



Kormano Lyidia & Määttä Roosa

Minäpystyvyys osana luokanhallintaa – tarkastelussa noviisiopettaja

Kasvatustieteen kandidaatintyö
KASVATUSTIETEIDEN JA PSYKOLOGIAN TIEDEKUNTA
Opetus- ja kasvatusalan tutkinto-ohjelma
Luokanopettaja
2023

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden ja psykologian tiedekunta

Minäpystyvyys osana luokanhallintaa – tarkastelussa noviisiopettaja (Lydia Kormano & Roosa Määttä)

Kasvatustieteen kandidaatintyö, 39 sivua

Toukokuu 2023

Tutkielman tarkoituksena on tarkastella opettajan minäpystyvyyden vaikutusta luokanhallintaan sekä ymmärtää konkreettisia keinoja, joilla opettaja voi vaikuttaa luokanhallintataitojen luomiseen. Haluamme ilmentää, miten minäpystyvyys esittäytyy noviisiopettajan toiminnassa luokanhallinnan osalta. Tutkielman aihe on ollut merkittävä jo useamman vuosikymmenen ajan, koska luokanhallinta on yksi opettajan tärkeimmistä taidoista.

Tutkielma on toteutettu kuvailevana kirjallisuuskatsauksena. Tutkielmassa pyritään saamaan vastauksia siihen, miten minäpystyvyys vaikuttaa luokanhallintaan sekä, miten noviisiopettajan minäpystyvyys näyttäytyy osana luokanhallintaa. Teoreettinen viitekehys rakentuu tutkielmassa keskeisten käsitteiden ympärille. Tutkielman keskeiset käsitteet ovat luokanhallinta, minäpystyvyys sekä noviisiopettaja. Luokanhallinnan ja minäpystyvyyden käsitteiden määrittelyminen perustuu aiheen tutkijoiden teorioihin.

Luokanhallinnalla on vaikutusta pedagogisiin oppimisympäristöihin, oppilaiden akateemisiin suorituksiin sekä opettajan omaan työtyytyväisyyteen. Toimivat luokanhallintataidot pohjautuvat opettajan kokemaan minäpystyvyyteen. Tutkimustiedon perusteella voidaan todeta, että minäpystyvyydellä ja luokanhallinnalla on selkeä yhteys. Opettajan minäpystyvyys vaikuttaa siihen millaisia luokanhallintakeinoja hän käyttää tai miten paljon hän on valmis käyttämään työpanosta. Hyvä minäpystyvyys mahdollistaa positiivisten luokanhallintakeinojen käyttämisen. Opettajan on mahdollista kehittää omaa minäpystyvyyden tasoa sekä omia luokanhallintakeinoja.

Noviisiopettajalle ensimmäiset työvuodet ovat raskaimpia, koska työn automatisoituminen on puutteellista. Oman käytöksen ja seurausten ennakointi on vähäistä. Noviisiopettaja tarvitsee ja kaipaa ensimmäisten työvuosien ajan muilta kollegoilta tukea. Varhainen mentorointi vaikuttaa positiivisesti opettajan minäpystyvyyden rakentumiseen. Noviisiopettajien kokemukset opettajankoulutuksesta tuovat ilmi myös sen, ettei koulutus vastaa tarpeeksi työelämää ja sen tuomia haasteita.

Avainsanat: luokanhallinta, työrauha, minäpystyvyys, opettajan minäpystyvyys, noviisiopettaja

Sisältö

1 Johdanto.....	4
2 Tutkimuksen toteutus ja aineiston hankinta	7
3 Luokanhallinta	9
3.1 Työrauha.....	9
3.2 Luokanhallinnan tietämyksen ja taidon alueet	11
4 Minäpystyvyys	18
4.1 Minäpystyvyyden rakentuminen	19
4.2 Opettajan minäpystyvyys	21
5 Opettajan minäpystyvyyden vaikutus luokanhallintaan.....	24
6 Minäpystyvyys osana luokanhallintaa noviisiopettajan toiminnassa.....	26
7 Johtopäätökset ja pohdinta	29
Lähteet.....	35

1 Johdanto

”Tuoko karttakeppi kouluihin työrauhan?” kysytään Helsingin Sanomissa (Nuutinen, 28.9.2002). ”8 vinkkiä luokan työrauhan” kirjoittaa Opettaja-lehti (Hotokka, 12.8.2021). ”Jos luokassa on 80 oppilasta, niin totta kai todennäköisyys häiriöille lisääntyy” toteaa Yle (Heikkinen, 7.9.2020). Otsikoista voidaan päätellä, että työrauhaongelma on ollut ajankohtainen jo useamman vuosikymmenen ajan. Työrauha ilmenee osana luokanhallintaa tai luokanhallinnan tuloksena (Belt, 2013). Keskitymme tutkimuksessa luokanhallintaan vaikuttaviin osa-alueisiin. Bozkuşin (2021) tutkimus osoittaa, että kiinnostus luokanhallintaa kohtaan kasvaa jatkuvasti. Nykypäivänä oppilaiden käytöksen ja toiminnan hallitseminen voi olla jopa vaikein haaste uusille opettajille (Alter & Haydon, 2017; Sieberer-Nagler, 2015). Tähän vaikuttavat mielestämme esimerkiksi luokkakokojen suureneminen, opettajakoulutuksen puutteellisuus kyseisen taidon osalta, avoimien oppimisympäristöjen lisääntyminen sekä teknologian negatiivinen vaikutus halutun tehtävän suorittamiseen.

Halusimme tutkia aihetta, josta saamme konkreettista hyötyä tulevaisuutta varten siirtyessämme työelämään. Hirsjärvi, Remes & Sajavaara (2013, s. 77–78) kirjoittavat, että tutkimuksen aiheen valinnassa olisi hyvä ottaa huomioon oma mielenkiinto ja se, että oppiiko jotain uutta ilmiötä tutkiessa. Toimiva luokanhallinta on peruspilari, joka jokaisen opettajan tulisi hallita, jotta oppiminen ja luokassa työskentely olisi jokaiselle mahdollisimman tehokasta ja toimivaa. Kuitenkaan opettajakoulutus ei meistä anna tarpeeksi konkreettisia tai käytännönläheisiä keinoja luokanhallinnan harjoittamiseen, jonka vuoksi halusimme tutkia aihetta. Luokanhallinta tarjoaa enemmän mahdollisuuksia siihen, että oppilaiden oppiminen olisi saavutettavissa (Sieberer-Nagler, 2015). Marzano ja Marzano (2003) toteavat, että luokanhallinta on avain asemassa korkeisiin opintosaaavutuksiin. Jotta voimme luoda toimivan oppimisympäristön ja saavuttaa haluttuja tuloksia meidän täytyy ymmärtää, kuinka luokanhallinta rakentuu ja millä keinoilla pystymme opettajan asemassa vaikuttamaan sen sujuvuuteen.

Luokanhallinnan lisäksi halusimme tutkia minäpystyvyyden ja luokanhallinnan välistä suhdetta. Lazarides, Watt ja Richardson (2020) tuovat esille tutkimuksessaan opettajan minäpystyvyyden tärkeän merkityksen osana luokanhallintaa ja näin ollen sen vaikutukset myös opetuksen laatuun. Kiinnostuksemme minäpystyvyyteen nousi opetusharjoitteluidemme kautta, kun opiskelijoiden keskuudessa vallitsi epävarmuus omasta pystyvyydestä suorittaa

opettajan työtehtäviä. Halusimme tutkia miten tämänkaltainen epävarmuus voi vaikuttaa tai-
toon hallita luokkaa. Gordonin (2001) tekemä tutkimus osoittaa, että opettajan minäpystyvyy-
den rakentuminen on vakuuttava merkki opettajan yleisestä pystyvyydestä luokanhallintaan.
Kun aloimme etsiä tietoa kandidaatin tutkielmaan pelkästään luokanhallinnan osalta, huoma-
simme, että minäpystyvyys tulee esille monissa tutkimuksissa. Tämä huomio vahvisti halua
kirjoittaa molemmista aiheista ja tarkastella niiden asiayhteyttä.

Noviisiopettajuus on meille hyvin ajankohtainen aihe, koska voimme itse identifioitua tähän
rooliin valmistumisen lähestyessä. Tässä tutkielmassa noviisiopettajalla tarkoitamme opettajaa,
joka on työskennellyt enintään kolme vuotta (Berry, 2009, s. 20). Halusimme tarkastella novii-
siopettajan kokemuksia työelämästä ja siihen siirtymisestä. Blombergin (2008) tutkimus osoit-
taa, että noviisiopettajan on haastavaa siirtyä opettajayhteisöön. Vaikeuksia noviisiopettajalle
ensimmäisinä työvuosina aiheuttaa esimerkiksi opettajankoulutuksen riittämättömyys vastata
koulun todellisuuteen sekä oppilaantuntemuksen puutteellisuus (Blomberg, 2008). Noviisiopet-
taja kaipaisi parempaa oppilaantuntemusta, koska se mahdollistaa ennakoimisen tilanteissa
sekä turvallisen ympäristön luomisen (Blomberg, 2008, s. 201). Nämä Blombergin (2008) tut-
kimuksen tulokset alleviivaavat sitä miksi halusimme tutkia aihetta. Meidän kokemuksemme
mukaan opettajankoulutus ei vastaa todellisuutta, niin kuin aiemmin mainitsimme sekä ko-
emme, että ilman oppilaantuntemusta luokan hallitseminen on hyvin vaikeaa. Tutkimusta teh-
dessä olemme todenneet, että noviisiopettajan näkemykset osana minäpystyvyyttä ja luokan-
hallintaa ovat tärkeitä ja niitä tulisi tutkia.

Työssämme nousee esille tutkijoita (Bandura, Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy ja Hoy, Jones
& Jones, Blomberg, Saloviita), jotka ovat vaikuttaneet suuresti tutkielman rakentumiseen. Al-
bert Bandura on psykologi, joka on luonut sosiokognitiivisen teorian, jonka avulla määritte-
lemme minäpystyvyyden. Opettajan minäpystyvyyden määrittelyyn käytämme Tschannen-
Moranin, Woolfolk Hoyn ja Hoyn tekemää mallia, joka perustuu myös Banduran luomaan teo-
riaan. Megan Tschannen-Moran sekä Wayne Hoy ovat kasvatusalan professoreita, ja Anita
Woolfolk Hoy on psykologi. Työmme luokanhallinnan ilmiön määrittely perustuu Vern Jone-
sin ja Louise Jonesin kuvaukseen tehokkaasta luokanhallinnasta. Vern Jones on opettajakoulu-
tuksen professori sekä neuvontapsykologian tohtori. Hän on myös toiminut opettajana ja rehto-
rina yläasteella. Louise Jonesilla on maisterin tutkinto sekä hän on toiminut luokanopettajana
32 vuoden ajan.

Pääosin tutkimuskirjallisuutemme on kansainvälistä, mutta suomalaisista nostamme esille Seija Blombergin ja Timo Saloviidan. Seija Blomberg on tohtori, joka on tehnyt väitöskirjan noviisiopettajien kokemuksista opettajana olemisesta. Blombergin tekemä tutkimus on ollut tärkeä osa tutkimuksemme noviisiopettajan näkökulmaa. Timo Saloviita on erityispedagogiikan emeritusprofessori. Hänen kirjallisuutensa käsittelee pääosin työrauhaa ja siihen liittyviä aiheita, jotka ovat tuoneet työhömmme laajempaa näkökulmaa.

Olemme toteuttaneet tutkielman opettajatutkimuksen näkökulmasta. Tämän pohjalta olemme laatineet seuraavanlaiset tutkimuskysymykset:

- 1. Miten opettajan minäpystyvyys vaikuttaa luokanhallintakeinoihin?*
- 2. Miten minäpystyvyys osana luokanhallintaa näkyy noviisiopettajan toiminnassa?*

Kandidaatin tutkielmamme rakentuu pääasiassa keskeisten käsitteiden (luokanhallinta, minäpystyvyys ja noviisiopettaja) ympärille. Johdannon jälkeen tuomme esille kandidaatin tutkielmamme toteutuksen ja aineiston hankinnan prosessin. Seuraavissa luvuissa käsittelemme keskeisiä käsitteitä eli luokanhallintaa ja minäpystyvyyttä sekä selitämme mitä ne tarkoittavat tämän työn osalta. Luokanhallinnan ja minäpystyvyyden käsitteiden tulkitsemisen jälkeen, syvennymme meidän tutkimuskysymyksiimme. Tuomme esille, miten luokanhallinta ja minäpystyvyys ovat yhteydessä toisiinsa sekä, miten tämä näyttäytyy noviisiopettajan toiminnassa. Tutkielman lopussa keräämme yhteen johtopäätökset sekä pohdinnan koko tutkielmasta.

2 Tutkimuksen toteutus ja aineiston hankinta

Tutkimuksemme on toteutettu kirjallisuuskatsauksena. Kirjallisuuskatsauksessa tutkitaan ja tarkastellaan jo tehtyä tutkimusta (Salminen, 2011, s. 1). Keräämme tutkimuksessamme yhteen jo aiemmin julkaistujen tutkimusten tuloksia ja ne toimivat perustana uudelle tutkimukselle (Salminen, 2011). Kirjallisuuskatsausta rakentaessa täytyy ottaa huomioon lähdekriittisyys kirjallisuutta tarkasteltaessa, jotta tutkimuksemme pysyy puolueettomana ja tieto olisi luotettavaa (Winchester & Salji, 2016). Oma mielenkiinto voi toimia yhtenä elementtinä tutkimuksen aiheita valitessa (Winchester & Salji, 2016) ja se onkin vaikuttanut meidän kirjallisuuskatsauksemme aiheen valintaan.

Tarkemmin määriteltynä tutkimuksemme on toteutettu kuvailevana kirjallisuuskatsauksena. Kuvaileva kirjallisuuskatsaus antaa mahdollisuudet perehtyä mahdollisimman laajasti aiheeseen, josta tulevaisuudessa voimme toteuttaa Pro gradu- tutkielman. Kirjallisuuskatsauksen kolmesta eri perustyyppistä kuvaileva on kaikista yleisimmin käytetty lähestymistapa (Salminen, 2011, s. 7). Salmisen (2011, s. 7) mukaan kuvailevassa kirjallisuuskatsauksessa asioita voidaan tarkastella laajemmin ja tutkimuskysymysten tarkkaa rajaamista ei vaadita. Kandidaatin tutkielmamme sopii hyvin Salmisen määrittelemän kuvailevan kirjallisuuskatsauksen rajoihin, koska aiheestamme löytyy runsaasti tutkimusta ja lähdekirjallisuutta, jota tulemme tarkastelemaan laajasti eri lähtökohdista.

Tutkimuksemme aiheesta löytyi kattavasti aikaisempaa tutkimusta ja lähdekirjallisuutta. Aineistoja tarkastellessa kiinnitimme huomioita niiden luotettavuuteen ja ajankohtaisuuteen. Valitsimme vertaisarvioituja tutkimuksia, jotta tutkielmamme pysyisi mahdollisimman todenmukaisena. Vertaisarvioinnilla pystytään varmistamaan tutkimuksen laadun ja luotettavuuden toteutuminen (Metsämuuronen, 2011). Käytimme tässä apuna Julkaisufoorumi JUFO:a, joka on tieteellisten julkaisujen laadunarviointia tukeva luokitusjärjestelmä sekä tarkastimme tutkimusten täyttävän vertaisarvioinnin kriteerit. Hiljattain julkaistujen teosten lisäksi käytimme myös vanhempaa materiaalia osana tutkimusta. Tämä avartaa näkökulmaa, jota tarkastelemme ja voimme todeta, että tutkimuksemme aiheet ovat jo useamman vuosikymmenen ajan olleet hyvin oleellisia ja tärkeitä osia opettajan ammattia analysoidessa.

Tutkimusaineistoa etsimme esimerkiksi seuraavista tietokannoista: Oula-Finna, Ebsco, ERIC, Google Scholar sekä Ellibs. Aineiston hakemisessa on tärkeää käyttää monenlaisia hakusanoja niin suomeksi kuin englanniksi, jotta tutkimuksen luotettavuus ja kansainvälisyys toteutuisi.

Tutkimuksemme tärkeimpiä hakusanoja ovat olleet: luokanhallintakeinot, luokanhallinta, classroom management, minäpystyvyys, self-efficacy, teacher self-efficacy, noviisiopettaja sekä novice teacher. Englanninkieliset käsitteet toimivat synonyymeina suomenkielisille käsitteille. Käsitteet on suomennettu käyttämämme lähdekirjallisuuden pohjalta. Lisäksi erilaisten Bolen operaattoreiden käyttö on tiedonhaussa hyödyllistä. Tunnetuimmat ja tärkeimmät operaattorit tiedonhaussamme ovat olleet AND ja OR. Myös hakusanojen katkaiseminen * merkillä auttaa saamaan enemmän hakutuloksia.

Tutkimusaiheen valinta on eettinen kysymys, jota täytyy pohtia ennen tutkimukseen paneutumista (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Meidän tutkimuksessamme ei suoranaisesti ole eettisiä ongelmia, sillä käytämme jo tutkittuja ja vertaisarvioituja aineistoja emmekä luo uutta materiaalia. Hirsjärvi ja kollegat (2013, s. 23–25) toteavat, että eettisen tutkimuksen vaatimuksena on käyttää hyvää tieteellistä käytäntöä, jonka lähtökohtana toimii ihmisarvon kunnioittaminen. Näitä käytänteitä tulisi harjoittaa koko tutkimusprosessin läpi ja tarkastella niiden toteutumista tasaisin väliajoin (Hirsjärvi ym., 2013). Tämän tutkielman kautta pääsemme harjoittamaan näitä taitoja ja ottamaan askeleen lähemmäs tutkijoina toimimista.

Tutkimuksemme tarkoituksena on tarkastella opettajan minäpystyvyyden yhteyttä luokanhallintakeinoihin sekä sitä, miten nämä näkyvät noviisiopettajan toiminnassa. Tavoitteenamme on saada meille konkreettisia keinoja luokan hallitsemiseen. Minäpystyvyyden osalta päämääränä oli selvittää vaikuttaako opettajan minäpystyvyys luokanhallintaan. Viimeisenä tavoitteena halusimme ymmärtää noviisiopettajan kokemuksia minäpystyvyydestä osana luokanhallintaa. Tässä tutkimuksessa halusimme käsitellä aiempien tutkimusten ja lähdekirjallisuuden pohjalta sitä, miten aiheet tukevat toisiaan ja mitä yhteyksiä niiden väliltä löytyy.

3 Luokanhallinta

Tässä tutkimuksessa luokalla tarkoitetaan opetusryhmää, joka tarkoittaa vaihtelevan kokoisia opetettavia ryhmiä (Hirsjärvi, 1982, s. 132). Opettajan tärkein työ on hallita luokkaa tehokkaasti (Marzano & Marzano, 2003). Oppilailla on oikeus työrauhaan sekä turvalliseen ympäristöön, jossa oppiminen on varmistettu (Opetushallitus, [OPH], 2016, s. 36). Luokanhallinnalla tarkoitetaan opettajan keinoja luoda luokkaan ympäristö, jossa on mahdollista onnistua ja oppia (Bozkuş, 2021; Saloviita, 2014, s. 17; Savage & Savage, 2010, s. 10; Sieberer-Nagler, 2015). Erilaisia keinoja luokanhallinnan onnistumiseksi on esimerkiksi työrauhan ja opettajan auktoriteetin luominen sekä oppilaiden motivointi (Sieberer-Nagler, 2015). Joka tapauksessa kaikki, mitä opettaja tekee vaikuttaa luokanhallintaan kuten luokkahuoneen sisustaminen, tuolien järjestäminen sekä sääntöjen kehittäminen (Bozkuş, 2021; Levin & Nolan, 2010, s. 93; Sieberer-Nagler, 2015). Opettajan luokanhallintataitoja pidetään yhtenä tärkeimmistä tekijöistä, joka opettajalla tulisi olla (Bozkuş, 2021).

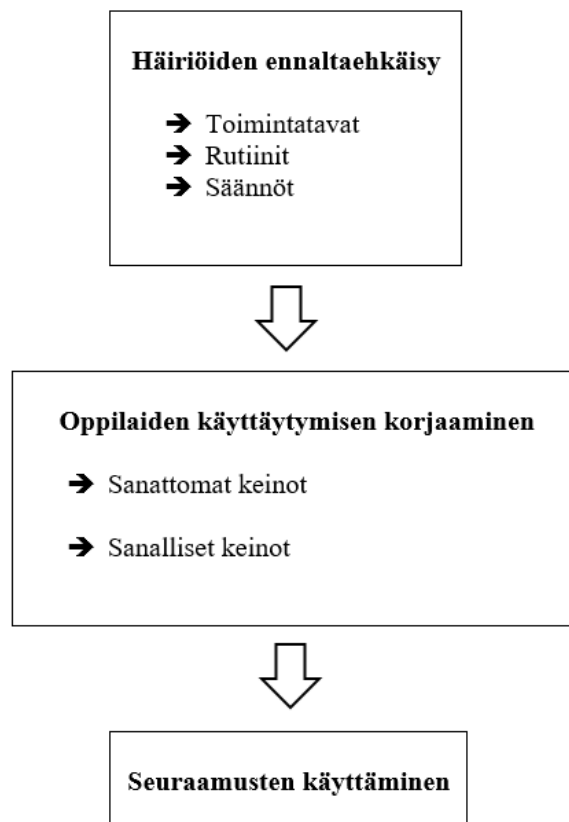
3.1 Työrauha

Luokanhallinnan yksi keskeisistä sisältötekijöistä on työrauha (Belt, 2013). Hirsjärvi (1982, s. 196) määrittelee työrauhan tarkoittavan rauhallisia oloja sekä häiriintymättömyyden tilaa, joka vallitsee luokassa. Työrauhaongelma nähdään rauhattomuutena (Saloviita, 2007, s. 19). Turvallisessa ja viihtyisässä koulussa toteutuu työrauha, koska oppiminen, kasvaminen ja opettaminen ovat mahdollisia arvostavassa ja kunnioittavassa ilmapiirissä (Sigfrids, 2009, s. 93). Luottamus sekä pedagogiset ratkaisut luovat hyvät lähtökohdat työrauhalle (OPH, 2016, s. 36). Lehtomäki ja Mikkilä-Erdmann (2018) toteavat, että työrauhan vahvistamiseksi käytetään yleensä työrauhapyyntöjä, viittomia, nimellä kutsumisia sekä suoria vetoamuksia. Perusopetuksen opetussuunnitelmassa (OPH, 2016, s. 36) mainitaan lisäksi yhteistyö, huolenpito, opettajan ohjaus sekä palaute ja vastuunotto.

Työrauhaongelmat ovat varsin yleisiä, vaikka opettajalla olisi taitoa ylläpitää järjestystä (Saloviita, 2014, s. 17). Työrauhan turvaamiseksi opettajalla on oikeus käyttää erilaisia kurinpitokeinoja (OPH, 2016, s. 93). Työrauhaongelmien lisääntyminen on johtanut loppuunpalamiseen sekä vienyt mielekkyyden opetustyöltä (Saloviita, 2014, s. 32). Kuitenkaan opettajan uupumuksen ja työrauhaongelmien välinen yhteys ei ole yksiselitteinen (Saloviita, 2014, s. 33). Opetta-

jan uupumus on yhteydessä siihen, millainen pystyvyys hänellä on hallita näitä työrauhaongelmia (Saloviita, 2014, s. 33). Opettajan minäpystyvyyteen tarkennumme luvussa neljä perusteellisemmin.

Saloviita (2013, s. 162) esittelee kirjassaan taulukon ”työrauhan portaat: kolme vaihetta” (kuvio 1). Saloviidan (2013) suunnitteleminen vaiheiden avulla on mahdollista saavuttaa työrauha. Emme tässä tutkielmassa erottele ehkäiseviä ja korjaavia toimia muuten kuin tässä kuviossa.



Kuvio 1. Muokattu Saloviidan (2013, s. 162) taulukosta 8. Kormano & Määttä, (2023).

Kuvio 1 havainnollistaa millaisessa järjestyksessä työrauha on saavutettavissa. Saloviidan (2013, s. 163) mukaan ensimmäisenä pyritään toimintatapojen, rutiinien sekä sääntöjen avulla ennaltaehkäisemään häiriöitä. Jos ennaltaehkäisy ei toimi tulee oppilaiden käyttäytymistä korjata (Saloviita, 2013, s. 164). Tähän löytyy sanattomia keinoja esimerkiksi katse sekä sanallisia keinoja kuten ”hys” sanan käyttäminen. Viimeisenä otetaan seuraamukset käyttöön (Saloviita, 2013, s. 165). Seuraavassa alaluvussa syvennymme aiheisiin tarkemmin.

3.2 Luokanhallinnan tietämyksen ja taidon alueet

Jones ja Jones (2013, s. 6) ovat tehneet luokituksen tehokkaasta luokanhallinnasta, jonka tulee sisältää kuusi tietämyksen ja taidon aluetta. Käsitlemme luokanhallinnan ilmiötä näiden kuuden kohdan kautta. Jonesin ja Jonesin (2013) tekemä luokitus toimiikin luokanhallinnan käsitteen pohjana tässä työssä. Luokituksen kuusi kohtaa:

1. *Tutkimus ja teoria luokanhallinnasta sekä oppilaiden tarpeiden ymmärrys*
2. *Luokkahuoneympäristö ja opettaja-oppilassuhteet*
3. *Odotettu käytös ja turvallinen oppimisympäristö*
4. *Opetusmenetelmät ja akateemiset tarpeet*
5. *Häiriökäyttäytyminen ja siihen reagointi*
6. *Yhteistyötaidot, jotka mahdollistavat akateemiset- ja käyttäytymistaidot.* (Jones & Jones, 2013, s. 6).

Tutkimus ja teoria luokanhallinnasta sekä oppilaiden tarpeiden ymmärrys

Luokanhallinnan tulee perustua ajankohtaisen tutkimuksen ja teorian vahvaan ymmärrykseen luokanhallinnasta (Jones & Jones, 2013, s. 6). Monilta opettajilta puuttuu koulutusta ja taitoa reagoida oppilaiden oppimista häiritsevään käyttäytymiseen (Jones & Jones, 2013, s. 281). Kouluissa työskenteleville opettajille olisikin tärkeää tarjota mahdollisuuksia osallistua koulutuksiin, jotka käsittelevät tehokkaita luokanhallintakeinoja (Lehtomäki & Mikkilä-Erdmann, 2018). Sieberer-Naglerin (2015) analyysi osoittaa, että opettajat tarvitsevat tietotaitoa opettamisesta seuraavilta osa-alueilta: palaute ja kehuminen; virheiden hallitseminen; kysymykset oppilailta; selkeästi suunnitellut tunnit.

2. Luokkahuoneympäristö ja opettaja-oppilassuhteet

Luokanhallinta edellyttää, että opettaja luo myönteisiä ja tukevia luokkahuoneympäristöjä (Jones & Jones, 2013, s. 6). Suuri osa luokkahuoneen ongelmista voidaan estää luomalla positiivisia ja turvallisia luokkahuoneympäristöjä (Jones & Jones, 2013, s. 53). Opettaja ei voi vaikuttaa luokkahuoneen kokoon tai ympäristön kuntoon, mutta hän voi vaikuttaa istumajärjestykseen, opetustaulun käyttämiseen sekä voi varmistaa, että ympäristö on optimaalinen oppimiselle (Levin & Nolan, 2010, s. 153–154). Savage ja Savage (2010) lisäävät, että oppituntien organisoiminen, oppilaiden motivoiminen, opettajan johtaminen sekä auktoriteetti vaikuttavat luokkahuoneen toimivuuteen.

Jones & Jones (2013, s. 6) toteavat, että opettajan tulee luoda positiivisia opettaja-oppilas- ja vertaissuhteita sekä positiivista osallisuutta oppilaiden huoltajiin. Opettaja-oppilas suhde tarjoaa tärkeän pohjan tehokkaaseen luokanhallintaan (Marzano & Marzano, 2003). Marzano ja Marzano (2003) toteavat heidän meta-analyysinsa osoittavan, että opettajat, joilla on korkea-laatuiset suhteet oppilaisiin kokevat 31 % vähemmän kurinpito-ongelmia, sääntöjen rikkomista sekä samankaltaisia vaikeuksia. Myönteistä opettaja-oppilassuhdetta voidaan pitää perustana, jonka kautta pystytään ohjaamaan oppilaat itse hallitsemaan käyttäytymistään sen sijaan, että käytettäisiin vain ulkoisia rangaistuksia (Saloviita, 2007, s. 9). Käyttämällä tutkimusperusteisia keinoja opettaja voi vaikuttaa luokkahuoneen dynamiikkaan sekä rakentaa vahvan opettaja-oppilassuhteen, joka tukee oppilaan oppimista (Marzano & Marzano, 2003).

3. Odotettu käytös ja turvallinen oppimisympäristö

Kokonaisvaltainen lähestymistapa luokanhallintaan sisältää oppilaiden auttamisen kehittämään sekä sitoutumaan käyttäytymisnormeihin, jotka tukevat fyysisesti ja psyykkisesti turvallista oppimisympäristöä (Jones & Jones, 2013, s. 6). Tässä tutkimuksessa käyttäytymisnormi sanan sijasta käytämme ilmaisua odotettu käytös.

Niin kuin aiemmin totesimme tehokas luokanhallinta pitää sisällään selkeän kommunikaation toivotusta käytöksestä (Sieberer-Nagler, 2015). Monet luokanhallintaongelmat lisääntyvät, koska oppilaat ovat tietämättömiä tai heille on epäselvää, millaista käytöstä heiltä odotetaan tai miksi kyseisiä menetelmiä tulee noudattaa (Levin & Nolan, 2010, s. 11). Epäselvät odotukset johtavat usein ristiriitoihin ja konflikteihin (Savage & Savage, 2010). Kuitenkin toivottu ja oletettu käytös tuodaan koulussa ilmi vain osittain, siten oppilaan on vihjeistä tulkittava, millainen käytös kyseisessä tilanteessa häiritsee kutakin aikuista (Lanas, 2022). Tietoisuuden puuttuminen tulee esille, kun opettajalle itselle on epäselvää, miten hän haluaa oppilaiden käyttäytyvän (Levin & Nolan, 2010). Ideaalissa tilanteessa luokan sekä koulun säännöt ja toimintamallit ovat selkeitä ja kaikkien tiedossa (Sigfrids, 2009, s. 93). Myös seuraamukset olisivat ihanteellisessa tilanteessa johdonmukaisia, välittömiä sekä ennustettavissa (Sigfrids, 2009, s. 93).

Opettaja voi luoda selkeät odotukset käytökselle kahdella eri tavalla (Marzano & Marzano, 2003). Ensimmäisenä on selkeiden sääntöjen ja rutiinien luominen (Marzano & Marzano, 2003). Merkittävien luokkahuoneen rutiinien luominen on erittäin tarpeellista (Levin & Nolan, 2010). Opettajan tehtävä on kehittää säännöt ja rutiinit, jotka mahdollistavat aikaansaavan oppimisympäristön (Levin & Nolan, 2010, s. 93). Kun luokkahuoneen rutiinit ja säännöt sopivat

oppilaan kotiin ja yhteisöön, on todennäköisempää, että oppilaat käyttäytyvät asiallisesti (Levin & Nolan, 2010, s. 93).

Ensimmäinen askel sääntöjen kehittämisessä on keskustella oppilaiden kanssa, miksi on tärkeää kehittää käytösodotuksia, joita kaikki luokan jäsenet suostuvat noudattamaan (Jones & Jones, 2013, s. 172). Oppilaat voivat esimerkiksi todeta, että säännöt ovat tärkeitä, koska jos jokainen tekisi mitä haluaisi, luokkahuoneesta saattaisi tulla liian häiritsevää tehokkaaseen opiskeluun (Jones & Jones, 2013, s. 172). Savage ja Savage (2010, s. 34) lähestyvät sääntöjen kehittämistä kahdesta näkökulmasta. Ensimmäinen näkökulma perustuu siihen, että opettajalla on määräysvalta ja hän on luokkahuoneen johtaja. Opettaja luo säännöt, informoi säännöistä oppilaita sekä tuo esille seuraukset, jos sääntöjä ei noudateta (Savage & Savage, 2010, s. 34). Toinen lähestymistapa mahdollistaa yhteisen päätöksenteon sekä antaa oppilaille äänen sääntöjä luodessa (Savage & Savage, 2010, s. 34). Sääntöjen opettelu sekä niiden sitominen joko positiivisiin tai negatiivisiin seuraamuksiin, varmistavat sääntöjen tehokkuuden oppilaiden keskuudessa (Alter & Haydon, 2017).

Mikä tahansa sääntö, joka kehitetään opettajan tai opettajan ja oppilaiden toimesta on kyettävä perustelemaan tarvittaessa (Levin & Nolan, 2010, s. 137). Säännöt, jotka ovat kehitetty ja perusteltu käyvät järkeen oppilaille, koska ne eivät ole satunnaisia (Levin & Nolan, 2010, s. 137). Savage ja Savage (2010) täydentävät, että riippumatta siitä, minkä näkökulman ottaa sääntöjen kehittämiseen, tulee muistaa seuraavat perusvaiheet:

- 1) *Sääntömäärittely*
- 2) *Sääntöjen selventäminen*
- 3) *Sääntöjen käytäntö*
- 4) *Sääntöjen seuranta.* (Savage & Savage, 2010).

Näiden perusvaiheiden avulla käytökseen liittyvät odotukset ovat selvät ja ymmärrettävät oppilaille, ongelmia on ennaltaehkäisty ja oppilaille on tiedotettu ottaa säännöt vakavissaan (Savage & Savage, 2010). Alter & Haydon (2017) lisäävät, että on suositeltavaa käyttää omaan luokkahuoneeseen parhaiten sopivia sääntöjä.

Rutiinien kehittäminen ennustettavissa oleviin tapahtumiin ja niiden opettaminen oppilaille auttavat opettajaa säästämään aikaa (Savage & Savage, 2010, s. 82), koska aika ei kulu luokanhallintaongelmiin (Levin & Nolan, 2010, s. 93). Jos työrauhaan ei ole kiinnitetty tarpeeksi huo-

miota, kuuluu opettajalla paljon aikaa luokan rauhoittamiseen (Sigfrids, 2009, s. 94). Hallinnolliset rutiinit pitävät sisällään kaikki ne hallinnolliset tehtävät, jotka vaaditaan opettajalta, mutta eivät kuuluu akateemiseen suunnitelmaan (Savage & Savage, 2010, s. 82). Näitä ovat esimerkiksi luokkaan saapuminen ja poistuminen, läsnäolojen merkkäminen, ilmoitusten tekeminen, myöhässä olleiden oppilaiden käsittely sekä osallistuminen turvallisuusharjoitteisiin (Savage & Savage, 2010, s. 84). Rutiinit ovat erityisesti tärkeitä koulupäivän alussa ja siksi ne tulisi suorittaa ripeästi, jotta oppilaat osallistuvat opetukseen mahdollisimman nopeasti (Savage & Savage, 2010, s. 84).

Kun rutiinit on kehitetty, tulee ne opettaa oppilaille (Savage & Savage, 2010, s. 84). Osa rutiineista tulee opettaa heti kouluvuoden alussa ja osa rutiineista voi odottaa, kunnes olosuhteet niitä vaativat (Savage & Savage, 2010, s. 85). Kuitenkin useimmiten säännöt ja seuraamukset opettaja kertoo heti ensimmäisenä tai toisena koulupäivänä (Levin & Nolan, 2010, s. 138–141).

Toinen tapa luoda selkeät odotukset on jakaa seuraamuksia oppilaiden käytöksestä (Marzano & Marzano, 2003). Kasvatusalalla ollaan tästä huolimatta koko ajan vähemmän motivoituneita käyttämään seuraamuksia opetuksessa (Saloviita, 2013, s. 166). Seuraamusten käyttäminen heikentää tilaisuutta käyttää positiivisia keinoja oppilaaseen sekä vähentää opettajan auktoriteettia (Saloviita, 2013, s. 166). Seuraamusten tyyli ja se miten niitä sovelletaan voivat määrittää, noudattavatko oppilaat sääntöjä ja kunnioittavatko he opettajaa vai eivät (Levin & Nolan, 2010, s. 138). Tästä syystä seuraamusten kehittäminen on yhtä tärkeää kuin itse sääntöjen kehittäminen (Levin & Nolan, 2010, s. 138). Kuitenkin valitettavan usein opettajat ajattelevat enemmän sääntöjen kuin seurausten suunnittelua (Levin & Nolan, 2010, s. 138). Tämä johtaa siihen, että opettajat päättävät seuraamuksen siinä tilanteessa, kun sääntöjä rikotaan (Levin & Nolan, 2010, s. 138).

Saloviita (2013, s. 167) toteaa, että toimivin seuraamus koulussa on poissulkeminen eli jäähy. Jäähy katkaisee häiriökäyttäytymisen ja oppilaan yleisö katoaa. Myös toimivina seuraamuksina Saloviita (2013, s. 168) pitää kasvatuskeskustelua sekä yksilöllisiä opetusohjelmia ja behaviorismia. Kasvatuskeskustelulla pyritään parantamaan opettaja-oppilassuhdetta sekä auttamaan oppilasta ongelmien kohtaamisessa. Yksilöllinen opetusohjelma voi tarkoittaa esimerkiksi erityisluokalle tai -kouluun siirtymistä (Saloviita, 2013, s. 170). Julinin ja Rummun (2018) arviointiin osallistuneet oppilaat kertovat, että monet kurinpitokeinot mitä kouluissa käytetään ovat toimivia. Esimerkiksi jäähy, kasvatuskeskustelu sekä rehtorin puhuttelu olivat toimivia (Julin & Rumpu, 2018; Saloviita, 2013, s. 167–169). Nämä edellä mainitut opettajan käyttämät

organisaatio- ja luokanhallintamenetelmät mahdollistavat turvallisen, rauhallisen, sujuvan ja soljuvan luokkahuoneen rakenteen (Jones & Jones, 2013, s. 6).

4. Opetusmenetelmät ja akateemiset tarpeet

Tehokas luokanhallinta sisältää opetusmenetelmien käyttämisen, jotka helpottavat oppimista vastaamaan yksittäisten oppilaiden ja luokkaryhmän akateemisiin tarpeisiin (Jones & Jones, 2013, s. 7). Oppilaiden akateemiset tarpeet lisäävät heidän motivaatiansa ja saavutuksia (Jones & Jones, 2013, s. 218). Tehokkaan luokanhallinnan olennainen osa on oppilaiden tarpeiden vastaavien opetusmenetelmien toteuttaminen ottamalla heidät aktiivisesti mukaan mielekkääseen oppimiseen ja auttamalla heitä ymmärtämään oppimisprosessia ja kehittämään tunteita osaavasta oppijasta (Jones & Jones, 2013, s. 274). Tehokkaan luokanhallinnan päätarkoitus on saavuttaa koulun perustavoitteet luomalla positiivinen luokkahuone ja aikaansaava ympäristö (Bozkuş, 2021). Luokanhallintakeinot tulee olla johdonmukaisia sen tavoitteen kanssa, että oppilaista kasvaa itse suuntautuvia yksilöitä (Levin & Nolan, 2010, s. 274).

5. Häiriökäyttäytyminen ja siihen reagointi

Tehokkaita luokanhallintakeinoja käyttämällä opettajan tulee olla valmis reagoimaan yllättäviin tilanteisiin sekä pystyä ohjaamaan oppilaita (Sieberer-Nagler, 2015). Luokanhallintaan sisältyy kyky reagoida tehokkaasti, kun oppilaat käyttäytyvät oppimisympäristöä häiritsevällä tavalla (Jones & Jones, 2013, s. 7). Yksittäisen nuoren tai lapsen valitsema sekä korjaamista vaativa toiminta mielletään häiriökäytökseksi (Lanas, 2022).

Häiriökäytökseksi luetaan kaikki käytös, joka

- 1) Sotkee opettamisen*
- 2) Sekaantuu muiden oikeuteen oppia*
- 3) On psykologisesti tai fyysisesti vaarallista*
- 4) Tuhoaa omaisuutta.* (Levin & Nolan, 2010, s. 32).

Lehtomäki ja Mikkilä-Erdmann (2018) toteavat tutkimuksessaan, että puhuminen ilman puheenvuoroa, tottelemattomuus, aggressiivisuus, melun tuottaminen, liikkuminen paikalta sekä toisten oppilaiden häiritseminen ovat käytöksellisiä häiriöitä, joita oppilaat tuottavat. Julinin ja Rummun (2018) arvioinnissa kolmosluokkalaiset kertovat, että yleisin luokkahuoneen häiriö on puhuminen opettajan kanssa yhtä aikaa eli ilman puheenvuoroa.

Häiriöitä jaetaan kolmeen ryhmään, joista ensimmäinen on yleisin ja varsin harmiton perushäly (Saloviita, 2013, s. 156). Perushäly muodostaa 90 % luokan häiriötekijöistä. Seuraava häiriöryhmä muodostaa 9 % luokan häiriötekijöistä (Saloviita, 2013, s. 156). Tämä häiriöryhmä pitää sisällään tarkoituksellista sääntöjen rikkomista eli se on selkeästi vakavampi. Viimeinen vakavin häiriöryhmä pitää sisällään vakavia käytöshäiriöitä esimerkiksi oppilaiden väkivaltainen käytös, tavaroiden rikkominen sekä tahallinen opetuksen häiritseminen (Saloviita, 2013, s. 156). Nämä kuitenkin ovat paljon harvinaisempia kuin edelliset ja tämä häiriöryhmä muodostaa 1 % luokan häiriötekijöistä (Saloviita, 2013, s. 156). Tämän kaltainen häiriöiden jakaminen kolmeen ryhmään auttaa vastaamaan siihen, mistä häiriöt johtuvat (Saloviita, 2013, s. 156).

Jones ja Jones (2013, s. 7) lisäävät, että opettajan tulee käyttää monenlaisia neuvonta- ja käyttäytymismenetelmiä saadakseen oppilaat mukaan tutkimaan ja korjaamaan sopimatonta käyttäytymistään. Oppilaiden käsitys opettajasta perustuu osittain siihen, millaisia luokanhallintakeinoja hän käyttää puuttuessaan häiriötilanteisiin (Lehtomäki & Mikkilä-Erdmann, 2018). Blomberg (2008, s. 26) ilmaisee, että se miten opettaja käyttäytyy häiriötilanteissa varmistaa tehokkaan työrauhan. Opettajan taito hillitä itseään sekä hyvä itsetunto takaavat sen, ettei opettaja sorru epäasialliseen käytökseen (Blomberg, 2008, s. 26). Kurinpitokeinoilla on mahdollista ennaltaehkäistä luokahuoneessa tapahtuvaa häiriökäyttäytymistä (Julin & Rumpu, 2018; Savage & Savage, 2010, s. 6). Lehtomäki ja Mikkilä-Erdmann (2018) huomasivat tutkimuksessaan, että käytöksellisiä häiriöitä aiheuttaa usein tietyt oppilaat. Tämän takia opettajalla voi olla oppilaiden käytökseen liittyviä ennakkokäsityksiä (Lehtomäki & Mikkilä-Erdmann, 2018).

Käytösongelmien ratkaisemiseksi hyvä perusta on, että ongelmat nähdään pääsääntöisesti oppimisen ongelmina (Saloviita, 2013, s. 157). Tämä mahdollistaa sen, että ratkaisu löytyy opetuksesta ja kasvatuksesta (Saloviita, 2013, s. 157).

6. Yhteistyötaidot, jotka mahdollistavat akateemiset- ja käyttäytymistaidot

Kokonaisvaltaiseen luokanhallintaan kuuluu sitoutuminen ja taito työskennellä yhteistyössä kaikkien rakennuksen aikuisten sekä huoltajien kanssa tehokkaimpien menetelmien löytämiseksi, jotta oppilaat saavuttavat akateemiset- ja käyttäytymistaidot (Jones & Jones, 2013, s. 7). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014 (OPH, 2016, s. 36) toteaa myös, että koulun kaikkien aikuisten yhteistyö mahdollistaa akateemisten- ja kasvatustaitojen tavoitteiden toteutumisen. Yhteistyö kodin ja koulun välillä edesauttaa jokaiselle oppilaalle tarpeiden mukaisen opetuksen, tuen sekä ohjauksen (OPH, 2016, s. 35). Blombergin (2008) tutkimus korostaa kuitenkin, että noviisiopettajan mielestä kodin ja koulun luottamussuhteen rakentaminen

koettiin haastavaksi. He totesivat, että kodin ja koulun välillä on jännitteitä, jotka vaikeuttavat yhteistyötä (Blomberg, 2008).

Jones ja Jones (2010, s. 6) toteavat, että jokaista osa-aluetta tarvitaan tehokkaan luokanhallinnan saavuttamiseksi. Peilasimme muita lähteitä tähän Jonesin ja Jonesin tekemään luokitukseen. Marzano ja Marzano (2003), Levin ja Nolan (2010), Saloviita (2013) sekä Savage ja Savage (2010) nousivat erityisesti esille tärkeinä lähteinä määriteltessä tehokasta luokanhallintaa. Lähteiden vuoropuhelu lisäsi aiheen luotettavuutta ja ymmärtämistä.

4 Minäpystyvyys

Albert Banduran (1997) luoma sosiokognitiivinen teoria määrittelee pohjan minäpystyvyyden käsitteelle. Minäpystyvyydellä tarkoitetaan yksilön kokemia uskomuksia siitä, miten hän pystyy toteuttamaan ja suunnittelemaan eri keinoja sekä toimia saavuttaakseen haluttuja suorituksia ja tuloksia (Bandura, 1997, s. 3). Minäpystyvyys on mukautuva ilmiö (Aro ym., 2014, s. 17), joka muotoutuu käsityksistä, joita ihmisellä on omia kykyjään kohden eri tilanteiden ja osa-alueiden suorittamisessa (Maddux & Gosselin, 2012). Aro ja kollegat (2014, s. 16) esittävät, että minäpystyvyyden kokemuksen määräytymisessä tärkeämpää on tehtävää suorittaessa saadut kokemukset sekä yksilön kokemat omat tulkinnat lopputulemasta. Ei niinkään tehtävän lopputulos (Aro ym., 2014, s. 16).

Bandura (1997, s. 3) toteaa, että yksilö soveltaa omia kykyjensä, jotta hän voisi tavoittaa kyseiseksi määrätyn tehtävän edellytykset. Oma minäpystyvyyttä tarkastellessa ihminen punnitsee omia taitojaan ja kykyjään muuttaen ne teoiksi (Schunk & Meece, 2006). Taidon hallitseminen voi nostattaa minäpystyvyyttä, joka taas voi johtaa uusien taitojen omaksumiseen (Schunk & Meece, 2006). Kuitenkin on tärkeää, ettei käsitteitä minäpystyvyys ja taito sekoiteta keskenään, sillä niillä on eri merkitys (Schunk & Meece, 2006). Vahvan minäpystyvyyden omaava henkilö uskoo taitoihinsa ja kykyihinsä, joka positiivisesti vaikuttaa tehtävästä suoriutumiseen, vaikka hän tietäisikin, ettei kyseinen asia ole hänen vahvuutensa (Maddux & Gosselin, 2012).

Bandura (1997, s. 3) määrittää, että käsitykset omasta minäpystyvyydestä ovat yksi ihmisen toimijuuden avaintekijöistä. Yksilöiden pystyvyyden uskomuksilla on hyvin moninaisia merkityksiä (Bandura, 1997, s. 3). Ne voivat vaikuttaa esimerkiksi yksilön valitsemiin toimintatapoihin, tehtävän esteiden tai epäonnistumisten sietoon sekä siihen, kuinka paljon vaivaa hän on valmis näkemään (Bandura, 1997, s. 3; Schunk & Meece, 2006). Minäpystyvyys vaikuttaa yksilön käytökseen ja tavoitteisiin, johon taas ympäristön olosuhteet vaikuttavat (Schunk & Meece, 2006). Minäpystyvyys ei ole ominaisuus tai luonteenpiirre, mutta myönteisen minäpystyvyyden kehittyminen voi kuitenkin liittyä yksilön persoonallisuuteen (Maddux & Gosselin, 2012). Uskomukset omasta pystyvyydestä muodostavat tärkeän osan ihmisten itsetuntemuksesta (Bandura, 1997, s. 79).

Minäpystyvyys saatetaan helposti sekoittaa itsetunnon käsitteeseen, mutta niiden määritelmät ovat hyvinkin erilaiset (Bandura, 1997, s. 11). Banduran (1997, s. 11) mukaan minäpystyvyys liittyy yksilön käsityksiin omista kyvyistään eikä oman arvon tunteeseen. Itsetunto kytkeytyy kyllä läheisesti minäpystyvyyteen, mutta on tärkeää osata erottaa ne toisistaan (Maddux & Gosselin, 2012). Keskitymme tutkimuksessamme vain minäpystyvyyden käsitteeseen ja sen kuvaamiseen. Jos yksilö haluaa suoriutua tehtävästä menestyksekkäästi, hän tarvitsee paljon muuta kuin vain korkean itsetunnon sen toteutumiseen (Bandura, 1997, s. 11). Zimmerman ja Cleary (2006) toisaalta pohtivat millä tasolla vahva itsetunto voi liittyä minäpystyvyys käsityksiin ja, että voiko se ennustaa positiivista akateemista suoritumista.

Tavoitteet, joita yksilö itselleen asettaa ja joihin hän pyrkii ylettymään ovat paremmin saavutettavissa uskomalla itseensä, koska silloin ihminen antaa itselleen etulyöntiaseman (Maddux & Gosselin, 2012). Minäpystyvyydessä on kyse tekijöistä, joita yksilö voi itse kontrolloida, joten sitä tutkimalla pääsemme tarkastelemaan ihmisen potentiaalia ja mahdollisuuksia (Maddux & Gosselin, 2012). Schunk ja Meece (2006) kuvaavat minäpystyvyyden olevan enemmän tilannekohtaisesti kuin globaalisti tarkasteltu käsitys. Tilannekohtaisuus täytyy ottaa huomioon, koska minäpystyvyys voi kehittyä ja muuttua eri suoritustilanteissa riippuen kohteesta tai tekemisestä (Brown & Lent, 2006).

4.1 Minäpystyvyyden rakentuminen

Bandura (1997, s. 79) tuo esille teoksessaan neljä eri elementtiä, joiden pohjalta minäpystyvyysuskomukset kehittyvät. Minkä tahansa tiedon vaikutus voi toimia yhden tai useamman elementin läpi luoden uusia käsityksiä (Bandura, 1997, s. 79). Elementtien tarkka suomennos on ollut hieman haasteellista, joten olemme vapaamuotoisesti muodostaneet niistä suomenkieliset käsitteet. Banduran (1997, s. 79) mukaan minäpystyvyyden elementit ovat seuraavat:

1. *Kokemukset omista suorituksista (enactive attainment)*
2. *Fysiologiset ja affektiiviset tilat (physiological and affective states)*
3. *Sijaiskokemukset (vicarious experience)*
4. *Verbaalinen ja sosiaalinen vahvistus (verbal persuasion).* (Bandura, 1997, s. 79).

(1.) Henkilökohtaiset kokemukset omista suorituksista vaikuttavat suuresti yksilön uskomuksiin kyvyistään sekä tilanteista selviytymiseen (Bandura, 1997, s. 80; Maddux & Gosselin,

2012). Onnistumisen kokemukset vahvistavat minäpystyvyyden tunnetta, kun taas epäonnistumiset heikentävät. Vaikeudet voivat myös luoda mahdollisuuksia kääntää heikkoudet vahvuudeksi (Bandura, 1997, s. 80). (2.) Ihmiset luottavat omia kykyjään tarkastellessa fysiologisten ja tunnetilojen välittämään tietoon (Bandura, 1997, s. 106). Fyysisten reaktioiden, kuten hikoilun, sykkeen nousemisen tai käsien värinän ilmeneminen voi viestittää yksilölle kyvyttömyyttä suoriutua tilanteesta halutulla tavalla (Bandura, 1997, s. 106; Maddux & Gosselin, 2012).

(3.) Sijaiskokemuksilla tarkoitetaan yksilön tekemää sosiaalista vertailua muiden suorituksista (Bandura, 1997, s. 87; Schunk & Meece, 2006). Sijaiskokemusten myötä yksilöt hankkivat minäpystyvyyden tietoisuutta vertailun kautta (Bandura, 1997, s. 87; Schunk & Meece, 2006). Bandura (1997, s. 98) sekä Schunk ja Meece (2006) toteavat, että parhaiten vertailupohjaa tuovat samankaltaiset yksilöt, koska jos näet kyseisen henkilön oppivan jonkun tehtävän niin todennäköisesti koet, että pystyt siihen itsekin. (4.) Verbaalisella ja sosiaalisella vahvistamisella käsitetään ympäristön antama palaute, joka voi sen sisällön mukaan vaikuttaa positiivisesti tai negatiivisesti yksilön minäpystyvyyteen (Bandura, 1997, s. 101; Maddux & Gosselin, 2012). Positiivinen kannustus on varsinkin silloin erittäin tärkeää, kun yksilö kokee haasteita ja altistuu muiden kommentteille (Bandura, s. 101).

Schunk ja Meece (2006) tuovat esille lapsuuden kokemukset oleellisena osana minäpystyvyyden rakentumisessa. Se miten perhe motivoi lasta haasteiden yrittämisessä sekä vaikeuksista selviämisestä on merkitystä (Schunk & Meece, 2006). Aro ja kollegat (2014, s. 17) toteavat, että minäpystyvyyden muodostumiselle ovat ensimmäiset kouluvuodet hyvin tärkeitä. Ne muokkaavat paljon lapsen käsitystä hänen kyvyistään, jotka muodostuvat pitkälti ympäristön antaman palautteen, sosiaalisen vertailun sekä akateemisten odotusten tulkinnan mukaisesti (Bandura, 1997, s. 242). Pienillä lapsilla uskomukset omista kyvyistä ovat kuitenkin hyvin epävakaita, joten opettajan käsitys pystyvyydestä heijastuu heihin voimakkaasti (Bandura, 1997, s. 242). Sosiaaliset kontekstit tuovat syvällisiä vaikutuksia lapsen ja nuoren uskomuksiin omista kyvyistään ja esimerkiksi menestyksestä suoriutua koulussa hyvin (Schunk & Meece, 2006).

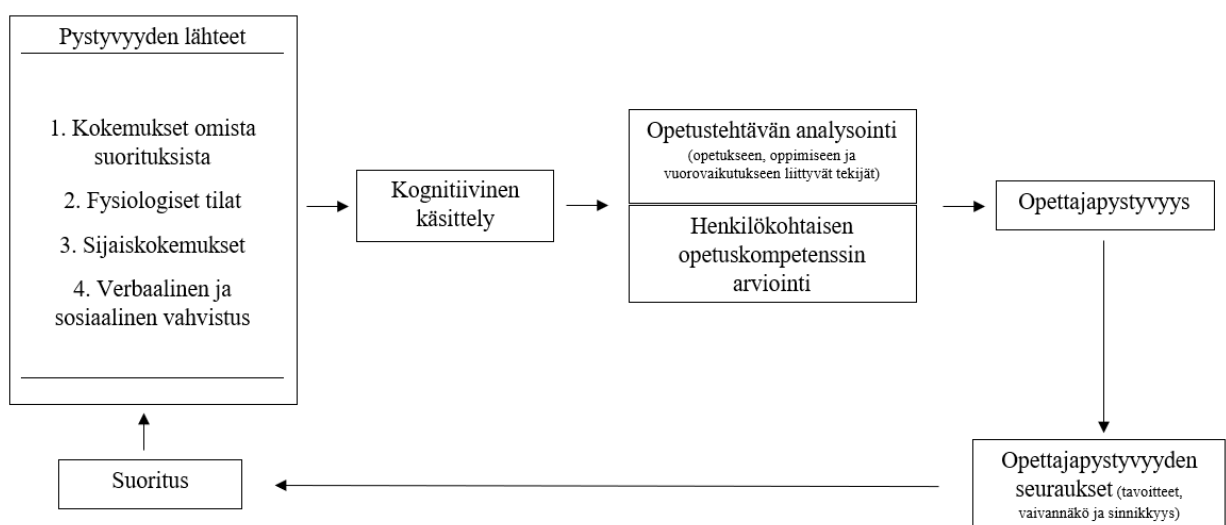
Aro ja kollegat (2014, s. 16) ottavat esille minäpystyvyyden moninaisessa rakentumisessa myös vaikutuksen ympäristön antamasta tuesta, sijaiskokemuksista sekä omien tunteiden ja kehon tuntemuksista. Yksilön kokemat aiemmat onnistumiset ovat merkityksellisessä roolissa vahvan minäpystyvyyden muodostumisessa (Aro ym., 2014, s. 16). Omat minäpystyvyyden kokemuk-

set ovat tehokkain lähde sen toiminnan tarkasteluun (Bandura, 1997, s. 242). Tilanteista ja tehtävistä suoriutuminen on sidottu aiempiin kokemuksiin, joten onnistumiset vahvistavat uskoa itseensä ja saavat yksilön näkemään enemmän vaivaa tarvittaessa (Maddux & Gosselin, 2012).

4.2 Opettajan minäpystyvyys

Lähdekirjallisuudessamme tulee esille käsitteet opettajan minäpystyvyys ja opettajanpystyvyys. Käytämme näitä molempia käsitteitä työssämme ja tarkoitamme niillä samaa. Banduran (1997) sosiokognitiivisen teorian pohjalta Skaalvik ja Skaalvik (2009) määrittelevät opettajan minäpystyvyyden tarkoittavan opettajan uskomuksia omista kyvyistä suunnitella, organisoida ja toteuttaa opetusta niin, että kasvatustavoitteet saavutetaan. Woolfolk Hoy ja Davis (2006) toteavat vahvan minäpystyvyyden tukevan korkeaa motivaatiota, sinnikkyyttä sekä suurempaa uurastusta läpi opettajan uran. Opettajan minäpystyvyyden tunteeseen vaikutti Skaalvikin & Skaalvikin (2009) tutkimuksen mukaan esimerkiksi huoltajien ja opettajan välinen luottamus-suhde, opettajan autonomisuus sekä koulun johdon tuki.

Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy ja Hoy (1998) ovat luoneet mallin, joka käsittelee opettajapystyvyyttä. Malli on luotu Banduran (1997) minäpystyvyysteorian neljän elementin pohjalta, jotka määrittelimme luvussa 4.1 tarkemmin. Seuraavaksi käsittelemme elementtejä opettajapystyvyyden vaikutuksesta.



Kuvio 2. Tschannen-Moranin, Woolfolk Hoyn ja Hoyn (1998) suunnittelema malli opettajapystyvyyden syklisyydestä. Suomennos Kormano & Määttä, (2023).

Opettajan kompetenssi saa vaikutteita kaikista neljästä elementistä, mutta eniten siihen vaikuttavat kokemukset omasta suorituksesta sekä fysiologiset tilat, jotka muodostuvat suoritusten aikana (Tschannen-Moran ym., 1998). Vain opetustilanteessa yksilö voi arvioida omien kykujensä soveltumista tehtävään sekä nähdä niiden seuraukset (Tschannen-Moran ym., 1998). Opetustilanteissa opettaja saa tietoa siitä, miten hänen vahvuutensa ja heikkoutensa näkyvät luokan hallitsemisessa ja ohjaamisessa (Tschannen-Moran ym., 1998). Yksilön kokemat fysiologiset tilat opetustilanteissa lisäävät käsitystä omasta opetuskompetenssista (Tschannen-Moran ym., 1998). Ne voivat parhaillaan parantaa suorituskyykyä keskittämällä huomion tehtävään tai myös heikentää taitojen parasta hyödyntämistä (Tschannen-Moran ym., 1998).

Tschannen-Moran ja kollegat (1998) toteavat sijaiskokemusten perusteella saatujen havaintojen vaikuttavan yksilön henkilökohtaiseen opetuskykyyn varsinkin taitavia ja uskottavia opettajia tarkastelemalla. Tämä on tärkeää varsinkin opettajankoulutus vaiheessa oman uraidentiteetin muodostuessa (Tschannen-Moran ym., 1998). Esimiehiltä, kollegoilta ja oppilailta saatu palaute on tehokas tietolähde siitä vastaavatko opettajan taidot ja strategiat tietyn opetustehtävän vaatimuksia (Tschannen-Moran ym., 1998). Opinnot ja erilaiset kurssit antavat paljon tietoa opetuksen tehtävästä ja tarjoavat menetelmiä, joita opettaja voi taidoissaan hyödyntää (Tschannen-Moran ym., 1998).

Tschannen-Moran ja kollegat (1998) toteavat neljän elementin olevan pohja pystyvyysuskomusten luomisessa, mutta oleellisempaa siinä on se, miten niistä muodostunutta tietoa yksilö tulkitsee. Kognitiivinen prosessointi määrittää tietolähteiden punnitsemisen ja sen, miten ne vaikuttavat opetustehtävän analysointiin sekä henkilökohtaisen opetuskompetenssin arviointiin (Tschannen-Moran, 1998). Opetustehtävällä tarkoitamme kokonaisvaltaisesti opetukseen, oppimiseen ja vuorovaikutukseen liittyviä tekijöitä. Opetustehtävän analysointi tuottaa päätelmiä tehtävän tasosta ja vaatimuksista, joita siinä menestyminen vaatii (Tschannen-Moran ym., 1998). Opetusstrategiat, materiaalit, oppilaiden kyvyt sekä opetustilat ovat esimerkkejä asioista, jotka vaikuttavat päätelmien tekemiseen (Tschannen-Moran ym., 1998).

Tschannen-Moranin ja kollegoiden (1998) luoma malli näkee käsitykset omasta opettajuudesta osana opettajan minäpystyvyyttä ei kokonaisuutena. Nämä henkilökohtaiseen opetuskompetenssiin liittyvät kysymykset arvioivat käsitystä nykyisestä toiminnasta ja auttavat arvioimaan omaa opettajapystyvyyttä sekä tulevia kykyjä (Tschannen-Moran ym., 1998). Opettaja, joka on tietoinen kykujensä puutteellisuudesta tietyissä olosuhteissa, mutta uskoo pystyvänsä kehittämään niitä omaa sinnikkään käsityksen opettajan minäpystyvyydestä (Tschannen-Moran ym.,

1998). Tavoitteet, vaivannäkö ja sinnikkyys ovat esimerkkejä asioista, joihin opettajan kokema minäpystyvyys vaikuttaa (Tschannen-Moran ym., 1998). Korkeampi opettajapystyvyys johtaa siihen, että yksilö on valmis näkemään enemmän vaivaa ja ponnisteluja tehtävän eteen (Tschannen-Moran ym., 1998). Nämä toimet johtavat parempiin suorituksiin, jotka puolestaan nostattavat opettajan minäpystyvyyttä entisestään (Tschannen-Moran ym., 1998).

Opettajan minäpystyvyyden vahvaa muodostumista tukee sen syklisyys edellä esitellyn mallin mukaisesti (Tschannen-Moran ym., 1998; Woolfolk Hoy & Davis, 2006). Toiminnan kertautumisen myötä opettaja kehittyy omassa toiminnassaan. Suoritukset ja tulokset luovat uutta tietoa ja tarjoavat uuden omakohtaisen kokemuksen, joka muovaa tulevia minäpystyvyyden uskoksia (Tschannen-Moran ym., 1998; Woolfolk Hoy & Davis, 2006).

5 Opettajan minäpystyvyyden vaikutus luokanhallintaan

Banduran (1997) minäpystyvyysteorian ja luokanhallinnan määritelmien tarkastelun jälkeen voimme nähdä yhteyden ilmiöiden välillä. Yksilön minäpystyvyyssuhteukset voivat ennustaa hänen ammatinvalintaansa sekä sitä, miten hyvin hän tulee kyseisestä ammatista suoriutumaan (Maddux & Gosselin, 2012). Jos opettaja kokee hallitsevansa ammattinsa asettamia tehtäviä kuten tässä tapauksessa luokanhallintaa, niin hän todennäköisemmin onnistuu sen suorittamisessa. Maddux ja Gosselin (2012) korostavat, että henkilö, joka kokee suoriutuvansa työtehtävänsä edellyttämistä toiminnoista, uskoo mitä ilmeisemmin, että kyseiset käytökset johtavat menestykseen työssä. Näiden molempien asioiden toteutuessa opettaja on aidosti kiinnostunut työstään ja pystyy saavuttamaan tavoitteellisia tuloksia sekä käyttäytymistä (Maddux & Gosselin, 2012), joista yksi tärkein on luokanhallinta.

Luokanhallinta liitetään myönteisesti minäpystyvyyteen, uskomuksiin omasta opettajuudesta sekä rakentavaan älykkyyteen (Catalano, Vecchio & Perucchini, 2022). Opettajan luomat pedagogiset oppimisympäristöt ja ammatillinen toiminta ovat pitkälti hänen kokeman minäpystyvyyden ja kykyjen varassa (Bandura, s. 240). Banduran (1997, s. 240–241) mukaan vahvan opettajapystyvyyden omaava opettaja suhtautuu haasteisiin positiivisemmin ja uskoo, että vaikeudet oppilaiden keskuudessa voidaan voittaa asianmukaisten tekniikoiden avulla. Hän on myös avoimempi uusille ideoille ja menettelytavoille, joiden avulla opettaja voisi paremmin vastata oppilaiden tarpeisiin (Tschannen-Moran ym., 1998).

Vahvan minäpystyvyyden omaavalla opettajalla on vähemmän kurinpito-ongelmia, ja hän kokee vähemmän stressiä sekä hänen oppilaansa pärjäävät akateemisesti hyvin (Gordon, 2001). Opettaja, jonka minäpystyvyys on alhainen, kokee suuremmalla todennäköisyydellä kurinpito-ongelmia sekä hänellä ei ole itsevarmuutta hallita luokkaa (Gordon, 2001). Zee ja Koomen (2016) osoittavat tutkimuksellaan, että opettaja, jolla on vahva minäpystyvyys sekä erityisesti hän, jolla on enemmän työkokemusta selviytyy paremmin ongelmakäyttäytymisestä.

Opettajan puutteellinen minäpystyvyys voi vaikuttaa hänen luokanhallintakeinoihinsa siten, että hän yrittää hallita sitä enimmäkseen tiukkojen säännösten ja negatiivisten sanktioiden avulla (Savage & Savage, 2010; Woolfolk & Hoy, 1990). Hyvän minäpystyvyyden omaava opettaja käyttää vähemmän negatiivisia seurauksia ja ankaria rangaistuksia (Gordon, 2001). Jos opettaja uskoo omaan pystyvyyteensä, hän turvautuu toiminnassaan pääasiallisesti vakuuttaviin

keinoihin autoritaarisen kontrollin sijasta ja tukee näin ollen oppilaiden itseohjautuvuutta sekä sisäistä kiinnostusta (Bandura, 1997, s. 241).

Byrne (2017) tuo esille tutkimuksessaan keinoja, miten voi saavuttaa hyvän minäpystyvyyden tason osana luokanhallintaa. Osa tutkimukseen osallistuneista koki, että minäpystyvyys saavutettiin erehdytyksien sekä erilaisten strategioiden kokeilemisen kautta, jotka tapahtuivat luokahuoneessa (Byrne, 2017). Uusien strategioiden kokeileminen ja niiden ylläpitäminen, muuttaminen tai kokonaan eroon pääseminen oli jotain, mitä osallistujat kertoivat koko ajan tekevänsä (Byrne, 2017). Tietoa uusista strategioista löytyy kollegoilta, internetistä, kirjoista sekä koulun muulta henkilökunnalta (Byrne, 2017).

Hettingerin, Lazaridesin, Rubachin ja Schiefelen (2021) tekemä tutkimus tuo esille sen, että opettaja, joka uskoo pystyvänsä hallita luokkaa, saa todennäköisemmin luotua sinne tehokkaita oppimisympäristöjä, joissa oppilaat kokevat olevansa osa ryhmää sekä saavansa tarpeeksi ohjausta. Opettaja, joka uskoo omaan pystyvyyteen tarjota tehokasta opetusta, joka mahdollistaa oppilaiden oppimisen, on vähemmän huolissaan omasta selviytymisestä opettajana sekä opetustehtävän vaatimuksista (Ghaith & Shaaban 1999). Kyseinen opettaja on myös varmempi siitä, että täyttää oppilaiden yksilölliset akateemiset tarpeet sekä saa oppilaat motivoitua paremmin (Ghaith & Shaaban, 1999). Alhainen pystyvyys aiheuttaa opettajassa syyllisyyttä oppilaiden huonoista oppimistuloksista (Ghaith & Shaaban, 1999).

Zee ja Koomen (2016) toteavat tutkimuksessaan, että opettajan minäpystyvyydellä on vaikutusta luokahuoneen laatuun, oppilaiden akateemiseen sopeutumiseen sekä opettajan työtyytyväisyyteen. Opettajan uskomukset omasta minäpystyvyydestä vaikuttavat hänen työpanokseensa ja tavoitteiden asettamiseen, jotka näkyvät taas hänen opetustoiminnassaan (Aho ym., 2014, s. 18; Woolfolk Hoy & Davis, 2006). Tutkimuksen mukaan opettajan minäpystyvyys toimii hänelle henkilökohtaisena voimavarana hänen opetuskäyttäytymisessään, joten luokan hallitseminen saa vaikutusta siitä (Lazarides ym., 2020).

Opettaja, jonka luokahuonestressi oli korkea, koki heikompa minäpystyvyyttä sekä työtyytyväisyyttä (Klassen & Chiu, 2010). Klassen ja Chiun (2010) tutkimuksen mukaan minäpystyvyydellä on yhteys työtyytyväisyyteen. He tuovat esille, että työhönsä tyytyväinen opettaja omaa korkean minäpystyvyyden luokanhallintaa kohden sekä hänen opetusstrategiansa ovat toimivat.

6 Minäpystyvyys osana luokanhallintaa noviisiopettajan toiminnassa

Ensimmäinen opetusvuosi on opettajan uralla tunteellisin (Blomberg, 2008, s. 1). Monet opettajat lopettavat työt parin vuoden jälkeen, jos työ ei ole vastannutkaan haluttuja odotuksia (Blomberg, 2008, s. 1). Myös opettajan minäpystyvyys vaikuttaa opetusvuosien määrään (Gordon, 2001). Alhaisen minäpystyvyyden omaava opettaja on todennäköisesti ammatissa muutamia vuosia, kun taas vahva minäpystyvyys mahdollistaa pidemmän uran (Gordon, 2001; Zee & Koomen, 2016).

Noviisiopettajan määritelmä kirjallisuudessa on hieman vaihtelevaa ja siitä käytetään useita nimityksiä, kuten vastavalmistunut opettaja, aloitteleva opettaja tai opettajatulokas. Työuransa alkumetreillä olevaa opettajaa voidaan kutsua noviisiopettajaksi (Ihalainen ja Rautiainen, 1993, s. 9–10). Berry (2009, s. 20) tarkentaa noviisiopettajan tarkoittavan opettajaa, joka on ollut työelämässä enintään kolme vuotta valmistumisensa jälkeen. Käytämme Berryn tekemää määritelmää tutkimuksessamme.

Tschannen-Moranin ja Hoyn (2006) tekemässä tutkimuksessa ilmeni noviisiopettajien keskuudessa alhaisempaa uskomusta omasta opettajapystyvyydestä kuin kokeneilla opettajilla. Stressi, opetukseen sitoutuminen ja tyytyväisyys tuesta liittyvät pitkälti opettajan ensimmäisenä työvuotena kokemaan minäpystyvyyteen (Tschannen-Moran ym., 1998). Noviisiopettajan kokema työtyytyväisyys, myönteisempi suhtautuminen opetukseen ja vähäinen stressi on parempi opettajalla, jolla on vahva tunne omasta pystyvyydestä (Tschannen-Moran ym., 1998).

Noviisiopettajalla on tavallisesti ongelmia ylläpitää järjestystä (Saloviita, 2014, s. 33). Syynä tähän Saloviita (2014, s. 33) pitää opetustyön automatisoitumisen puuttumista. Automatisoitumisen puuttuminen tulee esille, kun aloitteleva opettaja kamppailee järjestyksen luomisen, välittämisen ja tuen tarjoamisen sekä vallan ja vastuun jakamisen kanssa (Jones & Jones, 2013, s. 51). Tämän seurauksena opettajan lyhytmuisti saa liikaa ärsykejä luokan haasteista samanaikaisesti (Saloviita, 2014, s. 33). Noviisiopettajan haasteena on lisäksi oman toimintansa seurauksien ennakoiminen sekä tehtävien tärkeysjärjestykseen asettaminen (Saloviita, 2014, s. 33).

Lazaridesin ja kollegoiden (2020) tekemä tutkimus totesi opettajankoulutuksen lopussa ilmeneen hyvän minäpystyvyyden vaikuttavan positiivisesti opettajan uran alkuvaiheisiin. Opetuskokemukset uran alkuvaiheessa vahvistavat positiivisesti opettajan käsityksiä luokanhallinnasta (Lazarides ym., 2020). Noviisiopettajan minäpystyvyys saa vaikutteita esimerkiksi oppilaiden motivoimisen ja luokan johtamisen jäljiltä (Woolfolk & Hoy, 1990). Tirri ja Kuusisto

(2019) toteavat, että opettaja saavuttaa kokemusten myötä tietoa omasta toimijuudestaan ja pysyy näin ollen säätelemään toimintaansa paremmin. Kokemukset epäonnistumisista ja onnistumisista ovat molemmat yhtä tärkeitä opettajalle, jotta hän voi kehittyä ammatillisena toimijana sekä parantaa omaa menettelyään eri tilanteissa (Tirri & Kuusisto, 2019). Kaikki opettajat kyseenalaistavat jossain vaiheessa omaa kykyään ylläpitää luokassa tehokasta oppimisympäristöä (Levin & Nolan, 2010, s. 77). Nämä normaalit epävarmuudet ovat kuitenkin erityisen yleisiä opettajan uran alussa (Levin & Nolan, 2010, s. 77).

Opettajan minäpystyvyyden muodostumisessa on otettava huomioon opettajankoulutuksen luonne ja sisältö (Woolfolk Hoy & Davis, 2006). Minäpystyvyyden rakentuminen alkaa jo lapsuudessa, kuten aiemmin jo mainitsimme, mutta ammatillinen näkökulma saa siihen tärkeät vaikutukset koulutuksen aikana (Woolfolk Hoy & Davis, 2006). Vahvan minäpystyvyyden rakentuminen lapsuudessa auttaa elinikäisen kehityksen ja haasteiden läpikäymisessä sekä antaa hyvät mahdollisuudet oppia asioita aikuisiässä (Schunk & Meece, 2006).

Tutkimuksen mukaan opettajankoulutuksen sisältöjen ei koeta vastaavan todellista työelämää (Blomberg, 2008, s. 206). Tästä huolimatta olisi tarpeellista, että opettaja pohtisi työnsä haasteita jo koulutuksen aikana, jotta hän voisi miettiä keinoja niiden käsittelyyn (Lazarides ym., 2020). Koulutusta ei kuitenkaan voida pitää itsestäänselvyytenä opettajaksi kasvamisessa (Ihalainen & Rautiainen, 1993, s. 10). Opiskelijan tulee itse löytää asianmukainen ja luonteva opetustyyli (Ihalainen & Rautiainen, 1993, s. 10). Hettingerin ja kollegoiden (2021) tutkimustulokset osoittivat, että opettajankoulutukseen tulisi lisätä mahdollisuuksia omien opetustaitojen harjoitteluun, koska tämä kehittää todistetusti opettajan minäpystyvyyttä.

Noviisiopettajan ensimmäisiä työvuosia ohjaavat työyhteisön säännöt ja mahdollisen mentorin ohjeet (Tirri & Kuusisto, 2019). Varhaisella mentoroinnilla on iso merkitys opettajapystyvyyden luomisessa (Lazarides ym., 2020). Työtovereiden emotionaalinen tuki, ammatillinen vahvistus sekä palaute ovat noviisiopettajalle merkittäviä (Ihalainen & Rautiainen, 1993, s. 10). Myös Blombergin (2008, s. 211) tutkimus osoittaa, että noviisiopettaja toivoo tukea ja apua kokeneemmalta opettajalta.

Yksi tapa millä voitaisiin vaikuttaa noviisiopettajan kokemiin haasteisiin olisi se, että koulut vähentäisivät liiallisia vaatimuksia varsinkin uran alkuvaiheessa (Lazarides ym., 2020). Koulujen tulisi antaa opettajan tehdä virheitä sekä aikaa luoda oma identiteetti. Noviisiopettajan odo-

tetaan soveltavan omat arvonsa ja tavoitteensa ympäristön ja koulun vaatimuksiin sekä odotuksiin (Ihalainen & Rautiainen, 1993, s. 10). Työelämän ensimmäiset vuodet muovaavat paljon sitä, miten opettajan ammatillinen kehitys rakentuu (Lazarides ym., 2020). Liialliset vaatimukset häiritsevät opettajan toimivan luokanhallinnan kehittymistä ja ne voivat pitkällä aikatahlaimella vaikuttaa negatiivisesti hänen uskomuksiinsa omista luokanhallintataidoista (Lazarides ym., 2020).

7 Johtopäätökset ja pohdinta

Tutkielmamme tavoitteena oli saada konkreettisia keinoja luokan hallitsemiseen, selvittää vaikuttaako opettajan minäpystyvyys luokanhallintaan sekä ymmärtää noviisiopettajien kokemuksia näiden aiheiden osalta. Mielestämme saavutimme kaikki nämä tavoitteet, jonka seurauksena opimme paljon uutta ja kehityimme tulevina opettajina. Erityisesti koemme, että luokanhallinta käsitteen ymmärtäminen ja konkreettisten keinojen löytäminen edistää meidän opettajaksemme kasvua. Tutkielman alkuvaiheessa meillä oli paljon ennakko-oletuksia aiheista, jo ennen kuin perehdyimme lähdekirjallisuuteen ja tutkimuksiin. Tutkimuksessa ilmenneet johtopäätökset tukevat pitkälti ennakko-oletuksiamme.

Tutkimuskysymysten yhteenveto

Ensimmäisen tutkimuskysymyksemme tavoitteena oli saada selville, miten opettajan minäpystyvyys vaikuttaa luokanhallintaan. Bandura (1997, s. 3) määrittelee sosiokognitiivisen teorian pohjalta minäpystyvyyden käsitteen tarkoittavan yksilön uskomuksia omasta pystyvyydestä toteuttaa ja suunnitella keinoja sekä tekoja, jotka auttavat saavuttamaan halutut suoritukset sekä tulokset. Tämän pohjalta Skaalvik & Skaalvik (2009) ovat kuvailleet tarkemmin mitä opettajan minäpystyvyys tarkoittaa. Skaalvikin & Skaalvikin (2009) mukaan opettajan minäpystyvyys tarkoittaa opettajan käsitystä omista taidoistaan suunnitella, organisoida sekä toteuttaa opetusta siten, että tavoitteet saavutetaan. Luokanhallinnalla tarkoitetaan kaikkia niitä keinoja, mitä opettaja tekee saavuttaakseen ympäristön, jossa oppiminen voi tapahtua (Bozkuş, 2021; Saloviita; 2014, s. 17; Savage & Savage, 2010, s. 10; Sieberer-Nagler, 2015) esimerkiksi oppilaiden motivointi sekä työrauhan luominen (Sieberer-Nagler, 2015).

Opettajan kokema minäpystyvyys perustaa pohjan opettajan ammatilliselle toiminnalle (Bandura, 1997, s. 240). Omat uskomukset pystyvyydestä vaikuttavat opettajan työpanokseen sekä opetustoimintaan (Aho ym., 2014, s. 18; Woolfolk Hoy & Davis, 2006). Tutkimukset toivat esille, että opettaja, jonka uskomukset minäpystyvyydestä luokanhallintaansa kohtaan ovat vahvat, pystyy luomaan tehokkaita oppimisympäristöjä (Hettinger ym., 2021), motivoimaan oppilaita paremmin sekä pystyy täyttämään oppilaiden akateemiset tarpeet (Ghaith & Shaaban, 1999). Tämän pohjalta voimme todeta, että minäpystyvyyden ja luokanhallinnan välillä on selkeä yhteys.

Puutteellinen minäpystyvyys vaikuttaa siihen millaisia luokanhallintakeinoja opettaja käyttää (Savage & Savage, 2010, s. 10; Woolfolk & Hoy, 1990). Opettaja, jonka minäpystyvyys on puutteellinen, käyttää todennäköisemmin tiukkoja sääntöjä, negatiivisia seurauksia ja ankaria rangaistuksia (Gordon, 2001; Savage & Savage, 2010, s. 10; Woolfolk & Hoy, 1990). Negatiivisten keinojen käyttäminen tuo jonkinlaista turvaa opettajalle, koska silloin syy-seuraussuhteet ovat selkeämmät.

Kurinpito-ongelmat ovat varsin yleisiä kouluissa ja opettajan arjesta menee paljon aikaa niiden käsittelemiseen. Vahva minäpystyvyys opettajalla vaikuttaa myös kurinpito-ongelmien määrään positiivisesti (Gordon, 2001). Tällöin opettaja käyttää negatiivisten keinojen sijasta keinoja, jotka tukevat oppilaiden itseohjautuvuutta sekä kiinnostusta (Bandura, 1997, s. 241). Tästä voimme päätellä, että keinot, jotka keskittyvät oppilaisiin toimivat paremmin kurinpidon näkökulmasta, kuin keinot, jotka ovat opettajan mielestä turvallisia valintoja.

Tutkimuksia tarkastellessa esiin nousi opettajan työtyytyväisyyden suhde minäpystyvyyteen osana luokanhallintaa. Klassen ja Chiun (2010) sekä Zeen ja Koomenin (2016) mukaan opettajan uskomukset omasta minäpystyvyydestä luokanhallintaansa vaikuttavat heidän työtyytyväisyyteensä. Jos minäpystyvyys koettiin hyväksi, oli opettaja tyytyväinen työhönsä (Klassen & Chiu, 2010). Olennaista on, että omaa minäpystyvyyden tasoa luokanhallintaan kohtaan voi kehittää, joka parantaa siten myös opettajan omaa työtyytyväisyyttä. Byrne (2017) tuo esille erilaisia keinoja oman minäpystyvyyden kehittämiseen. Uusien strategioiden löytäminen, kokeileminen sekä ylläpitäminen, muuttaminen tai poistaminen olivat toimia, joiden avulla omaa minäpystyvyyden tasoa voi kehittää (Byrne, 2017).

Toisessa tutkimuskysymyksessä halusimme saada vastauksia siihen, miten minäpystyvyys osana luokanhallintaa ilmenee noviisiopettajan toiminnassa. Tutkimuksessamme määrittelimme Berryn (2009, s. 20) mukaan noviisiopettajan tarkoittavan vasta valmistunutta opettajaa, joka on ollut työelämässä enintään kolme vuotta. Noviisiopettajan toimiva luokanhallinta on paljon sen varassa, että millainen minäpystyvyys opettajalle on muodostunut. Ensimmäinen työvuosi tuo opettajalle paljon uusia haasteita, vaatimuksia ja stressiä (Tschannen-Moran ym., 1998). Noviisiopettajalta puuttuu työn automatisoituminen (Jones & Jones, 2013, s. 51) sekä omien toimintojen ja niiden seurausten ennakointi voi olla puutteellista (Saloviita, 2014, s. 33). Nämä asiat vaikuttavat järjestyksen ylläpitoon, jonka parissa noviisiopettajalla on yleensä haasteita uran alussa (Saloviita, 2014, s. 33).

Tutkimuksia analysoidessa huomasimme, että ne yhtyivät meidän oletukseemme siitä, että opettajankoulutuksessa on puutteita luokanhallintaan liittyvien tietojen ja konkreettisten keinojen harjoittamisessa. Blomberg (2008, s. 206) toi esille ajatuksen siitä, ettei opettajankoulutuksen sisältö vastaa todellista työelämää. Noviisiopettaja voisi paremmin opintojensa aikana valmistautua todellisuuteen esimerkiksi sen avulla, että koulutukseen lisättäisiin mahdollisuuksia opetustaitojen harjoitteluun (Hettinger ym., 2021). Opetustaitojen harjoittelu lisäisi tutkimusten mukaan samalla opettajan kokemaa minäpystyvyyttä (Hettinger ym., 2021).

Kaikkia haasteita luokanhallintaan liittyen ei kuitenkaan voida laittaa koulutuksen varaan, vaan jokaisen opettajaopiskelijan tulisi koulutuksen aikana etsiä omaa opetustyyliään sekä kehittää omia vahvuuksiaan ja heikkouksiaan (Ihalainen & Rautiainen, 1993, s. 10). Opettajan minäpystyvyys muotoutuu opintojen ja työelämään siirtymisen aikana ja tutkimuksia tarkastelemalla voimme todeta sen vaikuttavan paljon siihen, kuinka hän kokee hallitsevansa luokkaa. Vahva minäpystyvyys luo noviisiopettajalle positiivisemmat lähestymistavat opetuksen järjestämiselle sekä lisää myönteistä suhtautumista haasteisiin (Tschannen-Moran ym., 1998).

Noviisiopettajan ensimmäisiä työvuosia ohjaa vahvasti kouluyhteisön tuomat säännöt (Tirri & Kuusisto, 2019). Työyhteisöt saattavat asettaa liiallisia vaatimuksia sekä odotuksia, joihin noviisiopettaja ei välttämättä pysty taipumaan (Lazarides ym., 2020). Lazaridesin ja kollegoiden (2020) tekemän tutkimuksen mukaan tähän voitaisiin vaikuttaa rajoittamalla liiallisia vaatimuksia opettajan alku-uran aikana. Korkeat odotukset lisäävät stressiä ja paineita, jotka vaikuttavat työhyvinvointiin sekä -tyytyväisyyteen, joiden positiivinen kokeminen olisi erittäin tärkeää noviisiopettajalle ja henkilökohtaisen opettajapystyvyyden muodostumiselle. Pitkällä aikatahlaimella korkeat odotukset voivat heikentää opettajan uskomuksia kyvyistään hallita luokkaa sekä vaikeuttaa niiden kehittymistä (Lazarides ym., 2020). Varhainen mentorointi olisi myös hyvä keino vahvistaa yksilön opettajapystyvyyden rakentumista (Lazarides ym., 2020), koska noviisi pitää tärkeänä kokeneiden kollegoiden antamaa palautetta ja sosiaalista vahvistamista (Ihalainen & Rautiainen, 1993, s. 10).

Aineistoa etsiessä sekä tutkielmaa kirjoittaessa oli yllättävää huomata, että virallisissa asiakirjoissa on puutteita aiheemme osalta. Perusopetuslaissa (1998/628) käsitellään opetuksen turvallisuuden takaamista sekä oppilaan asiallista käyttäytymistä (Holopainen, Järvinen, Kuusela

& Packalen, 2009, s. 17–19). Lain mukaan koulun järjestyssäännöissä voidaan määrätä esimerkiksi asianmukaisesta käyttäytymisestä, kouluuyhteisön turvallisuuden järjestelyistä sekä koulun omaisuuden käsittelystä (Holopainen ym., 2009, s. 17–19). Perusopetuslaissa ei tästä huolimatta ole määritelty luokanhallinnan käsitettä, vaan sitä pelkästään sivutaan siinä eri merkityksin (Holopainen ym., 2009, s. 17–19). Perusopetuslakiin pohjautuvasta opetussuunnitelmasta (OPH, 2016) puuttuu myös maininta luokanhallinnan määrittelystä, siihen liittyvistä keinoista sekä sen toteuttamisesta. Koemme tämän puutteelliseksi varsinkin noviisiopettajan näkökulmasta, sillä olisi erityisen tärkeää, että vasta valmistunut opettaja pystyisi tukeutumaan sieltä löytyviin tiedonlähteisiin sekä siirtämään ne osaksi omaa toimintaansa.

Työn heikkoudet ja haasteet

Tutkielmamme heikkoutena pidämme sitä, että tutkielmassa on runsaasti lähteitä. Lähteiden määrään on vaikuttanut erityisesti se, että emme ole löytäneet lähteitä, joista saisi useita viitteitä. Johdannossa mainitsemamme teokset (Bandura, Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy & Hoy, Jones & Jones, Blomberg, Saloviita) ovat olleet tärkeässä asemassa työssä, koska näistä lähteistä on pystynyt rakentamaan laajempaa kokonaisuutta. Kuitenkin näissäkin lähteissä on viitattu paljon eri lähteisiin, jotka ovat olleet meidän työmme kannalta tärkeitä, joten olemme etsineet ne. Tämä on vienyt meiltä paljon aikaa ja olemme joutuneet laajasti tutkimaan eri teoksia. Suomessa tehtyjä tutkimuksia löytyi varsin vähän, joka vaikeutti aiheen yhdistämisen suomalaisen koulun kontekstiin. Siitä huolimatta kansainvälisyys lisäsi tutkimuksemme uskottavuutta sekä merkittävyyttä.

Aiheeseemme liittyi erilaisia haasteita, jotka tulivat tutkielman edetessä vastaan. Aiheemme yksi keskeisimmistä käsitteistä (luokanhallinta) osoittautui hyvin laajaksi, minkä vuoksi jouduimme rajaamaan sitä. Luokanhallinta ilmiön rajaaminen oli haastavaa, koska aihe on hyvin moniulotteinen ja halusimme, että rajaamamme lähestymistavat tukevat koko tutkielmaa. Huomasimme myös, että luokanhallinnan käsitettä ei käytetä suomalaisessa lähdekirjallisuudessa. Luokanhallinnan sijasta käytetään työrauhan käsitettä, joka on osa luokanhallintaa, mutta ei määrittele sitä kokonaan. Yleisesti luokanhallinnan ja minäpystyvyyden osalta kansainvälisiä lähteitä löytyi huomattavasti enemmän. Haasteita aiheutti myös luotettavien tutkimusten löytäminen minäpystyvyyden ja luokanhallinnan välisestä yhteydestä. Jouduimme itse soveltamaan löytämiämme lähteitä aiheeseen ja siten tutkimuskysymyksen vastaus jäi aika suppeaksi.

Yhteistutkijuus

Tutkimus toteutettiin yhteistutkijuuksena ja valitsimme kyseisen toteutustavan, koska koemme, että työskentelemme tehokkaammin vuorovaikutuksessa muiden ihmisten kanssa. Olemme myös tehneet aiemmin yhdessä koulutöitä, joka vahvisti yhteistutkijuuden valintaa. Koemme, että yhteistutkijuus on tuonut työhömmä luotettavuutta, koska yhdessä tehtäessä kaksi eri tutkijaa etsii aineistoja, arvioi niitä sekä tuo esille eri näkökulmia. Yhteistutkijuuden myötä tutkimusprosesseissa tapahtuu muutoksia ja kasvua, jonka aikana esimerkiksi tutkimuskysymykset voivat muuttaa muotoaan ja ovat tarkemmin yhteydessä tutkittuihin asioihin (Laine, Merikivi, Määttä & Tolonen, 2011). Eri näkökulmat voivat myös aiheuttaa tutkijoiden välillä eri mielipiteitä, joka tuo haasteita tutkimuksen tekemiseen sekä kirjoittamiseen. Yhdessä tutkimalla molempien osapuolien käsitykset ja lähtökohdat saavat haastetta ja ne kehittyvät sen myötä (Laine ym., 2011). Yhteistutkijuus helpottaa myös omien tutkielman tekemiseen liittyvien pelkojen käsittelemistä. Esimerkiksi oikeinkirjoittaminen huolestutti, kunnes huomasimme, että työtämme täydensivät toisiaan.

Jatkotutkimus

Tutkielmaa kirjoittaessa meille on noussut esiin monia aiheita, joista voisimme jatkaa Pro gradu- tutkielmaan. Aiheen lähtökohdan valinnassa olisi tärkeänä osana se, että voisimme jollain tavalla hyödyntää kandidaatin tutkielmassamme tutkittua tietoa ja syventää sitä. Koemme tärkeänä myös sen, että jatkotutkimuksemme tuottaa meille lisää tietoa, jota voimme hyödyntää työelämään siirtyessä. Tämä tekee tutkimuksen teosta mielekästä sekä tulosten tarkastelusta merkityksellistä. Meille on selvää, että teemme tulevan Pro gradu -tutkielman yhdessä. Olemme kokeneet yhdessä työskentelyn erittäin antoisaksi ja tehokkaaksi tavaksi, joten tulevaa tutkimusta miettiessä haluamme ehdottomasti jatkaa samalla tavalla yhteistyön merkeissä. Alustavasti olemme kiinnostuneet toteuttamaan Pro gradu -tutkielman laadullisena tutkimuksena, mutta sen lähtökohdat tarkentuvat vasta suunnittelun aloituksen myötä.

Meillä molemmilla on sivuaineena erityispedagogiikka ja se voisi antaa näkökulman tulevalle tutkimuksellemme. Mietimme erityispedagogiikan yhdistämistä luokanhallintaan jo tämän tutkielman aiheita pohtiessa, mutta erinäisistä syistä päädyimme siirtämään sen syrjään, ainakin hetkeksi. Yksi jatkotutkimus aihe ideoista voisi olla noviisiopettajan luokanhallinnan tarkastelu erityisluokassa. Aihetta voisi tutkia opettajalähtöisesti, kuten tässäkin tutkimuksessa, ja keskittyä noviisiopettajan kokemuksiin ja näkemyksiin luokanhallintakeinoista erityisluokan kontekstissa. Näkökulman vaihtaminen kiinnostaisi meitä myös ja Pro gradu -tutkielmassamme

voisi olla mielenkiintoista tarkastella sitä, miten erityisluokan oppilaat kokevat noviisiopettajan luokanhallinnan. Voisimme molemmissa tapauksissa toteuttaa haastattelun osana tutkimusta sekä havainnoida luokassa tapahtuvaa toimintaa.

Jatkotutkimusta miettiessä meitä kiinnostaisi tutkia opettajan pedagogisen auktoriteetin rakentumista sekä sitä, miten auktoriteetti vallan välineenä on muuttunut vuosikymmenien saatossa. Pedagoginen auktoriteetti ja sen merkitys luokanhallinnassa tuli kandidaatin tutkielmaa tehdessä esille useassa eri lähteessä ja siitä löytyi runsaasti tietoa. Mielenkiintomme aiheeseen heräsi tätä myöten. Vallan käyttö ja sen merkitys koulun kontekstissa on muuttunut vuosien saatossa paljon ja olisi hyvin avartavaa tutkia sen historiaa sekä nykypäivän ilmenemistä. Opettajan pedagogisen auktoriteetin rakentuminen on hyvin oleellinen osa luokanhallintakeinoja, joten koemme sen tutkimisen hyödylliseksi tulevan opettajauran lähestyessä.

Lähteet

- Aro, T., Järviluoma, E., Mäntylä, M., Mäntynen, H., Määttä, S. & Paananen, M. (2014). *Oppilaan minäkäsitys ja luottamus omiin kykyihin* (1.p.). Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: W.H. Freeman and Company.
- Belt, A. (2013). *Kun työrauha horjuu: Kotitalousopettajien käsityksiä työrauhahäiriöistä ja niiden taustatekijöistä* (Väitöskirja). Tampere: Juvenes print.
- Berry, J. R. (2009). *The novice teacher's experience in sensemaking and socialization in urban secondary schools* (Väitöskirja). Office of Graduate Studies of Texas A&M University. Haettu 16.3.2023 osoitteesta <https://www.proquest.com/docview/305117517?pq-origsite=gscholar&fromopenview=true>
- Blomberg, S. (2008). *Noviisiopettajana peruskoulussa: Aloittelevien opettajien autenttisia kokemuksia ensimmäisestä opettajavuodesta* (Väitöskirja). Helsinki: Yliopistopaino.
- Bozkuş, K. (2021). A Systematic Review of Studies on Classroom Management from 1980 to 2019. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 13 (4), 433–441. Haettu 20.2.2023 osoitteesta <https://www.iejee.com/index.php/IEJEE/article/view/1375>
- Byrne, K. (2017). *Teacher self-efficacy in classroom management amongst novice middle school teachers*. Social Science Premium Collection. Haettu 28.3.2023 lähteestä <https://www.proquest.com/docview/2028050595?fromopenview=true&pq-origsite=gscholar>
- Catalano, M. G., Vecchio, G. M. & Perucchini, P. (2022). The role of teachers' intelligence conceptions, teaching beliefs and self-efficacy on classroom management practices. *Ricerche di Psicologia*, 45, 1–19. Haettu 20.1.2023 osoitteesta <http://dx.doi.org/10.3280/rip2022oa13394>
- Ghaith, G. & Shaaban, K. (1999). The relationship between perceptions of teaching concerns, teacher efficacy, and selected teacher characteristics. *Teaching and Teacher Education*, 15 (5), 487–496. Haettu 22.3.2023 osoitteesta [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(99\)00009-8](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(99)00009-8)
- Gordon, L. M. (2001). *High Teacher Efficacy as a Marker of Teacher Effectiveness in the Domain of Classroom Management*. California Council on Teacher Education. Haettu 10.2.2023 osoitteesta <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED465731.pdf>
- Heikkinen, A. (7.9.2020). “Jos luokassa on 80 oppilasta, niin totta kai todennäköisyys häiriöille lisääntyy” – asiantuntijan mukaan työrauha paranee kouluissa samoilla keinoilla kuin

- työpaikoilla. *Yle*. Haettu 20.4.2023 osoitteesta <https://yle.fi/aihe/artikkeli/2020/09/07/jos-luokassa-on-80-oppilasta-niin-totta-kai-todennakoisyys-hairioille-lisaantyy>
- 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. Haettu 17.3.2023 osoitteesta <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X21000731?via%3Dihub>
- Hirsjärvi, S. (1982). *Kasvatustieteen käsitteistö*. Keuruu: Otava.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2016). *Tutki ja kirjoita* (15.-17.uud.p). Helsinki: Tammi.
- Holopainen, P., Järvinen, R., Kuusela, J. & Packalen, P. (2009). *Työrauha tavaksi: Kohtaaminen, toimintakulttuuri ja pedagogiikka koulun arjessa*. Opetushallitus. Helsinki: Edita Prima Oy. Haettu 28.3.2023 osoitteesta <https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/holopainen-p.-et-al.-tyorausua-tavaksi-kohtaaminen-toimintakulttuuri-ja-pedagogiikka-koulun-arjessa.-2009.pdf>
- Hotokka, M. (12.8.2021). 8 vinkkiä luokan työrauhaan. *Opettaja*. Haettu 17.3.2023 osoitteesta <https://www.opettaja.fi/tyossa/8-vinkkia-luokan-tyorausua/>
- Ihalainen, T. & Rautiainen, R. (1993). Noviisina selviytymässä. Teoksessa E. Korpinen (toim.), *Opettajaksi oppimaan – kasvattajaksi kasvamaan* (s. 9–13). Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, opettajankoulutuslaitos.
- Jones, V. F. & Jones, L. (2013). *Comprehensive classroom management: Creating communities of support and solving problems* (10th edition, international edition.). Boston: Pearson.
- Julin, S. & Rumpu, N. (2018). *Työrauhan ja turvallisen oppimisympäristön arviointi perusopetuksessa ja lukiokoulutuksessa*. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Tampere: Juvenes Print – Suomen Yliopistopaino Oy. Haettu 15.2.2023 osoitteesta https://karvi.fi/wp-content/uploads/2018/05/KARVI_0618.pdf
- Klassen, R. & 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. Haettu 15.2.2023 osoitteesta https://www.researchgate.net/publication/232428271_Effects_on_Teachers'_Self-Efficacy_and_Job_Satisfaction_Teacher_Gender_Years_of_Experience_and_Job_Stress
- Laine, S., Merikivi, J., Määttä, M. & Tolonen, T. (2011). Metodit. Teoksessa M, Määttä & T, Tolonen (toim.), *Annettu, otettu, itse tehty* (s. 12–27). Nuorten vapaa-aika tänään Haettu

- 20.10. osoitteesta <https://blogs.helsinki.fi/tatolone/files/2018/09/Annettu-otettu-itse-tehty-laine-merikivi-m%C3%A4%C3%A4tt%C3%A4-tolonen.pdf>
- Lanas, M. (2022). Häiritsevä potunmuussaus. Teoksessa M. Lanas & T. Kiilakoski (toim.), *Häiriö? Näkökulmia työrauhan säröihin koulussa* (s. 259–276). Tampere: Vastapaino.
- 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. Haettu 22.2.2023 osoitteesta <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0959475219302245>
- Lehtomäki, S. & Mikkilä-Erdmann, M. (2018). Opettaja työrauhan rakentajana luokkahuoneen vuorovaikutuksessa. *Prologi*, 10–25. Haettu 20.1.2023 osoitteesta <https://journal.fi/prologi/article/view/95927/54325>
- Levin, J., & Nolan, J. F. (2010). *Principles of classroom management: A professional decision-making model* (6th ed.). Boston: Pearson/Allyn and Bacon.
- Maddux, J. E. & Gosselin, J. T. (2012). Self-efficacy. Teoksessa M.R. Leary & J. P. Tangney (toim.), *Handbook of Self and Identity* (2nd ed.). (s. 198–224). New York: Guilford Press
- Marzano, R. J. & Marzano, J. S. (2003). The key to classroom management. *Educational Leadership*, 61(1), 6-13. Haettu 20.1.2023 osoitteesta https://www.researchgate.net/publication/283749466_The_Key_to_Classroom_Management
- Metsämuuronen, J. (2011). *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä: Tutkijalaitos* (4.korjattu laitos.) [Adobe Digital Editions -versio]. Haettu 15.2.2023 osoitteesta <https://www-booky-fi.pc124152.oulu.fi:9443/lainaa/1234>
- Nuutinen, P. (29.8.2002). Tuoko karttakeppi kouluihin työrauhan? Helsingin Sanomat. Haettu 17.3.2023 osoitteesta <https://www.hs.fi/mielipide/art-2000004077552.html>
- Opetushallitus. (2016). Peruopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014 (4.p.). Määräykset ja ohjeet 2014:96. Haettu 30.1.2023 https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- Perusopetuslaki. (21.8.1998/628). Haettu 31.3.2023 osoitteesta <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>
- Saloviita, T. (2007). *Työrauha luokkaan: Löydä omat toimintamallit*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Saloviita, T. (2013). *Luokka haltuun!: Parhaat keinot toimivaan opetukseen*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Saloviita, T. (2014). *Työrauha luokkaan*. Jyväskylä: PS-kustannus.

- Salminen, A. (2011). *Mikä kirjallisuuskatsaus? Johdatus kirjallisuuskatsauksen tyyppeihin ja hallintotieteellisiin sovelluksiin*. Vaasa: Vaasan yliopisto. Haettu 16.1.2023 osoitteesta: https://www.uwasa.fi/materiaali/pdf/isbn_978-952-476-349-3.pdf
- Savage, M. K. & Savage, T. V. (2010). *Successful classroom management and discipline: Teaching self-control and responsibility* (3rd ed.). Los Angeles: SAGE.
- Schunk, D.H. & Meece, J.L. (2006). Self-Efficacy Development in Adolescence. Teoksessa F. Pajares & T. Urdan (toim.), *Self-Efficacy Beliefs of Adolescents* (s. 71–96). IAP–Information Age Publishing, Inc.
- Sieberer-Nagler, K. (2015). Effective Classroom-Management & Positive Teaching. *Canadian Center of Science and Education*, 9 (1), 163–172. Haettu 20.10.2022 osoitteesta <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1087130.pdf>
- Sigfrids, A. (2009). Viihtyisä ja turvallinen koulu. Teoksessa T. Saloviita (toim.), *Meidän koulu: Keinoja työrauhan ja hyvän ilmapiirin saavuttamiseen* (s. 91–109). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Skaalvik, E., & Skaalvik, S. (2009). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education*, 26 (4), 1059–1069. Haettu 15.3.2023 osoitteesta <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.11.001>
- Tirri, K. & Kuusisto, E. (2019). *Opettajan ammattietiikkaa oppimassa*. Helsinki: Gaudeamus.
- 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. Haettu 16.3.2023 osoitteesta <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.05.003>
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A. & Hoy, W. (1998). Teacher Efficacy: Its Meaning and Measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202–248. Haettu 21.3.2023 osoitteesta <https://www.jstor.org/stable/1170754>
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisältöanalyysi* [Adobe Digital Editions -versio]. Haettu 16.2.2023 osoitteesta <https://www.elibrary.com/fi/book/9789520400118>
- Winchester, C. L. & Salji, M. (2016). Writing a literature review. *Journal of Clinical Urology*, 9 (5), 308–312. Haettu 14.2.2023 osoitteesta <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/2051415816650133>

- Woolfolk, A. E. & Hoy, W. K. (1990). Prospective Teachers' Sense of Efficacy and Beliefs About Control. *Journal of Educational Psychology*, 82 (1), 81–91. Haettu 16.3.2023 osoitteesta <https://web.s.ebscohost.com/ehost/detail/detail?vid=1&sid=b27bfc05-90af-4bed-942c-78f4ce1d3f48%40redis&bdata=JnNpdGU9ZWhvc3QtbGl2ZSZzY29wZT1zaXRl#AN=1990-20992-001&db=pdh>
- Woolfolk Hoy, A. & Davis, H.A. (2006). Teacher Self-Efficacy and its Influence on the Achievement of Adolescents. Teoksessa F. Pajares & T. Urden (toim.), *Self-Efficacy Beliefs of Adolescents* (s. 117–137). IAP–Information Age Publishing, Inc.
- 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. Haettu 15.3.2023 osoitteesta <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.11.001>
- Zimmerman, B. J. & Cleary, T. J. (2006). Adolescents' Development of Personal Agency: The Role of Self-Efficacy Beliefs and Self-Regulatory Skill. Teoksessa F. Pajares & T. Urden (toim.), *Self-Efficacy Beliefs of Adolescents* (s. 45–69). IAP–Information Age Publishing, Inc.