kokee opetussuorituksensa onnistuneena ja tämä lisää odotuksia siitä, että myös tulevat suoritukset onnistuvat (Tschannen-Moran & Hoy, 2007). Minäpystyvyys heikkenee, jos opettaja kokee suorituksensa epäonnistuneen, ja tämä lisää odotuksia siitä, että myös tulevat suoritukset epäonnistuvat.

Sosiaalisessa vertailussa yksilö tarkkailee muiden suorituksia vaativassa tilanteessa. Mitä samankaltaisempi tarkkailtavana oleva henkilö on yksilön kanssa, sitä voimakkaammin se vaikuttaa yksilön minäpystyvyydenkokemukseen (Bandura, 1977). Sosiaalisessa vertailussa opettaja tarkkailee esimiehen tai kollegan suoritusta. Jos opettaja samaistuu tarkkailtavaan henkilöön ja henkilö onnistuu suorituksessaan, opettajan minäpystyvyys nousee (Tschannen-Moran & Hoy, 2007).

Sosiaalisen ympäristön antama palaute on muilta ihmisiltä saatua palautetta. Positiivinen palaute voi lisätä minäpystyvyyssuskomuksia, kun taas negatiivinen palaute voi heikentää sitä (Bandura, 1977). Myös sosiaalisen ympäristön antamalla palautteella on yhteys opettajan minäpystyvyyteen (Tschannen-Moran & Hoy, 2007). Sillä tarkoitetaan suullista vuorovaikutusta esimiehen, kollegoiden ja oppilaiden vanhempien kanssa, jossa opettaja saa palautetta suorituksestaan (Tschannen-Moran & Hoy, 2007).

Neljäs minäpystyvyyteen vaikuttava tekijä on *yksilön tunteet ja tuntemukset*. Ne voivat vaikuttaa yksilön arvioon omista kyvyistään (Bandura, 1977). Ilon ja nautinnon tunne opettaessa voivat lisätä minäpystyvyyttä, kun taas korkea stressi ja ahdistus voivat heikentää opettajan kokemusta minäpystyvyydestä.

Opettajan arvioidessa minäpystyvyyttään tietyssä tilanteessa, hän tekee kaksi toisiinsa liittyvää arviota: opetustehtävän vaatimukset sekä henkilökohtaiset opetuskykynsä tilanteeseen nähden (Tschannen-Moran & Hoy, 2007). Opetustehtävän vaatimusten arviointiin liittyy käytettävissä olevat resurssit; opiskelijatekijät, kuten heidän osaamistasonsa ja motivaationsa sekä kontekstuaaliset

tekijät, kuten koulun johtajuus ja kollegoilta saatu tuki (Tschannen-Moran & Hoy, 2007).

Opettajan minäpystyvyys luokkahuoneen hallinnassa tarkoittaa opettajan arviota omista kyvyistään toteuttaa luokkahuoneen johtamistehtäviä menestyksekkäästi (Lazarides ym., 2020). Tällaisia tehtäviä voivat olla vuorovaikutus oppilaiden kanssa, ohjeiden antaminen, sääntöjen laatiminen sekä häiritsevän käyttäytymisen hallitseminen (Lazarides ym., 2020). Opettajan minäpystyvyyttä luokkahuoneen hallinnassa voidaan kuvata erilaisten toimintojen kautta. Tällaisia toimintoja voivat olla luokkahuoneen organisointi, rutiinit ja odotukset, työskentelytavat, yhteistoiminnallinen oppiminen, kunnioitus ja säännöt sekä yleinen luokkahuoneen hallinta (Jackson & Miller, 2020). Tutkimuksissa opettajat ovat kokeneet tärkeimpinä minäpystyvyyden kannalta organisoinnin, säännöt, odotukset sekä työskentelytavat (Jackson & Miller, 2020). Lisäksi luokkahuoneen hallintaa voidaan oppia kokemuksen kautta (Jackson & Miller, 2020).

Opettajat, jotka luottavat omiin kykyihinsä hallita luokkahuonehäiriöitä raportoivat vähemmän luokkahuonehäiriöistä (Dicke ym., 2014; Lazarides ym., 2020). Tutkimuksissa on myös havaittu, että opettajan minäpystyvyys luokkahuoneen hallinnassa on yhteydessä opettajan valmiuteen hallita haastavaa käyttäytymistä (Baker, 2005). Kun opettajan minäpystyvyys luokkahuoneen hallinnassa kasvaa, kasvaa samalla myös opettajan valmius käyttää erilaisia käyttäytymisinterventiotekniikoita. Käyttäytymisinterventiotekniikoilla tarkoitetaan oppimisympäristön muokkaamista siten, että oppimiseen tai käyttäytymiseen vaikutetaan ennalta suunnitellulla tavalla. Bakerin (2005) saamat tulokset osoittavat, että opettajan minäpystyvyyden kasvaessa opettajan kyky, halu ja valmius hallita oppilaiden haastavaa käyttäytymistä kasvavat.

Opettajan minäpystyvyyttä voidaan mitata luokkahuonetasolla tai yksittäisten oppilaiden tasolla. Tiedetään, että opettajan minäpystyvyys on kontekstija aihekohtaista: opettaja voi tuntea pystyvyyden tunnetta tietyssä aihealueessa ja tietyn tyyppisten oppilaiden kanssa ja tuntea huonompaa pystyvyyttä muissa aihealueissa tai erilaisten oppilaiden kanssa (Tschannen-Moran ym., 1998). Toisaalta on havaittu, että opettajan luokkahuonetason minäpystyvyys voi ennustaa

heidän minäpystyvyyttä yksittäisten oppilaiden tasolla. Jos opettajalla on korkea minäpystyvyys inklusiivista opetusta kohtaan, heillä on korkea minäpystyvyys myös yksittäisiä opiskelijoita kohtaan (Schwab, 2019). Tässä tutkimuksessa tarkastellaan opettajan minäpystyvyyttä luokkahuonetasolla, koska tarkoituksena on tutkia opettajan minäpystyvyyttä luokkahuoneen hallinnassa.

1.2 Opettajan minäpystyvyyttä selittävät tekijät

Opettajan minäpystyvyyttä aiemmissa tutkimuksissa ovat selittäneet opettajan sukupuoli, opetuskokemus, luokkataso sekä kokemus erityisopetusta tarvitsevista oppilaista (Gale ym., 2021; Hastings & Bham, 2003; Schwab, 2019; Van Mieghem ym., 2022). Useissa tutkimuksissa naissukupuoli on ollut yhteydessä heikompaan minäpystyvyyteen (mm. Gale ym., 2021; Malinen, 2013). Sukupuolen merkityksestä opettajan minäpystyvyyteen on kuitenkin ristiriistaista tietoa, sillä joissakin tutkimuksissa on myös havaittu, että naispuolisilla opettajilla on miespuolisia opettajia korkeampi minäpystyvyys (Van Mieghem ym., 2022).

Opetuskokemuksen on havaittu vaikuttavan opettajan minäpystyvyyteen epälineaarisesti; sen on havaittu kasvavan uran puoliväliin asti ja laskevan sen jälkeen (Van Mieghem ym., 2022). Banduran (1977) minäpystyvyysteorian mukaan minäpystyvyys on muovautuvien oppimisen varhaisessa vaiheessa, joten ensimmäiset opetusvuodet voivat olla kriittisiä opettajan minäpystyvyyden kehittymiselle pitkällä aikavälillä. On havaittu, että kokeneemmat opettajat pitävät oppilaiden häiritsevää käyttäytymistä vähemmän haastavana ja paremmin hallittavampana kokemattomiin opettajiin verrattuna (Zee ym., 2016). Toisaalta on myös väitetty, että opetuskokemuksella ei sinänsä ole merkitystä, vaan merkittävää ovat opettajan positiiviset opetuskokemukset (Morris ym., 2017).

Luokkatasolla on havaittu olevan yhteys opettajan minäpystyvyyteen. Alakoulun opettajilla on havaittu olevan korkeampi minäpystyvyys erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opettamisessa kuin yläkoulun opettajilla (Hastings & Bham, 2003). On myös havaittu, että opettajien minäpystyvyys laskee oppilaiden ikääntyessä (Lopes ym., 2004).

Koulutuksen on havaittu olevan yhteydessä opettajan minäpystyvyyteen; opettajat, jotka ovat opiskelleet erityisopetusta, kokevat vahvempaa minäpystyvyyttä sellaisiin opettajiin verrattuna, jotka eivät ole opiskelleet sitä (Van Mieghem ym., 2022). Lisäksi opettajan minäpystyvyyden on havaittu olevan heikompi erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opettamisessa verrattuna tyypillisesti kehittyvien oppilaiden opettamiseen (Schwab, 2019; Van Mieghem ym., 2022). Opettajat, jotka eivät usko kykyihinsä selvittää tiettyjen oppilaiden kanssa ponnistelevat todennäköisesti vähemmän opetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa ja antavat helposti periksi vaikeuksia kohdatessa (Tschannen-Moran & Hoy, 2007).

On havaittu, että oppilaiden hyperaktiivisuus ja haasteet tarkkaavaisuudessa liittyvät opettajan huonompaan minäpystyvyyteen (Schwab, 2019). On havaittu, että opettajat suhtautuvat negatiivisemmin käytöshäiriöisten opiskelijoiden opettamiseen verrattuna muihin oppimisvaikeuksiin (Van Mieghem ym., 2022). Lisäksi on havaittu, että opettajat kokevat enemmän stressiä opettaessaan ADHD-oppilaita verrattuna oppilaisiin ilman ADHD-oireita (Greene ym., 2002). ADHD:lle eli aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriölle ominaisia piirteitä ovat tarkkaamattomuus, yliaktiivisuus sekä impulsiivisuus (Huttunen & Socada, 2019). Toisaalta oppilaan diagnoosin on havaittu olevan yhteydessä opettajan parempaan minäpystyvyyteen (Van Mieghem ym., 2022). Opettajat kokevat olevansa pätevämpiä opettamaan diagnoosin saanutta oppilasta, kuin sellaista erityisen tuen oppilasta, jolla ei ole diagnoosia. Tuloksia voi selittää se, että diagnoosi voi tarjota opettajalle lisätietoa oppilaan kanssa työskentelyyn (Van Mieghem ym., 2022).

Tutkimuksissa on havaittu vahva yhteys opettajan minäpystyvyyden ja työuupumuksen välillä (Skaalvik & Skaalvik, 2007). Käytöshäiriöisten oppilaiden käytös voi levitä koko luokkahuoneeseen ja tämän on todettu aiheuttavan opettajalle kohonnutta stressiä ja emotionaalista uupumusta (Zee ym., 2016). Opettajan minäpystyvyys on myös yhteydessä opettajan tyytyväisyyteen; opettajat, joilla on korkea minäpystyvyys luokkahuoneen hallinnassa sekä opetusstrategioissa, ovat tyytyväisempiä työhönsä. (Klassen & Chiu, 2010). Puoles-

taan sellaiset opettajat, joilla on korkea stressi, kokevat heikentynyttä työtyytyväisyyttä (Klassen & Chiu, 2010). Lisäksi on havaittu, että korkean minäpystyvyyden omaavat opettajat ovat vähemmän alttiita työperäiselle stressille (Morris ym., 2017).

1.3 Johdon ja työyhteisön merkitys opettajan minäpystyvyydelle

Johdon ja työyhteisön tukea voidaan mitata eri tavoin. Tässä tutkimuksessa käytetään johtajuusmittaria, joka mittaa kahta eri johtajuuden muotoa. Mittarin toinen osa-alue mittaa työntekijän kokemuksia johdon tuesta omalle työlleen, kun taas toinen osa-alue mittaa johdon kannustamista yhteistyöhön ja yhteiseen vastuuseen. Työyhteisön tukea mitataan kunnioittavan vuorovaikutuksen mittarilla. Aiemmissä tutkimuksissa johdon tukea on mitattu muun muassa palautteen saamisen näkökulmasta, henkilökohtaisen tuen näkökulmasta, tukevan koulukulttuurin näkökulmasta sekä kasvatuksellisen tuen näkökulmasta (Brownell & Pajares, 1999; Jentsch ym., 2023; Liu ym., 2021; Tschannen-Moran & Hoy, 2007). Työyhteisön tukea on mitattu muun muassa kollegiaalisen vuorovaikutuksen näkökulmasta, koulun ilmapiirin näkökulmasta sekä opettajayhteistyön näkökulmasta (Brownell & Pajares, 1999; Hu ym., 2019; Liu ym., 2021; Tschannen-Moran & Hoy, 2007).

Johdon tukea voidaan mitata opettajan arviolla johdolta saamastaan henkilökohtaisesta tuesta (Tschannen-Moran & Hoy, 2007). Tschannen-Moran ja Hoy (2007) havaitsivat tutkimuksessaan, että kokeneemmat opettajat kokevat saavansa enemmän henkilökohtaista tukea koulun johdolta kokemattomampiin opettajiin verrattuna. Brownellin ja Pajaresin (1999) tutkimuksessa mitattiin koettua yleistä tukea koulun johdolta sekä johdon kasvatuksellista tukea, ja havaittiin, että rehtorilla on ratkaiseva rooli opettajan minäpystyvyydensuomusten kehittämässä. On havaittu, että tehokas koulujohtajuus on yhteydessä opettajan minäpystyvyyteen (Cansoy & Parlar, 2018). Tehokasta koulujohtajuutta mittaava mittari sisältää kuusi ulottuvuutta: 1) innovatiivinen johtajuus, 2) henkilökohtaiset ominaisuudet, 3) kasvatuksellinen johtajuus, 4) oppimis- ja opetusprosessien

ymmärtäminen ja parantaminen, 5) resurssien suunnittelu, yhdistäminen ja arviointi sekä 6) yhteistyöhön, kommunikaatioon ja tiimityöhön panostaminen, joiden on havaittu olevan yhteydessä opettajan minäpystyvyyteen (Cansoy & Parlar, 2018). Tutkimuksissa voidaan myös mitata kollegiaalista johtajuutta eli sitä, kuinka usein opettaja kokee esimiehensä ystävälliseksi ja helposti lähestyttäväksi sekä ammatillista kehitystä eli sitä, kuinka usein opettajasta tuntuu, että kollegoiden välinen vuorovaikutus on yhteistyöhaluista (Hu ym., 2019). Tutkimuksen mukaan kollegiaalinen johtajuus on yhteydessä opettajan minäpystyvyyteen.

Lambersky (2016) löysi tutkimuksessaan useita osa-alueita, joilla rehtori on vaikuttanut opettajan minäpystyvyyteen. Tutkimuksessa löydettyt osa-alueet olivat ammatillinen arvostus, opettajien kannustaminen, oikeanlainen tukeminen, nähdäksi tuleminen, kuuntelu sekä kommunikointi rehtorin omista näkemyksistä. Tutkimuksen mukaan rehtorit voivat vaikuttaa opettajan minäpystyvyyteen sitä heikentävällä tai vahvistavalla tavalla; esimerkiksi tarjoamalla ammatillista kehittymistä rehtorit voivat vahvistaa opettajan minäpystyvyyttä (Lambersky, 2016). Puolestaan hyödyttömät opettajavertailut voivat heikentää opettajan minäpystyvyyttä (Lambersky, 2016).

Johdon tukea on myös mitattu palautteen saamisen näkökulmasta eli, kuinka usein opettaja kokee saavansa palautetta työstään sekä hallinnollisen johtajuuden näkökulmasta eli tukeeko esimies opettajaa hänen päivittäisessään työssään (Jentsch ym., 2023). Tutkimuksessa havaittiin, että hallinnollinen johtajuus tai palautteen saaminen eivät olleet yhteydessä opettajan minäpystyvyyteen (Jentsch ym., 2023).

Aiemmin mainitut tutkimukset mittasivat johdon tukea opettajan näkökulmasta, mutta johdon tukea voidaan mitata myös haastatteleamalla rehtoreita ja heidän näkemyksiään opettajien avoimesta keskustelukulttuurista, opettajien keskinäisestä arvostuksesta sekä opettajien yhteisestä menestymisen kulttuurista (Liu ym., 2021). Tutkimuksessa havaittiin, että ohjaava johtajuus, hajautettu johtajuus sekä opettajayhteistyö ovat positiivisesti yhteydessä opettajan minäpystyvyyteen (Liu ym., 2021).

Aiemmissa tutkimuksissa on todettu, että koulun ilmapiiri voi olla yhteydessä opettajan minäpystyvyyteen; opettajat, jotka kokevat koulun ilmapiirin positiiviseksi, raportoivat korkeammasta minäpystyvyydestä (Tschannen-Moran & Hoy, 2007). Myös yhteisöllisyyden tunne, positiivinen palaute ja yhteistyö ovat yhteydessä opettajan korkeampaan minäpystyvyyteen (Tschannen-Moran & Hoy, 2007). Kollegiaalisen vuorovaikutuksen seurauksena opettajat kokevat suurempaa minäpystyvyyttä työnsä epävarmuustekijöiden käsittelyssä, koska jaettu asiantuntijuus mahdollistaa uuden oppimisen ja palautteen saamisen (Brownell & Pajares, 1999). Lisäksi luokanopettajien minäpystyvyyttä lisää yhteistyö erityisopettajan kanssa (Brownell & Pajares, 1999).

Aiempien tutkimusten perusteella tehokas koulujohtajuus, ohjaava johtajuus, hajautettu johtajuus sekä kollegiaalinen johtajuus ovat yhteydessä opettajan minäpystyvyyssuskomuksiin (Cansoy & Parlar, 2018; Hu ym., 2019; Liu ym., 2021). Lisäksi on havaittu, että johtajalla on ratkaiseva rooli opettajan minäpystyvyyssuskomusten kehittämisessä ja johtaja voi vaikuttaa opettajan minäpystyvyyteen sitä heikentävällä tai vahvistavalla tavalla (Brownell & Pajares, 1999; Lambersky, 2016). Lisäksi tutkimuksissa on havaittu, että opettajayhteistyö, kollegiaalinen vuorovaikutus sekä koulun ilmapiiri ovat yhteydessä opettajan minäpystyvyyssuskomuksiin (Brownell & Pajares, 1999; Liu ym., 2021; Tschannen-Moran & Hoy, 2007). Aiemmissa tutkimuksissa ei ole kuitenkaan tutkittu johdon ja työyhteisön yhteyttä opettajan minäpystyvyyteen luokkahuoneen hallinnassa, vaan opettajan minäpystyvyyttä on mitattu yleisellä tasolla. Tämän vuoksi on perusteltua tutkia, miten johdolta saatu tuki ja työyhteisön kunnioittava vuorovaikutus ovat yhteydessä opettajan minäpystyvyyssuskomuksiin luokkahuoneen hallinnassa.

1.4 Tutkimuskysymykset

Opettajan minäpystyvyys luokkahuoneen hallinnassa kuvaa opettajan arviota omista kyvyistään toteuttaa luokkahuoneen johtamistehtäviä menestyksekkäästi (Lazarides ym., 2020). Tällaisia tehtäviä voivat olla vuorovaikutus oppilaiden

kanssa, ohjeiden antaminen, sääntöjen laatiminen sekä häiritsevän käyttäytymisen hallitseminen (Lazarides ym., 2020). Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, ovatko johdolta saatu tuki ja työyhteisön kunnioittava vuorovaikutus yhteydessä opettajan minäpystyvyyssuskomuksiin luokkahuoneen hallinnassa.

Aiemmissa tutkimuksissa on havaittu, että johdolta ja työyhteisöltä saatu tuki tukevat opettajan yleistä kokemusta minäpystyvyydestä (mm. Brownell & Pajares, 1999; Jentsch ym., 2023; Lambersky, 2016; Tschannen-Moran & Hoy, 2007). Aiemmissa tutkimuksissa opettajan minäpystyvyyttä on kuitenkin tarkasteltu opettajan yleisen minäpystyvyyden osalta, joka on käsittänyt opettajan minäpystyvyyden kaikki kolme osa-aluetta (opetusstrategiat, luokkahuoneen hallinta ja oppilaiden sitoutuminen). Tämän vuoksi tällä tutkimuksella pyritään tuottamaan uutta tietoa johdon ja työyhteisön yhteydestä opettajan minäpystyvyyteen, koska tarkastelunäkökulmana on opettajan minäpystyvyys luokkahuoneen hallinnassa.

Tavoitteena on selvittää, millaiset tekijät selittävät opettajan minäpystyvyyssuskomuksia luokkahuoneen hallinnassa. Tutkimuksessa taustamuuttujina käytetään opetuskokemusta, stressiä sekä sellaisten tuen tarpeisten oppilaiden määrää, joiden tuen tarpeet liittyvät käyttäytymiseen, yliaktiivisuuteen ja levottomuuteen, koska aikaisemmat tutkimukset ovat havainneet niiden olevan yhteydessä opettajan minäpystyvyyssuskomuksiin (Dicke ym., 2014; Klassen & Chiu, 2010; Lazarides ym., 2020; Skaalvik & Skaalvik, 2007; Zee ym., 2016). Tämän tutkimuksen tutkimuskysymykset ovat:

1. Ovatko johdolta saatu tuki ja työyhteisön kunnioittava vuorovaikutus yhteydessä opettajan minäpystyvyyssuskomuksiin luokkahuoneen hallinnassa?
2. Muuntaako johdolta saatu tuki tai työyhteisön kunnioittava vuorovaikutus opettajan minäpystyvyyttä selittävien tekijöiden yhteyttä opettajan minäpystyvyyteen?

2 TUTKIMUSMENETELMÄT

2.1 Tutkimuskonteksti, tutkimusaineisto ja tutkimukseen osallistujat

Tutkimuksen aineisto on kerätty osana *Oppimisen dynamiikan ja interventiotutkimuksen huippuyksikön (InterLearn)* tutkimushanketta, jossa tutkitaan lasten oppimisen ja mielenterveyden yhteyksiä sekä oppimisen tuen keinojen vaikuttavuutta selittäviä tekijöitä. ”Tukea luokan työrauhaan” oli huippuyksikön toteuttama luokanlaajuinen käyttäytymisinterventio. Tutkimus kerätiin kahdessa eri kohortissa, joista tässä tutkimuksessa hyödynnän ensimmäisen kohortin vastauksia. Kohorttiin osallistuneet koulut sijaitsivat neljällä eri paikkakunnalla pääkaupunkiseudun ulkopuolella.

Tutkimukseen osallistui 3.- ja 4.- luokan oppilaita sekä heidän opettajiaan, joista tässä tutkimuksessa hyödynnän tutkimukseen osallistuneiden opettajien vastauksia. Tutkimukseen osallistuminen tapahtui eri vaiheiden kautta. Ensin valikoitujen koulujen rehtoreita informoitiin tutkimuksesta ja heiltä kysyttiin lupaa ottaa yhteyttä opettajiin. Opettajilta tiedusteltiin kiinnostusta osallistua tutkimukseen ja erityisesti sellaisia opettajia, jotka kokivat tarvitsevansa tukea luokan työrauhan tukemiseen, pyydettiin mukaan tutkimukseen. Mukaan ilmoitautuneille opettajille lähetettiin tiedote tutkimukseen osallistumisesta ja heiltä pyydettiin osallistumissuostumus. Tämän jälkeen oppilaille ja heidän huoltajilleen lähetettiin tiedote tutkimuksesta ja heiltä pyydettiin suostumus tutkimukseen osallistumisesta. Osallistujia informoitiin tutkimuksen vapaaehtoisuudesta ja heille kerrottiin, että vastaamisesta tai tutkimukseen osallistumisesta saa kieltäytyä kesken tutkimuksen. Tutkimukseen osallistuneet opettajat vastasivat sähköiseen kyselylomakkeeseen tammi-helmikuussa 2023.

Tutkimukseen osallistui 40 opettajaa, joista 37 (92.5%) oli naisia ja 3 (7.5%) miehiä. Opettajien ikä oli keskimäärin 41 vuotta ja ikä vaihteli 25-vuoden ja 60-vuoden välillä. Ikä jakautui tasaisesti 40-vuoden ala- ja yläpuolelle niin, että 25-40-vuotiaita aineistossa oli 45% ja 41-60-vuotiaita 55%. Opettajat olivat toimineet keskimäärin 14 vuotta opettajana ja opetuskokemus vaihteli 1.5 vuoden ja 32

vuoden välillä. Myös opetuskokemus jakautui aineistossa tasaisesti niin, että 35% aineiston opettajista oli työskennellyt opettajana alle 10 vuotta, 40% 10-20 vuotta ja 25% 21-32 vuotta. Opettajat olivat opettaneet nykyisessä koulussaan keskimäärin 6 vuotta ja kokemus nykyisen koulunsa opettajana vaihteli 0 ja 25 vuoden välillä. Opettajista 55% oli työskennellyt nykyisessä koulussaan alle 4 vuotta. Opettajat olivat toimineet oman luokkansa luokanopettajana keskimäärin 1.5 vuotta ja kokemus vaihteli 0.5 vuoden ja 3.5 vuoden välillä. Opettajan arvion mukaan tuen tarpeisia oppilaita luokalla oli keskimäärin 8, ja luku vaihteli 2 ja 18 välillä. Tuen tarpeisista oppilaista opettajan arvion mukaan keskimäärin neljällä oppilaalla tuen tarpeet liittyivät käyttäytymiseen, yliaktiivisuuteen tai levottomuuteen, ja luku vaihteli 0 ja 15 välillä. Luokan oppilaista keskimäärin 11 oli tyttöjä ja 12 poikia.

2.2 Mittarit

Opettajan minäpystyvyys käyttäytymisen hallinnassa ja ohjaamisessa. Opettajan minäpystyvyyttä käyttäytymisen hallinnassa ja ohjaamisessa mitattiin kuudella väittämällä, jotka ovat osa opettajan minäpystyvyyttä mittaavaa TEIP kyselyä (Sharma ym., 2012; Yada ym., 2019). Alkuperäinen TEIP kysely kattaa kolme osiota: opettajan minäpystyvyyden opetuksessa, yhteistyössä sekä käyttäytymisen hallinnassa (yhteensä 18 väittämää) (Sharma ym., 2012). Tässä tutkimuksessa käytettiin ainoastaan osiota, joka mittaa opettajan minäpystyvyyttä käyttäytymisen hallinnassa ja ohjaamisessa. Kysely sisälsi muun muassa seuraavanlaisia väittämiä: ”Kykenen hallitsemaan häiritsevää käyttäytymistä luokassa” sekä ”Saan lapset noudattamaan luokan sääntöjä”. Opettajat arvioivat väittämien paikkansa pitävyyttä 6-portaisella Likert-asteikolla (1 = *täysin eri mieltä* – 6 = *täysin samaa mieltä*). Loin väittämistä summamuuttujan, jonka cronbachin alfa oli .78. Mitä suurempi alfan arvo on, sitä yhtenäisempi mittarin voidaan katsoa olevan (Metsämuuronen, 2011, s. 544). Arvon ollessa yli .60, voidaan sen katsoa mittaavan riittävästi haluttua ominaisuutta (Metsämuuronen, 2011, s. 549).

Tuen tarpeiden määrä luokassa. Tuen tarpeisten oppilaiden määrää mitattiin kysymällä opettajalta: ”Kuinka monella luokkasi oppilaista on oman arvioiden mukaan tuen tarpeita käyttäytymiseen, yliaktiivisuuteen ja levottomuuteen liittyen?”. Opettajat vastasivat kirjoittamalla luvun lomakkeeseen.

Työkokemus opettajana. Työkokemusta opettajana mitattiin kysymällä opettajilta: ”Kuinka monta vuotta olet toiminut opettajana kaiken kaikkiaan?”. Opettajat vastasivat kirjoittamalla luvun lomakkeeseen.

Opettajan yleinen stressi. Opettajan yleistä stressiä mitattiin käyttämällä PSS-4 mittaria (Cohen ym., 1983), jossa opettajaa pyydettiin arvioimaan yleistä stressin kokemusta neljän väittämän avulla. Opettajia pyydettiin arvioimaan, kuinka usein he ovat kokeneet kuvattuja tuntemuksia viimeisen kuukauden aikana (esim. ”Kuinka usein sinusta on viimeisen kuukauden aikana tuntunut, että sinulle on kasaantunut niin paljon vaikeuksia, ettet enää selviä niistä?”). Opettajat arvioivat väittämien paikkansa pitävyyttä 5-portaisella Likert-asteikolla (0 = *ei koskaan* – 4 = *hyvin usein*). Koodasin kaksi väittämää käänteisiksi ja loin väittämistä summamuuttujan, jonka cronbachin alfa oli .86.

Kunnioittava vuorovaikutus. Opettajan koettua tukea työyhteisöltä mitattiin kysymällä opettajalta hänen kokemuksistaan työyhteisöltään saamastaan tuesta. Mittari sisälsi kuusi väittämää, jotka oli valittu aiemmin kerätyn aineiston perusteella (Sainio & Hämeenaho, 2020). Opettajia pyydettiin arvioimaan työyhteisöön seuraavien väittämien osalta: ”Työyhteisön jäsenet tässä koulussa... 1) Ovat aina valmiina kuuntelemaan toisiaan. 2) Tekevät aina parhaansa huomioidakseen toistensa tarpeet. 3) Tunnistavat ja ymmärtävät toistensa työtehtävien sisällöt ja vaatimukset. 4) Kiinnittävät huomiota pääasiassa toistensa hyviin puoliin. 5) Osoittavat arvostusta ja kunnioitusta toistensa panoksesta kouluyhteisölle. 6) Esittävät toisilleen pyyntöjä, eivät vaatimuksia.” Opettajat arvioivat väittämien paikkansa pitävyyttä 5-portaisella Likert-asteikolla (1 = *täysin eri mieltä* – 5 = *täysin samaa mieltä*). Loin väittämistä summamuuttujan, jonka cronbachin alfa oli .87.

Koettu tuki koulun johdolta. Koettua tukea koulun johdolta mitattiin kysymällä opettajalta hänen kokemuksistaan koulun johdolta saadusta tuesta. Mittari on kehitetty *Yhteistyöllä hyvinvointia kouluyhteisöön* -hankkeessa

(<https://www.jyu.fi/fi/tutkimusryhmat/yhteistyolla-hyvinvointia-koulu yhteisoon>). Mittari sisälsi yhdeksän väittämää, joista väittämät 1-4 mittasivat työntekijän kokemuksia johdon tuesta omalle työlleen ja väittämät 5-9 mittasivat kannustamista yhteistyöhön ja yhteiseen vastuuseen. Opettajat arvioivat väittämien paikkansa pitävyyttä 5-portaisella Likert-asteikolla (1 = *täysin eri mieltä* – 5 = *täysin samaa mieltä*).

Koska tutkimuksen johtajuusmittari on uusi eikä sitä olla juurikaan käytetty, toteutin sille eksploratiivisen faktorianalyysin, jonka tavoitteena oli selvittää, onko mittari luotettava ja mittaako se haluttuja osa-alueita. Eksploratiivisen faktorianalyysin tarkoituksena on löytää muuttujajoukosta faktoreita, jotka pystyvät selittämään havaittujen muuttujien vaihtelua (Tietoarkisto, 2024). Aineisto ($N = 40$) ei ollut tarpeeksi riittävä eksploratiiviseen faktorianalyysiin, koska Metsämuurosen (2011, s.667) mukaan otoskoon tulisi olla vähintään 45 yhdeksän muuttujan mallissa, mutta toteutin analyysin siitä huolimatta. Faktorointimenetelmänä käytin pääakselifaktorointia (PAF), koska aineiston otos oli pieni. Faktoreiden rotaation toteutin vinokulmaisella promax-rotaatiolla, joka sallii faktoreiden keskinäisen korreloinnin (Metsämuuronen, 2011, s. 669). Lopullisen faktoriratkaisun valinnassa käytin viittä kriteeriä: 1) faktoreiden ominaisarvojen tuli olla suurempia kuin 1, 2) ominaisarvokäyrän perusteella valitsin sen määrän faktoreita, jonka jälkeen käyrä loiveni, 3) väittämien kommunaliteettien tuli olla riittävän korkeita (vähintään 0.32), 4) jokaisen väittämän tuli latautua riittävän korkeasti (vähintään 0.32) vain yhdelle faktorille sekä 5) saadun faktoriratkaisun tuli olla johdonmukainen tutkimuksessa käytettävän mittarin kanssa (Metsämuuronen, 2011 s. 670). Suoritin analyysin SPSS 28-ohjelmistolla.

Eksploratiivisen faktorianalyysin tulokset on esitetty taulukossa 1. Väittämät muodostivat kaksi eri faktoria ja väittämät jakautuivat faktoreille oletetusti. Faktorit selittivät yhteensä 63.9% koulun johdolta koetusta tuesta. Kahden faktorin ratkaisua puolsi sekä ominaisarvokriteeri että ominaisarvokäyrän tarkastelu. Jokaisen väittämän kommunaliteetti oli riittävän suuri ja kaikki muuttujat latautuivat vain yhdelle faktorille, kun raja-arvona käytettiin arvoa 0.32. Ensimmäinen faktori kuvasi työntekijän kokemuksia johdon tuesta omalle työlleen ja se muodostui väittämistä 1-4. Faktorin nimeksi tuli autonominen tuki. Toinen faktori

kuvasi kannustamista yhteistyöhön ja yhteiseen vastuuseen ja se muodostui väittämistä 5-9. Faktorin nimeksi tuli työyhteisön luotsaaminen. Tämän jälkeen loin muuttujista summamuuttujat. Autonominen tuki sisälsi neljä väittämää ja sen cronbachin alfa oli .87., kun taas työyhteisön luotsaaminen sisälsi viisi väittämää ja sen cronbachin alfa oli .87

Taulukko 1

Johtajuusmittarin faktorirakenne ja kommunaliteetit h² (N = 40)

	fakt 1	fakt 2	h ²
Autonominen tuki			
Koulun johto kuuntelee minua tehdessään työtäni koskevia päätöksiä.	.68	.16	.58
Koulun johto rohkaisee ja kannustaa minua työssäni.	.82	-.03	.65
Koulun johto antaa kannustavaa palautetta ja kiitosta työstäni.	.86	-.15	.65
Koulun johto auttaa ja tukee minua työssäni.	.87	-.04	.73
Työyhteisön luotsaaminen			
Koulun johto ottaa työyhteisön jäsenet mukaan koulun toiminnan suunnitteluun huomioiden eri ammattiryhmät.	.26	.55	.48
Koulun johto järjestää aikaa yhteiselle keskustelulle ja suunnittelulle.	.30	.65	.68
Koulun johto kannustaa työyhteisöämme tiimityöhön ja yhteistyöhön sekä osaamisen jakamiseen.	-.15	.78	.54
Koulun johto kannustaa kaikkia työyhteisön jäseniä ottamaan vastuuta yhteisistä asioista.	-.24	.93	.74
Koulun johto jakaa valtaa ja vastuuta työyhteisön jäsenille tasaisesti.	.11	.79	.70

2.3 Aineiston analyysi

Käytin aineiston analyysissä SPSS Statistics 28 -ohjelmaa. Aluksi tarkastelin kaikkien muuttujien keskiarvoja ja keskihajontoja. Tarkastelin myös muuttujien mi-

nimi- ja maksimiarvoja saadakseni kokonaiskäsityksen vastausten jakaantumisesta. Tarkastelin muuttujien välisiä yhteyksiä Pearsonin korrelaatiokertoimella, koska muuttujat olivat normaalisti jakautuneita.

Tutkimuksen ensimmäiseen tutkimuskysymykseen ”Ovatko johdolta saatu tuki ja työyhteisön kunnioittava vuorovaikutus yhteydessä opettajan minäpystyvyysuskomuksiin luokkahuoneen hallinnassa?” lähdin etsimään vastausta hierarkkisella lineaarisella regressioanalyysillä. Metsämuurosen (2011, s. 713) mukaan regressioanalyysi sopii tilanteeseen, jossa halutaan tutkia muuttujien osuutta selittävinä tekijöinä. Kaikki lineaarisen regressioanalyysin lähtöoletukset eivät toteutuneet (Metsämuuronen, 2011, s. 714). Otoskoko ($N = 40$) oli pieni regressioanalyysin suorittamiseen. Lisäksi muuttujat korreloivat heikosti selitettävän muuttujan (minäpystyvyys) kanssa sekä selittävien muuttujien välillä oli kohtalaisia korrelaatioita (esim. autonominen tuki ja työyhteisön kunnioittava vuorovaikutus). Päätin tehdä analyysin näistä huolimatta.

Ennen analyysin suorittamista standardoin kaikki muuttujat ja käytin analyysissä standardoituja muuttujia. Suoritin muuttujille hierarkkisen lineaarisen regressioanalyysin, jossa selitettävänä muuttujana oli opettajan minäpystyvyys luokkahuoneen hallinnassa. Selittäviksi muuttujiksi laitoin ensimmäisellä askelmalla opettajan opetuskokemuksen, tuen tarpeiset oppilaat (yliaktiivisuus, käyttäytyminen ja levottomuus) sekä stressin. Toisella askelmalla laitoin malliin selittäviksi muuttujiksi johdon autonomisen tuen, yhteisön luotsauksen sekä työyhteisön kunnioittavan vuorovaikutuksen.

Tutkimuksen toiseen tutkimuskysymykseen ”Muuntaako johdolta saatu tuki tai työyhteisön kunnioittava vuorovaikutus opettajan minäpystyvyyttä selittävien tekijöiden yhteyttä opettajan minäpystyvyyteen?” etsin vastausta hierarkkisen lineaarisen regressioanalyysin kolmannella askeleella. Loin selittäjille yhdysvaikutustermit kertomalla ne muuntavalla tekijällä. Ensin lisäsin malliin kaikkien kolmen muuttujan yhdysvaikutustermit, joita olivat autonominen tuki x kokemus, autonominen tuki x tuen tarpeiset oppilaat, autonominen tuki x stressi, yhteisön luotsaus x kokemus, yhteisön luotsaus x tuen tarpeiset oppilaat, yhteisön luotsaus x stressi, kunnioittava vuorovaikutus x kokemus, kunnioittava vuorovaikutus x tuen tarpeiset oppilaat sekä kunnioittava vuorovaikutus x

stressi. VIF-arvot olivat korkeita (esim. yhteisön luotsaus x stressi: 8.26, yhteisön luotsaus x tuen tarpeiset oppilaat: 8.56 sekä kunnioittava vuorovaikutus x stressi: 5.79), mikä viittasi muuttujien multikollinearisuuteen eli siihen, että muuttujat selittävät samaa selitysosuutta selittäjässä. Korkeiden VIF-arvojen vuoksi päätin tutkia jokaisen kolmen selittäjän (autonominen tuki, yhteisön luotsaaminen ja työyhteisön kunnioittava vuorovaikutus) muuntavaa vaikutusta erikseen. Tein siis kolme erilaista analyysia.

Ensimmäisessä analyysissa tutkin autonomisen tuen muuntavaa vaikutusta eli laitoin malliin kolmannella askelmalla yhdysvaikutustermit, jotka olivat autonominen tuki x kokemus, autonominen tuki x tuen tarpeiset oppilaat sekä autonominen tuki x stressi. Toisessa analyysissa tutkin yhteisön luotsaamisen muuntavaa vaikutusta eli laitoin malliin kolmannella askelmalla yhdysvaikutustermit, jotka olivat yhteisön luotsaus x kokemus, yhteisön luotsaus x tuen tarpeiset oppilaat sekä yhteisön luotsaus x stressi. Kolmannessa analyysissa tutkin työyhteisön kunnioittavan vuorovaikutuksen muuntavaa vaikutusta eli laitoin malliin kolmannella askelmalla yhdysvaikutustermit, jotka olivat kunnioittava vuorovaikutus x kokemus, kunnioittava vuorovaikutus x tuen tarpeiset oppilaat sekä kunnioittava vuorovaikutus x stressi.

Hierakkisen lineaarisen regressioanalyysin toteuttamisen jälkeen tutkin tilastollisesti merkitseviä interaktioita tarkemmin. Jaoin johdon autonomisen tuen kahteen eri ryhmään. Muodostin matalan ja korkean autonomisen tuen ryhmät. Ryhmä 1 kuvasi matalaa autonomian tukea ja se sai arvoja 0-3. Ryhmä 2 kuvasi korkeaa autonomian tukea ja se muodostui jäljelle jääneistä arvoista eli arvoista, jotka olivat ylittivät luvun 3. Ryhmien muodostamisen jälkeen tein hajontakuvaajan, johon lisäsin x-akselille tuen tarpeiset oppilaat, y-akselille opettajan minäpystyvyyden luokkahuoneen hallinnassa ja ryhmitteleväksi tekijäksi laitoin autonomisen tuen kaksi eri ryhmää. Tämän jälkeen lisäsin hajontakuviioon regressiosuorat molemmille ryhmille.

2.4 Eettiset ratkaisut

Tutkimuksen aineisto on kerätty osana *Oppimisen dynamiikan ja interventiotutkimuksen huippuyksikön (InterLearn)* tutkimushanketta. Huippuyksikön kaikki tutkimukset noudattavat ALLEAN, Suomen tutkimuseettisen neuvottelukunnan, Jyväskylän yliopiston sekä maailman lääkäriiliiton Helsingin julistuksen (WMA, World Medical Association Declaration) määrittelemiä tutkimuseettisiä ohjeita. Lisäksi tutkimushankkeessa noudatetaan EU:n yleistä tietosuojasetusta (GDPR) sekä muuta kyseessä olevaa lainsäädäntöä. Hankkeessa noudatetaan TENKin eettisiä ohjeita eli hyvää tieteellistä käytäntöä. Lisäksi eettinen ennakkoarviointi suoritettiin ennen aineiston keräämistä.

Tutkimuksessa tulee kunnioittaa tutkittavien ihmisarvoa, yksityisyyttä ja itsemääräämisoikeutta (Vuori, 2024). Tutkimukseen osallistuminen oli vapaaehtoista. Tutkimukseen osallistuneilta opettajilta tiedusteltiin kiinnostusta osallistua tutkimukseen. Tämän jälkeen heille lähetettiin tiedote tutkimuksesta ja he allekirjoittivat osallistumissuostumuksen. Osallistujille kerrottiin, että osallistuminen perustuu vapaaehtoisuuteen ja vastaamiseen ja osallistumiseen saa kieltäytyä tutkimuksen aikana.

Ennen aineiston luovuttamista minulle, allekirjoitin sitoumuslomakkeen, jossa sitoudun pitämään salassa tutkimukseen liittyvät sensitiiviset tiedot. Aineiston saatuani säilytin aineistoa tietoturvallisella asemalla (Nextcloud), johon vain minulla oli pääsy. Saamani aineisto ei sisältänyt tutkittavien tarkkoja henkilötietoja, joista tutkittavat olisivat olleet tunnistettavissa.

Hyvän tieteellisen käytännön peruseriaatteita ovat luotettavuus, rehellisyys, arvostus ja vastuunkanto (Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2023). Tässä tutkimuksessa luotettavuus näkyy niin, että olen raportoinut tutkimuksen toteuttamisen tarkasti ja läpinäkyvästi niin, että tutkimus on mahdollista toistaa ja lukija ymmärtää, miten tuloksiin on päädytty. Lisäksi olen tuonut ilmi tutkimuksen rajoitteet ja tulosten tulkintaan liittyvät seikat. Tulokset ovat raportoitu myös rehellisesti ja niin, että lukija voi itse tulkita tulosten paikkansapitävyyttä esimerkiksi taulukoissa raportoitujen tunnuslukujen avulla. Arvostuksen olen ottanut huomioon muiden tutkimusten asianmukaisessa viittaustyylissä. Vastuunkanto näkyy muiden tutkimusten kunnioittamisena sekä vastuuna siitä, että tulokset

on raportoitu oikein ja riittävän tarkasti sekä tutkimukseen liittyvät eettiset kysymykset on otettu huomioon.

3 TULOKSET

3.1 Kuvailevat tunnusluvut ja korrelaatiot

Opettajat kokivat keskimäärin korkeaa minäpystyvyyttä luokkahuoneen hallinnassa ($KA = 4.65$) luvun vaihdellen 3.67 ja 6 välillä. Lisäksi opettajat kokivat keskimäärin vähän stressiä ($KA = 1.03$) luvun vaihdellen 0 ja 2.25 välillä. Johdon autonominen tuki, työyhteisön luotsaaminen ja työyhteisön kunnioittava vuorovaikutus koettiin keskimäärin korkeana (taulukko 2).

Korrelaatioiden perusteella ainoastaan johdon autonominen tuki oli tilastollisesti merkitsevästi yhteydessä selitettävään muuttujaan eli opettajan minäpystyvyyteen luokkahuoneen hallinnassa (taulukko 2). Korrelaatio oli kohtalainen (Cohen, 1977, s. 129). Muiden muuttujien korrelaatiot selitettävään muuttujaan olivat heikkoja (Cohen, 1977, s. 129). Opetuskokemuksen yhteys minäpystyvyyteen oli melkein kohtalainen (taulukko 2). Puolestaan työyhteisön luotsaaminen korreloi erittäin heikosti minäpystyvyyden kanssa (taulukko 2).

Muuttujien keskinäisten korrelaatioiden tarkastelu paljasti, että työyhteisön kunnioittava vuorovaikutus ja työyhteisön luotsaaminen korreloivat tilastollisesti merkitsevästi keskenään ja niiden välinen korrelaatio oli vahva (Cohen, 1977, s. 129). Muita tilastollisesti merkitseviä korrelaatioita oli kahden johtajuusmuuttujan välillä (autonominen tuki ja työyhteisön luotsaaminen), työyhteisön kunnioittavan vuorovaikutuksen ja johdon autonomisen tuen välillä, opetuskokemuksen ja johdon autonomisen tuen välillä sekä opetuskokemuksen ja työyhteisön kunnioittavan vuorovaikutuksen välillä. Näiden kaikkien yhteys oli kohtalainen (Cohen, 1977, s. 129). Kiinnostava havainto oli, että kahden johtajuusmuuttujan keskinäinen korrelaatio oli heikompi, kuin kummankin johtajuusmuuttujan yhteys työyhteisön kunnioittavaan vuorovaikutukseen.

Taulukko 2

Muuttujien keskiarvot (KA), keskihajonnat (KH) ja Pearsonin korrelaatiokertoimet (N = 40)

Muuttujat	KA	KH	1.	2.	3.	4.	5.	6.
1. Minäpystyvyys	4.65	0.62						
2. Johdon autonominen tuki	4.01	0.74	.33*					
3. Työyhteisön luotsaaminen	3.79	0.80	-.02	.39*				
4. Kunnioittava vuorovaikutus	4.00	0.62	-.09	.45*	.61**			
5. Tuen tarpeisten määrä ¹	3.98	2.73	-.14	-.11	.10	-.03		
6. Opetuskokemus vuosina	13.76	8.90	.30	.36*	.14	.34*	.02	
7. Stressi	1.03	0.62	-.13	-.07	-0.4	-.08	.26	.08

¹ oppilaat, joiden tuen tarve liittyy käyttäytymiseen, yliaktiivisuuteen tai levottomuuteen

* $p < .05$, ** $p < .01$

3.2 Opettajan minäpystyvyyttä selittävät tekijät

Ensimmäiseen tutkimuskysymykseen ”Ovatko johdolta saatu tuki ja työyhteisön kunnioittava vuorovaikutus yhteydessä opettajan minäpystyvyyssuomuksiin luokkahuoneen hallinnassa?” etsin vastausta hierakkisella lineaarisella regressioanalyysillä. Tulokset osoittivat, että ensimmäisellä askelmalla malliin viedyt opettajan opetuskokemus, tuen tarpeisten oppilaiden määrä sekä stressi eivät selittäneet tilastollisesti merkitsevästi opettajan minäpystyvyyttä luokkahuoneen hallinnassa ($F(3,36) = 1.72, p = .180$) (taulukko 3). Myöskään malliin toisella askelmalla viedyt johdon autonominen tuki, yhteisön luotsaaminen ja työyhteisön kunnioittava vuorovaikutus eivät selittäneet tilastollisesti merkitsevästi opettajan minäpystyvyyttä luokkahuoneen hallinnassa ($F(6,33) = 2.09, p = .080$) (taulukko 3).

Tutkimuksen toiseen tutkimuskysymykseen ”Muuntaako johdolta saatu tuki tai työyhteisön kunnioittava vuorovaikutus opettajan minäpystyvyyttä selittävien tekijöiden yhteyttä opettajan minäpystyvyyteen?” etsin vastausta hierakkisen lineaarisen regressioanalyysin kolmannella askeleella, johon lisäsin yhdysvaikutustermit. Tarkoituksena oli tutkia, muuntaako johdon autonominen

tuki, yhteisön luotsaaminen tai kunnioittava vuorovaikutus opettajan minäpystyvyyttä selittävien tekijöiden yhteyttä opettajan minäpystyvyyteen luokahuoneen hallinnassa. Ensin tutkin autonomisen tuen muuntavaa vaikutusta eli laitoin malliin kolmannella askelmalla yhdysvaikutustermit, jotka olivat autonominen tuki x kokemus, autonominen tuki x tuen tarpeiset oppilaat sekä autonominen tuki x stressi. Askelma oli tilastollisesti merkitsevä ($F(9,30) = 2.31, p = .041$). Analyysin tulokset ovat raportoitu taulukossa 3. Seuraavaksi tutkin yhteisön luotsaamisen muuntavaa vaikutusta eli laitoin malliin kolmannella askelmalla yhdysvaikutustermit, jotka olivat yhteisön luotsaus x kokemus, yhteisön luotsaus x tuen tarpeiset oppilaat sekä yhteisön luotsaus x stressi. Askelma ei ollut tilastollisesti merkitsevä ($F(9,30) = 1.90, p = .092$) (liite 1). Lopuksi tutkin vielä kunnioittavan vuorovaikutuksen muuntavaa vaikutusta eli laitoin malliin kolmannella askelmalla yhdysvaikutustermit, jotka olivat kunnioittava vuorovaikutus x kokemus, kunnioittava vuorovaikutus x tuen tarpeiset oppilaat sekä kunnioittava vuorovaikutus x stressi. Askelma ei ollut tilastollisesti merkitsevä ($F(9,30) = 1.46, p = .208$) (liite 2). Selkeyden vuoksi taulukossa 3 on raportoitu ainoastaan autonomisen tuen muuntavan vaikutuksen tulokset.

Taulukko 3

Hiearkkisen lineaarisen regressioanalyysin tulokset opettajan minäpystyöyyttä selittävistä tekijöistä.

Selittäjä	Askelma 1			Askelma 2			Askelma 3		
	β	Keskivirhe	p	β	Keskivirhe	p	β	Keskivirhe	p
Vakio		.15	1.00		.15	1.00		.15	.909
Opetuskoke- mus	.31	.16	.054	.31	.17	.070	.41	.17	.021
Tuen tarpeiset oppilaat	-.12	.16	.470	-.09	.16	.571	.01	.16	.940
Stressi	-.12	.16	.457	-.14	.16	.386	-.31	.16	.062
Autonomian tuki				.36	.18	.046	.35	.17	.047
Yhteisön luot- saaminen				.03	.19	.868	-.11	.20	.590
Kunnioittava vuorovaikutus				-.39	.20	.065	-.46	.21	.032
Autonomian tuki							.10	.14	.506
x Opetuskoke- mus									
Autonomian tuki							.50	.22	.029
x Tuen tarpei- set oppilaat									
Autonomian tuki							.00	.19	.990
x Stressi									
R^2		12.5%			27.6%			41%	
ΔR^2		12.5%			15.1%			13.3%	

β = standardoitu regressiokerroin, R^2 = sovitettu selitysaste, ΔR^2 = selitysasteen muutos kyseisellä askeleella

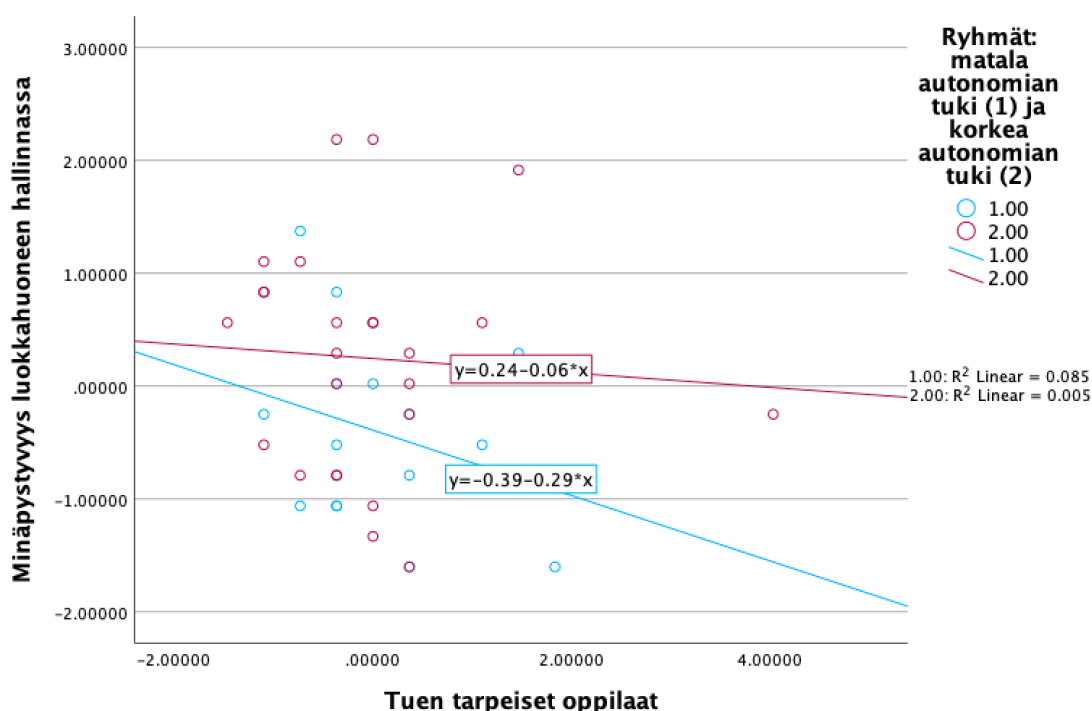
Opettajan opetuskokemus, tuen tarpeisten oppilaiden määrä, stressi, johdon autonominen tuki, yhteisön luotsaaminen, työyhteisön kunnioittava vuorovaikutus, autonominen tuki x kokemus, autonominen tuki x tuen tarpeiset oppilaat

sekä autonominen tuki x stressi selittivät tilastollisesti merkitsevästi opettajan minäpystyvyyttä luokkahuoneen hallinnassa ($F(9,30) = 2.31, p = .041$). Malli selitti yhteensä 41% opettajan minäpystyvyyttä selittävistä tekijöistä. Opetuskokemuksen ja johdon autonomisen tuen kasvaessa opettajan minäpystyvyys luokkahuoneen hallinnassa kasvoi. Puolestaan työyhteisön kunnioittavan vuorovaikutuksen kasvaessa opettajan minäpystyvyys luokkahuoneen hallinnassa heikkeni. Johdon autonominen tuki muunsi tuen tarpeisten oppilaiden määrän yhteyttä opettajan minäpystyvyyteen luokkahuoneen hallinnassa.

Kuviossa 1 opettajat on jaettu ryhmiin matalan ja korkean autonomisen tuen mukaan. Kuvioista voidaan nähdä, että matalan autonomisen tuen ryhmässä (ryhmä 1) opettajan minäpystyvyys luokkahuoneen hallinnassa laskee huomattavasti, kun tuen tarpeisten oppilaiden määrä kasvaa. Puolestaan korkean autonomisen tuen ryhmässä (ryhmä 2) opettajan minäpystyvyys luokkahuoneen hallinnassa ei laske yhtä merkittävästi, kun tuen tarpeisten oppilaiden määrä kasvaa.

Kuvio 1

Autonomisen tuen muuntava vaikutus opettajan minäpystyvyyteen luokkahuoneen hallinnassa korkean ja matalan autonomisen tuen ryhmissä.



4 POHDINTA

Tutkimuksen tavoitteena oli tarkastella opettajan minäpystyvyyssuskomuksia luokkahuoneen hallinnassa eli oppilaiden käyttäytymisen hallinnassa ja ohjauksessa. Tavoitteena oli selvittää, ovatko johdolta saatu tuki ja työyhteisön kunnioittava vuorovaikutus yhteydessä opettajan minäpystyvyyssuskomuksiin luokkahuoneen hallinnassa. Lisäksi tavoitteena oli selvittää, voiko johdolta saatu tuki tai työyhteisön kunnioittava vuorovaikutus muuntaa opettajan minäpystyvyyttä selittävien tekijöiden yhteyttä opettajan minäpystyvyyteen luokkahuoneen hallinnassa. Lisäksi tavoitteena oli tarkastella aiemmissä tutkimuksissa esille nousseita opettajan minäpystyvyyteen yhteydessä olevia tekijöitä, kuten stressiä, opeuskokemusta ja tuen tarpeisten oppilaiden määrää.

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen tavoitteena oli selvittää, ovatko johdolta saatu tuki ja työyhteisön kunnioittava vuorovaikutus yhteydessä opettajan minäpystyvyyssuskomuksiin luokkahuoneen hallinnassa. Tulokset osoittivat, että johdon autonomisen tuen kasvaessa opettajan minäpystyvyys kasvoi. Puolestaan työyhteisön kunnioittavan vuorovaikutuksen kasvaessa opettajan minäpystyvyys heikkeni.

Myös aiemmissä tutkimuksissa on havaittu, että opettajat, jotka kokevat koulun johtajuuden laadukkaaksi kokevat parempaa minäpystyvyyttä (Jentsch ym., 2023). Lisäksi on havaittu, että rehtorit voivat vaikuttaa opettajan minäpystyvyyteen sitä vahvistavalla tavalla (Lambersky, 2016). Saamani tulos on samansuuntainen aiempien tutkimusten kanssa. Opettajat kokivat, että johdolta saatu tuki heidän omalle työlleen lisää heidän minäpystyvyyssuskomuksiansa luokkahuoneen hallinnassa. Myös Banduran (1977) minäpystyvyysteorian mukaan sosiaalisen ympäristön antama palaute on yksi minäpystyvyyden lähteistä ja positiivinen palaute voi lisätä minäpystyvyyssuskomuksia. Tulosten perusteella voitaisiin päätellä, että opettajat, jotka saavat esimieheltään kannustusta, rohkaisua ja positiivista palautetta kokevat parempaa minäpystyvyyttä luokkahuoneen hallinnassa.

Aiemmissa tutkimuksissa on havaittu, että opettajat, jotka raportoivat koulun ilmapiirin positiiviseksi raportoivat korkeammasta minäpystyvyydestä (Tschannen-Moran & Hoy, 2007). Lisäksi yhteisöllisyyden tunne, positiivinen palaute ja yhteistyö ovat yhteydessä opettajan korkeampaan minäpystyvyyteen (Tschannen-Moran & Hoy, 2007). Saamani tulokset työyhteisön kunnioittavan vuorovaikutuksen negatiivisesta yhteydestä opettajan minäpystyvyyssuskomuksiin luokkahuoneen hallinnassa ovat ristiriidassa aiempien tutkimusten kanssa. Aiemmissa tutkimuksissa ei ole raportoitu työyhteisön negatiivisesta yhteydestä opettajan minäpystyvyyssuskomuksiin, mutta toisaalta on havaittu, että rehtorit voivat vaikuttaa opettajan minäpystyvyyteen sitä heikentävällä tavalla (Lambersky, 2016). On siis mahdollista, että myös työyhteisön yhteys opettajan minäpystyvyyssuskomuksiin voisi olla sitä heikentävä. Tässä tutkimuksessa opettajat kokivat, että työyhteisön kunnioittavalla vuorovaikutuksella ei ollut positiivista vaikutusta heidän pystyvyyssuskomuksiinsa. Toisaalta tulosta saattaa selittää myös se, että mittari mittasi vain kunnioittavan vuorovaikutuksen osa-aluetta eikä esimerkiksi opettajien välistä yhteistyötä.

Aiempien tutkimusten perusteella oletin, että johdon tuki ja työyhteisön kunnioittava vuorovaikutus ovat positiivisesti yhteydessä opettajan minäpystyvyyteen (mm. Brownell & Pajares, 1999; Tschannen-Moran & Hoy, 2007). Saamani tulokset olivat kuitenkin osittain ristiriitaisia aiempien tutkimusten kanssa, koska työyhteisön kunnioittava vuorovaikutus sekä johtajuuden muodoista yhteisön luotsaaminen näyttivät korrelaatioiden perusteella olevan negatiivisesti yhteydessä opettajan minäpystyvyyteen luokkahuoneen hallinnassa. Korrelaatiot olivat kuitenkin heikkoja, eikä niiden perusteella voida siksi tehdä suoria päätelmiä. Korrelaatioiden perusteella ainoastaan johdon autonominen tuki oli positiivisesti yhteydessä opettajan minäpystyvyyteen luokkahuoneen hallinnassa. Tuloksia voisi selittää se, että tässä tutkimuksessa mitattiin ainoastaan opettajan minäpystyvyyttä luokkahuoneen hallinnassa, ja opettajat eivät kokee merkittäväksi tekijäksi kyseisellä minäpystyvyyden osa-alueella kunnioittavaa vuorovaikutusta kollegoiden kanssa tai esimieheltä saatua kannustusta yhteistyöhön. Jos tutkimuksessa olisi tutkittu opettajan yleistä minäpystyvyyttä, olisi tulos voinut olla toisenlainen.

Toisen tutkimuskysymyksen tavoitteena oli selvittää, muuntaako johdolta saatu tuki tai työyhteisön kunnioittava vuorovaikutus opettajan minäpystyvyyttä selittävien tekijöiden yhteyttä opettajan minäpystyvyyteen luokkahuoneen hallinnassa. Tutkin johdon autonomisen tuen, yhteisön luotsaamisen sekä työyhteisön kunnioittavan vuorovaikutuksen muuntavaa vaikutusta, joista ainoastaan autonomisella tuella oli muuntava vaikutus. Tulokset osoittivat, että johdon autonominen tuki muunsi tuen tarpeisten oppilaiden yhteyttä opettajan minäpystyvyyteen luokkahuoneen hallinnassa. Tuen tarpeisten oppilaiden yhteys opettajan minäpystyvyyteen luokkahuoneen hallinnassa oli vähäisempi, jos opettaja koki johdon autonomisen tuen korkeaksi. Puolestaan tuen tarpeisten oppilaiden yhteys opettajan minäpystyvyyteen oli voimakkaampi, jos opettaja koki johdon autonomisen tuen matalaksi. Tuloksista voidaan päätellä, että johdon autonomisella tuella on merkittävä yhteys opettajan minäpystyvyyssuhteen luokkahuoneen hallinnassa. Opettajat kokevat, että koulun johdolta saatu kannustus, rohkaisu, kuunteleminen, positiivinen palaute, kiitos sekä auttaminen ja tukeminen auttavat heitä selviämään tuen tarpeisten oppilaiden kanssa. Tulokset antavat tärkeää tietoa siitä, että koulun johdolla on aidosti tärkeä rooli opettajien minäpystyvyyssuhteen luokkahuoneen hallinnassa ja johdolta saatu tuki voi muuntaa negatiivisten tekijöiden yhteyttä opettajan minäpystyvyyssuhteen.

Aiemmissä tutkimuksissa opettajan stressi, opetuskokemus ja tuen tarpeisten oppilaiden määrän on havaittu olevan yhteydessä opettajan minäpystyvyyteen (Greene ym., 2002; Jackson & Miller, 2020; Schwab, 2019). Tässä tutkimuksessa ainoastaan opetuskokemus oli yhteydessä opettajan minäpystyvyyteen luokkahuoneen hallinnassa. Opetuskokemuksen lisääntyessä opettajan minäpystyvyys luokkahuoneen hallinnassa kasvoi. Myös aiemmissä tutkimuksissa opetuskokemuksen on havaittu lisäävän opettajan minäpystyvyyssuhteen luokkahuoneen hallinnassa (mm. Jackson & Miller, 2020). Toisaalta on myös havaittu, että opetuskokemus voi vaikuttaa opettajan minäpystyvyyssuhteen epälineaarisesti eli se saattaa kasvaa uran puoliväliin asti ja laskea sen jälkeen (Van Mieghem ym., 2022). Tässä tutkimuksessa ei kuitenkaan tarkasteltu eri ryhmien välisiä eroja minäpystyvyydessä, vaan tarkasteltiin yleisellä tasolla, onko

opettajan opetuskokemus yhteydessä opettajan minäpystyvyyteen luokkahuoneen hallinnassa ja tulosten perusteella voitaisiin päätellä, että opetuskokemus voi lisätä opettajan minäpystyvyyssuskomuksia.

Aiempien tutkimusten perusteella oletin, että stressi ja tuen tarpeiset oppilaat ovat negatiivisesti yhteydessä opettajan minäpystyvyyteen luokkahuoneen hallinnassa (mm. Greene ym., 2002; Schwab, 2019). Tässä tutkimuksessa muuttujien yhteydet olivat kuitenkin heikkoja eikä niiden perusteella voida tehdä päätelmiä. Heikosta yhteydestä huolimatta muuttujien yhteydet opettajan minäpystyvyyteen olivat negatiivisia, mikä tukee aiempien tutkimusten tulosta niiden negatiivisesta yhteydestä opettajan minäpystyvyyteen. Lisäksi tässä tutkimuksessa opettajat kokivat keskimäärin korkeaa minäpystyvyyttä luokkahuoneen hallinnassa, mikä voi vaikuttaa opettajien kokemuksiin siitä, ettei stressi tai tuen tarpeisten oppilaiden määrä vaikuta merkittävästi heidän minäpystyvyyssuskomuksiinsa.

Havaitsin, että tutkimukseen osallistuneet opettajat kokivat keskimäärin korkeaa minäpystyvyyttä luokkahuoneen hallinnassa sekä matalaa stressiä. Tuloksia voidaan pitää yllättävinä, koska viime vuosina on paljon raportoitu opettajien kasvavasta stressistä ja työn kuormittavuuden lisääntymisestä. Esimerkiksi opetusalan ammattijärjestön OAJ:n tekemän työolobarometrin mukaan vuonna 2021 opettajien kokemus työstressistä oli kasvanut 3 prosenttiyksikköä verrattuna vuoteen 2019 (Golnick & Ilves, 2021). Lisäksi Golnick ja Ilves (2021) raportoivat, että opettajien työn kuormittavuus on kasvussa ja työnilo laskussa, mikä ilmenee työmäärän, stressin ja väsymisen kasvuna. Saatua havaintoa korkeasta minäpystyvyydestä ja matalasta stressistä voidaan siis pitää yllättävänä, mutta positiivisena. Toisaalta on myös loogista ja aiemmissa tutkimuksissa havaittu, että opettajat, jotka kokevat korkeaa minäpystyvyyttä luokkahuoneen hallinnassa kokevat myös vähemmän stressiä ja raportoivat vähemmän luokkahuonehäiriöistä (mm. Baker, 2005; Dicke ym., 2014; Lazarides ym., 2020).

4.1 Tutkimuksen vahvuudet ja rajoitteet

Tutkimuksella oli useita vahvuuksia. Ensinnäkin vahvuutena voidaan pitää uudenlaista tutkimuskontekstia. Aikaisemmissa tutkimuksissa johdon ja työyhteisön yhteyttä opettajan minäpystyvyyteen on tutkittu yleisellä tasolla, mutta tämä tutkimus tuotti uutta tietoa siitä, miten johdon tuki ja työyhteisön kunnioittava vuorovaikutus ovat yhteydessä opettajan minäpystyvyyssuskomuksiin luokkahuoneen hallinnan kontekstissa. Toiseksi tutkimuksen vahvuutena voidaan pitää uudenlaisen johtajuusmittarin tarkastelua. Tutkimuksessa tarkasteltiin kahden erilaisen johtajuusmuodon yhteyttä opettajan minäpystyvyyteen luokkahuoneen hallinnassa, joten tutkimus tuotti uutta tietoa siitä, millaiset johtajuuden muodot voivat olla yhteydessä opettajan minäpystyvyyssuskomuksiin. Tulokset viittaavat siihen, että johdon autonominen tuki lisää opettajan minäpystyvyyttä luokkahuoneen hallinnassa, kun taas työyhteisön luotsaaminen ei ollut tilastollisesti merkitsevästi yhteydessä opettajan minäpystyvyyssuskomuksiin luokkahuoneen hallinnassa. Kolmanneksi tutkimus tuotti uutta tietoa työyhteisön yhteydestä opettajan minäpystyvyyteen. Aiemmissa tutkimuksissa työyhteisön on havaittu olevan positiivisesti yhteydessä opettajan minäpystyvyyteen, mutta tässä tutkimuksessa havaittiin, ettei työyhteisöllä välttämättä ole positiivista tai merkittävää yhteyttä opettajan minäpystyvyyssuskomuksiin luokkahuoneen hallinnan kontekstissa. Neljänneksi vahvuutena voidaan pitää havaintoa siitä, että opettajat kokevat korkeaa minäpystyvyyttä luokkahuoneen hallinnassa sekä matalaa stressiä. Lisäksi vahvuutena voidaan pienestä otoskoosta huolimatta pitää sitä, että tutkimukseen osallistui hyvin eri ikäisiä opettajia eri opetuskokemuksella. Lisäksi tutkimuksen kohderyhmä eli 3. ja 4. – luokan opettajat, tuotti uutta tietoa tietyn luokka-asteen opettajien minäpystyvyydestä. Toisaalta on havaittu, että alakoulun opettajat kokevat yläkoulun opettajia korkeampaa minäpystyvyyttä (Hastings & Bham, 2003). Tämä voi osaltaan selittää tutkimuksessa havaittua opettajien korkeaa minäpystyvyyttä luokkahuoneen hallinnassa. Tutkimuksen tuloksista voitaisiin päätellä, että 3. ja 4. – luokan opettajat kokevat korkeaa minäpystyvyyttä oppilaiden käyttäytymisen hallinnassa ja ohjaamisessa.

Tutkimuksen otoskoko ($N = 40$) oli erittäin pieni määrällisen tutkimuksen toteuttamiseen, mikä vaikeuttaa tilastollisesti merkitsevien yhteyksien saamista.

Tutkimuksen suurimpana rajoituksena voidaankin pitää otoskokoa, joka oli pieni määrällisen tutkimuksen toteuttamiseen. Pieni otoskoko tulee ottaa huomioon tutkimuksen tuloksia tulkittaessa. Myös miesten alhainen osallistumisprosentti (7.5%) tulee ottaa huomioon tuloksia tulkittaessa, sillä tulokset eivät välttämättä ole yleistettävissä kaikkiin opettajiin. Toisaalta Opetushallituksen (2020) tekemän selvityksen mukaan koulujen perusopetuksen rehtoreista ja opettajista naisia oli 78% vuonna 2019. Naisopettajia voidaan siis olettaa muutenkin olevan enemmän väestössä eikä tässä tutkimuksessa miesten alhainen osallistumisprosentti vääristä liikaa tutkimuksen tuloksia. Myös tutkimuksen poikkileikkausasetelmaa voidaan pitää rajoitteena, koska tutkimuksesta ei ole mahdollista tehdä syy-seurauspäätelmiä. Rajoitteena voidaan pitää myös itsearviointimenetelmää, vaikkakin itsearviointimenetelmä sopi hyvin tutkimuksen tavoitteeseen ja luonteeseen. Rajoittavana tekijänä voidaan myös pitää tutkimuksessa käytettyjä mittareita. Tutkimuksessa työyhteisön tukea mitattiin kunnioittavan vuorovaikutuksen mittarilla, jossa mitataan pelkästään kunnioittavan vuorovaikutuksen ulottuvuutta, eikä sillä mitattu esimerkiksi opettajien välistä yhteistyötä, joka olisi voinut tuottaa enemmän tietoa työyhteisön yhteydestä opettajan minäpystyvyyteen.

4.2 Jatkotutkimusaiheet

Jatkossa johdolta saadun tuen ja työyhteisön kunnioittavan vuorovaikutuksen yhteyttä opettajan minäpystyvyyssuskomuksiin luokkahuoneen hallinnassa olisi hyvä tutkia suuremmalla aineistolla, koska tässä tutkimuksessa aineisto jäi pieneksi eikä sen perusteella voida tehdä yleistettäviä päätelmiä. Tämän tutkimuksen johtajuusmittaria tulisi tarkastella suuremman aineiston yhteydessä, jotta saataisiin luotettavampaa tietoa eri johtajuusmuotojen yhteydestä opettajan minäpystyvyyssuskomuksiin. Lisäksi aihetta voitaisiin tutkia laadullisella tutkimuksella, joka voisi tuottaa lisätietoa ja erilaisia näkökulmia johdon ja työyhteisön merkityksestä opettajan minäpystyvyydelle luokkahuoneen hallinnassa. Johdon

ja työyhteisön tukea on tutkittu lähinnä opettajan yleisen minäpystyvyyden näkökulmasta, joten olisi hyvä tutkia niiden yhteyttä opettajan minäpystyvyyden eri osa-alueisiin.

Tiedetään, että opettajan minäpystyvyys luokkahuonetasolla ja yksilötasolla voivat erota toisistaan (mm. Tschannen-Moran ym., 1998; Van Mieghem ym., 2022). Tässä tutkimuksessa opettajan minäpystyvyyttä tutkittiin luokkahuonetasolla, mutta jatkossa olisi hyvä tutkia opettajan minäpystyvyyttä luokkahuoneen hallinnassa yksittäisten oppilaiden tasolla. Tämä voisi tuottaa lisää tietoa siitä, kuinka paljon opettajan minäpystyvyys vaihtelee oppilaiden välillä sekä, millaisten oppilaiden kohdalla opettajat kokevat heikompaa minäpystyvyyttä.

Jatkossa voitaisiin myös tutkia ja vertailla eri opettajaryhmien minäpystyvyyttä luokkahuoneen hallinnassa. Olisi mielenkiintoista tutkia, eroaako luokanopettajan ja erityisopettajan kokemukset luokkahuoneen hallinnassa toisistaan, sillä aiemmissa tutkimuksissa on havaittu, että erityisopetusta opiskelleet opettajat kokevat vahvempaa minäpystyvyyttä, kuin opettajat, jotka eivät ole opiskelleet sitä (Van Mieghem ym., 2022). Myös eri luokka-asteen opettajien minäpystyvyyksien tarkastelu ja vertailu voisi tuottaa mielenkiintoista tietoa siitä, kokevatko alakoulun opettajat yläkoulun opettajia parempaa minäpystyvyyttä luokkahuoneen hallinnassa. Myös opettajan sukupuolen vaikutusta minäpystyvyyssuskomuksiin luokkahuoneen hallinnassa voitaisiin tutkia lisää, koska aiheesta on saatu ristiriitaisia tuloksia (mm. Gale ym., 2021; Van Mieghem ym., 2022). Tässä tutkimuksessa sukupuolten välinen vertailu ei ollut mahdollista, koska tutkimukseen osallistuneista opettajista 92.5% oli naisia. Miesten alhainen osallistumisprosentti herättää myös ajatuksia siitä, kokevatko miehet naisia vähemmän luokkahuonehäiriöitä, jos tutkimukseen ensisijaisesti kehoitettiin osallistumaan sellaisia opettajia, jotka kaipaavat tukea luokan työrauhaan tukemiin vai ovatko miehet jostain muusta syystä haluttomampia osallistumaan mukaan tutkimukseen.

LÄHTEET

- Baker, P. H. (2005). Managing student behavior: How ready are teachers to meet the challenge? *American Secondary Education*, 33(3), 51–64.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Brownell, M. T., & Pajares, F. (1999). Teacher efficacy and perceived success in mainstreaming students with learning and behavior problems. *Teacher Education and Special Education*, 22(3), 154–164. <https://doi.org/10.1177/088840649902200303>
- Cansoy, R., & Parlar, H. (2018). Examining the relationship between school principals' instructional leadership behaviors, teacher self-efficacy, and collective teacher efficacy. *International Journal of Educational Management*, 32(4), 550–567. <https://doi.org/10.1108/IJEM-04-2017-0089>
- Chan, D. W. (2008). Teacher self-efficacy and successful intelligence among Chinese secondary school teachers in Hong Kong. *Educational Psychology*, 28(7), 735–746. <https://doi.org/10.1080/01443410802259246>
- Cohen, J. (1977). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Academic Press.
- Cohen, S., Kamarck, T., & Mermelstein, R. (1983). A global measure of perceived stress. *Journal of Health and Social Behavior*, 24(4), 385–396. <https://doi.org/10.2307/2136404>
- 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.supp>
- Gale, J., Alemdar, M., Cappelli, C., & Morris, D. (2021). A mixed methods study of self-efficacy, the sources of self-efficacy, and teaching experience. *Frontiers*

- in Education, 6. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/feduc.2021.750599>
- Golnick, T., & Ilves, V. (2021). Opetusalan työolobarometri 2021. OAJ. https://www.oaj.fi/content-sets/14b569b3740b404f99026bc901ec75c7/oaj_opetusalan_tyoolobarometri_2021.pdf
- Greene, R. W., Beszterczey, S. K., Katzenstein, T., Park, K., & Goring, J. (2002). Are students with ADHD more stressful to teach?: Patterns of teacher stress in an elementary school sample. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 10(2), 79–89. <https://doi.org/10.1177/10634266020100020201>
- Hastings, R. P., & Bham, M. S. (2003). The relationship between student behaviour patterns and teacher burnout. *School Psychology International*, 24(1), 115–127. <https://doi.org/10.1177/0143034303024001905>
- Hastings, R. P., & Brown, T. (2002). Behavioural knowledge, causal beliefs and self-efficacy as predictors of special educators' emotional reactions to challenging behaviours. *Journal of Intellectual Disability Research*, 46(2), 144–150. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2788.2002.00378.x>
- Hettinger, K., Lazarides, R., Rubach, C., & Schiefele, U. (2021). Teacher classroom management self-efficacy: Longitudinal relations to perceived teaching behaviors and student enjoyment. *Teaching and Teacher Education*, 103, 103349. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103349>
- Hoy, A. W., & Spero, R. B. (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: A comparison of four measures. *Teaching and Teacher Education*, 21(4), 343–356. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.01.007>
- Hu, B. Y., Li, Y., Wang, C., Reynolds, B. L., & Wang, S. (2019). The relation between school climate and preschool teacher stress: The mediating role of teachers' self-efficacy. *Journal of Educational Administration*, 57(6), 748–767. <https://doi.org/10.1108/JEA-08-2018-0146>
- Huttunen, M., & Socada, L.-K. (2019). ADHD (aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriö). *Duodecim Terveyskirjasto*. <https://www.terveyskirjasto.fi/dlk00353>

- Jackson, N., & Miller, R. (2020). Teacher candidates' sense of self-efficacy toward classroom management. *Journal of Education*, 200(3), 153–163.
<https://doi.org/10.1177/0022057419881169>
- Jentsch, A., Hoferichter, F., Blömeke, S., König, J., & Kaiser, G. (2023). Investigating teachers' job satisfaction, stress and working environment: The roles of self-efficacy and school leadership. *Psychology in the Schools*, 60(3), 679–690.
<https://doi.org/10.1002/pits.22788>
- 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. <https://doi.org/10.1037/a0019237>
- Lambersky, J. (2016). Understanding the human side of school leadership: Principals' impact on teachers' morale, self-efficacy, stress, and commitment. *Leadership and Policy in Schools*, 15(4), 379–405.
<https://doi.org/10.1080/15700763.2016.1181188>
- Lazarides, R., Watt, H. M. G., & Richardson, P. W. (2020). Teachers' classroom management self-efficacy, perceived classroom management and teaching contexts from beginning until mid-career. *Learning and Instruction*, 69, 101346. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2020.101346>
- Lehtomäki, S., Mikkilä-Erdmann, M., & Laakkonen, E. (2024). Peruskoulun opettajien työrauhakokemukset ja -profiilit. *Kasvatus*, 55(2), Article 2.
<https://doi.org/10.33348/kvt.124818>
- Liu, Y., Bellibaş, M. Ş., & Gümüş, S. (2021). The effect of instructional leadership and distributed leadership on teacher self-efficacy and job satisfaction: Mediating roles of supportive school culture and teacher collaboration. *Educational Management Administration & Leadership*, 49(3), 430–453.
<https://doi.org/10.1177/1741143220910438>
- Lopes, J. A., Monteiro, I., Sil, V., Rutherford, R. B., & Quinn, M. M. (2004). Teachers' perceptions about teaching problem students in regular classrooms. *Education & Treatment of Children*, 27(4), 394–419.
- Lyons, P., & Bandura, R. (2019). Self-efficacy: Core of employee success. *Development and Learning in Organizations: An International Journal*, 33(3), 9–12.
<https://doi.org/10.1108/DLO-04-2018-0045>

- Malinen, O.-P. (2013). Inclusive education from teachers' perspective: Examining pre- and in-service teachers' self-efficacy and attitudes in mainland China. Itä-Suomen yliopisto. <https://erepo.uef.fi/handle/123456789/12541>
- Metsämuuronen, J. (2011). Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä: E-kirja opiskelijalaitos. Helsinki : International Methelp, Booky.fi.
- Morris, D. B., Usher, E. L., & Chen, J. A. (2017). Reconceptualizing the sources of teaching self-efficacy: A critical review of emerging literature. *Educational Psychology Review*, 29(4), 795–833. <https://doi.org/10.1007/s10648-016-9378-y>
- 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. <https://doi.org/10.1080/01443410.2010.545344>
- Opetushallitus. (2020). Opettajat ja rehtorit Suomessa 2019. Esi- ja perusopetus. Raportit ja selvitykset. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/opettajat_ja_rehtorit_suomessa_2019_esi-ja_perusopetuksen_opettajat.pdf
- Sainio, M., & Hämeenaho, P. (2020). Hyvinvointityö ja työyhteisöjen hyvinvointi keskisuomalaisissa kouluissa 2020. Jyväskylän yliopisto. <https://urn.fi/urn:nbn:fi:fsd:T-FSD3611>
- Savolainen, H., Engelbrecht, P., Nel, M., & Malinen, O.-P. (2012). Understanding teachers' attitudes and self-efficacy in inclusive education: Implications for pre-service and in-service teacher education. *European Journal of Special Needs Education*, 27(1), 51–68. <https://doi.org/10.1080/08856257.2011.613603>
- Schwab, S. (2019). Teachers' student-specific self-efficacy in relation to teacher and student variables. *Educational Psychology*, 39(1), 4–18. <https://doi.org/10.1080/01443410.2018.1516861>
- Schwab, S., Lindner, K.-T., & Savolainen, H. (2022). Investigating teachers' dyadic self-efficacy and its correlations to students' perceptions of teacher efficacy and student well-being. *Educational Psychology*, 42(7), 820–837. <https://doi.org/10.1080/01443410.2022.2094342>

- Sharma, U., Loreman, T., & Forlin, C. (2012). Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12(1), 12–21. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2011.01200.x>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 611–625. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.3.611>
- Tietoarkisto. (2024). Faktorianalyysi. <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvanti/faktori/faktori/>
- 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)
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23(6), 944–956. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.05.003>
- 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>
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2023). Hyvä tieteellinen käytäntö (HTK). <https://tenk.fi/fi/hyva-tieteellinen-kaytanto-htk>
- Van Mieghem, A., Struyf, E., & Verschueren, K. (2022). The relevance of sources of support for teachers' self-efficacy beliefs towards students with special educational needs. *European Journal of Special Needs Education*, 37(1), 28–42. <https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1829866>
- Vuori, J. (2024). Tutkimusetiikka ihmistieteissä. Tietoarkisto. <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvali/tutkimusetiikka/tutkimusetiikka-ihmistieteissa/>
- Yada, A. (2020). Different processes toward inclusion. A cross cultural investigation of teachers self-efficacy in Japan and Finland. [Jyväskylän yliopisto]. https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/67827/978-951-39-8073-3_vaitos_2020_02_28.pdf?sequence=1

- Yada, A., Asko, T., Malinen, O.-P., Imai-Matsumura, K., Shimada, H., Koike, R., & Savolainen, H. (2019). Teachers' self-efficacy and the sources of efficacy: A cross-cultural investigation in Japan and Finland. *Teaching and Teacher Education*, 81, 13–24. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.01.014>
- Yle Uutiset. (2012). Työrauhaongelmat lisääntyneet kouluissa. YLE. <https://yle.fi/a/3-5055820>
- Zee, M., de Jong, P. F., & Koomen, H. M. Y. (2016). Teachers' self-efficacy in relation to individual students with a variety of social-emotional behaviors: A multilevel investigation. *Journal of Educational Psychology*, 108(7), 1013–1027. <https://doi.org/10.1037/edu0000106>

LIITTEET

Liite 1: Taulukko 3

Hiearkkisen lineaarisen regressioanalyysin tulokset opettajan minäpystyvyyttä selittäivistä tekijöistä, kun kolmannella askeleella tutkittiin yhteisön luotsaamisen muuntavaa vaikutusta.

Selittäjä	Askelma 1			Askelma 2			Askelma 3		
	β	Keskivirhe	p	β	Keskivirhe	p	β	Keskivirhe	p
Vakio		.15	1.00		.15	1.00		.15	.889
Opetuskoke- mus	.31	.16	.054	.31	.17	.070	.37	.17	.038
Tuen tarpeiset oppilaat	-.12	.16	.470	-.09	.16	.571	-.12	.16	.447
Stressi	-.12	.16	.457	-.14	.16	.386	-.16	.16	.304
Autonomian tuki				.36	.18	.046	.26	.19	.187
Yhteisön luot- saaminen				.03	.19	.868	.15	.22	.484
Kunnioittava vuorovaikutus				-.39	.20	.065	-.52	.21	.021
Yhteisön luot- saus x Opetuskoke- mus							-.11	.20	.595
Yhteisön luot- saus x Tuen tarpei- set oppilaat							.33	.21	.095
Yhteisön luot- saus x Stressi							.00	.17	.989
R^2		12.5%			27.6%			36.2%	
ΔR^2		12.5%			15.1%			8.6%	

β = standardoitu regressiokerroin, R^2 = sovitettu selitysaste, ΔR^2 = selitysasteen muutos kyseisellä askeleella

Liite 2: Taulukko 3

Hiearkkisen lineaarisen regressioanalyysin tulokset opettajan minäpystyvyyttä selittäväistä tekijöistä, kun kolmannella askeleella tutkittiin työyhteisön kunnioittavan vuorovaikutuksen muuntavaa vaikutusta.

Selittäjä	Askelma 1			Askelma 2			Askelma 3		
	β	Keskivirhe	p	β	Keskivirhe	p	β	Keskivirhe	p
Vakio		.15	1.00		.15	1.00		.17	.934
Opetuskoke- mus	.31	.16	.054	.31	.17	.070	.34	.20	.091
Tuen tarpeiset oppilaat	-.12	.16	.470	-.09	.16	.571	-.02	.17	.890
Stressi	-.12	.16	.457	-.14	.16	.386	-.17	.17	.314
Autonomian tuki				.36	.18	.046	.33	.19	.083
Yhteisön luot- saaminen				.03	.19	.868	.03	.21	.877
Kunnioittava vuorovaikutus				-.39	.20	.065	-.46	.25	.073
Kunnioittava vuorovaikutus x Opetuskoke- mus							-.03	.21	.900
Kunnioittava vuorovaikutus x Tuen tarpei- set oppilaat							.20	.21	.299
Kunnioittava vuorovaikutus x Stressi							-.01	.16	.944
R^2		12.5%			27.6%			30.4%	
ΔR^2		12.5%			15.1%			2.8%	

β = standardoitu regressiokerroin, R^2 = sovitettu selitysaste, ΔR^2 = selitysasteen muutos kyseisellä askeleella