

Henna Lakanen

OPPILAAN KOKONAISVALTAISTA KASVUA  
TUKEVAA LUOKKAHUONEILMAPIIRIÄ ETSIMÄSSÄ

"Semmonen niinkö sosiaalisen lämmön  
ja auttamisen ilmapiiri olis kiva"

Kasvatustieteen

pro gradu -tutkielma

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

Syksy 2013

**Tekijä:** Henna Lakanen

**Ohjaajat:** Sirpa Eskelä-Haapanen, Elina Törmä

**Työn nimi:** Oppilaan kokonaisvaltaista kasvua tukevaa luokkahuoneilmapiiriä etsimässä. "Semmonen niinkö sosiaalisen lämmön ja auttamisen ilmapiiri olis kiva".

**Title in English:** Searching for a Classroom Climate That Supports Student's Holistic Growth. "Kind of a social warmth, and helpful environment would be nice".

**Työ:** Pro gradu -tutkielma

**Sivumäärä:** 119 + 3

**Tiivistelmä:** Etsin tässä laadullisessa tapaustutkimuksessa opettajan mahdollisuuksia ja keinoja rakentaa oppilaan kokonaisvaltaista kasvua tukevaa luokkahuoneilmapiiriä. Kokonaisvaltaisen kasvun tukemisella tarkoitetaan tässä tutkimuksessa oppilaan minäkäsityksen tukemista, sillä minäkäsitys on sekä pohjana että osa kaikkea oppimista. Lähestyn tutkimustehtävääni kahden tutkimuskysymyksen kautta, jotka ovat 1) Mitä asioita opettajat pitävät tärkeinä oppilaan kokonaisvaltaista kasvua tukevan luokkahuoneilmapiirin kannalta? 2) Miten opettajan puheessa ja toiminnassa konkretisoituu oppilaan kokonaisvaltaisen kasvun tukeminen?

Tutkimukseen osallistuneista opettajista toinen on alakoulun ensimmäisen luokan opettaja, ja toinen opettaa viidettä luokkaa. Aineistonkeruumenetelminä olen käyttänyt puolistrukturoitua haastattelua sekä havainnointia. Olen analysoinut keräämääni aineistoa teorialähtöisesti neljän teeman avulla. Teemat ovat vuorovaikutus, yhteenkuuluvuus, johtajuus ja osallisuus sekä säännöt ja konfliktien ratkaisu. Olen lisäksi tehnyt aineistolähtöistä narratiivista analyysia kirjoittamalla auki analyysini pohjalla olevia narratiiveja. Olen siis kirjoittanut niin ikään narratiivia.

Opettajan mahdollisuudet ja keinot rakentaa oppilaan kokonaisvaltaista kasvua tukevaa luokkahuoneilmapiiriä voidaan tiivistää tutkimustulosteni pohjalta: (i) oppilaiden tukemiseen ja heistä välittämiseen, (ii) mielipiteen ilmaisun ja avoimen keskustelun sallimiseen

sekä (iii) luokan toiminnan organisointiin ja työskentelytapoihin. Konkreettisia keinoja edellä mainittujen kohtien toteuttamiseen ovat esimerkiksi lapsen yksilöllinen kohtaaminen, osallistava luokkahuonevuorovaikutus sekä säännöistä kiinnittäminen ja rutiinit.

**Avainsanat:** luokkahuoneilmapiiri, kokonaisvaltainen kasvu, minäkäsitys, luokkahuonevuorovaikutus, yhteenkuuluvuus, opetuskäytännöt, luokkahuoneen toiminnan organisointi

**Abstract:** In this qualitative case study, I search teachers' possibilities and ways to build a classroom climate that supports a student's holistic growth. The concept of 'supporting holistic growth' is defined as supporting the development of the positive self-concept of students, as self-concept acts as a base for and is a part of all learning. In this regard, two research questions emerged: 1) What aspects teachers find important in terms of building classroom climate that supports student's holistic growth? 2) How this support is realized in teacher's talks and in his practices?

One of the studied teachers is a first grade teacher and the other teaches fifth graders. As a data collection method I have used semi-structured interview and also observation. I have analyzed the data using four theoretical themes that are interaction, togetherness, leadership and participation as well as rules and settling conflict situations. Furthermore, I have made theory-based analysis of narratives, and then reconstructed the analysis-based narratives.

According the results of this study, a teacher's possibilities and ways to build a classroom climate that supports student's holistic growth can be condensed into three points: (i) supporting and caring about students, (ii) allowing the expression of opinions and free discussion (iii) managing classroom and working methods.

**Keywords:** classroom climate, holistic growth, self-concept, classroom interaction, togetherness, teaching practices, classroom management

# Sisältö

1	OPPILAAN KOKONAISSVALTAISTA KASVUA TUKEVA LUOKKAHUONEILMAPIIRI - OPETTAJAN TYÖN JATKUVA HAASTE.....	1
2	MINÄKÄSITYS JA OPPILAAN KOKONAISSVALTAINEN KASVU .....	6
2.1	Minäkäsitys .....	6
2.2	Minäkäsityksen ulottuvuudet .....	8
2.2.1	Itsetunto .....	8
2.2.2	Itsetuntemus ja itseluottamus .....	11
2.3	Oppiminen ja minäkäsitys.....	12
3	KOULULAISEN TÄRKEÄT IHMISSUHTEET .....	15
3.1	Opettajan merkitys oppilaan minäkäsitykselle .....	15
3.2	Ikätoverit, oppiminen ja minäkäsitys .....	18
4	LUOKKAHUONEILMAPIIRI JA OPPILAAN KOKONAISSVALTAISEN KASVUN TUKEMINEN.....	20
4.1	Luokkahuoneilmapiiri.....	21
4.2	Myönteisen luokkahuoneilmapiirin merkitys oppilaan kokonaiSSvaltaiselle kasvulle .....	24
4.3	Opettaja luokkahuoneilmapiirin rakentajana .....	27
5	TUTKIMUSTEHTÄVÄ .....	29
6	TUTKIMUSMATKAA JA SEN ARVIOINTIA .....	30
6.1	Tutkimuksen luonne.....	30
6.2	Tutkimushenkilöiden valinta .....	33
6.3	Aineistonkeruu .....	35
6.3.1	Haastattelu .....	35
6.3.2	Havainnointi .....	38
6.4	Aineiston analyysi.....	40
6.5	Tutkimuksen luotettavuudesta .....	43
6.6	Tutkimuksen eettisyydestä.....	48
7	LÖYTÖJÄ OPPILAAN KASVUA TUKEVAN LUOKKAHUONEILMAPIIRIN RAKENTAMISESSA .....	50
7.1	Olli - ryhmäyttämällä myönteistä luokkahuoneilmapiiriä .....	50
7.1.1	Vuorovaikutus .....	53
7.1.2	Yhteenkuuluvuus .....	64
7.1.3	Johtajuus ja osallisuus .....	67
7.1.4	Säännöt ja konfliktien ratkominen.....	72
7.2	Eija - oppilaan yksilöllinen kohtaaminen myönteisen luokkahuoneilmapiirin perustana .....	77
7.2.1	Vuorovaikutus .....	79

7.2.2 Yhteenkuuluvuus .....	85
7.2.3 Johtajuus ja osallisuus .....	90
7.2.4 Säännöt ja konfliktien ratkominen.....	93
7.3 Yhteenvetoa .....	101
8 JOHTOPÄÄTÖKSET .....	104
LÄHTEET .....	110
LIITTEET .....	120
A Haastattelurunko .....	120
B Eijan toisen haastattelun runko .....	121
C Havainnointilomake .....	122

## Taulukot

Taulukko 1. Käytetty aineisto teemoittain.....	42
Taulukko 2. Oppilaan kokonaisvaltaista kasvua tukeva luokkahuoneilmapiiri. ....	105
Taulukko 3. Keinoja tukea oppilaan kokonaisvaltaista kasvua. ....	106

# **1 Oppilaan kokonaisvaltaista kasvua tukeva luokkahuoneilmapiiri - opettajan työn jatkuva haaste**

Useissa kansainvälisissä tutkimuksissa, aina 1970-luvulta tähän päivään saakka, on noussut esille suomalaisten lasten huono kouluviihtyvyys (ks. esim. Currie ym. 2012, 46–48). Kouluviihtyvyyttä on määritelty oppilaiden kouluelämän laatuna, joka rakentuu koululle tyypillisten tehtävien kautta (Olkinuora & Mattila 2001, 20). Koulun tehtävänä on tukea muun muassa oppilaan oppimista ja kasvua, kokonaisvaltaista hyvinvointia, sosiaalisen identiteetin muotoutumista, itsen ja muiden arvostamista sekä vastuunoton ja itseohjautuvuuden kehittymistä. (Opetushallitus 2004, 14, 18; 2012, 8–11.)

Vaikka koulussa viihtymistä on tutkittu paljon, ei huonoa kouluviihtyvyyttä ole onnistuttu selittämään kattavasti (Ahonen 2008, 195–196). Tuoreessa Suomen Unicefin ja Opetus- ja kulttuuriministeriön teettämässä tutkimuksessa (Harinen & Halme 2012) tarkastellaan kouluviihtyvyyttä lasten oikeuksien näkökulmasta. Vaikka tutkimuksessa kyseenalaistetaan kansainvälisten tutkimusten kielteisiä tuloksia suomalaisten kouluviihtyvyyden osalta, nousee tutkimuksessa esiin monta suomalaislasten kouluviihtyvyyteen vaikuttavaa ongelma-kohtaa: opettajien ja oppilaiden väliset etäiset suhteet, oppilaiden heikot vaikuttamisen mahdollisuudet opetussisältöihin ja -menetelmiin sekä yksin jääminen ja kiusaaminen. (Harinen & Halme 2012.) PISA 2009 -tutkimuksen tulokset viittaavat samankaltaisiin haasteisiin: erityisesti opettajan ja oppilaiden väliset suhteet sekä työskentelyrauhaan liittyvät seikat nähdään tutkimuksen valossa ongelmallisina (Sulkunen & Välijärvi 2012, 114–115). Kautto-Knapen (2012) mukaan koululaisia lomaannuttaa ennen kaikkea vuorovaikutus koulun aikuisten kanssa. Usein kielteisenä koetut vuorovaikutuskokemukset heikentävät oppilaiden käsityksiä omasta arvostaan ja osaamisestaan, mikä taas johtaa oppilaiden heikkoon koulusuoriutumiseen ja koulussa viihtymättömyyteen (Kautto-Knapen 2012). Koulun aikuiset eivät siis ole onnistuneet luomaan kouluun lapsen kokonaisvaltaista kasvua tukevaa ja koulussa viihtymistä edistävää turvallista, kunnioittavaa ja ystävällistä ilmapiiriä (ks. Opetushallitus 2010, 6).

Kouluviihtyvyyden – tai viihtymättömyyden – vaikutukset ovat kauaskantoiset: koulussa viihtyminen ja koulusta pitäminen ovat yhteydessä paitsi myönteiseen koulusuoriutumiseen (Wang & Holcombe 2010), myös minäkäsityksen kehittymiseen, jolla on ratkaiseva merkitys myös myöhemmässä elämässä menestymiseen (Ahonen 2008, 195; Kautto-Knape 2012, 100). Koulussa viihtyminen edistää myös koettua hyvinvointia ja terveiden elämäntapojen omaksumista (Currie ym. 2012, 7). Usein ystävien tai opettajan antaman tuen puutteesta johtuva viihtymättömyys koulussa on sitä vastoin yksi koulutuksesta syrjäytymiseen liittyvistä tekijöistä (Linnakylä & Malin 1997; Baker 2001; Currie ym. 2012, 45; Salmivalli, Garandea & Veenstra 2012, 283–286; Kautto-Knape 2012, 125). Oppilaiden kouluviihtyvyyden tukemisen haasteeseen tulisi siis tarttua.

Koulun ilmapiiri on yksi kouluun sopeutumista ja koulussa viihtymistä selittävistä tekijöistä (Olkinuora & Mattila 2001, 21; Kuperminc, Leadbeater & Blatt 2001; Koth, Bradshaw & Leaf 2008). Koulun ilmapiiri muotoutuu koulun henkilökunnan, opettajien ja oppilaiden sekä oppilaiden keskinäisistä suhteista (Fraser 1986, 9). Näihin suhteisiin vaikuttavat koulun sosiaaliset ja koulutukselliset arvot (Koth ym. 2008). Kouluilmapiiri ja luokkahuoneilmapiiri ovat vastaavasti kytköksissä toisiinsa. Koulun ilmapiiri vaikuttaa luokan ja opettajan toimintaan (Koth ym. 2008), mutta myös luokan ilmapiiri luo koulun ilmapiiriä (Fraser 1986, 9) sekä vaikuttaa oppilaiden käsityksiin koulusta (Baker 2001; Koth ym. 2008). Kouluviihtyvyys rakentuu siis luokkahuoneen tasolla, mikä tekee luokkahuoneilmapiirin tutkimisesta erittäin tärkeää ja ajankohtaista.

Oma kiinnostukseni luokkahuoneilmapiirin tutkimiseen on moniulotteinen. Pohtiessani syksyllä 2012 sopivaa aihetta pro gradu -tutkielmalleni, ensimmäinen toiveeni oli, että työskentelyni tutkielman parissa ja tutkimuksen tulokset voisivat antaa minulle ja muille opettajaksi opiskelijoille käytännön välineitä tulevaan opettajan työhön. Haluni tehdä käytännön opettajan työhön liittyvä tutkimus liittyy risaiseksi kokemaani koulutustaustaani. Olen suorittanut aineenopettajan opinnot ruotsi pääaineenani, jonka jälkeen siirryin maisteriopiskelijaksi luokanopettajakoulutukseen. Luokanopettajaopintoihini ei kuulu yhtään harjoittelua taustastani johtuen. Koen kuitenkin, että en ole saanut aineenopettajakoulutuksessa tarpeeksi eväitä myönteisen luokkahuoneilmapiirin rakentamiseen, jota pidän yhtenä

tärkeimmistä ja haastavimmista luokanopettajan tehtävistä. Olen siksi halunnut saada tutkimukseni kautta lisää välineitä tulevasta tehtävästäni suoriutumiseen.

Toiveenani oli myös syventää omaan opettajan käyttöteoriaani sisältyviä arvoja ja tavoitteita sekä peilata niitä opettajan työn arkeen. Mielestäni jokaisen lapsen tulee saada tietää ja kokea olevansa hyväksytty, arvokas, ainutlaatuinen ja osaava (ks. myös Eskelä-Haapanen 2012, 46, 95). Toivon, että luokkani voisi olla paikka, jossa on turvallista ja hyvä kasvaa. Koska kouluttautuminen on sekä yksilön että yhteiskunnan kannalta tärkeää, pidän myös tärkeänä ruokkia oppilaiden halua oppia ja tukea heidän viihtymistään koulussa. Näitä arvoja ja tavoitteitani haluan tulevaisuudessa tuoda ilmi pyrkimällä tukemaan oppilaan kokonaisvaltaista kasvua, mihin myös valtakunnallinen opetussuunnitelma minua velvoittaa (Opetushallitus 2004, 14; 2012, 8–9). *Kokonaisvaltaisen kasvun tukemisella tarkoitetaan tässä tutkimuksessa oppilaan minäkäsityksen tukemista, sillä minäkäsitys on sekä pohjana että osa kaikkea oppimista* (Korpinen 1989; 2009). Minäkäsitys muodostuu vuorovaikutuksessa (Rogers 1984, 498–499). Oppilaan kokonaisvaltaisen kasvun, eli minäkäsityksen suotuisan kehityksen tukemiseksi on näin ollen kiinnitettävä huomiota sekä laajemmin koulussa että luokassa tapahtuviin vuorovaikutustilanteisiin, ja niiden kautta rakentuvaan ilmapiiriin.

Luokkahuoneilmapiiri koostuu sekä opettajan ja oppilaiden välisistä että oppilaiden keskinäisistä suhteista (Fraser 1986, 9; Schmuck & Schmuck 2001, 41; Hamre & Pianta 2005; Thomas, Bierman & Powers 2011). Luokkahuoneilmapiirin vaikutus yltää myös välitunneilla, ruokalassa tai koulumatkoilla tapahtuvaan vuorovaikutukseen. Myönteisen, oppilaan kokonaisvaltaista kasvua tukevan luokkahuoneilmapiirin tunnusmerkkejä ovat muun muassa avoimuus, turvallisuus, hyväksyntä, yhteenkuuluvuus sekä säännöistä kiinnipitäminen ja demokraattisuus (Beane ja Lipka 1986, 31; Schmuck & Schmuck 2001, 41). Vaikka sekä oppilaat että opettaja luovat omalta osaltaan luokan ilmapiiriä, on opettajalla – hänen persoonallisuudellaan ja pedagogiikallaan – keskeinen rooli ilmapiirin rakentamisessa (Korpinen 2009; Kautto-Knape 2012). Opettajan vastuulla on tarjota puitteet ja mahdollisuus myönteisen ilmapiirin syntymiseksi ja ylläpitämiseksi, johon oppilaat joko päättävät tai kieltäytyvät osallistumasta. Myönteinen luokkahuoneilmapiiri on siis opettajan ja oppilaiden välistä yhteistyötä, jonka opettaja voi toiminnallaan estää tai mahdollistaa.



Tutkimukseni tehtävänä on selvittää, mitä mahdollisuuksia ja keinoja opettajalla on rakentaa oppilaan kokonaisvaltaista kasvua tukevaa myönteistä luokkahuoneilmapiiriä. Horpun (1993) määritelmään perustuvat luokkailmapiirin osa-alueet – vuorovaikutus, yhteenkuuluvuus, johtajuus ja osallisuus sekä säännöt ja ongelmien ratkaisu – toimivat tämän tutkimuksen runkona ja ohjaavat aineistonkeruuta ja analyysiä. Tutkimustehtäväni on muotoutunut prosessissa: ohjaajieni kanssa käymieni keskustelujen, teoriaan perehtymisen sekä omien kysymysteni ja tavoitteideni vuoropuhelun tuloksena.

Lähestyn tutkimustehtävää esittämällä seuraavat kaksi tutkimuskysymystä:

1. Mitä asioita opettajat pitävät tärkeinä oppilaan kokonaisvaltaista kasvua tukevan luokkahuoneilmapiirin kannalta?
2. Miten opettajan puheessa ja toiminnassa konkretisoituu oppilaan kokonaisvaltaisen kasvun tukeminen?

Luokkahuoneilmapiiriä on tutkittu useista eri näkökulmista. Monet tutkijat ovat todenneet ilmapiirin yhteyden koulumotivaatioon ja oppimistuloksiin (esim. Fraser 1986; La Paro, Pianta & Stuhlman 2004; Ireson & Hallam 2005; Wentzel 2009, 535; Pakarinen 2012; Kautto-Knape 2012), kun taas toiset ovat käsitelleet ilmapiirin merkitystä koulussa viihtymisen tai oppilaiden käyttäytymisen kannalta (esim. Baker 1999; Kuperminc ym. 2001; Koth ym. 2008; Thomas ym. 2011; Kautto-Knape 2012). Aiempaa tutkimustietoa löytyy myös luokkahuoneilmapiirin ja oppilaan minäkäsityksen yhteydestä (esim. Beane & Lipka 1986; Schmuck & Schmuck 2001; Korpinen 2009). Pyrin tutkimukseni teoriaosassa esittelemään myönteisen luokkahuoneilmapiirin merkitystä laajasti oppilaan koulunkäynnin ja elämän kannalta. Tutkimukseni kiinnostuksen kohteena on kuitenkin myönteisen ilmapiirin merkitys oppilaan kokonaisvaltaisen kasvun tukemiselle ja erityisesti opettajan rooli tässä prosessissa. Tutkimukseni ajatusmaailmaa lähellä on muun muassa Korpisen (2009) esittelemä ilon pedagogiikka. Tutkimuksiemme erona on tapa, jolla lähestymme oppilaan kokonaisvaltaista kasvun tukemista: Korpisen (mm. 1989; 1990; 2009) kantava näkökulma on minäkäsityksen tukeminen erityisesti arvioinnin kautta, kun tässä tutkimuksessa minäkäsityksen tukemista lähestytään laajemmin luokkahuoneilmapiirin näkökulmasta. Oppilaan arviointi pitää tosin sisällään luokkahuoneilmapiirin ja vastaavasti yksi luokan ilmapiiriin

vaikuttavista tekijöistä on vuorovaikutuksessa konkretisoituva oppilaan arviointi (ks. Törnä 2011, 18, 74).

Rakennan tutkimukseni teoreettista pohjaa luvuissa kaksi, kolme ja neljä. Luvussa kaksi avaan käsitettä minäkäsitys sekä tarkastelen sen kietoutumista oppimiseen. Luvussa kolme käsittelen opettajan ja luokkatovereiden merkitystä oppilaan minäkäsityksen kehittymiselle. Luvussa neljä määrittelen, mitä luokkahuoneilmapiirillä tarkoitetaan, ja mikä merkitys myönteisellä ilmapiirillä on oppilaan minäkäsitykselle. Esittelen myös luokkahuoneilmapiirin osa-alueet.

Luvussa viisi esittelen tutkimukseni tehtävän sekä tutkimuskysymykset. Luvussa kuusi käyn läpi tutkimukseni toteutusta. Tutkimukseni on laadullinen tapaustutkimus, jonka aineistonkeruumenetelminä on haastattelu ja havainnointi. Olen lähestynyt aineistoa teorialähtöisen sisällönanalyysin kautta ja samalla olen tehnyt narratiivien analyysiä. Samassa luvussa pohdin myös tutkimukseni luotettavuutta ja tutkimuksen tekoon liittyviä eettisiä kysymyksiä.

Analysoin keräämääni aineistoa sekä esitän tutkimukseni tulokset luvussa seitsemän. Olen rakentanut luvun keräämäni aineiston, tulkintani ja teorian vuoropuheluksi. Luvussa kahdeksan nostan edelleen esiin tutkimukseni keskeiset tulokset. Teen yhteenvedon siitä, mitkä tekijät ovat tärkeitä oppilaan kokonaisvaltaisen kasvun tukemisen kannalta sekä minäkäsitysteorioiden että tutkimustulosteni näkökulmasta. Esitän myös, kuinka oppilaan kokonaisvaltaisen kasvun tukeminen konkretisoituu tutkimushenkilöideni puheessa ja toiminnassa.

## **2 Minäkäsitys ja oppilaan kokonaisvaltainen kasvu**

Luokkahuoneilmapiirin kautta voidaan tukea oppilaan kokonaisvaltaista kasvua (ks. luku 4). Kokonaisvaltaisen kasvun tukeminen ymmärretään tässä tutkimuksessa lapsen myönteisen minäkäsityksen kehittymisen tukemisena, sillä minäkäsitys on sekä pohjana että osa kaikkea oppimista (ks. luku 2.3). Luokkahuoneilmapiirin kautta lapselle välittyy kuva siitä, kuinka arvostettu ja hyväksytty hän on ja millaisia mahdollisuuksia hänellä on vaikuttaa omaan elämäänsä liittyviin asioihin. Ilmapiirin kautta lapsi rakentaa siis käsitystä omasta arvostaan ja näin ilmapiiri yhtenä osatekijänä määrittää, millainen itsearvostus, eli itsetunto, lapselle kehittyy. Avoimessa, kannustavassa ja turvallisessa ympäristössä lapsi uskaltaa ottaa vastaan haasteita ja oppii sitä kautta uutta itsestään ja mahdollisuuksistaan. Tällainen ilmapiiri kannustaa oppilasta myös kohtaamaan itsensä ja tarkistamaan itseen kohdistuvia arvoja ja asenteita. Myönteisen ilmapiiri tukee siis lapsen realistista itsetuntemusta ja vaikuttaa sitä kautta myös oppilaan itseluottamukseen ja hänen asettamiinsa tavoitteisiin. Itsearvostus, itsetuntemus ja itseluottamus nähdään tässä tutkimuksessa toisiaan vahvistavina minäkäsityksen ulottuvuuksina (ks. Korpinen 1989, 195). Koska luokkahuoneilmapiirillä ja oppilaan minäkäsityksellä on yhteys toisiinsa (Kautto-Knape 2012), avaan seuraavaksi käsitettä minäkäsitys. Sen ulottuvuuksista tarkastelen tarkimmin itsearvostusta, jota pidetään minäkäsityksen tärkeimpänä osana. Lopuksi avaan myös minäkäsityksen yhteyttä oppimiseen.

### **2.1 Minäkäsitys**

Minäkäsitys on monimuotoinen poikkitieteellinen käsite, joka liittyy kiinteästi käsitteisiin minä, persoonallisuus ja identiteetti. Minää ja minäkäsitystä on tutkittu laajasti eri tieteenaloilla, kuten filosofiassa, psykologiassa, sosiologiassa, psykoterapiassa. (Korpinen 1989, 193; Törmä 2011, 42.) Käsitteenä minäkäsityksestä tekee vaikean ja jopa sekavan juuri sitä koskeva laaja tutkimus; minäkäsitystä on määritelty hyvin eri tavoin ja sen tutkimuksessa on painotettu eri puolia ja ulottuvuuksia (Burns 1982, 24; Kääriäinen 1986, 21; Aho 1996, 89). Minäkäsitystä voidaan pitää osana yksilön persoonallisuutta (Aho 1996, 35) tai synonyminä käsitteelle persoonallisuus (Korpinen 1989, 193; Törmä 2011, 42) tai identiteetti

(Day, Kington, Stobart & Sammons 2006). Tässä tutkimuksessa minäkäsitys nähdään tärkeänä, mutta ei ainoana osana yksilön persoonallisuutta. Yksilön identiteetti ja minäkäsitys ymmärretään myös toisistaan erillisinä käsitteinä (ks. Ojanen 96, 31). Yhteistä erilaisille minää ja minäkäsitystä käsitteleville teorioille on näkemys siitä, että minäkäsitys on kokonaisuus, joka koostuu hierarkkisista osa-alueista, se on melko muuttumaton ja että minäkäsitys voi kehittyä vain vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa (Kääriäinen 1986, 22; Aho 1996, 90).

Minäkäsitys viittaa yksilön käsityksiin itsestään (Shavelson & Bolus 1982): se sisältää kaiken, mitä yksilö tietää ja uskoo piirteistään, osaamisestaan ja taidoistaan (Korpinen 2009, 71). Burns (1982, 1-2) jakaa minäkäsityksen minää kuvaavaan (self-image) ja minää arvioivaan osaan (self-esteem). Minäkuvat, jotka ovat uskomuksia itsestä, sekä itsearvostus tai itsetunto, määrittelevät yksilön käsitystä siitä, kuka hän on, mitä hän uskoo voivansa tehdä ja miksi pystyvänsä tulla (Burns 1982, 1-2). Minäkäsitys ohjaa siten yksilön käyttäytymistä (Rogers 1984, 493–516); yksilö toimii minäkäsityksensä pohjalta oikeiden piirteidensä tai kykyjensä sijaan (Aho 1996, 11; Korpinen 2009, 71). Minäkäsitys ohjaa yksilön käyttäytymistä muun muassa vaikuttamalla kokemusten tulkintaan sekä vaikuttamalla yksilön käsityksiin siitä, mitä tulee tapahtumaan (Coopersmith 1967, 23). Oppilas, joka pitää itseään huonona lukijana, todennäköisesti myös välttelee lukemista, mikä luonnollisesti vaikuttaa lukutaidon heikkenemiseen. Näin minäkäsityksensä mukaan toimimalla oppilas saattaa todella tulla huonoksi lukijaksi, jolloin minäkäsityksellä on itseään toteuttava vaikutus (Burns 1982, 9–15).

Rogersin (1984, 498–501) mukaan minäkäsitykseen kuuluvat sekä yksilön havainnot itsestään suhteessa muihin että yksilön tavoitteet, arvot ja ihanteet. Havainnot itsestä syntyvät ympäristöstä saatujen kokemusten ja tulkintojen kautta (Rogers 1984, 498–501). Jo olemassa oleva minäkäsitys vaikuttaa siihen, mitkä uudet kokemukset ovat merkityksellisiä yksilölle ja kuinka hän tulkitsee ne (Rogers 1984, 503–507; McDavid & Harari 1974, 158; Korpinen 1989, 194). Myös yksilön arvot ja ihanteet syntyvät vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa (McDavid & Harari 1974, 159; Burns 1982, 18; Korpinen 1989, 196). Minäkäsitys muotoutuu siis vuorovaikutuksessa.

## 2.2 Minäkäsityksen ulottuvuudet

Korpisen (1989, 195) mukaan minäkäsitys muodostuu prosessissa seuraavien vaiheiden kautta: valinta ja sisäistäminen, motivoituminen sekä itsearviointi ja vertailu. Yksilö valitsee uutta tietoa ja sisäistää ympäristön tarjoamia arvoja, ihanteita, tavoitteita ja odotuksia aikaisemman minäkäsityksensä pohjalta. Tiedot ja kokemukset, jotka vahvistavat minän sen hetkistä rakennetta liitetään osaksi ihanneminää. Nämä uudet ihanneminään liitetyt arvot ja tavoitteet motivoivat yksilön toimintaa. (Korpinen 1989, 195.)

### 2.2.1 Itsetunto

*Itsetunnon kasvu liittyi kokemukseen, että minä osaan, minä selviän, että oppiminen on hyödyllistä ja hauskaa.*

*Eira Korpinen (1996, 38)*

Yksilö arvioi ja vertailee jatkuvasti aktuaalista, todelliseksi kokemaansa minää, ja ihanneminäänsä. Itsearvioinnin ja vertailun kautta syntyy yksilön itsearvostus, joka on minäkäsityksen arvioiva näkökulma. (Coopersmith 1967, 21; Korpinen 1989, 195–197.) Itsearvostus heijastaa sitä, kuinka paljon yksilön minäkäsitys vastaa hänen arvojaan (Korpinen, 1990, 15). Korpinen (2009) puhuu itsearvostuksesta suurimpana asiana, mitä yksilö voi toivoa: se on iloa, joka syntyy kun hän tarkastelee itseään ja toimintakykyään. Itsearvostusta pidetäänkin kaikkein tärkeimpänä minäkäsityksen ulottuvuutena. Ahon (1996, 10) mielestä tervettä itsetuntoa sekä realistista ja myönteistä minäkäsitystä voidaan pitää jopa toistensa synonyymeina. Itsetunnon ja minäkäsityksen välinen raja onkin hyvin häilyvä. Esimerkiksi Ojanen (1996, 31) esittää itsetunnon osa-alueiksi minätietoisuuden (itsensä havaitsemisen), itsetuntemuksen ja itsearvostuksen, kun taas Korpinen (1989) määrittelee itsetuntemuksen ja itsearvostuksen yhdessä itseluottamuksen kanssa minäkäsityksen ulottuvuuksiksi. Tässä tutkimuksessa myönteinen minäkäsitys nähdään Korpisen (1989) mukaan tervettä itsetuntoa laajempänä käsitteenä, jonka tärkein ulottuvuus on terve itsetunto tai itsearvostus. Käsitteitä itsearvostus ja itsetunto käytetään tässä tutkimuksessa synonyymeinä.

Vaikka itsearvostuksen kehittyminen on sisäinen prosessi, siihen vaikuttavat myös ympäristön välittämät arvot sekä muilta saatu palaute, erityisesti yksilön tärkeänä pitämien henkilöiden antama palaute (Coopersmith 1967, 37; Korpinen 1989, 195; 2000, 28). Arvioimme itseämme sen mukaan, miten muut meitä arvioivat (Coopersmith 1967, 37). Burns (1982, 164) käyttää termiä 'significant others', merkitykselliset muut, viitattaen henkilöihin, jotka ovat tärkeitä tai joilla on merkitystä lapsen turvallisuudentunteelle sekä kokemukselle siitä, että hän on arvokas. Itsearvostus tai itsetunto viittaakin yksilön käsityksiin siitä, miten kykenevä, tärkeä, menestyvä ja arvokas hän on (Korpinen 1989, 195; 2000, 28). Itsetunto on siis yksilön arvio omasta arvostaan, jota hän ilmaisee itseensä kohdistuvilla asenteilla. Muille nämä asenteet välittyvät sekä kielen että käyttäytymisen kautta. (Coopersmith 1967, 5.)

Käsitykset itsestä sekä tunteet itseä kohtaan määrittyvät sen mukaan, kuinka yksilö tulkitsee muiden ajattelevan tai pitävän hänestä (Burns 1982, 169). Sosiaalipsykologisen tutkimuksen edustajan ja symbolisen interaktionismin kehittäjän Meadin (1983, 138) mukaan yksilö saa kuvan omasta minästään omaksumalla muiden ihmisten häntä kohtaan osoittamat asenteet. Tämä on mahdollista asettautumalla toisen ihmisen roolin ja arvioimalla näin itseä ikään kuin objektiivisesti (Mead 1983, 138). Koska yksilö peilaa itseään ja käyttäytymistään muiden ihmisten kautta, yksilön jonkin ominaisuuden, käyttäytymisen tai pyrkimyksen suorasti tai epäsuorasti torjuva ympäristö voi estää yksilöä hyväksymästä itseään (Korpinen 1989, 195). Vastaavasti positiivinen palaute itsestä tai omasta käytöksestä toimii vahvistuksena yksilön itsearvostukselle ja pätevyudentunteelle ja rohkaisee tätä myös jatkossa samanlaiseen toimintaan (Burns 1982, 165).

### *Itsetunnon merkitys yksilön elämässä*

Itsearvostus voi olla myönteistä, neutraalia tai kielteistä asennoitumista itseä kohtaan (Korpinen 1989, 195). Asennoituminen itseä kohtaan käy ilmi erityisesti yksilön käyttäytymisestä sosiaalisissa tilanteissa (Korpinen 1990, 12). Myönteisen itsetunnon omaava yksilö pitää itseään ihmisenä arvokkaana ja tärkeänä. Hän luottaa itseensä ja omiin mahdollisuuksiinsa (Coopersmith 1967, 47). Koska hän hyväksyy ja on tyytyväinen itseensä ja kykyihinsä, on hänen helppo hyväksyä myös toiset ihmiset, minkä seurauksena hän ystävystyy helposti (Korpinen 1990, 12). Myönteisesti itseensä suhtautuva yksilö uskaltaa il-

maista mielipiteensä pelkäämättä kritiikkiä, hän tulee toimeen muiden kanssa ja osaa iloita omasta ja muiden menestyksestä. Hän on optimistinen ja luottavainen, eikä hän pelkää epäonnistumisia. (Korpinen 2009, 68–69.) Korpinen (2009, 68–69) mukaan edellytyksenä terveelle itsetunnolle ja myönteiselle mutta realistiselle minäkäsitykselle on omien heikkouksien ja vahvuuksien tunteminen (itsetuntemus), jonka seurauksena yksilö osaa arvioida itseään realistisesti ja toimii kykyjensä pohjalta. Yksilö, jolla on terve itsetunto, tuntee siis heikkoutensa, mutta hyväksyy ne, eikä pidä itseään muita huonompana (Keltikangas-Järvinen 1998, 19–20). Itsensä hyväksyminen ja arvostaminen ovat edellytyksenä sille, että yksilö voi hyväksyä myös toiset ja osoittaa empatiaa heitä kohtaan (Rogers 1984, 520–522).

Heikon itsetunnon omaava yksilö kärsii arvottomuuden tunteista ja riittämättömyydestä sekä pitää muita itseään parempana. Hän välttelee huomiota sosiaalisissa tilanteissa, sillä hän pelkää, ettei hänen ajatuksiaan hyväksytä tai että hänen puutteensa paljastuvat. Itsetunnoltaan heikko yksilö onkin usein yksinäinen. Kielteisesti itseensä suhtautuva henkilö ei myöskään luota itseensä. Hän ajattelee, ettei selviä vastaantulevista tilanteista ja odottaa ja pelkää epäonnistumisia. (Coopersmith 1967, 3, 23, 47). Kielteisistä odotuksista johtuva ahdistuneisuus ja jännitys heikentää hänen riskinotto- ja päätöksentekokykyään, eikä hän uskalla käyttää uusia toiminta- ja ongelmanratkaisustrategioita (Coopersmith 1967, 23; Rauste-von Wright ym. 2003, 48). Epäonnistumisen pelossa hän käyttäytyy passiivisesti (Coopersmith 1967, 23), eikä aseta itselleen realistisia tavoitteita. Ahon (1996, 42–43) mukaan huono itsetunto näkyykin usein alisuoriutumisena tehtävissä, koska heikon itsetunnon omaava yksilö välttelee tilanteita, jotka uhkaavat hänen minäkuvaansa (vrt. Kautto-Knape 2012: alisuoriutumisen liittyvät yksilölliset ja yhteisölliset tekijät). Tehtäviin suuntautumisen sijasta hänen huomionsa kiinnittyy jatkuvasti oman minänsä suojeluun ja vahvistamiseen (Aho 1996, 42–43). Huono itsetunto on usein myös käyttäytymisongelmien taustalla (Aho 1996, 46; Coopersmith 1967).

Itsearvostus vaikuttaa ihmisen käyttäytymiseen, tavoitteiden asettamiseen ja sitä kautta myös oppimiseen (Korpinen 1990, 11). Itsearvostus vaikuttaa myös yksilön halukkuuteen kokeilla uusia toimintatapoja ja yleisemminkin siihen, kuinka hän on valmis toimimaan oman elämänsä subjektina (Rauste-von Wright ym. 2003, 47). Itsetunto on yksilön tyyty-

väisyyden ja tehokkaan toiminnan taustalla; terveen itsetunnon omaava ihminen on onnellisempi ja pystyy vastaamaan paremmin ympäristön vaatimuksiin kuin heikon itsetunnon omaava (Coopersmith 1967, 3, 19). Vain yksilö, joka hyväksyy itsensä, voi arvostaa ja hyväksyä toisen yksilön (Rogers 1984, 520; Korpinen 2009, 76). Terve itsetunto onkin mielenterveyden perusta ja motivoi elämässä eteenpäin (Korpinen 2009, 69).

Koska itsetunto vaikuttaa yksilön käyttäytymiseen ja toimimiseen, oppilaiden itsetunnolla on merkitystä sen kannalta, millainen ilmapiiri luokassa on. Toisaalta opettaja voi tukea oppilaidensa itsetuntoa juuri luokahuoneilmapiirin avulla. Ilmapiiri, jossa jokainen hyväksytään, ja jossa jokaista tuetaan, mahdollistaa oppilaan terveen itsetunnon kehityksen. Opettaja voi siis osaltaan turvata oppilaidensa kokonaisvaltaisen kasvun ja tulevaisuudessa menestymisen rakentamalla luokkaan myönteistä ilmapiiriä (ks. luku 4).

### **2.2.2 Itsetuntemus ja itseluottamus**

Korpinen liittää minäkäsityksen osiksi myös itsetuntemuksen ja itseluottamuksen. Muilta saatu palaute itsestä lisää ja täsmentää yksilön itsetuntemusta: millainen olen ja mitä osaan. Itsetuntemus ohjaa asettamaan tavoitteita oman osaamisen mukaan, jolloin onnistuminen on todennäköisempää. Onnistuminen vahvistaa itseluottamusta eli itsevarmuutta, mikä rohkaisee yksilöä asettamaan uusia, korkeampia tavoitteita. Uusien tavoitteiden kautta yksilö laajentaa ihanneminäänsä ja tavoitteita seuranneiden kokemusten avulla yksilö muokkaa käsitystä itsestään. Näin itsearvostus, itsetuntemus ja itseluottamus muodostavat toisiaan tukevan syklin. (Korpinen 1989, 195–196.)

Oppimisen kannalta on hyvin merkityksellistä, että oppija pitää itseään kykeneväisenä oppimaan ja että hänellä on positiiviset odotukset oppimisesta (Wigfield & Eccles 2000). Onnistumisen kokemuksilla on merkitystä muun muassa sille, kuinka pätevä ja pystyvä yksilö ajattelee olevansa. Oppilaan itsevarmuus ja aiemmat oppimiskokemukset määrittelevät millaisia tavoitteita hän asettaa itselleen ja kuinka tarmokkaasti ja sitoutuneesti hän suorittaa tavoitteen mukaiset tehtävät. (Korpinen 2009, 70–71.) Jotta oppiminen ja menestyminen olisivat mahdollista, oppilaan itseluottamusta ja sen mahdollistavaa realistista käsitystä itsestä, itsetuntemusta, tulisi vahvistaa.



## 2.3 Oppiminen ja minäkäsitys

Kasvatuksellisesti merkittävän käsitteen minäkäsityksestä tekee sen kietoutuminen ihmisen kaikkeen toimintaan ja erityisesti oppimiseen: samalla kun minäkäsitys on oppimisen tulosta, on se myös mukana kaikessa oppimisessa (Korpinen 1989, 196; 2009; 71). Korpisen (2009) mukaan oppiminen on yksilön persoonallisuuden rakentumista eli minän kehittymistä. Oppiminen on täten kokonaisvaltainen prosessi, jossa ovat mukana sekä tunteet, asenteet, motivaatio että käsitykset tai uskomukset itsestä. Oppiessaan uutta yksilö laajentaa minänsä ulottuvuuksia ja samalla järjestelee uudelleen aiempia käsityksiään itsestään. Kun oppilas oppii uuden tiedon tai taidon, esimerkiksi kertotaulun, hän oppii samalla itsensä laskijana, mitä hän osaa ja mihin pystyy. Prosessin aikana oppilas myös arvioi sitä, mikä merkitys opitulla taidolla on hänelle ja mihin hän taitoa tarvitsee. (Korpinen 2009, 71–72.) Täten koulussa saadut oppimiskokemukset tulevat tärkeäksi osaksi oppilaan minäkäsitystä. Korpisen (1989, 196) mukaan koulun tehtävä onkin tarjota virikkeitä minän rakentamiseen.

Kun lapsi aloittaa koulun, hän kohtaa enemmän kokonaisvaltaista, jatkuvaa ja systemaattista arviointia, kuin koko aiemman elämänsä aikana. Arviointi ei liity vain akateemisiin suoriin, vaan myös sosiaalisiin taitoihin ja fyysisiin ominaisuuksiin. (Burns 1982, 202.) Arviointi voi olla sekä sanallista palautetta itsestä tai omasta toiminnasta että sanatonta ilmeiden, eleiden ja kehon kielen kautta välittyvää viestiä (Törmä 2011, 121). Myös yksin jättäminen tai kiusaaminen ovat osaltaan yksilöä arvioivaa palautetta. Tämä muiden antaman palautteen kautta tapahtuva arviointi voi joko vahvistaa tai heikentää oppilaan itsetuntoa ja minäkäsitystä. Arvioinnin kautta muodostuva minäkäsitys ohjaa oppilaan oppimista, sillä minäkäsitys vaikuttaa muun muassa siihen, millaisia tavoitteita oppilas itselleen asettaa ja miten hän sitoutuu koulussa tapahtuvaan toimintaan (Burns 1982, 213; Korpinen 1990, 11; Törmä 2011). Myös Wigfield ja Eccles (2000) ovat osoittaneet, että oppilaiden käsitykset omista taidoistaan, heidän tehtävästä suoriutumiseen liittyvät odotukset sekä tehtäväkohtaiset arvostukset vaikuttavat oppilaiden koulusuoriutumiseen. Oppilaan minäkäsitys, oppiminen ja (koulussa) tapahtuva arviointi liittyvät siis kiinteästi toisiinsa.

Vuoden 2004 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa kasvatuksen keskeiseksi tavoitteeksi asetetaan oppilaan myönteisen minäkäsityksen ja terveen itsetunnon kehittymisen tukeminen:

*Perusopetuksen on annettava mahdollisuus monipuoliseen kasvuun, oppimiseen ja terveen itsetunnon kehittymiseen, jotta oppilas voi hankkia elämässä tarvitsemiaan tietoja ja taitoja, saada valmiudet jatko-opintoihin ja osallistuvana kansalaisena kehittää demokraattista yhteiskuntaa. (Opetushallitus 2004, 14.)*

Uuden, vuonna 2016 voimaan astuvan Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden luonnoksessa nostetaan vielä selkeämmin esille pyrkimys tukea lapsen kokonaisvaltaista kasvua, johon oppiminen kietoutuu erottamattomasti:

*Jokaisella perusopetusta antavalla koululla on sekä kasvatus- että opetustehtävä. Tämä tarkoittaa oppilaan kasvun, oppimisen ja kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin tukemista. Perusopetus vahvistaa oppilaan myönteistä identiteettiä ihmisenä ja oppijana. (Opetushallitus 2012, 8)*

*Jokainen lapsi on ainutlaatuinen. Jokaisella lapsella on oikeus kasvaa täyteen mittaansa ihmisenä ja yhteiskunnan jäsenenä. Oppiessaan oppilas rakentaa identiteettiään, ihmiskäsitystään, maailmankuvaansa ja -katsomustaan sekä paikkaansa maailmassa. Samalla oppilas luo suhdetta itseensä, toisiin ihmisiin, yhteiskuntaan, luontoon ja erilaisiin kulttuureihin. -- Oppiminen on erottamaton osa hyvän elämän rakentamista. (Opetushallitus 2012, 5, 8)*

Kouluun liittyvät institutionaaliset piirteet, kuten koulun ilmapiiri, oppilaiden ryhmittely, päätöksentekojärjestelmät ja koulun arviointijärjestelmä, ovat keskeisellä sijalla oppilaiden minäkäsityksen muodostumisessa (Korpinen 1989, 196; 2009, 72). Näiden eri tekijöiden vaikutukseen minäkäsitykselle tulee kiinnittää huomiota. Kaikki koulussa opitut asiat eivät jää mieleen, mutta kokemukset epäonnistumisesta tai onnistumisesta eivät unohdu aikuiseen nakaan (Korpinen 2009, 70–71). Rogersin (1970, 280) mukaan merkittävää onkin vain sellainen oppiminen, joka vaikuttaa syvästi yksilön käyttäytymiseen ja toiminnan suuntautumiseen sekä hänen asenteisiinsa ja persoonallisuuteensa. Tässä tutkimuksessa etsin kei-

noja, joilla opettaja voi rakentaa myönteistä ilmapiiriä luokkaan ja tukea sitä kautta oppilaan kokonaisvaltaista kasvua eli myönteisen minäkäsityksen kehitystä.

### **3 Koululaisen tärkeät ihmissuhteet**

Alakoululaisen elämässä vanhemmat, opettaja sekä ikätoverit ovat hänelle tärkeitä lähihenkilöitä (esim. Burns 1982, 163; Aho 1996, 29; Wells 1999, 323; Aunola 2005). Opettaja ja toverit muokkaavat antamansa palautteen kautta yksilön minäkäsitystä ja toimivat samalla samaistumisen malleina (Korpinen 1989, 196; 2009, 72). Erityisen tärkeä rooli on opettajalla, joka ohjaa oppilaan oppimista ja vaikuttaa oppilaan minäkäsityksen kehitykseen pedagogiikkansa kautta (ks. Lerkkanen ym. 2012). Pedagogiikka tarkoittaa opettajan toimintaa sisältäen opettajan ammatilliset ulottuvuudet; pedagogiikka on työkalu tavoitteiden saavuttamiseen. (Korpinen 2009, 70, 72.)

#### **3.1 Opettajan merkitys oppilaan minäkäsitykselle**

Lapsilla on jo koulua aloittaessaan tiettyjä käsityksiä itsestään ja menestymisen mahdollisuuksistaan. Vaikka oppilaan minäkäsitys on jo muotoutunut tietynlaiseksi hänen saamansa kasvatuksen ja ympäristön vuorovaikutuksen seurauksena, opettajalla on mahdollisuus vaikuttaa oppilaan käsityksiin itsestään. Ahon (1996, 38) mukaan päiväkotia ja koulua vaikuttavat lapsen itsetuntoon lähes jopa yhtä paljon kuin koti. Opettaja voi akateemisten ja sosiaalisten oppimiskokemusten kautta tarjota lapselle sellaisia uusia käsityksiä itsestä, jotka lisäävät pätevyyden, arvokkuuden ja kuuluvuuden tunteita. (Burns 1982, 201.)

Luokan aikuisena opettaja toimii mallina oppilailleen. Hän vaikuttaa oppilaisiin oman persoonallisuutensa ja toimintansa kautta. Myös sillä, mitä opettaja ajattelee itsestään, on vaikutus oppilaisiin. (Korpinen 2009, 72.; ks. myös Törmä 2011, 41) Opettajan ja hänen oppilaidensa itsetunnon onkin huomattu olevan samankaltaisia (Aho 1996, 50; Korpinen 2009, 72–73). Tämä johtuu siitä, että oppilaat omaksuvat opettajan minäkäsityksen osaksi omaa minäkäsitystään. Opettajan minäkäsitys välittyy oppilaille opettajan käyttäytymisestä. (Korpinen 2009, 72–75.)

Opettaja, jolla on terve itsetunto, voi parhaiten tukea oppilaan minäkäsityksen myönteistä kehitystä (Korpinen 2009, 73; Törmä 2011, 18). Positiivisesti itseensä suhtautuva opettaja ymmärtää erilaisuutta, on oikeudenmukainen, joustava ja demokraattinen (Aho 1996, 50,

54; Korpinen 1999, 72). Hän uskoo omiin ja oppilaiden mahdollisuuksiin saavuttaa tavoitteita (Korpinen 2009, 73). Olemalla itse aito ja näyttämällä tunteensa sekä kannustamalla mielipiteiden jakamiseen ja kritiikin sietämiseen hän myös kannustaa oppilaitaan aitouteen ja itsensä ja toisten hyväksymiseen (Hooks, 2007; Korpinen 2009, 74)

Toiseksi opettajan mahdollisuuksia tukea oppilaidensa myönteisen minäkäsityksen kehittymistä määrittävät hänen suhteensa oppilaisiin. Opettajan täytyy olla aidosti kiinnostunut oppilaastaan. Hänen tulee välittää oppilaalle kokemus siitä, että tämä on tärkeä henkilö ja että koulu ja opettaja ovat oppilasta varten (Korpinen 2009, 76). Bakerin (1999, 65) tutkimuksessa oppilaat, jotka saivat opettajalta emotionaalista tukea keskustelun kautta, kokivat opettajan välittävän heistä, mikä lisäsi luokan positiivista ilmapiiriä ja koulussa viihtymistä. Myös Iresonin ja Hallamin (2005, 299) mukaan oppilaat tuntevat olevansa arvokkaita ja saavansa tukea, jos he kokevat, että opettaja on kiinnostunut auttamaan heitä oppimaan ja jos opettaja pystyy luomaan luokkaan positiivisen oppimisympäristön. Eskelä-Haapanen (2012) kuvaa aitoa, luontevaa, oikeudenmukaista ja oppilasta yksilöllisesti lähestyvää opettajaa autenttisenä opettajana. Tällainen autenttinen opettaja luo esimerkiksi luokkaan hyväksyvän ja turvallisen ilmapiirin. Lisäksi opettajan lämpö ja herkkyys vastata lapsen tarpeisiin auttaa lasta sopeutumaan koulunkäyntiin, edistää lapsen koulumotivaatiota sekä on yhteydessä lapsen hyviin oppimistuloksiin (Pianta & Stuhlman 2004; Connor, Son, Hindman & Morrison 2005; Stornes, Bru & Idsoe 2008; Pakarinen 2012, 69). Opettajan antama emotionaalinen tuki edistää myös oppilaiden sosiaalista kompetenssia (Wilson, Pianta & Stuhlman 2007), joka vaikuttaa niin ryhmässä hyväksytyksi tulemiseen ja ystäviensä saamiseen kuin akateemiseen menestymiseen (Asher & McDonald 2009, 236; Wentzel 2009, 538).

Opettajan tulee olla myös selvillä oppilaan kehitysvaiheesta ja persoonallisuudesta. Oppilaantuntemus on tärkeää, jotta opettaja voi kohdistaa palautettaan ja ohjaustaan oikein ja tukea oppilastaan näin parhaalla mahdollisella tavalla. (Aho 1996, 48, 54; Eskelä-Haapanen 2012, 40, 46, 102–103, 109.) Oppilaantuntemus on edellytyksenä myös sille, että opettaja tietää odottaa kultakin oppilaalta toisaalta hänen taitonsa mukaisia asioita ja toisaalta kannustaa asettamaan uusia, ehkä haastaviakin, mutta realistisia tavoitteita. Opettajan oppilaaseen kohdistetuilla odotuksilla on havaittu olevan yhteyttä oppilaan itsearvos-

tukseen ja koulumenestykseen; opettajan odotuksilla on itseään toteuttava ennuste (Burns 1982, 232). Positiiviset odotukset oppilaan kyvyistä tuottavat tällöin positiivisia tuloksia, kun taas negatiiviset odotukset tuottavat tai vahvistavat negatiivista asennoitumista tai käyttäytymistä. Tämä johtuu siitä, että opettajan odotukset vaikuttavat siihen, millaisia tavoitteita oppilas itselleen asettaa ja kuinka halukas hän on näkemään vaivaa tavoitteidensa eteen (Törmä 2011, 173). Opettajan oppilaaseen kohdistamat odotukset tulevat ilmi opettajan toiminnan kautta, kuten siinä, millaista palautetta tai miten haastavia tehtäviä hän antaa oppilaalle (Korpinen 2009). Opettaja ei aina tiedosta omia oppilaisiin kohdistuneita odotuksiaan, minkä vuoksi opettajan tulisikin arvioida omaa toimintaansa ja asenteitaan säännöllisesti, jotta jokaisella oppilaalla olisi yhtäläiset mahdollisuudet oppia.

Paitsi opettajan odotukset, myös opettajan oppilaisiinsa kohdistamat asenteet vaikuttavat yksittäisen oppilaan minäkäsitykseen ja koko luokan ilmapiiriin. Opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutuksen kautta näkyvät opettajan yksittäiseen oppilaaseen kohdistamat asenteet vaikuttavat Montaguen ja Rinaldin (2001) mukaan myös oppilaiden käsityksiin toisistaan sekä heidän keskinäisiin suhteisiinsa. Opettaja antaa siis itsensä ja oppilaiden välisen vuorovaikutuksen kautta mallin oppilaiden keskinäiselle vuorovaikutukselle. Montague ja Rinaldi (2001) viittaavat useisiin tutkimuksiin, joiden mukaan oppilaat näyttävät arvioivan luokkatovereitaan sen mukaan, millaista palautetta opettaja heille antaa. Esimerkiksi opettajan toistuva negatiivinen palaute edistää hyljeksintää luokkatovereiden taholta, mikä vaikuttaa sekä suoraan että välillisesti oppilaan itsetuntoon. (Montague & Rinaldi 2001.) Tämän vuoksi opettajan tulisikin reflektoida erittäin tarkasti omia asenteitaan ja mahdollisia ennakkokäsityksiään kunkin oppilaan kohdalla sekä niiden vaikutusta oppilaan kasvuun ja luokan dynamiikkaan. Korpinen (2009) toteaa, että opettajalla on vastuu huolehtia siitä, että jokainen oppilas tulee hyväksytyksi luokkatovereiden keskuudessa.

Yhtenä opettajan tehtävistä on myös ohjata lasta havaitsemaan aktuaalinen ja ihanne-minänsä sekä auttaa niiden realisoimisessa, siis toisin sanoen opettaa lapselle realistista itsearviointia (Aho 1996, 50; ks. myös Eskelä-Haapanen 2012, 34). Aktuaalisen ja ihanne-minän realistinen suhde antaa motivaatiota selviytyä elämässä sekä tuottaa tyydytystä yksilön elämään (Kääriäinen 1986, 32). Selviytyäkseen tästä tärkeästä tehtävästä, opettaja tarvitsee jälleen oppilaantuntemusta.

## 3.2 Ikätoverit, oppiminen ja minäkäsitys

Alakoululaiselle, noin 7–12-vuotiaalle lapselle, suhteet ikätovereihin ovat hyvin tärkeitä, sillä lapsi kuluttaa yleensä enemmän aikaa kavereiden ja opettajien kuin vanhempien kanssa (Aho 1996, 29). Ikätoverit tarjoavat seuraa ja tekemistä, auttavat ratkomaan ongelmia, antavat emotionaalista tukea ja luovat pohjan sekä vahvistavat identiteetin kehitystä (Wentzel 2009, 531). Vertaisryhmässä voi kokea myös yhteenkuuluvuutta, läheisyyttä ja kumppanuutta, millä on hyvinvointia edistävä vaikutus (Jose, Ryan & Pryor 2012). Lapsi oppii ikätovereidensa kanssa siis paljon tietoja, taitoja ja asenteita sekä saa kokemuksia, jotka vaikuttavat lapsen hyvinvointiin sekä nykyhetkessä että tulevaisuudessa (Salmivalli 2005, 15, 32–34).

Vaikka lapsi ei itse voi valita luokkatovereitaan, tulee luokkatovereista tärkeitä vertaisia, jotka vaikuttavat lapsen kasvuun ja kehitykseen (Howe 2010, 19–90). Koulussa lapsi harjoittelee ja oppii yhdessä ikätovereidensa kanssa kognitiivisia, sosiaalisia ja emotionaalisia taitoja ja saa myös välitöntä tyydytystä näillä osa-alueilla (Salmivalli 2005, 32–34). Vygotskyn (1978) mukaan lapsen kognitiivinen kompetenssi kehittyy vuorovaikutuksessa mentoroinnin kautta, eli osaavampi lapsi tai aikuinen ohjaa lapsen oppimista. Yhteistyön avulla lapsi voi saavuttaa enemmän kuin yksin, eli päästä ns. lähikehityksen vyöhykkeelle. (Vygotsky 1978, 86, 90.) Wells (1999, 323–324) kuitenkin muistuttaa, että lapset voivat oppia yhteistoiminnassa toisiltaan myös silloin, kun heidän taitotasonsa on suunnilleen sama. Piaget (1977) esittääkin, että lapset oppivat tasasuhteisessa vertaisvuorovaikutuksessa syntyneiden kognitiivisten konfliktien ja niiden ratkaisemisen kautta. Lapset joutuvat perustelevaan erilaisia käsityksiään toisilleen ja arvioimaan omaa käsitystään suhteessa muiden näkökulmiin, mitä ei tapahdu välttämättä lapsen ja aikuisen välisessä vuorovaikutuksessa. (Piaget & Inhelder 1977, 113–118) Vaikka Vygotskyn ja Piagen käsitykset eroavat siinä, millainen valtasuhde oppimistapahtuman osapuolten välillä on, molempien teoreetikkojen näkemyksissä korostuu vertaisvuorovaikutuksen merkitys lapsen kognitiiviselle kehitykselle (Wells 1999, 323).

Vertaisvuorovaikutuksessa oppiminen ei kuitenkaan rajoitu vain kognitiivisiin taitoihin (Wells 1999, 327). Esimerkiksi sosiaalisilta taidoiltaan kehittyneempi lapsi voi tukea tai-

doiltaan heikomman toverin sosiaalisen käyttäytymisen kehittymistä yhteisen tekemisen aikana: taitavampi lapsi voi antaa esimerkiksi mallin, kuinka toista pyydetään leikkiin, tai antaa malleja erilaisista sosiaalisista ongelmanratkaisustrategioista (Rose-Krasnor & Denham 2009, 170). Koska lapsi on mukana vuorovaikutuksessa koko persoonallaan, oppiminen liittyy myös lapsen identiteetin, tai minäkäsityksen, kehitykseen (Wells 1999, 327). Vertaisilta saatu palaute vaikuttaa lapsen käsityksiin omasta arvostaan, taidoistaan ja mahdollisuuksistaan; se muokkaa oppilaan itsetuntoa, ohjaa itsetuntemusta ja joko edistää tai heikentää lapsen itseluottamusta. Ikätoverit toimivat myös vertailun kohteina. Lapsi tarkistaa ja muotoilee minäkuvaansa vertailemalla itseään tovereihinsa ja tarkkailemalla heidän reaktioitaan itseään kohtaan; paine olla samanlainen kuin kaverit tai ikätoverit on suuri (Aho 1996, 33; Wentzel 2009, 536). Lisäksi ikätoverit vaikuttavat toistensa asennoitumiseen koulunkäyntiä kohtaan, motivaatioon suoriutua tehtävistä sekä yleisesti motivaatioon oppia (Johnson 2009), oppilaan luokkahuonekäyttämiseen sekä näiden kautta oppimistuloksiin (Wentzel 2009, 535–536).

Tämän tutkimuksen kohteena ovat pohjimmiltaan opettajan ja oppilaiden väliset sekä oppilaiden keskinäiset suhteet, jotka yhdessä muodostavat luokan ilmapiirin (ks. luku 4). En kuitenkaan keskity tutkimuksessani tarkastelemaan oppilaiden keskinäisiä suhteita, vaan kiinnostuksen kohteenani on se, kuinka opettaja voi tukea oppilaidensa vertaissuhteita ja yhteistyötaitoja myönteisen luokkahuoneilmapiirin kautta. Luokan oppilaiden yhteenkuuluvuuden tunteen ja koheesion tukeminen on yksi opettajan keinoista vaikuttaa myönteisesti yksittäisen oppilaan minäkäsitykseen (ks. luku 4.2).



## **4 Luokkahuoneilmapiiri ja oppilaan kokonaisvaltaisen kasvun tukeminen**

Luokkahuoneilmapiirillä on tärkeä merkitys oppilaan minäkäsityksen kehittymisen, oppimisen ja yleisen tyytyväisyyden ja hyvinvoinnin kannalta (esim. Baker 1999; Westling Allodi 2002; Korpinen 2009; Törmä 2011, 74). Törmän (2011, 18, 172) mukaan luokkahuoneilmapiiri on oppilasta arvioivaa palautetta: se kertoo siitä, miten yksilöön suhtaudutaan luokassa ja millaisena hänet nähdään. Luokkahuoneilmapiiri vaikuttaa täten myös siihen, millaisen käsityksen oppilas itse muodostaa itsestään. Luokka, jossa opettaja ja oppilaat tukevat toisiaan, ja jota kuvaa lämmin, huomioiva, välittävä, hyväksyvä ja kunnioitettava ilmapiiri, tukee oppilaan myönteisen minäkäsityksen ja terveen itsearvostuksen kehitystä (Burns 1982, 169; Schmuck & Schmuck 2001, 41; Korpinen 2009). Myös yksittäisen oppilaan minäkäsityksellä on vaikutusta luokan ilmapiiriin. Luokkahuoneilmapiiri ja minäkäsitys voidaankin nähdä toisiaan ruokkivana parina: myönteinen luokkahuoneilmapiiri vaikuttaa yksittäisen oppilaan minäkäsitykseen, ja toisaalta taas yksittäisen oppilaan minäkäsitys ja etenkin itsetunto voi vaikuttaa hänen käyttäytymisensä kautta koko luokan ilmapiiriin (ks. myös luku 2.2.1).

Selvitän tässä luvussa luokkahuoneilmapiiriin vaikuttavia eri osatekijöitä sekä myönteisen luokkahuoneilmapiirin merkitystä oppilaan kokonaisvaltaiselle kasvulle. Avaan ensin yleisellä tasolla, mitä luokkahuoneilmapiirillä tarkoitetaan ja mitkä asiat siihen vaikuttavat. Tämän jälkeen erittelen, kuinka tässä tutkimuksessa lähestytään luokkahuoneilmapiiriä Horpun (1993) määrittelemiä luokkahuoneilmapiirin osa-alueita soveltaen. Seuraavaksi kuvaan myönteistä ilmapiiriä ja sen merkitystä oppilaan kokonaisvaltaiselle kasvulle. Lopuksi esittelen uudempaa tutkimusta, jossa opettajan toimintaa ja sen vaikutusta luokkahuoneilmapiiriin lähestytään erilaisten osa-alueiden kautta. Peilaan näiden opettajan toiminnan osa-alueiden sopivuutta omaan tutkimukseeni.

## 4.1 Luokkahuoneilmapiiri

Luokkahuoneilmapiiri on monitahoinen ilmiö, johon vaikuttavat useat osatekijät. Luokan fyysinen ympäristö ja järjestelyt, koulun organisaatioon liittyvät tekijät, opettajan työskentelytavat sekä opettajan ja oppilaiden ominaisuudet ovat vastavuoroisessa suhteessa luokan ilmapiiriin (Westling Allodi 2002). Vaikka luokkahuoneilmapiirin tutkimuksessa on painotettu eri asioita, tutkimuksia yhdistää käsitys siitä, että luokkahuoneilmapiiri muodostuu vuorovaikutuksessa. Vuorovaikutuksen laatu, määrä ja suunta vaikuttavat luokan ilmapiiriin (Westling Allodi 2002). Luokkahuoneilmapiiri liittyy läheisesti luokan dynamiikkaan, joka pitää sisällään opettajan ja oppilaan sekä oppilaiden väliset suhteet ja kanssakäymisen. Suhteisiin ja toimintaan luokassa vaikuttavat oppilaiden ja opettajan odotukset ja käsitykset toisistaan. (Montague & Rinaldi 2001.) Luokkailmapiiriä tutkittaessa keskiössä ovat siis opettaja ja oppilaat sekä heidän välisensä vuorovaikutus (Kuperminc, Leadbeater & Blatt 2001).

Yhteisöjen ja yksilön toimintaa ohjaavat arvot, asenteet ja normit, joita ilmapiiri välittää (Westling Allodi 2002). Koulun määrittämät arvot ja normit, jotka konkretisoituvat käyttäytymis- ja järjestyssääntöinä sekä opetussuunnitelmina (Launonen & Pulkkinen 2004, 14), yhdessä yksittäisen opettajan henkilökohtaisten arvojen kanssa vaikuttavat opettajan toimintaan sekä vuorovaikutukseen luokassa ja sitä kautta koko luokan ilmapiiriin (Törmä 2011, 74). Myös oppilaat rakentavat osaltaan luokan ilmapiiriä. Oppilaiden yleisellä suhtautumisella kouluun, opettajiin ja koulutovereihin on merkitystä luokan ilmapiiriin kannalta. Thomas, Bierman ja Powers (2011) osoittavat, että luokan ryhmädynamiikka voi vaikuttaa luokkahuoneilmapiiriin jopa opettajan myönteisten toimien ohi. Toisaalta vastavasti oppilaiden keskinäiset suhteet ja oppilaan suhtautuminen opettajiin sekä itseensä heijastavat koulun ilmapiiriä (Aho 2008, 199). Ilmapiiri ja oppilaiden asennoituminen ja käytös ovat siis vastavuoroisessa suhteessa keskenään. Tässä tutkimuksessa keskitytään siihen, kuinka opettaja voi toiminnallaan rakentaa luokkaan oppilaan kasvua tukevaa luokkahuoneilmapiiriä.

Beane ja Lipka (1986, 30) määrittelevät ilmapiirin tunnelmaksi tai ympäristöksi joka läpäisee ja on kaiken koulussa tapahtuvan vuorovaikutuksen taustalla. Luokan ilmapiiri voi olla

valvova tai humanistinen. Valvova ilmapiiri perustuu opettajan auktoriteettiaseman ja määräysvallan korostamiseen, oppilaiden luokitteluun ja kuuliaisuuden valvomiseen sekä opetustilanteiden persoonattomuuteen. (Beane & Lipka 1986, 30–31.) Johtajuus sekä sääntöjen laatiminen ja valvominen ovat valvovassa ilmapiirissä opettajan oikeuksia, oppilaiden velvollisuuden ollessa noudattaa annettuja ohjeita. Avointa kommunikaatiota ja vuorovaikutusta ei pääse syntymään (Horppu 1993; 28–60). Oppilaiden kilpailuttaminen ja vertailu vähentää myös yhteenkuuluvuudentunnetta (esim. Roeser & Eccles 1998; Rinaldi, Kates & Welton 2008).

Humanistista ilmapiiriä määrittävät demokraattiset toimintatavat, kuten yhteinen päätöksentekoko, vuorovaikutuksellisuus, joustavuus ja oppilaiden kunnioittaminen. Avoin ilmapiiri, jossa opettaja valtuuttaa ja ottaa mukaan oppilaitaan päätöksen tekoon, tukee oppilaiden keskeistä kanssakäymistä ja johtaa yhteenkuuluvuuden tunteeseen. Tällainen ilmapiiri on omiaan tukemaan oppilaan itseohjautuvuutta sekä myönteisen minäkäsityksen kehitystä. (Beane & Lipka 1986, 32.) Demokraattisesti järjestetyssä opetuksessa onkin Horppun (1993, 43) mukaan tavoitteena oppilaan sisäinen kontrolli ulkoisen kontrollin sijaan. Schmuck ja Schmuck (2001, 41) ovat samoilla linjoilla kuvatessaan myönteistä luokkahuoneilmapiiriä. Myönteisen luokkahuoneilmapiirin tunnusmerkkejä ovat avoin, turvallinen ja keskusteleva ilmapiiri, jossa oppilaat sekä opettaja tukevat toisiaan ja tekevät yhteistyötä yhteisten tavoitteiden eteen. Luokan työskentelyä edistävät säännöt sekä oppilaiden sitoutuneisuus sekä oppimiseen että yhdessä työskentelyyn. (Schmuck & Schmuck 2001, 41.)

#### *Luokkahuoneilmapiirin osa-alueet*

Horppu (1993, 28) jakaa tutkimuksessaan luokkailmaston (tässä tutkimuksessa luokkahuoneilmapiirin) neljään osa-alueeseen, jotka ovat johtajuuden jakautuminen opettajan ja oppilaiden kesken, kommunikaatio luokassa, luokan säännöt ja niiden laatiminen ja noudattaminen sekä oppilaiden koheesio eli kiinteys. Johtajuuden jakautumista opettajan ja oppilaiden kesken Horppu (1993, 30–39) lähestyy muun muassa sitä kautta, ovatko opettajan käyttämät opetusmenetelmät oppilas- vai opettajakeskeisiä, eli jakaako opettaja tehtäväjohtajuuttaan oppilailleen. Oppilaskeskeiset työtavat tarjoavat oppilaille enemmän valinnanmahdollisuuksia sekä kannustavat itseohjautuvuuteen ja vastuunkantamiseen: ne

osallistavat ja valtuuttavat oppilaita (Horppu 1993, 31–34). Tarkastelen tässä tutkimuksessa sitä, kuinka opettaja tukee opetusmenetmillään ja toiminnallaan oppilaidensa osallisuutta ja tarjoaako hän oppilailleen mahdollisuuksia valita ja vaikuttaa. Osallisuuden kokemus on yhteydessä myönteisen minäkäsityksen kehitykseen ja oppimiseen (Kautto-Knape 2012, 98). Esittelen johtajuus ja osallisuus -teeman alla myös opettajien ajatuksia siitä, millaiseen johtajuuteen he pyrkivät rakentaessaan oppilaan kokonaisvaltaista kasvua tukevaa luokkahuoneilmapiiriä. Lisäksi arvioin, onko opettajan toiminta demokraattista vai autoritääristä.

Yhtenä luokkahuoneilmapiirin osa-alueena Horppu (1993, 40–43) käsittelee kommunikaatiota. Luokan kommunikaatiota voidaan arvioida kiinnittämällä huomio muun muassa seuraaviin seikkoihin: onko kommunikointi vapaata (aihepiirit sekä oppilaiden keskustelumahdollisuudet), saavatko oppilaat ilmaista mielipiteitään ja keskustelevatko opettaja ja oppilaat myös oppisisältöihin liittymättömistä asioista. Kommunikaation vapauden mahdollistavat muun muassa opettajan käyttämät opetusmenetelmät ja istumajärjestys (Horppu 1993, 40–41). Käsittelen vuorovaikutus -teeman alla luokassa tapahtuvaa viestintää erityisesti kunnioittamisen, välittämisen ja osallisuuden näkökulmasta. Tarkkaillen Horpun tavoin, millaista keskustelua luokassa syntyy ja mitkä ovat oppilaiden mahdollisuudet ilmaista mielipiteitään. Muun muassa La Paron, Piantan ja Stuhlmanin (2004), Burnsien (1982) sekä Schmuckin ja Schmuckin (2001) tutkimusten ohjaamana tarkastelen opettajan antamaa palautetta ja opettajan keinoja osoittaa välittämistä oppilailleen.

Luokkailmapiiriä kuvaavat Horpun (1993, 44–51) mukaan myös seuraavat seikat: kuka laatii säännöt, voiko säännöistä neuvotella, perustuuko sääntöjen noudattaminen sisäiseen vai ulkoiseen kontrolliin ja kunnioitetaanko oppilasta sääntöjä valvoessa ja mahdollisia rangaistuksia jaettaessa. (Horppu 1993, 45–46). Tarkastelen myös tässä tutkimuksessa sääntöjä – niiden laatimista, valvomista ja niistä neuvottelua – siltä pohjalta, miten säännöt ja niihin liittyvät prosessit tukevat oppilaan kokonaisvaltaista kasvua muun muassa luokan työrauhaa edistäen. Säännöistä kiinni pitäminen ja työrauhan takaaminen on osa opettajan luokanhallintataitoa (La Paro, Pianta & Stuhlman 2004; 2008). Vaikka molemmilla tutkimushenkilöilläni on käytössä ulkoisia kontrollointikeinoja (palkkiojärjestelmiä) oppilaiden käyttäytymisen ohjaamiseen, aineiston perusteella ei ole mielekäästä tehdä päätelmiä, perus-

tuuko oppilaiden sääntöjen noudattaminen sisäiseen vai ulkoiseen kontrolliin. Käsittelen opettajien käyttämiä palkkiojärjestelmiä siitä näkökulmasta, kuinka palkintojärjestelmät paitsi tukevat oppilaiden käytöksen ohjaamista, myös toimivat keinoina motivoida, osallistaa ja ryhmäyttää oppilaita. Tarkastelen lisäksi Horpun (1993, 49–53) tavoin säännöt ja konfliktien ratkaisu -teeman alla sitä, kuinka opettaja ratkoo luokassa ilmeneviä konflikteja.

Käsittelen oppilaiden vertaissuhteiden ja yhteishengen – ja näiden kautta yksittäisen oppilaan kokonaisvaltaisen kasvun – tukemista yhteenkuuluvuus -teeman alla. En Horpun (1993, 53–56) tavoin käytä käsitettä koheesio, sillä ryhmän koheesio voi olla korkea, vaikka ryhmän jäsenet eivät tuntisikaan yhteenkuuluvuutta (Hännikäinen & van Oers 2003). Näen yhteenkuuluvuuden tunteen oppilaiden keskinäisiä välittäviä ja kunnioittavia suhteita parhaiten kuvaavana käsitteenä (ks. luku 4.2). Horpun (1993, 54–56) mukaan muun muassa opettajan käyttämällä opetusmenetelmillä on merkitystä luokan koheesio kannalta. Tarkastelen tässä tutkimuksessa sitä, millaisin keinoin (opetusmenetelmät, istumajärjestys) opettajat pyrkivät tukemaan oppilaidensa yhteenkuuluvuutta.

## **4.2 Myönteisen luokkahuoneilmapiirin merkitys oppilaan kokonaisvaltaiselle kasvulle**

Myönteistä luokkahuoneilmapiiriä kuvaa turvallisuus, hyväksyntä ja toisen kunnioitus. Turvallisessa ja hyväksyvässä ilmapiirissä oppilas uskaltaa ilmaista itseään ja mielipiteitään ilman naurunalaiseksi tulemisen pelkoa, kohdata haasteita, ottaa vastaan palautetta sekä vastaanottaa ja hyväksyä oman minäkäsityksen kanssa ristiriitaista olevaa tietoa. (Burns 1982, 403; Aho 1996, 37, 48–49.) Turvallinen ja hyväksyvä luokkahuoneilmapiiri edistää myös osallistumista luokkahuonetoimintaan (Kautto-Knape 2012, 123). Raustevon Wrightin ym. (2003, 62–65) mukaan turvallisessa ympäristössä oppilas uskaltaa ottaa riskejä, kyseenalaistaa omia ja muiden näkemyksiä sekä kysyä oppimisen kannalta tärkeitä miksi -kysymyksiä. Myönteinen luokkahuoneilmapiiri antaa täten parhaat puitteet lapsen kokonaisvaltaiselle kasvulle sekä asiasisältöjen ja ajattelutaitojen oppimiselle.

Tutkimusten mukaan luokassa, jonka ilmapiiri on myönteinen, esiintyy vähemmän käyttäytymisongelmia, minkä myötä luokassa on myös parempi työrauha (Kuperminc ym. 2001; Hamre & Pianta 2005; Thomas, Bierman & Powers 2011). Käyttäytymisongelmien väheneminen liittyy muun muassa opettajan kykyyn asettaa selviä rajoja oppilaiden toiminnalle sekä yleisesti opettajan kykyyn organisoida luokan toimintaa ei-toivottua käytöstä ennalta ehkäisten (Hamre & Pianta 2005; Eskelä-Haapanen 2012, 94). Esimerkiksi oppilaiden tunneilmaisun tukeminen sekä konfliktien selvittelytaitojen opettaminen voi vähentää oppilaiden häiriökäyttäytymistä (Thomas ym. 2011). Iresonin ja Hallamin (2005) mukaan luokan työrauhan kontrollointi on yksi opettajan keinoista osoittaa oppilaalle, että tämä on tärkeä.

Luokassa, jossa on myönteinen ilmapiiri, pidetään siis kiinni säännöistä. Säännöistä kiinni pitäminen ja hyvän työskentelyrauhan takaaminen ovat erityisen tärkeitä siksi, että häiriökäyttäytyminen luokassa vaikuttaa luokan oppilaiden turvallisuuden tunteeseen ja halukkuuteen oppia (Koth, Bradshaw & Leaf 2008). Salovaara ja Honkonen (2011, 46) määrittelevätkin työrauhan turvallisuuden tunteeksi; luokassa, jossa on hyvä työrauha, on hyvä olla ja oppia yhdessä. Sääntöjen valvominen ja johdonmukainen puuttuminen tukevat myös lapsen itsesäätelytaitojen kehitystä (Aro 2003, 248–249). Itsesäätelytaidot ovat tärkeitä sosiaalisten suhteiden ja oppimisen kannalta (Rose-Krasnor & Denham 2009; Aro 2003, 244). Lapsi, joka kykenee säätelemään toimintaansa, onnistuu selvittämään tehtäviä ja toimimaan vertaissuhteissaan muita huomioiden. Onnistuminen koulutyöskentelyssä sekä vertaisryhmässä hyväksytyksi tuleminen tukevat lapsen itsearvostusta. Myös hänen itseluottamuksensa lisääntyy, kun hän huomaa pystyvänsä vaikuttamaan asioihin. (Aro 2003, 244–251.)

Myönteistä luokahuoneilmapiiriä kuvaa myös osallisuus. Osallisuus merkitsee mahdollisuutta vaikuttaa ja tulla kuulluksi (Salovaara & Honkonen 2011, 69). Mahdollisuus päättää itsen liittyvistä asioista tuottaa pystyvyyden tunnetta, eli uskoa omiin kykyihin ja itsemääräämisoikeuteen (Aho 1996, 50–51; Wentzel 1997). Pätevyyden ja pystyvyyden tunteet edistävät itsearvostusta ja -luottamusta. Lisäksi valinnan vapaus omaan elämään liittyvissä asioissa vahvistaa yksilön itsenäisyyttä (Korpinen 2009). Osallisuuden kokemukset vahvistavat siten yksilön toimijuutta ympäristössään (Rausku-Puttonen 2005, 10).

Osallisuus on lisäksi keskeinen tekijä yhteisöllisyyden syntymisessä ja kokemisessa. Yhteisöllisyyteen ja yhteenkuuluvuuden tunteeseen vaikuttaa kunkin yksilön käsitys omista mahdollisuuksistaan toimia ja vaikuttaa ryhmässä (Ikonen 2006, 158). Myös Salovaaran ja Honkosen (2011, 69, 78) mukaan koululaisen aktiivisuus ja vaikuttamismahdollisuudet lisäävät ryhmään kuulumisen tunnetta sekä yhteisöllisyyttä: mahdollisuus osallistua luokan ja omaa oppimista koskevaan päätöksentekoon edistää itsetunnon ja itseohjautuvuuden lisäksi oppilaiden sitoutumista oppimiseensa ja toisiinsa. Osallistava toiminta tukee myös oppilaiden koulussa viihtymistä (Harinen & Halme 2012, 44). Toimintaan osallistavan luokkahuoneilmapiirin vaikutus yltää koko yhteiskuntaan: Demokraattisessa ilmapiirissä oppilaat omaksuvat demokraattisia arvoja, jotka edistävät osallistumista ja vastuunottamista sekä koulussa että laajemmin yhteiskunnassa (Westling Allodi 2002, 2).

Myönteinen luokkahuoneilmapiiri vahvistaa siis yhteenkuuluvuuden tunnetta osallisuuden kautta. Ikonen (2006, 158) esittää yhteenkuuluvuuden tunteen olevan yksi yhteisöllisyyden osatekijöistä. Yhteenkuuluvuuden tunne viittaa Hännikäisen ja van Oersin (2003) mukaan toiminnan aikana vallitsevaan sosiaaliseen ja emotionaaliseen ilmapiiriin. Yhteenkuuluvuuden tunne voidaan nähdä myös ryhmän toiminnassa ominaisuutena, jonka avulla ryhmä vahvistaa kiinteyttään ja yrittää pitää ryhmän kasassa vaikeuksia kohdatessaan (Hännikäinen & van Oers 2002, 86). Yhteenkuuluvuus ilmenee esimerkiksi kiintymyksenä toisiin ryhmän jäseniin sekä tunteiden, empatian ja lojaalisuuden osoittamisena (Hännikäinen & van Oers 2003). Yksinkertaistaen yhteenkuuluvuuden tunne on siis tunnetta ryhmään tai yhteisöön kuulumisesta. Yhteenkuuluvuuden ja turvallisuuden tunteet liittyvät läheisesti toisiinsa, sillä molempien edellytyksenä on hyväksytyksi tuleminen tunne, keskinäinen luottamus sekä ryhmän dynamiikkaan liittyvät seikat (Salovaara & Honkonen 2011, 42).

Yhteenkuuluvuuden tunne edistää osaltaan oppilaan myönteisen minäkäsityksen muotoutumista ja siten oppilaan kokonaisvaltaista kasvua (Freiberg 1999, 11). Yhteenkuuluvuuden tunteen syntyminen on tärkeää myös siksi, että se on edellytys muun muassa lapsen sosiaaliselle oppimiselle ja yhteistoiminnan kehittymiselle (Hännikäinen 2006, 129) sekä yhteistoiminnalliselle oppimiselle (Koivula 2010, 156). Yhteenkuuluvuuden tunne liittyy myös koulussa viihtymiseen ja sitä kautta hyviin oppimistuloksiin (Wentzel 1997; Baker 1999; Ireson & Hallam 2005). Iresonin ja Hallamin (2005) mukaan oppilaat, jotka kokevat

saavansa tukea sekä opettajalta että muilta oppilailta, ovat usein sisäisesti motivoituneita ja heistä tulee itsenäisiä, työskentelyynsä sitoutuneita oppijoita. Myönteinen luokkahuoneilmapiiri, jossa korostuvat sosiaaliset arvot, voi siis lisätä myös koulutyöskentelyyn sitoutumista (Schmuck & Schmuck 2001, 41; Wentzel 2009, 535–536).

### **4.3 Opettaja luokkahuoneilmapiirin rakentajana**

Opettajalla on aikuisena ja luokkaryhmän johtajana keskeinen rooli oppilaan kasvua tukevan myönteisen luokkahuoneilmapiirin rakentamisessa. Sen vuoksi tässä sekä useissa muissa tutkimuksissa keskitytään arvioimaan juuri opettajan toimintaa luokkahuoneilmapiirin kannalta. Thomas ym. (2011) käyttävät luokkahuoneilmapiirin arviointiin kolmea arviointikriteeriä, jotka ovat opettajan herkkyys vastata oppilaan tarpeisiin ja tunteisiin, opettajan emotionaalinen tuki ja kuinka hän rohkaisee ja kehuu oppilaitaan sekä oppilaiden sitoutuminen keskusteluun ja toimintaan luokassa. Thomasin ym. (2011) luokkahuoneilmapiirin määritelmässä korostetaan siis ennen kaikkea opettajan roolia; hänen antamaansa tukea ja palautetta. Opettajan antama tuki ja palaute ovat yhteydessä oppilaiden koulutyöskentelyyn sitoutumiseen, motivaatioon sekä käyttäytymiseen (Wentzel 1997; 1998; Thomas 2012; Eskelä-Haapanen 2012, 155).

Opetuksen laadun arviointiin suunnitellussa CLASS-mittarissa (the Classroom Assessment Scoring System) opettajan toiminta on jaettu kolmeen osa-alueeseen, jotka ovat opettajan oppilaille antama emotionaalinen tuki, luokan hallinta sekä ohjauksellinen tuki (La Paro, Pianta & Stuhlman 2004; Pianta, La Paro & Hamre 2008). Roland ja Galloway (2002) tarkastelevat sitä vastoin opettajan johtamistyyliä neljän eri osa-alueen kautta, jotka ovat opettajan pedagoginen pätevyys, sääntöjen ja työskentelyn valvominen, ongelmiin puuttuminen ja niiden käsittely sekä oppilaista välittäminen. Opettajan pedagoginen pätevyys viittaa esimerkiksi opettajan taitoon selittää asioita ja käyttää erilaisia työskentelytapoja (Roland & Galloway 2002), ja voidaan näin ollen rinnastaa CLASS-mittarin opettajan antamaan ohjaukselliseen tukeen. Opettajan antama ohjauksellinen tuki liittyy oppilaan kokonaisvaltaisen kasvun tukemiseen muun muassa siten, että ohjauksen avulla opettaja voi tukea lapsen itsesäätely- ja ajattelutaitoja. Näiden taitojen kehittyminen vaikuttaa myönteisesti lapsen sosiaalisiin suhteisiin ja oppimiseen, ja siten oppilaan minäkäsitykseen (Wil-



son ym. 2007). Näen kuitenkin, että ohjauksellisen tuen vaikutus juuri luokkahuoneilmapiiriin on välillinen, minkä takia olen rajannut ohjauksellisen tuen tutkimuksen ulkopuolelle.

Rolandin ja Gallowayn (2002) määrittelemät valvominen ja puuttuminen kuuluvat CLASS-mittarissa opettajan luokan hallinta- tai organisointikykyyn (Pianta ym. 2004). Välittäminen (Roland & Galloway 2002) sekä opettajan antama emotionaalinen tuki (Pianta ym. 2004) kuvaavat vastaavasti samankaltaista opettajan toimintaa. Keskityn tässä tutkimuksessa lähemmin näiden kahden opettajan toiminnan osa-alueen, emotionaalisen tuen ja luokan hallinnan, tarkasteluun, sillä näen niiden liittyvän olennaisesti luokan ilmapiiriin (ks. myös Buyse, Verschueren, Doumen, Van Damme & Maes 2008; Kautto-Knape 2012).

## 5 Tutkimustehtävä

Minäkäsityksen tukeminen määritellään vuoden 2004 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa yhdeksi keskeiseksi kasvatuksen tavoitteeksi (Opetushallitus 2004, 14; 2012, 8). Tulevan valtakunnallisen opetussuunnitelman luonnoksessa korostetaan sekä minäkäsityksen, tai identiteetin, rakentumisen että oppimisprosessin vuorovaikutuksellisuutta (Opetushallitus 2012, 8–12). Minäkäsitys ja oppiminen kietoutuvatkin toisiinsa: molemmat tapahtuvat vuorovaikutuksessa ja molemmat tukevat toisiaan. Minäkäsitys ohjaa oppimista ja oppiminen aiheuttaa muutoksia minäkäsityksessä. Myönteisen luokkahuoneilmapiirin kautta voidaan tukea näitä prosesseja, eli oppilaan kokonaisvaltaista kasvua. Luokkahuoneilmapiiri rakentuu opettajan ja oppilaiden välisessä sekä oppilaiden keskinäisissä suhteissa. Opettajan käyttämä pedagogiikka tukee tai estää myönteisen luokkahuoneilmapiirin syntymistä.

Tulevana luokanopettajana pidän sekä velvollisuutenani että myönteisenä haasteena tukea oppilaitteni kokonaisvaltaista kasvua. Olen täten halunnut selvittää, mitä mahdollisuuksia ja keinoja opettajalla on rakentaa oppilaan kokonaisvaltaista kasvua tukevaa, myönteistä, luokkahuoneilmapiiriä. Haen vastausta tutkimustehtävääni seuraavien tutkimuskysymysten avulla:

1. Mitä asioita opettajat pitävät tärkeinä oppilaan kokonaisvaltaista kasvua tukevan luokkahuoneilmapiirin kannalta?
2. Miten opettajan puheessa ja toiminnassa konkretisoituu oppilaan kokonaisvaltaisen kasvun tukeminen?

## 6 Tutkimusmatkaa ja sen arviointia

Tämä tutkimus on luonteeltaan *laadullinen tapaustutkimus*, jonka aineistonkeruumenetelminä olen käyttänyt haastattelua ja havainnointia. Laadulliselle tutkimukselle on ominaista, että sillä ei ole tarkkaa teoriaa eikä täysin omia metodeja (Denzin & Lincoln 2000, 6), minkä vuoksi erittelen tässä luvussa tutkimukseni tarkempaa luonnetta, kerron tutkimushenkilöiden valinnasta, sekä erittelen aineistonkeruun vaiheita ja menetelmiä. Tämän jälkeen kuvaan aineiston analyysin vaiheita ja lopuksi pohdin tutkimukseni luotettavuuteen ja eettisyyteen liittyviä kysymyksiä.

### 6.1 Tutkimuksen luonne

*Tapaustutkimuksessa* keskitytään tiettyyn ympäristöön sidoksissa olevan käytännön toiminnan kuvaukseen tai yksittäisen tapauksen, esimerkiksi henkilön, kuvaamiseen tietyssä toimintaympäristössä (Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari 1994, 10–11). Tämän tutkimuksen kiinnostuksen kohteena on selvittää, mitä mahdollisuuksia ja keinoja opettajalla on rakentaa oppilaan kokonaisvaltaista kasvua tukevaa luokkahuoneilmapiiriä. Näin ollen olen valinnut tutkimuksen kohteeksi kaksi opettajaa, tapausta, ja heidän toimintansa koulu- ja erityisesti luokkahuoneympäristössä. Tapausten avulla lähestyn tutkimani ilmiötä eli oppilaan kasvua tukevan luokkahuoneilmapiirin rakentamista. Saarela-Kinnunen ja Eskola (2001, 160) esittävät, että tapaustutkimuksen avulla pyritään vastaamaan kysymyksiin kuinka ja miksi. Tässä tutkimuksessa kysymykset muodostuvat kysymyksiksi mitä ja miten, jotka pohjimmiltaan edustavat kysymyksiä miksi ja kuinka. Selvittämällä, miten opettajan puheessa ja toiminnassa konkretisoituu oppilaan kasvun tukeminen, pyrin vastaamaan kysymykseen kuinka; kuinka opettaja voi tukea oppilaan kasvua, mitkä ovat hänen keinosensa. Selvittämällä mitä asioita opettaja pitää tärkeinä oppilaan kasvua tukevan luokkailmapiirin kannalta, pyrin ymmärtämään opettajan toiminnan perusteluja, eli miksi opettaja toimii tietyllä tavalla tai pitää tiettyä toimintaa tärkeänä.

Tapaustutkimus on kuvailevaa tutkimusta, ja sille on tyypillistä yksityiskohtaisen ja intensiivisen tiedon tuottaminen. Tiedon hankkimiseen käytetään useita menetelmiä. (Syrjälä ym. 2004, 11; Saarela-Kinnunen & Eskola 2001, 159.) Tässä tutkimuksessa tietoa on han-

kittu haastattelun ja havainnoinnin avulla (ks. luku 6.3), tarkoituksena muodostaa opettajan näkemyksistä ja toiminnasta mahdollisimman kokonaisvaltainen kuva. Lisäksi olen pyrkinyt tapauksen kokonaisvaltaiseen kuvaukseen ja tulkintaan analysoimalla ja raportoimalla molemmat tutkimuksen tapaukset itsenäisinä kokonaisuuksinaan. Tutkimuskohteitteni kuvauksen olen toteuttanut narratiivien avulla (ks. luku 6.4), minkä näen myös tukevan pyrkimystäni kokonaisvaltaiseen ja ehjään kuvaukseen. Syrjälä ym. (1994, 13) mainitsevatkin kokonaisvaltaisuuden yhtenä laadullisen tapaustutkimuksen ominaispiirteistä. Saarela-Kinnunen ja Eskola (2001, 160) pitävät kokonaisvaltaisuutta yhtenä tapaustutkimuksen vahvuuksista.

Kuten laadullinen tapaustutkimus yleensä, keskittyy tämäkin tutkimus vahvasti nykyhetkeen. Toisaalta nykyisyyttä ei voi ymmärtää ilman menneisyyttä. (Syrjälä ym. 2004, 11–12.) Menneisyyden rooli nousee esille erityisesti Ollin aineiston kohdalla: luokan historia ohjaa Ollin tämän hetkistä toimintaa ja näkemyksiä. Myös Eijan kohdalla hänen aikaisemmat kokemuksensa, hänen historiansa opettajana, määrittelee sitä, mitä Eija tällä hetkellä ajattelee ja kuinka hän luokassaan toimii. Historia ja nykyhetki vaikuttavat siis siihen, miten opettaja perustelee toimintaansa ja millaisia merkityksiä opettaja antaa toiminnalleen luokassa. Laadullisen tapaustutkimuksen pyrkimys onkin selvittää, millaisia merkityksiä tutkittava antaa toiminnalleen omassa ympäristössään (Syrjälä ym. 1994, 13). Tässä tutkimuksessa mielenkiinnon kohteena ovat ne merkitykset, joita opettajat antavat toiminnalleen omassa luokassaan ja koulussaan. Näiden merkitysten, tutkimustulosten, ja teorian vuoropuheluna pyrin löytämään vastauksen tutkimustehtävääni. Opettajien antamat merkitykset, tutkimukseni tulokset, palvelevat myös omaa oppimistani ja opettajuuteni kasvua. Erityisesti siinä vaiheessa, kun aloitan työni luokanopettajana, voin peilata tuloksia omiin kokemuksiini. Edellä kuvattua prosessia Syrjälä ym. (1994, 13) kutsuvat tutkimustulosten yksilöllistämiseksi.

Tutkimusta tehdessään tutkija on siinä mukana koko persoonallaan ja omine henkilökohtaisine kokemuksineen. Näin ollen tutkija ymmärtää tutkimuskohdettaan omista lähtökohdistaan käsin ja hänellä on myös siihen liittyviä olettamuksia. Erityisesti tutkijan arvot vaikuttavat tutkijan tekemiin tulkintoihin ja hänen arvioihinsa tutkittavasta ilmiöstä. (Syrjälä ym. 1994, 14–15.) Eskelä-Haapanen (2012, 45) nimeää tutkijan *ihmiskäsityksen* keskei-

senä tutkimusta ohjaavana tekijänä. Tämän tutkimuksen tekemistä on ohjannut käsitykseni siitä, että jokaisen lapsen pitäisi saada kokea olevansa rakastettu, hyväksytty ja osaava. Lisäksi näen lapsen kokonaisuutena, jonka toimintaan ja minuuteen vaikuttavat niin hänen fyysiset ja psyykkiset ominaisuutensa kuin ympärillä olevat ihmiset ja tilanteet (Rauhala 2005, 57–59). Ihmiskäsitykseni pohjautuu humanistiselle, kristilliselle ja holistiselle näkökulmalle, joita pidän toisiaan täydentävinä käsityksinä.

Niin epävirallisissa keskusteluissa kuin varsinaista aineistoa kerätessäni ja sitä käsitellessäni olen pyrkinyt kunnioittamaan opettajan oikeutta omiin näkemyksiinsä ja näin ollen olemaan arvostelematta opettajan toimintaa tai valintoja omien käsitysteni perusteella. Näin toimimalla olen tavoitellut osaltaan tutkimuksen eettisyyttä. Olen myös pyrkinyt ymmärtämään, miksi opettaja toimii tai ajattelee tietyllä tavalla. *Ymmärrykseni* rakentuu paitsi aiemman kokoemukseni, myös teorian pohjalta tekemieni tulkintojen ja opettajan itse omalle toiminnalleen antamansa perustelun varaan. Olen halunnut tuoda esille opettajien ääntä runsaina suorina lainauksina, mikä onkin tyypillistä juuri tapaustutkimukselle (Syrjälä ym. 1994, 13). Mahdollisimman avoimella tulkintani perustelulla olen pyrkinyt lisäämään myös tutkimuksen luotettavuutta: olen halunnut tehdä tulkintaprosessini näkyviksi, jolloin lukija itse voi arvioida tulkintani paikkansa pitävyyden. Avoin kuvaaminen liittyy myös tapaustutkimuksen heuristisuuteen; kuvaamalla avoimesti ja tarkasti tutkimuskohteitteni antamia merkityksiä ja niiden tulkintoja olen halunnut tehdä mahdolliseksi sen, että myös lukija voi oppia tutkimukseni kautta jotain uutta (Syrjälä ym. 1994, 15).

Tapaustutkimukselle ominaista on myös vuorovaikutuksellisuus. Koska tutkija ja tutkittava ovat vuorovaikutuksessa keskenään, voivat tutkijan ja tutkittavan roolit olla päällekkäisiä. (Syrjälä ym. 1994, 14.) Aineistoa kerätessäni olin ennen kaikkea tutkijan roolissa. Toisaalta aineistonkeruun ja -analysointiprosessin aikana pohdin paljon omaa toimintani ja ajatusmaailmani peilaten sitä keräämääni materiaaliin. Asetuin siis itsereflektion kautta tutkittavan rooliin. Myös epävirallisissa keskusteluissa erityisesti toisen tutkimushenkilön kanssa tutkijan ja tutkittavan roolit vaihtuivat osittain, kun opettaja halusi kuulla myös minun näkemyksiäni tiettyyn luokkahuonetilanteeseen liittyen.

Tutkimukseni voidaan liittää osaksi *hermeneuttista* tutkimusperinnettä. Hermeneuttisen näkemyksen mukaan merkityksiä tulee tulkita aina niiden konteksti ja alkuperäinen tarkoitus huomioiden. Lisäksi tulkintaan vaikuttaa itse tutkijan ominaisuudet (näkemykset, kokemukset, tilanne). Näin ollen tutkija rakentaa kuvauksen todellisuudesta tulkintojensa kautta. (Patton 2001, 113–115.) Eskelä-Haapanen (2012, 56) kuvaa hermeneuttista tutkimusotetta tutkimuksessaan seuraavasti: ”Hermeneuttinen tutkimusote tarkoittaa tutkittavieni ymmärtämistä heistä itsestään ja heidän kokemusmaailmastaan käsin sekä heidän ulkoisesti havaittavan käyttäytymisensä selittämistä huomioiden heidän sisäiset tilansa.” Myös tässä tutkimuksessa olen pyrkinyt ymmärtämään tutkimushenkilöideni näkemyksiä ja toimintaa heidän kokemusmaailmastaan käsin. Lisäksi ymmärrystäni on ohjannut esiymmärrykseni tutkimastani ilmiöstä. Esiymmärrykseeni on kuulunut muun muassa käsitys siitä, että opettaja toimii omalla persoonallisuudellaan, sekä käsityksiä tiettyjen luonteenpiirteiden sopivuudesta kokonaisvaltaista kasvua tukevan luokkahuoneilmapiirin rakentamiseen. Tutkimusprosessin aikana ymmärrykseni on kasvanut muun muassa siten, että opettajan mahdollisuudet rakentaa luokkahuoneilmapiiriä eivät ole täysin riippuvaisia hänen persoonallisuudestaan, ja että myönteistä ilmapiiriä voi rakentaa monella tapaa. Edellä kuvaamaani prosessi, jossa olen tehnyt tutkimuskohteeni tulkintaa esiymmärrykseni pohjalta, ja jossa ymmärrykseni on vähitellen lisääntynyt ja muuttunut, muodostaa niin kutsutun hermeneuttisen kehän (Eskelä-Haapanen 2012, 56).

## **6.2 Tutkimushenkilöiden valinta**

Syrjälän ym. (1994, 14–15) mukaan tapaustutkimukselle tyypillistä on tutkimuskohteen harkittu valinta, joka perustuu muun muassa siihen, onko tutkimuskohteeseen pääsy mahdollista, sekä siihen, että uskooko tutkija, että tutkimushenkilön kanssa voi syntyä luottamuksellinen suhde. Molempien tutkimushenkilöiden valintaan vaikutti heidän halukkuutensa osallistua tutkimukseen. Ensisijaisesti valintaan vaikutti kuitenkin se, että uskoin tutkijan ja tutkimushenkilöiden välille syntyvän luottamuksellisen suhteen, minkä taas uskoin mahdollistavan luotettavien ja tarpeeksi syvälle menevien tutkimustulosten saamisen. Kuvaan alla tutkimushenkilöiden valitsemiseen johtavia muita syitä.

Minulle tarjoutui erään opintotehtävän lomassa mahdollisuus käydä seuraamassa ensimmäisen luokan opetusta minulle entuudestaan täysin vieraassa koulussa. Päivän verran luokkaa seurattuani – sen toimintaan samalla osallistuen ja opettajan kanssa keskusteltuani – heräsi ajatus siitä, että haluaisin tutkia tämän luokan ilmapiiriä ja ennen kaikkea sitä, kuinka opettaja luokassaan toimii luokahuoneilmapiirin rakentamiseksi. Ihastuin opettajan tapaan olla läsnä oppilailleen ja siihen, kuinka kaikki tuntui tapahtuvan luokassa hyvässä hengessä. Tutkimustehtäväni tarkennuttua pyysin opettajaa osallistumaan tutkimukseeni ja hän lupautui välittömästi. Kyseisen ensimmäisen luokan opettajan olen nimennyt tutkimuksessani Eijaksi. Eijaa ja hänen luokkaansa esittelen tarkemmin luvussa 7.2.

Olen nimennyt aineistonkeruun aikana viidesluokkalaisten opettajana toimimiseen tuttavani Olliksi. Kysyessäni tutkimukseen osallistumisesta, en vielä tiennyt mitä vuosiluokkaa Olli parhaillaan opettaa. Myös Olli tarjoutui olemaan mielellään tutkimuksen kohteena tiettyjen aikarajojen puitteissa. Ollia ja hänen luokkaansa kuvaan tarkemmin luvussa 7.1.

Eskolan ja Suorannan (2008, 66) mukaan tutkimushenkilöiden valinnassa pitäisi ottaa huomioon seuraavat seikat: tutkimushenkilöillä tulee olla mahdollisimman samanlainen kokemusmaailma, heillä tulee olla tutkimusongelmasta omakohtaista tietoa ja kokemusta, ja heidän tulee olla kiinnostuneita itse tutkimuksesta. Nämä seikat, yhdessä tarkkaan harkitun aineistonkeruun kanssa, mahdollistavat aineiston pohjalta tehtävien tulkintojen yleistettävyyden (Eskola & Suoranta 2008, 66). Kaikki kolme kohtaa pätevät molempiin tutkimushenkilöihini. Molemmat tutkimushenkilöt toimivat alakoulun opettajina ja molemmilla on työkokemusta usean vuoden ajalta. Näin ollen heillä on samansuuntaiset lähtökohdat luokahuoneilmapiirin tarkasteluun. Lisäksi heillä on käytännön kokemusta siitä, mitkä asiat edistävät oppilaan kokonaisvaltaista kasvua tukevan luokahuoneilmapiirin rakentamista. Molemmat opettajat osoittivat myös mielenkiintoa tutkimukseni aihetta kohtaan ja olivat avoimia toimimaan tutkimukseni kohteina. Näin ollen tutkimukseni täyttää tutkimustulosten yleistettävyyden ehdot tutkimushenkilöiden valinnan suhteen.

## 6.3 Aineistonkeruu

Aineistonkeruu tapahtui helmi-huhtikuun välisenä aikana vuonna 2013. Aloitin viikolla kahdeksan Eijan haastattelulla (19.2.2013), jonka jälkeen havainnoin hänen luokkaansa viikolla kymmenen yhteensä kolmen koulupäivän ajan (5., 6. ja 8.3.2013). Havainnointiviikkoni lopuksi (8.3.2013) haastattelin Eijaa vielä toistamiseen, sillä kaipasin tarkennusta ensimmäiseen haastatteluun. Haastattelin Ollia viikolla 15 (12.4.2013) ja havainnon myös hänen luokkaansa kolmena koulupäivänä. Havainnointipäiväni jakaantuivat Ollin luokassa viikoille 16 ja 17 (16., 22. ja 24.4.2013).

Molempien opettajien haastattelut tapahtuivat opettajan omassa luokassa koulupäivän päätteeksi. Opettajien luvalla nauhoitin haastattelut, jotta voisin keskittyä tarkemmin kuuntelemaan ja viemään keskustelua kysymysten avulla eteenpäin. Haastattelujen pohjalta syntyi litteroitua aineistoa yhteensä 22 sivua (ks. luku 6.4). Havainnointiaineistoa on yhteensä 18 käsinkirjoitettua A4-kokoista sivua.

### 6.3.1 Haastattelu

Opettajien haastattelut toimivat tutkimukseni pääaineistona. Haastattelun keskeisyyden tutkimukselleni määrää haastattelun luonne. Hirsjärven ja Hurmeen (2001, 35, 48) mukaan haastattelussa korostuu haastateltavan subjektisuus ja aktiivisuus: hänen tulkintansa asioista, hänen asioille antamansa merkitykset sekä se, että nämä merkitykset syntyvät vuorovaikutuksessa. Juuri opettajan antamat merkitykset ovat tutkimukseni keskiössä. Näistä merkityksistä, havaintomateriaalilla täydennettynä, olen tehnyt omat tulkintani luvussa seitsemän, ja yhdessä tutkimustulosten ja teorian vuoropuheluna olen etsinyt vastausta tutkimustehtävääni.

Toteutin opettajien haastattelut puolistrukturoituna haastatteluna. Hirsjärvi ja Hurme (2001, 43) toteavat, että eri haastattelunimikkeitä käytetään sekavasti; samalla nimellä voidaan puhua täysin erilaisista menetelmistä ja vastaavasti samanlaisista menetelmistä käytetään eri nimityksiä. Tämän vuoksi näen tarpeellisena selvittää käyttämäni haastattelumenetelmää tarkemmin. Eskola ja Suoranta (2008, 86) esittävät, että puolistrukturoidussa haastattelussa kaikille tutkimushenkilöille esitetään samat kysymykset samassa



järjestyksessä. Valmiita vastausvaihtoehtoja ei kuitenkaan anneta, vaan haastateltava saa vastata omin sanoin (Eskola & Suoranta 2008, 86). Hirsjärvi ja Hurme (2001, 47) täydentävät määritelmää: puolistrukturoidussa haastattelussa kysymykset on määritelty etukäteen, mutta niiden sanamuotoa voi muuttaa haastattelua tehdessä. Haastattelija voi myös vaihdella kysymysten järjestystä (Hirsjärvi & Hurme 2001, 47). Tässä tutkimuksessa toteutui nämä kaikki kolme piirrettä. Kysymykset olivat etukäteen mietittyjä, mutta niiden esittämistapa (sanavalinnat) vaihteli haastatteluja tehdessäni. Luonteeltaan kysymykset olivat hyvin avoimia (ks. Patton 2002, 353–354), jolloin haastateltavilla oli vapaus vastata haluamallaan tavalla. Kysymysten järjestys vaihteli reaktiona tutkimushenkilön kertomaan.

Edellisten piirteiden lisäksi tekemilläni haastatteluilla on ominaisuuksia, jotka Eskola ja Vastamäki (2001, 36) liittävät teemahaastatteluun – joka voidaan myös nähdä yhtenä puolistrukturoidun haastattelun muodoista (ks. Hirsjärvi & Hurme 2001, 47; Tuomi & Sarajärvi 2012, 75). Haastattelussa esittämäni kysymykset etenivät laajoista teemoista, vaikkakin etukäteen lauseen tasolle suunnitelluista, aina tarkentaviin apu- ja pikkukysymyksiin.

Aloitin haastattelun pyytämällä opettajaa kertomaan, mitä hänelle merkitsee oppilaan kokonaisvaltaisen kasvun tukeminen (ks. liite 1). Kysymyksen tarkoituksena oli virittää opettaja aiheeseen, luoda pohja (tulkinnan avuksi) tuleville kysymyksille sekä myös kartoittaa, voidaanko tutkijan ja tutkittavan käsityksistä löytää samankaltaisuutta. Toinen haastattelukysymys etsi vastausta ensimmäiseen tutkimuskysymykseeni (Mitä asioita opettajat pitävät tärkeinä oppilaan kokonaisvaltaista kasvua tukevan luokkailmapiirin kannalta?) ja samalla pohjusti haastattelun kolmatta kysymystä. Kolmannen haastattelukysymyksen avulla etsin vastausta toiseen tutkimuskysymykseeni, eli miten opettajan puheessa ja toiminnassa konkretisoituu oppilaan kokonaisvaltaisen kasvun tukeminen. Kysymykset 3a–g palvelivat tarkentavina kysymyksinä, ja niiden esittämisjärjestys vaihteli opettajan kertoman mukaan. Rakensin tarkentavat kysymykset teorian pohjalta, eli kysyin asioista, jotka aiemman tutkimuksen mukaan vaikuttavat luokkahuoneilmapiiriin (ks. luku 4). Kysymysten 3a–e teemat toimivat myös tutkimuksen edetessä aineiston analysoinnin runkona. Neljäntenä kysymyksenä pyysin opettajaa arvioimaan luokkansa ilmapiiriä. Kysymyksen oli tarkoitus koota haastattelu yhteen sekä antaa taustatietoa luokan tilanteesta tutkimusta varten. Ollin

haastattelussa kysymys jäikin haastattelun viimeiseksi, mutta Eijan kanssa päädyimme vielä uudelleen keskustelemaan aikaisempien kysymysten teemoista.

Toteutin Eijan toisen haastattelun viimeisen havainnointipäiväni päätteeksi. Haastattelu eteni etukäteen pohtimieni tarkentavien kysymysten pohjalta (ks. liite 2), mutta keskustelu laajeni uusien tarkentavien kysymysten ja ajatuksen vaihtomme kautta. Tällaista haastattelua Patton (2002, 342–343) kutsuu epämuodolliseksi, keskustelun kautta tapahtuvaksi haastatteluksi (informal conversational interview). Eijan toinen haastattelu poikkesikin sekä Eijan ensimmäisestä että Ollin haastattelusta siten, että roolini haastattelun aikana oli enemmän keskusteleva ja myös omia tulkintojani haastateltavalle esittävä. Tämän mahdollisti se, että olimme tulleet toisillemme hieman tutummiksi aineistonkeruuni aikana.

Aineistonkeruumenetelmänä haastattelun vahvuus on sen joustavuus. Haastattelija voi esimerkiksi tarkentaa epäselvästi esitettyä kysymystä tai vastaavasti pyytää haastateltavaa selventämään tai syventämään vastaustaan. Epäselvyyksien kitkeminen puolin ja toisin lisää tutkimustulosten luotettavuutta. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 34–37.) Tekemieni haastatteluiden aikana tapahtui tarkentamista puolin ja toisin. Haastateltavan esittämät tarkentavat kysymykset paljastivat haastattelukysymysteni ongelmakohdat sekä oman kokemattomuuteni haastattelijana. Esitin muun muassa kysymykset 3A ja 3B yhtä aikaa (ks. liite 1), jolloin opettaja joutui miettimään, kumpaan kysymykseen hän oikeastaan vastaa. Opettajat vastasivat lopulta molempiin kysymyksiin. Lisäksi Eijan ensimmäistä haastattelua tehdessäni luin kysymykseni suoraan paperista ja jouduin selailemaan papereitani, jotta muistin, mitä kaikkea piti vielä kysyä. Tämä häiritsi keskittymistäni, minkä seurauksena esitin osan kysymyksistä toistamiseen. Edelleen, en luultavasti osannut antaa Eijalle tarpeeksi vastausaikaa. Hirsjärvi & Hurme (2001, 124–125) listaavatkin esittämäni ongelmat juuri kokemattomien haastattelijoiden virheiksi. Tutkimuksen kannalta oli kuitenkin hyvä, että kysyin osan kysymyksistä toistamiseen, sillä toista kertaa kysyessäni Eija täydensi aiempaa vastaustaan. Eijan toinen haastattelu luultavasti täydensi myös niitä kohtia, joita Eija ei saanut ensimmäisessä haastattelussa sanotuksi (ks. myös luku 6.5).

Ollin haastattelua (sekä Eijan toista) tehdessäni olin jo hieman kehittynyt haastattelutaidoissani ja myös kysymysteni aiheet olivat minulle tutumpia, jolloin haastattelu eteni suju-

vammin. Myös Ollin kohdalla kysyin uudelleen joitain asioita, jotka hän oli jo kertonut. Tämä johtui siitä, että en enää haastatteluhetkellä muistanut, oliko Olli laajassa vastauksessaan kysymykseen kolme käsiteltyä jo kaikkia haluamiani teemoja. Myös Ollin kohdalla uudelleen kysyminen syvensi aikaisempaa vastausta.

### **6.3.2 Havainnointi**

Havainnointi tutkimusmenetelmänä täydentää ja syventää haastattelua. Sen avulla voidaan muun muassa hankkia havainnollista ja kuvailevaa tietoa tutkimuskohteesta, ja siten monipuolistaa haastattelun avulla saatua tietoa (Grönfors 2001, 129; Tuomi & Sarajärvi 2012, 81). Patton (2002, 261–262) nimeää havainnoinnin eduksi muun muassa tiedon yhdistämisen sen oikeaan kontekstiin, mikä mahdollistaa tutkimuksen holistisen näkökulman. Lisäksi havainnoidessa voi ilmetä sellaisia asioita, joita tutkimushenkilö ei ole muistanut mainita haastattelussa tai asioita, joita haastateltava ei edes tiedosta. Tällaisia asioita ovat esimerkiksi toimintaan liittyvät rutiinit. (Patton 2002, 261–262.) Edellä mainituista syistä myös tässä tutkimuksessa päädyttiin keräämään aineistoa haastattelun lisäksi havainnoimalla. Havainnoinnin kohteena oli opettaja ja hänen toimintansa. Ymmärrystäni opettajien haastattelussa kertomaan lisäsi heidän kertomansa todentaminen käytännössä. Lisäksi Eijan havainnointimateriaalista nousi esille asioita, joita hän ei maininnut haastattelussa, ja jotka kuitenkin näin liittyvän tutkimukseni teemoihin (ks. luku 7.2.4).

Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara (2009, 215) jakavat havainnoinnin kahteen lajiin, jotka ovat systemaattinen havainnointi ja osallistuva havainnointi. Systemaattinen havainnointi on nimensä mukaan järjestelmällistä ja jäsenneiltyä ja havainnoitsija kerää aineistoaan ulkopuolisena. Osallistuvaa havainnointia kuvaa havainnoinnin vapaamuotoisuus ja se, että havainnoitsija osallistuu ryhmän toimintaan. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 214–217). Tutkimuksessani on piirteitä molemmista lajeista, mutta sitä kuvaa kuitenkin eniten systemaattisuus. Havainnointiani ohjasi etukäteen teorian pohjalta muotoilemani teemat, joita käytin myös opettajia haastatellessani. Olin kerännyt teemojen alle kysymykseksi muotoiltuja aiheita, joita pyrin havainnoimaan (ks. liite 3). Teemojen sisältöjen rakentamiseen käytin luvussa neljä käyttämäni teoriakirjallisuutta. Toimintani tähtäsi siis järjestelmällisyyteen ja jäsenneiltyyn tiedonkeruuseen. Toisaalta havainnointia suorittaessani

huomioni kiinnittyi väistämättä välillä johonkin seikkaan toista seikkaa enemmän, jolloin toimintani ei ollut täysin systemaattista.

Itse havainnointi tapahtui molemmissa luokissa luokan etualalla pöydän ääressä istuen. Tein muistiinpanoja mahdollisuuksien mukaan jatkuvasti tunnin aikana, sekä myös jatkoin välitunnilla. Oppilaille myös kerrottiin, että olen tekemässä luokassa tutkimusta. Tutkijan roolini oli siis ilmeinen sekä opettajalle että oppilaille. En kuitenkaan kokenut olevani täysin ulkopuolisena luokan toiminnasta. Jotkut ekaluokkalaiset tulivat juttelemaan kanssani ja myös päädyin välitunnilla tilanteeseen, jossa lohdutin itkevää oppilasta. Yhdellä tunnilla tarjouduin valvomaan luokkaa hetken, jotta Eija pääsi selvittämään oppilaiden välistä konfliktia. Eijan poissa ollessa tarkistin muun muassa oppilaiden läksyjä luokassa kierellen. Ollin luokkaa havainnoidessani olin mukana myös ruokalassa, jossa osallistuin ainakin jossain määrin Ollin ja oppilaiden väliseen keskusteluun. Lisäksi erään tunnin aikana puu-tuin oppilaiden käytökseen Ollin ollessa pois luokasta. Näin ollen siis osallistuin toimintaan jossain määrin molemmissa luokissa. Havainnointini ei ollut kuitenkaan osallistuvaa havainnointia (ks. Grönfors 1982, 87). Grönforsin (1982, 90) mukaan havainnointi on osallistumatonta, jos kohteiden ja tutkijan välinen vuorovaikutustilanne ei ole tiedonhankinnalle merkittävä. Osallistumiseni Eijan luokassa ei ollut merkittävää tiedonhankinnalleni (ks. kuitenkin luku 6.5). Sen sijaan mukana olemiseni ruokalassa ja osallistumiseni ruokapöytäkeskusteluun antoi tutkimukselleni olennaista tietoa Ollin ja oppilaiden välisistä suhteista. Muutoin havainnointini oli myös Ollin luokassa osallistumatonta.

Kuten luvun alussa esitin, havainnointi yhdessä haastattelun kanssa mahdollistaa monipuolisemman tiedon saamisen tutkittavasta ilmiöstä. Tässä kohtaa haluan nostaa esille havainnoinnin epätäydellisen luonteen. Havainnoitsija ei voi huomata kaikkea ympärillään tapahtuvaa, eikä myöskään osaa aina kiinnittää huomiotaan oikeisiin asioihin. Lisäksi haastattelijan kokemukset ohjaavat hänen tekemiään havaintojaan ja niiden tulkintoja. Haastattelijan elämäkokemus muun muassa määrää, millaiseksi hän määrittelee tutkimushenkilön persoonallisuuden hänen käyttöksensä perusteella. (Eskola & Suoranta 2008, 102.) Näin ollen havainnointi on aistien varassa tapahtuvaa tulkinnallista toimintaa, jota määrittelevät yksilön arvot ja elämäkokemukset. Haastattelun tueksi tarkoitettu havainnointimateriaali koostuu siten myös tässä tutkimuksessa tulkinnoistani todellisuudesta (ks. myös luku 6.5).

Esimerkiksi opettajan toimintaa analysoidessani olen pyrkinyt tiedostamaan ennakkokäsitykseni ja turvautumaan mahdollisimman objektiiviseen kuvaukseen sekä perustelemaan kantani.

## **6.4 Aineiston analyysi**

Hirsjärven ja Hurmeen (2001, 137) mukaan kerättyä aineistoa voi lähestyä muun muassa seuraavasti: aineiston litteroinnin jälkeen aineistosta valitaan tutkimuskysymysten kannalta olennainen, minkä jälkeen alkaa varsinainen analyysi. Analyysi merkitsee esimerkiksi aineiston tiivistämistä, luokittelua, narratiivin etsimistä ja tulkintaa (Hirsjärvi & Hurme 2001, 137). Aineistonanalysointiprosessiani kuvaavat jossain määrin kakki edellä esitetyt vaiheet, joita selvennän seuraavaksi tarkemmin. Ensin on kuitenkin syytä tarkentaa, että tässä tutkimuksessa ei hermeneuttisen päättelyprosessin mukaisesti eroteta analyysia ja tulkintaa toisistaan (Eskola & Suoranta 2008, 149–150). Vaikka aineiston käsittelyn alkuvaiheessa korostuu aineiston tarkempi valikoiminen ja analysoiminen teorialähtöisesti, ohjaa analyysiäni paitsi teoria, myös esitietoni ja tulkintani, eli analysointi tapahtuu pohjimmiltaan tulkintani viitekehyksissä.

Työni aineiston parissa alkoi litteroinnilla. Litteroin Ollin ja Eijan haastattelut sanatarkasti tietokoneelle. Litteroinnin ehdottomana etuna oli, että se palautti haastatteluiden sisällöt mieleeni ja samalla aloin jo analysoimaan ja tulkitsemaan keräämäni aineistoa. Litteroinnin jälkeen aloitin Ollin aineiston varsinaisen käsittelyn. Tulostin litteroidun haastattelun, yhteensä kymmenen sivua, ja luin tekstin läpi. Tämän jälkeen aloitin teorialähtöisen sisällönanalyysin. Teorialähtöisessä sisällönanalyysissä aineistoa luokitellaan ja analysoidaan aiemman teorian mukaan (Tuomi & Sarajärvi 2012, 113–117). Tutkimukseni aineistonkeruuta ohjasi Horpun (1993) määrittelemien luokkahuoneilmapiirin osa-alueiden pohjalta rakentamani teemat: vuorovaikutus, yhteenkuuluvuus, johtajuus ja osallisuus sekä säännöt ja konfliktien ratkaisu (ks. tarkemmin luku 4.1). Nämä samat teemat toimivat myös teorialähtöisen aineistonanalysoinnin runkona. Käytännössä toteutin haastattelun luokittelun, eli jakamisen teemoihin, alleviivaamalla erivärisillä kynillä tekstistä kukunkin teemaan liittyvät eripituiset kokonaisuudet. Alleviivaaminen tapahtui tekstiä systemaattisesti lukiesani. Tämän jälkeen kokosin yhteen kunkin teeman alle keräämäni aineiston osan ja ar-

vioin, ovatko osat oikean teeman alla ja onko eri osissa päällekkäisyyttä. Samalla aineistosta jäi pois tutkimustehtäväni valossa epäolennainen. Näin siis sekä tiivistin litteroitua aineistoa että analysoin sitä.

Rajatakseni tutkimuskohteenani olevaa laajaa ilmiötä, en suunnitellut käsitteleväni tutkimuksessani palkitsemisesta. Molemmat opettajat kertoivat kuitenkin sääntöjen ja luokan työrauhan valvomisen yhteydessä käyttämistään palkintojärjestelmistä. Kun opettajat olivat kertoneet käyttämistään palkkiojärjestelmistä, minusta tuntui luontevalta kysyä heiltä lisää palkitsemisesta: mitä he siitä ajattelevat ja kuinka mahdollisesti sitä muuten toteuttavat. Palkitseminen nousi siten tutkimuksessani tarkasteluun aineistolähtöisesti. En näe tämän kuitenkaan horjuttavan tutkimukseni luotettavuutta. Palkitseminen voidaan liittää osaksi oppilaiden motivointia (Eskelä-Haapanen 2013) ja korkea motivaatio liittyy paitsi hyviin oppimistuloksiin (Wigfiel & Eccles 2000; Aunola, Leskinen & Nurmi 2006), myös luokan työrauhaan ja myönteiseen ilmapiiriin (Eccles, Wiggfield & Schiefele 1998, 1061–1067; Schmuck & Schmuck 2001, 41). Palkitseminen kietoutuu siis läheisesti luokahuoneilmapiirin rakentamiseen myös teorian pohjalta. Koska sekä teoria että keräämäni aineisto puhuivat palkitsemisesta, päädyin tutkimuksessani käsittelemään palkitsemista yhtenä opettajan keinona rakentaa oppilaan kokonaisvaltaista kasvua tukevaa luokahuoneilmapiiriä. Olen sisällyttänyt palkitsemisen säännöt ja ongelmien ratkaisu -teeman alle.

Käsiteltyäni Ollin haastattelumateriaalin, siirryin havaintomateriaalin tarkasteluun. Ollin havaintomateriaalia on kahdeksan, tiiviisti käsinkirjoitettua A4-kokoista sivua. Toteutin havaintomateriaalin analysoinnin, luokittelun ja valikoinnin samoin kuin haastattelumateriaalin analysoinnin.

Jäsenneltyäni sekä haastattelu- että havainnointimateriaalin kunkin teeman alle aloitin varsinaisen kirjoittamisen: tutkimani ilmiön kuvaamisen keräämäni aineiston pohjalta ja omien tulkintojeni ja päätelmieni esittämisen. Raporttini sisältää myös teoriaa: tein päätelmiä teorian ja tulkintani vuoropuheluna ja toisaalta hain myös teoriasta tukea tutkimushenkilöideni esittämälle. Muun muassa Eskola ja Suoranta (2008, 82) näkevät hyvänä käytäntönä yhdistää aineiston analysointi ja tulosten esittäminen teorian ja empirian vuoropuheluksi. Kirjoittamisprosessini eteni yksi teema kerrallaan, siinä järjestyksessä

kuin ne luvussa seitsemän esiintyvät. Kirjoittaessani valikoin ja tiivistin edelleen keräämäni aineistoa sekä siirsin aiheita teemasta toiseen. Analysointiprosessini osoitti, että käyttämäni teemat ovat melko päällekkäisiä ja niiden välille on vaikea tehdä selkeää rajaa. Jatkossa teemoja voisi käsitellä opettajan luokanhallintataitojen ja emotionaalisen tuen alla, kuten Byuse ym. (2008) tekevät, jolloin kenties välttyttäisiin turhalta toistolta.

Myös Eijan aineiston analysointiprosessi eteni edellä kuvatulla tavalla. Aineistomateriaalin jakaminen teemojen alle oli kuitenkin Eijan kohdalla hieman helpompaa jo pohdittuani jaottelua tarkasti Ollin materiaalia analysoidessani. Pyrin myös aineistojen vertailukelpoisuuteen. Eijan kohdalla sijoitin esimerkiksi hänen käyttämänsä palkitsemisjärjestelmän kuvaamisen ensin johtajuus ja osallisuus -teeman alle, mutta siirsin sen uudelleen harkittuani säännöt ja konfliktien ratkaisu -teeman alle, kuten olin tehnyt Ollin kohdalla. Eijan haastattelumateriaali koostuu kahdesta haastattelusta, joista molemmat ovat pituudeltaan kuusi litteroitua sivua. Havainnointimateriaalia on yhteensä kymmenen tiiviisti käsinkirjoitettua A4-kokoista sivua. Esitän alla (Taulukko 1), mitä aineistomateriaalia ja minkä verran olen käyttänyt kunkin teeman käsittelyn yhteydessä. Luvussa 7.1 käytin 36 sivua haastattelumateriaalia ja luvussa 7.2 21 sivua.

Taulukko 1. Käytetty aineisto teemoittain.

	Olli		Eija	
	Haastattelu- aineistoa (riviä)	Havainnointi- aineistoa (riviä)	Haastattelu- aineistoa (riviä)	Havainnointi- aineistoa (riviä)
Vuorovaikutus	50	60	48	68
Yhteenkuuluvuus	65	9	76	19
Johtajuus ja osallisuus	42	29	25	24
Säännöt ja konfliktien ratkaisu	65	20	72	54

## *Narratiivi ja analyysi*

Olen analysointiprosessin ohjaamana muodostanut Ollin ja Eijan kertomuksista ja heidän toiminnastaan narratiivit (ks. myös Törmä 2011, 30). Narratiivi merkitsee kertomusta, tarinaa tai tapahtumien kulkua (Polkinghorne 1995, 6–7; Hirsjärvi ym. 2009, 218). Näin ollen tutkimukseni on osaltaan narratiivista tutkimusta, jonka ominaispiirteenä on yksilön kokemusten ja hänen asioille ja tapahtumille antamien merkitysten tutkiminen (Polkinghorne 1988; Clandinin & Conelly 2000, 18). Minua kiinnostavatkin juuri opettajien yksilölliset kokemukset. Opettajien kokemusten, ja heidän asioille antamiensa merkitysten kautta, pyrin ymmärtämään tutkimushenkilöideni toimintaa sekä löytämään myös malleja omalle opettajuudelleni. Clandinin ja Conellyn (2000, 18) mukaan narratiivi on paras tapa esittää ja ymmärtää kokemusta.

Tekemäni analyysi voidaan jakaa kahteen vaiheeseen: narratiivien analyysiin ja narratiiviseen analyysiin (Polkinghorne 1995). Polkinghornen mukaan (1995, 12–13) narratiivien analyysi lähtee liikkeelle tarinasta, josta etsitään teorian mukaisia kategorioita. Tutkimuksessani nämä kategoriat ovat teorian pohjalta muodostuneet teemat: vuorovaikutus, yhteenkuuluvuus, johtajuus ja osallisuus, sekä säännöt ja konfliktien ratkaisu. Olen siis tehnyt narratiivien analyysiä analysoidessani teorialähtöisesti Ollin ja Eijan kertomuksia ja heidän havainnoimaani toimintaa. Narratiivinen analyysi lähtee liikkeelle yksittäisistä osista, joista tutkija kokoaa juonellisen tarinan. Narratiivisen analyysin tehtävänä on selvittää miksi ja kuinka asiat ovat tapahtuneet. (Polkinghorne 1995, 15–21.) Olen pyrkinyt rakentamaan ensimmäisessä analysointivaiheessa tuottamistani kategorioista pieniä tarinoita, jotta lukijan olisi helpompi ymmärtää asioiden ja tapahtumien merkityksiä. Toisin sanoen, olen tehnyt aineistolähtöistä narratiivista analyysiä kirjoittamalla auki analyysini pohjalla olevia narratiiveja. Olen siis kirjoittanut niin ikään narratiivia.

## **6.5 Tutkimuksen luotettavuudesta**

Eskola ja Suoranta (2008, 210) esittävät, että tutkija on itse tärkein tutkimuksen luotettavuuden kriteeri. Koska tutkija on mukana laadullisessa tutkimuksessa koko persoonallaan, on arvioitava koko tutkimusprosessia luotettavuuden saavuttamiseksi (Eskolan & Suoranta



2008, 210). Hirjärven ym. (2009, 232–233) mukaan laadullisen tutkimuksen luotettavuutta lisääkin jokaisen tutkimusvaiheen tarkka raportointi. Olen pyrkinyt tutkimukseni toteutuksen tarkkaan raportointiin aivan ensimmäisestä luvusta alkaen. Olen kertonut, mitkä ovat lähtökohtani tutkimuksen tekijänä ja miksi olen halunnut tutkia juuri luokkahuoneilmapiiriä. Olen avannut tutkimuksen tarkoitusta samalla, kun olen kuvannut teoriaa, johon tutkimukseni nojautuu. Olen myös kuvannut, kuinka tutkimustehtäväni on muotoutunut teorian ja omien kokemusteni pohjalta. Luvussa kuusi olen raportoinut tarkasti ja kriittisesti muun muassa aineistonkeruun ja -analysoinnin vaiheita ja perustellut tekemiäni valintoja, sekä pohtinut omaa rooliani tutkimuksen luotettavuuden kannalta (Eskola & Suoranta 2008, 72). Tutkimukseni tulosluvussa (luku 7) olen käsitellyt ja analysoinut tutkimusaineistoani kattavasti, minkä avulla olen pyrkinyt lisäämään tutkimukseni luotettavuutta (Eskola & Suoranta 2008, 208).

Tutkimusprosessin tarkan raportoinnin lisäksi Eskola ja Suoranta (2008, 211–212) esittävät tutkimuksen luotettavuuden arviointiin neljä eri kriteeriä, jotka ovat tutkimuksen uskottavuus, siirrettävyys, varmuus ja vahvistuvuus. *Uskottavuudella* he viittaavat siihen, että tutkijan tulee tarkistaa, vastaavatko hänen tekemänsä tulkinnat tutkittavan käsityksiä (2008, 211–212). Eijan ensimmäisen haastattelun jälkeen koin, että minun pitää tarkentaa joitain haastattelun kohtia. Lähtökohtana Eijan toiselle haastattelulle oli siis paitsi tiedon syventäminen, myös ensimmäisen haastattelun pohjalta tekemiäni tulkintojen varmistaminen. Tarkistin muun muassa tulkintani siitä, että Eija kokee KiVa Koulu -materiaalin tärkeänä nimenomaan luokan yhteenkuuluvuuden kannalta. Varmistin Eijalta välittömästi myös toisen haastattelun aikana syntyneitä tulkintojani. Tulkintojen välittömän vahvistamisen mahdollisti haastattelun keskustelunomainen luonne ja eittämättä se, että taitoni haastattelijana olivat jo hieman kehittyneet. Toisen haastattelun toteuttaminen lisäsi siis tutkimukseni uskottavuutta ja luotettavuutta.

Ollin haastattelun jälkeen en kokenut tarvetta uudelle haastattelulle. Ollin vastaukset olivat hyvin kattavat ja tein tarvittavat tarkennukset haastattelun aikana. Analysoidessani Ollin materiaalia kuitenkin pohdin, pitäisikö minun tarkistaa Ollilta mitä hän aivan tarkalleen tarkoittaa sosiaalisella lämmöllä. Haastattelumateriaalia tarkoin luettuani löysin kuitenkin tulkinnalleni riittävän perustelun (luku 7.1.1), minkä vuoksi en palannut kysymään asiaa

Ollilta. Koska ymmärrykseeni ja tulkintaani vaikuttavat kuitenkin omat esitietoni ja käsitykseni, voi lukija arvioida itse kriittisesti, onko tulkintani onnistunut.

Olen pyrkinyt lisäämään tutkimuksen luotettavuutta esittämällä luvussa 7.1.3 Ollin näkemysluokan työrauhasta, joka erii havainnointimateriaalin perusteella tekemästäni tulkinnasta. En ole edellistä lukuun ottamatta vahvistanut opettajilta havaintomateriaaleista tekemiäni tulkintoja. Perustelen toimintaani sillä, että havaintomateriaalin tehtävä on ollut tukea haastattelumateriaalia ja löytää opettajan toiminnasta piirteitä, joita hän ei ole muistanut kertoa tai joita hän ei ole itse edes tiedostanut (ks. luku 6.3.2). Näin ollen toimintani ei ole heikentänyt tutkimukseni uskottavuutta. Tutkimukseni luotettavuuteen on kuitenkin voinut vaikuttaa tapani kerätä havainnointiaineistoa. Koska halusin luokkahuonetilanteiden olevan mahdollisimman luonnollisia ja läsnäoloni herättävän mahdollisimman vähän oppilaiden uteliaisuutta tai vaivaantuneisuutta, en videoinut luokkaa (ks. myös Eskelä-Haapanen 2012, 170). Näin ollen havainnointiaineistoni perustuu tilanteiden nopeaan ylöskirjaamiseen sekä oman muistini varaan. Olen kuvannut raportissani vain niitä tilanteita, jotka olen ehtinyt kirjaamaan ylös. Siitä huolimatta muistikuvani ja tilanteessa syntyneet kokemukseni eivät ole voineet olla vaikuttamatta siihen, kuinka olen kuvannut nämä tilanteet. Olen pyrkinyt lisäämään tutkimukseni luotettavuutta muuttamalla havaintoni narratiivin muotoon. Narratiivin avulla olen tehnyt lukijalle selväksi oman kertojan roolini: vaikka olen tutkijakertojana pyrkinyt ehdottomaan objektiivisuuteen, olen kertojana mukana tarinassa myös omana persoonanani. Olen ollut tapahtumissa mukana välillä myös konkreettisesti, esimerkiksi auttaen luokassa tai jutellen oppilaiden kanssa (ks. luku 6.3.2). Vaikka osittainen osallisuuteni luokan toimintaan on saattanut häiritä tilanteiden objektiivista havainnointia, näen osallisuuteni kuitenkin tukevan tutkimukseni hermeneuttista tavoitetta ymmärtää tutkimaani ilmiötä (Patton 2002, 498). Näin ollen en näe melko vähäisen osallisuuteni heikentävän tutkimuksen luotettavuutta, vaan päinvastoin syventäneen tutkijan ymmärrystäni. Raporttini sisältää myös melko paljon suoria lainauksia luokkahuonetilanteista, joiden morfologinen ulkoasu tai sanajärjestys ei ole välttämättä ollut aidossa tilanteessa täysin vastaava. Olen arvioinut lainausten olevan kuitenkin vähintään sisällöllisesti vastaavia, minkä vuoksi en näe suorien lainausten heikentävän tutkimukseni luotettavuutta.

Tutkimuksen *siirrettävyys* liittyy läheisesti sen käyttökelpoisuuteen, eli voiko tutkimusta soveltaa ja onko sillä käyttöarvoa (Syrjälä ym. 1994, 103). Tämä tutkimus voi olla käyttökelpoinen sekä opettajaksi opiskelevalle että jo opettajana toimivalle tai vastavalmistuneelle. Perustelut ovat samat kaikille ryhmille. Tutkimus tarjoaa toimintamalleja, joista voi saada ideoita omaan työhön. Tutkimus myös tarjoaa mahdollisuuden arvioida ja reflektoida omaa toimintaa ja ajattelua, ja voi sitä kautta auttaa nostamaan lukijan omaa käyttöteoriaa tietoisemmalle tasolle. Näin tutkimus voi myös edistää sen lukijan kehittymistä omassa (tulevaisuuden) työssään.

Tutkimuksen siirrettävyys, eli yleistettävyys, voi olla sekä teoreettista (tai analyttistä) että olemuksellista (tai luonnollista) (Syrjälä ym. 1994, 102–103; Eskola & Suoranta 2008, 67). Teoreettinen yleistäminen merkitsee tutkimuksessa käytetyn käsitteen tai käsitteiden siirtämistä toiseen tutkimukseen; teoria siis yleistyy ja mahdollisesti myös laajenee. Siirrettävyyden edellytyksenä on käsitteen tarkka kuvaus. (Saarela-Kinnunen & Eskola 2001, 163; Eskola & Suoranta 2008, 68.) Olen kuvannut ja määritellyt tarkoin ja huolella käsitteen kokonaisvaltaista kasvua tukeva luokkahuoneilmapiiri, jolloin käsite on mahdollista ottaa käyttöön myös muissa tutkimuksissa. Käsitteen etuna on sen monipuolisuus: se yhdistää toisiinsa luokkahuoneilmapiirin määritelmän, opetuksen laadun arvioinnin sekä minäkäsityksen ympärille rakentuvan teorian.

Olemuksellinen siirrettävyys merkitsee Eskolan ja Suorannan (2008, 68) mukaan tutkimuksen havaintojen soveltumista toiseen tapaukseen. Syrjälä ym. (1994, 103) kuvaa olemuksellista siirrettävyyttä (hän itse käyttää käsitettä luonnollinen yleistettävyys) siten, että lukija voi hyödyntää tutkimustuloksia omaan tilanteeseensa. Tutkimuksen yleistettävyyteen vaikuttaa silloin lukijan oma tilanne ja kokemus (Eskola & Suoranta 2008, 68). Myös tämän tutkimuksen tuloksia voi lukija peilata ja siirtää omaan tilanteeseensa: mitkä ovat minun keinoni rakentaa oppilaan kokonaisvaltaista kasvua tukevaa luokkahuoneilmapiiriä, toteutuuko toiminnassani tutkimuksen esille tuomia asioita? Edistääkseni tutkimukseni olemuksellista siirrettävyyttä olen sisältänyt raporttiini mahdollisimman paljon hankkimaani tutkimusaineistoa eli suoria lainauksia ja havainnoimieni tilanteiden yksityiskohtaista kuvaamista (Eskola & Suoranta 2008, 68).

Eskolan ja Suorannan (2008, 211–212) mukaan tutkimukseen tuo *varmuutta* tutkijan ennako-odotusten kirjaaminen. Olen kirjannut ennakkokäsityksiäni ja -odotuksiani pitkin tutkimusraporttia, mutta nostan vielä joitain seikkoja tarkasteltavaksi. Omien ennako-odotusteni mukaan oppilaan kokonaisvaltaista kasvua tukee ilmapiiri, jossa hänestä välitetään ja hänet hyväksytään. Tällaisen ilmapiirin olen ajatellut muotoutuvan opettajan antaman rohkaisevan, välillä suorastaan ihailevan, sanallisen palautteen kautta sekä siten, että opettaja osoittaa olevansa oppilaista kiinnostunut. Oppilaista välittämisen ja emotionaalisen tuen antamisen ymmärrän ilmenevän muun muassa lempein sanoin ja fyysisen läheisyyden kautta. Käsitykseni kumpuavat eittämättä tavastani ja pyrkimyksestäni toteuttaa omaa äitiyttäni. Tutkimusta tehdessäni olen kokenut haastavana laittaa sivuun oman empaattisen tapani kohdata oppilaita, jotka näen ennen kaikkea kokonaisvaltaisesti lapsina. Olen kuitenkin onnistunut laittamaan teorian avulla omat käsitykseni taka-alalle ja pystynyt siten tarkastelemaan aineistoani objektiivisesti. Ollin haastattelun perusteella oletin, että Olli ei kykene tukemaan oppilaitaan emotionaalisesti. Peilattessani havainnointimateriaalia teoriaan, löysin kuitenkin myös Ollin toiminnasta piirteitä, jotka viittaavat emotionaalisen tuen antamiseen. Näin ohitin ennako-odotukseni teorian avulla – ja toisaalta juuri ennako-odotukseni ohjasivat minua Ollin toiminnan tarkempaan pohtimiseen löytääkseni myös Ollin toiminnasta emotionaalisen tuen piirteitä (Eskola & Suoranta 2008, 81–82). Löysin siis teorian avulla Ollin tavan osoittaa oppilailleen empatiaa, vaikka hänen tapansa on hyvin erilainen kuin omani. Tutkimukseni luotettavuutta on siten tukenut vahva teorian läsnäolo aineistoa analysoidessani ja tulkintoja tehdessäni. Eijän kohdalla ennako-odotukseni ovat saattaneet vaikuttaa tutkimuksen tuloksiin siten, että olen tulkintojani tehdessä pyrkinyt löytämään juuri ennako-odotukseni mukaisia asioita, jolloin olen saattanut myös tehdä ylitulkintoja. Tutkimuksen luotettavuutta tältä osin olen pyrkinyt lisäämään runsaina suorina lainauksina sekä antamalla runsaasti esimerkkejä havainnointimateriaalista, jolloin lukija voi kriittisesti arvioida tekemiäni tulkintoja (ks. myös luku 6.1).

Tutkimuksen luotettavuutta edistää *vahvistuvuus* eli tehtyjen tulkintojen vahvistaminen hakemalla tukea muista samaan ilmiöön liittyvistä tutkimuksista (Eskola & Suoranta 2008, 211–212). Olen rakentanut tutkimukseni analyysiluvun (luku 7) tulosten, niiden tulkintojen ja teorian vuoropuheluksi. Teoria palvelee sekä käsitteiden ja ilmiöiden selvittämisessä,

mutta olen myös sen avulla linkittänyt tutkimustani muihin tutkimuksiin. Lisäksi olen pyrkinyt tuomaan esille yksittäisissä kohdissa muita samankaltaisia tuloksia tai näkemystä esittäviä tutkimuksia. Olen hakenut muista tutkimuksista tukea myös yhteen vetäessäni tutkimukseni keskeisiä tuloksia luvussa 8.

## **6.6 Tutkimuksen eettisyydestä**

Hyvä tutkimus perustuu eettisesti kestäville toimintatavoille (Kuula 2006, 34–35). Tutkimuksen tulee olla tarkoin suunniteltu, toteutettu ja raportoitu; tutkimuksen teossa tulee ottaa huomioon niin tekijänoikeudelliset seikat, tulosten rehellinen raportointi kuin ihmisarvon kunnioittaminen (Lankshear & Knobel 2004, 103–112; Kuula 2006, 34–39, 60–65). Tutkijana haluan kunnioittaa niin muita tieteenharjoittajia, tutkimukseni lukijoita kuin tutkimushenkilöitäni. Koska tutkijan etiikkaani ohjaa rehellisyys ja avoimuus, ja koska olen jo edellä kuvannut tarkoin tutkimukseni toteutusta, rajaan pohdintani koskemaan toimintaani suhteessa jälkimmäiseen.

Kuula (2006, 59) mainitsee ihmistieteiden eettisinä normeina muun muassa hyötyperiaatteen, vahingon välttämisen periaatteen ja autonomian kunnioittamisen periaatteen. Näen tutkimukseni tuottavan hyötyä sekä itselleni, tutkimuskohteilleni että tutkimukseni lukijoille, jolloin tutkimukseni on lähtökohdiltaan eettisesti perusteltu. Olen huomionnut eettiset seikat aineistonkeruun eri vaiheissa. Olen esittänyt tutkimuspyynnön sähköpostin kautta kirjallisesti tutkimushenkilöille ja samalla selvittänyt tutkimukseni tarkoitusta ja mahdollista aikataulutusta (ks. Kuula 2006, 120–121). Tutkimushenkilöillä on ollut aikaa pohtia osallistumistaan ja olen myös kysyttäessä tarkentanut tutkimustehtävää ja tutkimuksen etenemisprosessia heille (ks. luku 6.2). Tutkimushenkilöillä on siis ollut mahdollisuus päättää itse osallistumisestaan tutkimusprosessiini riittävän tiedon valossa (Kuula 2006, 61–62).

Pyrin eettiseen toimintaan myös itse aineistonkeruuta suorittaessani ja siitä raportoidessani. Opettajien kanssa käymissäni epävirallisissa keskusteluissa olisi ollut paikoin tutkimukseni kannalta mielenkiintoisia aineksia, mutta jätin luottamuksellisista syistä suurimman osan näistä keskusteluista pois raportistani. Eettisesti pulmallisena koen Eijan aineistossa esiin-

tyvän luokan ongelmien käsittelyyn liittyvän esimerkin, jossa Eija selvittää tyttöjen välistä konfliktia naapuriluokassa (luku 7.2.4). Oliko Eijan ja oppilaiden välinen keskustelu naapuriluokassa tarkoitettu korvilleni, tai oliko Eija tietoinen, että tutkijana tartun kiinni kuulemaani (ks. myös Kautto-Knape 2012, 119)? Koska kuitenkin käsitelimme Eijan kanssa tyttöjen tapausta vielä toisen haastattelun aikana, en lopulta näe loukkaavani raportoinnillani Eijan oikeutta yksityisyyteen. Sen lisäksi, että olen jättänyt mainitsematta paikkakuntien ja koulujen nimet, olen antanut tutkimushenkilöilleni pseudonyymit eli peitenimet heidän yksityisyytensä suojaamiseksi (Kuula 2006, 65, 214–215).

## **7 Löytöjä oppilaan kasvua tukevan luokkahuoneilmapiirin rakentamisessa**

Tässä luvussa kuvaan kahden opettajan näkemyksiä ja toimintaa oppilaan kasvua tukevan luokkahuoneilmapiirin rakentamisessa. Käsittelen keräämäni aineistoa seuraavien teemojen alla: vuorovaikutus, yhteenkuuluvuus, johtajuus ja osallisuus, säännöt ja konfliktien ratkominen. Teemat perustuvat Horpun (1993, 28–60) määrittelemiin luokkahuoneilmapiirin osa-alueisiin, mutta niiden tarkempi sisältö on syntynyt muun kirjallisuuden ja keräämäni aineiston vuoropuheluna (ks. luku 4). Pysin muodostamaan molempien opettajien toiminnasta ja ajattelusta mahdollisimman kokonaisvaltaisen kuvauksen, jonka vuoksi käsittelen kunkin opettajan aineiston omana kokonaisuutenaan narratiivin muodossa. Esittelen ensin lyhyesti opettajan taustan ja kuinka hän määrittelee oppilaan kokonaisvaltaisen kasvun tukemisen. Vastaan myös ensimmäiseen tutkimuskysymykseen, eli mitä asioita opettaja pitää tärkeänä oppilaan kokonaisvaltaista kasvua tukevan luokkahuoneilmapiirin kannalta. Tämän jälkeen tarkastelen teemojen avulla miten opettajan puheessa ja toiminnassa konkretisoituu oppilaan kokonaisvaltaisen kasvun tukeminen. Vastaan siis näin toiseen tutkimuskysymykseen. Luvun lopuksi vedän yhteen Ollin ja Eijan aineistojen tulokset esittämällä heidän keskeisimmät keinonsa rakentaa oppilaan kokonaisvaltaista kasvua tukevaa luokkahuoneilmapiiriä.

### **7.1 Olli - ryhmäyttämällä myönteistä luokkahuoneilmapiiriä**

Olli on toiminut opettajana vuodesta 2008 lähtien. Tämän hetkessä virassaan, isohkon koulun luokanopettajana, hän on toiminut vuodesta 2011, mitä ennen hän työskenteli luokanopettajana kahdessa eri kyläkoulussa. Toisessa kyläkoulusta Olli toimi myös koulunjohtajana. Olli on opettanut etupäässä vuosiluokkia 3–6, mutta hän on pitänyt tunteja myös alkuopetuksen luokille. Tällä hetkellä Olli opettaa viidesluokkalaisia. Olli kuvaa luokkaansa melko levottomaksi. Hän arvioi luokkansa ilmapiirin kuitenkin kohtalaisen hyväksi ja turvalliseksi, tai ainakin ilmapiiri on parantunut siitä, kun hän sai luokan opetettavakseen neljännen luokan alussa. Poikavaltaisen luokan 18:sta oppilaasta kuusi on tyttöjä.

Olli määrittelee oppilaan kokonaisvaltaisen kasvun tukemisen osaksi perusopetuksen kasvatustehtävää, mikä tapahtuu sekä opetuksen ohessa että "paljon semmosena niin kun muuna toimintana" (A, 1)<sup>1</sup>. Oppilaan kokonaisvaltaisen kasvun tukeminen merkitsee Ollille sitä, että hän opettajana pyrkii asiasisältöjen opettamisen lisäksi tukemaan oppilaitaan kasvamaan "noin niin kun ihmisinä semmoseen täyteen mittaansa" (A, 1; ks. myös Opetushallitus 2012, 5). Täyteen mittaan kasvamiseen kuuluu Ollin mukaan inhimillisten ja sosiaalisten taitojen opettelua, mahdollisuus oman potentiaalin, eli lahjakkuuden haltuunottoon ja hyödyntämiseen sekä toimeen tuleminen itsen ja muiden kanssa. Ollin näkemys oppilaan kasvun tukemisesta on yhdenmukainen sen kanssa, kuinka oppilaan kokonaisvaltaisen kasvun tukeminen määritellään tässä tutkimuksessa. Oman potentiaalin löytäminen ja hyödyntäminen liittyvät itsetuntemuksen ja -luottamuksen kehittymiseen. Jotta lapsi, Ollin sanoja lainaten, "oppis elämään ittesä ja toistensa kanssa" (A, 1), tarvitsee hän itsearvostusta itsetuntemuksen ja -luottamuksen rinnalle ja perustaksi. Muiden arvostamisen ja muiden kanssa toimeen tuleminen edellytys on terve itsetunto ja myönteinen minäkäsitys (Keltikangas-Järvinen 1998, 19).

Olli näkee, että opettajalla on luokassa suurin rooli myönteisen, oppilaan kokonaisvaltaista kasvua tukevan ilmapiirin rakentamisessa (ks. myös Hamre & Pianta 2001; Kautto-Knape 2012). Jotta opettaja voi tukea oppilaan kasvua, tulee opettajan Ollin mukaan tajuta ja tiedostaa kunkin oppilaan yksilölliset tarpeet. Oppilaiden tarpeiden tunnistamisen Olli sanoo tapahtuvan vähitellen. Olli pohtii, että vaikka hänellä on kohtalaisen pieni luokka, ovat aika ja mahdollisuudet oppilaan kasvun tukemiselle kuitenkin rajalliset. Toisaalta hän myös sanoo, että "se on myös paljon kiinni siitä, et miten luokassa asiat on järjestetty" (A, 1). Olli uskoo siis, että erilaisten järjestelyjen avulla kunkin oppilaan tukeminen on mahdollista, mutta toisaalta hänen pohdinnastaan käy ilmi, että yksilölliseen oppilaan tukemiseen ei ole tarpeeksi aikaa. Hän uskoo voivansa tukea oppilaitaan jonkin verran, mutta samalla toteaa, että "jos koti ei oo kauheen vahvasti mukana, ni ei koulu ihan ihmeitä pysty tekemään, mutta kuitenkin aika paljon" (A, 1). Toisin sanoen opettajan mahdollisuuksia vaikuttaa oppilaan kasvuun parantaa yhteistyö lapsen kotiväen kanssa (ks. myös Metso

---

<sup>1</sup> A-kirjain viittaa Ollin haastattelumateriaalin ja numero litteroidun haastattelun sivunumeroon. Käytän jatkossa samaa merkitsemistapaa.



2004, 26; Korpinen 2008, 98–99). Esittelen Ollin haastattelussa esille tuomia mahdollisuuksia ja järjestelyjä luvuissa 7.1.1–7.1.4.

Oppilaan kasvua tukevan luokkahuoneilmapiirin edellytys, ja samalla ensimmäinen tavoite, on Ollin mukaan toisen kunnioittaminen. Toisen kunnioittaminen merkitsee sitä, että vaikka toisesta ei välttämättä edes pidä, on yritettävä tulla toimeen. Ketään ei saa kiusata, nälviä tai halventaa eikä muuten loukata "sitä mitä muut on" (A, 1). Ollin mukaan kunnioittaminen pitää sisällään toisen erilaisuuden hyväksymisen ja ymmärtämisen (ks. myös Eskelä-Haapanen 2012, 80): "Että -- ne hyväksyis ja ymmärtäis erilaisuutta, että se ei ois silleet, et jos joku on huonompi jossain asiassa, vaikka sitte jossain motorisessa jutussa tai joku oppimisjuttu o hankalaa, että se sais kuulla siitä, vaan se ois semmonen niiku, et okei, et me ollaan erilaisia ja sillä hyvä (A, 1)."

Olli toivoo, että oppilaat voisivat myös pitää toisistaan ja että he haluaisivat auttaa ja huolehtia toisistaan. Edellä kuvatusta toisen ihmisen välittämisestä Olli käyttää sanaa sosiaalinen lämpö. Välittämisen lisäksi tulkitsen Ollin viittaavaan sosiaalisella lämmöllä luokan yhteenkuuluvuuteen. Ollin mukaan kunnioittava ilmapiiri, jossa on sosiaalista lämpöä, rakentaa luottamusta. Luottamus taas vahvistaa oppilaan uskallusta olla oma itsensä. Oppilaan kokonaisvaltaista kasvua tukevassa luokkahuoneilmapiirissä oppilas voi siis luottaa "siihen tavallaan, että ni opettaja kun kaveritkin ni on niin ku luottamuksen arvosia ja et pystyy olemaan, et ei tuu niinkö ikävää palautetta, jos sanookin oman mielipiteensä tai on omanlainen" (A, 1).

Ollin ajattelussa kunnioitus, erilaisuuden hyväksyminen ja sosiaalinen lämpö ovat siis turvallisen, oppilaan kokonaisvaltaista kasvua tukevan luokkahuoneilmapiirin rakennuspalikoita. Näiden tekijöiden merkitys erityisesti oppilaan itsearvostuksen kehittymiselle nousee esille myös kirjallisuudessa (ks. esim. Burns 1982, 169; Eskelä-Haapanen 2012, 46).

Seuraavaksi tarkastelen, miten Ollin puheessa ja toiminnassa konkretisoituu oppilaan kokonaisvaltaisen kasvun tukeminen. Käsittelem Ollin toimintaa vuorovaikutuksen, yhteenkuuluvuuden, johtajuuden ja oppilaiden osallisuuden sekä sääntöjen ja ongelmatilanteiden näkökulmasta. Teemat linkittyvät vahvasti toisiinsa ja ovat osittain päällekkäisiä, jonka vuoksi yksittäinen havaintomateriaalista tai haastattelusta noussut esimerkki voi tulla esille

usean teeman alla tai vastaavasti yhden teeman alla voi esimerkin kautta tulla käsitellyksi myös muita teemoja.

### 7.1.1 Vuorovaikutus

Ollin ajattelussa toisen kunnioittaminen on vuorovaikutuksen lähtökohta. Havaintojeni mukaan toisen kunnioittaminen ei ole vain Ollin ihanne, vaan hän myös opettaa ja etupäässä toimii periaatteidensa mukaan. Tarkastelen tässä luvussa, millaista on Ollin luokan vuorovaikutus ja millaisena kunnioitus, välittäminen ja osallisuus näyttäytyvät luokassa.

#### *Vuorovaikutus oppimisen ja kasvun välineenä*

Hyvä vuorovaikutus on Ollin mukaan "semmosta niinku oppimista ja kasvuakin eteenpäin vievää" (A, 6). Ollin kuvaamaa hyvää vuorovaikutusta harjoitellaan Ollin luokassa havaintojeni mukaan jatkuvasti erilaisten opetusmenetelmien ja tehtävien kautta. Olli itse kertoo käyttävänsä parityöskentelyä ja "joskus jotai yhteistoiminnallistakin, sillä idealla että -- ne niin ku voi oppia toisiltaan, toisen kokemuksista ja myös niin ku toinen selittää vaikka matikassa" (A, 6). Havaintoni tukevat Ollin kertomaa; Olli ohjasi oppilaita pari- tai ryhmätyöskentelyyn lähes jokaisella seuraamallani tunnilla. Ainoastaan yhdellä matematiikan tunnilla (16.4.2013)<sup>2</sup> ja äidinkielen tunnilla (22.4.2013), jolla oppilaat valmistelivat omia kirjaesitelmiään, ei parityöskentelyä käytetty opettajan ohjaamana missään muodossa.

Parityöskentelyn lisäksi Olli käyttäisi mielellään kuuntelu- ja keskustelutaitojen harjoitteluun opetuskeskustelua, eli opettajajohtoista vuorovaikutusta, jossa opettajan ohjaamana oppilaat keskustelisivat yhteisesti ja kommentoisivat toisiaan. Tulkitsen haastatteluaineiston perusteella (A, 5–6) Ollin tarkoittavan opetuskeskustelun sisältävän sekä mielipiteiden jakamista että oppisisältöihin liittyvien erilaisten ajattelumallien ja toimintatapojen muille selvittämistä. Itse opetuskeskustelusta Olli toteaa, että "tähän ei oo tietysti mikään opetuksen ideaalivuorovaikutustilanne enää nykyään, et käytäs tämmöstä opetuskeskustelua, mutta kuitenkin silläkin on paikkansa" (A, 5). Vaikka Olli pohtii opettajajohtoisen vuorovaikutuksen oikeutusta tämän päivän pedagogiikassa, hänen näkemyksensä on, että opetuskeskustelun kautta on mahdollisuus oppia toisilta. Ollin kertomassa korostuu siis

---

<sup>2</sup> Jatkossa viitataan sulkeisiin kirjoitetulla päivämäärällä tutkijan havaintopäiväkirjamerkintään.

erilaisten näkökulmien huomiointi oppimisen väylänä. Toisen käsitysten ja mielipiteiden sekä niiden perustelujen kuunteleminen on Ollin mukaan rakentavaa ja sitä kautta voi oppia ja saada paljon.

Ollin oppilaiden väliselle vuorovaikutukselle ja keskustelulle asettamat tavoitteet ovat tulkintani mukaan melko tavoiteorientoituneita; keskustelun tarkoituksena on oppia toiselta tai toisen avulla erityisesti opeteltavasta asiasta. Olli toteaa myös itse näin olevan pohtiesaan luokkansa vuorovaikutusta: "Mut sitte tietysti oppitunnit on jotenkin ainaki välillä sille niiku tavoteorientoituneita, että pitäis oppiakin jotain (A, 6)." Toisaalta Olli mainitsee hyvän vuorovaikutuksen olevan myös kasvua eteenpäin vievää. Oppilaan kokonaisvaltaista kasvua tukeekin vuorovaikutus, jossa oppisisällön lisäksi toiselta opitaan myös muita tärkeitä asioita. Tärkeitä asioita ovat Ollinkin mainitsemat (A, 5) erilaisten näkökulmien ja niiden perustelujen kuuleminen sekä niiden kautta toisesta ja toiselta oppiminen (ajattelun- taidot), mutta myös omasta itsestä palautteen saaminen (ks. luku 2). Omien mielipiteiden kertominen ja perustelu ovat myös tärkeitä oppimisen ja kasvun kannalta. Omien mielipiteiden jakaminen sekä toisen mielipiteiden kuunteleminen kehittävät paitsi kommunikaatiotaitoja, kriittistä ajattelua ja argumentaatiotaitoja, myös empatiataitoja (Kakkuri-Knuutila 1998, 15; Kurki & Tomperi 2011, 13, 117). Näiden taitojen opettamisen avulla on mahdollista auttaa oppilaita tunnistamaan ja hyväksymään erilaisuutta, mitä kautta oppilaat voivat oppia tulemaan toistensa kanssa toimeen ja myös kunnioittamaan toisiaan (Salmivalli, Garandau & Veenstra 2012). Samalla myös oppilaiden itsetuntemus kehittyy. Näin ollen asiasisältöjen opettelu ja oppilaan kokonaisvaltaista kasvua tukevan vuorovaikutuksen ei tarvitse olla keskenään ristiriidassa.

Oppilaan kokonaisvaltaista kasvua tukevassa luokkahuoneilmapiirissä oppiminen merkitsee siis sekä asiasisällön oppimista että erilaisuuden hyväksymistä ja erilaisuudesta ja itsensä oppimista eri näkökulmien kuulemisen kautta. Toisin päin käännettynä tämä tarkoittaa, että opettaja voi tukea oppilaan kokonaisvaltaista kasvua antamalla oppilaille mahdollisuuksia jakaa näkemyksiään ja ohjeistamalla heitä myös käsittelemään toisten mielipiteitä ja näkemyksiä.

Keskustelun kautta voidaan edistää myös ystävyyssuhteiden syntymistä luokassa, mikä taas vaikuttaa luokan yhteenkuuluvuuden tunteeseen ja koko luokan ilmapiiriin (Horppu 1993, 53–54; Koivula 2010, 153,164). Tulkitsen, että Olli tunnistaa vuorovaikutuksen merkityksen myös sosiaalisten suhteiden kannalta. Olli kertoo yrittävänsä "tukea semmosta oppilaiden keskinäistä rakentavaa, oppimiseen tähtäävää vuorovaikutusta, sen lisäksi että sitte tietysti yrittää näillä, mitä jo vähän puhuttiinkin, ni tämmösillä niinku ryhmää ja keskinäistä luottamusta, istumajärjestykset, työtavat, vaikuttaa, et tulis semmosta hyvää vuorovaikutusta myös siihen" (A, 6). Päätelen siis, että Olli haluaa rakentaa oppilaidensa välille hyvän vuorovaikutuksen avulla myös luottamusta ja luokkahenkeä. Konkreettisena välineenä tavoitteensa toteuttamiseen hän käyttää istumajärjestystä ja erilaisia työtapoja. Käsittelen oppilaiden ryhmäyttämistä ja yhteenkuuluvuuden tukemista tarkemmin luvussa 7.1.2.

#### *Kunnioittavaan vuorovaikutukseen ohjaaminen*

Olli kertoo toivovansa, että oppilaat "keskustelisivat hyvin, toisiaan kunnioittaen, toisiaan kommentoiden". Toisen kunnioittaminen pitää sisällään, ettei ketään arvostella hänen osaamisensa, mielipiteidensä tai olemuksensa perusteella. Ollin opetusta havainnoidessani en kuullut oppilaiden kommentoivan arvostellen toisiaan oppisisältöihin tai ulkonäköön liittyvissä asioissa. Sen sijaan oppilaat olivat melko kärkkäitä kommentoimaan toistensa eriäviä mielipiteitä. Eräällä tunnilla (24.4.2013) kukin oppilas sai käydä merkitsemässä oman mielipiteensä aiemmin katsotusta elokuvasta taululle. Opettaja oli piirtänyt taululle ympyrän, johon mielipiteet merkattiin ruksilla; ruksi ulkokehällä tarkoitti, että oppilas oli pitänyt elokuvasta, ja ruksi ympyrän keskellä merkitsi, ettei elokuva ollut miellyttänyt oppilasta. Ympyrä oli jaettu eri sektoreihin juonen, musiikin, hahmojen ja elokuvan näyttävyyden mukaan ja ruksi merkittiin jokaiselle sektorille. Oppilaat kävivät taululla ryhmissä niin, että muiden oli vaikea seurata, mikä oli kenenkin ruksi. Elokuva jakoi paljon mielipiteitä. Moni oppilaista yrittikin selvittää kenen luokkatoverin mielipide erosi omasta mielipiteestä. Kiinnitin huomioni yhteen tällaiseen taulun luona tapahtuneeseen yritykseen:

Oppilas (arvostelevalla äänensävyllä): Kuka laitto ton raksin tonne ulkoreunalle? Olli (vastaten ensisijaisesti kysyjälle, mutta myös osa luokasta luultavasti kuuli keskustelun): No varmaan se, joka piti siitä. Olli ei pitänyt tilanteessa saarnaa siitä, että kukin saa olla eloku-

vasta omaa mieltä, vaan viestitti, tulkintani mukaan, tyynen rauhallisella toteamuksellaan oppilaalle, että toisten mielipiteitä ei ollut tarkoitus arvostella. Westling Allodin (2002) mukaan opettajan käytös vaikuttaa siihen, millaisen mallin hän antaa luokan sosiaalisille suhteille. Näin ollen Olli antoi tulkintani mukaan tilanteessa toiminnallaan oppilaille mallin toisen kunnioittamisesta ja jokaisen mielipiteen arvostamisesta.

Kun kaikki oppilaat olivat käyneet merkitsemässä mielipiteensä rukseina taululle, pyysi Olli oppilaita vielä kertomaan suullisesti mielipiteitään elokuvasta. Tässä vaiheessa en enää kuullut oppilaiden kommentoivan ainakaan kovaan ääneen toistensa mielipiteitä. Luokka remahti kuitenkin nauramaan, kun eräs oppilaista sekoitti puheessaan sanan näytävyyks nähtävyyteen. Olli korjasi oppilaan virheen, mutta ei puuttunut luokkatovereiden reaktioon. Puheenvuoron käyttänyt oppilas hiljeni. Vaikka Olli oli juuri ohjannut oppilaitaan kohtaamaan kunnioittaen erilaisia mielipiteitä, ei hän puuttunut oppilaidensa vaikkakin välittömään, jokseenkin epäkunnioittavaan käytökseen. Vaikka juuri tässä tilanteessa ei ainakaan näennäisesti ollut kyse kovin pahantahtoisesta luokkatovereiden reaktiosta, voi naurun kohteeksi joutuminen harmittaa ja jopa loukata virheen tehnyttä oppilasta. Etenkin huonon itsetunnon omaavalle oppilaalle voi pelko virheestä ja muiden siihen reagoinnista tulla esteeksi keskusteluun osallistumiselle. Huonon itsetunnon omaava myös tulkitsee toisten reaktioita oman itsetuntonsa kautta, jolloin luokkatovereiden välitön, pahaa tarkoittamaton reaktio voi kääntyä oppilaan mielessä ikäväksi palautteeksi itsestä (Korpinen 2000, 28). Tämän vuoksi Ollin toiminta ei tässä tilanteessa ollut tulkintani mukaan oppilaan kokonaisvaltaista kasvua tukevan luokkahuoneilmapiirin mukaista eikä myöskään ohjannut oppilaita toisia kunnioittavaan käytökseen. Toisaalta Ollin toimintaa puolustaa hänen oppilaantuntemuksensa: oppilaansa tuntien hän tietää kenen kohdalla muiden reagointiin on puututtava. Toisaalta taas huonon itsetunnon omaava oppilas voi pelätä joutuvansa samaan tilanteeseen, jonka vuoksi jokaiseen tilanteeseen olisi johdonmukaisesti puututtava.

Edellä kuvattu tilanne liittyy toisen kunnioittamisen lisäksi myös toisen tunteiden huomiointiin. Muun muassa Kerola (2001, 263) korostaa tunteiden ja luokan emotionaalisen ympäristön merkitystä oppimiselle (ks. myös La Paro, Pianta & Stuhlman 2004; Hooks 2007, 231). Tunteet ohjaavat oppimista: ne innostavat, auttavat keskittymään ja rauhoitta-

vat tai ne saavat levottomaksi ja jopa kykenemättömäksi kuulemaan. Tämän vuoksi opettajan pitäisikin pystyä luomaan luokkaan ilmapiiri, jossa jokainen tuntee olonsa turvallisiksi ja uskaltaa kokeilla kognitiivisia kykyjään. (Kerola 2001, 263.) Oppilaiden ohjaamisella huomioimaan toistensa tunteita on siis merkitystä yksittäisen oppilaan itsetunnon, uskalluksen ilmaista itseään ja kognitiivisten kykyjen kehittymisen kannalta.

Vaikka havaitsemassani tilanteessa Olli ei puuttunut oppilaidensa epäkunnioittavaan ja mahdollisesti toisen tunteita loukkaavaan käytökseen, hän käytti opetuksessaan jo mainittujen parikeskustelujen lisäksi menetelmiä, joiden avulla oppilaiden oli mahdollisuus opetella toisen näkökulman ottamista ja jopa empatiataitoja. Havainnoimani uskonnon tunnin (16.4.2013) aiheena oli etiikan aihepiiriin johdattelu. Olli toteutti aiheeseen tutustumisen draaman avulla. Aluksi Olli kuvasi oppilaille kuvitteellisen tarinan tapahtuman taustoja ja juuri tarinassa alkavaa lapsen ja vanhemman välistä keskustelua. Tarina loppui vanhemman ja lapsen ensimmäiseen repliikkiin, jonka jälkeen oppilaiden tuli foorumidraaman keinoin kertoa, mitä kunkin tarinan henkilön mielessä liikkui. Lisäksi oppilaat keksivät tarinalle lopun ja näyttelivät sen. Keksityn tarinan ja draaman avulla oppilaat opettelivat sekä konkreettisesti että huomaamattaankin vuorovaikutuksessa tarvittavia taitoja: neuvottelutaitoja, eri näkökulmien tarkastelua ja hyväksymistä sekä empatiataitoja (Nurmi 2006). Vaikka havainnoimallani tunnilla ei keskusteltu siitä, mitä draaman kautta harjoiteltiin ja ehkä opittiin, tuki Ollin käyttämä opetusmenetelmä tulkintani mukaan oppilaan kokonaisvaltaista kasvua tukevan kunnioittavan ja lämpimän ilmapiirin rakentamista.

### *Vapaa vuorovaikutus*

Ohjatun, opeteltavaan asiaan ja tehtävien tekoon liittyvän, vuorovaikutuksen lisäksi Olli tarjoaa oppilaille havaintojeni mukaan myös joitain mahdollisuuksia tunnin aikana tapahtuvaan oppilaiden väliseen vapaampaan vuorovaikutukseen. Vapaata vuorovaikutusta esiintyi ilmaisutaidon tunnilla (24.4.2013) ja uskonnon tunnilla (16.4.2013), jossa opetusmenetelmänä Olli käytti draamaa. Myös kirjaesitelmän teon yhteydessä (22.4.2013) oppilaille oli mahdollisuus keskustella aiheesta tai aiheen vierestä. Vapaata vuorovaikutusta oppilaiden välille syntyi luonnollisesti myös eri siirtymävaiheiden välillä ja joidenkin pari-en kohdalla myös parityöskentelyn aikana.

Ollin mielestä "semmonen niinkun ilman muuta vapaa vuorovaikutus ni opettajan kans ku keskenäänki on tosi tärkeätä, et siinähän semmöstä niinkun tuntemista rakennetaan" (A, 6). Opettajan ja oppilaiden välinen vapaampi vuorovaikutus tapahtuu havaintojeni sekä Ollin kertoman mukaan ruokalassa ja ennen välitunnille lähtöä. Opettajan ja oppilaan välinen vapaa vuorovaikutus ymmärretään tässä tutkimuksessa vuorovaikutuksena, jossa opettaja ei ainakaan suoraan pyri opettamaan oppilaitaan, ja jossa oppilaalla on myös keskeinen rooli keskustelun aiheen valinnassa. Opettaja on kuitenkin myös vapaassa keskustelussa aikuisena auktoriteettiasemassa. Olli kertoo esimerkin oppilaidensa kanssa tapahtuvasta vapaasta vuorovaikutuksesta (A, 6): "Ne jää niinku juttelemaan vaikka tunnin jälkeen. Tänään kahentoista jälkeen, ku mun piti ehtiä kopioimaan, juomaan kahvia, ja sit mun piti viimeset häätä 12 yli 12 pois, et 'nyt, nyt open on pakko mennä, et ope kerkee kopioimaan --'. Niitten piti mennä välitunnille, niin et 'on täs niinku asiaa', ne jää silleen juttelemaan."

Havaintomateriaalini perusteella oppilaat tulevat juttelemaan kouluasioista. Esimerkiksi erään fysiikan tunnin (22.4.2013) jälkeen muutama oppilas jää kyselemään opettajalta emäksistä ja happamista aineista. Viimeiseksi jäänyt oppilas alkaa kertoa Ollille lukemastaan kirjasta, kuinka alun vaikeuksien jälkeen hän on päässyt perille kirjan juonesta. Keskustelu liittyy seuraavalla tunnilla valmisteltavaan kirjaesitykseen. Mikaksi nimeämäni oppilas juttelee luontevasti opettajalle. Ollilla on kiire välituntivalvontaan, mutta hän vastaa Mikalle, että "enkö mä sanonut, että 30–40 sivun jälkeen ei vielä oikein saa juonesta kiinni". Ollin vastauksessa ei ole suoranaisesti kyse opettamisesta, mutta se kuitenkin tulkitani mukaan ilmentää hänen auktoriteettiasemaansa ja "parempaa tietämystä asiasta".

Olli kertoo, että hänen ja oppilaiden välinen vapaampi vuorovaikutus on lisääntynyt kulu-neena vuonna, mistä hän on iloinen. Syyksi vapaan vuorovaikutuksen lisääntymiselle Olli arvelee, että sekä opettaja ja oppilaat ovat vähitellen tulleet tutuiksi keskenään ja oppineet "tavoille molemmin puolin" (A, 6). Olli kertoo, että erityisesti niihin oppilaisiin, jotka jää-vät usein tunnin jälkeen juttelemaan, on muodostunut läheisempi suhde: "-- opit tuntemaan sitä, se (suhde) tulee helpommin (A, 10)." Vapaalla vuorovaikutuksella on siis aineistoni perusteella merkitystä opettajan ja oppilaan välisen läheisen suhteen muodostumiselle. Läheisen suhteen muodostumiselle on myös tärkeää opettajan aitous ja kiinnostus oppilasta

kohtaan (esim. Eskelä-Haapanen 2012, 46, 90–94). Läheinen suhde oppilaaseen helpottaa luultavasti myös emotionaalisen tuen antamista, jota käsittelen seuraavaksi.

### *Tavoitteena sosiaalinen lämpö*

Olli pitää tärkeänä sosiaalista lämpöä oppilaan kokonaisvaltaista kasvua tukevan luokkahuoneilmapiirin rakentamisessa. Tulkitsen Ollin tarkoittavan sosiaalisella lämmöllä luokan yleistä tunneilmapiiriä, joka sisältää oppilaiden keskinäiset lämpimät, välittävät suhteet sekä opettajan oppilaista välittämisen. Opettajan osoittaman välittämisen nähdään tässä tutkimuksessa liittyvän läheisesti opettajan antamaan emotionaaliseen tukeen. Buyse, Verschueren, Doumen, Van Damme ja Maes (2008) viittaavat emotionaalisella tuella sekä luokan yleiseen tunneilmapiiriin että opettajan tapaan ja mahdollisuuksiin edistää luokkahuoneen myönteistä tunneilmapiiriä. Myönteistä tunneilmapiiriä edistää esimerkiksi kunnioittava ja lämmin vuorovaikutus (Buyse ym. 2008). Piantan, Hamren ja Stuhlmanin (2003) tutkimuksessa (opettajan emotionaalinen tuki nähdään opettajan kiintymyksenä oppilaisiinsa ja kykynä lähestyä oppilaitaan henkilökohtaisella tasolla. La Paron, Piantan ja Stuhlmanin (2004) mukaan emotionaalisesti myönteisessä ilmapiirissä sekä opettajan ja oppilaiden välistä että oppilaiden keskinäistä suhdetta kuvaa ilo ja innostus sekä emotionaalinen yhteys. Tarkastelen seuraavaksi havaintomateriaalini pohjalta kuinka Olli osoittaa välittämistä oppilailleen sekä millaisena Olli itse kuvaa itseään ja toimintaansa.

Vaikka Olli tiedostaa sosiaalisen lämmön tärkeyden, hän arvioi, että "en välttämättä oo mitenkään niinkö kaikkein paras semmosessa niinkön sosiaalisen lämmön tuottamisessa, et seuraan varsinkin jotain naisopettajia, sitte musta tuntuu et voi hyvänen aika, et se niinku juttelee tommosia noitten, et ei mulle oo tullu mieleenkään" (A, 3). Ollin kertomasta selviää, että hän kokee itselleen vaikeana ja kenties epäluontevanakin tietynlaisen sanalliseen vuorovaikutukseen. Havaintomateriaalissani korostuu, että vaikka Olli juttelee oppilaille tuttavallisesti niin opetuksen aikana kuin välitunneilla ja ruokalassa (esim. 16.4.2013), painottuu keskustelun sisältö koulun käyntiin ja koulutehtäviin liittyviin aiheisiin. Havaintomateriaalini pohjalta päättelenkin, että Ollin kuvaama keskustelun aihe, joka ei ole tullut edes hänen mieleensä, liittyy henkilökohtaisiin ja koulutehtävien ulkopuolisiin asioihin. Roland ja Galloway (2002) pitävät tärkeänä, että opettaja on kiinnostunut oppilaistaan myös koulutyöskentelyn ulkopuolella (ks. myös Eskelä-Haapanen 2012, 88–95). He mää-



rittelevät oppilaasta välittämisen siten, että sen lisäksi, että opettaja tarjoaa oppilailleen tukea, on opettajan ja oppilaiden välillä myös ystävyyttä ja että opettaja on kiinnostunut oppilaistaan kokonaisvaltaisesti (Roland & Galloway 2002). Määritelmä on yhdenmukainen Piantan ym. (2003, ks. Buyse ym. 2008) näkemykselle emotionaalisesta tuesta. Päätteen havaintomateriaalin perusteella, ettei Ollin vahvuus ole muodostaa tällaista läheistä, henkilökohtaista suhdetta oppilaisiinsa. Olli pohtii myös itse, ettei hän ehkä ole "mikään semmonen älyttömän niinkön läheisen oppilassuhteen muodostaja" ja että "on varmasti opettajia, kelle se (läheisen kontaktin ottaminen oppilaaseen) on helpompaa -- ainakin laajasti" (A, 10). Havaintomateriaalistani löytyy kuitenkin myös Ollin ja oppilaiden välisiä keskusteluja, jotka eivät suoranaisesti liity koulunkäyntiin, ja joissa Olli osoittaa olevansa kiinnostunut kokonaisvaltaisesti oppilaistaan.

Matematiikan tunnilla (16.4.2013) yksi oppilaista valittaa väsymystään. Olli reagoi oppilaan kertomaan kyselemällä, onko tämä nukkunut tarpeeksi. Selvitettyään, koska oppilas oli mennyt nukkumaan, hän vastaa, että "se ei ehkä ollu sit tarpeeks, säkin tarttet kymmenen tuntia unta". Keskustelu käytiin oppilaan pulpetin luona. Ollin lähestymistapa oppilaan ongelmaan oli asiapitoinen ja jopa isällisen neuvova. Tulkitsen, että Olli osoitti tässä välittämistä oppilaalleen, mutta hänen tapansa tuoda ilmi välittämistä oli tunteellisten tai empaattisten ilmaisujen, kuten "Onpa ikävää", sijasta selvittää mistä oppilaan ongelma johtui. Perustan tulkintani toiseen tilanteeseen (22.4.2013), jossa Olli reagoi oppilaan päänsärkyyn ohjaamalla tämän terveydenhoitajalle sen enempiä kyselemättä. Ollin reaktio oli jälkimmäisessäkin tapauksessa ohjaava tai neuvova, mutta hän ei lähtenyt selvittelemään oppilaan päänsärkyä syitä eikä sillä tavoin osoittanut välittämistään.

Uskonnon tunnin (16.4.2013) aikana Olli kysyy yllättäen oppilaalta, että "avaatko meille muillekin, mitä ne Brain Blasterit oli?". Havaintomateriaalista ei käy ilmi, häiritsikö keskustelu Brain Blastereistä tunnin kulkua, eikä minkä vuoksi opettaja kenties puuttui asiaan. Tulkitsen opettajan pyynnön kuitenkin rehellisenä haluna tietää, mistä oppilaat keskenään puhuvat ja mitkä asiat ovat oppilaiden keskuudessa pinnalla.

Edellistä tulkintaani tukee Ollin ja kuudesluokkalaisten kohtaaminen ruokalassa (16.4.2013). Ollin vielä syödessä oppilaat tulevat hänen luokseen ja pyytävät Ollia "ser-

vaamaan" heidät. Tällä kertaa Olli kieltäytyy tehtävästä. Oppilaiden poistuttua Olli kertoo, että "servaamisessa" on kyse toisen jäädyttämisestä eli toisen sanattomaksi saamisesta. Olli on kerran välitunnilla "servannut" oppilaita, mikä oli oppilaista niin hauskaa, että he tämän jälkeen aina Olliin törmätessään pyytävät tulla "servatuiksi". Olli avaa keskustelun aikana myös muita koulun oppilaiden käyttämiä sanoja ja ilmauksia. Ollin vapaassa ruokapöytäkeskustelussa kertoman perusteella tulkitsem, että Olli on aidosti kiinnostunut oppilaiden mielenkiinnon kohteista ja haluaa olla myös vapaassa vuorovaikutuksessa heidän kanssaan.

La Paron, Piantan ja Stuhlmanin (2004) mukaan opettajan antamaan emotionaaliseen tukeen kuuluu myös opettajan herkkyys vastata paitsi oppilaan emotionaalisiin, myös akateemisiin tarpeisiin. Yhdellä havainnoimallani matematiikan tunnilla (16.4.2013) Olli kiertelee luokassa auttamassa oppilaita. Hän pysähtyy pitkäksi ajaksi Maijan viereen. Maijalla on vaikeuksia matematiikan oppimisessa ja hän käykin usein erityisopettajan luona. Olli selittää Maijalle tehtäviä asettuen kyykkyyntä tämän viereen. Havaintojeni perusteella päätteen, että Olli ei kyykisty usein oppilaiden pulpetin viereen. Olli viipyy myös Liisan luona pidemmän tovin, mutta selittää asioita seisten, pienen välimatkan päästä. Liisalla ei ole oppimisvaikeuksia. Tulkitsem Ollin toiminnan siten, että hän osoitti tukeaan Maijalle ottamalla tähän läheisemmän kontaktin. Tulkintani mukaan Olli vastasi siis Maijan akateemisiin tarpeisiin ja osoitti näin hänelle emotionaalista tukea. Toinen esimerkki akateemisiin tarpeisiin vastaamisesta löytyy luvusta 7.1.3 (matematiikan kokeilu).

### *Sosiaalinen lämpö ja opettajan antama palaute*

Törmän (2011, 74) mukaan myönteinen oppilaiden kannustus, hyväksyminen ja huomiointaminen yksilöinä rakentavat luokkaan myönteistä ilmapiiriä. Tulkitsem, että paitsi hyväksymällä erilaisuutta, Olli rakentaa myönteistä luokkahuoneilmapiiriä rohkaisemalla oppilaitaan. Ollin pyrkimys rohkaista oppilaita osoittaa tulkintani mukaan myös oppilaista välittämistä ja näin ollen rohkaiseminen on tulkintani mukaan Ollin keino tuottaa sosiaalista lämpöä luokkaan. Olli kertoo, että vaikka hän pyrkii antamaan oppilailleen hyvän ja vastuullisen ihmisen mallin, hän pitää vielä tärkeämpänä oman persoonan ja oppilaiden kanssa käytävän vuorovaikutuksen kehittämistä: "-- ite mietin sitä et mitä tavallaan, mitä vuorovaikutusta niitten oppilaitten kanssa on. Et aika monenlaisia opettajiahan niillä on ollu ja on varmasti jatkossa, mut varmaan se enemmän, et miten suhtautuu siihen oppilaa-

seen, et muistaako minusta kukaan sitä, rohkasta -- (A, 9)." Olli siis pohtii, muistavatko oppilaat hänet myöhemmin opettajana, joka on rohkaisut oppilaitaan. Tulkitsen Ollilla olleen kannustava ja rohkaiseva asenne oppilaitaan kohtaan seuraavissa keskusteluissa:

On menossa fysiikan tunti (16.4.2013). Olli heijastaa dokumenttikameralla taululle veden eri olomuotoja ja olomuodonmuutoksia havainnollistavan kuvan, joka pitää kopioida omaan vihkoon. Olli esittelee aiheen tärkeänä, johon yksi oppilaista kommentoi, että "Ei noi oo tärkeitä". Oppilas perustelee mielipidettään sillä, että hänestä tulee isona pummi. Tähän Olli vastaa: "Mika, emmä kyllä usko, et susta pummi tulee, sun kannattaa käyttää lahjasi johonkin muuhun." Vaikka oppilas ei tulkintani mukaan ollut vakavissaan, tarttui Olli tämän kommenttiin ja antoi oppilaalle myönteistä palautetta viitaten oppilaan lahjoihin. Tulkitsen Ollin vastauksen liittyvän myös hyvään luokan johtamiseen ja hallintaan (ks. esim. La Paro ym. 2004; Buyse ym. 2008). Oppilaan reaktiota olisi tulkintani mukaan voinut pitää myös tunnin häiriköintinä, mutta Olli suuntasi keskustelun ja kenties oppilaan ajatukset häiriköinnin sijaan oppilaan lahjoihin.

Fysiikan tunnin (16.4.2013) jälkeen Olli palauttaa yhdelle oppilaista kokeen, josta keskustelun perusteella päättelen oppilaan saaneen arvosanan seitsemän. Olli kommentoi kokeen tulosta oppilaalle seuraavasti: "Seiska on hyvä, siihen pääset. Välillä voit saada enemmänkin, mut jos menee alle, tiedät, ettet oo opetellu jotain." Ollin palaute ohjaa oppilasta realistiseen itsetuntemukseen, mutta tulkitsen Ollin myös kiittävän ja rohkaisevan oppilasta siitä, että koe on mennyt oppilaan omaan tasoon nähden hyvin. Havaintomateriaalista löytyy myös toinen vastaava tilanne, jossa Olli välitunnin alussa (16.4.2013) keskustelee oppilaidensa kanssa yleisesti kokeiden arvosanoista. Keskustelussa Olli ohjaa oppilaita arvioimaan, oliko kokeesta saatu numero oman osaamisen mukainen. Olli ei nosta keskustelussa mitään arvosanaa toista paremmaksi, vaan peilaa tyytyväisyyttä arvosanaan aina oppilaan omaan tasoon. Hyväksymällä erilaiset oppijat ja korostamalla kunkin omaa tasoa, Olli rakentaa myönteistä ilmapiiriä luokkaan: luokan ilmapiiri paranee, kun oppilaat voivat pitää toisiaan yhteistyökumppaneina eikä kilpailijoina (Saloviita 2006, 171). Tulkitsen, että antamallaan ohjauksella Olli osoittaa myös oppilaantuntemusta, mikä on erittäin tärkeää oppilaan kasvun tukemisen kannalta (Korpinen 2009, Eskelä-Haapanen 2012, 46). Antamallaan ohjauksella ja palautteella Olli välittää oppilailleen lisäksi odotuksiaan heidän

osaamisestaan. Havaintomateriaalini pohjalta tulkitsen, että Ollilla on myönteisiä odotuksia edellisten esimerkkien Mikan ja kokeen saaneen oppilaan kyvyistä.

### *Yhteenvetoa*

Olen kuvannut edellä vuorovaikutuksen näkökulmasta Ollin tapoja rakentaa luokkaansa oppilaan kokonaisvaltaista kasvua tukevaa ilmapiiriä. Ollin keinoja edistää oppilaiden välistä hyvää vuorovaikutusta, myönteistä kommentointia ja toiselta oppimista, ovat pari- ja ryhmätyöskentelyn käyttö, opetuskeskustelut ja Ollin antama oma esimerkki toisten mielipiteiden kunnioittamisesta. Tarjoamalla mahdollisuuksia omien mielipiteiden ilmaisuun Olli edistää tulkintani mukaan myös erilaisuuden tunnistamista ja hyväksymistä ja sitä kautta oppilaiden turvallisuuden ja luottamuksen tunnetta. Mielipiteen ilmaisun salliminen on myös lähtökohta osallisuudelle. Draaman käyttäminen opetuksessa palvelee lisäksi tulkintani mukaan edellä mainittuja asioita.

Emotionaalisen tuen antaminen, tai sosiaalisen lämmön tuottaminen, on Ollille keräämäni aineiston perusteella vaikeinta. Emotionaalinen tuki olisi kuitenkin tärkeää, sillä tutkimusten (esim. Baker 1999; La Paro ym. 2004; Buyse 2008) mukaan juuri emotionaalisen tuen saaminen liittyy oppilaiden kokemuksiin siitä, että heistä välitetään. Kokemus välittämisestä taas liittyy turvallisuuden tunteeseen, mikä on yksi myönteisen, oppilaan kokonaisvaltaista kasvua tukevan luokkailmapiirin perusedellytyksistä (ks. luku 4.2). Jokainen opettaja tekee työtään kuitenkin persoonansa kautta. Olli toteaaakin, että "-- persoonallisuus, jokaisella on omanlaisensa, ja se pitää minusta tunnistaa ja jotenkin yrittää peilata, et miten se vaikuttaa luokassa, ja sitte mieltä mitenkä sen avulla ja siitä huolimatta pystyy tukemaan" (A, 10). Tiedostaen omat puutteensa, jotka tulkintani mukaan ovat vaikeus kohdata oppilaita henkilökohtaisella tasolla ja ilmaista tunteita, Olli kertoo yrittävänsä luoda sosiaalista lämpöä luokkaansa toiminnan ja yhteisen tekemisen kautta (ks. luku 7.1.2). Ollin keino tuottaa sosiaalista lämpöä, ja sitä kautta tukea oppilaan kokonaisvaltaista kasvua, on siis luoda puitteita oppilaiden väliselle vuorovaikutukselle. Opettaja voikin, paitsi persoonallisuudellaan, myös pedagogisilla käytänteillään rakentaa luokkaan oppilaan kokonaisvaltaista kasvua tukevaa ilmapiiriä (Korpinen 2009; Törmä 2011, 142–143). Lisäksi tulkitsen, että Ollin oppilaille antama rohkaiseva ja realistinen palaute rakentaa luokkaan emotionaalisesti tukevaa ilmapiiriä.

### 7.1.2 Yhteenkuuluvuus

Jose, Ryan ja Pryor (2012) esittävät, että nuorten yhteenkuuluvuuden tunnetta erilaisissa sosiaalisissa yhteyksissä, kuten koulussa, tulisi voimistaa, koska yhteenkuuluvuus lisää yksilöiden kokonaisvaltaista hyvinvointia. Yhteenkuuluvuuden tunne koulussa voi Josen ym. (2012) mukaan vaikuttaa myös oppilaiden hyvinvointiin myöhemmällä iällä. Hyvinvointi ja itsensä arvostaminen taas johtavat parhaassa tapauksessa siihen, että yksilöiden on helppo tuntea yhteenkuuluvuutta erilaisissa konteksteissa (Jose ym. 2012). Yksi yhteenkuuluvuuden ja yhteisöllisyyden ulkopuolelle jättämisen muoto koulussa on kiusaaminen, johon puuttuminen paitsi edistää kiusatun hyvinvointia, myös parantaa luokkahuoneilma-  
piiriä (Salmivalli, Garandean & Veenstra 2012).

Ollin luotsaaman luokan historiassa on tapahtunut koulukiusaamista. Haastattelussa Olli keskittyy kuvaamaan yhden oppilaan historiaa ja nykyhetkeä. Kyseisen oppilaan kiusaaminen luokassa on ollut pitkäkestoista. Kiusaamiseen oli puututtu jo ennen kuin Olli sai luokan ja kiusaaminen oli saatu loppumaan, mutta Ollin mukaan kiusaaminen oli kuitenkin jättänyt jälkensä kiusattuun. Tämän, ja luokan yleisen rauhattomuuden, vuoksi Olli kertoo tehneensä oppilaille istumajärjestykset aina viidennen luokan puoliväliin saakka "sellasella pitkän tähtäimen idealla, --, sillä ajatuksella, että semmonen niinku... luottamus ja kunnioitus ja semmonen niinku toisen tunteminen lisääntyis sen tekemisen kautta" (A, 2). Olli kertoo, että hän on istumajärjestyksen avulla ja sitä vaihtamalla onnistunut vaikuttamaan entisen kiusatun asemaan luokassa siten, että oppilas on saanut yhteisen työskentelyn kautta itselleen hyviä kokemuksia ja hänet on hyväksytty kaveriporukkaan. Entisen kiusatun asemaan luokassa on Ollin mukaan vaikuttanut myös se, että kyseinen oppilas on käynyt sosiaalisten taitojen harjoitteluryhmässä ja oppinut sitä kautta vuorovaikutustaitoja.

Olli toteaa, että oppilaita ei voi pakottaa viettämään aikaa keskenään vapaa-ajalla, mutta hän kuitenkin uskoo, että ryhmäyttämällä oppilaita koulupäivän aikana hän voi vaikuttaa oppilaiden keskinäisiin suhteisiin. Ahon (1996, 51) mukaan opettajalla onkin keskeinen rooli lapsiryhmän rakenteen kannalta ja hän voi ennaltaehkäistä sosiaalisten suhteiden kielteistä vaikutusta lapsen itsetuntoon. Roland ja Galloway (2002) näkevät suoran yhteyden opettajan toiminnalla ja kiusaamisen esiintymisellä luokassa.

Luokkansa yhteenkuuluvuutta Olli arvioi varovaisesti, pohtien, että oppilailla "ei ehkä oo -  
- niin vahvaa semmosta me-henkeä" (A, 10). Vaikka Olli kertoo tyttöjen ja poikien välisen  
tuntityöskentelyn sujuvan, voisivat tyttöjen ja poikien väliset suhteet olla Ollin mielestä  
paremmat.

### *Opetusmenetelmät yhteenkuuluvuuden rakentamisen välineinä*

Ollin luokassa istutaan yleensä pareittain, välillä myös ryhmissä. Olli kertoo käyttävänsä  
opetuksessa paljon parityöskentelyä ja välillä myös yhteistoiminnallista työskentelyä. Ha-  
vaintomateriaalini tukee Ollin kertomaa etenkin parityöskentelyn osalta (ks. luku 7.1.1).  
Yhteistoiminnallisuutta tulkitsin tapahtuneen jossain määrin ilmaisutaidon tunneilla. Esi-  
merkiksi yhdellä ilmaisutaidon tunnilla oppilaiden tuli tehdä näytelmä aiheesta kamppailu  
(24.4.2013). Oppilaat suunnittelivat ja neuvottelivat, mitä heidän näytelmässään tapahtuu  
ja jakoivat rooleja, sekä "puhalsivat yhteen hiileen" näytelmää esittäessään. Olli kertookin  
voivansa tukea draaman avulla ryhmän koheesiota. Yhteenkuuluvuus ja koheesio liittyvät  
läheisesti Ollin kuvaamaan sosiaaliseen lämpöön, jota hän myös pyrkii tuottamaan yhtei-  
sen tekemisen avulla. Yhteisen tekemisen vaikutusta sosiaaliseen lämpöön on todettu  
muun muassa Ghaithin (2003) tutkimuksessa. Hänen keräämässään aineistossa yhdessä  
työskentelyn määrä vaikutti siihen, kuinka paljon oppilaat kokivat opettajan ja luokkatove-  
rien välittävän heistä henkilökohtaisesti ja akateemisesti. Tutkimustulostensa pohjalta  
Ghaith (2003, 89) esittääkin, että yhteistoiminnallisilla työtavoilla voidaan edistää luokan  
koheesiota ja ilmapiiriä, jossa oppilaat tukevat toisiaan.

Ollin luokassa tehdään lisäksi jonkin verran ryhmätöitä. Olli suunnittelee ryhmät myös  
silloin. Hän kertoo jakavansa ryhmiä sen mukaan, kuinka hän arvelee kunkin oppilaan hyö-  
tyvän oppimisen kannalta missäkin ryhmässä ja kuinka ryhmä toimisi. Olli ottaa siis ryh-  
miä luodessaan huomioon sekä oppilaiden osaamisen että oppilaiden väliset suhteet ja  
mahdolliset konfliktit. Ryhmätöiden aikana hän "käy välillä jutteleen, et mites hommat  
sujuu ja niin edespäin" (A, 2). Olli (A, 2) sanookin, että paitsi istumajärjestyksellä ja ryh-  
mien teolla ryhmätöihin, hän voi myös ryhmätyötä ohjaamalla vaikuttaa "porukan toimin-  
tatapoihin ja semmoseen, ja sit et sitä kautta syntyvään yhteenkuuluvuuteen" (ks. myös  
Törmä 2011, 146–147). Ollin näkemyksenä siis on, että yhteenkuuluvuutta syntyy yhteisen

tekemisen ja toiminnan kautta, jonka istumajärjestys, työtavat ja opettajan ohjaus mahdollistavat (ks. myös Ghaith, 2003; Saloviita 2006, 171).

Ollilla on käytössä myös tähtitunnit (ks. luku 7.1.4). Oppilaat saavat valita, mitä tähtitunneilla tehdään. Tunnit ovat usein toiminnallisia, jolloin esimerkiksi pelataan tai leikitään ulkoleikkejä. Joskus oppilaat ovat saaneet katsoa elokuvan. Erityisesti pelatessa tai leikkiessä oppilaille (sekä opettajalla ja oppilaille) on mahdollisuus olla vapaammassa vuorovaikutuksessa keskenään. Alun perin oppilaiden palkitsemiseen tarkoitettu tunti palveleekin siis tulkintani mukaan luokan yhteenkuuluvuuden rakentamista.

### *Projektit*

Yhteistä tekemistä syntyy myös erilaisten yhteisten projektien kautta. Olli kertoo, että heidän luokkansa sai järjestää viidennen luokan syksyllä diskon. Diskon järjestämiseen kuului muun muassa mainosten suunnittelu ja tekeminen. Tulkitsen haastatteluaineiston perusteella, että huolimatta joidenkin oppilaiden toiminnan suuntautumisesta väärin asioihin, yhteinen ja hieman erilainen tekeminen loi luokkaan myönteistä ilmapiiriä. Havainnoidessani Ollin luokkaa, oli luokalla menossa tulevan kevätjuhlan ohjelmanumeron suunnittelu yhdessä rinnakkaisluokkalaisten kanssa. Suunnittelu oli aloitettu ennen havainnointijaksoni alkamista. Oppilaat saisivat esittää juhlassa itse ideoimansa näytelmän. Suunnittelua oli tehty luokkien yhteisellä tapaamisella sekä tehtäviä ja vastuita jaettu oppilasryhmille. Oppilaille tarjottiin siis monenlaista mahdollisuutta yhteiseen tekemiseen ja myös luokkahuoneen rajat ylittävään vuorovaikutukseen. Päättelen, että yhteinen kevätjuhlaprojekti antaa ainakin mahdollisuuden Ollin luokan oppilaiden me-hengen ja luokkien välisen yhteisöllisyyden kehittämiseksi. Kothin ym. (2008) mukaan paitsi yksittäisen luokan oppilaiden, myös koko koulun oppilaiden välisen yhteenkuuluvuuden tukeminen edistää oppilaiden myönteistä käsitystä koulun ilmapiiristä.

### *Yhteistyö vanhempien kanssa*

Olli nostaa esille myös vanhempien roolin luokan yhteenkuuluvuuden tukemisen kannalta. Olli kertoo vedonneensa kiusaamishistoriaa edellisellä vuonna purkaessaan joidenkin oppilaiden vanhempiin, että "kun teillä on tällänen sosiaalisesti lahjakas tämä teidän lapsenne, niin olisi hyvä, että se ottaisi kaikkia huomioon" (A, 6). Olli painottaakin, että vanhempien kanssa on tehtävä yhteistyötä, ja että vanhempien kautta voi vaikuttaa (ks. Eskelä-Haapanen 2012, 154).

### *Yhteenvedoa*

Olli uskoo vahvasti, että kiinnittämällä huomiota työtapoihin ja istumajärjestyksiin, hän voi tuottaa luokkaansa myönteistä ilmapiiriä ja tukea oppilaiden yhteenkuuluvuutta. Muun muassa Korpinen (2009; ks. myös Sahlberg & Sharan 2002) puhuu yhteistoiminnallisten työtapojen puolesta. Hänen mukaansa yhteistoiminnalliset työtavat ja pienryhmätyöskentelyn käyttö vaikuttavat luokan sosiaaliseen rakenteeseen ja ilmapiiriin: niiden kautta oppilaille voidaan opettaa toisen huomioimista ja hyväksyntää (Korpinen 2009). Vaikka Olli ei käytä jatkuvasti opetuksessaan yhteistoiminnallista työskentelyä, päättelen, että Ollin pedagogiset ratkaisut tukevat oppilaan kokonaisvaltaista kasvua, sillä Olli on toiminnallaan ja vanhempien avulla onnistunut kitkemään luokastaan kiusaamista sekä edistänyt luokkansa yhteenkuuluvuutta.

### **7.1.3 Johtajuus ja osallisuus**

Ollilla on vahva näkemys siitä, että opettaja on luokkaryhmän johtaja (ks. esim. Salovaara & Honkonen 2011, 47–50). Opettaja on se, joka käyttää luokassa valtaa, eikä "päästä lapsia hyppimään silmille niin sanotusti" (A, 3). Olli selittää voimakasta ilmaisuaan esimerkillä oppilaasta, joka oli yrittänyt viedä valtaa luokan edelliseltä opettajalta ja oli onnistunutkin siinä välillä. Oppilas oli saanut vietyä luokkatilannetta "omaan säätämiseen" (A, 3), siis saanut tulkintani mukaan tehdä luokassa mitä haluaa. Kyseinen oppilas vaihtoi neljännellä luokalla koulua, joten hän ei ole enää Ollin luokalla. Olli korostaa, että opettajan pitää antaa rajat oppilaiden tekemiselle. Hän kertookin pyrkivänsä ilmaisemaan oppilaille missä rajat menevät. Oppilaat saavat kertoa mielipiteitään ja niitä voidaan huomioida, mutta "sit



on paljon asioita, millon opettaja kertoo, et näin tehään ja se koskee kaikkia" (A, 3). Ollin mukaan joistain asioista siis neuvotellaan ja keskustellaan, mutta ei kaikista.

Vaikka Olli asettaa rajoja oppilaiden käyttäytymiselle ja toiminnalle, hän pyrkii välttämään oppilaiden tarpeetonta kontrollointia. Esimerkkinä hän kertoo ruokailuun lähdön. Kun Olli ilmoittaa oppilaille, että on ruokailun aika, oppilaat saavat lähteä omaan tahtiin käsien pesulle ja ruokalaan. Hän itse menee perässä. Ruokailuun lähtöä jonossa harjoiteltiin neljännen luokan alussa pari viikkoa, ja sen jälkeen "ei nyt oo vitos luokalla tarvinnu ollenkaan tota niinkön kouluttaa niitä" (A, 4). Olli kertoo muutenkin välttävänsä oppilaiden turhaa jonoon laittamista, selittäen, että "ei mulla oppilaat esimerkiksi liikuntatunnille jonota luokan edessä niinku täällä parilla muulla opettajalla" (A, 4). Tulkitsen, että Olli osoittaa toiminnallaan luottamusta oppilaisiinsa ja opettaa myös näille vastuuta. Kun Olli on siis antanut oppilailleen toimintamallin, esimerkiksi ohjannut kuinka ruokalaan mennään, hän tämän jälkeen luottaa, että oppilaat kykenevät toimimaan mallin mukaan.

Olli kertoo myös pyrkivänsä selkeään johtajuuteen, jolla hän tarkoittaa selkeitä ja oikeudenmukaisia toimintatapoja. Selkeydellä hän viittaa esimerkiksi luokan sääntöihin ja siihen, että säännöt ovat kaikille samat (ks. myös 7.1.4.).

### *Oppilaiden vaikuttamismahdollisuudet*

Asioita, joihin Olli kertoo oppilaiden voivan vaikuttaa, ovat erilaiset tapahtumat, kuten disko tai luokkaretki, joskus liikuntatuntien sisällöt sekä esitelmien tai ryhmätöiden aiheet. Välillä oppilaat saavat myös muodostaa ryhmiä itse. Pulpettijärjestyksen oppilaat saivat tehdä joulun jälkeen (viidennellä luokalla) ensimmäistä kertaa. Olli kertoo, että edellisen luokkansa kanssa hän pystyi antamaan oppilaille enemmän vapauksia ryhmien muodostamisen suhteen, sillä luokassa ei ketään jätetty ulkopuolelle. Nykyisen luokan historian vuoksi Olli on joutunut huomioimaan tarkasti kuinka ryhmät muodostetaan.

Havainnoimallani ilmaisutaidon tunnilla (24.4.2013) Olli antoi oppilaille mahdollisuuden valita kahdesta erilaisesta tehtävästä, jotka olivat: harjoitus luokassa opettajan ohjeiden mukaan tai esityksen suunnittelu vapun aattona pidettävään taitajamatineaan. Suurin osa pojista innostui esityksen suunnittelusta ja Olli laski heidät käytävälle esitystä valmistelemaan. Oppilaille oli täysin vapaat kädet esityksen suhteen. Tunnin päätyttyä kuitenkin il-

meni, että pojat eivät olleen saaneet aikaiseksi mitään valmista, sillä he eivät olleet päässeet yhteisymmärrykseen siitä, mitä tehdään. Olli ei ilmaissut olevansa pettynyt oppilaiden työskentelyyn, vaikka hänestä olisikin ollut kiva saada esitys matineaan. Hän totesi, että "on ainakin kokeiltu". Tulkitsin, että Olli halusi tarjota oppilaille mahdollisuuden vapaaseen ja itsenäiseen toimintaan, vaikka lopputulos olisikin epävarma. Tehtävänanto oli uskoakseni myös mieluinen oppilaille, sillä Olli kertoi oppilaidensa pitävän näyttelemisestä ja esiintymisestä.

Lisäksi Ollilla on menossa matematiikan oppikirjan edellisessä jaksossa aloitettu matematiikan kokeilu. Neljä oppilasta pääsi työskentelemään itsenäisesti toiseen luokkaan, jossa he saivat edetä omaan tahtiin. Kun oppilaat oman arvionsa mukaan osasivat asiat, tekivät he testin, ja jos testi meni hyvin, he saivat tehdä kokeen. Olli kertoo, että koe sujui kaikilla hyvin. Uudessa jaksossa kokeiluryhmään halusi lisää oppilaita ja aineistonkeruuni aikana itsenäisesti työskentelemässä oli seitsemän oppilasta. Kaikki halukkaat eivät päässeet ryhmään, koska Olli arvioi, etteivät he olisi pystyneet keskittymään työskentelyyn. Myös ryhmän uusien jäsenten menestymisestä Olli on vielä epävarma, kertoen, että "Mä vähän epäilen, että toimiiko se homma, et mitä ne oppii, mut ainakin saavat kokeilla" (A, 4). Olli kertoo, että jos oppimistulos on huono, oppilaat joutuvat palaamaan takaisin koko luokan opetukseen. Päätelen, että Olli haluaa antaa oppilailleen vapauden kokeilla omia rajojaan, myös sillä riskillä, että yritys epäonnistuu.

Korpisen (2009) mukaan oppilaiden itseluottamusta ja oppimista, sekä välillisesti myös luokan ilmapiiriä, edistävät opettajan käyttämät inspiroivat, rohkaisevat ja joustavat opetusmenetelmät, joissa oppilaiden mielipiteet ja kiinnostusten kohteet otetaan huomioon (ks. myös Laursen 2006). Käytännössä tämä tarkoittaa lapsikeskeistä opetusta, jossa oppilaat saavat vaikuttaa käytettäviin materiaaleihin ja työskentelytapoihin. Opettajan rooli on tukea oppilaita itseohjautuvuuteen, mutta antaa tarvittavat rajat, joiden puitteissa oppilaat voivat työskennellä. (Korpinen 2009.) Tulkitsen, että Ollin matematiikan kokeilu tarjoaa oppilaille mahdollisuuden itseohjautuvuuteen ja myös itsetuntemuksen lisäämisen ja on opetusmenetelmänä kannustava, innostava ja joustava. Se on myös lapsikeskeinen, sillä oppilaat saavat opiskella asiat ainakin periaatteessa haluamallaan tavalla, vaikka heillä onkin kirja käytössään. Oppilailla ei ehtinyt olla koetta aineistonkeruuni aikana, joten en

tiedä, kuinka Olli selvitti tilanteen mahdollisesti kokeilussa epäonnistuneiden oppilaiden kanssa. Epäonnistumisen ja ryhmästä pois joutumisen ei kuitenkaan tarvitse olla kielteinen asia. Hyvin hoidettuna tulkitsen kokeilun auttavan oppilasta luomaan realistista käsitystä itsestään oppijana ja myös asettamaan itselleen uusia, realistisia, mutta myönteisiä, tavoitteita. Sen lisäksi, että Olli antaa kokeilun avulla oppilaille vapauksia, osoittaa kokeilu tulkintani mukaan Ollin kykyä vastata oppilaiden akateemisiin tarpeisiin (ks. luku 7.1.1).

Olli pohtii oppilaidensa vaikuttamismahdollisuuksia, kertoen, että "aina joskus pysähtyy miettimään, että pitäiskö jossai enemmänki" (A, 4). Hän sanoo pyrkivänsä lisäämään oppilaiden mahdollisuuksia päättää itse asioista, jos he osoittautuvat luottamuksen arvoisiksi. Kaikki oppilaat eivät kuitenkaan Ollin mukaan pysty vastuun kantamiseen, mikä vaikuttaa luokkatilanteissa myös niihin luokkatovereihin, jotka siihen pystyisivät. Luokassa mennään siis vähiten itseohjautuvien ehdoilla, vaikka joissain asioissa Olli kertookin pystyvänsä eriyttämään oppilaitaan. Hän on kuitenkin sitä mieltä, että luokassa pitää oppia siihen, että "välillä mennään aikalailla opettajan mukaan, ja sitten niinku yrittää löytää niitä paikkoja missä pystyy saamaan vapauksia" (A, 5). Tulkitsen Ollin tarkoittavan, että on pitkälti oppilaan vastuulla pyrkiä löytämään paikkoja, joissa voi saada vapauksia. Näin ollen päätelen, että ne oppilaat, jotka ovat jo valmiiksi itseohjautuvia ja tahtovat vaikuttaa, saattavat löytää vaikuttamisen ja vapauden paikkoja Ollin luokassa. Sen sijaan ne oppilaat, jotka eivät ole itseohjautuvia, tyytyvät niihin mahdollisuuksiin, joita opettaja heille tarjoaa.

### *Opetuksen lapsikeskeisyys*

Lapsikeskeisellä opetuksella tarkoitetaan Tzuon (2007; ks. myös Hytönen 2008, 13–20) mukaan opetusta, jossa huomioidaan oppilaiden kiinnostuksen kohteet sekä korostetaan oppilaan vapautta valita eri aktiviteettien väliltä. Opettajan rooli on toimia ohjaajana, joka tarpeen mukaan tukee oppilaidensa opiskelun etenemistä. Opettajan tehtävä on myös luoda perusta turvalliselle ilmapiirille, jossa jokaisen mielenkiinnonkohteita kunnioitetaan. (Tzuo 2007.) Opettajakeskeisessä opetuksessa opettaja määrää käytettävät materiaalit ja työskentelytavat ja opettaja kontrolloi ja ohjaa tarkasti oppilaiden opiskelua (Tzuo 2007; Korpinen 2009). Vaikka lapsikeskeisyys ja opettajakeskeisyys nähdään usein toisilleen vastakkaisina asioina, Tzuo (2007) esittää, että opettajan kontrolli ja oppilaan vapaus eivät ole kuiten-

kaan ristiriidassa keskenään, silloin kun oppilaan vapaus ymmärretään oppilaan vapautena toimia aktiivisena subjektina omassa oppimisessaan.

Ollin opetus ja hänen käyttämänsä opetusmenetelmät ovat sekä opettaja- että lapsikeskeisiä. Havaintomateriaalini perusteella Olli käyttää melko paljon taululta kopiointia fysiikan tunneilla, ja matematiikan tunneilla opiskelu tapahtuu oppikirjan ja opettajan nettimateriaalin avulla. Olli laittaa myös oppilaita usein selittämään käsitteitä toisilleen, minkä tulkitsen olevan tehokasta oppimisen kannalta, mutta ei välttämättä kovin lapsikeskeistä (lapselle merkityksellistä tai kiinnostavaa). Parin kanssa työskentely sinänsä on hyväksi oppilaan kasvulle ja sosiaalisten taitojen kehittymiselle. Lapsikeskeisimpinä havainnoimistani tunneista pidin uskonnon tuntia, ilmaisutaidontunteja ja äidinkielen tunteja. Uskonnon tunnilla (16.4.2013) draamaharjoitusta edeltävä tarina oli oppilaille läheinen ja kiinnostava. Äidinkielen tunnilla (24.4.2013) oppilailla oli mahdollisuus valita miten ja minkä median avulla he toteuttavat kirjaesitelmänsä. Työskentely tunnilla oli hyvin vapaata. Matematiikan kokeilu on kokonaisuudessaan tulkintani mukaan lapsikeskeinen ja tukee erinomaisesti oppilaan kokonaisvaltaista kasvua.

Olli itse kertoo, että ei pidä pitkiä opetusmonologeja, sillä ne eivät toimi. Hän kuvailee myös, kuinka kymmenen minuutin kohdalla hänelle "tulee semmonen syyllinen olo, et opetus ei johda oppimiseen. Laitan ne tekemään jotai, kaikenlaiset kouluttajien ääniä soi päässä" (A, 6). Ollin kertoman ja havaintojeni mukaan päättelen, että vaikka Olli pitää asioiden läpikäymisestä opettajajohtoisesti, hän pyrkii antamaan oppilaille vastuun omasta oppimisestaan tekemisen kautta. Tulkintani siis on, että Olli tasapainoilee tai vuorottelee opettaja- ja lapsikeskeisyyden välillä.

### *Yhteenvetoa*

Aineistoni perusteella tulkitsen, että Olli on auktoritatiivinen, vahvan auktoriteetin omaava opettaja, joka toimii demokraattisesti luokassaan. Auktoritatiivinen opettaja tukee oppilaan vapautta, vastaa tämän erilaisiin tarpeisiin, osoittaa kiinnostusta oppilasta kohtaan, on sopivalla tavalla vaativa sekä asettaa ja ylläpitää selviä sääntöjä (Walker 2008; ks. myös Aunola 2005). Olli ei jaa johtajuuttaan oppilaille, mutta hän tarjoaa, ainakin jonkin verran, oppilaille erilaisia vapauksia ja mahdollisuuksia valita erilaisten vaihtoehtojen väliltä ja

pyrkii sitä kautta osallistamaan ja valtuuttamaan oppilaitaan. Olli neuvottelee ja keskustelee oppilaiden kanssa tarpeen mukaan ja antaa oppilaiden ilmaista vapaasti mielipiteitään. Näin toimimalla tulkitsen Ollin rakentavan luokkaansa oppilaan kokonaisvaltaista kasvua tukevaa demokraattista ilmapiiriä.

#### **7.1.4 Säännöt ja konfliktien ratkominen**

Oppilaat tarvitsevat sääntöjä ohjaamaan työskentelyään. Tarkasti määritellyt säännöt ohjaavat ja antavat oppilaille toimintamalleja; ne luovat turvaa ja tuovat järjestystä. Sääntöjä noudattamalla yksilö tulee myös hyväksytyksi yhteisön jäseneksi. (Aho 2008, 198.) La Paro ym. (2004) esittävät, että rutiinien luominen ja ylläpitäminen luokassa osoittaa opettajan hyvää johtajuutta ja luokan hallintaa. Rutiinit ja selkeät säännöt auttavat oppilaita tietämään kuinka he voivat luokassa käyttäytyä ja mitä heiltä odotetaan. Säännöistä kiinnipitäminen ennaltaehkäisee myös häiriökäytöstä luokassa ja edistää luokan työskentelyrauhaa. (La Paro ym. 2004; ks. myös Buyse ym. 2008.) Työrauha luokassa sekä viestii että edellyttää oppilaiden turvallisuuden tunnetta (Salovaara & Honkonen 2011, 46).

##### *Säännöt*

Olli pitää selkeitä pelisääntöjä keskeisenä myönteisen luokkahuoneilmapiirin rakentamisen kannalta. Säännöt rakentavat runkoa muulle toiminnalle. Sääntöjen tulee olla selkeitä ja johdonmukaisia. Johdonmukaisuudella Olli viittaa ensinnäkin siihen, että säännöistä todella pidetään kiinni. Ongelmiin puuttumalla ja säännöistä kiinni pitämällä rakennetaan oppilaiden turvallisuuden tunnetta ja luottamusta. Johdonmukaisuus liittyy myös oppilaiden tasavertaiseen kohteluun. Olli kertoo yrittävänsä toimia siten, että samat säännöt koskevat kaikkia oppilaita: "Et välttämättä se kiltisti hymyilevä tyttö, jos on tehnyt jotain tyhmää, ni ei pääse sen vähemmällä kuin joku toinen (A, 3)." Ollin puheesta käy ilmi, että tällainen oppilaiden tasavertainen, reilu kohtelu on ainakin hänen ihanteensa ja tavoitteensa opettajana, vaikka Ollin sanoman perusteella päätän, että käytännössä ihanteen mukaan toimiminen ei aina onnistu.

Luokan säännöt on tehty (täydennetty ja tarkastettu edellisen vuoden säännöt) lukuvuoden alussa yhdessä oppilaiden kanssa, opettajan johdattelemalla keskustelulla. Olli kertoo, että

sääntöihin palataan ja tarpeen mukaan myös selitetään, jos tilanne sitä vaatii: "-- jos tuntuu, että niinku 'Mitä toi on, ai eikö näi saa tehdä?' No sit palataan, että 'No ei saa ja se johtuu tästä' (A, 3)." Olli kertoo, että neljännellä luokalla sääntöihin jouduttiin palaamaan useammin, viidennellä luokalla sitä vastoin luokan sääntöihin on palattu harvemmin. Hän tarkentaa asiaa seuraavasti: "-- mun harvoin tarvii viitata siihen, että sinun pitää kunnioittaa toisia, koska se lukee meidän säännöissä -- emmä tarvii siihen luokan sääntöjä, kyllä ne ymmärtää sen niinku muutenki. Tarvittaessa voi viitata (A, 3–4)." Päätelen, että Ollin oppilaat ovat siis sisäistäneet säännöt ja tietävät, kuinka luokassa pitäisi käyttäytyä ja toimia.

Vaikka varsinaisiin sääntöihin ei tarvitse juurikaan palata, Olli kertoo joutuvansa olemaan melko tiukka yhteisten sääntöjen noudattamisen suhteen. Hän on käynyt paljon oppilaidensa kanssa niin kutsuttuja kasvatuskeskusteluja muun muassa siitä, että "kaveria ei nimitellä, ei heitellä kaverin reppua, ei viedä" (A, 2). Haastattelupäivänä hän kertoo käyneensä keskustelun alkuviikon tapahtumista, jossa yhden lapsen koululta lähtöä oli parina päivänä häiritty. Ollin jämäkyys luokan sääntöjen ja työrauhan suhteen on tuottanut tulosta hänen saamansa palautteen perusteella. Olli kertoo saaneensa neljännen luokan puolesta välissä palautetta muilta opettajilta siitä, että luokka on rauhoittunut paljon.

### *Työrauhan valvominen*

Havaintojeni mukaan Ollin luokassa on hyvä työskentelyrauha eikä luokassa esiinny häiriökäyttäytymistä. Olli itse kuvaa luokkaansa kuitenkin levottomaksi, tarkentaen, että luokassa on useita oppilaita, joiden on vaikea keskittyä tekemiseen tunnilla. Olli arvioi, että levottomat oppilaat eivät kuitenkaan ole tahallisesti häiriköiviä. Tahallisesti häiriköiviä oppilaita Olli sanoo luokallaan olevan yksi tai kaksi. Erilaisiin näkemyksiimme luokan työrauhasta vaikuttaa luultavasti verrattain suppea havaintomateriaalini ja se, että Ollin vilkkaimmaksi kuvailema oppilas oli kahtena havainnointipäivänäni (16.4.2013 ja 24.4.2013) poissa. Huolimatta mahdollisista työrauhaongelmista Ollin luokassa, päätelen havaintomateriaalini pohjalta, että Olli todella on luokan johtaja, joka asettaa rajoja oppilaiden toiminnalle. Suurin osa oppilaista keskittyi kulloinkin meneillä olevaan tehtävään ja nekin, jotka keskittyivät keskustelemaan vierustoverinsa kanssa, tekivät sen kutakuinkin hiljaa, muita häiritsemättä. Jos oppilaiden puhe häiritsi muita, tai tehtävät eivät menneet yhtään eteenpäin, puuttui Olli tilanteeseen. Matematiikan tunnilla (16.4.2013), jolloin pai-

kalla oli vain noin puolet luokan oppilaista, Olli ei puuttunut oppilaiden istumapaikan vaihtamisiin, paitsi silloin, jos työskentely uuden parin kanssa häiritsi muita. Tulkintani mukaan Olli antoi siis oppilaiden tekemiseen ja olemiseen vapauksia pitäen kuitenkin kiinni tietyistä rajoista.

Työrauhan ylläpitämiseksi Ollilla on käytössä keltaiset kortit. Kortin saa, jos opettaja on joutunut antamaan oppilaalle yhden tai kaksi varoitusta tunnin häirinnästä. Varoitusten määrä riippuu Ollin mukaan "pikkusen siitä, et millä tuulella opettaja on, et jaksako se monta kertaa sanoa ja toivoa" (A, 7). Olli kuitenkin lisää, että oppilaat tietävät, että kortti voi tulla jo silloin, kun opettaja joutuu sanomaan samasta asiasta toistamiseen. Päättelenkin, että vaikka varoitusten määrä voi vaihdella, keltaisen kortin saaminen ei tule oppilaille yllätyksenä ja niiden saamiselle on selkeät pelisäännöt. Olli kertoo, että kortin saatuaan oppilas muistaa yleensä käyttäytyä paremmin loppupäivän; hän joutuu harvoin antamaan oppilaalle toisen keltaisen kortin. Jos näin kuitenkin käy, asiasta tulee merkintä Wilmaan ja Olli jututtaa oppilasta päivän jälkeen. Olli ei kutsu koulupäivän jälkeen tapahtuvaa keskustelua jälki-istunnoksi. Hän kertoo joutuneensa käyttämään jälki-istuntoa vain kerran. Keltaisen kortin käyttöä Olli perustelee sillä, että seuraamukset menevät niille, joille ne kuuluvat. Hän ei näe mielekkäänä ja reiluna pitää koko luokkaa yliaikaa koulussa, mitä hän oli edellisenä vuonna kokeillut.

### *Oppilaiden palkitseminen*

Vaikka keltaiset kortit toimivat ensisijaisesti keinona ylläpitää luokan työrauhaa, ne liittyvät myös välillisesti oppilaiden palkitsemiseen ja palkinnon kautta luokan yhteenkuuluvuuden lisäämiseen. Jos kukaan luokan oppilaista ei saa koulupäivän aikana keltaista korttia, saa luokka päivän päätteeksi tähden. Kun tähtiä kertyy kymmenen, pidetään tähtitunti, jolloin oppilaat saavat (etukäteen) valita mitä tunnilla tehdään (ks. luku 7.1.2). Olli kertoo, että hänen periaatteenaan on, että ansaittuja tähtiä ei vähennetä, vaikka jotkut hänen sijaisensa ovatkin tehneet niin. Näin toimiessaan Olli ei rankaise oppilaita poistamalla jo aiemmin hyvällä käytöksellä ansaitun palkinnon, jolloin rangaistukset kohdistustuvat nykyhetkeen. Päättelen, että Ollin periaate on oppilaita kannustavaa: tähdistä ei tule uhkailun tai kiristyksen pelinappuloita, jolloin ne eivät myöskään menetä arvoansa oppilaiden käytöksen mahdollisina motivoitsijoina. Tähtien vähentäminen olisi tulkintani mukaan oppi-

laiden kielteistä kontrollointia, mikä voi olla esteenä myönteisen luokkahuoneilmapiirin rakentamiselle (ks. Thomas ym. 2011).

Olli ei sano käyttävänsä tähtituntien lisäksi muuta palkitsemista, ainakaan "nyt saat karkkia kun olet kiltisti -tyyppistä" (A, 7). Olli kertoo kuitenkin antavansa oppilaille henkilökohtaisesti tai koko luokan kuullen myönteistä palautetta ja kehuja, jos jokin asia on tehty hyvin. Lisäksi hän näkee arvioinnin, esimerkiksi kokeista tai kirjoitelmista saadun palautteen, asiana, jonka pitäisi palkita oppilaita. Tulkitsenkin, että Olli pyrkii tukemaan oppilaidensa sisäistä motivaatiota ja itseohjautuvuutta myönteisen palautteen avulla. Myös palkkiojärjestelmät voivat tukea oppilaiden sisäistä motivaatiota (Eskelä-Haapanen 2013). Palkinto on oppilaalle kiitos tehdystä työstä ja hyvästä käytöksestä. Kiitos lisää tehtävien teon tai suotuisan käyttäytymisen mielekkäänä kokemista, mikä auttaa oppilasta motivoitumaan sisäisesti. (Eskelä-Haapanen 2013.) Oppilaiden sisäinen motivaatio ja halu käyttäytyä suotuisalla tavalla voi siis tulkintani mukaan kasvaa tähtituntien avulla.

### *Konfliktien ratkominen*

Konflikteja, tappeluita tai luokkatoveriin tai tämän omaisuuteen kohdistuvaa ikävää toimintaa, ratkotaan Ollin luokassa keskustelemalla. Olli kertoo, että jos hänen tietoonsa tulee jokin konflikti, hän harvoin kehottaa oppilaita selvittämään asian keskenään. Horpun (1993, 48) mukaan opettaja estää oppilaiden ongelmanratkaisutaitojen kehittymistä, jos hän aina ratkoo ongelmat itse. Olli pitää oppilaiden keskinäistä ongelmien ratkomista ja välien selvittelyä hyvänä asiana, mutta hän perustelee toimintaansa sillä, ettei hän luokan kiusaamishistorian vuoksi luota siihen, että oppilaat saava selvitettyä asiat keskenään riittävän hyvin. Olli myöntää, että toki on tilanteita, jotka oppilaat pystyvät itsekin hoitamaan, mutta niitä tulee hänelle vähemmän mieleen ja useasti tällaiset tilanteet eivät edes tule hänen tietoonsa.

Jos ikävä tapahtuma tulee esille muuta kautta kuin että Olli itse näkee sen, aloittaa hän asian selvittelyn jututtamalla osallisia yksitellen. Kunkin osallisen kertoman perusteella Olli yrittää hahmottaa, mitä tilanteessa on tapahtunut, minkä jälkeen hän jututtaa kaikkia osallisia yhdessä. Jos on tarpeen, hän kertoo lopputuloksesta koko luokalle ja joskus keskustelua käydään myös koko luokan kuullen. Olli kertoo, että hän oli joutunut haastattelupäivänä



jututtamaan koko luokkaa yhden oppilaan kotiinlähdön estämisestä, sillä usean oppilaan kanssa kahden kesken käydyn keskustelunkaan jälkeen hän ei ollut saanut selville, mitä todella oli tapahtunut. "-- kun yksi asia jäi edelleen vähän auki, niin sellaista yleistä rehellisyyttä kuulutin siinä", hän (A, 8) selittää.

Olli kertoo pyrkivänsä oikeudenmukaisuuteen ongelmia ratkoessaan. Oikeudenmukaisuudella hän tarkoittaa sitä, että hän pyrkii kuuntelemaan jokaisen osapuolen näkemystä tapahtuneesta: "-- et ei oo sillee, et nyt sinä teit väärin, kaveri kerto. Et yritettäis kuunnella ainakin, että mikä on sinun näkemys -- (A, 3)." Havaintomateriaalini tukee Ollin kertomaa. Eräällä välitunnilla (16.4.2013) Olli näki ikkunasta, että yhden oppilaan pipoa viskeltiin pihalla. Annettuaan tehtävän muille oppilaille seuraavan tunnin alussa, Olli kävi kysymässä pipon omistajalta, oliko hän tulkinnut näkemänsä oikein. Tämän jälkeen hän pyysi pöytänsä luokse kaksi pipoa heitellyttä oppilasta ja kertoi, mitä oli ikkunasta nähnyt ja että pipon omistaja oli asian vahvistanut. Seuraavaksi hän pyysi pojilta selitystä asiaan ja lisäsi, että jokaisella on oikeus omiin tavaroihinsa. Pojat olivat aika vaitonaisia, mutta myönsivät Ollin kysyessä, ettei heille tullut mieleen, että pipon viskely ei tuntunut sen omistajasta kivalta. Keskustelun edetessä neljäs oppilas, joka ei varsinaisesti liittynyt tapahtumiin, tuli kertomaan, että pipon omistaja haluaa usein, että tämän tavaroita viskotaan. Olli vastasi oppilaalle, että nyt ratkotaan vain kyseistä tilannetta, mutta pyysi kuitenkin pipon omistajan keskusteluun mukaan kysyen tältä, pitääkö väite paikkansa. Oppilas myönsi, että näin on. Olli ilmaisi pipon omistajalle, ettei ole kovin viisasta välillä antaa viskoa ja välillä ei. Tämän jälkeen hän kuitenkin jatkoi pipon heittelijöille, että "pojat, ootte tehnyt jotain täysin väärää, joten...". Ollin ei tarvinnut sanoa muuta, kun pojat olivat jo pyytämässä anteeksi.

Vaikka keskustelu käytiin luokahuoneessa oppitunnin aikana, eivät kaikki oppilaat kuulleet keskustelua tekemisen luonteesta johtuen (osa oppilaista oli keräämässä lunta ulkona). Olli hoiti tilanteen rauhallisesti ja napakasti, ilman että se vaikutti muun luokan toimintaan. Välittömästi asiaan puuttumalla Olli edisti luokan oppilaiden turvallisuuden tunnetta. Hän antoi keskustelussa mahdollisuuden syyllisten selittää tekemistään ja oppilaiden syyttelyn sijaan pyrki tuomaan esille heidän tekonsa mahdollisia seurauksia. Tulkintani mukaan Olli

hoiti tilanteen oppilaita kunnioittavalla tavalla ja ohjasi oppilaita myös ottamaan huomioon toistensa tunteita ja näkemyksiä asioista.

Seuraamuksia konflikteista tulee oppilaille tilanteesta riippuen. Edellisen esimerkin tapauksessa oppilaat saivat Wilmaan merkinnän. Joskus harvoin Olli saattaa käyttää jälki-istuntoa toiseen kohdistuneen pahanteon seurauksena ja toisinaan oppilaat joutuvat kirjoittamaan itse kotiin viestin siitä, mitä ovat tehneet. Olli kertoo myös tarpeen mukaan soittavansa itse oppilaan kotiin.

## **7.2 Eija - oppilaan yksilöllinen kohtaaminen myönteisen luokkahuoneilmapiirin perustana**

Eija on toiminut opettajana vuodesta 1988, ollen kuitenkin välissä useamman vuoden pois työelämästä kotiäitiydestä nauttien. Hän on työskennellyt koko opettajan uransa samassa isossa koulussa. Eijalla on laajasti kokemusta kaikkien alakoulun luokkien opetuksesta. Alkuopetuksen parissa Eija on työskennellyt vuodesta 2009. Hänen nykyinen luokkansa on toinen alkuopetusluokka, jonka hän on ottanut vastaan. Eija kuvaa luokkaansa innokkaaksi, iloiseksi ja eläväksi, välillä myös rauhattomaksi, porukaksi. Eija arvioi luokassaan olevan hyvän ilmapiirin. Luokassa oli aineistonkeruun aikaan 9 poikaa ja 12 tyttöä.

Oppilaan kokonaisvaltaisen kasvun tukeminen merkitsee Eijalle myönteisen palautteen antamista lapselle ihan joka käänteessä ja aina kun se vain on mahdollista. Myönteinen palaute on Eijan puheessa "hyvien puolien ja asioiden esille tuomista" (B1, 1)<sup>3</sup>. Hän näkee, että hyvien asioiden esiin nostaminen vahvistaa paitsi palautteen saanutta oppilasta myös koko luokkaa. Yksittäisen oppilaan saama palaute vaikuttaakin välillisesti luokan sosiaaliin suhteisiin ja luokan ilmapiiriin, mikä taas vastaavasti vaikuttaa yksittäiseen oppilaaseen (Montague & Rinaldi 2001). Koska myönteisen minäkäsityksen ja erityisesti itsearvostuksen kehittymisen kannalta keskeistä on juuri muilta saatu hyväksyvä palaute (ks. luku 2), myös Eijan käsitys oppilaan kokonaisvaltaisen kasvun tukemisesta on yhden-

---

<sup>3</sup> B-kirjain viittaa Eijan haastattelumateriaalin ja numero kertoo, kummasta haastattelusta on kyse. Pilkun jälkeen numero viittaa litteroidun haastattelun sivunumeroon.

mukainen sen kanssa, kuinka tässä tutkimuksessa määritellään oppilaan kokonaisvaltaisen kasvun tukeminen.

Eijan mukaan oppilaan kokonaisvaltaista kasvua tukeva luokkahuoneilmapiiri on sellainen, jossa oppilas uskaltaa olla oma itsensä: kertoa mielipiteitään ja asioitaan ja kysyä jos on kysyttävää. Epäonnistuminen on sallittua. Turvallista ja virheitä sallivaa ilmapiiriä tukee Eijan pyrkimys puuttua välittömästi siihen, jos luokassa nauretaan toiselle. Hän kertookin, että luokassa on totuttu siihen, että "voi epäonnistua, voi sanoa väärin, ei haittaa mitään" (B1, 1) ja että asioita voi sanoa eri tavalla. Eija korostaa myös avointa ilmapiiriä, jossa saa olla eri mieltä asioista. Hän kuitenkin kertoo keskustelleensa oppilaidensa kanssa siitä, että kaikkia asioita ei voi sanoa ääneen: asiat, jotka loukkaavat toista, on hyvä jättää sanomatta, vaikka itsellä olisikin mielipide asiasta. Näitä asioita, toisen kunnioittamista ja tunteiden huomioimista, harjoitellaan vielä Eijan luokassa, minkä vuoksi hän joutuu usein puuttumaan oppilaidensa sanomisiin.

Turvallisen ja toista huomioivan ilmapiirin lisäksi päättelen Eijan pitävän oppilaan kasvua tukevan luokkahuoneilmapiirin kannalta tärkeänä oppilaan kokonaisvaltaista kohtaamista. Perustan tulkintani seuraavaan:

*"Sillon alkuvuosina, kun alottelin opettajan uraa, ni kaikki aika meni varmaan siihen itse niinku opetukseen, et miten mä selviän niiku siitä oppitunnista, että varmaan ei niinku puoliakaan nähny niistä, mitä siellä luokassa tapahtu tai saatiika sitten, että ois voinu keskittyä et minkälainen se lapsi on. Mutta nyt on, niinku tuntuu, että nyt kääntyy just toiste päin, et on hirveen tärkeitä se, se lapsi, miltä se näyttää, miltä siitä tuntuu, nyt tällä hetkellä siinä luokassa, et se on niiku mulle ainakin tärkeitä" (B2, 4).*

Tarkastelen seuraavaksi Eijan keinoja rakentaa oppilaan kasvua tukevaa luokkailmapiiriä vuorovaikutuksen, yhteenkuuluvuuden, johtajuuden ja oppilaiden osallisuuden sekä sääntöjen ja konfliktien ratkomisen näkökulmasta. Samalla myös analysoin, kuinka Eijan tärkeinä pitämät asiat, turvallisuus, avoimuus ja oppilaan kohtaaminen, konkretisoituvat hänen haastattelussa kertomassaan sekä hänen toiminnassaan havaintomateriaalini perusteella.

### 7.2.1 Vuorovaikutus

Eija pitää tärkeänä lapsen tunteiden, mielipiteiden ja yksilöllisyyden huomioimista. Tulkit-  
sen Eijan huomioivan näitä asioita erityisesti myönteisen palautteen avulla sekä rakenta-  
malla luokkaan osallistavaa vuorovaikutuskulttuuria. Eijan luokan vuorovaikutusta  
kuvaakin tulkintani mukaan lapsen huomioon ottaminen ja tukeminen sekä osallisuus.

#### *Osallisuus vuorovaikutuksen perustana*

Eijan tavoitteena on tukea luokassa mahdollisimman osallistavaa vuorovaikutusta. Osalli-  
suus liittyy hänen kertomassaan erityisesti oppimiseen. Hän pyrkii siihen, että lapset oppi-  
sivat toisiltaan ja että "ei ainoastaan niinku opettajalta lähdetä oppimaan, tai jostakin  
kirjasta, vaan opitaan monia asioita myös kaverin avustuksella" (B1, 3). Eija tukee yhdessä  
oppimista istumajärjestysten sekä käyttämiensä työtapojen avulla.

Eija pitää tärkeänä, että oppilaat oppivat vaihtamaan mielipiteitä ja tekemään yhteistyötä jo  
pienestä pitäen. Vapaus ilmaista omia mielipiteitä onkin keskeistä osallisuuden kannalta  
(Salovaara & Honkonen 2011, 72–73). Ekaluokkalaisten kanssa harjoittelu aloitetaan pie-  
nin askelin, kuten pienimuotoisella parityöskentelyllä: "Ihan näitten kanssa on ihan pienes-  
tä lähtenyt, että hetken aikaa miettikääs yhdessä sitä ja.. et ihan muutama minuutti ja sitte  
taas palataan sitte koko ryhmän kans miettiin (B1, 6)." Yhdessä työskentelyn yhtenä tavoit-  
teena on, että lapsi uskaltaisi sanoa mielipiteensä ääneen. Oman mielipiteen esille tuomista,  
ja samalla hyviä vuorovaikutustaitoja, on Eijan mukaan tärkeä harjoitella ensin pienem-  
mällä porukalla, jotta se olisi myöhemmin helpompaa isommassakin ryhmässä.

Eijan luokassa hyviä vuorovaikutustaitoja – myönteisen palautteen antamista ja mielipiteen  
ilmaisua – harjoitellaan myös koko luokan kesken. Eijan oppilailla on käytössä kirjoittami-  
seen tarkoitettu pulpettivihko, johon aina vapaan tai toimehtoman hetken tullen saa kirjoit-  
taa omia tarinoita tai juttuja. Oppilaat saavat halutessaan lukea valmiita tarinoitaan koko  
luokalle ääneen luokan edessä, jonka jälkeen luokkatoverit voivat kommentoida tarinaa.  
Yhtenä havainnointipäivänäni (6.3.2013) oppilaat saivat lukea tarinoitaan kahdella eri tun-  
nilla. Aina, kun oppilas oli lukenut luokan edessä tarinansa, Eija kysyi muilta, mitä mieltä  
nämä olivat tarinasta. Oppilaat kuuntelivat keskittyneenä luokkatovereidensa tarinoita ja  
moni oppilaista myös osallistui palautteenantoon, johon vuoron sai viittaamalla. Yleisin

palaute oli, että "kuulosti kivalta" tai "kiva". Osa oppilaista osasi antaa myös hiukan linjasta poikkeavaa myönteistä palautetta, kuten "Taija on ku ite se (tarinan) tähti" tai "järkyttävän kiva". Eija kommentoi oppilaiden antamaa palautetta kehuun: "Onpa kiva, kun annatte toisille kivaa palautetta. On kiva lähteä kertomaan uusia tarinoita, kun kuuli et (oma tarina) oli kiva." Erään tarinan kohdalla yksi oppilaista sanoi, että tarina oli vähän pelottava. Kun muut oppilaat alkoivat nauraa tuntemuksensa ilmaiselle oppilaalle, Eija puuttui nauramiseen toteamalla, että jokainen saa sanoa oman mielipiteensä. Hän myös selitti, että joitakin voivat jotkut tarinat pelottaa ja sen vuoksi onkin hyvä, että on olemassa erilaista kirjallisuutta, mistä valita. Eija siis puuttui välittömästi nauramiseen opastaen oppilaita toisen mielipiteen kunnioittamiseen, minkä kautta hän rakensi luokkaansa hyväksyvää, turvallista ja avointa ilmapiiriä. Halukkaita lukijoita oli päivän aikana monta, eivätkä kaikki päässeet lukemaan tarinaansa. Eija kehui oppilaita, että "tosi ihana, kun jaksatte kirjottaa näin hienosti" ja lupasi, että tarinoiden lukua jatketaan myös seuraavana päivänä.

Omien mielipiteiden ja tuntemusten kertomiseen Eija käyttää myös niin kutsuttua tunnejananaa. Jana on lattialle teipattu pitkä viiva, jolta oppilaat valitsevat paikkansa sen mukaan, koskeeko opettajan väittämä heitä tai vastaavatko he kysymykseen kyllä tai ei. Luokassa on sovittu, kumpi janan pää on myönteinen ja kumpi kielteinen. Usein janalle meno liittyy Kiva Koulu -tuntien sisältöihin ja siten kiusaamiseen ehkäisemiseen ja luokan yhteisöllisyyden tukemiseen, mutta Eija kertoo käyttävänsä janaa myös monenlaisiin muihin asioihin. Janalla esimerkiksi pohditaan, kuinka hiihtotunti tai edellinen välitunti meni. Janalla jokainen halukas saa kertoa mielipiteensä ja myös perustella, miksi seisoo tietyssä kohtaa janaa. Eija kertoo, että oppilaat "hirveen usein haluaa, että mennäänkö taas tonne, et me otetaan joku aihe --" (B1, 5). Eijan mukaan oppilaat siis pitävät viivalle menosta ja asioiden läpikäymisestä viivan avulla.

Edellisten Eijan käyttämien menetelmien lisäksi opetuksessa jää havaintojeni mukaan myös muuten tilaa oppilaiden ajatuksille ja kysymyksille. Yhtenä havainnointipäivänäni (8.3.2013) luokassa keskustellaan yhteisesti tulevana viikonloppuna olevasta hiihtopäivästä. Eija jakaa oppilaille ohjeita ja varmistaa, että kaikki tietävät, kuinka lauantaina toimitaan. Samalla kun luokassa käydään läpi tärkeää tietoa tulevasta tapahtumasta, on oppilailla mahdollisuus kertoa huoliaan ja ajatuksiaan asiaan liittyen, mutta myös sitä sivu-

ten. Yksi keskustelun aiheista liittyy siihen, pääsevätkö vanhemmat osallistumaan hiihtopäivään. Lapset kertovat luokassa muun muassa seuraavaa: "Mun ei tartte pyytää (vanhempaa osallistumaan), ku äiti haluaa tulla" ja "Mun äiskällä ei oo suksia". Ne oppilaat, joiden vanhemmat eivät pääse tulemaan, näyttävät harmistuneilta. Eija muistuttaa oppilaitaan: "-- Mä oon siellä kanssa auttamassa, ei tarvitse huolestua, jos vanhempi ei pääse". Eija käy myös läpi, ketkä oppilaista osallistuvat hiihtoon. "Jussilla on ne synttärät", hän toteaa luokalle kohdistuen katseensa "Jussiin", johon "Jussi" jatkaa, että "Ne on mun äidin äidin". Eija myös selittää muulle luokalle, että "Mikolla oli sellasta, että ei oikein tee hiihto hyvää, niin Mikko sit kävelee huomenna äitin kanssa".

Edellä kuvattujen keskusteluiden ja muun havaintomateriaalini pohjalta päättelen, että luokassa on turvallinen ilmapiiri, jossa oppilaat saavat ja uskaltavat jakaa itseensä liittyviä asioita. Turvallinen luokahuoneilmapiiri on omiaan edistämään luokkatovereihin tutustumista ja sitä kautta luokan yhteenkuuluvuutta. Havaintomateriaaliini pohjalta esitän, että yksi turvallisen luokahuoneilmapiirin rakennuspalikoista Eijan luokassa on osallisuus. Osallisuus ei liity vain oppimiseen, kuten Eija itse nostaa esille, vaan osallisuus on havaintojeni mukaan koko luokassa tapahtuvan vuorovaikutuksen perustana.

### *Eijan antama palaute oppilaille*

Opettajan antamalla palautteella, sanallisella tai sanattomalla, on koko luokan ilmapiirin ja oppilaan itsetunnon kannalta suuri merkitys. Antamansa palautteen kautta opettaja voi viestiä oppilaille, että tämä on hyväksytty ja arvokas. Tunne siitä, että on hyväksytty, luo vastaavasti turvallisuutta, mikä on edellytyksenä avoimen ja myönteisen ilmapiirin syntymiselle. Avoimessa ja hyväksyvässä ilmapiirissä oppilaat uskaltavat ilmaista paremmin tunteitaan ja oppivat huomioimaan toisiaan. (Esim. Burns 1982, 403; Schmuck & Schmuck 2001, 41.) Opettajan lämpö ja hänen antamansa palaute liittyvät tutkimusten (ks. La Paro ym. 2004; Wentzel 2002) mukaan myös läheisesti oppilaan käyttäytymiseen luokassa.

Eija kertoo, että hän on työvuosiensa aikana työstänyt todella paljon myönteisen palautteen antamista oppilailleen. Palautteen antaminen ei ole ollut Eijalle helppoa ja se on unohtunut helposti opetuksen aikana. Sen vuoksi hän on yrittänyt tietoisesti keskittyä palautteen antamiseen: "Et mä oikeen niiku välillä jou-un niiku tietosesti itse niinku, et hei, nyt mä yri-

tän tälle sanoo tästä jotakin. Mä oon ruvennu niiku ite oikee tarkkailee itteäni, että nyt mä tälle sanon (B2, 3)." Koska havaintojeni mukaan Eija jakaa oppilailleen paljon kiitosta ja kehua, päättelen, että hänen tietoinen keskittymisensä asiaan on todella tuottanut tulosta.

Havaintojeni mukaan Eija siis ohjaa oppilaitaan antamaan toisilleen myönteistä palautetta ja myös jakaa sitä itse oppilailleen. Hän käyttää opetuksen aikana paljon kiittäviä ja tyytyväisyyttä osoittavia ilmauksia, kuten "Älyttömän hienosti muistit!", "Onpas kiva, kun on näin paljon innokkaita (viittaajia)", "Hyvä, nyt hienosti " tai "Sä oot hienosti tehny tän aukeaman". Jos oppilaan vastaus on väärä tai puutteellinen, kiinnittää Eija huomionsa siihen, mikä meni oikein tai hyvin: "Joo, sä sanoit hienosti, että täällä on nää punaset, mutta montako on sinisiä?" Havaintojeni mukaan Eija jakaa kiitosta ja kehuja yksittäiselle oppilaalle sekä koko luokan kuullen että kahden kesken, ja antaa palautetta myös koko luokalle yhteisesti. Havaintojeni perusteella Eija jakaa huomiotaan ja palautetta myös tasapuolisesti kaikille oppilaille.

Eräällä matematiikan tunnilla (8.3.2013) Eija tarkistaa oppilaiden tehtäviä luokan edessä sijaitsevan matalan, lapsille tarkoitetun, pyöreän pöydän ääressä. Oppilaat tulevat käymään Eijan luona sitä mukaa, kun saavat tarkistettavan aukeaman valmiiksi. Erään oppilaan vihkoa tarkistaessaan Eija kehuu tämän käsialaa, josta oppilas näyttää olevan hyvillään. Toisen oppilaan kohdalla hän juttelee, että miltä tehtävät tuntuivat, ja pyytää oppilasta viereensä istumaan ja katsomaan tehtäviä vielä yhdessä. Kolmannen oppilaan tyytyväiseen ilmoitukseen "Mulla meni kaikki ensimmäistä kertaa oikein" hän vastaa "Mahtavaa". Vaikka tehtävävihkojen tarkistaminen liittyi oppilaiden osaamisen ja tehtävien tekemisen kontrollointiin, se antoi samalla mahdollisuuden kahdenkeskiseen kohtaamiseen oppilaan ja opettajan välillä.

Myös toisella havainnoimallani matematiikan tunnilla yhdelle oppilaalle tarjoutui mahdollisuus saada kahdenkeskistä huomiota ja palautetta opettajalta. On matematiikan pelitunti (6.3.2013) ja Eija pelaa peliä oppilaan kanssa, sillä oppilaita on luokassa pariton määrä. Eijan ja oppilaan vuorovaikutusta pelin aikana kuvaa havaintojeni perusteella iloisuus ja hyväntuulisuus. Vaikka Eija välillä myös tarkistaa kysellen muiden oppilaiden pelin sujumista, hän keskittyy kanssaan pelaavaan oppilaaseen ja opastaa ja antaa tälle myönteistä ja

hyväksyvää palautetta, esimerkiksi "sä oot kyllä hyvä tossa". Eijan ja hänen oppilaidensa välisessä vuorovaikutuksessa tapahtuu havaintojeni perusteella siis paljon myönteisen palautteen antamista ja oppilaan tukemista.

Opettajan antama myönteinen palaute voi olla sanallisen palautteen lisäksi myös hyväksyvää kehonviestintää, kuten hymy tai kannustava taputus olalle (Törmä 2011, 173). Havaintojeni mukaan Eijan ilme ja äänenpaino vaihtuvat hänen antamansa palautteen mukaan. Puuttuessaan oppilaidensa ei toivottavaan käytökseen tai puheeseen Eijan ilme on vakava, välillä jopa vihainen, ja hänen äänensä kovenee. Kun asiat taas sujuvat, hän puhuu lempeästi ja hymyilee oppilailleen. Havaintojeni perusteella kielteistä palautetta seuraakin usein myönteinen palaute ja kiitos, joka voi olla sanatonta tai sanallista.

Eijan hymyn tulkitsen sekä kiitoksena oppilailleen että osoituksena välittämisestä. Tulkitseen, että Eija osoittaa oppilailleen välittämistä myös tulemalla näitä fyysisesti lähelle: kyykistymällä oppilaiden pulpettien viereen näitä neuvoessaan, koskettamalla oppilaita kevyesti käsivarteen tai selkään sekä tarpeen tullen myös halaamalla. Eräällä tunnilla (6.3.2013) yksi oppilaista purskahtaa itkuun sopertaen "Yks juttu äitistä". Eija haluaa pulpetin yli oppilasta ja sanoo, että lähdetäänpä käymään tuolla käytävällä. Kun Eija ja oppilas juttelevat käytävällä, minä valvon muun luokan itsenäisen työskentelyn sujumista. Saman tunnin lopulla, ruokailuun lähtiessä, alkaa myös toista oppilasta itkettää. Eija menee oppilaan luo, kuiskaa tälle, että "Mikä hätänä?" ja laittaa käden oppilaan ympärille. Hän ja oppilas lähtevät yhdessä kävelemään luokasta ruokalaan. Eija kertoo jälkikäteen istuneensa ruokalassa kyseisen oppilaan vieressä keskustellen oppilasta surettaneesta asiasta.

Edellä kuvatuissa tilanteissa Eija osoittaa välittävänsä oppilaistaan ja olevansa kiinnostunut heistä ennen kaikkea paneutumalla kuuntelemaan heitä. Havaintomateriaalistani löytyy myös muita tilanteita (esimerkiksi 8.3.2013), joissa tulkitsen Eijan pyrkivän aktiivisesti kuuntelemana oppilaitaan. Saloviidan (2007, 70) mukaan opettaja osoittaa arvostavansa oppilasta antaessaan tälle mahdollisuuden tulla kuulluksi. Se, että oppilas kokee opettajan arvostavan häntä, on omiaan lisäämään oppilaan itsearvostusta ja -luottamusta. Oppilaan kuunteleminen ja aidon kiinnostuksen osoittaminen tätä kohtaan voi edistää myös oppilaan kiinnostusta koulunkäyntiin (Eskelä-Haapanen 2012, 93–94). Eija siis tulkintani mukaan



tukee antamallaan palautteellaan, läsnäolollaan ja oppilaita kuuntelemalla oppilaan kokonaisvaltaista kasvua ja samalla rakentaa koko luokkaan emotionaalisesti myönteistä ilmapiiriä (ks. Pianta ym. 2004).

### *Oppilaiden yksilöllinen huomiointi*

Eija pitää tärkeänä myös oppilaiden huomioon ottamista yksilöinä (ks. myös Eskelä-Haapanen 2012, 89–92): "-- yrittänyt sitä niinku aina lisätä ja lisätä, ja mahdollisesti yrittänyt joka välissä vähän niinku huomioida jotakin aina kun tilaisuus tulee, et jonkun vieressä istun ruokalassa tai kävelen tuolta jonkun matkan jonkun kanssa, niin ni yritän niinku huomioida päivän aikana lasta, lapsia henkilökohtaisesti (B1, 5)." Pienten kohtaamisten ja kuulumisten vaihdon lisäksi pieni, mutta lapselle tärkeä huomion osoitus voi Eijan mukaan olla esimerkiksi oppilaan uuden vaatteiden kommentointi: " Et se niiku, ne on niin niin tärkeitä, et jos jollakin on joku uus ja opettaja sen huomaa (B2, 3)."

Havainnoidessani Eijan opetusta luokassa otettiin käyttöön uusi tapa osoittaa huomiota syntymäpäiväsankarille onnittelulaulun lisäksi (6.3.2013). Syntymäpäiväsankari saisi pitää koko koulupäivän mukanaan uutta pehmolelunallea. Tytöt olivat innoissaan söpöksi kuvaamastaan nallesta, kun taas osa pojista kyseli opettajalta, että "Onko pakko?". Eija tarkensi asiaa siten, että kaikki halukkaat saavat pitää nallea syntymäpäivänään, mutta pakko ei ole. Päätelen, että havainnointipäivänäni luokassa aloitettu uusi tapa on yksi Eijan pyrkimyksistä osoittaa lapselle yksilöllistä huomiota. Huomio ei sinänsä ole yksilöllistä, sillä nalle eli "palkinto" tai "lahja" on kaikille oppilaille sama, mutta nallen avulla oppilas saa huomiota koko syntymäpäivänsä ajan ja sillä tavoin myös tulkintani mukaan voidaan nostaa esille hänen yksilöllisyytensä ja ainutlaatuisuuttaan.

Eija ottaa myös opetuksessaan huomioon oppilaidensa yksilöllisyyden. Luokassa käytetään lukuläksyn vertaisarviointiin tähtiä (ks. myös luku 7.2.2). Eija kertoo tähdentäneensä oppilailleen, että jokainen voi saada omasta lukuläksystään viisi tähteä eli päästä sujuvaan lukemiseen: "Se ei oo niinku sullei, että ei sitä voi kukaan saada muute ku ne hyvät lukijat niin sanotusti (B2, 1)." Tämä onnistuu valitsemalla itselle sopivan pituinen lukuläksy sekä harjoittelemalla se hyvin. Oppilaat saavatkin havaintojeni mukaan valita itse tai opettajan avustuksella lukuläksyn, joka voi olla pari riviä tai kokonainen kirjan luku. Eskelä-

Haapanen (2012, 155) korostaa, että oppilaan pitää voida kokea, että hänellä on mahdollisuus onnistua opettajan antamasta tehtävästä. Päätelen, että kun Eija yhdessä oppilaan kanssa sopii oppilaan lukuläksyn oppilaan taitotason mukaisesti, hän tukee oppilaan itsetuottamusta, eli uskoa omiin mahdollisuuksiin selvitä tehtävästä. Samalla hän ohjaa oppilaitaan itsetuntemukseen, eli oman taitotason löytämiseen. Realistinen läksyvalinta ja siinä onnistuminen tukevat myös oppilaan itsearvostusta. Tulkitseen siis, että kun Eija ohjaa oppilaitaan lukuläksyn yksilölliseen valintaan, hän tarjoaa oppilailleen myönteisiä oppimiskokemuksia ja tukee sitä kautta oppilaan myönteisen minäkäsityksen kehitystä. Eijan toiminta rakentaa tulkintani mukaan myös hyväksyvää ilmapiiriä, jossa jokaisen lapsen yksilöllinen kehittymistähti ja oppiminen huomioidaan ja hyväksytään. Hyväksyvä ilmapiiri, jossa oppilaita ja heidän osaamistaan ja saavutuksiaan arvostetaan tasavertaisesti, on myös edellytys oppilaan oppimismotivaation säilymiselle (Eskelä-Haapanen 2012, 155).

### **7.2.2 Yhteenkuuluvuus**

Oppilaat istuvat Eijan luokassa pareittain. Myös ryhmissä istumista on kokeiltu ennen joulua, minkä Eija arvioi sujuneen "yllättävän hyvin" (B1, 3). Kokeilun jälkeen istumista on kuitenkin jatkettu pareittain. Eija vaihtaa usein istumajärjestystä, vähintään kerran kuussa. Hän suunnittelee oppilaidensa paikat "vähän persoonallisuuden mukaan, et ihan kaikki ei pysty kaikkien kans, et siitä ei vaan tuu hyvä lopputulos, et vähän katon et mitkä parit vois olla" (B1, 3). Vaikka aivan kaikkia oppilaita ei voikaan laittaa istumaan vierekkäin, on Eijan tavoitteena istumajärjestystä vaihtamalla sekä tutustuttaa oppilaita toisiinsa että opettaa oppilaita olemaan ja tekemään töitä erilaisten ihmisten kanssa (ks. myös Törmä 2011, 142–142). Eija haluaa siis opettaa oppilailleen, että jokainen oppilas on erilainen. Kaikkien kanssa voi oppia tulemaan toimeen ja se on hyvä taito. Lisäksi Eija toivoo, että oppilaat eivät valikoisi sitä, kenen kanssa ryhtyvät tekemään töitä. Hän on kertonut esimerkkinä lapsille, että hänenkin on tullava toimeen ja tehtävä töitä koulun erilaisten opettajien kanssa.

Istumajärjestystä hyödyntäen Eija käyttää opetuksen tukena parityöskentelyä. Eija kertoo teettävänsä oppilailla jonkin verran pieniä parikeskusteluja sekä myös vertaisarviointia. Vertaisarviointia Eija käyttää lukuläksyn yhteydessä. Oppilaat lukevat tekstin vuorotellen

toisilleen ja pari arvioi, kuinka lukeminen sujui. Oppilaat jakavat toisillensa tähtiä sujuvuuden mukaan. Parikeskustelut liittyvät esimerkiksi kotitehtävän tai tunnilla tehdyn tehtävän vertailuun ennen kuin tehtävä käydään läpi yhdessä koko luokan kanssa. Paritehtävä voi olla myös jokin yhteinen pohdintatehtävä tai parisanelu. Tavoitteena Eijalla on oppimisen vieminen yhteistoiminnalliseen suuntaan. Kun lapset oppivat vähitellen lukemaan ja kirjoittamaan, mahdollistaa se Eijan mukaan monenlaisen toiminnan. Eija ei ole vielä teettänyt ryhmätöitä oppilaillaan. Vaikka hän ei pidä ryhmätyöskentelyä liian haastavana pienille oppilaille, hän on nähnyt parhaaksi aloittaa yhteistoiminnan harjoittelun parin kanssa.

### *Kiva Koulu -materiaali yhteenkuuluvuuden tukemisen apuna*

Eija toteuttaa luokassaan säännöllisesti ja systemaattisesti Kiva Koulu -ohjelmaa. Vaikka ohjelmassa keskitytään kiusaamisen ehkäisemiseen ja purkamiseen, Eija kokee materiaalin mahdollisuudet laajemmiksi. KiVa Koulu -ohjelmassa harjoitellaan sosiaalisia ja tunnetaitoja, ryhmässä työskentelyä sekä opetellaan empatiaa toisia kohtaan. Tällaisten taitojen harjoittelu parantaa oppilaiden keskinäistä vuorovaikutusta yleisellä tasolla, mikä taas edistää yleistä hyvinvointia ja viihtymistä koulussa. KiVa -tunneilla oppilaita opetetaan myös näkemään erilaisuus rikkautena ja huomioimaan, että ketään ei jätetä ryhmän ulkopuolelle. (Salmivalli, Garandea & Veenstra 2012.) Kärnä ym. (2011) esittävätkin, että Kiva Koulu -materiaalin harjoitusten avulla on mahdollista tukea luokan sosiaalista ilmapiiriä ja edistää arvoja, jotka korostavat yhteistoiminnallisuutta ja toisten tukemista. Eija on tutkijoiden kanssa samaa mieltä. Hän kertoo saaneensa apua ohjelmasta erityisesti luokkahengen ja luokan yhteenkuuluvuuden rakentamiseen, ja että ohjelma tukee "yhdessä tekemisen ja yhdessä kasvamisen meininkiä" (B2, 1). Esimerkkinä Eija kertoo koulumatkalla tapahtuneen selkkauksen selvittämisen. Kaksi poikaa oli heilutellut keppejä koulumatkalla, mitä toiset oppilaat pitivät heihin kohdistuvana tahallisenä kiusantekona. Keppejä heiluttaneet pojat puolustelivat toimintaansa leikiksi. Eija oli tällöin vedonnut juuri KiVa -tunnilla käytyyn asiaan, että leikki on sellaista, että kaikilla osapuolilla on kivaa. Vaikka Eija sai kyseisessä tilanteessa KiVa -tunnin aiheesta apua erityisesti konfliktin ratkaisemiseen, hän kokee, että tällaisten asioiden opettelu tukee myös laajemmin luokan yhteenkuuluvuutta. Salovaaran & Honkosen (2011, 41) mukaan yhteisöllisyyden ja yhteenkuuluvuuden tun-

teen peruspilari on turvallisuus, jota edistää juurikin kaikenlaisen kiusaamisen ja toiseen kohdistuvan ilkeilyn kitkeminen.

Eija nostaa myös esille, että KiVa -tunnit mahdollistavat myös luokan tilanteen yhdessä pohtimisen. Hänen mielestään on tärkeä pohtia yhdessä, kuinka luokalla ja kullakin oppilaalla menee, sillä arjen työskentelyn keskellä ei asioihin paneuduta samalla tavoin. Hän tarkentaa, että riita-asioita selvitetään kyllä jatkuvasti, mutta että "ei se oo sama sit, et siin koko luokan kans niitä pohditaan yhdessä" (B2, 2). Luokan tilannetta pohditaan esimerkiksi tunnejanalla (ks. luku 6.2.1). Kun tunnejanalla esitetään omia kokemuksia ja mielipiteitä, rakentaa se Eijan mukaan myös osaltaan luokkaan yhteenkuuluvuuden tunnetta. KiVa -tunneilla on toimittu myös jonkin verran ryhmissä.

### *Leikkituokiot ja lelupäivät*

Eija pitää toimivina myös leikkituokioita oppilaiden vertaissuhteiden ja yhteenkuuluvuuden tukemisessa. Hän näkeekin, että pienillä oppilailla koulun käynnin ei aina tarvitsisi olla niin koulumaista. KiVa -tunnit sisältävät Eijan mukaan leikinomaisia harjoitteita, minkä tulkitsen osaltaan selittävän Eijan näkemystä materiaalin toimivuudesta. Leikin ja leikinomaisten tehtävien avulla Eijan mukaan "-- kasvetaan kokoajan yhteen kun tehdään niitä yhdessä" (B1, 6). Hän kuitenkin toteaa huokaisten, että leikkituokiot ovat alkusyksyn ja toisiin tutustumisen jälkeen jääneet vähemmälle. Eija arvioikin olevansa aika huono järjestämään varsinaisia leikkituokioita.

Eija kertoo, että luokassa on lelupäiviä silloin tällöin, noin joka toinen kuukausi. Oppilaat pitävät näistä lelupäivistä suuresti. Päätelen, että vaikka lelupäivä ei suoranaisesti ole yhdessä tekemistä, voi sellainen silti tukea luokan yhteenkuuluvuutta. Kun oppilaat saavat tuoda kouluun itselle tärkeän tai ajankohtaisen lelun, tulevat luokkatoverit tutuiksi toistensa mielenkiinnon kohteista ja tunnistavat kenties myös sitä kautta toisissaan samankaltaisuutta.

### *Oman työn esittäminen luokkatovereille*

Myös jotkut Eijan työskentelytavat tukevat, haastattelumateriaalin pohjalta päätellen Eijan itse tiedostamatta, luokan yhteenkuuluvuutta. Oppilaat pääsevät havaintojeni mukaan usein

luokan eteen esittämään omia töitään. Eijan mukaan oppilaat tulevat eteen mielellään, myös arimmat. Havaintopäivänäni (6.3.2013) oppilaat lukivat omia tarinoitaan (ks. luku 6.2.1.) ja havaintopäivieni välissä oppilaat olivat päässeet yllin tunnilla esittämään piirustuksen perheestään muille. Eija kertoi, kuinka oppilas, jonka isä on kuollut, esitteli silti rohkeasti perheensä. Tulkitsen lapsen rohkean ja Eijan mukaan luontevan arasta asiasta kertomisen merkkinä siitä, että luokassa on turvallinen ilmapiiri. Yleisesti ottaen oppilaiden mahdollisuus kertoa itsestään ja läheisistään tekee oppilaat toisillensa tutummiksi ja myös rakentaa luottamuksen ilmapiiriä. Samalla myös esillä olevan oppilaan myönteistä minäkäsitystä voidaan tukea kehu- ja hyväksynnän kautta.

### *Kummioppilaat ja koko koulun yhteisöllisyyden tukeminen*

Eijan oppilaat pääsevät aika ajoin viettämään aikaa kummioppilaiden kanssa. Luokan kummioppilaina toimivat Eijan entiset, nyt neljännellä luokalla olevat oppilaat. Kummioppilaiden kanssa tehdään aina jotain tavallisesta koulupäivästä poikkeavaa, kuten mennään pulkkamäkeen tai vietetään pikkujouluja. Eija kuvailee kummitapaamisia oppilaille palkitsevina ja että "ne on ihan niille niiku ihan kaikki kaikessa ne neljäsluokkalaiset" (B2, 2). Kummitapaamiset voivat Salovaaran & Honkosen (2011, 75–77) mukaan edistää ekaluokkalaisten myönteistä suhtautumista kouluun ja luoda turvallisuuden tunnetta sekä rakentaa koko koulun yhteisöllisyyttä.

### *Havaintoja luokan yhteenkuuluvuudesta*

Eräs koulupäivistä alkaa matematiikan tunnilla, johon osallistuu vain puolet luokasta (6.3.2013). Ensimmäisen tuntinsa alussa oppilaat katselevat seinällä olevia omakuviaan, joiden alle on merkitty oppilaan nimi ja syntymäpäivä. Kuvat ovat syntymäjärjestyksessä. Oppilaat juttelevat siitä, kuka on luokassa vanhin, miltä kukin näyttää ja kuka on osannut piirtää hienosti. Oppilaat puhuvat myös niistä oppilaista, jotka tulevat kouluun myöhemmin. Keskustelu tapahtuu myönteisessä sävyssä. Tulkitsen, että luokan seinällä olevat kuvat palvelevat oppilaiden yhteenkuuluvuutta ja rakentavat luokkaan me-henkeä. Oppilaiden puheiden perusteella päättelen myös, että yhteenkuuluvuutta on päässyt jo syntymään. Käsitystäni oppilaiden suhteista vahvistaa myös ensimmäisen havainnointipäiväni tapahtumat (5.3.2013). Äidinkielen tunnin alussa, ennen kuin opettaja on saapunut paikalle.

le, oppilaat valuvat vähitellen luokkaan ja juttelevat iloisesti keskenään. He muun muassa neuvovat ja muistuttavat toisiaan tavaroiden laittamisesta oikeille paikoilleen ja repun tuomisesta luokkaan. Oppilaat pohtivat myös yhdessä, pitikö hiihtotunnille tuoda eväät. Havaintojeni mukaan oppilaat neuvovat ja auttavat toisiaan myös oppituntien aikana, sen mukaan, miten annettu tehtävä sen sallii. Auttamista tapahtuu myös vapaa-ajalla. Eijan kysyessä, että onko kipeänä ollut oppilas saanut kotona apua, kun tehtävät ovat niin hienosti tehty, oppilas kertoo, että luokkakaveri tuli heille ja he tekivät tehtävät yhdessä. Schmuckin ja Schmuckin (2001, 41) mukaan oppilaiden välinen yhteistyö ja luokkatovereiden auttaminen ovat merkinä myönteisestä luokkahuoneilmapiiristä.

Yhteenkuuluvuus välittyi myös havaintoni mukaan rentona ja läheisenä tunnelmana luokassa. Tällainen tunnelma on esimerkiksi matematiikan pelitunnilla (6.3.2013) oppilaiden keräytyessä viereen viereen yhden pulpetin ympärille seuraamaan mallipeliä. Oppilaat kerääntyvät istumaan luokan eteen viereen viereen toisillensa paikkaa tehden myös tunnilla, jolla käydään läpi ohjeita lauantaan koulupäivää varten (8.3.2013).

Vaikka tulkitsem luokassa olevan havaittavissa jo jonkinlaista yhteenkuuluvuutta ja menneä, Eija kokee, että luokkahenkeä pitäisi vielä voimistaa. Hänen mukaansa syytä ja keinoja olisi, jos aikaa vain löytyisi. Rajoittavana ajallisena tekijänä Eija mainitsee sen, että hänen tulee pitää tunnit samaan aikaan ja edetä samaan tahtiin rinnakkaisluokan kanssa. Tämä johtuu siitä, että molempien luokkien oppilaat menevät yhtä aikaa erityisopettajan opetukseen, jolloin oppilaiden täytyy olla menossa samassa kohdassa esimerkiksi matematiikassa. Eijasta tuntuu myös, että tavoitteet saada oppilas kunnolla lukemaan ja kirjoittamaan ovat kovat, että tietty taso pitäisi saavuttaa. Eija kuvaa itseään melko kunnianhimoiseksi ja suorituskeskeiseksi ihmiseksi, mikä näyttäytyy siten, että hän haluaa että taitoja harjoitellaan hyvin sekä koulussa että kotona. Tämän vuoksi hän arvioi luokan yhteenkuuluvuuden tukemisen unohtuvan häneltä helposti. Yhteenvetona Eija arvioi tuntemuksiaan: "Tuntuu, et on vähän niiku semmonen kahteen jakonen olo, et pitäis niiku tehdä jotakin" (B2, 5). Tulkitsem Eijan viittaavan "kahteen jakosella ololla" siihen, että hän tiedostaa yhteenkuuluvuuden tukemisen tärkeyden, mutta kokee paineita oppitavoitteiden saavuttamisen suhteen. Eija kuitenkin sanoo kiinnittävänsä aiempaa enemmän huomioita oppilaan hyvinvoinnin tukemiseen ja toteaa, että tehtäviä voi ja täytyy karsia.

### *Tulevaisuuden suunnitelmia*

Eijalla on joitain ideoita siitä, kuinka hän voisi jatkossa tukea oppilaidensa yhteenkuuluvuutta. Hän esimerkiksi suunnittelee, että ympäristö- ja luonnontiedontunnilla voitaisiin aloittaa pienimuotoisia ryhmätöitä, esimerkiksi tutkielmia. Eija näkeekin, että juuri ryhmätyöskentely voisi lisätä oppilaiden yhteenkuuluvuutta ja luokkahenkeä. Myös Korpinen (2009) näkee ryhmätyöskentelyn merkityksen oppilaiden väliselle vuorovaikutukselle: ryhmätyöskentelyn kautta opitaan yhteistyötaitoja ja ratkaisemaan ongelmia. Rauste-von Wright, von Wright ja Soini (2003, 61) korostavat vuorovaikutuksen merkitystä myös yksilön ajatusprosessien kannalta. Keskustellessaan ja toimiessaan muiden kanssa yksilön ajatusprosessit tulevat ”näkyviin” sekä hänelle itselleen ja muille, mikä mahdollistaa ajatusten reflektoinnin ja sitä kautta niiden mahdollisen korjaamisen (Rauste-von Wright, von Wright & Soini 2003, 61). Teorian perusteella ryhmätyöskentelyn käyttö olisi suositeltavaa paitsi yhteenkuuluvuuden tukemisen myös oppimisen kannalta. Toisaalta päättelen myös Eijan käyttämän parityöskentelyn tukevan oppilaiden oppimisprosesseja.

### *Yhteenvetoa*

Eija pyrkii tukemaan oppilaidensa yhteenkuuluvuutta ja luokkahenkeä istumajärjestyksen sekä parityöskentelyn avulla. Eija käyttää parityöskentelyä havaintojeni mukaan erityisesti äidinkielen tunteilla. Jatkossa Eija suunnittelee käyttävänsä myös pienimuotoista ryhmätyöskentelyä. Kiva -tunneilla on keskeinen rooli Eijan luokan yhteisöllisyyden rakentamisessa. Kiva -tunneilla tehdään pieniä ryhmätehtäviä ja harjoitukset ovat leikinomaisia. Myös konfliktien ratkominen ja oppilaiden kokemusten kuuleminen ovat osaltaan Eijan tapoja tukea oppilaidensa vertaissuhteita ja yhteenkuuluvuuden tunnetta. Haasteena tai esteenä luokan yhteishengen tukemiselle Eija kokee oppitavoitteissa ja aikatauluissa pysymisen.

### **7.2.3 Johtajuus ja osallisuus**

Eija pyrkii toteuttamaan luokkaryhmän johtajuutta jakamalla oppilaille vastuuta ja luottamalla näihin. Vastuunottamista hän opettaa oppilailleen muun muassa kannustamalla oppilaitaan selvittämään itse pieniä riitojaan, ettei "aina tarvi olla -- opettajan niinku johtajana siinä tilanteessa" (B1, 1). Hän ohjaa oppilaitaan ottamaan vastuuta myös erilaisissa toimin-

nallisissa tilanteissa. Tällaisia tilanteita ovat esimerkiksi erilaiset koulun tapahtumat. Eija kertoo, että hänen tyyliinsä kuuluu käydä läpi hyvin tarkasti uuteen tilanteeseen liittyviä asioita, jotta tilanne olisi sen tullessa oppilaille tuttu. Näin hän voi luottaa siihen, että lapset tietävät mitä tehdä ja kuinka toimia. Havainnoidessani Eijan luokkaa, Eija antoi tällaista tarkkaa ohjeistusta lauantain koulupäivään sekä liikunnantunnin hiihtoretkeen liittyen (5.3. ja 8.3.2013). Eija antaa siis Ollin (ks. luku 7.1.3) tavoin oppilaille toimintamallin, jonka jälkeen hän luottaa oppilaidensa kykenevän toimimaan mallin mukaan.

Eija kertoo olevansa vaativa opettaja: sovitut asiat tulee suorittaa. Samalla, kun hän odottaa oppilailtaan lupausten pitämistä, hän kuitenkin korostaa, että myös opettajan on pidettävä lupauksensa. Kun opettaja pitää kiinni lupauksistaan, syntyy opettajan ja oppilaiden välille luottamusta, mikä on myönteisen luokkahuoneilmapiirin edellytys (Immonen & Jokinen 2002, 192). Eija jatkaa, että hän toivoo olevansa oppilailleen myös lempeä, ettei lapsen tarvitsisi pelätä opettajaa. Hän haluaisi olla myös turvallinen opettaja, jotta lapsen olisi mukava tulla joka aamu kouluun. Havaintojeni mukaan Eija on opettajana napakka, mutta kuitenkin lempeä ja helposti lähestyttävä. Havaintojeni mukaan oppilaat uskaltavat tulla juttelemaan Eijalle ja kertovat tälle asioistaan erityisesti välitunnin alkaessa.

Eija sanoo myös pyrkivänsä siihen, ettei hän ohjaisi liian voimakkaasti oppilaitaan. Hän toivoo, että lapsi osaisi ja pystyisi toimimaan myös ilman jatkuvaa opettajan apua, ilman että opettaja neuvoo tai on läsnä. Tulkitsen tämän Eijan pyrkimyksen tavoitteeksi lapsen itseohjautuvuuden tukemisen.

### *Oppilaiden vaikuttamismahdollisuudet ja toiveiden kuuleminen*

Oppilaat saavat vaikuttaa luokassa siihen, millaisen palkinnon he saavat kerättyään kymmenen käytöskukkaa (ks. luku 7.2.4). Sen lisäksi oppilaat saavat päättää, minkä verran he ottavat lukuläksyä. Muihin asioihin eivät oppilaat pääse Eijan mukaan juurikaan vaikuttamaan luokassa. Hän kertoo, että hän on antanut vanhempien oppilaiden järjestää ohjelmaa esimerkiksi koulupäivän viimeiselle tunnille, eli oppilaat ovat saaneet vaikuttaa päivän viimeisen tunnin sisältöön. "Emmää oo näille, näitten kans tää on vielä aika tämmöstä" (B2, 5), toteaa Eija nykyisestä tilanteesta. Vaikka Eija ei tarjoa enempää valinnan mahdollisuuksia ja päätäntävaltaa oppilailleen, on toiminta Eijan luokassa havaintojeni mukaan



demokraattista. Demokraattisen ilmapiirin puolesta puhuu paitsi oppilaiden runsas mahdollisuus ilmaista mielipiteitään ja luokan keskusteleva kulttuuri, myös se, että Eija muuttaa suunnitelmiaan spontaanisti kesken tuntia oppilaiden toiveiden mukaan.

Havainnoimallani tunnilla (6.3.2013) Eija opettaa hyviä käytöstapoja ja kohteliaasti puhumista Antsa-nimisen käsinuken avulla. Antsa harjoittelee oppilaiden avustamana, kuinka esimerkiksi tervehditään kivasti. Antsa on oppilaille tuttu ja oppilaat ovat innoissaan. Kun harjoitukset on käyty läpi ja Eija on laittamassa Antsaa pois, alkavat oppilaat kyselemään, että tekeekö Antsa tänään kirjaimia. Eija vastaa ensin ei, mutta kun koko luokka reagoi pettyneenä suureen ääneen "höh", hän muuttaa mielensä. Seuraavaksi oppilaat huutavatkin riemuissaan "Jee". Hälinä ei meinaa loppua, ja Eija sanoo lapsille, että "Nyt pitää hiljentyä, tätä en enää hyväksy". Oppilaat saavat viittaamalla ehdottaa minkä kirjaimen Antsa yrittää kirjoittaa taululle. Leikkiin kuuluu, että oppilaat opettavat Antsaa, joka ei oikein osaa tehdä kirjaimia. Oppilaat eivät malttaisi millään lopettaa leikkiä. Kun Eija lopulta lopettaa leikin, esittelee hän luokalle uuden synttärinallen. Nallen avulla oppilaat unohtavat Antsan ja luokassa päästään siirtymään muihin puuhiin. Lopputunnin Eija lukee oppilailleen kirjaa.

Tulkitsen, että Eija jousti edellä kuvatulla tunnilla omista suunnitelmistaan ja antoi lasten toiveiden vaikuttaa tunnin sisältöön. Eija ei ole kuitenkaan lasten ohjailtavissa. Hän kertoo haastattelussaan, että jotkut voimakkaat oppilaat olisivat koko ajan tulossa lukemaan tarinoitaan luokan eteen. "-- täytyy olla sullei tarkkana, et ei lähe niiku menemään niitten mukaan, et aha, nyt tää haluaiskin tämmöstä ja kokoajan tämmöstä, et siellä on niitä muitakin sit" (B2, 5), hän toteaa. Eija ei siis anna vahvoiksi kuvaamiensa oppilaiden ohjailta tuntia muiden oppilaiden kustannuksella.

### *Eijan käyttämät opetusmenetelmät ja työskentelytavat*

Eijan opetusmenetelmät ovat havaintoni mukaan etupäässä opettajajohtoisia ja oppilaat työskentelevät paljon yksin kirjan parissa. Näin on erityisesti matematiikan tunneilla. Yhteistyötä tehdään parin kanssa Eijan kertoman mukaan eniten äidinkielen tunneilla. Havaintopäivinäni oppilaat työskentelivät yhdessä lähinnä matematiikan pelitunnilla (6.3.2013). Toisaalta koulupäiviin sisältyy paljon tilanteita, jolloin koko luokka on tekemisessä mukana ja toiminta on vapaampaa ja osallistavampaa. Tällaisiksi tilanteiksi tulkitsin

oppilaiden mahdollisuuden lukea omia tarinoitaan, käytöskukan saamisen pohtimisen sekä Antsa -käsinyksen esiintymisen. Eijan opetus ei ole Tzuon (2007; ks. myös Hytönen 2008, 6) määritelmän mukaan lapsikeskeistä, sillä oppilaat eivät pääse juurikaan vaikuttamaan oppituntien sisältöön tai valitsemaan oppimateriaaleja. Eijan käyttämissä menetelmissä on kuitenkin myös piirteitä, jotka ovat tulkintani mukaan lapsikeskeisiä (ks. Hytönen 2008, 13–20). Esimerkiksi Antsa-käsinyksen käyttö motivoi lapsia opettelemaan kirjaimia, sillä oppiminen tapahtuu leikin kautta. Näen myös, että Eijan toiminta on lapsikeskeistä, kun hän kannustaa oppilaita valitsemaan itselle sopivan lukuläksyn, ja kun hän käyttää vertaisarviointia (ks luku 7.2.1).

### *Yhteenvetoa*

Eija on tulkintani mukaan auktoritatiivinen opettaja, joka toisaalta kontrolloi ja ohjaa vahvasti oppilaidensa käytöstä, mutta myös pyrkii opettamaan oppilailleen vastuun kantamista (ks. Aunola 2005; Walker 2008). Vuorovaikutus Eijan luokassa on avointa ja demokraattista: Eija kysyy ja ottaa huomioon oppilaidensa mielipiteitä ja toiveita. Hän sanoo luottavansa oppilaisiinsa ja odottavansa näiden pitävän lupauksensa. Oppilaisiin luottaminen luokin pohjan osallisuudelle (Salovaara & Honkonen 2011, 68). Vaikka luokan keskustelukulttuuri on osallistava, oppilailta on tulkintani mukaan vähän todellista päätäntävaltaa ja vaikuttamisen mahdollisuuksia.

Aunola (2005) kokoaa aiempaa tutkimusta ja esittää, että auktoritatiivisuuteen kuuluu selkeiden rajojen ja niiden valvomisen lisäksi muun muassa emotionaalinen lämpimyyden sekä lapsikeskeisyys. Eija osoittaa oppilaitaan kohtaan välittämistä ja hän pyrkii oppilaidensa yksilölliseen huomiointiin (ks. luku 7.2.1). Eijan toiminnassa on myös lapsikeskeisiä piirteitä (ks. luku 7.1.3). Näin ollen Eija rakentaa toiminnallaan oppilaan kasvua tukevaa luokahuoneilmapiiriä, jossa opettaja sekä kontrolloi, osallistaa että välittää oppilaistaan.

#### **7.2.4 Säännöt ja konfliktien ratkominen**

Eijan luokalla on viisi kirjattua sääntöä, jotka löytyvät luokan seinältä. Säännöt ovat: kuuntele, muista viitata, anna työrauha, ole kohtelias ja liiku rauhallisesti sisällä. Eija kertoo, että sääntöjä ei ole pohdittu yhdessä, ja että "noista on lähetty nyt ekaluokalla liikkeelle"

(B1, 2). Hän tarkentaa, että he ovat oppilaiden kanssa pohtineet, miksi kyseiset säännöt ovat tärkeitä ja miksi niiden mukaan pitää toimia. Sääntöihin myös palataan jatkuvasti ja muistellaan, mitkä oman luokan säännöt ovat. Eija kertoo, että erityisesti viittaamista vielä kovasti harjoitellaan. Yhdellä tunnilla (5.3.2013) opetukseen osallistuu myös rinnakkaisluokan oppilaita, sillä heidän opettajansa on sairastunut. Oppilaan valittaessa, ettei hän pääse tekemään taululle tehtävää, Eija vastaa, että "Mulla on sellanen tapa, että ne pääsee, jotka viittaa, eikä höpötä muuta". Edellisen perusteella päätellen, että Eija vaatii kaikilta samojen sääntöjen noudattamista. Oppilaiden tasapuolinen ja oikeudenmukainen kohtelu on Ilmosen ja Jokisen (2002, 192) mukaan yksi luottamuksen edellytyksistä.

### *Sääntöjen valvominen*

Havaintojeni mukaan Eija johtaa luokkaansa johdonmukaisesti säännöistä kiinni pitäen. Hän ei salli, että luokkaan syntyy ylimääräistä hälinää, ja on muutenkin tarkka, että luokassa toimitaan sovittujen sääntöjen mukaan. Luokassa ei esiinny juurikaan työrauhaongelmia, vaikka oppilaat välillä unohtavatkin toimia luokan sääntöjen mukaan. Jos oppilaat eivät noudata sääntöjä, Eija korjaa oppilaidensa käytöstä keskustelemalla. Hän kertoo muistuttavansa oppilasta esimerkiksi pyytämään puheenvuoron tai hän vetoaa luokkatovereiden antamaan hyvään malliin: "Katopa täällä on monta kättä pystyssä, -- sun täytyy muistaa nostaa käsi pystyyn (B1, 3)." Eija ei siis tarvitse erityisiä rangaistuksia korjatakseen oppilaidensa käytöstä, vaan oppilaiden toiminnan ohjaamiseen riittää opettajan sana ja keskustelu. Eijan kuvaakin luokkaansa helposti hallittavaksi. Hän kertoo, että oppilaat tietävät hyvin, kuinka koulussa ollaan ja kuinka asiat hoidetaan. Oppilaat ovat siis "aikalailta oppinu näille ehkä tämmösille tavoille mitä tässä nyt on syksyn aikana harjoiteltu" (B1, 4).

### *Rutiinit toiminnan ohjaajina*

Luokan toiminta on havaintojeni mukaan hyvin organisoitua. Eija aloittaa koulupäivän käymällä läpi päivän ohjelman, joka on merkitty myös kuvin taululle. Eija merkitsee myös läksyt taululle kuvien avulla. Nämä visuaaliset tuet edistävät havaintojeni mukaan paitsi toiminnan ennustettavuutta ja sujuvuutta luokassa, myös oppilaiden itseohjautuvuutta. Oppilaat oppivat omatoimisuutta, kun he tarkistavat itsenäisesti, mitä kirjoja seuraavalla tunnilla mahdollisesti tarvitaan ja mitä edelliseltä tunnilta saatiin läksyksi. Oppilaiden

työskentelyä edistää myös se, että Eijan luokassa jokaiselle tavaralle on oma nimetty paikkansa ja nämä tavarat, esimerkiksi värikynät, pidetään siististi järjestyksessä.

Eijalla on käytössään myös rutiineja, jotka tulkintani mukaan rakentavat luokkaan toiminnan ennustettavuutta ja sujuvuutta. Koulupäivä alkaa havaintojeni mukaan aina yhteisellä huomenen toivottamisella, joka on selkeä signaali tunnin ja koulupäivän alkamisesta (ks. Saloviita 2007, 81–87). Muiden tuntien alussa Eija asettuu luokan eteen seisomaan merkiksi tunnin alkamisesta. Myös ruokailuun mennään joka kerta samalla tavalla. Oppilaat istuvat pulpettiensa ääressä ja siirtyvät vuorotellen käsienpesulle Eijan antamien ohjeiden mukaan. Eija käyttää oppilaiden ruokailuun lähtöjärjestyksen tekemiseen erilaisia tapoja. Hän esimerkiksi ryhmittelee oppilaita vaatteiden värien avulla tai esittää oppilaille erilaisia väittämiä, joihin myönteisesti vastatessaan oppilaat saavat mennä käsien pesulle. Havainnointipäivänäni (6.3.2013) väitteet olivat esimerkiksi "otan aina muut huomioon" ja "keksin kivoja juttuja ja tarinoita". Vaikka siirtymät ovat opettajan kontrolloimia, kontrollointi tapahtuu leikin varjolla. Väittämiensä avulla Eija huomioi myös lasten yksilöllisiä piirteitä. Käsienpesun jälkeen oppilaat odottavat käytävällä jonossa Eijaa ja luokkatovereitaan. Kun koko luokka seisoo käytävällä jonossa, johdattaa Eija oppilaansa ruokalaan.

Eijan luomat rutiinit ja säännöt luokan työskentelyn sujumisen edistämiseksi näkyvät myös jo aiemmin kuvaamallani matematiikan tunnilla (ks. luku 6.2.1.) Eija tarkistaa luokan edessä olevan pöydän ääressä oppilaiden tehtäviä. Pöydän luokse säntää kolme lasta kerrallaan, jolloin Eija toteaa, että "Oliko niin, että kaksi kerrallaan". Viimeiseksi paikalle tullut lapsista palaa mukisematta omalle paikalleen odottamaan omaa vuoroaan. Eijan ei tarvinnut siis kuin muistuttaa oppilaita, kuinka tilanteessa toimitaan, minkä perusteella päätellen, että toimintamalli oli oppilaille tuttu ja opetettu.

### *Käytöskukka palkintona hyvästä käytöksestä ja vastuun kantamisesta*

Eijan luokassa on käytössä käytöskukka. Käytöskukka liittyy oppilaiden hyvän käyttäytymisen palkitsemiseen yleensä tavallisesta poikkeavista tilanteissa, kuten koulun tilaisuuksissa tai luistel- ja hiihtotunneilla. Kukan voi saada joskus myös siitä, että Eija huomaa jonkun tehtävän sujuneen koko luokalla todella hyvin. Havainnoimallani tunnilla Eija jakoi oppilaille kukan siitä hyvästä, että nämä jaksoivat keskittyä niin hyvin "mopotarkastuk-

seen" eli pienimuotoiseen äidinkielen testiin. Eija pitääkin tärkeänä, että jos oppilaat ovat hoitaneet tehtävänsä hyvin, se myös huomioidaan jollain tavalla. Yleisesti ottaen Eija kuitenkin palkitsee käytöskukalla oppilaitaan siitä, että nämä ovat osoittautuneet luottamuksen arvoisiksi etukäteen läpikäydyissä tilanteissa.

Käytöskukka ansaitaan yhdessä ja myös sen saamisesta keskustellaan yhdessä. Eija johdattelee oppilaita pohtimaan, kuinka luokka on toiminut menneessä tilanteessa. Kaikki halukkaat saavat kertoa oman mielipiteensä. Sekä Eijan kertoman että havaintojeni mukaan oppilaat osallistuvat keskusteluun innokkaasti. Lopuksi Eija vetää keskustelun yhteen todeten ovatko oppilaat ansainneet kukkaa vai ei. Kun kukkia on saatu maljakkoon kymmenen, oppilaat saavat palkinnon. Eija kertoo, että syksyllä hän päätti itse, minkä yllätyksen oppilaat saavat, mutta keväällä oppilaat ovat saaneet myös itse esittää toiveita, joista hän valitsee sopivan. Oppilaat ovat myös saaneet äänestää opettajan ehdotuksista. Menettelytapa siis vaihtelee jonkin verran. Eijalla on tavoitteena antaa oppilaille vähitellen enemmän päättävävaltaa.

Tulkitsen, että oppilaiden palkitsemisen lisäksi käytöskukka ja siihen liittyvä prosessi osallistaa oppilaita. Oppilaat saavat kertoa oman mielipiteensä ja harjoittelevat samalla myös oman ja luokkatovereiden käytöksen arviointia. Oppilaiden mielipiteillä on havaintojeni perusteella merkitystä, tai ainakin Eija osaa ohjata keskustelua siten, että kaikki ovat lopputuloksesta yhtä mieltä. Palkinnon valitseminen antaa oppilaille myös mahdollisuuden vaikuttaa koulupäiväänsä. Eija kertoo, että oppilaat ovat valinneet palkinnoksi esimerkiksi volttimontussa käymisen. Tällaiset palkintotunnit, joissa oppilaat pääsevät tekemään yhdessä tavallisesta poikkeavia asioita, tukevat myös luokan yhteenkuuluvuutta ja mehenkeä. Muun muassa Salovaaran ja Honkosen (2011, 43) mukaan me-henki syntyy yhdessä tekemisen kautta.

Eija pohtii, että arjen keskellä pitäisi muistaa palkita oppilaita enemmän ja kehittää erilaisia systeemejä myönteisen palautteen antamiseen. Eija jakaa oppilaille tehdyistä tehtävistä tarroja ja leimoja, mutta hänestä olisi hyvä kehitellä myös jotain uutta esimerkiksi yhteistyössä muiden opettajien kanssa. Hän mainitsee, että "kollegoiden kanssa -- ei tuu ees sel-lasesta juteltua kauheesti, että miten sä palkitset tai miten teillä niinkun saa --, miten sä

annat sitä positiivista palautetta" (B2, 3). Yhteistyö muiden opettajien kanssa voisikin olla tärkeä voimavara myös tällä opettajuuden osa-alueella (ks. Laursen 2006, 29).

Eijan puheessa palkitseminen liittyy myönteisen palautteen antamiseen ja oppilaiden kiittämiseen. Myönteinen arviointipalaute, joka konkretisoituu Eijan luokassa muun muassa palkittamisena, on yhteydessä oppilaan minäkäsitykseen: kiitos ja kannustus tukevat oppilaan myönteisen minäkäsityksen kehitystä (Törmä 2011, 73, 121). Lisäksi Eija käyttää palkittamista kohdennetusti erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden kohdalla: "-- jonkun sellasen kohalla ollu, et joilla on jotain vaikeuksia, niin sitten haetaan niiku sitä leimaa siihen, et saadaan se toimimaa se (B2, 3)." Myös Eskelä-Haapanen (2013) esittää, että palkkiojärjestelmät ovat toimivia keinoja tukea ja motivoida oppilaita, joilla on erilaisia haasteita koulunkäyntiin liittyen.

### *Konflikteihin puuttuminen ja niiden käsittely*

Eija kertoo, että oppilaiden kesken on jonkin verran pieniä riitoja ja konflikteja, mutta ei mitään suuria ongelmia. Hän pitää tärkeänä, että jos konflikteja ilmenee, niihin puututaan välittömästi, eikä niitä ohiteta. Ongelmien ei saa antaa kerääntyä: "-- pitää sit heti käsitellä niinku jos jotakin semmosta on ollu, ollu jotakin kahnasta jonkun kesken, et se ei pääse venähtämään (B1, 5)." Eskelä-Haapasen (2012, 93) mukaan välitön puuttuminen osoittaa opettajan pedagogista rakkautta ja on yksi tapa kohdata oppilasta. Puuttuminen tapahtuu Eijan luokassa keskustelun kautta. Tilanteesta riippuen konflikteja voidaan käsitellä koko luokan tai vain osallisten kesken. Eija myös korostaa, että joskus he keskustelevat mahdollisista ongelmatilanteista jo etukäteen, ennen kuin mitään välttämättä edes on tapahtunut. Näin toimitaan esimerkiksi KiVa -tunneilla. Eija kokee hyödyllisenä tällaisista asioista puhumisen myös teorian tasolla, sillä aiemmin läpikäytyt tilanteet auttavat itse mahdollisen konfliktin selvittelyssä (esimerkkinä poikien kepillä huitominen, ks. luku 7.2.2.). Seuraavassa esimerkissä kuvaan konfliktin selvittelyä, jossa koko luokka on kuulolla.

On alkamassa päivän ensimmäinen koko luokan yhteinen oppitunti (6.3.2013). Opettajan korviin on kantautunut, että kahdella luokan työllä on ollut jokin kiista koulumatkan aikana. Tyttöjen saapuessa luokkaan Eija kysyy tytöiltä, oliko koulumatkalla jotain epäselvyyttä. Toinen tytöistä, "Iina" vastaa kieltävästi, kun taas toinen, "Assi", alkaa selittää, että Iina

oli juossut tätä karkuun, kun hän oli yrittänyt saada Iinaa ja luokan toista tyttöä kiinni koulumatkalla. Iina puolustelee, ettei juossut tahallaan Assia karkuun. Eija yrittää lopettaa nahinan ja toteaa, että "Toivotaan, ettei enää tapahdu näin" ja että "Kivempi mennä koulumatkat yhdessä". Assi kuitenkin jatkaa vielä tilanteen raportointia, johon muut oppilaat puuttuvat sanomalla, että "Se on jo selvitetty, älä jatka enää" tai "Assissakin on voinu olla jotain vikaa". Eija rauhoittelee luokkaa ja yrittää lopettaa asian käsittelyä. Samalla hän korostaa oppilaille, että asiat täytyy ratkoa puhumalla. Eijan yrityksistä huolimatta puheensorina aiheen tiimoilta ei kuitenkaan tyrehdy ja lopulta Iina alkaa itkeä. Eija lähtee juttelemaan Iinan kanssa käytävälle ohjeistaen oppilaat ensin itsenäiseen työskentelyyn. Kun Iina ja Eija ovat jutelleet, selvittää Eija tilannetta koko luokalle, kohdentaen selityksen kuitenkin ensisijaisesti Assille. Iinalla oli ollut paha mieli muista syistä ja sen vuoksi tyttö oli juossut Assia karkuun. Eija kertoo myös luokalle puhuneensa Iinan kanssa, että ei voi vain juosta karkuun vaan toiselle pitää kertoa asiasta.

Kuten muissakin havainnoimissani tilanteissa, Eija puuttuu ongelmaan heti sen huomattuaan. Hän ei tosin ensin ilmeisesti ymmärrä konfliktin vakavuutta, sillä hän yrittää niin pian tukahduttaa keskustelun. Koska koko luokka on ilmeisesti tietoinen konfliktista, ratkoo Eija sen kaikkien oppilaiden kuullen. Hän pyrkii ongelmaa avoimesti selvittäessään antamaan myös yleisiä toimintamalleja oppilailleen, kuten ohjaamalla näitä selvittämään asioita puhumalla. Hän toimii myös tyttöjen välikätenä. Iina ei missään kohden pyydä anteeksi Assilta, mutta Eija tekee sen ikään kuin Iinan puolesta. Samalla Eija myös selittää Iinan käytöstä muulle luokalle. Vaikka tyttöjen keskinäisen suhteen kannalta olisi luultavasti parempi, että Iina olisi itse esittänyt anteeksipyyntönsä, tukee Eijan toiminta tulkintani mukaan luokan myönteistä ilmapiiriä. Asia ratkaistiin avoimesti koko luokan kuullen, jolloin oppilaiden ei tarvinnut jäädä arvuuttelemaan lopputulosta ja jatkokyräilyltä kenties säästyttiin.

### *Yhteistyö lapsen kodin kanssa*

Eija korostaa ongelmien käsittelyssä myös yhteistyötä kodin kanssa. Kodin kanssa vedetään yhtä köyttä, jonka vuoksi myös vanhempien on tärkeä tietää, missä mennään. Jos koulussa tapahtuu jotain ikävää, Eija ilmoittaa siitä lapsen kotiväelle. Viestittely tapahtuu etupäässä Wilman kautta. Eija kertoo laittavansa ikävään viestiin aina myös jotain myön-

teistä lapsesta, kuten miten koulu on sujunut: "Monesti sit saa laittaa kuitenkin, koulu sujuu ihan mukavasti ja sillä lailla, et nyt sattu tämmönen, tämmönen näin vaan." (B1, 5.) Päätellen, että kun Eija tuo lapsesta esille kielteisen rinnalla myös myönteisiä asioita, rakentaa se myönteistä suhdetta oppilaan kotiin. Hyvä suhde lapsen kotiväkeen voi taas edistää yhteistyön tekemistä, mikä luo parhaat puitteet oppilaan kokonaisvaltaisen kasvun tukemiselle (Korpinen 2008, 99; Eskelä-Haapanen 2012, 152–154).

Eija kertoo, että aiemmin hän kirjoitti konfliktin osapuolten kertomukset tarinaksi, jonka hän sitten lähetti kaikkien osapuolten kotiin. Tapa oli Eijan mukaan hyvä, mutta työläs ja aikaa vievä. Nykyään hän kertoo Wilmassa kaikkien osapuolten kotiväelle mitä on tapahtunut – hänen näkemyksensä mukaan, jonka jälkeen vanhemmat voivat viestitellä keskenään Wilmassa. Eija pitää Wilmaa käteväenä erityisesti, jos konfliktissa on ollut myös muita kuin oman luokan oppilaita. Keskustelu Wilmassa on sujunut Eijan mukaan asiallisesti. Haastattelumateriaalin perusteella päätelen Eijan olevan tyytyväinen siihen, että vanhemmat keskustelevat lastensa asioista yhteisesti. Myös Kinnusen ja Viitalan (2008, 11, 14) tutkimuksessa opettaja ja suurin osa vanhemmista kokivat tärkeänä vanhempien välisen yhteistyön. Yhteistyön etuna pidettiin muun muassa sitä, että sen avulla vanhemmat voivat lisätä yhteisvastuuta ja kasvattajuutta (Kinnunen & Viitala 2008, 11).

Joskus myös vanhemmilta tulee pyyntö seurata tai puuttua oppilaiden välisiin ongelmiin. Yksi tällainen pyyntö liittyi luokkaa havainnoidessani tyttöjen välisiin suhteisiin. Yksi työstä, "Milla" oli useaan otteeseen kertonut kotona, että toinen luokan työstä määräilee ja hyppyyttää tätä. Tämän vuoksi Millan äiti oli pyytänyt Eijaa tarkkailemaan tilannetta luokassa. Eija oli luvannut jututtaa tyttöjä ja tarkkailla tilannetta. Viimeisenä havainnointipäivänäni (8.3.2013) Eija jututti tyttöjä oman luokan vieressä olevassa huoneessa koulunkäyntiavustajan vahtiessa muuta luokkaa. En ollut mukana toisessa huoneessa, mutta avoimen oven kautta kuulin Eijan kehottavan Millaa sanomaan rohkeasti mielipiteensä. Määräilevälle tytölle Eija puhui tiukkaan sävyyn, kuten "Sä et voi tehdä näin". Päivän päätyttyä Eija kertoi minulle seuraavansa tilannetta viikon ja juttelevansa sitten taas Millan kanssa, onko tilanne parantunut. Hän myös kertoi sanoneensa Millan äidille, että jos on tarpeen, he voivat kokoontua myös isommalla porukalla. Näin toimimalla tulkitsen Eijan



luottavan siihen, että rakentavan keskustelun avulla tilanne voidaan korjata. Eija osoittaa myös halua sitoutua ongelman ratkaisemiseen aikoessaan palata uudelleen asiaan.

### *Riitojen itsenäinen selvittely*

Aina ei Eijan mukaan konfliktien selvittelyyn tarvita aikuisten apua. Tällaisia tilanteita ovat muun muassa pikku riidat ja väittelyt, joita luokan tytöille tulee usein. Eija kertoo kehottaneensa oppilaitaan yrittää selvittää riita ensin itse, sillä riitoja tulee ja niitä pitää oppia ratkomaan. Eijan mielestä "on hieno taito, jos pystyy niitä (riitoja) itsekin selvittämään" (B1, 1). Hän kuitenkin korostaa, että kiusaamistilanteissa ja tappeluissa tarvitaan aina aikuisen apua. Riitojen itsenäinen selvittely opettaa oppilaille itsenäisyyttä ja vastuunkantamista ja se voi myös luoda osaltaan myönteistä ilmapiiriä luokkaan. Kun oppilaat oppivat opettajan antaman ohjeistuksen ja mallin avulla ratkomaan ongelmia, se vähentää Thomasin ym. (2011) mukaan häiriökäytöstä luokassa, mikä vaikuttaa suoraan luokkahuoneen ilmapiiriin. Päätelen siis, että Eijan pyrkimys ohjata oppilaita itsenäiseen välienselvittelyyn voi osaltaan tukea oppilaan kokonaisvaltaista kasvua.

### *Yhteenvetoa*

Eija pitää luokassaan kiinni säännöistä ja ohjaa rutiinien avulla oppilaidensa toimintaa. Luokassa ei esiinny häiriökäyttäytymistä. Eija palkitsee oppilaitaan hyvästä käytöksestä erikoistilanteissa käytöskukan avulla. Havaintoni mukaan Eija kohtelee oppilaita tasavertaisesti. Vaikka säännöt ovat oppilaille valmiiksi annettuja, niistä keskustellaan ja niihin palataan. Eija pyrkii myös avaamaan oppilailleen, miksi kyseiset säännöt ovat tärkeitä. Oppilaiden kasvaessa olisi heidät kuitenkin hyvä ottaa mukaan sääntöjen laatimiseen muun muassa siksi, että heidän luultavasti helpompi noudattaa sääntöjä, joihin he ovat itse voineet vaikuttaa (Saloviita 2007, 78).

Eija ohjaa oppilaitaan itsenäiseen riitojen selvittelyyn. Tulkitsen Eijan tukevan näin oppilaidensa itseohjautuvuutta, yhteenkuuluvuutta ja itseluottamusta selvittää vaikeistakin tilanteista (ks. Horppu 1993, 48–49). Eija ohjeistaa oppilaitaan selvittämään riitojaan puhumalla. Isompia konflikteja ratkotaan luokassa opettajan ja vanhempien avulla. Ongelmien ratkomista kuvaa tulkintani mukaan avoimuus ja luottamus. Eijan välitön ja rakentava tapa ratkoa luokassa esiintyviä konflikteja edistää tulkintani mukaan oppilaan

turvallisuuden ja tunnetta luokan yhteenkuuluvuutta ja tukee sitä kautta oppilaan kokonaisvaltaista kasvua (ks. myös Eskelä-Haapanen 2012, 93).

### **7.3 Yhteenvetoa**

*Ollin* keskeisin keino rakentaa oppilaan kokonaisvaltaista kasvua tukevaa luokkahuoneilmapiiriä on oppilaiden ryhmäyttäminen istumajärjestysten, ryhmien teon ja erilaisten työtapojen avulla (ks. myös Törmä 2011, 145–146). Sen lisäksi, että oppilaiden ryhmäyttäminen tukee oppilaiden vuorovaikutustaitoja ja yhteenkuuluvuutta, voidaan ryhmäyttämisen avulla ohjata oppilaiden käytöstä ja ennaltaehkäistä oppilaiden kielteistä, tai edistää oppilaiden myönteistä vaikutusta toisiinsa (Thomas ym. 2011). Ryhmäyttäminen onkin palvellut *Ollin* luokassa muun muassa entisen kiusatun aseman parantamisessa.

Olli näkee, että yhteisen tekemisen kautta oppilaat tulevat tutuiksi keskenään, oppivat toisiltaan ja saavat myönteisiä kokemuksia omista taidoistaan ja luokkatovereista ryhmässä toimiessaan. Ilmaisutaidon tunnit, draama yleisenä opetusmenetelmänä ja palkinnoksi tarkoitetut tähtitunnit ovat tilanteita, joissa oppilaat voivat oppitunnin aikana olla eniten vapaassa vuorovaikutuksessa keskenään. Päättelenkin, että erityisesti nämä tunnit rakentavat luokan yhteenkuuluvuutta ja sitä kautta myönteistä luokkahuoneilmapiiriä.

Lisäksi Olli valvoo tarkasti sääntöjen noudattamista ja hän puuttuu välittömästi ongelmiin. Luokan työrauhaa edistää *Ollin* johdonmukainen puuttuminen häiriökäytökseen ja luokan istumajärjestys. Työrauhan ylläpitämisessä *Ollilla* on apuna keltaiset kortit. Olli rakentaa myönteistä ilmapiiriä myös kuuntelemalla oppilaiden mielipiteitä ja antamalla oppilaille joitain toiminnallisia vapauksia liittyen esimerkiksi valintaan kahden tehtävän välillä tai annetun tehtävän toteutukseen.

*Eija* pyrkii tukemaan oppilaan kokonaisvaltaista kasvua ensisijaisesti antamansa palautteen kautta. Myönteisen, mutta realistisen, palautteen ja ohjauksen avulla opettaja voikin tukea oppilaan myönteistä minäkäsityksen kehitystä, mikä heijastuu myös luokan ilmapiiriin (Törmä 2011, 74, 121–125). Lisäksi *Eija* ohjaa oppilaitaan myös keskinäiseen palautteen antamiseen erilaisten tehtävien yhteydessä.

Eijan ja oppilaiden välistä vuorovaikutusta kuvaa välittäminen, jota Eija osoittaa paitsi eleillä, tilankäytöllä ja sanoin, myös kuuntelemalla oppilaita. Eija pyrkii antamaan oppilaille yksilöllistä palautetta ja havaintojeni mukaan hän myös ohjaa oppilaita yksilöllisesti. Eija tukee oppilaidensa realistista minäkäsitystä muun muassa ohjaamalla lasta valitsemaan omaan tasoon sopiva lukuläksy.

Lisäksi Eija rakentaa luokkaansa myönteistä ilmapiiriä avoimen ja osallistavan vuorovaikutuksen kautta. Oppilaat saavat ilmaista mielipiteitään ja ajatuksiaan vapaasti, kuitenkin niin, ettei toista loukata. Oppilaat pääsevät ilmaisemaan mielipiteitään ja tunteuksiaan muun muassa tunnejanalla ja keskustellessa käytökukan ansaitsemisesta. Eija pystyy myös muuttamaan suunnitelmiaan oppilaiden toiveesta ja antaa oppilaiden vaikuttaa siten tuntien sisältöön. Oppilaat voivat vaikuttaa tuntien sisältöön eniten silloin, kun päätetään mitä käytökukan palkintotunnilla tehdään.

Myös Eija pyrkii tukemaan luokan yhteenkuuluvuutta yhteisen tekemisen avulla. Yhteistä tekemistä tukee Eijan mielestä erityisesti KiVa Koulu -materiaali. Myös parityöskentely sekä leikki-tunnit toimivat yhteenkuuluvuuden lisäämisen ja toisiin tutustumisen välineinä.

Myös luokan säännöt, rutiinit ja konfliktien ratkaisutavat rakentavat Eijan luokassa oppilaan kasvua tukevaa luokkahuoneilmapiiriä. Eija valvoo tarkasti työrauhaa ja puuttuu välittömästi häiritsevään käytökseen. Luokan toimintaa ohjaavat rutiinit. Ongelmatilanteet pyritään ratkomaan keskustellen ja niihin puututaan välittömästi. Eija ohjaa oppilaita itseenäiseen riitojen selvittelyyn, mutta korostaa aikuisen roolia kiusaamisen ja vakavampien tappeluiden selvittämisessä. Myös yhteistyö kodin kanssa on tärkeää.

Sekä Ollin että Eijan toiminnassa korostuvat sosiaaliset arvot, johdonmukainen säännöistä kiinnipitäminen ja ongelmiin puuttuminen oppilaan kokonaisvaltaista kasvua tukevan luokkahuoneilmapiirin rakentamisessa. Eijan toiminnassa nousee esille erityisesti oppilaan kohtaaminen. Ollille oppilaan kohtaaminen (tai sosiaalisen lämmön tuottaminen, kuten hän itse sanoo) on vaikeampaa, mutta hänkin on löytänyt keinoja sen saavuttamiseksi muun muassa yhteisen tekemisen kautta. Ollilla on Eijaa enemmän yhteistoiminnallisia keinoja oppilaiden ryhmäyttämiseen, kun taas Eijan opetukseen sisältyy paljon tilanteita, joissa lapset pääsevät jakamaan ajatuksiaan ja mielipiteitään sekä antamaan toisilleen palautetta.

Vaikka opettajien toiminnassa painottuvat hieman eri seikat, molemmat opettajat ovat havaintojeni perusteella onnistuneet rakentamaan luokkaansa myönteisen ja turvallisen ilmapiiriin, jossa lasten on hyvä kasvaa ja kehittyä.

## 8 Johtopäätökset

Olen etsinyt tässä laadullisessa tapaustutkimuksessa opettajan keinoja ja mahdollisuuksia rakentaa oppilaan kokonaisvaltaista kasvua tukevaa luokkahuoneilmapiiriä. Ymmärrän kokonaisvaltaisen kasvun tukemisen minäkäsityksen myönteisen kehityksen tukemisena. Minäkäsityksen rakentuminen ja oppiminen tapahtuvat vuorovaikutuksessa (Mercer & Littleton 2007; Opetushallitus 2012, 8-12) ja nämä prosessit kietoutuvat vahvasti toisiinsa. Yksilön minäkäsitys määrittelee hänen toiveitaan ja pyrkimyksiään, ja ohjaa siten yksilön oppimista; oppimiskokemukset, niin vanhat kuin uudet, vaikuttavat yksilön käsityksiin itsestään (ks. luku 2). Olen hakenut vastausta tutkimustehtävääni tarkastelemalla, kuinka oppilaan kokonaisvaltaisen kasvun tukeminen konkretisoituu neljällä luokkahuoneilmapiirin osa-alueella, jotka ovat vuorovaikutus, yhteenkuuluvuus, johtajuus ja osallisuus sekä säännöt ja konfliktien ratkaisu. Tutkimustehtäväni pohjalta olen muotoillut kaksi tutkimuskysymystä, joiden tulokset tiivistän alla olevissa taulukoissa (Taulukko 2 ja Taulukko 3). Aineistoni koostuu kahden opettajan, Ollin ja Eijan, haastatteluista sekä heidän toimintansa havainnoinnista.

### *Oppilaan kokonaisvaltaista kasvua tukeva luokkahuoneilmapiiri*

Olli mainitsee oppilaiden kunnioittamisen, erilaisuuden hyväksymisen ja sosiaalisen lämmön oppilaan kokonaisvaltaista kasvua tukevan luokkahuoneilmapiirin rakentajina. Tällaisessa ilmapiirissä lapsi uskaltaa olla oma itsensä, sillä hän luottaa, että hänet hyväksytään. Olli kertoo pitävänsä tärkeänä myös oppilaiden yksilöllisten tarpeiden huomioimista. Eija korostaa luokkahuoneilmapiirin turvallisuutta ja avoimuutta oppilaan kokonaisvaltaisen kasvun tukemisessa. Oppilaat saavat ilmaista luokassa mielipiteitään ja olla asioista eri mieltä. Virheet ovat sallittuja, eikä toisten virheille saa nauraa. Luokassa myös huomioidaan ja kunnioitetaan toisia. Eijakin kertoo pitävänsä tärkeänä lapsen yksilöllistä kohtaamista ja lapsen tarpeiden huomioimista.

Ollin ja Eijan esille nostamat luokkahuoneilmapiirin piirteet (ks. Taulukko 2) ovat yhteneväisiä sille, kuinka muissa tutkimuksissa kuvataan myönteistä, oppilaan kokonaisvaltaista kasvua tukevaa luokkahuoneilmapiiriä (esim. Pianta, La Paro & Hamre 2008; Eskelä-Haapanen 2012; Kautto-Knape 2012). Lisäksi tutkimusten mukaan myönteistä

luokkahuoneilmapiiriä kuvaavat demokraattiset toimintamallit, oppilaiden osallisuus ja yhteisöllisyys (Beane & Lipka 1986, 32; Pianta ym. 2008; Kautto-Knape 2012). Näitä piirteitä esiintyi myös jossain määrin sekä Ollin ja Eijan kertomassa että heidän toiminnassaan. Tutkimushenkilöideni käytännön työn kautta vahvistuneet käsitykset kokonaisvaltaista kasvua tukevasta luokkahuoneilmapiiristä ovat siis yhdenmukaiset aiemman tutkimuksen kanssa.

Taulukko 2. Oppilaan kokonaisvaltaista kasvua tukeva luokkahuoneilmapiiri.

Olli	Eija
– kunnioitus	– turvallisuus
– erilaisuuden hyväksyminen	– avoimuus
– sosiaalinen lämpö	– kunnioitus
	– kokonaisvaltainen kohtaaminen

### *Keinoja oppilaan kokonaisvaltaisen kasvun tukemiseen*

Ollin ja Eijan kertomassa ja toiminnassa oppilaan kokonaisvaltaisen kasvun tukeminen konkretisoituu muun muassa opettajan antaman palautteen, istumajärjestyksen ja työskentelytapojen, oppilaiden kuulemisen ja osallistamisen kautta (ks. Taulukko 3). Opettajan antama myönteinen mutta realistinen palaute tukee lapsen minäkäsityksen kehitystä. Myönteinen ja realistinen palaute kertoo, että lapsi on hyväksytty ja arvokas juuri sellaisenaan, ja ohjaa samalla lasta tunnistamaan omia vahvuuksiaan ja heikkouksiaan. Myös lapsen yksilöllinen huomiointi ja rohkaiseva palaute kertovat lapselle hänen tärkeydestään ja tukevat lapsen itseluottamusta. Oppilaan ja opettajan välinen, palautteen kautta konkretisoituva, vuorovaikutus ohjaa siis sitä, mitä oppilas oppii itsestään, ja tämä taas vaikuttaa siihen, mitä hän oppii (Korpinen 2009). Lisäksi oppilaan ja opettajan välinen lämmin vuorovaikutus tukee lapsen oppimista, koulun sopeutumista ja sosiaalisten taitojen kehittymistä (esim. Hamre & Pianta 2001; Mashburn ym. 2008), mitkä osaltaan vahvistavat tai heikentävät lapsen käsitystä itsestään (Kautto-Knape 2012).

Taulukko 3. Keinoja tukea oppilaan kokonaisvaltaista kasvua.

	Olli	Eija
Vuorovaikutus	<p>Rohkaiseva palaute</p> <p>Kiinnostuksen osoittaminen</p> <p>Akateemisiin tarpeisiin vastaaminen, yksilöllinen ohjaus.</p> <p>Hyviä vuorovaikutustaitoja edistävät työskentelytavat: pari- ja ryhmätyöskentely, draama, opetuskeskustelu.</p> <p>Mielipiteen ilmaisun vapaus</p>	<p>Myönteinen palaute: kiitos, kehu.</p> <p>Lapsen yksilöllinen kohtaaminen: huomiointi, ohjaus, kuunteleminen.</p> <p>Vuorovaikutustaitoja ja osallisuutta edistävät työskentelytavat: parityöskentely, vertaisarviointi, omien töiden esittäminen muulle luokalle, tunnejana.</p> <p>Mielipiteen ilmaisun vapaus</p>
Yhteenkuuluvuus	<p>Istumajärjestys</p> <p>Työtavat: draama, ryhmätyöt. Ryhmätyöskentelyn ohjaaminen. Projektit.</p> <p>Tähtitunnit</p> <p>Yhteistyö vanhempien kanssa</p>	<p>Istumajärjestys ja parityöskentely</p> <p>KiVa-tunnit, tunnejana</p> <p>Leikkituokiot ja lelopäivät</p> <p>Käytökukka-palkintotunnit</p> <p>Kummitapaamiset</p> <p>Oman työn esittäminen luokkatovereille</p> <p>Oppilaiden kuvat luokan seinällä</p>
Johtajuus ja osallisuus	<p>Opettaja luokkaryhmän johtajana ja rajojen asettajana. Oppilaille mielipiteen vapaus, asioista voidaan neuvotella. Ei turhaa kontrollointia, luottamus.</p> <p>Vaikutusmahdollisuuksia: tapahtumajärjestelyt, esitelmien, liikuntatuntien ja ryhmätöiden aiheet, tähtitunnit, matematiikan kokeilu.</p>	<p>Opettaja luokan johtajana ja toiminnan ohjaajana. Oppilaille mielipiteen vapaus. Vastuun jakaminen ja luottamus: toiminnalliset tilanteet, pienten riitojen itsenäinen selvittely.</p> <p>Lupauksista kiinni pitäminen.</p> <p>Vaikutusmahdollisuuksia: lukuläksyn valinta, Käytökukka -palkintotunti. Oppilaiden oppituntiin liittyvien toiveiden spontaani huomiointi.</p>
Säännöt ja konfliktitilanteet	<p>Säännöistä pidetään kiinni, välitön puuttuminen: kasvatuskeskustelut.</p> <p>Keltaiset kortit työrauhan ylläpitämiseksi.</p> <p>Oppilaiden tasavertainen ja oikeudenmukainen kohtelu; jokaisen konfliktiin osallisen kuunteleminen.</p> <p>Opettajan ohjaa konfliktin selvittelyä.</p>	<p>Rutiinit toiminnan ohjaajina, ongelmista etukäteen puhuminen.</p> <p>Säännöistä pidetään kiinni: välitön puuttuminen keskustelun kautta.</p> <p>Käytökukka</p> <p>Tasapuolinen kohtelu</p> <p>Konfliktien ratkaiseminen puhumalla, opettaja ja oppilaiden välisenä sovittelijana. Yhteistyö kodin kanssa.</p>

Olli ja Eija tukevat oppilaiden keskinäistä vuorovaikutusta ja yhteenkuuluvuutta istumajärjestyksen ja työskentelytapojen sekä yhteisen toiminnan kautta. Yhteisöllisyyden ja yhteenkuuluvuuden merkitys oppilaan minäkäsitykselle on keskeinen. Tunne siitä, että on hyväksytty ryhmän jäsen, jolla on mahdollisuuksia vaikuttaa ryhmän toimintaan, tukee oppilaan itsearvostusta ja -luottamusta eli pätevyyden tunnetta (ks. luku 4.2). Yhteisöllisyys lisää myös koulussa viihtymistä ja koulutyöskentelyyn sitoutumista (Loukas, Suzuki & Horton 2006), jotka osaltaan edistävät oppilaan myönteisen minäkäsityksen kehitystä.

Luokan yhteisöllisyyttä sekä välillisesti yksittäisen oppilaan minäkäsitystä ja hyvinvointia tulisi tukea myös opettamalla tietoisesti lapsille sosiaalisia taitoja. Oppilaan sosiaaliset taidot edistävät myönteisen vuorovaikutussuhteen syntymistä luokkatovereiden ja muiden vertaisten kanssa (Rose-Krasnor & Denham 2009, 170), mikä mahdollistaa minäkäsityksen kehityksen yksilön toisilta saatavan ja toisille annetun palautteen kautta. Sosiaalisten taitojen oppimista Ollin luokassa tukee erityisesti draaman käyttö opetusmenetelmänä. Eijan luokassa näitä taitoja harjoitellaan etenkin Kiva -tunneilla, mutta myös muun luokkahuone-toiminnan yhteydessä.

Olli ja Eija tukevat oppilaidensa osallisuutta antamalla näille mahdollisuuden ilmaista vapaasti mielipiteitään luokassa (ks. Opetushallitus 2008, 71). He pyrkivät myös ottamaan huomioon oppilaiden mielipiteitä. Oppilaiden todelliset vaikutusmahdollisuudet ovat kuitenkin melko suppeita, rajautuen etupäässä opetussuunnitelman ulkopuoliseen toimintaan, mikä vastaa Suomen Unicefin teettämän kouluviihtyvyytutkimuksen tuloksia (Halme & Harinen 2012, 43–46). Suomen koululaisilla on hyvin vähän mahdollisuuksia vaikuttaa esimerkiksi opetuksen sisältöihin ja menetelmiin (Halme & Harinen 2012, 43). Vaikutusmahdollisuuksien tarjoaminen sekä oppilaiden mukaan ottaminen päätöksentekoon olisi kuitenkin tärkeää niin yhteenkuuluvuuden, kouluviihtyvyyden ja oppimisen näkökulmasta kuin yksilön minäkäsityksen kehityksen kannalta (Rasku-Puttonen 2008; Hännikäinen & Rasku-Puttonen 2010).

Olli ja Eija edistävät luokan työrauhaa ja myönteistä ilmapiiriä pitämällä kiinni säännöistä, puuttumalla ongelmiin välittömästi ja keskustelemalla niistä avoimesti. Eijan toiminnassa korostuvat myös rutiinit toiminnan ennakoimiseksi. Selkeät ja johdonmukaiset säännöt



sekä rutiinit ovatkin keskeisellä sijalla oppilaan käyttäytymisen säätelyssä ja liittyvät hyvään ryhmän organisointiin ja hallintaan (Pianta ym. 2008). Säännöt edistävät toiminnan ennakoimista ja luovat turvallisuutta, mikä on edellytys lapsen kokonaisvaltaisen kasvun tukemiselle (ks. luku 4.2) Lisäksi molemmilla opettajilla on käytössä palkkiojärjestelmä oppilaiden hyvän käytöksen palkitsemiseen. Palkitseminen ja kiitoksen antaminen johtavat toiminnan mielekkäänä kokemiseen, mikä voi edistää oppilaiden motivaatiota ja sitoutumista koulutyöskentelyyn (Eskelä-Haapanen 2013).

Lisäksi Olli ja Eija pitävät tärkeänä lapsen kokonaisvaltaisen kasvun ja koulussa menestymisen tukemisen kannalta yhteistyötä lapsen kodin kanssa. Olli on pyytänyt vanhempia apuun luokan yhteenkuuluvuuden tukemisessa. Eijakin on ollut yhteydessä vanhempiin muun muassa lasten välisiä konflikteja ratkoessaan. Opettajan ja lapsen kodin välinen yhteistyö sekä vanhempien osallisuus lapsen koulunkäyntiin luovat myös Rimpelän (2008, 26) mukaan parhaat edellytykset lapsen kokonaisvaltaiselle kasvulle. Opettajan tulisi ottaa siis myös vanhemmat mukaan rakentamaan luokkaan oppilaan kokonaisvaltaista kasvua tukevaa myönteistä ilmapiiriä.

### *Lopuksi*

Opettajan mahdollisuudet ja keinot rakentaa oppilaan kokonaisvaltaista kasvua tukevaa luokkahuoneilmapiiriä voidaan tiivistää tutkimustulosteni pohjalta (ks. myös Salminen 2013):

1. oppilaiden tukemiseen ja heistä välittämiseen,
2. mielipiteenilmaisun ja avoimen keskustelun sallimiseen sekä
3. luokan toiminnan organisointiin ja työskentelytapoihin.

Koska erityisesti oppilaiden vaikutusmahdollisuudet omaan oppimiseen liittyvissä asioissa on nähty sekä tässä että aiemmassa tutkimuksessa opetuksen ongelmakohtana, olisi jatkossa syytä etsiä lisää opettajien käytännön työssä toimiviksi havaitsemia konkreettisia malleja alakoululaisten osallistamiseen (ks. esim. Hännikäinen & Rasku-Puttonen 2010). Vaikka tämän tutkimuksen perusteella voidaan tehdä joitain päätelmiä eri-ikäisten oppilaiden kokonaisvaltaisen kasvun tukemisesta, jatkossa olisi hyödyllistä myös selvittää, mitkä työskentelytavat ja toimintamallit tukevat parhaiten eri luokka-asteella olevia oppilaita.

Erityisen tärkeää olisi lisätä sekä tutkimuksen että koulutuksen avulla opettajien tietoutta myönteisen ilmapiirin ja osallistavan vuorovaikutuskulttuurin merkityksestä lapsen kokonaisvaltaiselle kasvulle. Myönteinen luokkahuoneilmapiiri mahdollistaa vuorovaikutuksessa oppimisen ja käänteisesti; vain osallistavan ja oppimista tukevan dialogin avulla voi syntyä todellinen oppilaan kokonaisvaltaista kasvua tukeva luokkahuoneilmapiiri (ks. Mercer 2008).

Tämä tutkimus on tullut osaksi opettajuuteni kasvuprosessia. Olen peilannut teoriaa ja tutkimukseni tuloksia niihin kokemuksiin, joita minulla jo on opettajan työstä, sekä reflektoinut omaa opettajuuttani. Olen havainnut puutteitani ja vahvuuksiani. Näen omien puutteideni havaitsemisen mahdollisuutena kasvulleni. Olen saanut tutkimushenkilöiltäni myös ideoita opetuksen toteuttamiseen sekä hyviä malleja erilaisten vuorovaikutustilanteiden hoitamiseen. Kaiken kaikkiaan tutkimusmatkani on antanut minulle lisää varmuutta selvitä tulevaisuudessa työstäni opettajana.

## Lähteet

- Aho, S. 1996. Lapsen minäkäsitys ja itsetunto. Helsinki: Edita.
- Ahonen, A. 2008. Koulussa ei viihdytä, mutta miksi. Teoksessa M. Lairio, H. L. T. Heikkinen, M. Penttilä (toim.) Koulutuksen kulttuurit ja hyvinvoinnin politiikat. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 35, 195–211.
- Aro, T. 2003. Itsesääteily ja tarkkaavaisuus. Teoksessa T. Siiskonen, T. Aro, T. Ahonen & R. Ketonen (toim.) Joko se puhuu? Jyväskylä: PS -kustannus.
- Asher, S. R. & McDonald K. L. 2009. The behavioral basis of acceptance, rejection, and perceived popularity. Teoksessa K. H. Rubin, W. M. Bukowski & B. Laursen (toim.) Handbook of peer interactions, relationships, and groups. New York : Guilford Press, 232–248.
- Aunola, K. 2005. Kasvatus ja vanhemmuus. Tutkimuksen traditiot ja haasteet. *Psykologia*, 40, 356–369.
- Aunola, A., Leskinen, E. & Nurmi J.-E. 2006. Developmental dynamics between mathematical performance, task motivation, and teachers' goals during the transition to primary school. *British Journal of Educational Psychology*, 76 (1), 21–40.
- Baker, J. A. 1999. Teacher-student interaction in urban at-risk classrooms: differential behavior, relationship quality, and student satisfaction with school. *The Elementary School Journal*, 100 (1), 57–70.
- Beane, J. A. & Lipka, R. P. 1986. Self-concept, self-esteem and the curriculum. New York: Teachers College Press.
- Burns, R. 1982. Self-concept development and education. London: Holt, Rinehart and Winston.
- Buyse, E., Verschueren, K., Doumen, S., Van Damme, J. & Maes, F. 2008. Classroom problem behavior and teacher-child relationships in kindergarten: The moderating role of classroom climate. *Journal of School Psychology*, 46, 367–391.
- Clandinin, D. J. & Connelly, F.M. 2000. Narrative inquiry: experience and story in qualitative research. San Francisco: Jossey Bass.
- Connor, C. M., Son, S.-H., Hindman, A. H. & Morrison F. J. 2005. Teacher qualifications, classroom practices, family characteristics, and preschool experience: Complex effects on first graders' vocabulary and early reading outcomes. *Journal of School Psychology*, 43, 343–75.
- Coopersmith, S. 1967. The Antecedents of self-esteem. San Francisco: W. H. Freeman and Company.

- Currie, C., Zanotti C., Morgan, A., Currie, D., de Looze, M., Roberts, C., Samdal, O., Smith O. R. F. & Barnekow, V. (toim.) 2012. Social determinants of health and well-being among young people. Health behavior in school-aged children (HBSC) study: international report from the 2009/2010 survey. Copenhagen: WHO regional office for Europe, 2012 (Health Policy for Children and Adolescents, No. 6) Saatavana [www-muodossa: <URL: http://www.euro.who.int/\\_\\_data/assets/pdf\\_file/0003/163857/Social-determinants-of-health-and-well-being-among-young-people.pdf>](http://www.muodossa: <URL: http://www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0003/163857/Social-determinants-of-health-and-well-being-among-young-people.pdf>) Luettu 28.8.2013.
- Day, C., Kington, A., Stobart, G. & Sammons, P. 2006. The personal and professional selves of teachers: stable and unstable identities. *British Educational Research Journal*, 32 (4), 601–616.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. 2000. The discipline and practice of qualitative research. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.) *Handbook of qualitative research*. 2., uudistettu painos. Thousand Oaks: Sage, 1–25.
- Eccles, J. S., Wigfield A. & Schiefele U. 1998. Motivation to succeed. Teoksessa W. Damon & N. Eisenberg (toim.) *Handbook of child psychology. Social, emotional, and personality development*. 5. painos, 3. volyymi. New York: Wiley & Sons, 1017–1095.
- Eskelä-Haapanen, S. 2012. Kohdennettu tuki perusopetuksen alkuluokilla. *Acta Universitatis Tamperensis* 1747.
- Eskelä-Haapanen, S. 2013. Kolmiportainen tuki esi- ja alkuopetuksessa. Luentomuistiinpanot: 20.9.2013. Jyväskylän yliopisto.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2008. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. 8. painos. Tampere: Vastapaino.
- Eskola, J. & Vastamäki J. 2001. Teemahaastattelu: opit ja opetukset. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1*. Jyväskylä: Gummerus, 24–42.
- Fraser, B. J. 1986. *Classroom environment*. London: Croom Helm curriculum policy and research series.
- Freiberg, H. J. 1999. *School climate: measuring, improving, and sustaining healthy learning environments*. E-kirja. London: Routledge.
- Ghaith, G. 2003. The relationship between forms of instruction, achievement and perceptions of classroom climate. *Educational Research*, 45 (1), 83–93.
- Grönfors, M. 1982. *Kvalitatiiviset kenttätömenetelmät*. Porvoo: WSOY.
- Grönfors, M. 2001. Havaintojen teko aineistonkeräyksen menetelmänä. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1*. Jyväskylä: Gummerus, 124–141.

- Hamre, B. K. & Pianta R. C. 2001. Early teacher–child relationships and the trajectory of children’s school outcomes through eighth grade. *Child Development*, 72 (2), 625–638.
- Hamre, B. K. & Pianta R. C. 2005. Can instructional and emotional support in the first-grade classroom make a difference for children at risk of school failure? *Child Development*, 76 (5), 949–967.
- Harinen P. & Halme J. (toim.) 2012. Hyvä, paha koulu – kouluhyvinvointia hakemassa. Suomen UNICEF: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, verkkojulkaisuja 56. Saatavilla www-muodossa: <URL: [http://www.unicef.fi/files/unicef/tutkimukset/hyva\\_paha\\_koulu.pdf](http://www.unicef.fi/files/unicef/tutkimukset/hyva_paha_koulu.pdf)> Luettu 20.11.2012.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2001. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita. 15., uudistettu painos. Hämeenlinna: Karisto.
- Horppu, R. 1993. Oppilaiden käsitykset opettajan auktoriteetista erilaisissa luokkailmastöissa. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hooks, B. 2007. Vapauttava kasvatus. Helsinki: Kansanvalistusseura.
- Howe, C. 2010. Peer groups and children’s development. Hoboken: Wiley-Blackwell. Saatavilla www-muodossa: <http://site.ebrary.com.ezproxy.jyu.fi/lib/jyvaskyla/docDetail.action?docID=10358865>
- Hytönen, J. 2008. Lapsikeskeisen kasvatuksen ydinkysymyksiä. Helsinki: WSOY.
- Hännikäinen, M. 2006. Yhteenkuuluvuuden tunne ja oppijoiden yhteisöksi kehittyminen. Teoksessa K. Karila, M. Hännikäinen, A.R. Nummenmaa & H. Rasku-Puttonen (toim.) Kasvatusvuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 126–146.
- Hännikäinen, M. & van Oers, B. 2002. Togetherness as a quality of the learning context. Teoksessa Researching early childhood: social competence and communication. Göteborg University: Early Childhood Research and Development Centre, 83–96.
- Hännikäinen, M. & van Oers, B. 2003. Yhteenkuuluvuuden tunne äidinkielen oppitunnin aikana: "me olemme tämän kertomuksen kirjoittajia". *Kasvatus*, 34 (4), 340–350.
- Hännikäinen, M. & Rasku-Puttonen, H. 2010. Promoting children’s participation: the role of teachers in preschool and primary school learning sessions, *Early Years: An International Research Journal*, 30 (2), 147–160
- Ikonen, M. 2006. Lasten vuorovaikutus ja leikki yhteisöllisyyden rakentajana. Teoksessa K. Karila, M. Hännikäinen, A.R. Nummenmaa & H. Rausku-Puttonen (toim.) Kasvatusvuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 149–165.

- Ilmonen, K. & Jokinen K. 2002. Luottamus modernissa maailmassa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Ireson, J. & Hallam, S. 2005. Pupils' liking for school: Ability grouping, self-concept and perceptions of teaching. *British Journal of Educational Psychology* 75, 297–311
- Johnson, D. I. 2009. Connected classroom climate: a validity study. *Communication Research Reports*, 26 (2), 146–157.
- Jose, P. E., Ryan N. & Pryor J. 2012. Does social connectedness promote a greater sense of well-being in adolescence over time? *Journal of research on adolescence*, 22 (2), 235–251.
- Kakkuri-Knuuttila, M.-L. 1998. Johdanto: Argumentoinnin mestari tuntee taitonsa. Teoksessa M.-L. Kakkuri-Knuuttila (toim.) *Argumentti ja kritiikki. Lukemisen, keskustelun ja vakuuttamisen taidot*. Tampere: Tammer-Paino Oy.
- Kautto-Knape, E. 2012. Oppilasta lamaannuttava kouluvuorovaikutus. Aineistoperustainen teoria. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research*, 438.
- Keltikangas-Järvinen, L. 1998. Hyvä itsetunto. 7. painos. Helsinki: WSOY.
- Kerola, K. 2001. Strukturoitu opetus. Teoksessa O. Ikonen & P. Virtanen (toim.) *HOJKS. Erilaisia oppijoita, erilaisia lähestymistapoja*. Jyväskylä: PS -kustannus, 256–273
- Kinnunen, E.-L. & Viitala, J. 2008. Kodin ja koulun välinen yhteistyö alkuopetuksessa. Teoksessa T. Koiranen, M.-L. Husso & E. Korpinen. *Kodin ja koulun yhteistyön monet kasvot*. Jyväskylä: TUOPE. *Tutkiva opettaja* 2/2008, 6-15.
- Koivula, M. 2010. Lasten yhteisöllisyys ja yhteisöllinen oppiminen päiväkodissa. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research*, 390.
- Korpinen, E. 1989. Minäkäsitys kasvatuksellisenä käsitteenä ja koulun merkitys sen kehittämisessä. *Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja Kasvatus* 20 (3), 193–200.
- Korpinen, E. 1990. Peruskoululaisen minäkäsitys. Jyväskylän yliopisto: Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. *Julkaisusarja A, tutkimuksia* 34.
- Korpinen, E. 1996. Opettajuutta etsimässä. *Kunnallisan alan kehittämissäätiön Polemiasarjan julkaisu nro 18*. Vammala: Vammalan Kirjapaino Oy.
- Korpinen, E. 2000. Finnish and estonian adolescents' self-concept and self-esteem at the end of comprehensive schooling. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 44 (1), 27–47
- Korpinen, E. 2008. Vanhemmat - koulun ja opettajan voimavara. Teoksessa T. Koiranen, M.-L. Husso & E. Korpinen. *Kodin ja koulun yhteistyön monet kasvot*. Jyväskylä: TUOPE. *Tutkiva opettaja* 2/2008, 94–106.

- Korpinen, E. 2009. Searching for the pedagogy of joy. Teoksessa E. Korpinen, M.-L. Husso, J. Juurikkala & S. Vesterinen (toim.) Näkökulmia ilon pedagogiikkaan. Perspectives to pedagogy of joy. Jyväskylä: TUOPE. Tutkiva Opettaja 1/2009, 68–79.
- Koth, C. W, Bradshaw, C. P. & Leaf, P. J. 2008. A multilevel study of predictors of student perceptions of school climate: The effect of classroom-level factors. *Journal of Educational Psychology*, 100 (1), 96–104.
- Kuperminc, G. P., Leadbeater, B. J., Blatt, S.J. 2001. School social climate and individual differences in vulnerability to psychopathology among middle school students. *Journal of School Psychology*, 39 (2), 141–159.
- Kurki, L. & Tomperi, T. 2011. Väittely opetusmenetelmänä. Tallinna: Tallinnan kirjapaino-osekeyhtiö.
- Kuula, A. 2006. Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Tampere: Vastapaino.
- Kärnä, A., Voeten, M., Little, T., Poskiparta, E., Kaljonen, A. & Salmivalli, C. 2011. A large-scale evaluation of the KiVa antibullying program: grades 4-6. *Child Development*, 82 (1), 311–330.
- Kääriäinen, H. 1986. Oppilaan selviytyminen koululaisena sekä minäkuvan ja kouluasenteiden kehitys peruskoulun luokilla 1-4. Opettajien, oppilaiden ja heidän vanhempiensa tekemiin arviointeihin sekä suoritettuihin mittauksiin perustuva seurantatutkimus kahdessa helsinkiläisessä koulussa. Helsingin yliopiston opettajan koulutuslaitos. Tutkimuksia 45.
- La Paro, K. M., Pianta R.C. & Stuhlman M. 2004. The classroom assessment scoring system: Findings from the prekindergarten year. *The Elementary School Journal*, 104 (5), 409–426.
- Lankshear, C. & Knobel, M. 2004. A handbook for teacher research. From design to implementation. Maidenhead: Open University Press.
- Launonen, L. & Pulkkinen, L. 2004. Koulu kasvuyhteisönä. Teoksessa L. Launonen & L. Pulkkinen (toim.) Koulu kasvuyhteisönä - kohti uutta toimintakulttuuria. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Laursen, F. 2006. Aito opettaja. Opas autenttiseen opettajuuteen. Suomentanut Kimmo Kontturi. Helsinki: Otava.
- Lerkkanen, M.-K., Kiuru, N., Pakarinen E., Viljaranta J., Poikkeus A.-M., Rasku-Puttonen, H., Siekkinen, M. & Nurmi J.-E. 2012. The role of teaching practices in the development of children's interest in reading and mathematics in kindergarten. *Contemporary Educational Psychology* 37, 266–279.
- Linnakylä P. & Malin A. 1997. Oppilaiden profiloituminen kouluviihtyvyyden arvioinnissa. *Kasvatus* 28 (2), 112–127.

- Loukas, A., Suzuki, R. & Horton, K. D. 2006. Examining school connectedness as a mediator of school climate effects. *Journal of Research on Adolescence*, 16 (3), 491–502.
- Mashburn, A. J., Pianta, C. J., Hamre B. K., Downer J. T., Barbarin, O. A, Bryant, D., Burchinal, M., Early, D. M. & Howes, C. 2008. Measures of classroom quality in prekindergarten and children's development of academic, language, and social skills. *Child Development*, 79 (3), 732–749.
- McDavid J.W. & Harari, H. 1974. *Psychology and social behavior*. New York: Harper & Row.
- Mead, G. H. 1934/1983. *Mind, self and society: from the standpoint of a social behaviorist*. Toimittanut C. W. Morrison. Chicago: University of Chicago Press.
- Mercer, M. 2008. Classroom dialogue and the teacher's professional role. *Education Review*, 21 (1), 60–65.
- Mercer, M. & Littleton, K. 2007. *Dialogue and the development of children's thinking: a sociocultural approach*. New York: Routledge.
- Metso, T. 2004. *Koti, koulu ja kasvatus – kohtaamisia ja rajankäyntejä*. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura. Kasvatusalan tutkimuksia 19.
- Montague, M., & Rinaldi, C. 2001. Classroom dynamics and children at risk: A follow-up. *Learning Disability Quarterly*, 24, 75–83.
- Nurmi, R. 2006. Osallistava draama – elämyksiä ja oppimista. Teoksessa S. Grünthal & J. Pentikäinen (toim.) *Kulmakivi. Luokanopettajan äidinkieli ja kirjallisuus*. Helsinki: Otava, 201–215.
- Ojanen, M. 1996. *Mikä minä on? Minän rakenne, kehitys, häiriöt ja eheytyminen*. 2. painos. Tampere: Kirjatoimi.
- Olkinuora, E. & Mattila, E. 2001. Oppilaan koulutyön mielekkyyden ja koulujen kasvatustoiminnan edellytysten arviointia. Teoksessa M. Olkinuora & M. Mattila (toim.) *Miten menee peruskoulussa? Kasvatuksen ja oppimisen edellytysten tarkastelua Turun kouluissa*. Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisu A: 195, 17–53
- Opetushallitus. 2004. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004*. Helsinki: Opetushallitus. Saatavana [www-muodossa: <URL: http://www.oph.fi/download/139848\\_pops\\_web.pdf>](http://www.oph.fi/download/139848_pops_web.pdf) Luettu 28.8.2013.
- Opetushallitus. 2008. *Peruskoulun 5., 7. ja 9. luokan oppilaiden koulukokemukset ja koettu terveys. WHO-Koululaistutkimuksen trendejä vuosina 1994–2006*. Toimittaneet K. Kämppi, R. Välimaa, J. Tynjälä, I. Haapasalo, J. Villberg & L. Kannas. Tampere: Yliopistopaino.
- Opetushallitus. 2010. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset 2010*. Helsinki: Opetushallitus. Saatavana [www-muodossa: <URL: http://www.oph.fi>](http://www.oph.fi)



- [http://www.oph.fi/download/132882\\_Perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteiden\\_muutokset\\_ja\\_taydennykset2010.pdf](http://www.oph.fi/download/132882_Perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteiden_muutokset_ja_taydennykset2010.pdf)> Luettu 12.9.2013.
- Opetushallitus. 2012. Luonnos perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiksi 2014. Helsinki: Opetushallitus. Saatavilla [www-muodossa: <URL: http://www.oph.fi/download/146131\\_Luonnos\\_perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteiksi\\_VALMIS\\_14\\_11\\_2012.pdf>](http://www.oph.fi/download/146131_Luonnos_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteiksi_VALMIS_14_11_2012.pdf) Luettu 13.9.2013.
- Pakarinen, E. 2012. Relations between teacher–child interactions and children’s learning and motivation in Finnish kindergartens. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research*, 447.
- Patton, M. Q. 2002. *Qualitative research & evaluation methods*. 3. painos. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Piaget, J. & Inhelder, B. 1966/1977. *Lapsen psykologia*. Suomentanut M. Rutanen. Jyväskylä: Gummerus.
- Pianta, R. C., Hamre, B., & Stuhlman, M. (2003). Relationships between teachers and children. Teoksessa W. M. Reynolds, G. E. Miller, & I. B. Weiner (toim.) *Handbook of psychology: Vol. 7—Educational psychology*. Hoboken: Wiley, 199–234.
- Pianta, R. C., La Paro, K. M. & Hamre, B. K. 2008. *Classroom assessment scoring system. Manual K–3*. Baltimore: Brookes Publishing.
- Pianta, R. C. & Stuhlman, M. W. 2004 Teacher-child relationships and children's success in the first years of school. *School Psychology Review*, 33 (3), 444–458.
- Polkinghorne, D. E. 1988. *Narrative knowing and the human sciences*. Albany: New York Press.
- Polkinghorne, D. E. 1995. Narrative configuration in qualitative analysis. *Qualitative Studies in Education*, 8 (1), 5–23.
- Rasku-Puttonen, H. 2005. Lasten ja nuorten osallisuus kasvu- ja oppimisympäristöissään. Teoksessa A.-L. Huttunen & A. M. Kokkonen (toim.) *Koulutuksen kulttuurit ja hyvinvoinnin politiikat. Kasvatustieteen päivät 2005*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 7–14. Saatavilla [www-muodossa: <URL: https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/18898/isbn9513923843.pdf?sequence=1>](http://www-muodossa: <URL: https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/18898/isbn9513923843.pdf?sequence=1>) Luettu 10.9.2013.
- Rasku-Puttonen, H. 2008. Oppilaiden osallisuus koulu yhteisössä. Teoksessa M. Lairio, H. L. T. Heikkinen, M. Penttilä (toim.) *Koulutuksen kulttuurit ja hyvinvoinnin politiikat*. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura. *Kasvatusalan tutkimuksia* 35, 155–171.
- Rauhala, L. 2005. *Ihmiskäsitys ihmistyössä*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Rauste-von Wright M., von Wright J., Soini T. 2003. *Oppiminen ja koulutus*. 9., uudistettu painos. Helsinki: WSOY.

- Rimpelä, M. 2008. Oppilashuolto kouluhyvinvoinnin ytimenä. Teoksessa M. Suortamo, H. Laaksola & J. Välijärvi (toim.) Opettajan vuosi. Teemana hyvinvointi. Jyväskylä: PS-kustannus, 13–53.
- Rinaldi, C., Kates, A. & Welton, C. 2008. Understanding student's interactions: why varied social tasks matter. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 13 (2), 127–140.
- Roeser, R.W. & Eccles J. S. 1998. Adolescents' perceptions of middle school: relation to longitudinal changes in academic and psychological adjustment. *Journal of Research on Adolescence*, 8 (1), 123–158.
- Rogers, C. R. 1951/1984. Client-centered therapy: its current practice, implications and theory. Toimittanut E. Dorfman, T. Gordon & N. Hobbs. London: Constable and Company Limited.
- Rogers, C. R. 1961/1970. On Becoming a Person: a therapist's view of psychotherapy. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Roland, E. & Galloway D. 2002. Classroom influences on bullying. *Educational Research* 44 (3), 299–312.
- Rose-Krasnor L. & Denham, S. 2009. Social-emotional competence in early childhood. Teoksessa K. H. Rubin, W. M. Bukowski & B. Laursen (toim.) *Handbook of peer interactions, relationships, and groups*. New York : Guilford Press, 162–179.
- Saarela-Kinnunen, M. & Eskola, J. 2001. Tapaus ja tutkimus = tapaustutkimus? Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1*. Jyväskylä: Gummerus, 158–169.
- Sahlberg, P. & Sharan, S. (toim.) 2002. Yhteistoiminnallisen oppimisen käsikirja. Helsinki: WSOY.
- Salminen, J. E. 2013. Case study on teacher's contribution to children's participation in Finnish preschool classrooms during structured learning sessions. *Frontline Learning Research* 1, 72–80.
- Salmivalli, C. 2005. Kaverien kanssa: Vertaissuhteet ja sosiaalinen kehitys. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Salmivalli, C., Garandeau, C., & Veenstra, R. 2012. KiVa antibullying program: Implications for school adjustment. Teoksessa G. Ladd & A. Ryan (toim.) *Peer Relationships and Adjustment at School*, 279–307. Saatavilla [www-muodossa: <URL: http://site.ebrary.com.ezproxy.jyu.fi/lib/jyvaskyla/docDetail.action?docID=10557857 >](http://site.ebrary.com.ezproxy.jyu.fi/lib/jyvaskyla/docDetail.action?docID=10557857) Luettu 20.3.2013.
- Salovaara, R. & Honkonen, T. 2011. Rakenna hyvä luokkahenki. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Saloviita, T. 2006. Yhteistoiminnallinen oppiminen ja osallistava kasvatus. Jyväskylä: PS-kustannus.

- Saloviita, T. 2007. Työrauha luokkaan. Löydä omat toimintamallisi. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Schmuck, R. A. & Schmuck, P. A. 2001. Group processes in the classroom. 8. painos. New York : The McGraw-Hill Companies.
- Shavelson, R. J. & Bolus, R. 1982. Self-concept: The interplay of theory and methods. *Journal of Educational Psychology*, 74 (1), 3–17.
- Stornes, T., Bru, E. & Thormod, I. 2008. Classroom social structure and motivational climates: on the influence of teachers' involvement, teachers support and regulation in relation to motivational climates in school classrooms. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52, 315–29
- Sulkunen, S. & Välijärvi, J. (toim.) 2012. PISA09. Kestääkö osaamisen pohja? Opetus- ja kulttuuriministeriö: Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2012:12. Saatavana [www-muodossa: <URL: http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2012/liitteet/okm12.pdf?lang=fi>](http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2012/liitteet/okm12.pdf?lang=fi) Luettu 5.1.2013.
- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen E. & Saari, S. 1994. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.
- Thomas, D. E., Bierman K. L. & Powers C. J. 2011. The influence of classroom aggression and classroom climate on aggressive–disruptive behavior. *Child Development*, 82 (3), 751–757.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2012. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. 9. uudistettu laitos. Helsinki: Tammi.
- Törmä, E. 2011. Tutkivana opettajana arvioinnin olemusta etsimässä. Kertomus oppilaan kasvua tukevan arvioinnin kehittämisestä yksilöllisenä ja yhteistoiminnallisena prosessina. TUOPE: Jyväskylä. Tutkiva opettaja 1/2011.
- Tzuo, P.W. 2007. The tension between teacher control and children's freedom in a child-centered classroom: resolving the practical dilemma through a closer look at the related theories. *Early Childhood Education Journal*, 35 (1), 33–39.
- Vygotsky, L. S. 1978. *Mind in society. The development of higher psychological processes.* Toimittanut V. John-Steiner, S. Scribner, E. Souberman & M. Cole. Cambridge: Harvard University Press.
- Walker, J.M. T. 2008. Looking at the teacher practices through the lens of parenting style. *The Journal of Experimental Education*, 76, 218–240
- Wang, M.-T. & Holcombe R. 2010. Adolescents' perceptions of school environment, engagement, and academic achievement in middle school. *American Educational Research Journal*, 47 (3), 633–662.

- Wells, C. G. 1999. *Dialogic inquiry: towards a sociocultural practice and theory of education*. E-kirja. New York: Cambridge University Press.
- Wentzel, K.R. 1997. Student motivation in middle school: The role of perceived pedagogical caring. *Journal of Educational Psychology*, 89 (3), 411–419.
- Wentzel, K. R. 1998. Social relationships and motivation in middle school: the role of parents, teachers and peers. *Journal of Educational Psychology*, 90 (2), 202–209.
- Wentzel, K. R. 2002. Are effective teachers like good parents? Teaching styles and student adjustment in early adolescence. *Child Development*, 73 (1), 287–301.
- Wentzel, K. R. 2009. Peers and academic functioning at school. Teoksessa K. H. Rubin, W. M. Bukowski & B. Laursen (toim.) *Handbook of peer interactions, relationships, and groups*. New York : Guilford Press, 531–547.
- Westling Allodi, M. 2002. A two-level analysis of classroom climate in relation to social context, group composition, and organization of special support. *Learning Environments Research* 5 (3), 253–274.
- Wigfield, A. & Eccles, J. S. 2004. Expectancy-Value Theory of Achievement Motivation. *Contemporary Educational Psychology* 25, 68–81.
- Wilson, H. K., Pianta R. C. & Stuhlman, M. 2007. Typical classroom experiences in first grade: the role of classroom climate and functional risk in the development of social competencies. *The Elementary School Journal*, 108 (2), 81–96.

# Liitteet

## A Haastattelurunko

1. Mitä sinulle tarkoittaa oppilaan kasvun tukeminen?
2. Millainen luokan ilmapiiri mielestäsi tukee oppilaan kokonaisvaltaista kasvua?
- 3 A) Millaisin asioin tällaisen ilmapiirin syntyä voidaan tukea/mitkä asiat edistävät tällaista ilmapiiriä?
- 3 B) Mikä rooli opettajalla on mielestäsi luokan ilmapiirin kannalta?
  - a) Millaiseen johtajuuteen pyrit?
  - b) Millaista vuorovaikutuksen kulttuuria haluat tukea luokassasi? Miten?
  - c) Millainen käytäntö teillä on luokan sääntöjen suhteen? Miten seurataan, että toimitaan sääntöjen mukaan?
  - d) Miten luokassasi ratkotaan ongelmia (konflikteja)?
  - e) Miten pyrit tukemaan oppilaiden vertaissuhteita ja luokan yhteenkuuluvuuden tunnetta?
  - f) Miten toteutat oppilaiden ryhmittelyä esim. (istumajärjestyksessä, ryhmitöissä)?
  - g) Onko opettajan persoonallisuudella merkitystä luokan ilmapiirin kannalta?
4. Millainen ilmapiiri luokassasi on?

## **B Eijan toisen haastattelun runko**

1. Sovitko oppilaiden kanssa etukäteen tilanteet, joista käytöskukan saa?
2. Kuinka pariarviointi tapahtuu?
3. Onko Kiva koulu -ohjelma toimiva nimenomaan yhteisöllisyyden kannalta?
4. Kuinka usein luokassa on leikkitunteja? Syntykö leikkituokioita spontaanisti vai suunnitellaanko ne etukäteen?
5. Onko luokassa lelopäiviä?
6. Kuinka palkitset oppilaita?
7. Kuinka konflikteja selvitetään luokassa (kaikki yhdessä, vai vain konfliktin osapuolten kanssa)?
8. Millaisissa luokkahuonetilanteissa pyrit antamaan vastuuta oppilaille?
9. Kun sanoit, että käynte etukäteen uusia tilanteita läpi, millaisia tilanteita tarkoitat?

## C Havainnointilomake

Vuorovaikutus (oppilaiden huomiointi ja palaute)

1. Millaista palautetta opettaja antaa oppilaille (sanallinen, eleet, äänen paino ja sävy)?
2. Miten opettaja puhuu oppilailleen (avoimesti/etäisesti, virallisesti/tuttavallisesti)?
3. Osoittaako välittämistä?
4. Jos luokassa on ilmenee kiusaamista tai toiselle nauramista, puuttuuko opettaja siihen? Miten?
5. Osallistaako opettaja oppilaita antamalla mahdollisuuksia jakaa kokemuksiaan?
6. Uskaltavatko oppilaat ilmaista mielipiteitään?

Yhteenkuuluvuus

1. Millaisia työskentelytapoja opettaja käyttää?
2. Tukeeko istumajärjestys yhdessä työskentelyä?
3. Ilmeneekö "me" -puhetta?
4. Puhutaanko luokassa paljon?
5. Miten oppilaat tulevat toimeen keskenään?
6. Auttavatko oppilaat toisiaan?

Johtajuus

1. Onko opetus lapsikeskeistä? Miten näyttäytyy?
2. Antaako opettaja vastuuta oppilailleen? Miten?
3. Kuinka paljon oppilaat voivat vaikuttaa oppisisältöihin ja luokan asioihin?

Säännöt ja ongelmatilanteet

1. Kuinka ongelmia ratkotaan?
2. Miten sääntöjä valvotaan?
3. Käydäänkö sääntöjä usein läpi?
4. Onko luokassa hyvä työskentelyrauha? (oppilas voi keskittyä)