

Annika Lehtola

”Siit tuli sen tapanen minkä miä just halusin”

– Lapset omien kyvykkyyskokemustensa dokumentoijina

**Opettajankoulutuslaitos
pro gradu -tutkielma
Syyslukukausi 2013
Kasvatustieteiden laitos
Jyväskylän yliopisto**

TIIVISTELMÄ

Lehtola, Annika. ”Siit tuli sen tapanen, minkä miä just halusin” – Lapset omien kyvykkyyskokemustensa dokumentoijina

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden laitos, 2013. 92 sivua, 5 liitesivua.

Tutkimuksen tarkoitus on tehdä näkyväksi, millaisia kyvykkyyskokemuksia alkuopetusikäiset lapset saavat koulussa. Tutkimus on toteutettu sosiokulttuurisesta näkökulmasta, joten tarkastelussa painottuu toimijuuden rakentuminen sosiaalisessa vuorovaikutuksessa muiden kanssa. Reflektiokeskustelut tarjoavat mahdollisuuden lasten dokumentoimien kokemusten reflektointiin ja nostavat heidän omat näkökulmat keskiöön. Tutkimukset ovat osoittaneet myönteisillä tunteilla olevan vaikutuksia yksilön toimintaan ja hyvinvointiin. Lasten positiivista hyvinvointia tarkastelevat tutkimukset ovat kuitenkin keskittyneet yläkouluikäisiin tai sitä vanhempiin lapsiin. Tämä tutkimus kiinnittyy tarkastelemaan alkuopetusikäisten lasten kyvykkyyskokemuksia koulussa.

Tutkimuksessa hyödynnettiin lapsinäkökulmaista tutkimussuuntausta, jossa lapset nähdään kykenevinä toimijoina ja oman arkensa asiantuntijoina. Täten tutkimussuuntaus siirtyy lapsia koskevasta tiedosta lasten tuottamaan tietoon. Tutkimusaineisto koostui lasten digitaalisilla kameroilla dokumentoimista kokemuksista sekä lasten toiminnan kuvaamisesta stimulated recall -haastattelumenetelmällä. Menetelmä perustuu lapset osallistavaan aineistonkeruuseen, jossa lapset pääsevät itse kertomaan omista kokemuksistaan. Tutkimuksen analyysissä tarkastelen neljän pienryhmän (kahdeksan lasta) reflektiokeskusteluja, joissa tarkasteltiin lasten dokumentoimia kokemuksia ja videokatkelmia heidän toiminnastaan. Aineisto analysoitiin laadullisen sisällönanalyysin avulla.

Lasten dokumentoimien kuvien ja reflektoitujen kokemusten perusteella rakentui kolme teema-aluetta, jotka ovat osaaminen ja saavutukset, tärkeät ihmiset ja heidän kanssa toimiminen ja arkielämään liittyvät toiminnot. Lapsille oli tärkeää saada onnistumisen kokemuksia omasta osaamisestaan ja tuntea olevansa hyvä jossain. He kokivat onnistumisia tilanteissa, joissa he pystyivät itse vaikuttamaan toimintaan. Toiminnassaan lapset pyrkivät ’pienien asioiden’ avulla vaikuttamaan omaan toimintaansa, jotka voivat jäädä aikuisilta arjessa huomaamatta. Lapset kokivat seuraavien teema-alueiden selittävän heidän kyvykkyyskokemuksiaan: toimintaan vaikuttaminen ja itsensä toteuttaminen, kulttuuriset välineet toiminnan resursseina ja sosiaaliset suhteet toiminnassa. Teema-alueet välittyivät lasten kokemuksissa toisiinsa vuorovaikuttavina, jolloin ne vaikuttivat lasten kyvykkyyskokemuksen muodostumiseen ja sen myötä vahvistuneeseen toimijuuteen.

Hakusanat: kyvykkyyskokemus, onnistuminen, toimijuus, sosiokulttuurinen näkökulma, lapsinäkökulma

SISÄLTÖ

1 JOHDANTO	1
2 SOSIOKULTTUURINEN NÄKÖKULMA LASTEN TOIMIJUUTEEN .	3
2.1 Sosiokulttuurinen toimijuus tutkimuskohteena.....	3
2.1.1 Toimijuus välittyneenä toimintana	5
2.1.2 Toimijuus yhteisöön kiinnittyvänä prosessina	6
2.1.3 Toimijuus osallistumisena, vaikuttamisena ja itsensä toteuttamisena .	8
3 LASTEN HYVINVOINTI JA TOIMIJUUS	11
3.1 Lapsia koskeva hyvinvointitieto ongelmien ja huolen näkökulmasta	11
3.2 Lapsia koskeva hyvinvointitieto vahvuuksien näkökulmasta	13
3.3 Myönteiset kokemukset kasvun ja hyvinvoinnin tukena	16
3.4 Lasten osallisuus kyvykkyysskokemuksia rakentamassa.....	18
3.5 Lasten tuottama hyvinvointitieto	20
3.6 Lapsinäkökulmainen hyvinvointitieto tutkimuksessa.....	21
4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ	24
5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	26
5.1 Etnografinen tapaustutkimus	26
5.2 Tutkimukseen osallistuneet lapset	30
5.3 Tutkimusaineiston keruu.....	30
5.3.1 Lapsen näkökulman tutkiminen	33
5.3.2 Digitaaliset kamerat	34
5.3.3 Videohavainnointi.....	36
5.4 Tutkimusaineisto ja sen analyysi	38
5.4.1 Sisällönanalyysi	38
5.4.2 Aineiston analyysi.....	39
6 LASTEN KYVYKKYYSKOKEMUKSET KOULUSSA	43
6.1 Osaaminen ja saavutukset.....	44

6.2	Tärkeät ihmiset ja heidän kanssa toimiminen	47
6.3	Arkielämään liittyvät toiminnot	53
6.4	Lasten kyvykkyysskokemusten muodostuminen koulussa	56
6.4.1	Toimintaan vaikuttaminen ja itsensä toteuttaminen	57
6.4.2	Kulttuuriset välineet toiminnan resursseina	60
6.4.3	Sosiaaliset suhteet toiminnassa	63
7	JOHTOPÄÄTÖKSET JA YHTEENVETO.....	71
7.1	Tutkimustulosten yhteenveto	71
7.2	Tutkimuksen luotettavuuden arviointi	75
7.3	Tutkimuksen eettisyys	77
7.4	Jatkotutkimusmahdollisuudet	79
	LÄHTEET	82
	LIITTEET	93
	Liite 1. Lasten valokuvien ja videokatkelmien reflektointi pienryhmissä	93
	Liite 2. Tutkimusluvan saate ja tutkimuslupalomake huoltajille	94
	Liite 3. Tutkimuslupalomake opettajalle	97

1 JOHDANTO

Millaisena maailma meille näyttäytyy? Uudet asiat voidaan nähdä mielekkäinä haasteina tai puurtamisena ja omien heikkouksien tiedostamisen kierteenä. Yksi tärkeä tai ehkä jopa tärkein ainesosa onnistumiseen on usko omaan kykyihin saavuttaa asioita (Maddux 2002, 277). Myönteisten kokemusten kautta maailma näyttää mielenkiintoiselta ja oppiminen tuottaa myös iloa. Tällöin myös ympäröivä maailma näyttää usein valoisammalta ja vastoinkäymiset voidaan nähdä haasteina, jotka pystytään ylittämään. Luottamus omaan kykyihin on myös toimimisen perusta. Toimijuus synnyttää pystyvyyden tunnetta ja sitoutumista sekä sitä, että omaan ja yhteisiin asioihin voi vaikuttaa (Kumpulainen ym. 2010, 25). Myönteiset kokemukset voidaan nähdä merkityksellisinä voimavaroina, jotka tukevat halua vaikuttaa ja ponnistella asioiden eteen.

Tutkimuksen tarkoituksena on tarkastella alkuopetusikäisten lasten kyvykkyyksikokemuksia kouluympäristössä. Pyrin pohtimaan myös koulukontekstia ja tekijöitä, jotka ovat vaikuttaneet kokemusten rakentumiseen. Alkuopetusikäisellä oppilaalla tarkoitan tässä tutkimuksessa ensimmäisen luokan 7–8-vuotiaita oppilaita. Kyvykkyyksikokemuksilla viitataan oppilaiden kokemuksiin, jolloin jokin asia on mennyt hyvin tai heille mieleisellä tavalla (ks. Fattore, Mason & Watson 2007). Näin onnistuneet asiat ovat riippuvaisia yksilöstä ja hänen näkemyksistään. Lasten kanssa käytän käsitettä onnistumisen kokemukset.

Tämänkaltaisiin kokemuksiin on tutkimuksissa kiinnitetty vähäisesti huomiota. Hyvinvoinnin käännteinen puoli on ollut mielenkiinnon kohteena muun muassa psykologiassa, jossa on tehty paljon tutkimusta kielteisistä tunteista, ajatuksista ja kokemuksista sekä erilaisista häiriöistä, sairauksista ja ongelmista (Ojanen 2007, 9). Viime vuosina kiinnostus positiivista näkökulmaa kohtaan on kuitenkin kasvanut (Fredrickson 1998; Seligman 2005; Helavirta 2011; Kumpulainen ym. 2013). Positiivinen psykologia korostaa yksilön myönteisten ominaisuuksien kehittymistä ja onnellisuuden vahvistamista negatiivisuuden korostamisen sijaan (Maddux 2002, 285).

Suomalaisten lasten kouluviihtyvyys ei ole myöskään kansainvälisellä tasolla erityisen korkea. Tähän tulokseen saattavat vaikuttaa oppilaiden käsitykset omasta kyvykkyydestä ja koulumenestyksestä. Koulussa vietetyt oppitunnit, joiden aikana opitaan ja innostutaan

tai ahdistutaan ja pitkästyään, voivat suunnata oppilaiden opiskeluhallua koko elämän. Lisäksi suomalainen koulujärjestelmä luokittaa oppilaat onnistumisen ja epäonnistumisen kriteerein, mikä vaikuttaa myös oppilaan omaan käsitykseen itsestä oppijana. (Harinen & Halme 2012, 10, 49, 65.) Perusopetuslain (1998) mukaan ”opetuksen tavoitteena on tukea oppilaiden kasvua ihmisyyteen ja eettisesti vastuukykyisyyteen yhteiskunnan jäsenyyteen sekä antaa elämässä tarvittavia tietoja ja taitoja”. Kasvattaminen on ennen kaikkea ihmisen kasvattamista, jolloin huolehditaan kasvatettavan fyysisestä sekä henkisesti kasvusta.

Oppijoiden positiiviset oppimiskokemukset lisäävät itsensä toteuttamista ja hyvinvointia (Konu 2002, 20, 39, 45). Näin ollen voi muodostua positiivinen kierre, kun onnistumisen kokemukset lisäävät myös oppijan onnistumisen odotuksia (Fredrickson 2000, 15–16). Oman toiminnan havainnointi ja vahvuuksien tunnistaminen voi auttaa lasta toimimaan aloitteellisesti vahvistaen sitoutumisen ja vaikuttamisen tunnetta. Nietzschen (1966) sanoja lainaten, jos ihminen opetetaan uskomaan, että aina joku muu tietää kaiken paremmin kuin hän itse, hän pysyy älyllisesti ja moraalisesti orjana (Varto 2005, 197–198 Nietzschen 1966 mukaan).

Päädyin rakentamaan tutkimusta ”Miten onnistun?” näkökulmaa painottavaksi. En ole kiinnostunut lasten osaamattomuudesta, epäonnistumisesta tai siitä mitä-lapset-eivät-vielä-ole (Kiili 2006, 36; Salo 1999, 29), koska ne eivät liity lähestymistapaani. Yksilön näkeminen aktiivisena toimijana rakentaa käsitystä hänen omista vahvuuksistaan. Täten asiat eivät vain tapahdu ihmisille, vaan vaikutamme niihin omalla toiminnallamme ja sen pohjalta rakennamme käsitystä itsestämme oppijana ja yhteisön jäsenenä (esim. Eccles & Wigfield 2002; Fattore 2007).

Lasten omia tietoja on hyödynnetty ja tavoitettu aiheen kannalta vielä vähän. Lisäksi tarvitaan enemmän tutkimusta, joka tavoittaa lasten omat kokemukset välittömästi. Tutkimuksen merkitystä ja ajankohtaisuutta tukee myös lapsi- ja nuorisopolitiikan kehittämissuunnitelma, jonka avulla pyritään lähivuosina kiinnittämään huomiota osallisuuteen, yhdenvertaisuuteen ja arjenhallintaan (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012, 6–7). Tulevana opettajana aihe on mielenkiintoinen, koska tutkimus nostaa oppilaat keskiöön. Opettaja tekee työssään havaintoja lasten toiminnan onnistumisen ja epäonnistumisen kokemuksista omasta näkökulmastaan, mutta nämä voivat kuitenkin poiketa lasten näkemyksistä.

2 SOSIOKULTTUURINEN NÄKÖKULMA LASTEN TOIMIJUUTEEN

Tutkimuksessani lähestyn lasten kokemaa hyvinvointia toimijuuden näkökulmasta, jolloin en ole kiinnostunut siitä, mitä lapset osaavat tai mitä heidän tulisi osata 7–8-vuotiaina (vrt. Kiili 2006, 73). Huomio kiinnittyy osallisuuden synnyttämään yleiseen kyvykkyyden tunteeseen ja vuorovaikutuksessa rakentuviin kyvykkyykokemuksiin, jotka vahvistavat käsitystä itsestä toimijana (ks. Fattore 2007; Gresalfi, Martin, Hand & Greeno 2009).

Tutkimuksessa lapset toimivat tiedontuottajina dokumentoimalla onnistumisen kokemuksiaan. Tutkimusaineistossa lapset painottivat kokemuksia, joissa he olivat olleet jollain tavalla aktiivisia osallistujia sekä toimintaan vaikuttajia. Toimijuus on kuitenkin abstrakti käsite. Lapset ajattelivat ja perustelivat toimijuuden kokemuksia kyvykkyykokemusten kautta, jolloin kyvykkyys on yksi puoli toimijuudesta. Lapsille operationalisoin kyvykkyyden käsitteen kysymykseksi ”missä olet onnistunut?” Tutkimuksessa teoria ja empiirinen aineisto kävivät vuoropuhelua ja lasten kokemusten kautta päätin nostaa kyvykkyykokemukset tekijöiksi, jotka tuottivat heille onnistumisen kokemuksia ja vahvistivat heidän käsitystään itsestä toimijoina (esim. Eccles & Wigfield 2002; Fattore 2007).

Tarkastelun kohteena oleva koulukonteksti vaikuttaa keskeisesti siihen, miten yksilön käsitykset omasta kyvykkyydestä muovautuvat (esim. Kasanen 2003, 61, 72). Kyvykkyykokemusten rakentuminen sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ja niiden vaikutus toimijuuden rakentumiselle ovat näkökulmia, jotka vaikuttavat koko tutkimusprosessiin.

2.1 Sosiokulttuurinen toimijuus tutkimuskohteena

Sosiokulttuurinen näkemys oppimisesta ja kehityksestä pohjautuu L.S. Vygotskyn kulttuurihistorialliseen teoriaan. Sosiokulttuurisesta näkökulmasta toimijuutta tarkastellaan yksilön osallistumisena yhteisön toimintaan, missä keskeisestä on ihmisen toiminnan selittäminen ja kuvaaminen (Wertsch 1991, 8). Lähtökohtana on toiminnan situationaalisuus ja välittyminen, jolloin toimintaa ei voida erottaa ympäristöstä, jossa se tapahtuu (ks. Wertsch 1991).

Toimijuuden (engl. agency) käsite juontaa juurensa yhteiskuntatieteisiin (mm. Giddens 1984). Lapsuustutkimukseen sitä ovat soveltaneet useat tutkijat (esim. Lehtinen 2000; Rainio 2010; Strandell 1995). Karlssonin (2012, 22) mukaan lapsuustutkimuksen näkökulmiin kiinnittyvä lapsinäkökulmainen tutkimus tarkastelee toimijuutta yhteisötason dynaamisena ilmiönä, johon vaikuttavat yksilön sosiaalinen ja kulttuurinen ympäristö. Wells ja Claxton (2002, 3) toteavat, että sosiokulttuurisessa teoriassa toimijuus tulkitaan vastavuoroisena ja sosiaalisesti rakentuvana, missä Wertschin (1995, 56) mukaan toisiinsa vaikuttavat ympäröivä kulttuuri ja toiset ihmiset.

Rainio (2010, 10) toteaa tutkimuskatsauksessaan sosiokulttuuristen teorioiden painottavan toimijuuden kehittyvän osallistumalla sosiaaliseen toimintaan kielen ja koulutuksen avulla. Toimijana kasvaminen nähdään prosessina, jossa yksilö kehittyy toimijaksi ja näin voi vaikuttaa, edistää ja muuttaa sosiaalista ympäristöä (Rainio 2010, 10). Siten tässä tutkimuksessa lasten näkökulmien esiin nostaminen kiinnittyy toimijuuden käsitteeseen ja reflektiokeskusteluissa lapsen sosiaalisesti ja kulttuurisesti muotoutuvaa toimijuutta vahvistetaan vuorovaikutuksessa toisen kanssa. Seuraavaksi hahmotan tarkemmin sosiokulttuurisen toimijuuden tutkimukseen liittyviä taustatekijöitä, kuten toimijuuden yhteyttä sosiaaliseen ja kulttuuriseen ympäristöön sekä sen prosessimaista rakentumista.

Sosiokulttuurinen teoria ei ole yhtenäinen teoreettinen kehys, vaan eri tutkijat ovat luoneet omia teoreettisia näkemyksiään. Sosiokulttuurisia teorioita on määritelty seuraavanlaisten tekijöiden kautta: Ensinnäkin yksilöllä on sosiaalinen ja kulttuurinen olemus, minkä muutos ja kehitys voivat tapahtua ainoastaan sosiaalisessa kontekstissa, joka on myös olemassaolon perusta. Lisäksi sosiaalisen kontekstin, ihmisten ja asioiden suhde muotoutuu käytännön toiminnassa. Käytännön toiminnan lisäksi yksilö kehittyy niissä inhimillisissä toiminnoissa, joita toiminta pitää yllä ja yksilön identiteetin kehittyminen on tärkeää, mitä myös tavoitellaan. (Packer & Goicoechea 2000, 231–234.) Rainion (2008, 117–119) mukaan sosiokulttuuristen teorioiden painotusten perusteella voidaan toimijuuden kehittymistä sosiaalisessa toiminnassa jäsentää seuraavanlaisten tekijöiden avulla: 1) yksilönä kehittyminen on sekä tavoiteltu lopputulos että toiminnan väline, 2) yhteisöön osallistuminen muokkaa tekemisiämme ja sitä, mitä olemme sekä 3) pyritään vastustamaan valtasuhteita ja muuttamaan itsestäänselvyyksiä.

Emirbayer ja Mische (1998, 971) liittävät toimijuus-käsitteeseen temporaalisen näkemyksen, joka huomioi menneisyyden, nykyhetken ja tulevaisuuden. Tässä tutkimuksessa nojautun Emirbayerin ja Mischen (1998, 1013) näkökulmaan, jonka mukaan toimijuus on dialoginen prosessi yhteisön jäsenten kesken. Myös Kumpulainen ym. (2013, 3) mieltävät toimijuuden rakentuvan sosiaalisessa vuorovaikutuksessa muiden kanssa. Yksilön toimijuuden nähdään kehittyvän vastavuoroisen osallistumisen kautta, jolloin yksilö oppii hallitsemaan ajattelun ja toiminnan välineitä kehittämällä samalla myös yhteisön toimintaa oman osallistumisen myötä (Kumpulainen ym. 2013 3–4).

Siten toimijuuden voi nähdä olevan sosiaalisesti rakentuvaa, mihin vaikuttavat lapsen menneisyys ja aiemmat kokemukset sekä sosiaalinen konteksti, jossa toiminta tapahtuu (Valsiner 2000, 43–44; de Vries 2004, 138). Tutkimuksen tarkoituksena on saada ymmärrystä siitä, millaisia kyvykkyykokemuksia lapsi saa koulukontekstissa. Seuraavissa kappaleissa tarkastelen vielä sosiokulttuuriselle toimijuudelle ja tutkimukselleni keskeisiä lähtökohtia, kuten sosiaalisesti ja kulttuurisesti rakentuvaa toimijuutta sekä sen prosessimaisuutta, johon liittyvät olennaisesti toiminnan välittyneisyys sekä aloitteellisuus ja yhteisössä toimiminen.

2.1.1 Toimijuus välittyneenä toimintana

Yksilön toimijuuden rakentumiseen vaikuttavat sosiaaliset ja kulttuuriset käytännöt sekä resurssit. Näin ollen ihmisen ajattelu on kulttuuristen symbolien ja käytettyjen artefaktien kautta välittyntä toimintaa (Säljö 2001, 18–19). Välittyminen (engl. mediation) voidaan käsittää aktiivisena prosessina, jossa kulttuuristen välineiden avulla voidaan muokata toimintaa sekä käyttää näitä välineitä ainutlaatuisella tavalla. Kulttuuriset välineet ovat itsessään voimattomia toimimaan, ja ne saavat merkityksensä vasta yksilön käytössä. Näillä toiminnassa käytettävillä välineillä on kahdenlainen rooli: ne muovaavat toimintaa ja toisaalta mahdollistavat toiminnan kehittymisen työkalujen uudenlaisen käytön avulla. (Wertsch, del Rio & Alvarez 1995, 22–23.)

Yksilön tietoisuus omista mahdollisuuksistaan toimia ja vaikuttaa sekä kyky nähdä toiset ihmiset resursseina ja voimavaroina liittyvät keskeisesti toimijuuteen. Kokemukset toisten kanssa toimimisesta auttavat yksilöä havaitsemaan yhteistyön merkityksen, mikä

edellyttää näiden resurssien tunnistamista, käyttöönottamista ja neuvottelemista sekä ymmärrystä mahdollisuuksista vaikuttaa näiden taitojen kehittymiseen. (Edwards 2005, 172, 175.) Toimijuuden yksi keskeinen piirre on ymmärrys sosiaalisista resursseista sekä kyky käyttää näitä resursseja arjen erilaisissa tilanteissa sekä antaa vastavuoroisesti omaa osaa mistään toisten tueksi (Edwards & D'Arcy 2004, 149–150).

Tällaista vastavuoroista toimijuutta kutsutaan relationaaliseksi toimijuudeksi, johon liittyy kyky tarjota aloitteellisesti tukea muille sekä hyödyntää myös muiden tukea omassa toiminnassaan. Oppilas tietää tällöin, mistä hän apua tarvittaessa saa sekä osaa sitä myös pyytää. Vastavuoroisesti toimimalla oppilaat pystyvät tunnistamaan ja hyödyntämään sekä omia että muiden resursseja. Näin toimijuuteen liittyy kyky huomioida erilaiset näkemykset sekä perustella omat tekemisensä ja ratkaisunsa muille, jolloin yhdenmukaisen näkemyksen löytämisen keskeiseksi voimavaraksi nousevat keskinäiset neuvottelut. Relationaalinen toimijuus laajentaa yksilön toiminnan mahdollisuuksia, kun ongelmaa ei tarvitse ratkaista yksin ja toisten näkökulmat voivat laajentaa omaa näkemystä. (Edwards & D'Arcy 2004, 149–150; Edwards 2005, 172–175.)

Siten myös toisilla ihmisillä on tärkeä merkitys työkalujen ja välineiden hallinnan opettelussa. Osallistuessaan yhteisiin toimintoihin ja tukeutumalla toisten apuun yksilö voi ylittää omat rajoituksensa. Yhdessä rakennettu lähikehityksen vyöhyke mahdollistaa sellaisten asioiden suorittamisen, jotka olisi mahdotonta saavuttaa ilman muiden tukea. (Wells & Claxton 2002, 5.) Seuraavaksi tarkastelen toimijuutta yhteisöön kiinnittyvänä ilmiönä, jolloin yhdessä toimiessaan lapset oppivat erilaisia taitoja ohjaten samalla myös toistensa oppimista ja toimintaa (Rogoff 2003, 69). Youniss (1999, 18) lisää yksilöiden hyödyntävän toiminnassaan materiaalisia, älyllisiä ja emotionaalisia voimavaroja toistensa tueksi. Siten toimijuuden tunnustaminen tuo tarkastelun kohteeksi myös lasten suhteet aikuisiin sekä toisiin lapsiin (Lehtinen 2000, 19).

2.1.2 Toimijuus yhteisöön kiinnittyvänä prosessina

Packer ja Goicoechea (2000, 228) korostavat, että oppiminen ei ole ainoastaan yhteisön jäseneksi tulemistä tai tiedon rakentamista osallisuuden avulla, vaan yksilöt myös itse kokevat ja tekevät asioita. Toimijuudeksi kutsutaan yksilön tahtoa toimia aktiivisesti, kokea ja

olla olemassa (Emirbayer & Mische 1998, 1012–1013). Näin ollen tiedon rakentaminen ei ole ainoastaan vuorovaikutuksessa ja käytännöissä sosiaalisesti välittyntä, vaan myös yksilöiden identiteetti ja käsitys toimijuudesta ovat sosiaalisesti rakentuneita. Ihminen pyrkii itse aktiivisesti omaksumaan yhteisön toimintatapoja, asenteita ja pyrkii rakentamaan oman näkemyksensä asemasta, johon yhteisö on hänet asettanut. Siten myös yksilö vaikuttaa toiminnallaan yhteisöön muuttaen tai uusintaen sitä. (Packer ja & Goicoechea 2000, 234, 235.) Siten oppiminen on vuorovaikutusyhteisöihin osallistumisen lisäksi prosessi, jonka avulla ihmiset tulevan näiden yhteisöjen jäseneksi, vastustavat jäsenyyttä, vieraantuvat yhteisöistä ja muovaavat tai luovat uusia vuorovaikutusyhteisöjä. (Lewis, Enciso & Moje 2007, 20.)

Sosiokulttuurisen näkökulman mukaan ihmismieli nähdään historiallisena ja kulttuurisena tuotteena. Näin se on vahvasti kytköksissä myös osallistumiseen ja oppimiseen, joihin vaikuttaa senhetkinen yhteiskunta. Oppiminen ei ole vain tiedollinen ilmiö, vaan siihen liittyy tietämisen lisäksi myös asioiden kokemista, tekemistä ja toimintaan osallistumista. (Packer & Goicoechea 2000, 228.) Toimijuutta tarkastellaan yksilön osallistumisena yhteisön toimintaan. Toimijuuden voidaan ymmärtää olevan sosiaalisesti rakentunutta, jolloin kokemukset ovat yhteisesti välittyneitä, käytännössä opittuja ja näin vaikuttavat myös muihin (Holland, Lachicotte, Skinner & Cain 1998, 38).

Wengerin (1999, 4–7) mukaan osallistuessaan yhteisön toimintaan yksilö pyrkii vaikuttamaan asioihin ja muokkaamaan niitä oman osallistumisen avulla. Toimiessaan erilaisissa ympäristöissä, kuten koulussa, kotona tai harrastuksissa, oppiminen muokkautuu jatkuvasti yksilöiden vaikuttaessa toisiinsa. Toimijuus on yhteisöllistä, alati muuttuvaa ja yksilöiden välistä. Se on kontekstiin liittyvä riippuvuuksien verkosto, mikä syntyy kontekstisidonnaisessa vuorovaikutuksessa. Siten yhteisöllinen suhde toisiin näyttäytyy toimijoiden tekoina, jotka vaikuttavat aina jollain tavalla toiseen. (Karlsson 2012, 23.) Tämä on myös tutkimuksen lähtökohta, jolloin huomioidaan kaikkien sekä tutkijan että tutkittavien näkökulmat. Näin lähtökohtana on tieto, joka on rakentunut vastavuoroisesti eri toimijoiden vuorovaikutuksessa.

Osallistuminen yhteisön toimintaa merkitsee yhteisesti jaetun toiminnan toteuttamista, jossa rakennetaan neuvottelemalla yhteistä merkitystä ja otetaan vastavuoroisesti vastuuta. Toimintansa tukena ihmiset hyödyntävät erilaisia välineitä ja käytäntöjä sekä samalla

myös heidän toimintansa tuottaa uusi välineitä, rutiineja, käsitteitä ja kieltä. (Wenger 1999, 73–85.) Samalla keskinäinen vuorovaikutus rakentaa ymmärrystä omasta minästä eli siitä, kuka on ja kuka on suhteessa muihin. Tällöin jokainen on erillinen ja oma yksilönsä, joka vaikuttaa kuitenkin toiseen. (Wenger 1999, 70–71, 149.) Näin toimijuuden subjektiksi voidaan käsittää sekä yksilö että yhteisö. Yhteisöllinen näkökulma perustuu siihen, että osapuolilla on mahdollisuus tuoda esiin omia ajatuksia ja myös tutkijan osaaminen on yksi tulokulma tutkimuksessa (Karlsson 2012, 48).

Rainio (2010, 10) tuo esille, että sosiokulttuurisen näkemyksen mukaan yksilöt saavuttavat toimijuuden osallistumalla sosiaaliin yhteisöihin. Siten toimijuus nähdään jatkuvana prosessina, mikä mahdollistaa toimintaan vaikuttamisen ja yhteisön muuttamisen (Rainio 2010, 10). Myös Emirbayer ja Mische (1998, 1013) korostavat toimijuuden sosiaalista puolta todetessaan sen ilmenevän dialogisena prosessina yhteisön jäsenten kesken, kuten kyynä pyytää ja tarjota apua toisille (Edwards 2005, 168). Siten toimijuus on sidoksissa paikallisiin vuorovaikutuksen konteksteihin ja niissä käytettyihin positioihin, rooleihin ja puhetapoihin (Rainio 2008, 116).

Perusopetuksen opetussuunnitelmassa (2004, 40) toimijuuden kehittyminen ja lasten oman äänen kuuleminen nähdään hyveinä, joita pitäisi tukea. Kuitenkin koululaitos on edelleen paikka, jossa yksilöiden mahdollisuudet osallistua toimintaan ovat vähäiset. Arponen kouluhyvinvointia kartoittava selvitys tuo esille lasten kokemukset koulusta paikkana, jossa heitä ei nähdä tarpeeksi koulun aktiivisina toimijoina ja sen halukkaina kehittäjinä (Arponen 2007, 8, 14, 16). Jos oppilaalla on mahdollisuus tuoda esille omaa toimijuuttaan vain vetäytymisenä, poisjättäytymisenä tai passiivisuutena, kokemukset itsestä vaikuttajana ovat vähäisiä. Osallistuminen toimintaan ei siten välttämättä mahdollista toimijuutta, koska yksilön pääsy toimijuuden pariin muotoutuu osallistumisen dialogisena prosessina. (Rainio 2012, 114–115.)

2.1.3 Toimijuus osallistumisena, vaikuttamisena ja itsensä toteuttamisena

Toimijuuteen liitetään usein näkemyksiä aktiivisuudesta, osallisuudesta, motivaatiosta, aloitteellisuudesta, valinnan mahdollisuudesta, pystyvyydestä ja toiminnan tarkoituksellisuudesta (Emirbayer & Mische 1998, 962; Kumpulainen ym. 2010, 23). Toimijuuteen liit-

tyvät myös yksilön tarve muuttaa itseään tai ympäröivien valtasuhteiden vastustaminen, mikä ilmenee esimerkiksi mahdollisuutena olla eri mieltä tai olla osallistumatta (Rainio 2012, 129). Nämä ohjaavat tarkastelemaan sitä, että ihmiset eivät ole pelkästään passiivisia tai ulkoa ohjattavia, vaan he yrittävät jatkuvasti muokata toimintaympäristöään (ks. Engle & Conant 2002).

Toimijuus-käsitettä on pidetty empiirisissä tutkimuksissa abstraktina ja hankalana käsitteenä, vaikka se on ollut pitkään keskeinen tutkimusilmiö erityisesti sosiologisessa tutkimuksessa. Näin ollen vähäisemmälle huomiolle on jäänyt, miten eri tavoin toimijuus vaikuttaa yksilön sosiaaliseen toimintaan. (Emirbayer & Mische 1998, 963.) Toimijuuden kannalta merkityksellistä on se, miten ympäristö asemoi oppilaat vuorovaikutustilanteissa. Toimijuutta voidaan myös tarkastella osallisuuden kautta muodostuvana identiteettinä, jolloin oppilaalla on toiminnassa aktiivinen rooli ja sekä pyrkimys toimia aloitteellisesti (engl. authoratively) ja vastuullisesti (engl. accountably) (Engle & Conant 2002, 399, 404, 408).

Toimijana oppilas voi asettaa itsensä passiiviseksi vastaanottajaksi tai toiset, kuten opettaja tai oppilaat, voivat asettaa hänet tähän asemaan. Toisaalta oppilaille voidaan antaa tai hän voi myös itse asettua aktiiviseen rooliin. Toimijuuteen kasvaminen edellyttää, että yhteisö kohtelee yksilöä aktiivisena oman toiminnan subjektina eikä vain kasvatuksen tai koulutuksen kohteena. Tämä edellyttää yksilön ajatusten ja ehdotusten aitoa kuulemistä sekä niiden ottamista vakavasti. (Rajala ym. 2010, 15–16.) Näin ollen oppilas tarvitsee kokemuksia aloitteellisesta toiminnasta, jossa häntä kuunnellaan, huomioidaan ja hänen näkemyksillään on vaikutuksia muihin. Toimijuuden toteutuminen on tällöin todennäköisempää, jos oppilaat voivat itse tehdä aloitteita ja perustella näkemyksiään toisille. (Gresalfi ym. 2009, 53–54.) Merkityksellistä olisikin tarjota oppilaille mahdollisuuksia yhteisölliseen tiedon rakentamiseen, jolloin oppilaat kannustetaan osallistumaan omaan oppimiseensa.

Osallistuessaan toimintaan oppilaat rakentavat käsitystä omasta minästään, kuka hän on sekä kuka on suhteessa toisiin (Kumpulainen ym. 2010, 23). Merkityksellistä on tällöin se, miten ympäristö huomio yksilöt ja reagoi heidän toimintaansa (Rainio 2010, 16). Näin osallistumisen myötä ihmiselle muodostuu käsitys itsestään toimijana, jolla on oikeuksia ja velvollisuuksia sekä näkemys siitä, kuinka merkityksellisinä toiset kokevat hänen ajatuksensa, tunteensa, mielipiteensä sekä tietonsa ja taitonsa (Kumpulainen ym. 2010, 23). Toimijuuden ymmärtäminen edellyttää yksilön ymmärtävän omat mahdollisuutensa vaikuttaa

ja toimia. Siten toimijuus tulisi nähdä vähitellen muotoutuvana kyvykkyytenä, joka rakentuu yksilöiden välisessä vuorovaikutuksessa. (Rainio 2010, 16.)

McCallumin (1999, 118) mukaan osallistumisen tulee perustua lapsen aloitteellisuuteen, mikä edellyttää ymmärrystä omista kyvyistä ja mahdollisuuksista toimia ja muuttaa toimintaa. Kumpulainen ym. (2013, 3) luonnehtivat toimijuuden ja sosiaalisen kontekstin vaikuttavan toinen toisiinsa, jolloin toimijuutta tulisi tarkastella sosiaalisissa käytännöissä rakentuvana ilmiönä kuin myös yksilöiden muodostamina tulkintoina oman toiminnan merkityksestä ja tarkoituksesta suhteessa erilaisiin sosiaalisiin ympäristöihin. Tällöin hyväksytään näkemys, jonka mukaan toimijuus vaihtelee eri tilanteissa ja näin ollen se on myös situationaalista (Kumpulainen ym. 2013, 3). Siten toimintaa ei voida erottaa siitä ympäristöstä, jossa se tapahtuu (Koivula 2010, 13).

3 LASTEN HYVINVOINTI JA TOIMIJUUS

Hyvinvointi on tutkimuksessani laaja kehys, jonka alle muodostuvat käsitykset lasten osallisuudesta, kyvykkyyden tunteista ja onnistumisen kokemuksista. Rajaan tarkastelun erityisesti sosioemotionaaliseen hyvinvointiin, jossa yhdistyvät sekä koulun kokemuksellinen että sosiaalinen ilmapiiri. Tässä kappaleessa keskityn tarkastelemaan myönteisten kokemusten ja tunteiden vaikutuksia yksilön toimintaan ja hyvinvointiin. Esittelen tutkimussuuntauksen, jossa korostetaan yksilöiden myönteisiä kokemuksia ja vahvuuksia ongelmakeskeisen ajattelun sijaan. Tutkimuksen pyrkimyksenä on haastaa irrottautumaan taipumuksesta tarkastella lapsia ja lapsuutta yksinomaan riskien ja ongelmien kautta (vrt. Helavirta 2011, 80).

Tavoitteenani on havainnollistaa hyvän mielen kautta syntyviä myönteisiä tunteita ja niiden vaikutuksia yksilön hyvinvointiin, toimintaan ja kehitykseen. Lisäksi pyrin tuomaan esille, miksi on merkityksellistä paneutua lapsen myönteisiin kokemuksiin ja vahvuuksiin. Myönteiset kokemukset voivat edistää yksilöä luottamaan omiin kykyihinsä erilaisissa arjen tilanteissa. Kokemukset hyvinvoinnista muodostavat toimijuuden tunteen eli käsityksen siitä, mihin asioihin yksilö kokee pystyvänsä vaikuttamaan ja miten. (Marjanen & Poikolainen 2012, 8.)

3.1 Lapsia koskeva hyvinvointitieto ongelmien ja huolen näkökulmasta

Lasten ja nuorten syrjäytymiskeskustelun ytimessä on usein koulutus, sen ulkopuolelle jääminen tai sen pariin palauttaminen. Näin ollen lasten koulunkäynnin arjen ja mielekkyyden kokemuksilla sekä koulutaipaleen aloituksen sujuvuudella on hyvin merkittävä painoarvo lasten syrjäytymisen ehkäisyssä. (Harinen & Halme 2012, 65; Välijärvi ym. 2007, 14.) Siten merkityksellistä on pohtia, miten hyvinvointitieto ja osaaminen yhdessä voivat tukea oppilaan kasvua (ks. Seligman, Ernst, Gillham, Reivich & Linkins 2009).

Aula (2007) painottaa, että Suomessa lasten hyvinvointi eriarvoistuu ja erilaistuu, jolloin huomattava osa heistä voi hyvin ja pienelle osalle kasautuu enemmän pahoinvointia.

Alle kouluikäisten ja alakouluikäisten lasten hyvinvoinnista on hyvin vähän tietoa. Useat hyvinvointitutkimukset ovat tarkastelleet yläkouluikäisten ja tai sitä vanhempien lasten hyvinvointia. Tämä tutkimus keskittyy tuottamaan tietoa nimenomaan alakouluikäisten ja erityisesti 1. luokkalaisten hyvinvoinnista (vrt. Konu 2002). Suomessa lasten hyvinvointi-indikaattoreita laatinut työryhmä toteaa, että alakouluikäisten ja sitä nuorempien lasten terveydestä ja hyvinvoinnista ei ole saatavilla juuri lainkaan indikaattoreihin hyödynnettävää tietoa. Myöskään alakouluikäisten näkemyksiä hyvinvoinnista ei selvitetä kouluterveyskyselyllä (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2011, 58, 64).

Lapset elävät arjessaan erilaisissa toimintaympäristöissä, jolloin vaikuttaminen omiin asioihin ja osallisuuden kokeminen on lapsen kasvun keskiössä (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012, 6). Lasten kuulluksi tulemisen kautta voidaan tavoittaa heidän kouluviihtyvyyteensä ja hyvinvointiinsa liittyvää tärkeää tietoa, joka voi laajentaa ja muuttaa aikuisten näkökulmia. Konun (2002, 6, 35–36) laatimassa kokonaisvaltaisessa koulun hyvinvointimallissa yhdistyvät toisiinsa hyvinvointi, kasvatus, opetus ja oppiminen sekä lasten toimintaympäristöt, kuten ympäröivä yhteisö, koulu ja koti. Hyvinvoinnin keskiöön on sijoitettu koulun olosuhteet, sosiaaliset suhteet, itsensä toteuttamisen mahdollisuudet ja terveydentila.

Konun (2002, 15–16) näkemyksen mukaan subjektiivinen hyvinvointi sisältää sekä psykologisen että sosiaalisen kokemusulottuvuuden ja on suhteellisen pysyvä kokemuksellinen olotila. Marjanen ja Poikolainen (2012) vahvistavat tutkimuksessaan näkemystä kokonaisvaltaisesta hyvinvoinnista toteamalla lasten määritelleen positiivista hyvinvointia kontekstuaalisesta näkökulmasta, jossa toisiinsa vaikuttivat koti, koulu sekä vapaa-aika. Koulun merkitys lasten elämässä on kiistatta suuri. Kouluviihtyvyyteen vaikuttavat yksilöllisistä ja kokemuksellisista taustatekijöistä erityisesti käsitykset itsestä ja omasta osaamisesta. WHO:n koululaistutkimuksessa tulosta selittävät oppilaiden omat arviot oppimistuloksista, joiden mukaan koulumenestyksen paremmin arvioivat pitävät koulunkäynnistä verrattuna heikomman arvion tehneisiin. (Kämppe ym. 2008, 23.)

Miten arkiset kohtaamiset koulussa näyttävät tukevan hyvinvointia? Helavirta (2011) määritteli lasten hyvinvointitiedon rakentuvan seuraavanlaisten teemojen ympärille: äiti hyvän elämän lähteenä, sosiaalisten suhteiden laajuus, lasten osallisuus ja osattomuus sekä menestymisen vaade ja menestymättömyyden uhka. Koulussa menestymättömyys oli selvästi eniten mainintoja saanut huolenaihe, josta kirjoitti 34% (N=125) ja menestymisen

tyytyväisyyden aiheena toi esille 37% (N=179). Taustalla voi vaikuttaa yksilöllinen suoriutskyky, kilpaileminen ja menestyminen, mikä toisaalta nostaa kysymyksen lasten kokemasta omasta arvokkuudesta.

Helavirta (2011, 78) tuo esille Lindforsin (2009) tutkimustulokset lasten menestymiseen liittyvästä epäonnistumisen pelosta, joka on lisääntynyt 12–17-vuotiaiden kohdalla. Lindfors tarkasteli nuorten tulevaisuuden pelon aiheiden vaihtelevuutta vuosien 1983–2007 aikana. 1980-luvulla pelon aiheita olivat sota ja terrorismi, kun taas 2000-luvulla nuorten pelot liittyivät omaan henkilökohtaiseen suoriutumiseen ja ennen kaikkea väärin valintojen tekemiseen sekä epäonnistumiseen. Hän pohtii nyky-yhteiskunnan asettavan vaatimuksia hyvinkin nuorille onnistumisesta, pärjäämisestä ja kyvystä tehdä oikeita valintoja. (Helavirta 2011, 78 Lindforsin 2009 mukaan.) Siten ensisijaiseksi tulisikin nostaa menestymiseen vaikuttavien tekijöiden tunnistaminen ja se, miten lapset kokevat itse voivansa vaikuttaa omaan toimintaansa.

Konun (2002, 31–32) tutkimuksessa esiin nousee koulutytytyväisyyden käsite, jolla viitataan koulutyöstä pitämiseen, siitä selviämiseen ja siihen kiinnittyvään innokkuuteen. Lapsen oikeus kehittyä mahdollisimman täysimääräiseksi -periaate velvoittaa kouluja kiinnittämään huomiota siihen, että oppimisen menetelmät ja sisällöt tarjoavat kaikille oppimisen, osaamisen ja onnistumisen iloa kouluissa. Lasten elämään vaikuttavat useat toimintaympäristöt, jolloin on mahdotonta ajatella koulun pystyvän vaikuttamaan kaikkiin lasten elämän hyvinvointikysymyksiin, mutta koulu voi kuitenkin tehdä paljon niin halutessaan. (Harinen & Halme 2012, 28, 71.) Seligman ym. (2009, 293–294) painottavat, että koulujen täytyisi kuroa kiinni etäisyyttä osaamisen taitojen ja hyvinvointitaitojen välillä. Taustalla vaikuttaa mielikuva positiivisesta kasvatuksesta (engl. positive education), jossa näitä taitoja ei tarkasteltaisi kahtena erillisenä kokonaisuutena, vaan toisiaan tukevana lasten hyvinvoinnin kokonaisuutena.

3.2 Lapsia koskeva hyvinvointitieto vahvuuksien näkökulmasta

Tutkimuksen tavoitteena on tarkastella toimintaan osallistumisen kautta syntyviä lasten myönteisiä kokemuksia ja edistää lapsen äänen kuulemistä hyvinvointitutkimuksessa. Lapsia koskevaa hyvinvointitietoa on tuotettu eri tieteenaloilla, kuten kasvatustieteessä (Kum-

pulainen ym. 2013; Marjanen & Poikolainen 2012; Puroila & Estola 2012), yhteiskuntatieteessä (Helavirta 2011) ja hoitotieteessä (Konu 2002). Tieteenalakohtaisten tutkimusote- ja näkökulmapainotuksien vuoksi lapsia koskevaa hyvinvointitietoa on rakennettu sisällöllisesti ja muodollisesti eri tavoin. Rajaudun tässä työssä erityisesti lasten toimijuuteen ja kyvykkyykokemuksiin.

Aiemmat tutkimukset ovat keskittyneet erityisesti psykologiassa hyvinvoinnin käännteeseen puoleen, kuten kielteisiin ajatuksiin, tunteisiin ja kokemuksiin (Seligman & Csikszentmihalyi 2000, 5; Ojanen 2007, 9), kun taas positiivisen psykologian tutkimukset ovat painottuneet yksilön positiivisen toimintakyvyn ymmärtämiseen. Myös kasvatustieteellinen tutkimussuuntaus on aiemmin painottanut lapsia koskevissa tutkimuksissa heidän kykeneväisyyttänsä (Kumpulainen & Kronqvist 2011). Kumpulainen ja Kronqvist (2011, 15) toteavat katsauksessaan, kuinka aikaisemmin lapsuuden ajateltiin olevan kehitysvaihe nuoruuteen ja aikuisuuteen, jolloin näkökulma korosti monilla tavoin lasten keskeneräisyyttä. Lähestyttäessä lasten hyvinvointia riskien ja ongelmien kautta arjen onnistumiset, ilo ja hyvän huomaaminen voivat jäädä taka-alalle.

Positiivinen tutkimussuuntaus kiinnittää huomion myönteisiin ominaisuuksiin vikojen korjaamisen sijaan korostaen positiivisia kokemuksia sekä siihen liittyvää hyvinvointia, iloa ja onnellisuutta (Seligman & Csikszentmihalyi 2000, 5; Seligman 2005, 3). Siten myönteiset kokemukset ja tunnetilat ovat merkityksellisiä tarkasteltaessa yksilön hyvinvointia, toimintakykyä ja kehitystä (Fredrickson 2001, 218). Onnistumisia voidaan tarkastella myönteisen tuntemusten kierteenä, jossa myönteisen positiivisen merkityksen löytäminen vahvistaa positiivisia tuntemuksia. Myönteisen tunteen synnyttämä kipinä voi vahvistaa yksilön kykyä vastaanottaa miellyttäviä ja merkityksellisiä tapahtumia. Tämä vahvistaa todennäköisyyttä löytää jatkossakin myönteisiä tuntemuksia omasta toiminnastaan. (Fredrickson 2000, 15–16.)

Aiemmissa tutkimuksissa lasten hyvinvointia tukeviksi tekijöiksi on määritetty läheiset ja välittävät ihmissuhteet, sosiaalinen tuki ja vaikuttaminen omaan hyvinvointiin (Kim-Cohen, Moffitt, Caspi & Taylor 2004, 664). Tiedolliseen osaamiseen liittyvät kyvykkyyssuskomukset omasta suoriutumisesta välittävät myös positiivisia tuntemuksia ja onnistumiset haastavissa tehtävissä vahvistavat luottamusta omiin kykyihin (Bandura 1997; Usher & Pajares 2008, 752). Itseensä luottavat oppijat pystyvät siten vaikuttamaan omaan

oppimiseensa hyödyntämällä oppimisstrategioita ja saavuttamalla tavoitteensa (Zimmerman 2000, 87–88). Parin antamalla myönteisellä palautteella on myös nähty olevan positiivisia vaikutuksia vertaisten keskinäiseen vuorovaikutukseen ja yksilön toimintaan osallistumiseen (Moroz & Jones 2002, 242–243). Tutkimukset rakentavat kuvaa hyvinvoinnin taustatekijöistä, mutta merkityksellistä on myös kiinnittää huomiota lasten kokemuksiin siitä, millaiset asiat saavat heidät voimaan hyvin ja kukoistamaan.

Johnson (2008, 387, 390–395) korostaa ’pienten asioiden’ merkitystä arjen vuorovaikutussuhteissa ja lasten omien resurssien vahvistamisessa. Oppilaat kokivat, että heidän hyvinvointiaan ja käsitystään itsestä toimijana vahvistivat opettajat, jotka olivat aidosti läsnä tilanteissa, osoittivat toiminnallaan välittävänsä oppilaista, kuuntelivat ja vahvistivat heidän tiedollisia taitojaan sekä ohjasivat hyödyntämään myönteisiä toimintamalleja. Masten (2001, 235) tekee samankaltaisen huomion toteamalla pienten arjen kokemusten (engl. *ordinary magic*) rakentuvan vuorovaikutuksessa toisten kanssa erilaisissa yhteisöissä. Purtilan ja Estolan (2012, 35–36) tutkimus vahvistaa näkemystä siitä, kuinka pienet arjen positiiviset kokemukset lasten elämässä, kuten toimintaan osallistuminen ja itsensä toteuttaminen leikin tai luovan toiminnan kautta, tukevat myös myönteisiä tuntemuksia.

Tämänkaltaista käsitystä vahvistaa Helavirran (2011, 48) tutkimuksen kyselyaineisto, jossa vastanneista 262 oli seitsemäsluokkalaisia (13–15-vuotiaita) ja kolmasluokkalaisia (8–10-vuotiaita). Aineiston tavoitteena oli selvittää lasten sosiaalisia verkostoja, sosiaalista tukea erilaisissa ongelmatilanteissa sekä osallisuuden kokemuksia. Tulosten mukaan 62 lasta eli 13 % oli sitä mieltä, ettei opettaja koskaan huomaa heidän onnistumistaan ja lapsista 48 koki, etteivät muut kouluyhteisössä työskentelevät, kuten kouluterveydenhoitajat, erityisopettajat, koulupsykologi, koulukuraattori tai nuorisotyöntekijä huomaa heidän onnistumistaan (Helavirta 2011, 80). Toisaalta voidaan myös pohtia, jäävätkö pienet onnistumisen kokemukset toisilta helposti huomaamatta, jos niihin ei tietoisesti osata kiinnittää huomiota. Tämä korostaa lasten merkitystä oman hyvinvointitiedon tuottamisessa.

Miten koulutusjärjestelmä voisi tukea lasten hyvinvointia? Tämä on ajankohtainen kysymys monissa maissa. Myös muissa maissa tehdyt tutkimukset osoittavat, että instituutioiden, kuten koulun tulisi pystyä vastaamaan enemmän lasten kasvaviin hyvinvoinnin tarpeisiin tukemalla heidän kyvykkyyssuomuksiaan, sinnikkyyttään ja itsevarmuuttaan

(McLaughlin 2008, 357–358). Samansuuntaiset lasten vahvuuksiin katseen kohdistavat havainnot ovat toistuneet myös uudemmissa suomalaisissa tutkimuksissa.

On havaittu, että lasten hyvinvointia suojaavia tekijöitä voidaan lähestyä positiivisesta näkökulmasta painottaen lasten toimijuutta ja vaikuttamista omaan hyvinvointiin. Ensimmäisessä asemassa ovat tällöin lasten autenttiset kokemukset ja oman toiminnan reflektointi vuorovaikutuksessa muiden kanssa. (ks. Kumpulainen ym. 2013.) Oppilaiden elämään vaikuttavien keskeisten yhteisöjen, kuten koulun ja perheen merkitys hyvinvointiin on merkittävä, mutta tarvitaan enemmän tutkimusta siitä, mitkä asiat saavat lapset kukoistamaan ja antavat heille itsevarmuutta toimia erilaisissa tilanteissa. Merkityksellistä on myös pohtia, miten aikuisten hallitsemilla kentillä lapsille annetaan valtaa olla osallisena tiedontuottamisessa.

3.3 Myönteiset kokemukset kasvun ja hyvinvoinnin tukena

Useat tutkijat ovat lähestyneet myönteisten tunteiden kokemuksia hieman eri näkökulmista, joita tuon seuraavassa esille. Kaikissa on kuitenkin taustalla vaikuttamassa sama ajatus: myönteiset kokemukset lisäävät uskoa omiin kykyihin toimia. Näitä myönteisten tunteiden hetkiä on myös käsitteellistetty eri tavoin. Fredrickson (2001, 218) käyttää käsitettä optimaalisen kokemuksen tila (engl. optimal well-being) kuvaamaan yksilön myönteisiä tunnetiloja, joissa hän kokee olonsa kukoistavaksi. Brott (2001, 306, 308) käytti käsitettä ”sparkling moments” kuvaamaan ihmisten kokemia mieleenpainuvia kohokohtia, kuten esimerkiksi ensimmäisen työkokemuksen kautta muodostunutta huippukokemusta. Näistä muistoista ja kokemuksista keskustelu voi edistää ymmärtämään yksilön kokemia tuntemuksia, uskomuksia, toimintaa ja asenteita (Brott 2001, 308). Tässä tutkimuksessa tämän kaltaisilla kuplivilla hetkillä voidaan tarkoittaa tavallisia, arjessa koettuja hetkiä, jolloin lapsi on kokenut myönteisiä tunteita ja onnistumisen kokemuksia.

Fredrickson on todennut myönteisten tunteiden laajentavat yksilön ajattelua edistäen näin ajattelun joustavuutta, kykyä omaksua uutta tietoa sekä huomioida erilaiset toimintamahdollisuudet. Näiden tuntemusten voidaan nähdä ohjaavan yksilöä esimerkiksi leikkiin, mielikuvituksen käyttöön, tutkimiseen, ihmettelyyn ja uteliaisuuteen, ongelmien ratkaisuun ja rajojen kokeilemiseen sekä toisten auttamiseen. Fredrickson on kehitellyt uuden-

laisen mallin myönteisten tunteiden ymmärtämiselle, mitä hän nimittää broaden-and-build -teoriaksi. Teorian perusoletus voidaan tiivistää seuraavanlaisesti: myönteiset tunteet laajentavat yksilön tarkkaavaisuutta, ajattelua ja toimintamahdollisuuksia sekä rakentavat yksilön fyysisiä, älyllisiä ja sosiaalisia voimavaroja. (Fredrickson 2001, 218–220; Fredrickson 1998, 304–307.)

Myönteiset hyvinvointikokemukset eivät kuitenkaan ole niin suoraviivaisia kuin voisi olettaa. Fattoren ym. (2007) tutkimuksessa lapset liittivät hyvinvointiin pääasiallisesti myönteisiä tuntemuksia, kuten ilon, jännityksen, rauhallisuuden ja tyyneyden. Tämän lisäksi osa lapsista sisällytti myös surullisuuden ja vihan tunteet osaksi omaa hyvinvointiaan. Toistuvilla myönteisillä kokemuksilla on mahdollisuuksia tukea yksilön hyvinvointia ja myönteistä kasvua, kuten Konun (2002) oppilaiden hyvinvointia tarkasteleva tutkimus osoittaa. Myönteisten tuntemusten painottuessa tarkastelen hyvinvointia erityisesti sosiaalisista, emotionaalisisista ja psykologisista näkökulmista.

Hyvinvoinnilla ja myönteisillä tuntemuksilla on yhteys toisiinsa, mitä käsittelen tarkemmin Konun (2002) tutkimuksen avulla, jossa tutkittiin oppilaiden hyvinvointia Alldartin (1976) sosiologisen hyvinvointimallin pohjalta. Aineisto pohjautui Kouluterveyskyselyyn vuosilta 1998 ja 1999, joihin sisältyi kysymyksiä koulunkäynnistä, terveydestä, harrastuksista ja kotitaukusta. Konun mukaan yksilön merkitykselliset mahdollisuudet ilmenevät kolmella osa-alueella: käsityksenä itsestä (being), käsityksenä itsestä osana yhteisöä (belonging) ja henkilökohtaisina toiminnan tavoitteina (becoming) (Konu 2002, 13).

Being-ulottuvuus viittaa itsensä toteuttamiseen tarkoittaen, että jokaista kunnioitetaan tärkeänä osana yhteiskuntaa. Näkemystä voidaan myös soveltaa koulumaailmaan, jolloin ”being” nähdään koulun tarjoamina itsensä toteuttamisen mahdollisuuksina. Tällöin jokaisesta oppilasta tulisi pitää yhtä tärkeänä osa kouluyhteisöä. (Konu 2002, 45.) Siten tämän tutkimuksen kannalta olennaista on huomioida, että oppilaiden positiiviset oppimiskokemukset lisäsivät hyvinvointia ja itsensä toteuttamista; erityisen merkityksellisinä koettiin sosiaaliset suhteet ja itsensä toteuttamisen mahdollisuudet. Näin niistä muodostuu myönteinen kierre onnistumisen kokemusten lisätessä onnistumisen odotuksia.

3.4 Lasten osallisuus kyvykkyykokemuksia rakentamassa

Yksi tärkeä tai ehkä jopa tärkein ainesosa onnistumiseen on usko omaan kykyihin saavuttaa asioita (Maddux 2002, 277). Fattore ym. (2007) ovat kiinnittäneet huomiota osallisuuden tuottamaan yleiseen kyvykkyyden (competence) tunteeseen. Tutkiessaan 8–15-vuotiaita lapsia he havaitsivat, että yhteistä lasten hyvinvointiin liittyvillä kokemuksilla on tunne omasta kyvykkyydestä eli siitä, että onnistuu (mastery) ja tuntee olevansa hyvä jossain. Lasten kertomilla aktiviteeteillä ei ollut itsessään erityistä merkitystä, vaan ne toimivat konteksteina, joissa saadaan ja neuvotellaan kyvykkyykokemuksista, rakennetaan ihmissuhteita sekä koetaan ilon tunteita. Kouluympäristössä lapset painottivat tunteneensa iloa, kun he oppivat jotakin. Siten he tunsivat itsensä tyytyväisiksi pystyessään vaikuttamaan omaan tekemiseensä. Heillä oli hallinnan tunne omasta koulunkäynnistään. Kyvykkyykokemukset vaikuttavat myös lasten ihmissuhteisiin. Lapset, jotka tunsivat itsensä kyvyttömmiksi ja voimattomiksi, kokivat itsensä myös ulkopuolisiksi tai nöyryytetyiksi (Fattore ym. 2007, 20–21). Tämänkaltaiset tuntemukset voivat johtaa vastustukseen ja kapinahenkeen sekä konfliktisuhteeseen koulun ja oppilaan välillä.

Koulu vaikuttaa merkittävästi siihen, millaiseksi oppilaiden käsitykset omasta kyvykkyydestä muovautuvat. Kati Kasanen (2003) tutkimus esiopetusikäisistä sekä ensi-, tois-, kolmas- ja neljäsluokkalaisista oppilaista osoittaa, kuinka käsitykset omasta kyvykkyydestä välittyvät jo hyvin varhaisessa koulunkäynnin vaiheessa arkirutiinien ja institutionalisoituneiden rakenteiden kautta lapsiin. Lasten tekemät itse- ja toveri-arvioinnit muuttuivat jo muutaman ensimmäisen koulukuukauden seurauksena. Koulun toteuttama tulkinta oppilaiden kyvykkyydestä perustuu lahjakkuusaatteeseen, joka myös erottelee yksilöitä. Se, että oppilas pystyi jo kahden ensimmäisen koulukuukauden jälkeen nimeämään hyvät oppilaat, kuvaa koulussa vallitsevaa erottelemisen kulttuuria ja taitoa, jonka oppilaat omaksuvat jo varhain. (Kasanen 2003, 50–52, 61–64.) Tämänkaltaiset erottelut suhteessa kouluviihtyvyyteen ja lasten hyvinvointiin ovat merkityksellisiä, mutta vähälle huomiolle jääneitä.

Gresalfi ym. (2009) problematisoivat käsityksen, jonka mukaan kyvykkyy on ainoastaan yksilön toiminnan tulosta (kykyattribuutiot) (ks. Eccles & Wigfield 2002, 121). He ehdottavat kyvykkyyden olevan keino osallistua sosiaaliseen kontekstiin. Lapsen kyvykkyyttä ei täten tarkastella yksilöllisenä piirteenä vaan vuorovaikutuksessa rakentuvana ja siihen osallistumisena. Lasten kyvykkyyden vahvistaminen edellyttää, että heidät nähdään

vastuullisina toimijoina. He kumoavat näkemyksen, jonka mukaan toimijuus vaihtelee yksilöiden kesken. Yksilöt voivat ilmentää toimijuutta tilanteellisesti eri tavoin, jolloin myös seuraukset ovat erilaiset. (Gresalfi ym. 2009, 53–54.) Eccles & Wigfield (2002) käsittävät koulukontekstissa syntyvien kyvykkyysskokemusten, kuten tehtävässä onnistumisen (mastery experiences) vaikuttavan myönteisesti oppilaan pystyvyysuskomuksiin. Ne ovat yksilön omia uskomuksia siitä, mihin hän uskoo pystyvänsä. Ne eivät suoraan kerro sitä, mitä yksilö uskoo tekevänsä, vaan mihin hän uskoo kykenevänsä. (Maddux 2002, 277–278.)

Toimijuuteen liittyvän pystyvyyden tunteen tiedostaminen ja vahvistaminen on tärkeää myönteisen kasvun ja hyvinvoinnin kannalta. Yksi aikamme merkittävimmistä psykologeista Albert Bandura on uransa aikana kiinnittänyt erityistä huomiota minäpystyvyyteen (self-efficacy) (mm. Bandura 1995, 2001, 2008). Minäpystyvyyssuikomukset vaikuttavat keskeisesti yksilön motivaatioon, hyvinvointiin ja tavoitteiden saavuttamiseen. Yksilö kokee selviytyvänsä vastoinkäymisistä ja yrittää sinnikkäästi, jos hän uskoo voivansa vaikuttaa toiminnallaan asioihinsa. Näin ollen käsitys pystyvyydestä sitoutuu elämänhallintaan. (Bandura 1995, 2; 2008, 168–169.)

Pajaresin ja Usherin (2008, 772) mukaan onnistumisen kokemukset ovat merkittävä tiedonlähde, jonka avulla yksilöt luovat ja kehittävät käsitystä itsestä toimijana. Pystyvyyden tunne lisää varmuutta omista mahdollisuuksista suoriutua vastaantulevista tehtävistä vahvistaen myös henkilökohtaista hyvinvointia. Kuten Bandura (1995, 72) toteaa, omiin kykyihinsä vahvasti luottavat henkilöt lähestyvät vaikeita tehtäviä mielenkiintoisina haasteina välteltävien uhkien sijasta. Toimijuus ja sitä kautta muodostuvat pystyvyyden kokemukset vaikuttavat ihmisten tunteisiin, ajatteluun ja käyttäytymiseen (Maddux 2002, 279).

Tarvitaankin enemmän tutkimusta, joka kasvattaa ymmärrystä siitä, mitkä asiat elämässä menevät hyvin sekä siitä, miten, miksi ja missä olosuhteissa ihmiset kukoistavat (Fredrickson 2001; Seligman & Csikszentmihalyi 2000; Seligman 2005). Kuten Usher ja Pajares (2008) katsausartikkelissaan toteavat oppilaiden merkityksellisten hetkien tutkiminen edellyttää myös heidän omakohtaisten kokemustensa kuulemista. Tällöin hyväksytään näkemys, että myös yksilö voi hallita omaa elämäänsä sekä vaikuttaa omaan toimintaympäristöönsä. Tämä näkemys kiteyttää toimijuuden ja pystyvyyden yhteyden toisiinsa sekä nostaa esiin yksilön omat ajatukset ja näkemykset omasta toiminnasta. Bandura (1997) painottaa yksilön onnistumisen kokemusten rakentavan käsitystä itsestä pystyvänä toimijana.

Näin toimijuuden tunteen vahvistuessa yksilö voi kokea olevansa aktiivinen toimija, jolle asiat eivät tapahdu itsestään, vaan niihin voi myös itse vaikuttaa.

3.5 Lasten tuottama hyvinvointitieto

Viime aikaisissa hyvinvointitutkimuksissa on tuotu esille lasten oikeus osallisuuteen ja vaikuttamiseen heitä koskevissa asioissa (Ben-Arieh 2010; Bradshaw ym. 2007). Tutkimuksissa mielenkiinnon kohteina ovat olleet lasten hyvinvointia kuvaavien indikaattorien kehittäminen ja niiden hyödyntäminen. Tutkimustyön tavoitteena on luoda pohjaa lasten hyvinvoinnin kansainväliselle vertailulle sekä edistää tutkimustietoon perustuvaa lapsipolitiikkaa. Suomessa on julkaistu raportti lasten kansallisen hyvinvoinnin indikaattoreista sisältäen ehdotuksen lasten hyvinvointitiedon yhtenäistämistä, vertailemisesta ja tiedonkeruun järjestelmällisyydestä (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2011). Kaikki eivät hyväksy tällaista lähestymistapaa lasten hyvinvoinnin mittaamiseen. Esimerkiksi Fattore ym. (2007, 11) kritisoivat indikaattoritutkimuksen perustuvat positivistiseen tiedonkäsitykseen, jonka mukaan hyvinvointitieto rakentuu objektiivisesti mitattavista faktoista sekä syy-seuraussuhteista jättäen näin huomiotta yhteiskunnallisen ja kulttuurisen vaihtelun sekä lasten elämänsämaan ja hyvinvoinnin kokemukset.

Helavirran (2011, 18) mukaan hyvinvointi voidaan jakaa kahteen osaan hyvin ja vointi. Siten käsite avautuu kokemukselliseen suuntaan, jolloin kyse on ihmisen voimisesta. Käytän käsitettä lasten tuottama hyvinvointitieto, jolla viitataan heidän määrittelemään kokemukselliseen tietoon heidän omista kyvykkyyksikokemuksistaan (vrt. Helavirta 2011, 18). On yleistymässä käsitys siitä, että aikuisten tuottama tieto lasten arkisesta hyvin voimisen määrittelystä ei riittävästi kuvaamaan heidän hyvinvointiaan, vaan on huomioitava lasten ja nuorten näkemys (Casas 2011, 563, 565). Tutkimuksessa keskiössä on lasten tuottama tieto, jolloin heidän asiantuntijuutensa (Oranen 2008, 15) rakentuu ainoastaan lasten tiedontuottajan roolista käsin. Siten he eivät ole aktiivisina toimijoina vaikuttaneet tutkimustiedon sisällölliin ja metodisiin valintoihin tai toteutukseen (vrt. Kellett ym. 2004).

Lasten tuottaman hyvinvointitiedon lähtökohtana on, että lasten henkilökohtaista tietoa arvostetaan (Helavirta 2011, 80). Tähän vaikuttavat käsitykset lapsuudesta ja lapsista. Ne rakentavat pohjaa sille, miten lapsen käsitykseen itsestä ja omasta osaamisesta vaikutta-

vat muiden suhtautuminen ja erityisesti heidän näkeminen onnistujina. Tutkimuksessa painotan myönteisten kokemusten tunnistamista ja niiden refleктоimisen merkitystä yksilön toimijuuden kokemusten tunnistamisessa ja vahvistamisessa. Toimijuuden kokemusten tarkastelun taustalla vaikuttaa oletus siitä, kuinka myönteisten kokemusten ja omien vahvuuksien tunnistaminen voi vahvistaa käsitystä itsestä toimijana sekä luottamusta omiin kykyihin (ks. Karlsson ym. 2012; Kumpulainen ym. 2013). Lasten omia kokemuksia hyvinvoinnista on tutkittu vielä vähäisesti. Viime aikoina on kuitenkin kiinnitetty huomiota hyvinvointitutkimukseen, joka vahvistaa lasten osallistumisen ja vaikuttamisen metodologiaa (esim. Fattore ym. 2007; Karlsson ym. 2012; Kronqvist & Kumpulainen; 2011; Kumpulainen ym. 2013; Marjanen ja Poikolainen 2012).

3.6 Lapsinäkökulmainen hyvinvointitieto tutkimuksessa

Tutkimus on oman aikansa kulttuurin tuote, johon vaikuttavat vallitsevat arvostukset ja näkemykset. Lapsinäkökulman korostumisen taustalla vaikuttavat parin vuosikymmenen takaiset yhteiskunnalliset muutokset lasten asemassa ja heidän välittämän tiedon arvostuksessa. Merkittävin muutos on YK:n lasten oikeuksien sopimus (1989) ja samoihin aikoihin syntynyt lapsuustutkimus. Alanen (2009, 9) määrittelee lapsuudentutkimuksen monitieteelliseksi yhteiskunta- ja kulttuuritutkimusalaksi, jossa pyrkimyksenä on lasten näkeminen toimijoina ja yhteiskunnan jäseninä. Näiden seurauksena lapsuutta ja lasten asemaa on ryhdytty tarkastelemaan näkökulmasta, jossa lapset ajatellaan kyvykkäiksi toimijoiksi, joiden näkemyksillä, toiminnalla ja valinnoilla on merkitystä ja niitä pyritään arvostamaan (Thomson 2008, 1).

Lapsuuden tutkimuksessa keskeisenä tehtävänä on lasten ajatusten nostaminen tutkimuksen keskiöön, kun aikaisemmin lapsia on tutkittu osana perhettä ja lapsia koskevia asioita tutkittaessa kysymyksiin ovat vastanneet lasten sijasta aikuiset. Siten lasten kokemukset ja ajatukset ovat jääneet taka-alalle, ikään kuin lapset eläisivät yhteiskunnan ja keskeisten kulttuuristen, taloudellisten ja sosiaalisten prosessien taustalla. Tällöin lapsi ei olisi osallistuja, vaikuttaja tai toimija. (Alanen 2001, 166–167.) Lapsia ei enää ajatella ainoastaan jonkin rakenteen, kuten perheen tai koulun osana, vaan aktiivisina, tuottavina ja kom-

munikoivina sekä ympäristöä ja kulttuuria rakentavina sosiaalisina toimijoina ja yhteiskunnallisina vaikuttajina (ks. Lee 2001, 77; Lehtinen & Vuorisalo 2007, 215).

Tämänkaltaiset näkemykset ovat nostaneet lapsuuden itsessään arvokkaaksi ja myös lasten osallisuutta itseä koskevissa päätöksissä on alettu pitää merkittävänä. Tässä tutkimuksessa lasta tarkastellaan riippumattoman toimijan näkökulman sijasta yksilönä, joka syntyy, kasvaa, oppii ja muuttuu sosiaalisessa ja kulttuurisessa ympäristössä sekä on jatkuvasti vuorovaikutuksessa toisten kanssa. Huolimatta siitä, että lapset ovat arjessaan riippuvaisia aikuisista, ei tämä tarkoita ettei heidän oma ajattelunsa kehittyisi tai ettei heillä olisi moraalisia tai sosiaalisia kykyjä (Smart ym. 2001, 18–19). Näin ollen toimijuutta ei ole myöskään tarkoitus mieltää synonyymiksi riippumattomuudelle (Kiili 2006, 35).

Punch (2002, 321) toteaa tutkijoiden näkemysten lapsista ja lapsuudesta vaikuttavat olennaisesti siihen, kuinka he asemoivat lapset tutkimuksessa ja miten he tulevat ymmärretyiksi. Tässä tutkimuksessa on kiinnostuttu kuulemaan myös lasten näkemyksiä asioihin. Taustalla ovat vaikuttaneet useat tekijät, kuten aiempi koulutustaustani lastentarhanopettajana ja sieltä nouseva kiinnostus lapsuuteen, jossa lapset elävät (Kronqvist & Kumpulainen 2011, 16). Näiden taustalla vaikuttavat Lasten oikeuksien julistus sekä lapsuuden tutkimuksen näkökulmat. Lapsen kuulluksi tuleminen on kirjattu yhdeksi lasten oikeudeksi Lasten oikeuksien sopimuksessa. Lapsinäkökulmaisessa tutkimuksessa lapset eivät ole ainoastaan toimijoita, joilla on jotain sanottavaa (esim. Lee 2001; Karlsson 2012; Rainio 2010). Heillä on merkityksellisiä näkökulmia, joita he kykenevät tuomaan esille tutkimuksessa (James & James 2008, 17).

Viimeaikaisissa tutkimuksissa on korostettu lasten osallisuutta omaa elämäänsä koskevissa tapahtumissa ja päätöksissä (ks. esim. Kiili 2006; Kumpulainen ym. 2013; Rainio 2010). Lasta halutaan ymmärtää ja tutkia oman elämänsä ja arkensa tekijänä, eikä ainoastaan aikuisen toiminnan kautta kehittyvänä kohteena (Rainio 2012, 108). Perusopetusta koskevissa dokumenteissa toimijuuden kehittyminen ja lasten oman äänen kuuleminen nähdään hyveinä, joita pitäisi tukea. Lapset ovat oman arkensa asiantuntijoita, jolloin on tärkeää antaa arvoa myös heidän tiedoilleen ja ilmaisulle (Lapsiasiavaltuutetun vuosikirja 2008; Perusopetuksen opetussuunnitelma 2004, 40).

Lasten hyvinvointitiedon määrittelyssä keskeiseksi on myös nostettu tiedon subjekti eli kenen toimesta tietoa tuotetaan sekä se, millainen asema lapsella on tiedon tuottajana

(esim. Fattore 2007; Thomson 2008; Helavirta 2011; Kumpulainen ym. 2013). Lapsia koskevalla hyvinvointitiedolla viitataan aikuisten tuottamaan tai aikuislähtöiseen tietoon, jolloin lapset on ohitettu tiedontuottajina (Helavirta 2011, 17). Lapsilta ei ole aiemmin totuttu kysymään heidän näkemyksiään. Tietoa on rakennettu lapsista (on children), eikä heidän kanssaan (with them) tai heitä varten (for them) (Hood, Kelley & Mayall 1996, 118; myös Thomson 2008, 7).

Tutkijoiden näkemykset lapsuudesta ja lasten asemasta yhteiskunnassa vaikuttavat siihen, miten lapset ja lapsuus nähdään tutkimuksessa, sekä kuinka he tulevat ymmärretyiksi (Punch 2002, 321). Lapsi- ja lapsuustutkimuksessa on tiedostettu lapsilla olevan tietoa, jota aikuisilla ei välttämättä ole. Siten lapset on nostettu tiedontuottajiksi ja tutkimuksissa heidän näkökulmansa on pyritty huomioimaan. (Karlsson 2012, 9.) Helavirta (2011) toteaa tutkimuksessaan, kuinka lapset kertovat ulkopuolisille aikuisille vain harvoin ja hyvin niukkasanaisesti omasta hyvinvoinnistaan. Lasten kanssa toteutettavissa tutkimuksissa on merkityksellistä hyödyntää lapsille suunnattuja menetelmiä. Hyvinvointia on tutkittu myös lapset kanssatutkijoina -lähestymistavan avulla, jolloin lapset ovat osallistuneet sekä tiedon tuottamiseen että sen analysointiin (esim. Christensen & James 2000).

Perinteisten tutkimusmenetelmien, kuten havainnoinnin ja haastattelun rinnalle on nostettu lapsille ominaisia ilmaisukeinoja sekä heidän aktiivista osallistumista tukevia toimintatapoja, kuten valokuvaus (esim. Clark & Moss 2001; Einarsdottir 2005; Eskelinen 2012). Lapsen näkemyksiä ja toimintatapoja on pyritty tuomaan esille esimerkiksi Lapset kertovat hyvinvoinnistaan – kuka kuuntelee? Lasten äänet kuuluviin! -hankkeessa (Karlsson ym. 2012) sekä Lapset asiantuntijoiksi –hankkeessa (Kiili 2006).

Fattore ym. (2007) muodostivat kuvaa lasten hyvinvoinnista kerronnan ja lapsille luontaisten menetelmien avulla, kuten valokuvauksen, piirtämisen, päiväkirjan ja kuvakollaasin avulla. Menetelmät mahdollistivat lasten oman tulkinnan hyvinvoinnin kokemuksista. Mediaväline voi toimia älyllisten työkalujen (intellectual tools) jatkeena kehittäen henkilökohtaista osaamista ja toimintaan osallistumista. Lapsille arjesta tutut välineet voivat tukea lasten tapaa viestiä ja osallistua, mutta välineellinen osallistuminen osoittautui vähäiseksi alakouluikäisten keskuudessa. (Marjanen & Poikolainen 2012, 45.) Siten tutkimussuuntaus on siirtynyt lapseen kohdistuvasta tutkimuksesta lasten kanssa tehtävään tutkimukseen (Clark & Moss 2001; Thomson 2008).

4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ

Tutkimuksen tehtävänä on tarkastella lasten kyvykkyyskokemuksia koulussa. Tutkimuksen teoreettinen lähtökohta on sosiokulttuurinen teoria. Teoreettiset painotukset näkyvät metodisissa valinnoissa ja teoriaosuuden suuntaamisessa siihen, miten lasten kyvykkyyskokemukset ilmenevät lasten vuorovaikutteisessa toiminnassa ja vahvistavat toimijuuden tunnetta.

Lasten hyvinvointia toimijuuden näkökulmasta on tutkittu melko vähän. Aiemmat tutkimukset ovat keskittyneet tarkastelemaan lasten hyvinvointia vahvistavia tekijöitä (esim. Ben-Arieh 2010; Fattore ym. 2007; Helavirta 2011; Marjanen & Poikolainen 2012; Puroila & Estola 2010). Tässä tutkimuksessa lasten kyvykkyyskokemuksia tarkastellaan toimijuuden näkökulmasta. Tutkimuksessa lapset toimivat tiedontuottajina dokumentoimalla onnistumisen kokemuksiaan. Viimeaikaisissa hyvinvointitutkimuksissa onkin korostunut lapsen oikeus osallisuuteen ja vaikuttamiseen heitä koskevissa asioissa (esim. Ben-Arieh 2010; Bradshaw ym. 2007; Fattore ym. 2007; Helavirta 2011). Toimijuuden kautta tämä tutkimus tuo uudenlaista näkökulmaa lasten vuorovaikutuksessa rakentuvista kyvykkyyskokemuksista.

Toimijuus on abstrakti käsite. Lapset ajattelivat ja perustelivat toimijuuden kokemuksia kyvykkyyskokemusten kautta ja siten kyvykkyys on yksi puoli toimijuudesta. Kyvykkyyskokemuksilla tarkoitetaan osallisuuden tuottamaa yleistä kyvykkyuden (competence) tunnetta, mikä vahvistaa tunnetta omasta onnistumisesta (mastery) ja sitä, että on hyvä josain (Fattore ym. 2007, 21). Lasten kanssa toimiessani olen käyttänyt puheessani kyvykkyyskokemuksista käsitettä onnistumisen kokemukset sekä ilon hetket. Onnistumisen kokemuksilla (Seligman & Csikszentmihalyi 2000) tarkoitan myönteisiä hetkiä tai kokemuksia asioista, jotka oppilas on kokenut merkittäviksi tai tärkeiksi omassa arkielämässään. Kyvykkyyskokemusten käsite nousi esiin lasten dokumentoimassa aineistossa ja niihin liittyvissä reflektiokeskusteluissa, kun onnistumisen kokemukset määrittyivät koulussa kyvykkyuden tunteen kautta (ks. Fattore ym. 2007).

Tutkimuskysymykseni kiteytyy seuraavaksi:

- Millaisia kyvykkyyskokemuksia alkuopetusikäiset oppilaat kertovat saavansa koulussa?

Tutkimuksen tutkimustehtävänä on selvittää, millaisia kyvykkyyskokemuksia alkuopetusikäiset oppilaat kertovat saavansa koulussa. Lisäksi tulkinan tasolla pohdin, mitä oppilaat kertovat kyvykkyyskokemuksistaan. Lukuisat tutkijat ovat painottaneet positiivista näkökulmaa tarkasteltaessa lasten myönteisiä hyvinvointikokemuksia (esim. Fattore ym. 2007; Johnson 2008; Masten 2001; Kumpulainen ym. 2013; Puroila & Estola 2010). Silti on tutkittu vähän pienten lasten kokemuksia siitä, millaiset asiat saavat heidän voimaan hyvin ja kukoistamaan koulussa. Yksi syy tähän on, että pienten lasten äänet ovat jääneet vähälle huomiolle lasten hyvinvointitutkimuksessa.

Tutkimuksessa lapset nostetaan aktiivisiksi tiedontuottajiksi, jolloin heidän tuottamansa visuaaliset dokumentit toimivat reflektiokeskusteluissa onnistumisen kokemusten välittäjinä. Yksilön toimijuuden nähdään olevan sosiaalisesti rakentuvaa, mihin vaikuttavat lapsen menneisyys ja aiemmat kokemukset sekä sosiaalinen konteksti, jossa toiminta tapahtuu (Valsiner 2000, 43–44). Koko tutkimusprosessiin kiteytyy sosiokulttuurinen näkemys, jonka mukaan toimijuus on dialoginen prosessi yhteisön jäsenten kesken (Emirbayer & Mische 1998, 1013). Yhteisesti rakentuva toimijuus on myös tapa tarkastella aineistoa analyysivaiheessa, jolloin tämä näkemys kulkee rinnalla ja huomion kohteena on koko vuorovaikutustilanne. Tällä tarkoitan, että näkemys näyttäytyy myös tulosten analysoinnissa ja toimii tapana tarkastella kyvykkyyskokemusten rakentumista.

Aineiston tarkastelussa keskitytään tarkastelemaan koulukontekstissa syntyneitä kokemuksia, väheksymättä kuitenkaan informaalien ympäristöjen, kuten kodin ja harrastusten vuorovaikutteisuutta ja merkittävyyttä suhteessa oppilaan kokemuksiin. Myös nämä kontekstit väistämättä heijastuvat tutkimukseen. Tutkimuskysymykseni ovat enemmänkin kuvailevia ja kartoittavia, koska alakouluikäisten lasten onnistumisen kokemuksista on vähän aikaisempaa tutkimustietoa. Lisäksi ne korostavat lasten oman tiedon merkityksellisyyttä, kun keskeisenä tarkastelun kohteena ovat lasten kokemukset ja niihin liittyvä toiminta.

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tässä kappaleessa tarkastelen tutkimuksen metodologisia lähtökohtia, jotka kiinnittyvät laadulliseen tutkimukseen. Lasten toimijuuden tarkastelussa painottuu sosiokulttuurinen lähestymistapa. Sosiokulttuurinen lähestymistapa nojautuu Vygotskin (1978) kulttuurihistorialliseen teoriaan, jonka mukaan oppiminen ja kehitys tapahtuvat vuorovaikutuksessa toisten toimijoiden kanssa.

Tarkastelen lasten toimijuuden ja kyvykkyyskokemusten ilmiötä laadullisen tutkimuksen avulla. Tässä tutkimuksessa laadullisuus näkyy kolmen tekijän kautta. Ensinnäkin tutkimus on kuvaileva ja kartoittava. Toiseksi tutkimuksessa painottuu kontekstin merkitys. Ihmisen toiminta on aina kontekstiin sitoutunutta, joten toiminnan ymmärtäminen edellyttää myös ilmiöön kiinnittyvän kontekstin kuvaamista ja ymmärtämistä. Kolmantena tekijänä korostuu prosessiajattelu, jolloin tutkimuksen tavoitteena on kuvata toimintaa ja siinä tapahtuvia muutoksia sekä toimintamalleja tietyllä ajanjaksolla. (Bryman 2004, 280–281.)

Tutkimus on luonteeltaan abduktiivinen. Abduktiivisen tutkimuksen tavoitteena on luoda teoriaa arkipäivän tapahtumista ja/tai sosiaalisten toimijoiden kielenkäytöstä sekä merkityksistä. Tämänkaltaisella tutkimuksella on kaksi vaihetta: ensin yksilöiden toiminta ja sen tuottamat merkitykset kuvataan, sen jälkeen muodostetaan luokitteluja ja käsitteitä, jotka muodostavat perustan tutkimusongelman ymmärtämiselle ja selittämiseksi. (Blaikie 2000, 117.) Abduktiivinen lähestymistapa vaikutti tutkimusprosessin eri vaiheisiin. Aikaisemmat tutkimukset vaikuttivat tutkimusongelman muotoutumiseen ja näkökulman valintaan sekä aineiston litteroinnin jälkeen teoria tarjosi käsitteitä aineiston analysointiin. Täten aineisto itse tuotti perusteluja luokitteluille ja toisaalta luokittelussa käytetyt käsitteet löytyvät myös teorialiedosta (esim. Blaikie 2000; Tuomi & Sarajärvi 2007).

5.1 Etnografinen tapaustutkimus

Tutkimus toteutettiin tapaustutkimuksena. Tapaustutkimukselle on tyypillistä rajatun ilmiön kokonaisvaltainen ja intensiivinen kuvaus (Saarela-Kinnunen & Eskola 2010, 190–191). Lisäksi tapaustutkimus toteutetaan aidossa tilanteessa heijastaen ilmiöön osallistuvien henkilöiden näkökulmia (Gall, Gall & Borg 2007, 447). Tässä tutkimuksessa tutkimuksen koh-

teena oli neljä paria samasta koululuokasta. Tutkimukseen osallistuvia lapsia voidaan ajatella koululuokkansa edustajina, jolloin tutkimus kokonaisuudessaan on tapaustutkimus kahdeksasta 1.luokkalaisesta lapsesta. Tapauksissa oli kuitenkin paljon yhtäläisiä piirteitä, jolloin sama toimintaympäristö ja yhteiset toimintakäytännöt vaikuttivat niihin. Tutkimuksen tavoitteena on tarkastella oppilaiden kyvykkyyskokemuksia pienryhmien reflektiokeskusteluissa tietyn ajanjakson aikana, mutta prosessin kuvauksen lisäksi tavoitteena on myös jäsentää näitä ilmiöitä teoreettisten käsitteiden avulla.

Tätä tutkimusta voidaan luonnehtia osallistuvaksi etnografiaksi. Etnografian metodologiset juuret ovat kulttuuriantropologiassa ja sosiologiassa (Pole & Morrison 2003, 11–12; Vuorinen 2005, 63–64). Bryman (2004, 293) tuo esille Wolcottin (1995) käsitteen ”micro-ethnography” kuvaamaan lyhyen ajanjakson aikana tapahtuvaa ilmiön tarkastelua. Pole ja Morrison (2003, 3) luonnehtivat etnografisen tutkimuksen keskeisiksi periaatteiksi keskittymisen tiettyyn ympäristöön tai tilanteisiin, jossa kiinnostuksen kohteena on tilanteessa tapahtuva sosiaalinen käyttäytyminen.

Pyrkimyksenä on selvittää, millaista tietoa yksilöt käyttävät kuvatessaan kokemuksiinsa ja mikä muokkaa heidän käyttäytymistään (Vuorinen 2005, 64–65). Tutkimuksessa tarkastelun kohteena ovat lasten kyvykkyyskokemukset, jotka rakentuvat reflektiokeskusteluissa. Siten kokemukset ovat kulttuurisesti ja sosiaalisesti muovautuneita. Tutkimukseni voisi tulkita myös kokemuksen etnografiaksi, joka paikantuu kasvatustieteeseen ja koulu-kontekstiin. Kokemuksen etnografian tavoitteena on kuvata, ymmärtää ja selittää elämis- ja kokemusmaailmoja. Kokemuksen kuvaaminen autenttisesti on mahdotonta ja siten tutkija tulkitsee aineistoa teoreettisten ”silmälasiin” avulla. (Rantala 2007, 132, 135–136.) Kuten esimerkiksi tässä tutkimuksessa tarkastelen aineistoa sosiokulttuurisesta näkökulmasta.

Etnografisessa tutkimuksessa tutkija osallistuu tutkimansa ryhmän toimintaan tietyn ajanjakson ajan tarkkaillen ryhmän toimintaa, kuunnellen, keskustellen ja esittäen kysymyksiä. Aineiston keruussa hyödynsin sekä haastattelua että dokumentoitua aineistoa. (Bryman 2004, 292.) Tutkimusaineiston keruussa erilaisia tutkimusmenetelmiä, kuten haastattelua, dokumentteja ja osallistuvaa havainnointia hyödynnetään usein rinnakkain (Pole & Morrison 2003, 3–4). Etnografisen tutkimuksen tutkimustuloksina on kuvauksia, selityksiä ja teorioita, joissa korostuu sosiaalisen toiminnan ymmärtäminen (Pole & Morrison 2003, 3).

Tässä tutkimuksessa voidaan nähdä toteutuneen Brymanin (2004), Polen ja Morrisoin (2003) sekä Vuorisen (2005) tunnuspiirteet etnografisesta tutkimuksesta. Tutkimuskohteenä oli neljä paria, joiden kokemukset ja vuorovaikutus olivat tutkimuksen kohteena. Tavoitteena oli toimintaa seuraamalla ja osallistumalla ymmärtää, millaisia kyvykkyykskokemuksia oppilaille muodostuu koulussa. Aineisto koostui erilaisista teksteistä ja menetelminä käytin videointia, ääninauhoitusta, digitaalista kameraa ja haastattelua. Analyysivaiheessa etenin toiminnan kuvauksesta tarkempiin määritelmiin sekä toiminnan ja merkitysten tulkintaan.

Päädyn etnografisen lähestymistavan valintaan, koska etnografia mahdollistaa lasten näkemisen aktiivisina osallistujina sekä oman elämänsä kuvaajina ja tulkitsijoina. Lasten sosiaalisen toiminnan havainnoinnin kautta pyritään ymmärtämään, miten lapset toimivat toisensa ja aikuisten kanssa sekä pyritään selvittämään lasten omat näkemykset (James 2001, 250). Valitsin lähestymistavaksi osallistuvan etnografian, koska halusin kerätä tutkimusaineiston luonnollisessa ympäristössä oppilaiden vuorovaikutukseen osallistuen ja heidän kokemuksiaan arvostaen. Etnografia mahdollistaa lasten tutkimisen heidän omassa kontekstissaan ja omilla ehdoillaan. Siten lapset ymmärretään tutkimukseen osallistujina tutkimuksen kohteen sijaan. (James 2001, 246.)

Etnografisessa tutkimuksessa tutkimuksen tulokset ovat aina monella tapaa välittyneitä. Tällä tarkoitan sitä, että tutkimuksessa tutkijalla on merkittävä rooli koko tutkimusprosessin ajan ja hän vaikuttaa myös tutkimuksen lopullisiin tuloksiin. Myös tutkittavista voidaan käyttää nimitystä informantti kuvaamaan tiedon antajaa tai välittäjää. (Vuorinen 2005, 65.) Tutkijana pyrin katsomaan lasten koulua ulkopuolisen silmin, jolloin olin yhtä aikaa lähellä ja kaukana sekä sisällä ja ulkona. Samalla tarkastelin kuitenkin instituutiota, joka oli erittäin tuttu sekä omakohtaisesti että kulttuurisesti. (Palmu 2007, 160.) Reflektiokeskusteluissa olin itse osa tutkimusprosessia, koska oppilaiden kokemusten merkityksiä rakennettiin tilanteessa yhdessä tutkijan ja tutkittavien kanssa. Clark ja Moss (2001, 7) korostavat kuuntelemisen olevan aktiivinen prosessi, johon olennaisesti liittyvät vastaaminen, tulkitseminen ja merkitysten rakentaminen. Siten valokuvat saivat merkityksensä osallistujien vuorovaikutuksen ja tulkinnan avulla valokuvien ominaisuuksien analysoinnin sijaan (Stanczak 2007, 11).

Virkkunen (2006, 49) mieltää ihmisten kehittävän ja hyödyntävän erilaisia apuvälineitä pyrkiessään muokkaamaan aiempia tilanteita sekä hallitsemaan omaa toimintaansa. Vuorovaikutuksessa muiden ihmisten kanssa yksilöt voivat vaikuttaa yhteiseen toimintaan pyrkimällä muuttamaan toimintaympäristöään (Virkkunen 2006, 49). Ajatus pohjautuu Vygotskyn (1978) esittämään niin sanottuun kahden virikkeen menetelmään (double stimulation), jossa korostuu välineiden hyödyntäminen oman toiminnan hallitsemisessa ja kehittämisessä.

Tutkimuksessa pyysin lapsia ottamaan kuvia heidän kyvykkyyksikokemuksistaan (onnistumiset). Tässä tutkimuksessa lasten ottamat valokuvat eivät välitä todellisuutta juuri sellaisena kuin se tilanteessa oli, vaan siihen liittyvistä merkityksistä neuvotellaan sen hetkessä tilanteessa (Thomson 2008, 10; Kumpulainen ym. 2013, 5). Einarsdottir ym. (2009, 218) lisäävät sosiaalisen kontekstin, kuten vertaisten ja aikuisten, vaikuttavan valokuvien merkitysten rakentumiseen ja niiden välittymiseen. Siten valokuvan merkitys on vuorovaikutuksessa yhteisesti tuotettua ja kuvan tarkastelu ohjaa lasta tarkastelemaan omaa toimintaansa.

Tutkimuksessa kulttuurisena välineenä toiminut kamera oli uusi elementti lasten kouluympäristössä. Näin ollen välineen käyttäminen oppilaille uudessa tilanteessa muokkasi heidän toimintaansa sekä ohjasi heitä käyttämään välinettä ainutlaatuisella tavalla (esim. Wertsch, del Rio & Alvarez 1995). Stanczak (2007, 2) toteaa valokuvien tarjoavan empiirisen kuvauksen tapahtumista, mikä edellyttää etnografista havaintotietoa yksityiskohtaisen ja totuudenmukaisen tiedon saavuttamiseksi.

Kenttätöössä oleva tutkija vaikuttaa aina läsnäolollaan ja persoonallaan ympäristöön, josta hän kerää aineistoa. Reflektiivisyys on kenttätöössä väistämätöntä, koska tutkijan vaikuttaessa tutkittavaan ympäristöön myös ympäristö vaikuttaa häneen. Näin ollen hän alkaa arvioida ja ajatella uudelleen omaa toimintaansa ja asenteitaan aineistonkeruun aikana. (Poole & Morrison 2003, 29.) Koen, että toiminnan reflektiivisyydellä oli merkittävä vaikutus erityisesti parien toimintaan osallistumisessa kuin myös pyrkimyksessä kuulla lasten ajatukset ja kokemukset sekä keskusteluissa että toiminnan analyysissa.

5.2 Tutkimukseen osallistuneet lapset

Tutkimukseen osallistui erään eteläsuomalaisen koulun ensimmäiseltä luokalta kahdeksan oppilasta, joista viisi oli poikia ja tyttöjä kolme. Tutkittavat valikoituivat satunnaisesti oppilaiden ja vanhempien halukkuuden perusteella ja keskeisenä tekijänä oli oppilaiden vuosiluokka. Useat hyvinvointitutkimukset ovat tarkastelleet yläkouluikäisten ja sitä vanhempien hyvinvointitietoa, joten keskityn alakouluikäisten ja erityisesti 1.luokkalaisten kokemuksiin hyvinvoinnista (ks. Konu 2002). Banduran (2008, 168–169) näkemyksen mukaan erityisesti varhaisvuosien aikana lapset odottavat nopeita tuloksia ja voivat useammin lannistua epäonnistumisista. Siten merkityksellistä on tutkia, mitkä tekijät vahvistavat heidän kyvykkyyksikokemuksiaan koulussa.

Lapset istuivat luokassa pareittain, mikä voi myönteisesti vaikuttaa oppilaiden keskinäiseen vuorovaikutukseen luokassa. Havaintojeni perusteella tunneilla myös lasten omille ajatuksille annettiin tilaa sekä luokanopettajan ja lasten välillä oli havaittavissa luottamusta ja molemminpuolista iloa. Lasten välisessä vuorovaikutuksessa oli havaittavissa yhteistointa, neuvotteluja, toisten kuuntelemista ja heille kertomista sekä toisten auttamista. Lapset kannustivat ja rohkaisivat tunneilla toisiaan sekä antoivat vastavuoroisesti palautetta toisilleen. Tämänkaltainen toiminta ei rajautunut ainoastaan parin kanssa toteutettavaan toimintaan, vaan lapset ottivat aktiivisesti kontaktia useisiin oppilaisiin tunnin aikana. Toimintaan sisältyi esimerkiksi kokemusten jakamista, oman osaamisen esittelyä, palautteen antamista toiselle sekä palautteen pyytämistä toiselta.

5.3 Tutkimusaineiston keruu

Tutkimusprosessi käynnistyi alustavalla tutkimusongelmien määrittelyllä sekä aineiston keruun suunnittelulla. Tämän jälkeen aloin etsiä sopivaa koululuokkaa tutkimuksen toteuttamiselle. Luokan valikoitumisen perusteena oli koulun ja opettajan myönteisyys tutkimusta kohtaan. Ennen aineiston keruun aloittamista keskustelin useaan otteeseen luokanopettajan kanssa luokan käytännöistä ja pienryhmäajoista sekä esittelin hänelle alustavia suunnitelmia. Tutkimuksen aineiston keruun toteutin viikon mittaisella ajanjaksolla tammikuussa 2013.

Pyysin ensin luvan tutkimusaineiston keruuseen kunnalta, sitten koululta, lasten vanhemmilta ja sen jälkeen lapsilta itseltään. Saatuaani henkilökunnalta luvan tutkimukselle pyysin myös lasten huoltajilta luvat tutkimuksen toteuttamiselle (ks. liite 2 ja 3). Tämän jälkeen pyysin lapsilta suulliset luvat tutkimukselle. Vanhempien palauttamien tutkimus-suostumusten perusteella ja opettajan oppilastuntemuksen avulla valitsin luokasta puhetaitoisia ja rohkeita oppilaita tutkimukseen (ks. Aarnos 2010, 173).

Ensimmäisenä päivänä kerroin lyhyesti koko luokalle itsestäni ja miksi olen heidän luokassaan. Tämän jälkeen kerroin lapsille erillisessä ryhmätilassa mitä tutkin ja miksi haluaisin seurata heidän toimintaansa koulupäivien aikana ja kysyin heiltä suulliset luvat tutkimukseen. Kerroin ja keskustelimme videokameran ja ääninauhan käytöstä sekä digitaalisesta kamerasta. Digitaalisen kameran nähdessään lapsen innostuivat kertomaan omista kuvauskokemuksistaan ja kuvien tallentamisesta kameralle. Kamera oli havaintojeni perusteella uusi elementti koulukontekstissa.

Tutkimusaineiston keruuta aloittaessani pidin erityisen tärkeänä kysyä myös lapsilta itseltään lupaa osallistua tutkimukseen, koska pelkkä vanhempien tai opettajan antama lupa ei riitä (Holmes 1998, 15–16; Aarnos 2010, 173). Lisäksi pyysin lapsilta suullisesti luvat julkaista valokuvat osana tutkimustani sekä tutkimuksen alussa että reflektiokeskusteluiden yhteydessä. Tutkimuksen aikana havaitsin, että tutkimuslupa täytyi välillä myös neuvotella uudelleen (vrt. Koivula 2010, 58). Ennen reflektiokeskusteluiden aloittamista lapset usein kysyivät, miksi kuvaan. Kerroin heille, kuinka minun on helpompi muistaa heidän kertomansa ja näin pystyin myös katsomaan keskustelun useita kertoja. Tämä taas helpottaa heidän kanssaan toimimista, kun minun ei tarvitse samanaikaisesti kuunnella sekä kirjoittaa. Lapset kyselivät myös koulupäivän aikana luokassa olevasta videokamerasta ja kirjoittamistani havaintomuistiinpanoista.

Pidin tärkeänä tutkimuksessa, että en yritä väkisin kerätä aineistoa, vaan kuuntelen myös lasten ajatuksia ja tunteita. Reflektiokeskustelujen aikana lapset halusivat kertoa myös keskusteluteemojen ulkopuolisista asioista. Aarnos (2010, 176) toteaa, että keskustelujen tulisi edetä lasten ehdoilla ja teemojen välillä tulisi rupertella muuten vain. Tutkittavat suhtautuivat tutkimukseen myönteisesti ja erilaisten välineiden käyttö innosti ja kiinnosti heitä. Lapset myös kuvasivat poissa ollessani pienen yhteisen videokatkelman, joka voisi ilmentää heidän hyväksyntää kameran läsnäoloa kohtaan. Videolla yksi oppilaista kuvaa ja

muut ahtautuvat yhteiskuvaan sekä tekevät erilaisia ilmeitä, vilkutuksien ja naurun kikatuk-
sen kera. Myöhemmin katsoimme heidän yhteisen videonsa. Hedegaard (2008, 205) toteaa,
että lapsille tulee antaa mahdollisuus vaikuttaa itse toimintaan ja olla utelias. Aarnos (2010,
176) lisää oman äänen tallentamisen voivan jännittää lasta, joten jännitystä voi purkaa esi-
merkiksi äänittämällä puhetta ja kuuntelemalla sitä.

Jouduin pohtimaan myös tutkijan rooliani tutkimuksen aikana. Päätin, että en osallis-
tuisi lasten toimintaan täysin, vaan seuraisin heitä hieman etäämmältä. Aarnos (2010, 173)
toteaa, että oppilaiden on saatava tarkkailla vapaasti tutkijaa ja tottua hänen läsnäoloonsa.
Ensimmäisenä päivänä olinkin esittelyni jälkeen enemmänkin toiminnan havainnoija.
Aluksi pyrin tutustumaan lapseen kyselemällä ja juttelemalla heidän kanssaan sekä myö-
hemmin juttelimme aineiston keruusta tai ihan muuten vain. Pyrin suhtautumaan heihin
luontevasti ja välttämään ammatin kautta muodostunutta opettajaroolia. Lapsia tutkittaessa
tutkijan rooliksi on ehdotettu ystävän tai ”vähiten aikuisen” roolia, jolloin tärkeää on il-
maista positiiviset tunteet ja halu olla lasten kanssa (Holmes 1998, 17). Yksi mahdollinen
rooli voi olla lasten kumppani tutkittavassa toimintaympäristössä (Hedegaard 2008, 203).
On ajateltu, että näiden roolien avulla tutkija pääsee helpommin osalliseksi lasten koke-
musmaailmaan. Tutkimuksessa roolini oli enemmänkin lasten tuttava eikä opettaja. Tästä
huolimatta olin heille opettaja, vaikka en kieltänyt tai ohjannut heitä. Lapsille olin kuitenkin
aikuinen, mitä on vaikea syrjäyttää lasten kanssa toimittaessa.

Tutkimuksen alussa tutustuin ryhmän lapseen ja luokan toimintatapoihin havainnoi-
malla ja osallistuin heidän toimintaansa sivusta seuraamalla, mutta kuitenkin reagoimalla
heidän toimintaansa ja aloitteisiinsa. Tutkijan roolia olin miettinyt ennen aineiston keruuta
ja valitsin tietoisesti hieman etäisemmän roolin, jotta vaikuttaisin mahdollisimman vähän
heidän kokemustensa muodostumiseen. Havainnointi toimi aineistonkeruumenetelmänä,
jonka avulla valitsin videokatkelmia pariin työskentelystä tarkempaa keskustelua varten.
Videohavainnointi tuotti runsaan aineiston, mikä edellytti tarkennettua näkemystä tutkitta-
vasta ilmiöstä. Näin ollen poimin videomateriaalista lasten myönteisiä tuntemuksia ja ilon
hetkiä, jotka välittyivät kameran välityksellä katsojalle.

Tutkimusaineisto koostui lasten ottamista valokuvista ja videoiduista parityöskentely-
tilanteista sekä niihin liittyvistä parihaastatteluista. Tutkimuksessa hyödynnettiin lapset
osallistavaa aineistonkeruumenetelmää, jolloin lapset pääsivät itse kertomaan omista ko-

kemuksistaan (esim. Morgan 2007; Eskelinen 2012; Kumpulainen ym. 2013). Tilanteeseen liittyviä tunteita myös nimettiin tunnekorttien avulla (Papunet 2013). Kyvykkyykokemukset ja niihin liittyvät myönteiset tunteet olivat tutkimuksessa tarkastelun kohteena ja koin, että kuvallisten tunnekorttien avulla lasten voi olla helpompi kertoa sen hetkisistä tunteistaan. Näin haastattelussa yhdistyvät sekä tutkijan tulkinta että lasten omat näkemykset tapahtumista. Sosiokulttuurinen näkökulman mukaan oppiminen nähdään laajemmin kuin yksittäisen ihmisen asiantuntijuutena tai osaamisena. Siinä tarkastellaan yksilön koko toimintaympäristöä, siihen liittyviä tilanteita ja niihin osallistumista sekä vuorovaikutteista viestintää. (Säljö 2001, 20.)

5.3.1 Lapsen näkökulman tutkiminen

Clark ja Moss (2001) kuvaavat mielenkiintoista menetelmää (mosaic approach), joka lyhyesti kiteytettynä tarkoittaa aineiston keräämistä usealla menetelmällä ja eri näkökulmista, jolloin eri näkökulmien palat rakentavat mosaiikkimaisen kokonaisuuden. Menetelmä vaikutti mielenkiintoiselta ja metodiselta näkökulmalta, jonka avulla voisin saada lapselle merkityksellisiä onnistumisen kokemuksia esiin. Siten päädyin rakentamaan samankaltaista näkökulmaa suhteessa Clarkin ja Mossin (2001) lähestymistapaan, jossa pyritään huomioimaan lapselle ominainen tapa ilmaista itseään ja erilaiset tavat tuottaa tietoa. Tässä tutkimuksessa hyödynsin tutkimusaineiston keräämisessä menetelminä videokatkelmia sekä valokuvausta. Näiden pohjalta toteutin lasten kanssa parikeskustelun, jossa lapset pääsivät jakamaan kokemuksiaan ja tuntemuksiaan vertaisen sekä tutkijan kanssa. Valokuvista keskustelu toteutettiin loppupäivästä kuvien ottamisen päätteeksi ja videokatkelmista keskusteltiin seuraavana päivänä. Sen lisäksi lapset olivat päävastuussa siitä, mistä kuvista puhuttiin.

Päädyin haastattelemaan lapsia pareittain, koska oppilaat istuvat luokassa pareittain ja oletin parihaastattelun tukevan keskustelua onnistumisista, kun huomioidaan myös vertaisten vaikutus tilanteisiin. Pienten lasten haastattelu voi olla myös helpompaa, kun mukana on tuttu vertaistoveri. Lisäksi vertainen voi myös tukea ja auttaa tunnistamaan omaa onnistumisen kokemusta. Koettu tilanne on heille yhteinen, koska molemmat ovat olleet tilanteessa mukana. Tutkimuksen yhtenä tehtävä on selvittää, vaikuttaako vertaistoveri onnis-

tumisen kokemuksen muodostumiseen. Haastattelijana pyrin varmistamaan, että kaikki osallistujat saivat kertoa kokemuksistaan. Näin varmistetaan kaikkien osallistuminen tilanteeseen. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 63.)

Haastattelu oli puolistrukturoitu tarkoittaen, että jokin haastattelun näkökohta on lyöty lukkoon, mutta ei kaikkia. Tutkimuksessa hyödynnettiin teemahaastattelua, jolloin olin kirjannut etukäteen ylös keskeisiä teemoja. Lapsen haastattelun tavoitteena on ymmärtää, miten lapsi jäsentää ympäröiviä tapahtumia ja toimintaansa siinä. Tutkimustilanne ja haastattelija muovaavat lapsen ääntä, jolloin haastattelussa nousseet kokemukset ovat haastattelijan ja lapsen yhdessä tuottamaa todellisuutta. Tutkimuksessa tulisi myös huomioida lapsen kehitysvaihe edellyttäen haastattelijalta herkkyyttä rakentaa kysymyksiä ja keskustelua lapsen elämänpiiristä. Tähän sitoutuu myös lapsen kielellä toimiminen. (Ruusuvoori & Tiitula 2005, 11, 162.) Seuraavaksi esittelen tutkimusaineistoon keräämisen käytetyt menetelmät, jotka olivat valokuvaus ja videointi.

5.3.2 Digitaaliset kamerat

Perinteisten tutkimusmenetelmien, kuten havainnoinnin ja haastattelun rinnalle on nostettu lapsille ominaisia ilmaisukeinoja sekä heidän aktiivista osallistumistaan tukevia toimintatapoja, kuten valokuvaus (Clark & Moss 2001; Eskelinen 2012). Valokuvausta on käytetty osana haastattelua tyypillisimmin sosiologisessa ja antropologisessa tutkimuksessa (Harper 2002, 13). Burke (2008, 34) käyttää sanallisen ja kuvallisen ilmaisun yhdistävästä metodista määritelmää ”photo elicitation”, jossa kuvat ovat olleet tutkimukseen osallistuvien ottamia tai valmiita kuvia (ks. Harper 2002, 13). Eskelinen (2011, 46) on suomentanut käsitteen kuvien avaamiseksi tai aukeamiseksi sekä lisää menetelmän ”photo voice” olevan enemmän kuin dokumentaarista valokuvausta, sillä se tarjoaa työkalun niille, joille se ei välttämättä muuten olisi mahdollista. Näin ollen valokuvaus on myös tutkimuksen metodologinen valinta.

Tutkijoiden kiinnostus hyödyntää lasten valokuvausta heidän näkökulmiensa selvittämisessä on kasvamassa. Einarsdottir (2005, 530) hyödynsi tutkimuksessaan valokuvausta yhtenä aineistonkeruumenetelmänä. Jokaiselle lapselle annettiin kamera ja heidän tehtävään oli ottaa kuvia päiväkodissa asioista, jotka olivat heille tärkeitä, joista he pitivät erityisen

paljon sekä paikoista, joissa heidän oli hyvä olla. Lasten kuvien määrää ei ollut rajoitettu ja lasten kanssa keskusteltiin muutaman päivän sisällä kuvien sisällöistä, kuten mitä niissä tapahtuu ja miksi ne olivat lapselle tärkeitä. Tutkimuksen päätyttyä lapset saivat ottamiaan kuvia muistoksi.

Päätin perehtyä valokuvausmenetelmään tarkemmin luettuani Kristiina Eskelisen (2012) tutkimusta lasten iltapäivätoiminnasta, mikä rohkaisi minua nostamaan lapset omien kokemustensa asiantuntijoiksi. Tämä etnografinen tutkimus toteutettiin lukuvuoden 2009–2010 aikana ja tutkimukseen osallistui 130 oppilasta, jotka olivat iältään 7–9-vuotiaita. Oppilaat saivat käyttöönsä digitaaliset kamerat ja heitä pyydettiin kuvaamaan asioita, joita he tekevät usein iltapäivätoiminnan aikana. Jokainen oppilas sai valita viisi hänen iltapäiväänsä parhaiten kuvaavaa kuvaa sekä perustelemaan valinnan. Kuvista keskusteltiin muutama päivä tai viikko kuvien ottamisen jälkeen. Kuvat käytiin ensin yhdessä läpi ja oppilas sai kertoa, miksi oli valinnut juuri nämä kuvat. Lopuksi oppilas sai valita yhden kuvan itselleen muistoksi. (Eskelinen 2012, 170; Eskelinen 2011, 46.)

Tutkimuksessani oppilaat saivat myös valita yhden kuvan itselleen. Tämä osoittautui oppilaille erityisen merkitykselliseksi kokemukseksi, kun he saivat jotain konkreettista omasta toiminnastaan itselle muistoksi ja saivat näyttää kuvan muille, oli kyseessä sitten vertaiset tai vanhemmat. Täten tutkimuksen merkittävänä aineistonkeruumenetelmänä toimi digitaalinen kamera, jolla oppilaat saivat ottaa kuvia omista kyvykkyyden (onnistumisen) kokemuksistaan koulussa (vrt. Kumpulainen ym. 2013). Toteutin aineistonkeruun pareittain ja menetelmä osoittautui lapsille erittäin mielekkääksi tavaksi kuvata ja kertoa omista onnistumisen kokemuksistaan. Kameran saatuaan heille muodostui nopeasti käsitys siitä, mitä asioita he haluavat kuvata. En halunnut rajoittaa kuvien ottamista, joten annoin lapsille vapauden ottaa kuvia haluamistaan kokemuksistaan koulukontekstissa, missä he olivat saaneet myönteisiä tunteita. Lapset saivat ottaa yhden päivän aikana kuvia, joista he saivat valita kuvia tarkempaan tarkasteluun.

Kameran käyttö oli lapsille entuudestaan tuttua, mutta kameran käyttö ja kuvista keskustelu olivat uusia toimintatapoja koulukontekstissa. Kuvien ottaminen ja kameran käyttö olivat lapsille mieluisaa toimintaa, mikä ilmeni innokkuutena kuvata heille tärkeitä asioita sekä keskustella samalla parin kanssa kuvien ottamisesta. Lisäksi lapset keskustelivat vertaisten kanssa tuntien alussa ja lopussa lyhyesti keskenään ottamistaan kuvista, kuten esi-

merkiksi mistä he olivat ottaneet kuvia ja miksi he olivat päättäneet ottaa juuri tietystä asiasta valokuvan.

Onnistuneiksi kuviksi koettiin kuvat, joissa haluttu kohde näkyy kokonaan ja kohde on selkeästi kohdistettu keskelle. Lapset eivät halunneet keskustella kuvista, joissa haluttu kohde ei näkynyt kokonaan. Ottaessaan kuvia lapset poistivat oma-aloitteisesti kuvia, joihin he eivät olleet tyytyväisiä. Tällaisissa kuvissa kuvan laatu oli ollut huono ja sumea tai haluttu kohde ei näkynyt kokonaan kameralla. Tämänkaltaiset toiminnot vahvistavat näkemystä lasten aktiivisesta roolista tutkimuksessa sekä sitä, että he olivat motivoituneita keskustelemaan omista kuvistaan. Näin lapset myös lapset toimivat aineiston tuottajina ja tutkimuksissa heidän näkökulmansa on pyritty huomioimaan. (Karlsson 2012, 9.)

Korostettaessa valokuvaan liittyvää henkilökohtaista kokemusta, voidaan kyseenalaistaa valokuvien faktuaalinen ja todistuksellinen voima (Pietikäinen 2011, 108). Valokuvan dokumentoinnissa lapset tekivät valinnan heille merkityksellisestä myönteisestä kokemuksesta ja valokuvasta keskusteltaessa lapsen oma näkemys pääsi esille, kun tutkijana asetuin enemmänkin ihmettelijän rooliin kysyen tarkennuksia kuvaan liittyvistä merkityksistä. Samalla lapsi toimi kertojana välittäen muille tietoa omasta toiminnastaan ja siitä, kuinka hän itse vaikutti omaan toimintaansa.

Näin ollen valokuva toimi välineenä, jonka avulla lapsi pystyi palaamaan merkitykselliseen hetkeen ja jakamaan sen myös muiden kanssa. Aarnos (2010, 178) viittaa kuvien olevan projektiivinen menetelmä, jonka avulla lapsi heijastaa kuvaan omaa itseään ja puhuessaan kuvasta kertoo siihen heijastuneesta itsestään. Pietikäinen (2011) tuo esille Miina Savolaisen (2005) voimaannuttavan valokuvauksen metodin, jossa valokuvat auttavat henkilön kokemusten ja identiteetin rakentumisen tarkastelussa. Näin ollen omaan elämään liittyvistä valokuvista kertominen ja niiden asettaminen esille muiden nähtäväksi voi auttaa yksilöä löytämään oman äänen ja toimijuuden (Pietikäinen 2011, 108).

5.3.3 Videohavainnointi

Tutkimuksessa hyödynsin stimulated recall -haastattelua (Morgan 2007) valitsemalla videomateriaalista lyhyitä katkelmia, joissa lapset saivat ilon ja onnistumisen kokemuksia. Tämän jälkeen parille näytettiin valittu katkelma. He saivat katsoa videokatkelman rauhas-

sa, jonka jälkeen kävimme yhdessä läpi koettua tilannetta. Menetelmä osallistaa myös lapset tutkimukseen, kun he pääsevät kertomaan omista havainnoistaan, jolloin haastattelussa yhdistyvät sekä tutkijan tekemät tulkinnat että lasten omat näkemykset tilanteesta. Näin lapsia ohjataan tarkastelemaan sekä tilannetta että siinä syntyneitä kokemuksia. (Morgan 2007, 215–216.)

Oletan, että lapsia haastateltaessa mieleenpalauttaminen voi olla helpompaa, kun nauhoituksen ja haastattelun välinen aika pysyy kohtuullisena. Usherin ja Pajaresin (2008, 789) mukaan lapset usein kiinnittävät huomion viimeisimpään kokemukseen, jonka pohjalta he muodostavat käsitystä omasta onnistumisestaan. Morgan (2007, 213) tutki 3–7-vuotiaiden lasten keskustelua omasta oppimisestaan matematiikassa, tieteissä ja kielissä. Tutkimuksessa haastattelu toteutettiin 2–48 tunnin välillä, koska menetelmän ongelmina voi olla muun muassa se, että oppilaat eivät pääse valitsemaan videokatkelmia. Näin ollen oppilaan voi olla vaikea palauttaa mieleen tapahtumaa. (Morgan 2007, 218, 222.) Päädyin valitsemaan itse videokatkelmat, joissa selkeästi tulee esille onnistumisen iloa ja lapset ottivat myös itse valokuvia tilanteista, joissa he kokivat onnistuneensa. Valittu katkelma näytettiin seuraavana päivänä parille. Haastattelu kesti noin 20–30 minuuttia, mutta haastattelussa edettiin lapsen jaksamisen ja mielenkiinnon mukaan.

Morgan (2007) toteaa, että pienryhmähaastattelussa lapset voivat keskeyttää jatkuvasti toisiaan, mikä voi vaikeuttaa omien ajatusten jäsentämistä. Lisäksi videoinnin ja haastattelun välinen aika tulisi pitää mahdollisimman lyhyenä, mikä helpottaisi tilanteisiin palaamista. (Morgan 2007, 218, 222.) Tämänkaltaisia tilanteita ei kuitenkaan ilmennyt, vaan lapset lähinnä kuuntelivat ja täydensivät toisiaan. Menetelmä auttaa lapsia kertomaan ajatuksistaan ja tunteistaan sekä kokemusten uudelleen tarkastelu myötävaikuttaa lapsia myös muistamaan tilanteita. Reflektiivissa oppimistutkimuksissa tulisikin hyödyntää enemmän aiempia kokemuksia, henkilökohtaisia mielenkiinnon kohteita ja positiivisia tunteita, mitkä vaikuttavat keskeisesti yksilön merkitysten rakentamiseen (Morgan 2007, 222; de Vries 2004, 138). De Vries (2004, 138) toteaa myös Vygotskyn (1978) painottaneen henkilökohtaisten motiivien, aiempien kokemusten ja tunteiden merkitystä oppimiskokemusten rakentamisessa. Morganin (2007) ja de Vriesin (2004) tutkimuksiin nojautuen videokatkelmien tukena toimivat tunnekortit, joista lapset saivat valita kuvan, joka kuvasi heidän tunteitaan

tilanteessa. Tavoitteena oli tukea lasten tunteiden nimeämistä ja oman toiminnan tarkastelua visuaalisen menetelmän avulla (ks. Papunet 2013).

5.4 Tutkimusaineisto ja sen analyysi

Tutkimusaineistoni koostuessa kuvista ja lasten monipuolisista kokemuksista päädyin sisällönanalyysiin. Seuraavaksi kuvaan sisällönanalyysia analyysimenetelmänä sekä analyysiprosessini keskeiset vaiheet, joiden avulla lukija voi myös arvioida tutkimukseni luotettavuutta.

5.4.1 Sisällönanalyysi

Sisällönanalyysiä voidaan pitää yksittäisenä analyysimetodina tai tarkastella väljänä teoreettisena kehyksenä. Se on mahdollista liittää erilaisiin analyysikokonaisuuksiin, joiden sisällä erilaisia laadullisia, kuultuja, kirjoitettuja tai nähtyjä aineistoa voidaan analysoida (Tuomi & Sarajärvi 2009, 91). Sisällönanalyysi soveltuu pääasiallisesti kielellisen aineiston tutkimiseen, jolloin tutkija pyrkii erilaisten sisällöllisten luokittelujen avulla analysoimaan tutkittavaan ilmiöön liittyviä sisältöjä ja rakenteita (Chi 1997). Sisällönanalyysissa analyysin kohteena ovat tyypillisesti erilaiset kirjallisissa muodossa olevat dokumentit, kuten kirjat, artikkelit, haastattelut, puhe tai dialogi. Näkemys dokumentista on kuitenkin väljä, jolloin lähes kaikki kirjalliseen muotoon muutetut materiaalit voidaan tulkita dokumenteiksi, kuten tässä tutkimuksessa muutin haastattelu- ja videomateriaaliaineiston kirjalliseen muotoon.

Tutkimuskysymysteni näkökulmasta sisällönanalyysi mahdollisti yksittäisten merkitysten etsimisen aineistosta (Tuomi & Sarajärvi 2009, 104). Tällöin tarkastelussa painottuu tutkittavaan ilmiön sisällölliset merkitykset sisältöjen esiintymistiheyden sijaan (Seitamaa-Hakkarainen 2000). Laadullinen analyysi voidaan jakaa erilaisiin lähtökohtiin. Hyödynsin abduktiivista päättelyä, jolloin sekä aineisto että teoria vaikuttivat käsitteiden valintaan. Tällöin ajatteluprosessiin osallistuu sekä aineistolähtöisyys että valmiit mallit (Tuomi & Sarajärvi 2009, 97).

Myös teoreettinen viitekehys on jäsentynyt ja muuntunut rinnakkain aineiston analyysin kanssa. Lasten esiin nostamat kokemukset vaikuttivat käsitteiden valintaan ja ilmiön

jäsentymiseen. Pyrin analysoimaan aineistoa tutkimusongelmieni kautta, jolloin pystyin heti kohdistamaan huomion tiettyihin analyysiyksiköihin. Täten pystyin rajaamaan aineistomassaa, mikä myös helpotti analyysin johdonmukaista etenemistä. Analyysiprosessin tukena hyödynsin sosiokulttuurista toimijuuden näkökulmaa, minkä avulla hahmotin ja käsitteellistin aineistoani. Siten aikaisempi tieto on ohjannut analyysiprosessiani, mutta muodostetut teoreettiset kytkennät eivät kuitenkaan ole pohjautuneet suoraan teoriaan. Näin ollen analyysissä on tunnistettavissa aikaisemman tiedon vaikutus, mutta se ei ole teoriaa testaavaa, vaan uusia ajatuksia avaavaa. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 96–97.)

5.4.2 Aineiston analyysi

Aineiston litteroinnissa huolehdin, ettei kukaan tutkimukseen osallistuneista ole tunnistettavissa aineistosta. Litteroinnin yhteydessä muutin kaikki aineistossa mainitut henkilöiden nimet kuin myös paikan nimet vastaajien anonymiteetin säilyttämiseksi. Lisäksi varmistin, ettei pseudonyymi nimisiä henkilöitä ole luokassa. Muutamissa lasten ottamissa kuvissa näkyy myös lapsia, joten heidän tunnistettavuuden takia jätän kuvamateriaalit liittämättä tutkimusraporttiin. (Kuula 2006, 112, 200–201, 204, 214.) Tämänkaltaisilla kuvilla oli lapsille oma tärkeä merkityksensä, joten niihin liittyvät lasten väliset keskustelut käsitellään tutkimusaineistoa esittelevässä materiaalissa tekstimuodossa. Tutkimuksen valmistuttua poistan kaikki käytössä olleet aineistotiedostot, jotka liittyvät tutkittaviin.

Analyysivaiheessa aineisto on ensin saatettava kirjalliseen muotoon litteroinnin avulla (Rantanen 2006, 264). Litteroinnissa kirjasin tarkasti reflektiokeskusteluiden vuorovaikutuksen sanatasolla ja liitin kuvaukseen kontekstuaalisen tiedon, kuten viittaukset keskustelun kohteena oleviin kuviin, niiden osoittamiset ja muut nonverbaaliset eleet sekä vuorovaikutuksessa käytetyt eleet ja ilmeet, jotka myös vahvistivat lapsen omaa näkökulmaa. Litteroinnin jälkeen perehdyin aineiston muodostamaan kokonaisuuteen lukemalla litteroitua dokumentointia.

Aloitin varsinaisen analyysityöni lukemalla lasten kanssa käydyt reflektiokeskustelut muutamaan kertaan. Puhutaan eräänlaisesta tutkijan herkistymisestä, joka edellyttää aineiston tuntemista sekä keskeisten käsitteiden haltuunottoa teorian tiedon avulla (Syrjäläinen 1994, 90). Analyysin tavoitteena on muuntaa, jäsentää ja ymmärtää aineistoa sekä paikan-

taa siinä johdonmukaisesti toistuvia teemoja tai merkityksiä. Luokittelu- ja koodaussysteemin kehittäminen on analyysin ensimmäinen vaihe. (Patton 2002, 463.) Luokittelukategorioiden luomisessa ei ole olemassa yleispätevää toimintatapaa, vaan tutkimuskysymysten avulla etsitään keskeisiä sisältöjä ja säännönmukaisuuksia (Seitamaa-Hakkarainen 2000).

Luettuani aineistoa useita kertoja aloitin ensimmäisen luokitteluvaiheen. Hyödynsin luokittelun tukena reflektiokeskusteluiden haastatteluissa käyttämäni teemarunkoa seuraavallisesti: Miksi kuva tuli kuvatuksi? Mikä toi onnistumisen kokemuksen? Mitä lapsi kertoo tilanteesta? Miltä lapsesta tuntui tilanteessa? Luokittelin aineistoa erilaisten värikoodien avulla, jotka edustivat keskeisiä käsitteitä. Koodeina käytetyt käsitteet, kuten ihmissuhteet, osaaminen, saavutukset, kulttuuriset välineet ja myönteiset tunteet, aiemmat kokemukset muodostuivat abduktiivisesti. Täten aineisto että teoria vaikuttivat käsitteiden valintaan (Blaikie 2000, 117; Tuomi & Sarajärvi 2009, 97). Kokosin kaikki samaa koodia edustavat vuorovaikutustilanteet samaan tiedostoon ja pystyin tarkastelemaan kokonaisuuksien sisältöjä tarkemmin.

Seuraavaksi analysoin muodostuneita luokitteluja tarkemmin. Pysin analysoimaan aineistoa tutkimuskysymysten avulla, jotta aineiston käsittely etenisi hallitusti. Tutkimuskysymykseen (Millaisia kyvykkyyskokemuksia alkuopetusikäiset oppilaat kertovat saavansa koulussa?) etsin vastauksia kuvatuksi tuleminen -jaottelun kautta. Onnistumisen kokemusten tutkiminen osoittautui aineistolähtöisesti toteutettuna haasteelliseksi, joten päätin hyödyntää apuvälineenä teorian tietoa. Vahvimmin teorian tiedon ja erityisesti sosiokulttuurisen teorian vaikutus näkyi teemojen luokittelussa käytettyjen käsitteiden kautta.

Taulukko 1 selventää esimerkkien avulla luokittelua lasten kyvykkyyskokemuksia vahvistavista tekijöistä. Esimerkit kuvastavat lasten tuottamia kyvykkyyskokemuksia tutkimuksen tarkasti litteroidussa aineistossa. Teema-alueita tarkastellaan toisistaan erillisinä, mutta lasten arjen vuorovaikutuksessa ne kiinnittyvät vahvasti toisiinsa.

Taulukko 1. Lasten kyvykkyykokemuksia vahvistavat tekijät.

Toiminnan resurssit	Esimerkit
Tärkeät ihmiset ja heidän kanssa toimiminen	Luokkatoverit, kaverit, opettaja, vanhemmat, sisarukset, isovanhemmat, toiset aikuiset; erilaiset välineet toiminnassa (kamera, tussit, kirjoittaminen, kirja); avun pyytäminen, avun antaminen, opettajan palaute ja ohjaus, kaverin tuki, kaverin palaute, muiden kanssa toimimisen tärkeys
Osaaminen ja saavutukset	Tuotokset (valokuvat, käsityöt, piirrustukset, tehtävät) ja oma toiminta, erilaiset välineet toiminnassa (kamera, tussit, kirja); työn nopea valmistuminen, aiemman kokemuksen hyödyntäminen, mielekäs toiminta, halutun asian saavuttaminen, oma-aloitteisuus, itsensä haastaminen, uuden idean kokeileminen, luottamus omaan toimintaan
Arkielämään liittyvät toiminnot	Askartelu, käsityöt, nukkumaan meneminen, loma, iltapäiväkerho, kotitehtävät, puikoilla syöminen, valokuvaaminen, harrastukset; erilaiset välineet toiminnassa (pyyhekumi, kamera); halutun asian saavuttaminen, itsensä haastaminen, sinnikäs tekeminen, omaan tekemiseen uskominen

Tässä osiossa huomio kiinnittyy merkityksiin, joita lapset ovat dokumentoimilleen kuville antaneet. *Osaaminen ja saavutukset* -luokitteluun sisältyvät lasten konkreettiset tuotokset ja sanalliset kuvaukset omaan toimintaan vaikuttamisesta. Lapset ilmaisivat keskusteluissa merkityksellisinä toiminnan saavutuksina aiemman kokemuksen hyödyntämisen, halutun asian saavuttamisen, oma-aloitteisuuden, uuden idean kokeilemisen, oman idean keksimisen ja luottamuksen omaan tekemiseen. Huomionarvoista on myös se, että kaikki lasten dokumentoimat kokemukset liittyvät jollain tavalla heidän osaamiseensa tai saavutuksiinsa. Tämä tuo esille, kuinka oma tekeminen tai työn valmiiksi saaminen koettiin itselle merkityksellisiksi asioiksi.

Tärkeät ihmiset ja heidän kanssa toimiminen -luokitteluun sisältyivät opettajan antama palaute ja ohjaus, kaverien tuki, kaverien antama palaute, toisen avun pyytäminen ja avun antaminen sekä muiden kanssa toimimisen tärkeys. Siten lapsille merkitykselliset henkilöt vaikuttivat onnistumisen kokemusten rakentumiseen. Tärkeitä henkilöitä lapsille olivat vanhemmat, isovanhemmat, sisarukset, toiset aikuiset, opettaja ja kaverit. Lisäksi analyysiaineistossa kamera, tussit ja kirja ja olivat välineitä, jotka vaikuttivat onnistumisen kokemukseen.

Arkielämään liittyvät toiminnot -luokittelu rakentui lapsille merkityksellisen arkisista pienistä asioista, jotka olivat tuottaneet heille onnistumisen kokemuksia ja myönteisiä tunteita. Lapset kertoivat kotona tehtävistä käsitöistä, luistelusta, nukkumaan menosta, lomas- ta, iltapäiväkerhosta, puikoilla syömisestä, askartelusta ja valokuvaamisesta. Lasten onnis-

tumisen kokemusten muodostumiseen vaikuttivat itsensä haastaminen, sinnikäs tekeminen, varmuus omasta tekemisestä sekä oman toiminnan tarkastelu. Analyysiaineistossa pyyhekumi vaikutti välineenä onnistumisen kokemusten muodostumiseen.

Lasten kuville antamissa merkityksissä esiin nousivat kyvykkyyskokemukset onnistumisen kokemuksen vahvistajina. Näin ollen osion teema-alueiden kautta pyrin tuomaan lisääymmärrystä lasten kokemuksiin muodostumiseen. Päädyinkin hyödyntämään kyvykkyyskokemusten tarkastelussa Estolan ja Puroilan (2012) esittelemiä lasten osallistumisen muotoja (osallistuminen, vaikuttaminen ja itsensä toteuttaminen), sosiokulttuurisesta teoriasta nousevia toimijuuden tekijöitä (välittyminen, yhteisöihin osallistuminen) sekä Fattoren ym. (2007) jäsenyyksiä lasten kyvykkyyydestä (vaikuttaminen, hallinnan tunne omasta toiminnasta ja emotionaalinen yhteys). Näin ollen onnistumisen kokemusten hahmottelemisen jälkeen huomio kiinnittyi tulkinnan tasolla tutkimuskysymykseen (Mitä lapset kertovat kyvykkyyskokemuksistaan?).

Toteutin kyvykkyyskokemusten analyysin samankaltaisesti käymällä aineistoa läpi ja merkitsemällä teema-alueiden koodeista sen, missä esiintyi eniten sen piirteitä, että kyseessä saattoi olla 1) *toimintaan vaikuttaminen ja itsensä toteuttaminen*, 2) *kulttuuriset välineet toiminnan resursseina* tai 3) *sosiaaliset suhteet toiminnassa*.

6 LASTEN KYVYKKYYSKOKEMUKSET KOULUSSA

Tässä luvussa etsitään vastauksia tutkimuskysymykseen ”millaisia kyvykkyykokemuksia alkuopetusikäiset oppilaat kertovat saavansa koulussa?” Tutkimukseni tuloksena lasten tuottamien kokemusten kautta muodostuivat seuraavat kolme laajempaa teema-aluetta: *tärkeät ihmiset ja heidän kanssa toimiminen, osaaminen ja saavutukset ja arkielämään liittyvät toiminnot*. Luokittelut ovat toisiinsa kiinnittyneitä, jolloin niitä ei tule ymmärtää toisistaan irrallisina.

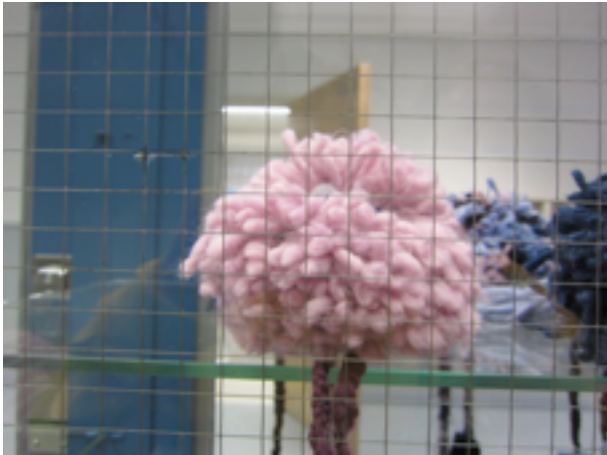
Nämä teema-alueet havainnollistavat merkityksiä, joita lapset ovat antaneet dokumentoimilleen kokemuksille. Lapset ottivat yhteensä 19 kuvaa ja kuvista keskusteltiin saman päivän aikana. He kuvasivat tekemiään tehtäviä ja tuotoksia, kuten käsitöitä, kuvataiteen töitä, matematiikan tehtäviä, äidinkielen tehtäviä, ympäristötiedon tehtäviä sekä kaveriteita ja toimintaa. Tässä tutkimuksessa valokuvat ja videokuvat toimivat keskustelun tukena ja sen lähtökohtana tarkoittaen sitä, että valokuvaan liitetyt tulkinnat ja merkitykset nousevat tarkastelun kohteeksi (ks. Einarsdottir ym. 2009; Morgan 2007; Kumpulainen ym. 2013).

Pyrkimyksenäni on tuoda esiin lasten onnistumisen kokemuksia heidän omasta näkökulmastaan käsin. Näin ollen aineiston analyysissä tuon lasten ääntä esille reflektiokeskusteluiden esimerkkien ja lasten valokuvien avulla. Tulkinnan tasolla etsin myös vastausta kysymykseen ”mitä lapset kertovat kyvykkyykokemuksistaan?” Kyvykkyykokemusten käsite nousi esiin lasten dokumentoimassa aineistossa ja niihin liittyvissä reflektiokeskusteluissa, kun onnistumisen kokemukset määrittyivät koulussa kyvykkyyden tunteen kautta (ks. Fattore ym. 2007). Myös Usher ja Pajares (2008, 789) ovat tutkimuksissaan havainneet lasten kiinnostavan huomion usein viimeisimpään kyvykkyykokemukseen.

Tuloksissa kuvatuissa esimerkeissä lasten nimet on muutettu. Esimerkeissä hakasulkujen [] avulla täsmennetään lukijalle puhujan tarkoittamaa merkitystä. Kolme pistettä ... ilmaisee, että esimerkkiä on lyhennetty ja keskustelua on jätetty pois. Tutkimuksen pohdintaosiossa tarkastelen tulosten välisiä suhteita: millainen suhde vallitsee onnistumisen kokemuksen ja kyvykkyykokemuksen välillä ja miten nämä ilmiöt liittyvät toisiinsa?

6.1 Osaaminen ja saavutukset

Lasten henkilökohtaiset onnistumisen kokemukset ja saavutukset korostuvat merkittävänä osana koulun arkea (ks. myös Paju 2013, 195). Millaisia lasten kokemat onnistumisen kokemukset koulussa sitten ovat olleet? Koulun arjessa muodostuneet onnistumisen kokemukset kohdentuivat lasten valokuvissa omaan osaamisen kehittymiseen tai jonkin asian saavuttamiseen. Omiin tuotoksiin sisältyi paljon iloa ja riemua, jota lapset halusivat myös jakaa muiden kanssa. Kuvien tarkastelussa lasten kokemuksista välittyi henkilökohtaisen tavoitteen saavuttaminen ja tyytyväisyys omaan työhön. Seuraava episodi 1 havainnollistaa omaan toimintaan vaikuttamista ja aiempien kokemusten merkitystä toiminnassa. Episodi on poimittu ensimmäisen pienryhmän (Erikan ja Aadan) reflektiokeskustelusta.



Episodi 1: Omaan toimintaan vaikuttaminen

1. Annika: Miksi sä valitsit tän kuvan?
2. Erika: Noku myä tehti käsitöitä niinku miä sain ton aika nopeest valmiiks ku miä olin teh-
3. ny kirjanmerkin ennen sitä ja sitte sit miä ehinkin mul ei kestäny kauaa ku miä sain sen
4. pörröpallon taas tehtyy ku siit piti pujotella lankaa et sai ne välit peitetty.
5. Annika: No mikä täs sun mielest on semmost, et miks tää sun mielest on onnistunu työ?
6. Erika: No ku minust se on niin kivan näkönen ja ku siit tuli sen tapanen minkä miä just
7. halusin.
8. Annika: Ahaa.
9. Annika: No miten sä sait siit just sellasen, minkä sä halusit?

10. Erika: No ku toi naama ei kyl menny niinku miä halusin mut muuten se meni nyt toi on
 11. minust nätin näkönen.
 12. Annika: Mmm. Sen silmä taitaakin kurkistaa tuolta.
 13. Erika: Nii sen silmä kurkistaa.
 14. Aada: Miks ton silmät on niin ylhääl? [kikattaa]
 15. Erika: No ku opehan ne liimas tai miä kyl ne laitoin siihen mut miä halusin ne nyt vaan
 16. siihen vähä lähelle. [katsovat toisiaan ja kikattavat]
 17. Annika: Mmm.

Tässä episodissa Erika perustelee muille valitsemaansa kuvaa, joka on otettu käsityötunnilla tehdystä lankatupsuisesta pörröhahmosta. Erika selittää (rivi 2), kuinka hän sai työn mielestään nopeasti valmiiksi ja perustelee onnistumistaan aiemman käsityökokemuksen (kirjanmerkin) avulla (rivi 3). Erika jatkaa toteamalla, että työn tekeminen ei vienyt häneltä kauaa aikaa ja hän sai taas uuden työn valmiiksi. Erika perustelee onnistumistaan aiempien myönteisten käsityökokemusten avulla ja sanavalinnat, kuten ”aika nopeest valmiiks” sekä ”sain pörröpallon taas tehtyy” vahvistavat luottamusta omaan toimintaan. Episodi tuo esille, kuinka Erika puheessaan nostaa oman toimintansa merkittäväksi onnistumista vahvistavaksi tekijäksi.

Kysyn Erikalta perusteluja ja tarkennusta, miksi hän ajattelee tietyllä tavalla (rivi 5). Erika perustelee onnistumisen kokemusta omaan toimintaan vaikuttamisella. Hän toteaa, että työstä tuli ”sen tapanen minkä miä just halusin” (rivit 6 ja 7). Hänellä siis oli taustalla jonkinlainen mielikuva siitä, millaisen työn hän haluaisi tehdä ja onnistui myös toteuttamaan tavoitteensa. Tämä korostaa oppilaan aloitteellisuutta ja halua vaikuttaa omaan toimintaansa, jolloin oppilas asettaa myös henkilökohtaisia tavoitteita toiminnalleen. Pyydän Erikaa kertomaan tarkemmin omasta näkemyksestään ja jakamaan ymmärrystään omasta onnistumisestaan. Erikan puheesta nousee esille, kuinka tärkeää on vaikuttaa itse omaan työhönsä. Passiivisempi rooli omaan työhön vaikuttamisessa tulee esiin opettajan toiminnan kuvaamisessa (rivit 10 ja 15). Hahmon kasvojen kohdalla opettaja toimi aktiivisempänä vaikuttajana ja oma näkemys jäi toteutumatta.

Myös pari huomioi hänen työnsä kysymyksen kautta (rivi 14). Erika perustelee hänelle omaa toimintaansa sekä valintaansa toteamalla ”no ku opehan ne liimas” (rivi 15). Lasten keskusteluun yhdistyy tällöin lasten välistä kikattelua, nauramista, innostunutta selittämistä

sekä toiseen luotavia merkityksellisiä katseita ja kommentteja. Toisen kommentit pyrkivät vahvistamaan tekijän muodostamaa kokemusta, mikä voi myös tukea lapsen käsitystä itsestä suhteessa muihin.

Lapsille merkitykselliset kokemukset välittyivät myös oman idean tuottamisen kautta. Lapset nimesivät heille tärkeitä tuotoksia ja näin lisäsivät työskentelyyn leikillisiä elementtejä. Seuraava episodi 2 on poimittu ryhmän kolme (Ella ja Onni) reflektiokeskustelusta ja se havainnollistaa oman idean tuottamisen kautta syntyvää onnistumisen kokemusta.



Episodi 2: Omaan toimintaan vaikuttaminen

1. Annika: Mikäs valitaan?
2. [Ella näyttää sormella]
3. Ella: Toi.
4. Annika: Joo o.
5. Annika: No miks siä valitsit sen?
6. Ella: Öö no ku se on niin hauska se on semmonen örkki minkä nimi on Nuti vähä niinku
7. Nuutti.
8. Annika: Aijaa.
9. Annika: Mistä se nimi tulee?
10. Ella: No mä keksin Nuutin ja mut sit se oli niin tylsä nimi ku se oli niinku ihan tavallinen
11. ni sit otin siit toisen uun ja teen.

Ella valitsee haluamansa kuvan ja haen perusteluja hänen onnistumisen kokemuksen muotoutumiselle (rivi 5). Ella kertoo valinneensa kuvan omien myönteisten tuntemustensa perusteella ja hän innostuu kertomaan tarkemmin kuvan valintaan vaikuttaneesta oivalluksestaan, jotka herättävät hänessä tyytyväisyyden kokemuksen (rivi 6). Onnistumisen kokemus pohjautuu onnistuneen tuotoksen nimeämiseen ja hän toteaa keksineensä itse nimen työlleen (rivi 9).

Kokemuksesta välittyä yleisyyttä uuden omaperäisen idean tuottamisesta, jolloin hän toteaa muodostaneensa tuttujen nimien joukosta uuden erilaisen nimen työlleen (rivit 10 ja 11). Tällöin työ ei ole tekijälle yksi tavallinen työ (rivi 10) muiden joukossa, vaan se saa erityisen arvon. Kaikki lapset tekivät tämänkaltaisen työn tunnilla, joten oman idean mukaan ottaminen saattoi tehdä siitä näin mielenkiintoisen ja erilaisen. Toiminta kuvastaa sitä, kuinka oppilas voi pienten asioiden kautta vaikuttaa omaan toimintaansa sekä tehdä siitä omannäköistään. Siten hän pystyy myös tekemään eroa suhteessa muiden töihin välittäen toisille samalla kuvaa itsestä toimintaan vaikuttajana.

6.2 Tärkeät ihmiset ja heidän kanssa toimiminen

Lasten dokumentoimissa valokuvissa esiintyi myös muita ryhmän lapsia. Lisäksi valokuvia tarkasteltaessa lapset toivat esille heille tärkeiden henkilöiden merkitystä tai heidän kanssaan yhdessä toteutettua toimintaa, kuten opettaja, muut lapset, vanhemmat, isovanhemmat tai sisarukset. Muiden ihmisten tärkeys nousi esille reflektiokeskusteluissa lasten kokemusten tarkastelun kautta kuin myös välillisesti heidän toimintaansa seuraamalla.

Episodissa 3 nostan poikkeuksellisesti videoidusta havainnointiaineistosta pienryhmän neljä (Mikael ja Leo) kuvaushetken. Pari rakentaa onnistumisen kokemuksen yhdessä tekemisen kautta, missä toinen vuorotellen toimii valokuvaajana ja antaa ohjeita onnistuneen kuvan saamiseksi. Pari oli valinnut kuvauspaikaksi rauhallisen toimintahuoneen, jonne saavun episodin loppupuolella. Lasten ottamat kuvat eivät ole havainnointiaineistossa mukana heidän anonyymiteetin suojaamisen vuoksi.

Episodi 3: Yhdessä rakennettu onnistumisen kokemus

1. Mikael: Tällasel miä oon kuvannu ennen. Painetaan tosta niin zoomaa ja tosta tulee vi-
2. deo ja tosta poistaa.
3. Mikael: Hei miä kuvaan sinuu! [huudahtaa innokkaasti]
4. Mikael: Voisit vaik hyppiä ku miä tykkään hyppiä. Siinäkin voi onnistua.
5. Mikael: Oon kyl aika hyvä kuvaamaan.
6. Mikael: Siirrä vähän päätä nyt sinuu ei näy.
7. Leo: Eiku miä haluun ottaa sinust.
8. Mikael: Voinks miä ottaa sun päästä kuvaa?
9. Mikael: Katotaas poistin sen ja otetaas uus.
10. Mikael: Voidaaks vaik hyppiä äh nyt se sumeni.
11. Mikael: Ota se sun pää esille tää on tämmönen kaverikuva.
12. Mikael: Okei nyt siä kuvaat minuu.
13. Leo: Miä otan sinust tällasen.
14. Leo: Kato meil on samat farkut.
15. Leo: Nyt miä otan sinust.
16. Mikael: Vuorotellaa.
17. Leo: Pompi ni miä kuvaan sinuu sun näyttämä hyppiminen olis hyvä siin voi onnistuu.
18. Annika: Löysittekö onnistumisia?
19. Mikael ja Leo: Kaikki.
20. Annika: Olik nää kaikki onnistumisia?
21. Mikael: Joo kaveri ja hyppiminen.
22. Leo: Sama.
23. Annika: Mmm okei.

Tässä episodissa Mikael ja Leo rakentavat yhdessä onnistumisen kokemusta. Episodin 3 alussa Mikael käyttää eräänlaista minäpuhetta nostaessaan esiin aiemmat kokemukset kameran käytöstä ja sen toiminnoista (rivit 1 ja 2) sekä korostaa tilanteessa omia kuvaustaitojansa (rivit 1 ja 5). Täten onnistumisen kokemuksen voisi nähdä muodostuvan myös onnistuneesta valokuvaamisesta ja siinä saaduista myönteisistä ilon tunteista.

Mikael korostaa toisen lapsen tärkeää merkitystä itselleen puhumalla kaverikuvasta (rivi 11). Toinen parista ei suoranaisesti vahvasta näkemystä, mutta korostaa heidän samankaltaisuuttaan vaatteiden kautta (rivi 14). Onnistumisen kokemukset muodostuvat lapsille toisen mallintaman toiminnan kautta. Kuitenkin pääosassa tilanteessa ovat

toisen mallintaman toiminnan kautta. Kuitenkin pääosassa tilanteessa ovat onnistuneiden valokuvien ottaminen ja tärkeän toisen kuvaaminen. Yhteistä onnistumisen kokemuksen rakentamista heijastavat myös kuvaamishdotusten tarjoaminen toiselle ja mallina toimiminen (rivit 11 ja 17). Tilanteesta voisi tulkinta lasten muodostaneen yhdessä onnistumisen kokemukset, koska he ovat samaa mieltä myös kuvauksen lopputuloksesta (rivit 21 ja 22). Tärkeimpänä onnistumisen kokemuksena lapset nimesivät toiminnan kuvaamisen (hyppiminen) tallentumisen kameralle sekä valokuvien ottamisen ystävältä (rivit 21 ja 22).

Lapsille tärkeiden ihmisten merkitys nousi esille valokuvien valinnassa ja niistä kertomisessa. Toisen antama palaute oli lapsille tärkeää ja ne myös vahvistavat käsitystä omasta onnistumisesta. Parin kolme (Onni ja Ella) reflektiokeskustelussa keskustellaan Ellan ottamasta valokuvasta, jossa on pörröhahmo (ks. episodi 2). Keskustelussa teemaksi nousevat jaettu onnistumisen kokemus ja toisen ehdotuksen huomioiminen.

Episodi 4: Yhdessä muodostettu onnistumisen kokemus

1. Annika: Mmm. Koet siä et siä oot onnistunu tossa työssä?
2. Ella: No joo
3. Annika: Missä siä onnistuit?
4. Onni: Varmaan toi niin ku tää tää virkkausjuttu vai mitä. [Onni katsoo Ellaa]
5. Ella: Nii toi sormivirkkaus se oli nii vähä semmost vaikeempaa ku niinku puikoil.
6. [innostuu]
7. Annika: Olit siä ennen tehny sitä?
8. Ella: En.
9. Onni: Miä olin.
10. Annika: Ai siä olit.
11. Onni: Miä oon virkannu koukul kaikkii ni.
12. Ella: Nii miäkii oon virkannu koukul mut mä en oon sormivirkkausta.
13. Onni: Miä oon tehny sitä miä oon vähä niinku kutonu ja mummo kutoo meille aina
14. villasukkii ni miä oon halunnu tehä eri värisii semmosii neliöitä nyt myö aiotaan tehä
15. semmonen
16. tämmönen pikkupussukka niist ja sit koukul virkataan siihen sitte se kantohihna.
17. Annika: Joo o. Kuulostaa tosi kivalta.
18. Ella: Siit sais kännykkäpussin.
19. Onni: Nii jos tekis vähä isomman niinku tämmösii. [näyttää käsillä]

Episodissa Ella kokee onnistuneensa työssään ja kysyn häneltä tarkennusta, mistä onnistumisen kokemus syntyi. Onni osallistuu keskusteluun ja ehdottaa Ellalle virkkausta onnistumisen kokemukseksi (rivi 4). Samalla Ella hyväksyy hänen ehdotuksensa ja selittää sormivirkkauksen olleen hänelle uusi ja haastava kokemus (rivit 5 ja 8). Tilanteessa merkityksellistä on huomioida toisen palautteen ja näkemyksen vaikutus onnistumisen kokemuksen muodostumiseen. Onnin tekemään ehdotukseen liittyy myös hänen oma kokemuksensa onnistumisesta. Hän perustelee onnistumistaan aiemmilla kokemuksillaan ja korostaa toimineensa hänelle tärkeän henkilön kanssa (rivit 13 ja 14).

Onni perustelee toimintaansa todetessaan ”miä oon halunnu tehdä”, mikä tuo esille hänen oma-aloitteisuuttaan ja halua itse vaikuttaa (rivi 14). Myös Ella osallistuu keskusteluun ja ehdottaa uutta ideaa esineen käyttötarkoitukseksi (rivi 18). Onni huomioi hänen ehdotuksensa ja kehittää ideaa eteenpäin todetessaan ”jos tekis vähän isomman” (rivi 19). Tämänkaltainen keskustelu välittää kuvaa, kuinka lapset aktiivisesti osallistuivat keskusteluun ja ehdotusten sekä ideoiden kautta rakensivat tilanteessa onnistumisen kokemuksia. Oma onnistumista vahvistavat kokemukset siitä, miten muut näkevät oppijan.

Myös kaverin antama palaute vaikutti myönteisesti onnistumisen kokemuksen muodostumiseen. Toisen tekemät tarkat huomiot ja palaute ohjasivat ja rohkaisivat kuvanottajaa kertomaan tarkemmin kuvan valinnasta ja työskentelystä. Parin tekemät huomiot ohjasivat keskustelijoita kiinnittämään huomion tarkempiin yksityiskohtiin, jolloin uuden välineen kautta muodostui useita onnistumisen kokemuksia. Seuraavassa episodissa tarkastelun kohteena on pienryhmään kolme kuuluvan Onnin dokumentoitu kuva, joka havainnollistaa vertaisen palautteen merkitystä oman onnistumisen kokemuksen vahvistumisessa sekä erilaisen kulttuurisen välineen käyttöä koulukontekstissa. Merkitykselliset oivallukset syntyvät kuvan tarkastelun yhteydessä.



Episodi 5: Yhdessä muodostettu onnistumisen kokemus

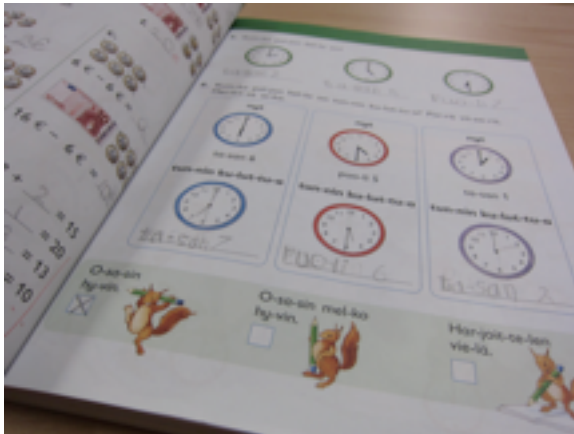
1. Annika: Miks siä valitsit ton kuvan?
2. Onni: Noh sen takii ku see no ku ennen miä en oo osan niinku onnistunu tollee ja toi on aika
3. hieno mun miälest ni ja miä en oo käyttän ennen tussei tollasee koulutyöhön.
4. Annika: Mikä siitä tekee sun mielestä hienon?
5. Onni: Noh.
6. Ella: Mmm. [tutkii tarkasti kuvaa]
7. Annika: Mitä Ella on mieltä?
8. Ella: No ehkä tää kuvio tässä. [osoittaa sormella lapsen turkoosia kuviota]
9. Onni: Niin munkin mielest ehkä tää ja tää ja tää koko aika. [osoittaa sormella kuvan eri kohtia]
10. Annika: Joo o.

Episodin alussa pyydän Onnia perusteluja ja tarkennusta, miksi hän ajattelee tietyllä tavalla. Onni perustelee kuvavalintaa toteamalla ”miä en oo osan niinku onnistunu tollee” (rivi 2). Kokemus on ollut hänelle uusi ja hän kokee myös oppineensa uutta. Näin ollen hän vahvistaa uuden asian oppimisen tuottaneen hänelle onnistumisen kokemuksen. Onni jatkaa perustelujaan ja vahvistaa tyytyväisyyttään omaan työtään kohtaan toteamalla työn olevan ”aika hieno mun miälest” (rivit 2 ja 3). Hän nostaa esiin myös erilaisen kulttuurisen välineen (tussit), joka on ollut hänelle uusi elementti koulutyössä (rivi 3). Tilanteessa erilaisen kulttuurisen välineen hyödyntäminen koulukontekstissa on mahdollistanut lapselle ainutlaatuisen tavan muokata toimintaa uudenlaiseen suuntaan.

Pyydän Onnia kertomaan tarkemmin omasta näkemyksestään ja jakamaan ymmärrystään omasta onnistumisestaan myös muille. Keskusteluun osallistuva pari tarkastelee myös

kuvaa ja haluaa tuoda esille oman näkemyksensä (rivi 6). Kysyn Ellan mielipidettä Onnin työstä (rivi 7). Hän perustelee omaa näkemystään näyttämällä lapsen kuviota (rivi 8). Parin tekemät huomiot ja myönteinen palaute välittyvät Onnin iloisuutena, osoittelemisena, puheliaisuutena ja ylpeytenä omaa työtä kohtaan (rivi 9). Näin ollen merkityksellistä on huomioida, miten parin huomionosoitus vaikuttaa ja vahvistaa myönteisesti onnistumisen kokemuksen muodostumista.

Ulkoisen palautteen laatu ja tarkoitus vaikuttavat onnistumisen kokemuksen muotoutumiseen. Onnistumisen kokemus voi olla ulkopuolelta annettua, jolloin tärkeä henkilö (opettaja) tuottaa toiminnallaan oppilaan kyvykkyyden kokemuksen. Episodi 6 on pienryhmän kaksi (Olivia ja Eemeli) reflektiokeskustelusta, jossa Olivian toiminnan perusteluissa nousee esiin opettajan merkittävä rooli palautteen antajana ja lasten onnistumisen kokemusten tuottajana.



Episodi 6: Opettaja kyvykkyyden tuottajana

1. Olivia: Mä haluan kertoa kaikist.
2. Annika: Okei. No mistä toi kuva on miks siä valitsit sen?
3. Olivia: Koska miä oon onnistunu tossa. [painottaa puheessaan onnistunut-sanaa]
4. Annika: Joo o.
5. Annika: Mistä siä tiiät onnistunees tossa?
6. Olivia: koska siihen on pistetty tommonen osasin hyvin merkki.
7. Annika: Mistä siä tiesit pistää sen merkin?
8. Olivia: No ku ope sano.
9. Annika: Joo o.

10. Annika: Oisit siä ite osannu laittaa noin?

11. Olivia: Öö emmiä tiä.

12. Annika: Mmm.

Olivia on hyvin innostunut kertomaan omista kuvistaan. Pyydän Olivialta perusteluja ja tarkennusta, miksi hän ajattelee tietyllä tavalla (rivi 2). Hänellä on selkeä kuva siitä, että hän on onnistunut toiminnassaan ja perustelee näin myös kuvavalintaa (rivi 3). Pyydän Oliviaa kertomaan tarkemmin näkemyksestään ja jakamaan ymmärrystä onnistumisen kokemukseen vaikuttavista tekijöistä (rivi 5). Onnistumisen kokemuksen on tuonut tehtävien osaaminen ja virheiltä välttyminen. Olivia selittää, kuinka onnistumisen kokemukseen on vaikuttanut tehtävään laitettu osasin hyvin-merkki (rivi 6).

Kysyn vielä tarkennusta, miten hän on tilanteessa arvioinut omaa toimintaansa ja valinnut kyseisen ruudun (rivi 7). Hän perustelee toimintaansa toteamalla ”no ku ope sano” (rivi 8). Merkityksellistä onnistumisen kokemuksen muodostumisen kannalta on pohtia, kuka tuottaa tilanteessa kyvykkyyden kokemuksen oppilaalle. Tilanteessa opettaja on toiminut eräänlaisena onnistumisen kokemuksen tuottajana, kun tehtävän valmistuttua opettaja on tarkistanut tehtävän ja Olivia on saanut laittaa osasin hyvin-merkin ruutuun (rivit 6 ja 8). Siten myös itsearviointi on rakentunut opettajan antaman palautteen pohjalta, jolloin lapsi ei ole itse varma, mihin kohtaan hän olisi itse laittanut rastin (rivi 11).

Tämänkaltaisten kokemusten haasteena on, etteivät onnistumisen kokemukset rakennu itseohjautuvasti oman arvion pohjalta, vaan toisen antaman palautteen kautta. Näin ollen opettaja tuottaa kyvykkyyden kokemuksen. Voisi todeta, että lapsia tulisi ohjata enemmän oman toiminnan tarkasteluun, jolloin he pystyisivät ymmärtämään paremmin omia vahvuuksiaan ja mahdollisuuksiaan vaikuttaa omaan oppimiseensa.

6.3 Arkielämään liittyvät toiminnot

Arkielämään liittyvät toiminnot painoutuivat koulun ulkopuolisiin konteksteihin. Lasten kokemuksissa koulun ja sen ulkopuolisten kontekstien merkitys kiinnittyivät vahvasti toisiinsa. Onnistumisen kokemuksissa eri kontekstit sekoittuivat keskenään, jolloin ne väistämättä vaikuttivat toisiinsa. Arkielämän toiminnassa nousi esille oppilaan vaikuttaminen

omaan toimintaansa, oman toiminnan muuttaminen kulttuurisen välineen avulla ja jonkin asian saavuttaminen. Nämä korostuivat erityisesti pienryhmän kaksi (Olivia ja Eemeli) reflektiokeskustelussa. Onnistumisen kokemus muodostui Eemelille oman toiminnan muuttamisen ja uuden idean kokeilemisen kautta.



Episodi 7: Omaan tekemiseen vaikuttaminen

1. Annika: Katsotaan sit seuraava kuva. Kenen tää on?
2. Eemeli: Se on mun tekemä. Miä oon onnistun tekee luonnontiedos tommostet talvivaatteet.
3. Annika: No mikä sun mielest täst teki semmosen et siä onnistuit?
4. Eemeli: No sillon koton miä tein sille vähä erilaiset vaatteet tos näky vähä tot kumitettuu
5. takkii et sit miä kumitin tänä aamun sen ja sit miä tein tommosen.
6. Annika: Joo. No miks siä kumitit sen?
7. Eemeli: Nooo se näyttänyt ihan takilt mun mielest.
8. Annika: Oot siä nyt tyytyväinen siihen?
9. Eemeli: Joo.
10. Annika: Se on kyllä tyylikkään näkönen.
11. Annika: Kuinka luottavainen siä olit et siä onnistut tossa tehtävässä?
12. Eemeli: No miä olin sillon alkuun vähän sillee öö emmiä täs kyl onnistu ku siit ei tullu
13. heti semmost hianoo ku miä en niinku keksin, et minkälaiset ne vaatteet olis.
14. Annika: Mmm.

Episodissa 7 Eemeli perustelee kuvavalintaa sillä, kuinka hän on itse onnistunut piirtämään talvivaatteet (rivi 2). Kysyn häneltä tarkentavia perusteluja sille, miten onnistumisen kokemus muodostui (rivi 3). Eemeli selittää, kuinka hän päätti muuttaa toimintaansa ollessaan tyytymätön työn lopputulokseen (rivi 4). Hän viittaa työskentelyprosessiinsa kotona, jolloin onnistumisen kokemus muodostui tekemisen kautta tehtävään palaamisesta ja uuden idean kokeilemisestä (rivit 4 ja 5). Toiminta osoittaa hallinnan tunnetta, jolloin oppilas määrittelee itse tavoitteen ja on tyytyväinen sen saavuttamisesta (rivit 7 ja 9). Siten onnistumisen kokemus rakentuu toiminnan muuttamisesta ja uuden idean kokeilemisestä pelkän tuotoksen sijaan.

Pyydän Eemeliä myös selittämään tarkemmin, miksi hän päätti pyyhkiä pois tekemänsä työn (rivi 6). Kysymyksellä pyrin ymmärtämään tarkemmin, mikä tekijä sai hänet muuttamaan omaa toimintaansa. Eemelin puheessa korostuu omaan toimintaan vaikuttaminen välineen (pyyhekumi) avulla ja toiminnan muuttaminen (rivit 5 ja 7). Hän korostaa tyytymättömyyttään työhönsä toteamalla ”se näyttänyt ihan takilta mun mielest” (rivi 7). Näin ollen onnistumisen kokemus muodostui oppilaalle oman toiminnan muuttamisen ja uuden idean kokeilemisen kautta. Halusin Eemelin myös kertovan tarkemmin luottamuksestaan omiin kykyihinsä, mikä avaisi ymmärrystä onnistumisen kokemuksen ja oman vaikuttamisen väliseen yhteyteen (rivi 11). Alussa hän ei uskonut onnistuvansa tehtävässä ja perustelee epävarmuuttaan tyytymättömyydellään omaan toteutukseensa (rivit 12 ja 13). Hän halusi kuitenkin keksiä jotain erilaista (rivi 13). Perusteluissa korostuu aktiivisen toimijuuden tuottama pystyvyyden tunne, jolloin oppilas etsii sinnikkäästi uudenlaista ratkaisua, kunnes on tyytyväinen lopputulokseensa (Bandura 2001, 10; Maddux 2002, 277–278). Tekemisen kautta hän uskoi itse voivansa vaikuttaa onnistumisen kokemuksen muodostumiseen (rivit 4 ja 5) (ks. Kim-Cohen ym. 2004, 664).

Arjen eri tilanteissa muodostuneilla kokemuksilla voi olla tärkeä merkitys lapselle itselleen. Episodi 6 on pienryhmän kolme (Onni ja Ella) reflektiokeskustelusta, jossa nousee esille oman toiminnan tarkastelu ja päivän tapahtumien läpikäyminen. Tämänkaltaisen oman toiminnan erittelyn kautta lapsi voi havaita hänelle merkittäviä kokemuksia ja ymmärtää paremmin omia vahvuuksiaan. Tärkeille hetkille löytyy myös oma nimitys.

Episodi 6: Oman toiminnan tarkastelu

1. Annika: Voisko joku muu sana kuvata sitä onnistumista?
2. Ella: Se on ihan kielen päällä.
3. Onni: No miä aina iltasin mietin sitä kysymyst ni silloin se tulee mieleen.
4. Annika: Miks siä iltasin ajattelet sit kysymyst?
5. Onni: No ku mieltii sitä päivää.
6. Onni: Se on semmonen tosi onnistunut.

Episodi 6 liittyy Onnin kuvan tarkasteluun. Kysyn oppilailta sanaa, mikä kuvaisi erityisesti heidän onnistumisen kokemustaan (rivi 1). Onni selittää, kuinka hän iltasin pohtii omaa onnistumistaan kerratessaan päivän tapahtumia (rivi 3). Pyydän häntä perustelemaan ja tarkentamaan näkemystään, jotta hän jakaisi ymmärrystään onnistumisen kokemuksestaan toisille (rivi 4). Hän tarkentaa palauttavansa iltasin mieleen päivän tapahtumia ja kokemuksia (rivi 5). Sanaa kuvaa hänen mielestään parhaiten tosi onnistunut (rivi 6), joka vahvistaa entisestään tärkeiden kokemusten merkitystä lapselle. Tällainen oman toiminnan tarkastelu voi mahdollistaa lasta löytämään omia vahvuuksiaan. Samankaltaisesti reflektiokeskusteluissa välineen ja vuorovaikutuksen avulla rohkaistaan sekä ohjataan oppilasta tietoisempaan oman toiminnan tarkasteluun (Kumpulainen ym. 2013).

6.4 Lasten kyvykkyyskokemusten muodostuminen koulussa

Reflektiokeskusteluissa oppilaat nostivat esiin onnistumisen kokemuksia, joissa he kokivat olevansa hyviä ja toimintaan liittyi myönteisiä tuntemuksia. Tässä tutkimuksessa kyvykkyyskokemuksilla tarkoitetaan osallisuuden tuottamaa yleistä kyvykkyuden (competence) tunnetta, mikä vahvistaa tunnetta omasta onnistumisesta (mastery) ja sitä, että on hyvä jossain (Fattore ym. 2007, 21). Tutkimuksessa teoria ja empiirinen aineisto kävivät vuoropuhelua ja lasten kokemusten kautta päätin nostaa kyvykkyyskokemukset tekijöiksi, jotka tuottivat heille onnistumisen kokemuksia ja vahvistivat heidän käsitystä itsestä toimijoina (esim. Eccles & Wigfield 2002; Fattore 2007).

Lasten kyvykkyyskokemusten tarkastelu pohjautuu lasten kanssa käytyihin parikeskusteluihin, joissa tarkasteltiin luokkahuonetilanteita. Näissä tilanteissa olin pyrkinyt videoimaan hetkiä, jolloin lapset olivat kokeneet ilon tai onnistumisen kokemuksia. Videoai-

neiston analyysi kiinnittyy tarkemmin tarkastelemaan lasten kyvykkyykokemusten muodostumista luokkahuonetilanteissa, jotka aineiston perusteella vahvistavat onnistumisen kokemuksia sekä käsitystään itsestä toimijana. Kuten valokuvat toimivat reflektiokeskusteluissa keskustelun lähtökohtina, myöskään videokatkelmat eivät välittäneet todellisuutta juuri sellaisena kuin se oli, vaan siihen liittyvistä merkityksistä neuvoteltiin sen hetkessä tilanteessa (ks. Morgan 2007, 221–223, Kumpulainen ym. 2013, 5). Täten videokatkelman tarkoituksena oli ohjata lasta tarkastelemaan omaa toimintaansa, johon osallistuivat tutkija sekä oppilaan pari. Reflektiokeskusteluissa oppilaat nimesivät toiminnassa syntyneitä tuntemuksiensa tunnekuvakorttien avulla (ks. Papunet 2013).

Aineiston analyysissä muodostui kolme teemakokonaisuutta, jotka ovat 1) *toimintaan vaikuttaminen ja itsensä toteuttaminen* 2) *kulttuuriset välineet toiminnan resursseina* 3) *sosiaaliset suhteet toiminnassa*. Huolimatta siitä, että näitä teemoja tarkastellaan erillisinä, ne kuitenkin kiinnittyvät arjen vuorovaikutuksessa vahvasti toisiinsa. Tarkoitus on ennen kaikkea erotella aineistoa selkeyden vuoksi. Siten nämä teemat säilyvät episodeissa päällekkäisinä ja toisiinsa vuorovaikuttavina. Lasten myönteiset kokemukset ovat rakentuneet tilanteissa, joissa he ovat itse olleet vaikuttamassa toimintaan vuorovaikutuksessa kontekstin kulttuuristen välineiden ja toisten ihmisten kanssa. Seuraavaksi tarkastelen teemoja episodien ja niiden analysoinnin kautta.

6.4.1 Toimintaan vaikuttaminen ja itsensä toteuttaminen

Viimeaikaisissa hyvinvointitutkimuksissa on nostettu esiin lasten oikeus osallisuuteen ja vaikuttamiseen (esim. Ben-Arieh 2010; Fattore ym. 2007; Marjanen & Poikolainen 2012). Tarkasteltaessa tarkemmin lasten myönteisiä kokemuksia voidaan havaita niiden rakentuneen tilanteissa, joissa lapset ovat olleet toimintaan osallistujina ja vaikuttajina. Aiemmin käsitellyissä valokuvien reflektointitilanteissa lapset ovat tuoneet esille tilanteita, joissa he ovat yrittäneet, tehneet valintoja, tehneet itse päätöksiä, ponnistelleet sinnikkäästi, uskaltaneet, ideoineet ja saaneet jotain aikaiseksi. Lasten päiviin mahtui monia hetkiä, joissa he iloitsivat uuden oppimisesta, esittelivät taitojansa, hyödynsivät toiminnassaan aiempia kokemuksia ja neuvottelevat toisten kanssa toiminnasta. Lasten kokemuksista välittyy kuva siitä, kuinka tärkeää heille on vaikuttaa omaan toimintaansa. Näin heillä oli mahdolli-

suus olla aloitteellisia ja vastuullisia toimijoita (Engle & Conant 2002, 399, 404, 408). Täten he eivät ole olleet passiivisia toiminnan kohteita, vaan he ovat aktiivisesti pyrkineet vaikuttamaan toteuttamaansa toimintaan (Kim-Cohen ym. 2004, 664).

Seuraava episodi havainnollistaa, kuinka oppilaat saavat myönteisiä tunteita toiminnan hallinnan tunteen kautta. Episodi on pienryhmän kolme (Onni ja Ella) reflektiokeskustelusta, jossa katsoimme parin kanssa videokatkelman kuvataidetunnilta.

Episodi 7: Oman toiminnan hallitseminen

1. Annika: No Ella miltä sinust tuntu, ku siä teit tot työtä?
2. Ella: Ehkä noilt. [osoittaa sormella kortteja]
3. Annika: Sul on kans onnellinen, ilonen ja luottavainen.
4. Annika: No miks sinust tuntu tolta?
5. Ella: No ku se oli sillee niinku helppoo ja kivaa.
6. Annika: No kun sinust tuntu onnelliselt iloselt ja luottavaiselt niin, miten se vaikutti siihen,
7. et siä onnistuit siinä työssä?
8. Ella: No sit siihen tulee sellast varmuutta ja sit siihen tulee viel enemmän sitä halua tehdä
9. sit.
10. Annika: Mmm. No mistä se varmuus syntyy?
11. Ella: No ku on ennen tehny jotain sen tyylistä ni.
12. Annika: Mmm.
13. Annika: Mites Onni millos sinust tuntuu, et siä oot varma jossain?
14. Onni: No ku tekee semmost helppoja ja sit semmost mitä on ite tottun tekee vaikka koton
15. ja sit tuntuu tutulta et miä oon tehty tätä ja sitte sille luottaa itseensä enemmän ja sit itte
16. ku tekee niit enemmän kotoon vaikka niin ku kouluun tulee ni sit se on helppoo ja sitten
17. sit luottaa itseensä ku on tehny itse sellasta.
18. Annika: Mmm. No entä ku Ella sano, et se oli vähän liiankin helppo. Entä sit kun joku
19. asia on liian helppo, miltä silloin tuntuu?
20. Onni: Vähän kyl tylsä ku ei se niin kauheen kivaa oo jos tekee liian helppoo mut jos se on
21. vähän haastava tai siis sillee puoles välis niin sit se on kivaa mut jos se on taas liian
22. vaikeeta niin sit se muuttuu tylsemmäks.
23. Annika: Mmm. Entä Ella?
24. Ella: Sillee et jos se on siin puoles välis niin silloin sit on kiva tehdä.

Episodissa 7 Ella ja Onni kertovat toiminnan hallinnan vahvistavat myönteisiä tuntemuksia. Pyydän Ellaa kertomaan, miltä hänestä tuntui työskentelyn aikana (rivi 1). Hän toteaa tunteensa olonsa onnelliseksi, luottavaiseksi ja iloiseksi (rivi 3). Kysyn häneltä perusteluja näkemykselle, jotta hän voisi jakaa ymmärrystään myönteisiä tunteita vahvistavista teki-
jöistä (rivi 4). Hän perustelee toiminnan olleen helppoa ja kivaa (rivi 5). Kysyn häneltä tarkentavia perusteluja, miten myönteiset tunteet vaikuttivat onnistumisen kokemuksen muodostumiseen (rivi 6 ja 7). Ella selittää myönteisten tunteiden vahvistavan varmuutta siitä, että on hyvä jossain ja lujittavan halua jatkaa toimintaa (rivi 8). Lasten hyvinvointiin liittyy kokemus omasta kyvykkyydestä eli siitä, että onnistuu ja tuntee olevansa hyvä jossain (Fattore 2007, 20–21).

Toimijuuden näkökulmasta lapset olivat tyytyväisiä pystyessään vaikuttamaan toimintaansa, jolloin heillä oli myös hallinnan tunne omasta koulunkäynnistään (ks. Fattore 2007, 20). Ella tarkentaa aiempien kokemusten tuovat varmuutta ja luottamusta omaan toimintaan (rivi 10). Pyydän myös Onnia kertomaan, millainen toiminta vahvistaa hänen varmuuden tunnettaan ja luottamustaan omiin taitoihinsa (rivi 13). Hän selittää luottamuksen vahvistuvan, kun toiminta tuntuu tutulta (rivi 15). Aiemmat kokemukset vahvistavat myönteisiä tuntemuksia ja toiminnan tuntuessa helpolta kasvaa varmuus omasta kyvykkyydestä (rivit 16 ja 17).

Kysyn Onnilta ja Ellalta perusteluja ja tarkennusta, miten toiminnan haasteellisuus vaikuttaa toiminnan mielekkyyteen ja myönteisiin tunteisiin (rivit 18 ja 19). Onni selittää, kuinka toiminnassa täytyy olla haastetta (rivit 20 ja 21). Liian vaikean tehtävän tekeminen laskee luottamusta omiin taitoihin (rivit 21 ja 22). Ella perustelee omille taidoille sopivan haasteen vahvistavan myönteisiä tuntemuksia. Kyvykkyykokemukset omasta suoriutumisesta välittävät positiivisia tuntemuksia ja onnistumiset haastavissa tehtävissä vahvistavat luottamusta omiin kykyihin (Usher & Pajares 2008, 752).

Seuraavassa episodissa 8 nousee esille toisten ihmisten merkitys itsensä toteuttamisessa. Episodi on poimittu pienryhmän poimittu pienryhmän kaksi (Olivia ja Eemeli) reflektiokeskustelusta. Keskustelu pohjautuu katsomaamme videokatkelmaan, jossa lapset piirtävät kuvataidetunnilla kylmillä väreillä erilaisia hahmoja.

Episodi 8: Itsensä toteuttaminen

1. Olivia: Kyl myö aina katotaan et mitä toinen tekee.
2. Annika: Miks työ katoitte?
3. Olivia: Noku haluu nähä minkälainen toisen työ on.
4. Annika: Joo. Mitäs Eemeli?
5. Eemeli: Sama.
6. Eemeli: Miä en saa yleensä kyl mitää ideoit paitsi joskus.
7. Olivia: No miä kyl saan niinku miä tein sen jäätelötötterön ja kukaa muu ei ollu keksiny
8. sitä.
9. Annika: Mmm.

Episodissa 8 Olivia selittää, kuinka hän aina seuraa muiden oppilaiden toimintaa tunnilla (rivi 1). Kysyn häneltä perusteluja ja tarkennusta, miksi hän ajattelee tietyllä tavalla. Olivia toteaa, että he haluavat nähdä millainen toisen työ on (rivi 3). Eemeli tuo esille, kuinka muiden toimintaa seuraamalla hän hakee ideoita omalle tekemiselleen (rivi 6). Olivia selittää, kuinka hän havainnoi toisten työskentelyä ja sai uudenlaisen idean työlleen (rivi 7). Hän toteaaakin keksineensä itse idean työlleen (rivi 7). Kukaan muu ei ollut keksinyt sitä. Tämänkaltainen kokemus kuvaa, kuinka tärkeä merkitys myös muilla henkilöillä on lasten kyvykkyyskokemuksien muodostumisessa sekä kuinka tärkeää on päästä vaikuttamaan omaan toimintaansa.

Samankaltainen kokemus välittyi myös episodissa 2, jossa Ella kertoi onnistumisen kokemuksen muodostuneen työn nimeämisen kautta. Episodit 2 ja 8 kuvaavat, kuinka lapset halusivat erottua toisista ja löytävät ohjatussakin toiminnassa keinoja vaikuttaa omaan toimintaansa ja toteuttaa itseään tekemällä työstään omannäköistä ja uudenlaista.

6.4.2 Kulttuuriset välineet toiminnan resursseina

Sosiokulttuurisen viitekehyksen mukaan ihmiset eivät elä tyhjiössä, vaan kaikki toimintamme on kulttuuristen symbolien ja käyttämiemme artefaktien kautta välittyntä (Lipponen & Kumpulainen 2011, 813; Säljö 2001, 18–19). Siten lasten arkea ympäröivät erilaiset kulttuuriset välineet, jotka vaikuttavat toiminnan toteuttamiseen. Lapset tuottivat toiminnassaan artefakteja, jotka he kokivat merkityksellisiksi ja tärkeiksi. Valtaosa lasten ottamis-

ta kuvista käsitteli heidän omaa persoonallista tuotostaan ja siihen liittyviä onnistumisen kokemuksia. Toisaalta he myös loivat itselleen merkityksellisiä artefakteja. Tutkimusaineistosta löytyy jonkin verran kokemuksia, joissa välineet ovat toimineet lasten toiminnan tukena tai toiminnan virikkeenä (ks. episodit 5 ja 9). Seuraavassa episodissa 9 tarkastelun kohteena on pienryhmän kolme (Ella ja Onni) reflektiokeskustelu, joka havainnollistaa kulttuurisen välineen sekä vertaisen palautteen merkitystä oman kyvykkyykokemuksen vahvistumisessa. Reflektiokeskustelun alussa katsoimme pienryhmän kanssa videokatkelman, jossa he piirtävät erilaisia lapasia.

Episodi 9: Kulttuurinen väline ja myönteinen palaute

1. Annika: Onks tos tilantees jotain mis tyä koitte, et onnistuitte?
2. Ella: Mmm.
3. Annika: Entä Onni?
4. Ella: Nii mut siä teit sen kivan kuvion sinne lapaseen.
5. Onni: Nii se ja sit se ruoho ja sit ku siin oli se peukus se niin siin mun mielest miä onnis-
6. tuin. [innostuu]

Episodissa 9 kysyn oppilailta, mikä tuotti heille onnistumisen kokemuksen tunnin aikana. Tarkastelun kohteena on Onnin onnistumisen kokemus. Ella tuo esille oman mielipiteensä Onnin työstä ja perustelee näkemystään toteamalla ”teit sen kivan kuvion” (rivi 4). Parin antama myönteinen palaute välittyy Onnin puheliaisuutena ja hän kertoo innostuneesti tarkkoja yksityiskohtia onnistumisen kokemuksistaan (rivi 5). Onni perustelee näkemystään tarkentamalla, kuinka onnistumisen kokemukseen vaikuttivat myös kaksi muuta hänen toteuttamaansa ideaa (rivi 5). Tilanteessa parin huomionosoitus ja myönteinen palaute vahvistavat hänen kyvykkyykokemustaan.

Episodissa 5 pari esitteli ottamiaan kuvia ja kuvan valinta pohjautui välineen kautta muodostuneeseen onnistumisen kokemukseen. Videokatkelma on poimittu samalta tunnilta, jossa Onni käytti tusseja toiminnassaan. Siten myös välineellä on ollut tärkeä merkitys uudenlaisen lähestymistavan saavuttamisessa piirtämiseen. Uuden elementin hyödyntäminen koulukontekstissa ohjasi oppilaan toimintaa uudenlaiseen suuntaan ja lapsen osaaminen sai uudenlaisia piirteitä välineen käytön avulla. Kulttuuriset välineet saavat merkityksensä yk-

silön käytössä, jolloin välineet muovaavat toimintaa ja mahdollistavat toiminnan kehittymisen niiden uudenlaisen käytön avulla (Wertsch, del Rio & Alvarez 1995, 22–23).

Kulttuuristen välineiden toimintaa tukeva merkitys nousee esille saman pienryhmän 3 (Ella ja Onni) arkipäivään kiinnittyvissä kokemuksissa, jolloin lapset ovat hyödyntäneet aiempia kokemuksiaan apuvälineiden käytöstä. Episodi 10 pohjautuu samaan reflektiokeskusteluun kuin episodi 9, jossa aluksi katsoimme videokatkelman lasten kuvataidetunnilta. Episodissa 10 oppilaat perustelevat onnistumisen kokemustaan aiemmilla kokemuksilla samankaltaisten välineiden käytöstä.

Episodi 10: Kulttuuriset välineet osana toimintaa

1. Annika: Kun tyä näitte se opettajan tehtävän, niin uskoitteks tyä onnistuvanne siinä?
2. Onni ja Ella: Joo. [sanovat yhteen ääneen]
3. Annika: Miks?
4. Onni: No ku mul on semmonen laatikko mihi miä tykkään askartelemisest ku mul on laa-
5. tikko täynnä kotona semmosii askartelujuttui.
6. Ella: Mullaki on.
7. Onni: Ja sitte äitil on semmonen laatikko täynnä siel on semmosii ni vanhoi paperin paloi
8. ni mitkä on säästetty ja kaikkee kankaanpaloi.
9. Ella: Sit mul on sellasta vähän niinku vanhan ajan paperii.
10. Annika: Aijaa.

Episodissa 10 pyydän oppilaita perustelemaan ja kertomaan tarkemmin luottamuksestaan omiin kykyihinsä, mikä avaisi ymmärrystä onnistumisen kokemuksen taustalla vaikuttaneisiin tekijöihin (rivit 1 ja 3). Lapset selittävät, kuinka onnistumisen kokemusta vahvistivat aiemmat samankaltaiset kokemukset välineiden käytöstä (rivit 4 ja 6). Onni selittää pitävänsä askartelemisesta ja perustelee luottamusta omiin taitoihinsa aiempien askartelukokemusten avulla (rivi 4). Rakentaessaan kokemusta omasta kyvykkyydestään oppilaat hyödynsivät kulttuurisia välineitä oman ajattelunsa ja muistamisensa tukena (rivi 4 ja 6). Virkkunen (2006, 49) toteaa, kuinka yksilöt kehittävät ja hyödyntävät erilaisia apuvälineitä hallitakseen omaa toimintaansa.

6.4.3 Sosiaaliset suhteet toiminnassa

Lasten kokemuksia tarkasteltaessa voidaan huomata, kuinka suuri merkitys muilla ihmisillä on heidän arjessaan ja siinä ilmenevässä toiminnassa. Aiemmassa tärkeisiin ihmisiin kiinnittyvässä kappaleessa olen tuonut esille ystävyyden merkitystä, muiden ihmisten tärkeyttä sekä palautteen merkitystä myönteisen kokemuksen rakentumisessa. Muut ihmiset, kuten vertaiset ja aikuiset näyttäytyvät aineistossa monella tapaa toimintaa tukevassa ja kehittävässä roolissa. Yhteisiin toimintoihin osallistumalla ja tukeutumalla toisten apuun yksilö voi ylittää omat rajoituksensa (Wells & Claxton 2002, 5). Koulu lasten ympäristönä on vahvasti sosiaalinen, jolloin lapsi kiinnittyy oman ryhmän ja ympäröivien aikuisten sosiaalisten suhteiden verkostoon. Toimijuus muodostaa eräänlaisen verkoston, johon liittyvät inhimilliset yksilöt, esineet ja kaikki ne, jotka vaikuttavat toimintaan ja sen muutokseen (Paju 2013, 197). Toimijuus on yhteisöllistä, yksilöiden välistä sekä kontekstiin liittyvä riippuvuuksien verkosto, joka syntyy kontekstisidonnaisessa vuorovaikutuksessa (Karlsson 2012, 23).

Lasten kanssa käydyissä reflektiokeskusteluissa välittyy sosiaalisen verkoston vaikutus kyvykkyyksien rakentumisessa. Arjen vuorovaikutuksen kirjo näyttäytyy läheisyytenä, palautteen antamisena ja sen vastaanottamisena, neuvomisena sekä kannustamisena. Lapset myös tekevät eroa aikuisen ja lapsen välisen vuorovaikutuksen välillä. Koulun arjessa on tyypillistä, että opettaja tukee ja ohjaa heidän toimintaansa. Näin ollen opettajan luomat mahdollisuudet, tuki ja ohjaus ovat keskeisessä asemassa toiminnan toteutuksessa. Myös lasten kokemuksissa tämänkaltaiset tilanteet nousivat esille, sillä aikuinen nähdään usein ohjaajana, tukijana ja toiminnan säätelijänä. Seuraava episodi 10 havainnollistaa aikuisen (opettajan) tarjoamaa tukea. Videokatkelmalla opettaja on kiertänyt tilassa ohjaamassa oppilaita ja antanut heille palautetta.

Episodi 10: Opettaja palautteen antajana

1. Annika: Käviks kukaan kattomassa noit teidän töitä?
2. Olivia: Ei kukaa.
3. Eemeli: Öö ope näki vähäsen siit mut sille toiselle jääpuikolle tuli vähä liian isot kädet.
4. Annika: No mitäs opettaja teille sit sanoi?
5. Eemeli: Emmiä muista.

6. Olivia: Eemelille se sano, et tee vähän paksummat kädet.
7. Annika: Mmm.
8. Annika: No miltä se tuntuu, kun opettaja tulee käymään teiän luona?
9. Olivia: Hmm ei miltää.
10. Olivia: Miä vaan kuuntelen mitä opettaja sanoo.
11. Eemeli: Niin miäki.
12. Annika: Onks se teille tärkeätä, että opettaja sanoo jotain?
13. Olivia: Vaikka se sanois Eemelille niin miä kuitenkin kuuntelen.
14. Annika: Onks se tärkeätä, et opettaja sanoo teille jotain tunnilla?
15. Eemeli: Joskus.
16. Annika: Miksi?
17. Olivia: No jos tulee vaik virhe niin opettaja voi auttaa sen kaa.
18. Annika: Entäs Eemeli?
19. Eemeli: Sama.

Episodissa 10 Olivia ja Eemeli selittävät, kuinka opettajan antama palaute vaikuttaa heidän tekemiseensä. Olivia perustelee, kuinka hän kuuntelee opettajan palautetta ja myös Eemeli vahvistaa hänen näkemyksensä (rivit 10 ja 11). Tartun heidän ajatukseensa ja kysyn tarkennusta opettajan antaman palautteen laatuun (rivi 12). Olivia toteaa kuuntelevansa, vaikka palaute tulisi hänen sijastaan parille (rivi 13). Kysyn myös tarkennusta ja perusteluja opettajan palautteen merkitystä oppilaille ymmärtääkseni sen vaikutusta oppilaiden kyvykkyysskokemusten muodostumiseen. Olivia ja Eemeli perustelevat opettajan merkitystä auttajana, joka tukee ja ohjaa heidän toimintaansa (rivit 17 ja 19).

Oppimisen ja minäkäsityksen kehittymisen kannalta on tärkeää, että oppilas voi tuntea itsensä hyväksytyksi ja kykeneväksi oppimaan. Lapsi muodostaa käsitystä itsestään vuorovaikutuksessa muiden kanssa ja koulussa erityisen tärkeä aikuinen on opettaja. (Törnä 2011, 37.) Opettajan rooli näyttäytyy tilanteessa arvioijana, jolloin hän tarkastelee heidän työtään ja antaa siitä palautetta (rivit 6 ja 17). Toisaalta opettaja toimii myös auttajan roolissa, jos työskentelyssä tulee ongelmakohtia tai virheitä. Aikuinen toimii tällöin myös toiminnan tukijana, jonka puoleen lapset tietävät voivansa kääntyä ollessaan epävarmoja oman toimintansa etenemisestä. Aikuinen toimii lapselle sekä tukijana että toiminnan kehit-

täjänä, jolloin turvallisessa ympäristössä lapsi uskaltaa myös ottaa riskejä ja varmuuden kautta vahvistuu tunne omasta toimijuudesta (Fattore 2007, 21).

Opettajan lisäksi myös vertaisilla on tärkeä rooli kyvykkyykskokemuksen rakentumisessa. Lapset ottavat toisilta mallia, kysyvät neuvoa, auttavat toisia ja antavat toisilleen palautetta. Episodi 11 kuvaa sosiaalisten suhteiden merkityksellisyyttä toiminnan onnistumisen kannalta sekä lasten kykyä hyödyntää toisten tarjoamaa tukea. Keskustelun alussa katsoimme videokatkelman, jossa lapset ovat käsityötunnilla.

Episodi 11: Vertaisten resurssien hyödyntäminen

1. Annika: No auttoks joku sinuu tossa ku siä teit tota?
2. Aada: Ööö vähä ku miä olin ollu viikonloppun miä oli ihan plötskän pläk niin sit Aurora neuvo
3. minuu, et miten noit jalkoi alettii taas virkkaamaan.
4. Annika: Eli Aurora opetti sulle sitä.
5. Aada: Mmm.
6. Annika: No auttoks kukaa muun sinuu ton tekemises?
7. Aada: Buu [laittaa peukut alaspäin] peukut alaspäin elikkä ei.
8. Annika: Eli ei.

Episodissa 11 Aada kertoo saaneensa työn onnistumisen kannalta merkityksellistä apua toisella puolella luokkaa istuvalta vertaiselta (rivi 2). Tilanteessa hän on kääntynyt vertaisen puoleen ja kysynyt häneltä neuvoja ollessaan epävarma tekemisensä etenemisestä (rivi 2). Tällöin Aada on osannut tunnistaa ja hyödyntää muiden paikalla olleiden lasten osaamisen resursseja oman toimintansa tukena (rivi 2). Tämänkaltaiseen relationaaliseen toimijuuteen liittyy yksilön kyky tunnistaa ja hyödyntää muiden resursseja sekä vastavuoroisesti tarjota omia resursseja myös muiden käyttöön (Edwards 2005; Edwards & D’Arcy 2004). Lapset nostavat merkittäviksi kokemuksiksi myös toisen auttamisen, kuten seuraavasta episodista 12 käy ilmi. Merkityksellistä on huomioida, että kyseessä on sama lapsi kuin aiemmassa katkelmassa.

Episodi 12: Vertaisten resurssien hyödyntäminen

1. Annika: Oliko joku sellainen joka auttoi tekemään tehtävää?
2. Erika: Ei ollu, miä tein ton yksin ton tehtävän tai autto Aada kyl vähän ku miä vahingos kirjoitin
3. yhtee yhen tavun väärin ku lauantain miä kirjoitin lau niin lu niin miä kirjoitin vahingossa lu kun
4. sen piti olla la.
5. Aada: Voit kyl sanoo minuu [lempinimi].
6. Erika: Ni sit Aada huomasi sen.
7. Aada: Nii se on la.
8. Annika: Ai siä huomasi sen ja sanoit Erikalle?
9. Aada: [nyökkää]
10. Annika: Okei.

Episodissa 12 pyrin ymmärtämään, miten muut vaikuttavat oppilaan kyvykkyykokemuksen muodostumiseen (rivi 1). Erika tuo esille vertaisen antaman avun, mikä on vaikuttanut hänen tekemiseensä (rivit 2 ja 3). Yhteisöllinen suhde toisiin näyttäytyy toimijoiden tekoina, jotka vaikuttavat aina jollain tavalla toiseen (Karlsson 2012, 23). Toiminnasta välittyä, kuinka toisen henkilön osaamista arvostetaan ja heidän antamia neuvoja kuunnellaan (rivit 2 ja 6). Toisten lasten osaamista ja palautteen huomioimisesta oli havaittavissa ryhmässä yleisemminkin. Lapset kiertelivät luokassa tunnin aikana havainnoimassa toisen työskentelyä, johon liittyi toisten töiden ihastelua, kommentoimista ja töiden vertailua. Toiminta kiinnittyi näin vahvasti muihin ihmisiin.

Lapset tekivät kuitenkin eroa aikuisen ja vertaisen antaman palautteen välillä. Opettaja miellettiin aikuiseksi, jolloin hän ei pysty asettumaan lasten kanssa samankaltaiseen rooliin. Lisäksi muut lapset nähtiin vertaissuhteen lisäksi tärkeinä kavereina, joiden palaute nähtiin erityisen merkityksellisenä oman roolin rakentamisessa. Episodissa 14 oppilaat tuovat esille aikuisen ja lapsen välisen eron kertoessaan palautteen merkityksestä heille.

Episodi 14: Aikuisen ja vertaisen palaute toiminnasta

1. Annika: No auttoks joku teit tos työssä?
2. Mikael: Minuu ei oo hirveest autettu tos madossa miä vaan itte haen niit helmii ja sitte pujotan
3. Leo: Minuu ei autettu ku otettu ne solmut pois ja autettii niitten silmien laittamises
4. Annika: Kuka teit autto?

5. Mikael: Ope otti ne solmut ja silmien tarrajutut ei muuta
6. Annika: Sanoitteks työ mitään tosta työstä?
7. Leo: Mikael sano mulle et sit ku miä saan se oravan valmiiks ni sit öö miä pääsen siihen mikäs se
8. nyt olikaan öö örkki.
9. Annika: Mmm. Miltä se tuntuu, ku kaveri sanoo jotain?
10. Leo: Kivalta.
11. Annika: Onks se erilaist jos opettaja tai kaveri sanoo?
12. Leo: Ihan erilaist.
13. Annika: Miks?
14. Leo: Opettajal on käsky kaveril on vaa huvisana.
15. Annika: Mitäs mieltä Mikael on?
16. Mikael: Sama mikä Leo.
17. Annika: Käviks kukaa muu kaveri kattomas teiän töitä?
18. Leo: Kävi. Miks siä oot näin jäljes?
19. Leo: Sit miä olin sillee et miä oon käyny Kiinas ja miä olin siel ehkä kaks viikkoo!
20. [sanoo painokkaasti]

Episodissa 14 pyrin ymmärtämään, miten toiset vaikuttavat oppilaan kyvykkyyskokemuksen muodostumiseen (rivit 1 ja 6). Leon selityksestä käy ilmi, kuinka parin kannustavat sanat työn etenemisestä virittävät toimintaa eteenpäin (rivit 7 ja 10). Kysyn häneltä tarkennusta, miten toisen antama palaute vaikuttaa toimintaa (rivi 9). Leo toteaa vertaisen palautteen vaikuttavan myönteisesti tekemiseen (rivi 10). Toisen kommentit vahvistavat myönteisiä tuntemuksia toiminnan aikana ja rohkaisevat jatkamaan työskentelyä. Myös Fattore ym. (2007, 20) kuvailevat lasten kyvykkyyskokemusten rakentuvan onnistumisen tunteesta, johon usein vaikuttavat muiden lasten tai aikuisten antama palaute ja huomio.

Pyydän oppilaita perustelemaan ja tarkentamaan vertaisten ja opettajan palautteen vaikutusta heidän toimintaansa (rivit 11 ja 13). Leo ja Mikael selittävät mieltävänsä aikuisen palautteen enemmänkin käskynä kuin huvisanana (rivit 14 ja 16). Siten lapset mieltävät aikuisen olevan arvioijan roolissa, jolloin hän arvioi heidän työskentelyään ja ohjaa heitä tekemään toimintaan tarvittavia muutoksia (rivit 3 ja 5). Päinvastaisesti vertaisten palaute mielletään vain huvisanaksi, jolloin toimintaa ei tarvitse muuttaa ja palaute useimmiten vahvistaa toimintaa (rivit 7 ja 10).

Toisaalta päinvastaisesti vertaisten kysymykset voivat myös lannistaa toiminnan etenemistä. Leo kuvailee, kuinka muut kiinnittivät huomiota hänen hitaaseen edistymiseen ja hän joutui perustelemaan toimintaansa muille (rivit 18 ja 19). Hänen äänensävyensä tilanteessa on painokas, jolloin toisten kommentit vaikuttivat eri tavalla hänen työskentelynsä verrattuna Mikaelin palautteeseen (rivit 10 ja 19). Tämänkaltaisia kokemuksia havainnoin paljon viikon aikana, jolloin toisaalta koin vahvasti sen ilon, joka lapsille muodostuu vertaisten antamasta palautteesta. Toisaalta näin myös sen kivun, jonka lasten antamat pienet negatiiviset palautteet (”Miks sä oot noin jäljes?”) aiheuttavat.

Episodi 15 on poimittu pienryhmän kolme (Ella ja Onni) reflektiokeskustelusta, jossa oppilaat kertovat aikuisen ja vertaisen palautteen eroista sekä sosiaalisten suhteiden merkityksestä omaan toimintaan. Ennen keskustelua oppilaiden kanssa on katsottu videokatkelma heidän kuvataidetunniltaan.

Episodi 15: Aikuisen ja vertaisen palaute toiminnasta

1. Annika: Kävikö kaverit teiän luona?
2. Ella: No Sara.
3. Onni: ja Nuutti.
4. Annika: Mitä ne kävi siinä teiän luona?
5. Onni: No sellast ne kävi kattomassa et noi on hianoit töitä ja muuta.
6. Annika: Onks se tärkeetä, et se kaveri tulee käymään?
7. Onni: No joo vähän sama ku ope käy siin.
8. Annika: Mmm. Mitäs Ella?
9. Ella: No vähä niinku sama muttei kuitenkaan ihan sama.
10. Annika: Miksei se oo ihan sama?
11. Ella: Sen takii ku ne on lapsii ja opettaja on aikuinen.
12. Annika: Mhm.
13. Annika: Mikä siit tekee erilaista jos on lapsi tai aikuinen?
14. Ella: No ku aikuinen on vanhempi ku lapsi.
15. Onni: Sen on ehkä sen takii sillee ku se on oma kaveri ni sit se tuntuu kivemmalt.
16. Annika: Tuleeks yleensä ne teille tärkeet kaverit käymään teiän luona?
17. Onni ja Ella: Joo [yhteen ääneen]
- ...
18. Annika: Jos joku sanoo jotain kivaa sulle, niin vaikuttaako se siihen työskentelyyn?

19. Ella: Joo kyl.
20. Onni: Joo.
21. Annika: Miten se vaikuttaa?
22. Ella: Sit siihen tulee viel enemmän iloo ku toiset tykkää siit ni sitte.
23. Annika: Mites Onni?
24. Onni: No melkein sama kyl.
25. Annika: No miten se, et tuntuu kivalta vaikutti siihen, et tyä onnistuitte?
26. Ella: No sit ku siihen tuli sitä iloo niin se tuli sellaseks hianoks.
27. Annika: Mmm. Mites Onni?
28. Onni: Noh se on niinku ku joku niinku on kiva ni sit sitä pystyy tekemään paljo paremmin ja sit
29. sen saa niinku nopeemmin ku vaa yrittää ja sit niinku ku joku toinen vaikka sanoo et se on hiano
30. ni sit tulee nopeemmin sitä ja sit tietää mitä tehä ja muuta.

Episodissa 15 kysyn oppilailta perusteluja ja tarkennuksia, miten vertaiset vaikuttavat heidän toimintaansa (rivit 1 ja 3). Onni selittää muutamien oppilaiden käyneen katsomassa heidän töitään ja nostaa esiin muiden antaman positiivisen palautteen todeten ”et noi on hianoi töitä” (rivi 5). Oppilaat selittävät palautteen olevan heille tärkeää, mutta tekevän eroa aikuisen ja vertaisen palautteen välille (rivit 7 ja 9). Pyydän Ellaa perustelemaan näkemystään palautteen eroista (rivi 10). Ella tarkentaa mielipidettään ja perustelee vuorovaikutuksen tunteen erilaiselta, koska opettaja on aikuinen ja vertainen on lapsi (rivit 11 ja 14). Lapset tekevät erontekoa aikuisen ja lapsen välille iän avulla ja toisaalta korostavat samankaltaisuutta samanikäisten kanssa (vrt. Kiili 2006, 119). Onni tuo esille hänelle tärkeän kaverin palautteen vaikuttavan myönteisesti hänen tuntemuksiinsa todetessaan ”se tuntuu kivemmalta” (rivi 15).

Tartun Onnin kuvaamaan tunteeseen ja pyrin saamaan heidän miettimään ja pohtimaan tarkemmin vertaisen palautteen merkitystä (rivi 18). Kummatkin kokevat tärkeiden vertaisten vaikuttavat heidän työskentelyynsä (rivit 19 ja 20) ja Ella selittää toisten huomionosoitusten tuottavan hänelle ilon tunteita (rivi 22). Pyydän heitä jakamaan ymmärrystään siitä, miten myönteiset tunteet vaikuttavat heidän kyvykkyykokemuksiinsa (rivi 25). Ella perustelee myönteisten tunteiden ”tuli sitä iloo” vahvistavan onnistumisen kokemusta ja tyytyväisyyttä omaan tekemistä kohtaan ”tuli sellaseks hianoks” (rivi 26). Onni selittää myönteisen tunteen vahvistavan luottamusta omiin taitoihin ”pystyy tekemään paljon pa-

remmin”. Hän lisää tekemisen kautta pystyvänsä vaikuttamaan omaan toimintaansa ”niinku nopeemmin ku vaa yrittää” (rivi 29). Perusteluissa hän toteaa erityisesti vertaisen positiivisen palautteen vaikuttavan myönteisesti kyvykkyykokemukseen, jolloin luottamus itseä kohtaan kasvaa ”sit tulee nopeemmin sitä” ja oppilas saa varmuutta tekemiseensä ”tietää mitä tehdä” (rivi 30).

Lasten puheesta voidaan havaita myös heille tärkeiden kavereiden vaikutus, jolloin erityisesti heidän palautteella on toimintaa virittävä vaikutus. Kannustavat kommentit tai myönteiset sanat, kuten ”noi on hianoi töitä” (rivi 5) vahvistavat tunnetta omasta onnistumisesta ja vievät lapsen toimintaa eteenpäin. Jossakin asiassa onnistuminen voi vahvistaa lapsen käsitystä itsestä lapsen tuntiessa ylpeyttä omasta tekemisestään ja uuden asian saavuttamisesta (Fattore ym. 2007, 21). Lasten arkeen mahtui paljon hetkiä, jolloin he vierailivat tunnilla toistensa luona ja jakoivat kokemuksiansa sekä ajatuksiansa.

Edellä mainitut episodit tuovat esille, kuinka muiden ihmisten arvostus voi viedä lasten toimintaa eteenpäin ja vahvistaa tunnetta omasta kyvykkyydestä sekä sosiaalisissa suhteissa että omassa työskentelyssä. Toimiessaan yhteisössä yksilö muodostaa käsitystä itsestään, kuka on ja kuka on suhteessa muihin (Wenger 1999, 149). Tällöin huomio kiinnittyy myös yksilön ja ympäristön väliseen vuorovaikutukseen (Rainio 2010, 15). Näin lapsi muodostaa käsitystä itsestä toimijana, jonka ajatuksia, tunteita, mielipiteitä, tietoja ja taitoja muut arvostavat tai eivät (Kumpulainen ym. 2009, 23). Muilta saamansa arvostuksen kautta lapsi voi havaita muiden arvostavan ja pitävän hänen toiminnastaan. Tämänkaltaiset tilanteet tarjosivat lapsille mahdollisuuksia vaikuttaa omaan ja toisten tekemiseen, jolloin he osallistuivat yhteiseen toimintaan ja hakivat toisilta hyväksyntää (ks. Koivula 2010, 78).

7 JOHTOPÄÄTÖKSET JA YHTEENVETO

Tässä kappaleessa kokoan vielä yhteen tutkimuksen keskeiset tulokset ja johtopäätökset sekä luon katsauksen tutkimuksen luotettavuuteen ja eettisyyteen vaikuttaviin tekijöihin. Pyrkimyksenäni on antaa myös lukijalle välineitä tutkimukseni luotettavuuden arvioimiseksi. Lopuksi nostan esille tutkimukseni aihepiiriin ja metodiikkaan liittyviä jatkotutkimusmahdollisuuksia.

7.1 Tutkimustulosten yhteenveto

Analyysin tulokset osoittavat lasten selittävän onnistumisiaan kyvykkyyskokemusten kautta. Lasten dokumentoitujen kuvien ja reflektoitujen kokemusten perusteella rakentui kolme teema-aluetta, jotka ovat 1) osaaminen ja saavutukset 2) tärkeät ihmiset ja heidän kanssa toimiminen ja 3) arkielämään liittyvät toiminnot.

Osaaminen ja saavutukset -teemassa lapset nostivat oman toimintansa merkittäväksi kyvykkyyttä (onnistumista) vahvistavaksi tekijäksi. Lapset tuottivat itsestään kuvaa aloitteellisina toimijoina, jotka asettivat henkilökohtaisia tavoitteita omalle toiminnalleen. Toimintaan vaikuttaminen korostui muun muassa henkilökohtaisina tavoitteina ja aiempien kokemusten hyödyntämisenä sekä omien ideoiden tuottamisena, kuten töiden nimeämisenä. Toiminnassaan lapset pyrkivät 'pienien asioiden' avulla vaikuttamaan omaan toimintaansa sekä tekemään eroa suhteessa muiden töihin. Lapset kuvasivat paljon omia tuotoksiaan tuoden esille itse osaamista ja konkreettisen työn merkitystä heille itselleen. Tämänkaltaiset kokemukset olivat lapsille erityisen tärkeitä ja niihin liittyi tyytyväisyyden ja ylpeyden tunteuksia.

Näissä kokemuksissa lapsi on kuitenkin osallinen toimintaan, jolloin hän ei tee yksin. Kyvykkyyskokemukset liittyvät koulun sen hetkiseen sosiaalisen ja kulttuurisen kontekstiin (Wertsch ym. 1995), jolloin toimijuutta tarkastellaan Karlssonin (2012) näkemyksen mukaan vuorovaikutteisena ja kontekstisidonnaisena riippuvuuksien verkostona. Tärkeät ihmiset ja heidän kanssa toimiminen -teemakokonaisuus painottuu lasta ympäröivään sosiaaliseen verkostoon ja muiden ihmisten sekä vuorovaikutuksen kautta muodostuviin kyvyk-

kyvykkökokemuksiin. Kyvykkökokemusten muodostumiseen vaikuttivat tilanteessa saatu toisen antama myönteinen palaute ja ehdotukset sekä tärkeän henkilön ohjaus koulun ulkopuolisessa kontekstissa. Myös palautteen laatu ja tarkoitus vaikuttavat oppilaat kyvykkökokemuksen muotoutumiseen. Itsearviointin rakentuessa opettajan antaman palautteen avulla lapsen oman toiminnan tarkastelu jää vähemmälle ja tilanteessa opettaja tuottaa lapsen kyvykkökokemuksen. Lapsia tulisi ohjata enemmän oman toiminnan tarkasteluun, jolloin he pystyisivät ymmärtämään vahvuuksiaan ja mahdollisuuksiaan vaikuttaa omaan oppimiseensa.

Arkielämään liittyvät toiminnot -teemassa nousee esille, kuinka lasten kokemuksissa koulun ja sen ulkopuolisten kontekstien merkitys kiinnittyivät vahvasti toisiinsa. Onnistumisen kokemuksissa eri kontekstit sekoittuivat keskenään, jolloin ne väistämättä vaikuttivat toisiinsa. Morganin (2007, 222 ks. myös de Vries 2004, 138) mukaan toiminnassa korostuu tällöin sosiaalinen konteksti, jossa toiminta tapahtuu. Teema-alue kuvastaa, kuinka lapset siirtyivät reflektiokeskusteluissa usein aikaulottuvuudesta ja kontekstista toiseen. Näin ollen lasten toimijuutta voidaan luonnehtia dialogiseksi ja muuntuvaksi prosessiksi, kuten myös Emirbayer ja Mische (1998, 971) esittävät.

Arkielämän toiminnassa nousi esille oppilaan vaikuttaminen omaan toimintaansa, oman toiminnan muuttaminen kulttuurisen välineen avulla ja jonkin asian saavuttaminen. Kyvykkökokemus muodostui lapselle toiminnan muuttamisen ja uuden idean kokeilemisen kautta. Lapsen toiminta eri konteksteissa ja toiminnan muuttaminen välineen avulla tuovat esille lapsen uskoa omaan vaikuttamismahdollisuuksiinsa. Oppilaiden puheessa korostui myös oman toiminnan tarkastelu ja päivän aikana koettujen kokemusten pohtiminen. Myös tämänkaltainen toiminta voi vahvistaa lasta löytämään omia vahvuuksiaan.

Tarkasteltaessa analyysin tuloksia tarkemmin voidaan havaita lasten kokevan seuraavien teema-alueiden selittävän heidän kyvykköyden (onnistumisen) kokemuksiaan: toimintaan vaikuttaminen ja itsensä toteuttaminen 2) kulttuuriset välineet toiminnan resursseina 3) sosiaaliset suhteet toiminnassa. Teema-alueet välittyivät lasten kokemuksissa toisiinsa vuorovaikuttavina, jolloin ne vaikuttivat lasten kyvykköyden (onnistumisen) kokemuksen muodostumiseen ja sen myötä vahvistuneeseen toimijuuteen. Kyvykkökokemuksilla tarkoitetaan Fattoren ym. (2007, 21) näkemystä osallisuuden tuottamasta yleisestä kyvykköyden tunteesta, joka vahvistaa tunnetta lapsen omasta onnistumisesta.

Toimintaan vaikuttamisen ja itsensä toteuttamisen teema tuo esille kyvykkyykskokemusten rakentuneen tilanteissa, joissa lapset olivat aktiivisia toimintaan vaikuttajia. Oppilaat selittivät myönteisten tunteiden vahvistavan heidän varmuuttaan ja luottamustaan omaan tekemiseensä. Aiemmat kokemukset vahvistivat myönteisiä tuntemuksia ja toiminnan tuntuessa tutulta kasvoi varmuus omasta kyvykkyydestä. Vertaisten toiminnan tarkastelu vaikutti myös myönteisesti lasten kyvykkyykskokemuksiin, kun lapset halusivat erottua toisista ja tehdä työstään omannäköistään. Myös onnistumiset haastavissa tehtävissä vahvistivat kyvykkyykskokemuksia, kun taas liian helpot tehtävät veivät mielekkyyden toiminnasta ja liian vaikea toiminta laskee kyvykkyyden tunnetta. Lapsille oli tärkeää saada onnistumisen kokemuksia omasta osaamisestaan ja tuntea olevansa hyvä jossain.

Sosiaaliset suhteet toiminnassa teema havainnollistaa muiden ihmisten suurta merkitystä lasten arjessa ja siinä ilmenevässä toiminnassa. Lasten kokemuksista välittyi lasta ympäröivien ihmisten tärkeä merkitys kyvykkyykskokemusten muodostumisessa. Myös Känkänen (2013, 83–84) toteaa lasten onnistumisen tunteiden ja uudenlaisten kokemuksen edellyttävän myönteistä ja vuorovaikutteista ilmapiiriä, jossa on turvallisia ja ohjaavia aikuisia. Lapset tekivät eroa aikuisen ja lapsen välisen palautteen välillä iän avulla. Koulussa opettaja korostui lapsille tärkeänä aikuisena, joka arvioi heidän toimintaansa, antoi siitä palautetta ja auttoi heitä ongelmatilanteissa. Lapset kokivat aikuisen olevan arvioijan roolissa, jolloin hän arvioi heidän toimintaansa ja ohjasi tekemään toimintaan tarvittavia muutoksia.

Vertaisten huomionosoitukset vahvistivat myönteisiä tuntemuksia, jolloin luottamuksen kasvaessa tekemistä kohtaan lapsi sai varmuutta tekemiseensä, mikä viritti lasten toimintaa eteenpäin. Vertaisten palaute miellettiin huvisanaksi, eikä näin ollen edellyttänyt toiminnan muuttamista. Lapset tunnistivat ja hyödynsivät myös muiden lasten osaamisen resursseja oman toimintansa tukena sekä tarjosivat myös omia resurssejaan toisten toiminnan ja osaamisen tueksi. Lasten välistä toimijuutta voidaan siis luonnehtia vastavuoroiseksi, kuten Edwards (2005, ks. myös Edwards & D'Arcy 2004) ehdottavat. Keskinäisen vuorovaikutuksen kautta rakennetaan ymmärrystä omasta minästä, kuka on ja kuka on suhteessa muihin. Lasten toiminnasta kuvastuu näin ollen yhteisöllisyys, josta esimerkiksi Wenger (1999, 70–71) puhuu: jokainen on erillinen ja oma yksilö, joka vaikuttaa toiseen.

Kulttuuriset välineet toiminnan resursseina teema tuo esille välineiden toimintaa tukevan ja virittävän roolin. Niiden avulla lapset kokivat uusia oivalluksia, muokkasivat toimintaa uudenaikaiseen suuntaan ja kyvykkyykokemusta vahvistivat aiemmat samankaltaiset kokemukset välineen käytöstä. Lisäksi tutkimuksessa valokuvat ja videoidut tilanteet voidaan tulkita kulttuurisiksi apuvälineiksi, jotka tekivät lasten kokemuksista konkreettisia ja toimivat heidän kokemustensa välittäjinä, kuten myös Kumpulainen ym. (2013 ks. myös Morgan 2007; Eskelinen 2012) esittävät. Reflektiokeskusteluissa käytettyjen artefaktien kautta lapset pystyivät palaamaan merkitykselliseen hetkeen ja jakamaan kokemukset toisten kanssa. Tutkimuksessa tämänkaltainen toiminnan uudelleen tarkastelu vaikutti lasten merkitysten rakentumisen prosessiin auttaen heitä tunnistamaan ja tekemään myönteisiä kokemuksia näkyviksi.

Valokuvia tarkasteltaessa lapset siirtyivät aikaulottuvuudesta toiseen kertoen merkittävistä odotuksista, tapahtumista ja kokemuksista, jotka sijoittuivat menneisyyteen, nykyisyyteen tai tulevaisuuteen. Emirbayerin ja Mischen (1998, 971) mukaan toimijuutta tulee tarkastella temporaalisena ja muuntuvana prosessina, joka huomioi menneisyyden kokemukset, mutta suuntautuu nykyhetkeen ja tulevaan. Reflektiokeskusteluissa lapsille oli luotu turvallinen ja heidän kokemuksiaan arvostava ilmapiiri, jolloin he kertoivat hyvin yksityiskohtaisesti ja tarkasti omista kokemuksistaan ja tuntemuksistaan sekä laajensivat oman toiminnan tarkastelua eri konteksteihin.

Tämä tutkimus tuo esiin, kuinka tämänkaltainen vuorovaikutuksessa rakentuva toiminnan reflektointi voi edistää lasten kyvykkyykokemuksia, ohjata tekemään havaintoja vaikuttamismahdollisuuksista omaan ja muiden toimintaan sekä näin vahvistaa tunnetta toimijuudesta. Kumpulainen ym. (2013) korostavat, että lapsen kuuntelemisen perustana ovat hänelle merkitykselliset kokemukset ja tutkijan tulisi tarttua puheessa tuotettuihin merkityksiin. Näin ollen reflektiokeskusteluissa toiminta perustui Helavirran (2011) näemyksen mukaan lasta kunnioittavaan ja turvalliseen vuorovaikutussuhteeseen, jossa lapselle annettiin vaikuttamismahdollisuuksia.

Tutkimuksen tavoitteena oli tarkastella, millaiset arjen kokemukset saavat lapset voimaan hyvin ja kukoistamaan sekä vahvistavat kokemuksia itsestä toimijana. Lasten myönteiset kokemukset olivat pieniä ja arkisia asioita, mutta heille hyvin merkityksellisiä. Kuten aiemmat tutkimukset ovat osoittaneet, lasten 'pienet asiat' voivat jäädä muilta huo-

mioimatta ja tunnistamatta, jos niihin ei kiinnitetä tietoisesti huomiota (ks. Johnson 2008; Masten 2001; Helavirta 2011; Puroila & Estola 2012). Myös lapsilta jäi paljon myönteisiä kokemuksia huomioimatta tai he eivät pitäneet niitä erityisen merkityksellisinä kokemuksina, vaikka heidän nonverbaalisen ja verbaalisen viestinnän luoma kuva onnistumisesta ja ilosta oli selvästi havaittavissa. Toisaalta toiset nostivat reflektiokeskusteluissa esiin tekijöitä, jotka vaikuttivat tilanteessa rakentuvaan kyvykkyykokemukseen.

7.2 Tutkimuksen luotettavuuden arviointi

Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta arvioitaessa tärkeäksi kohoaa tutkimuksen uskottavuus (Eskola & Suoranta 1998). Uskottavuudella tarkoitetaan, että tutkijan on tarkistettava vastaavatko hänen käsitteellistyksensä ja tulkintansa tutkittavien käsityksiä (Eskola & Suoranta 1998, 212). Tutkimuksen luotettavuutta on perinteisesti pyritty arvioimaan validiteetin ja reliabiliteetin käsitteillä. Reliabiliteetilla tarkoitetaan tutkimuksen pysyvyyttä ja toistettavuutta. Laadullisessa tutkimuksessa käsitteitä on kuitenkin kritisoitu, koska käsitteiden väliset suhteet nähdään ympäristöstä riippumattomina (Tuomi & Sarajärvi 2009, 136).

Tässä etnografisessa tutkimuksessa tutkimustulokset ovat kuitenkin sosiaalisesti konstruoituja ja sidoksissa sosiaaliseen kontekstiin (esim. Pole & Morrison 2003; Vuorinen 2005). Toistettavuuden voisi tulkita enemmänkin huolellisena tutkimuksen kuvauksena (Tuomi & Sarajärvi 2009, 141). Validiteetilla tarkoitetaan puolestaan sitä, kuinka hyvin tutkimustulokset vastaavat asian todellista tilaa (Tuomi & Sarajärvi 2007, 136, ks. myös Eskola & Suoranta 1998, 214). Tämän tutkimuksen luotettavuutta on pyritty lisäämään tutkimusprosessin yksityiskohtaisella kuvaamisella (Eskola & Suoranta 1998, 214).

Tässä tutkimuksessa olen pyrkinyt huolelliseen tutkimuksen tarkasteluun arvioimalla omia valintoja tutkimuksen edetessä ja palaamalla analyysin yhä uudestaan. Tutkimusprosessi käynnistyi alustavalla tutkimusongelmien määrittelyllä sekä aineiston keruun suunnittelulla. Tämän jälkeen aloin etsiä sopivaa koululuokkaa tutkimuksen toteuttamiselle. Keräsin tutkimusaineiston viikon mittaisella ajanjaksolla, jolloin sain muodostettua lasten välille myönteisen vuorovaikutussuhteen ja he tulivat myös tutuiksi. Lyhyen aineistonkeruun haasteena oli kuitenkin lasten muutoksen ja kehityksen seuraaminen. Yhtäjaksoisen läsnäolon etuina olivat toisiinsa tutustuminen, lasten uskallus kertoa muille merkityksellistä koke-

muksista ja asioista sekä läsnäolooni tottuminen lasten toiminnan aikana. Hedegaard (2008, 204) toteaa tutkijan ja lapsen välisen suhteen ytimenä olevan molemminpuolinen luottamus ja sitä kautta toisen kunnioitukseen perustuva suhde.

Tutkimuksessa hyödynsin useita menetelmiä, jotta saisin lasten kyvykkyykokemuksista mahdollisimman monipuolisen aineiston. Valokuvauksen hyödyntäminen tutkimuksen aineistonkeruussa oli lapsille luontainen ilmaisukeino, joka tuki heidän aktiivista osallistumista omien kokemusten dokumentoinnissa (esim. Clark & Moss 2001; Einarsdottir 2005; Eskelinen 2012). Tutkimuksen toisena aineistonkeruumenetelmänä toimi stimulated recall -haastattelu. Menetelmä mahdollisti koettujen tilanteiden uudelleen tarkastelun ja siinä syntyneiden kokemuksen reflektoinnin. Näin tutkimuksessa yhdistyivät tutkijan tulkinta ja lapsen näkemys tilanteesta. (Morgan ym. 2007, 213, 215.)

Morgan ym. (2007, 222) lisäävät, että tutkijan valitsemat videokatkelmat eivät välttämättä ole lapsen mielestä merkityksellisimpiä hetkiä tunnilta, koska he eivät ole valinneet katkelmaa. Tutkimuksessa lasten olikin aluksi haastavampaa palauttaa mieleensä tapahtumia, vaikka he kokivat onnistuneensa tilanteessa. Tunnekorttien (Papunet 2013) avulla lapset pystyivät muistamaan hetkessä koetut myönteiset tuntemukset, mikä edesauttoi omien kokemusten jakamista (ks. Morgan ym. 2007, 222). Lisäksi olin tietoisesti valinnut videokatkelmia, joissa lapset näyttivät saavan ilon ja onnistumisen kokemuksia ja valittu katkelma näytettiin heille seuraavana päivänä.

Näiden lisäksi lasten kanssa käydyt reflektiokeskustelut videoitiin sekä ääninauhoitettiin. Ääninauhoituksen tarkoitus oli ainoastaan varmistaa keskustelujen äänen laatu. Kameran mikrofoni kuitenkin taltioi lasten hiljaisenkin puheen (vrt. Koivula 2010, 160). Videointi mahdollisti tapahtumiin palaamisen useita kertoja, nauhalla pyörivien tilanteiden pysäyttämisen ja yksityiskohtien tarkastelun. Tarkastelemalla tapahtumia useaan kertaan voidaan havaita asioita, joihin huomio ei kiinnity ensimmäisellä katselukerralla. (Walsh, Bakir, Byungho, Ya-Hui & Chung 2007, 45–46.) Siten tapahtumien uudelleen toistaminen voi muuttaa ja tarkentaa aiempaa analyysia.

Videointiin sisältyy myös tutkimusta haastavia näkökulmia, sillä tilanteen videoiminen saattoi uutena kulttuurisena välineenä vaikuttaa oppilaiden käyttäytymiseen tai rentouteen. On kuitenkin vaikea sanoa, muuttiko kameran läsnäolo kuvattavaa toimintaa. Tutkittavat tilanteet ovat useimmiten ainutkertaisia, jolloin niitä on vaikea toistaa samanlaisina.

Toisaalta välillä he unohtivat videokameran olemassa olon täysin, kuten pienryhmän yksi Aada todetessaan: ”Häh ollaaks meist otettu videoo?” Walsh ym. (2007, 53) painottavat, että tutkittavat eivät kuitenkaan unohda tutkijan tai kameran läsnäoloa tutkimuksen ajallisesta kestosta huolimatta.

Myös aineiston analyysi voidaan nähdä tutkimuksen luotettavuuden kannalta merkittävänä vaiheena (Tuomi & Sarajärvi 2007, 141). Analysoin aineistoni abduktiivisesti, jolloin analyysi oli sekä teorialähtöistä että aineistolähtöistä (esim. Blaikie 2000; Tuomi & Sarajärvi 2007). Analyysi oli vähitellen täsmentyvä prosessi, jolloin säilytin aiempien versioiden muistiinpanot ja merkinnät sekä vertailin uudelleen tekemiäni valintoja. Aineiston analyysissä en hyödyntänyt mitään ennalta määriteltyä mallia, vaan analyysitapojen etsiminen tapahtui aineiston ehdoilla ja tutkimuskysymysten ohjaamina, johon yhdistin aiempaa tutkimustietoa sekä sisällönanalyysiä.

Sisällyttämällä tutkimukseen valokuvia ja reflektiokeskustelujen episodiesimerkkejä olen pyrkinyt tuomaan esille lasten omaa kokemusmaailmaa. Liitin episodiesimerkkeihin liittyvän puheen sellaisena, kuin se kuvaan liittyvässä tilanteessa on esiintynyt (vrt. Rantala 2007, 144). Näin lukija voi nähdä litteroitua aineistoa, johon tutkijan päätelmät perustuvat. Merkityksiä tutkittaessa sitaattien tarkoitus oli ennen kaikkea tukea tehtyjä tulkintoja (Moiilanen & Räihä 2010, 64). Tällöin lukija voi tehdä itse arvionsa analyysin luotettavuudesta ja totuudenmukaisuudesta sekä muodostaa näin oman näkemyksensä aineistosta tehdyistä tulkinnoista.

7.3 Tutkimuksen eettisyys

Tutkimusta tehdessä eettiset kysymykset ovat läsnä koko tutkimusprosessissa. Kuulan (2006, 25) mukaan tutkimusetiikkaan voidaan nähdä sisältyvän: 1) aineiston hankintaan ja tutkittavien suojaan liittyvät kysymykset (tutkittaviin liittyvä eettisyys), 2) kysymykset tieteellisen tiedon soveltamisesta, käytöstä ja vaikutuksista (yhteiskuntaan liittyvä eettisyys) sekä 3) kysymykset tieteen sisäisistä asioista (tiedeyhteisöön liittyvä eettisyys). Tarkastelen tutkimukseen liittyviä kysymyksiä edellä mainitun jaottelun pohjalta.

Lasten kanssa tehtävä tutkimus edellyttää erityisesti eettisten seikkojen huomioimista tutkimusprosessin aikana (ks. Alderson & Morrow 2004; Punch 2002). Tutkimus perustuu

kerättyyn tutkimusaineistoon, jolloin yhdeksi tärkeäksi eettiseksi kysymykseksi nousee tutkittavien anonymiteettisuoja. Anonymisoinnilla tarkoitetaan suorien ja epäsuorien tunnistajien muuttamista tai poistamista. Tutkittavien tunnistettavuuteen liittyvien tekijöiden muuttaminen tai poistaminen täytyy tehdä aina tapauskohtaisesti, johon vaikuttaa muun muassa tutkimusaiheen arkaluontoisuus. Pyrkimyksenä on suojella tutkittavia mahdollisilta negatiivilta seurauksilta, joita heidän tunnistaminen tutkimusaineistosta voisi aiheuttaa. Henkilötietolakia (1999) sovellettaessa on olennaista, ettei kukaan ulkopuolinen pysty päätelemään tutkittavien henkilöllisyyttä. Kvalitatiivisen aineiston anonymisoinnissa tärkeitä periaatteita ovat henkilötietojen ja muiden erisnimien muuttaminen tai poistaminen sekä arkaluonteisten tietojen harkinnanvarainen poistaminen tai muuttaminen. (Kuula 2006, 112, 200–201, 204, 214.)

Anonymiteettisuojan periaatteiden mukaan muutin aineiston analyysin litterointivaiheessa tutkittavien nimet ja poistin kouluun viittaavat tunnistetiedot. Muutamissa lasten ottamissa kuvissa näkyi muita lapsia, joten heidän tunnistettavuutensa takia jätin kuvamateriaalit liittämättä tutkimusraporttiin. Myös tutkimuksen valmistuttua poistin käytössä olleet aineistomateriaalit, jotka liittyivät tutkittaviin. Eettisyyden periaatteiden kannalta on tärkeää, että tutkimusaineistoa käytetään ainoastaan luvattuun tarkoitukseen, eikä tietoja luovuteta ulkopuolisille (Tuomi & Sarajärvi 2007, 131).

Tutkimukseni voidaan nähdä peruseriaateiltaan yhteiskunnallista eettistä vastuuta eteenpäin suuntaavana, johon sitoutuu myös tutkijan vastuu. Lasten tuottaman tiedon lähtökohtana on, että heidän kokemustietoaan arvostetaan (ks. Helavirta 2011, 80). Tutkimuksessa pyrin huomioimaan lapset kyvykkäinä toimijoina, joiden näkemyksillä, toiminnalla ja valinnoilla oli merkitystä ja niitä pyrittiin arvostamaan (ks. Thomson 2008, 1). Pyrin kunnioittamaan lasten toimijuutta sekä heidän kokemuksiaan ja näkemyksiään tutkimuksen eri vaiheissa. Tutkimuksessa lapset toimivat omien kokemustensa dokumentoijina ja kokemusten reflektioijina, mikä mahdollisti heille päätösvaltaa dokumentoimiensa kuvien sisällöstä. Lapset myös poistivat halutessaan kuvia, joihin he eivät olleet tyytyväisiä. Siten pyrin varmistamaan, että lasten mielestä epäonnistuneet tai epämieluisat kuvat on ollut mahdollista poistaa heidän omasta pyynnöstään.

Tutkimuksessa korostuivat myös tutkijan ja tutkittavien välisen vuorovaikutussuhteet lasten kanssa käydyissä reflektiokeskusteluissa. Reflektiokeskusteluissa pyrin suhtautu-

maan sensitiivisesti lasten kokemuksiin ja tunteisiin, joten etenin tilanteissa heidän jaksamisensa sekä mielenkiinnon perusteella. Korostin lapsille tutkimukseen osallistumisen olevan vapaaehtoista. Suhtautuminen tutkimukseen oli myönteistä, mutta halusin kuitenkin tarjota heille mahdollisuuksia kysyä tutkimuksesta sen aikana ja arvioida tämän perusteella tutkimukseen osallistumista. En oletanut tutkimuksen alussa saadun tutkimusluvan olevan lopullista. Tutkimuksen aikana lapset kyselivät useita kertoja kysymyksiä videokuvaamisesta, kameralla kuvaamisesta ja heidän toimintansa seuraamisesta. Näin tutkimusluvasta neuvoteltiin useita kertoja tutkimuksen aikana. Alderson ja Morrow (2004, 97) toteavat, että tutkimukseen osallistuville tulee tarjota mahdollisuuksia kysymyksiin ja tutkimusluvan uudelleen neuvotteluun.

Tutkimustiedon pohjautuessa lasten kokemuksiin, on erityisen merkityksellistä tarjota heille tietoa tutkimuksesta ja heidän roolistaan tutkimustiedon tuottamisessa. Lapset voivat olla kiinnostuneita näkemään itsensä videolla sekä kuulemaan oman äänensä, mikä tulisi heille myös mahdollistaa (Hedegaard 2008, 204). Tämä lisäsi lasten kiinnostusta ja innosti heitä myös keskustelemaan. Lisäksi pyrin toiminnallani välittämään olevani kiinnostunut heistä ja heidän ajatuksistaan.

Tiedeyhteisöön kohdistuvassa eettisessä pohdinnassa huomio kiinnittyy myös hyvään tieteelliseen käytäntöön. Keskeisiä periaatteita tutkimusetiikan näkökulmasta ovat tiedeyhteisön tunnustamat toimintatavat, kuten rehellisyys, huolellisuus ja tarkkuus tulosten tallentamisessa, esittämisessä ja arvioinnissa. Tutkimuksessa sovellettavien tiedonhankinta-, tutkimus- ja arviointimenetelmien tulee olla tieteellisen tutkimuksen kriteerien mukaisia ja eettisesti kestäviä. Olennaista on myös huomioida toisten tutkijoiden työ ja saavutukset viittaamalla heidän julkaisuihinsa vääristelemättä ja asianmukaisesti. (Hyvä tieteellinen käytäntö 2012.)

7.4 Jatkotutkimusmahdollisuudet

Kuten aiemmat tutkimukset ovat osoittaneet, onnistumisen kokemukset ja myönteiset tunteukset vaikuttavat positiivisesti lasten kokemaan hyvinvointiin (ks. Eccles & Wigfield 2002; Fattore ym. 2007). Tämä tutkimus tuo esiin, että stimulated recall -keskustelut (Morgan ym. 2007) tukivat menetelmänä lasten kyvykkyyskokemusten (onnistumiset) tunnistamista.

mista, niiden huomioimista ja niiden näkyväksi tekemistä. Tutkimuksessa lasten dokumentoivat valokuvat sekä videoidut tilanteet toimivat reflektiokeskusteluissa keskustelun viritäjinä ja lasten kokemusten mieleen palauttajina sekä välittivät kokemukset myös muille.

Tämänkaltaiset omaa vaikuttamista vahvistavat kokemukset edellyttävät lisätutkimusta, jotta voidaan ymmärtää niiden tarjoamat mahdollisuudet myös käytännön opetustyöhön. Merkityksellistä on myös huomioida, että toimintatavan avulla lapset tuottivat ymmärrystä heille tärkeistä kyvykkyykokemuksista ja niihin vaikuttavista tekijöistä. Tarvitaankin enemmän tutkimusta, joka tuottaa lisää ymmärrystä lasten kyvykkyykokemuksiin vaikuttavista tekijöistä sekä siitä, mikä saa lapset kukoistamaan. Tällöin lapset tulee nähdä tämän tutkimuksen tavoin oman arkensa asiantuntijoina, jolloin he toimivat tiedontuottajina. Tämä tarjoaa mahdollisuuden pohtia, miten merkityksellisenä voimavarana aikuiset (opettajat) näkevät arjen positiivisuuden ja huomioivat lasten onnistumisen kokemukset.

Tässä tutkimuksessa tutkija loi puitteet lasten kyvykkyykokemusten reflektoinnille. Merkityksellistä olisi pohtia, miten menetelmä tukisi erilaisten lasten oppimista tai toteutettuna erilaisissa luokkahuoneympäristöissä. Mielenkiintoista olisi tutkia lapsille luontaisten visuaalisten menetelmien avulla laajemmin esimerkiksi esi- ja alkuopetuksen tai ala- ja yläkoulun siirtymävaiheessa olevien lasten kyvykkyykokemuksia, jolloin lapset toimivat eräänlaisessa murrosvaiheessa.

Laajemman aineiston sekä pitkäkestoisemman tutkimuksen avulla voitaisiin saada lisää tietoa lasten kyvykkyykokemuksia vahvistavista onnistumisen kokemuksista sekä niiden vaikutuksista lasten toimijuuden tuntuun. Lisäksi aineistonkeruu pidemmällä ajankaksolla mahdollistaisi monipuolisemman ja laajemman aineiston, jolloin aineistonkeruuvälineet ja tutkijan läsnäolo muodostuisivat luonnollisemmaksi osaksi lasten arkea. Voidaan myös pohtia, millaiset muutokset olisivat nähtävissä tutkimustuloksissa, jos tutkimus ei olisi ainoastaan testikäytäntönä. Tutkimus olisi mahdollista toteuttaa myös opettaja-lapsi -reflektoinnin avulla, jonka voisi liittää tutkivan opettajuuden näkökulmaan.

Kuten lasten kokemuksista kävi ilmi, lasten arjen eri kontekstit eivät ole toisistaan irrallisia, vaan ne ovat kiinteässä vuorovaikutuksessa keskenään. Tutkimuksessa lapset siirtyivät kokemuksissaan aikaulottuvuudesta ja kontekstista toiseen. Lasten hyvinvoinnin tutkimisen kannalta tutkimusta voisi laajentaa myös koulun ulkopuolisiin konteksteihin, kuten kotiin tai harrastuksiin. Näin ollen laaja-alaisemman tutkimuksen avulla pystyttäisiin ym-

märtämään paremmin lasten arjen eri kontekstien vaikutusta heidän hyvinvointinsa tukemiseen.

LÄHTEET

- Aarnos, E. 2010. Kouluun lapsia tutkimaan: havainnointi, haastattelu ja dokumentit. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoista tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. PS-kustannus: Jyväskylä, 172–188.
- Alanen, L. 2001. Lapsuus yhteiskunnallisena ilmiönä. Sosiologia ja sukupolvijärjestys. Teoksessa A. Sankari & J. Jyrkämä (toim.) Iän sosiologiaa. Tampere: Vastapaino, 161–186.
- Alanen, L. 2009. Johdatus Lapsudentutkimukseen. Teoksessa L. Alanen & K. Karila (toim.) Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta. Tampere: Vastapaino. 9–30.
- Alasuutari, P. 2011. Laadullinen tutkimus 2.0. Neljäs painos. Tampere: Vastapaino.
- Alderson, P. & Morrow, V. 2004. Ethics, social research and consulting with children and young people. Essex: Barnardo's.
- Allison, J. 2001. Ethnography in the study of children and childhood. Teoksessa P. Atkinson, A. Coffey, S. Delamont, J. Lofland & L. Lofland. Handbook of ethnography. London: Sage, 246–257.
- Arponen, A–L. 2007. ”Miten nuo pienet ossaa ajatella niin nuin fiksusti?” Lasten mielipiteitä arkiympäristöstään. Lapsiasiavaltuutetun toimiston selvityksiä 1:2007. Jyväskylä: Sosiaali- ja terveysministeriö. Viitattu 30.4.2013.
http://www.lapsiasia.fi/c/document_library/get_file?folderId=4195284&name=DLFE-8164.pdf
- Aula, M. K. 2007. Lapsuuden tutkijoiden ja päätöksentekijöiden kohtaaminen 17.10. 2007 eduskunnassa. Viitattu 15.8.2013.
<https://www.jyu.fi/edu/laitokset/lanka/lapsudentutkimuksen-verkosto/materiaalia-seminaareista-ja-tapahtumista/Aula1.pdf>
- Bandura, A. 1995. Self-efficacy in changing societies. Cambridge: Cambridge University Press.

- Bandura, A. 1997. *Self-efficacy. The exercise of control*. New York: W. H. Freeman and Company.
- Bandura, A. 2001. Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology* 52, 1–26.
- Bandura, A. 2008. Toward an agentic theory of the self. Teoksessa H. Marsh, R. G. Craven, & D. M. McInerney (toim.) *Advances in self research 3: self-processes, learning and enabling human potential*. Charlotte, NC: Information Age Publishing, 15–49.
- Ben-Arieh, A. 2010. Developing indicators for child well-being in a changing world. Teoksessa C. McAuley & W. Rose (toim.) *Child well-being: understanding children's lives*. London: Jessica Kingsley Publisher, 129–142.
- Birr Moje, E. & Lewis, C. 2007. Examining opportunities to learn literacy: the role of critical sociocultural literacy research. Teoksessa C. Lewis, P. Enciso & E. Birr Moje (toim.) *Reframing Sociocultural Research on Literacy: identity, agency and power*. Mahwah, N. J: Lawrence Erlbaum Associates, 15–48.
- Blaikie, N. 2000. *Designing social research*. Cambridge: Polity Press.
- Bradshaw, J., Hoelscher, P. & Richardson, D. 2007. An index of child well-being in the European Union. *Social Indicators Research* 80 (1), 133–177.
- Brott, P. E. 2001. The storied approach: a postmodern perspective for career counseling. *The Career Development Quarterly* 49 (4), 304–313.
- Bryman, A. 2004. *Social research methods. 2. Painos*. New York: Oxford University Press.
- Burke, C. 2008. Children's visual voice in research. Teoksessa P. Thomson (toim.) *Doing visual research with children and young people*. Oxon: Routledge, 23–36.
- Casas, F. 2011. Subjective social indicators and child and adolescent well-being. *Child Indicators Research* 4 (4), 555–575.
- Chi, M. 1997. Quantifying Qualitative Analyses of Verbal Data: A Practical Guide. *The Journal of the Learning Sciences* 6 (3), 271–315.
- Christensen, P. M. & Allison, J. 2000. *Research with children: perspectives and practices*. London: Farmer Press.
- Clark, A. & Moss, P. 2001. *Listening to young children: the mosaic approach*. London: National Children's Bureau.

- Eccles, J. S. & Wigfield, A. 2002. Motivational beliefs, values and goals. *Annual Review of Psychology* 53, 109–132.
- Edwards, A. & D’Arcy, C. 2004. Relational Agency and Disposition in Sociocultural Accounts of Learning to Teach. *Educational Review* 56 (2), 147–155.
- Edwards, A. 2005. Relational agency: Learning to be a resourceful practitioner. *International Journal of Educational Research* 43, 168–182.
- Einarsdottir, J. 2005. Playschool in pictures: children’s photographs as a research method. *Early Child Development and Care* 175 (6), 523–541.
- Einarsdottir, J., Dockett, S. & Perry, B. 2009. Making meaning: children’s perspectives expressed through drawings. *Early Child Development and Care* 179 (2), 217–232.
- Emirbayer, M. & Mische, A. 1998. What is agency? *The American Journal of Psychology* 103 (4), 962–1023.
- Engle, R. A. & Conant, F. R. 2002. Guiding Principles for Fostering Productive Disciplinary Engagement: Explaining and Emergent Argument in a Community of Learners Classroom. *Cognition and Instruction* 20 (4), 399–483.
- Eskelinen, K. 2011. Lasten suojellut iltapäivät. Suojeltu lapsuus? Raportti Lapsuuden tutkimuksen päiviltä 2011, 46–48.
- Eskelinen, K. 2012. Children’s visual art and creating through photographs. *Social and Behavioral Sciences* 45, 168–177.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Fattore, T., Mason, J. & Watson, E. 2007. Children’s conceptualisation(s) of their well-being. *Social Indicators Research* 80, 5–29.
- Fredrickson, B. L. 2000. Cultivating Positive Emotions to Optimize Health and Well-being. *Prevention & Treatment* Vol. 3. Viitattu 6.2.2013.
http://www.unc.edu/peplab/publications/Fredrickson_2000_Prev&Trmt.pdf
- Fredrickson, B. L. 2001. The role of positive emotions in positive psychology. The broaden-and-built-theory of positive emotions. *American Psychologist* 53 (3), 218–226.
- Fredrickson, B. L. 1998. What good are positive emotions? *Review of General Psychology* 2 (3), 300–319.
- Gall, M. D., Gall, J. P. & Borg, W. R. 2007. *Educational Research: an introduction*. 8.

- Painos. Boston: Pearson.
- Giddens, A. 1984. *The constitution of society: outline of the theory of structuration*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Gresalfi, M., Martin, T., Hand, V. & Greeno, J. 2009. Constructing competence: an analysis of student participation in the activity systems of mathematics classrooms. *Educational Studies in Mathematics* 70 (1), 49–70.
- Harinen, P. & Halme, J. 2012. Hyvä, paha koulu. Suomen Unicef. Nuorisotutkimusseura verkkojulkaisuja 56. Viitattu 15.1.2013.
http://www.nuorisotutkimusseura.fi/julkaisuja/Hyva_paha_koulu.pdf
- Hegegaard, M. 2008. The role of the researcher. Teoksessa M. Hedegaard, M. Fleer., J. Bang, J. & P. Hviid (toim.) *Studying Children: a cultural-historical approach*. Berkshire: Open University Press, 202–207.
- Helavirta, S. 2011. *Lapset hyvinvointitiedon tuottajina*. Väitöskirja. Yhteiskunta- ja kulttuuritieteiden yksikkö. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Henkilötietolaki 22.4.1999/523 Viitattu 26.8.2013.
<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1999/19990523#L1P1>
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. *Tutkimushaastattelu: teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Holland, D., Lachicotte, W. Jr., Skinner, D., Cain, C. 1998. *Identity and agency in cultural worlds*. Cambridge: Harvard University Press.
- Harper, D. 2002. Talking about pictures: a case for photo elicitation. *Visual studies* 17 (1), 13–26.
- Holmes, R. M. 1998. *Fieldwork with children*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Hood, S., Kelley, P. & Mayall, B. 1996. Children as research subjects: a risky enterprise. *Children and Society* 10 (2), 117–128.
- Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2012. Viitattu 27.8.2013.
http://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf
- James, A. & James, A. 2008. *Key concepts in childhood studies*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Johnson, B. 2008. *Teacher-student relationships which promote resilience at school*:

- a micro-level analysis of students' views. *British Journal of Guidance and Counselling* 36 (4), 385–398.
- Karlsson, L. & Karimäki, R. 2012. Johdanto. Teoksessa L. Karlsson & R. Karimäki. (toim.) *Sukelluksia lapsinäkökulmaiseen tutkimukseen ja toimintaan*. Suomen kasvatustieteellinen seura. *Kasvatusalan julkaisuja* 57. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 9–12.
- Karlsson, L. 2012. Lapsinäkökulmaisen tutkimuksen ja toiminnan poluilla. Teoksessa L. Karlsson & R. Karimäki (toim.) *Sukelluksia lapsinäkökulmaiseen tutkimukseen ja toimintaan*. Suomen kasvatustieteellinen seura. *Kasvatusalan julkaisuja* 57. Jyväskylän yliopistopaino: Jyväskylä, 17–66.
- Kasanen, K. 2003. Lasten kykykäsitykset koulussa. Joensuun yliopiston yhteiskuntatieteellisiä julkaisuja. N:o 58. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Kellett, M., Forrest, R., Dent, N. & Ward, S. 2004. 'Just teach us the skills please, we'll do the rest': empowering ten-year-olds as active researchers. *Children and Society* 18 (5), 329–343.
- Kiili, J. 2006. Lasten osallistumisen voimavarat. Tutkimus Ipanoiden osallistumisesta. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 283. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Kim-Cohen, J., Moffitt, T. E., Avshalom, C. & Taylor, A. 2004. Genetic and environmental processes in young children's resilience and vulnerability to socioeconomic deprivation. *Child Development* 75 (3), 651–668.
- Koivula, M. 2010. Lasten yhteisöllisyys ja yhteisöllinen oppiminen päiväkodissa. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 390. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Konu, A. 2002. *Oppilaiden hyvinvointi koulussa*. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Kronqvist, E-L. & Kumpulainen, K. 2011. *Lapsuuden oppimisympäristöt: eheä polku varhaiskasvatuksesta kouluun*. Helsinki: WSOYpro.
- Kumpulainen, K. Krokfors, L., Lipponen, L., Tissari, V., Hilppö, J & Rajala, A. 2010. *Oppimisen sillat: kohti osallistavia oppimisympäristöjä*. Helsinki: Helsingin yliopistopaino.
- Kumpulainen, K., Lipponen, L., Hilppö, J. & Mikkola, A. 2013. *Building on the positive on*

children's lives: a co-participatory study on the social construction of children's sense of agency. *Early Child Development and Care*, 1–19.

Kuula, A. 2006. Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Tampere: Vastapaino.

Kämppe, K., Välimaa, R., Ojala, K., Tynjälä, J., Haapasalo, I., Villberg, J. & Kannas, L. 2008. Koulukokemusten kansainvälistä vertailua 2010 sekä muutokset Suomessa ja Pohjoismaissa 1994–2010–WHO-koululaistutkimus (HBSC-STUDY). Helsinki: Opetushallitus. Koulutuksen seurantaraportti 2012:8.

Känkänen, P. 2013. Taidelähtöiset menetelmät lastensuojelussa – kohti tilaa ja kokemuksia. Helsinki: THL, Tutkimus 109. Helsingin yliopisto. Sosiaalitieteiden laitos. Viitattu 12.10.2013.
https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/39276/kankanen_vaitoskirja.pdf?sequence=1

Lapsiasiavaltuutetun vuosikirja. 2008. Lapsella on oikeus osallistua. Sosiaali- ja terveysministeriön selvityksiä 2008:20. Viitattu 15.4.2013.
http://www.lapsiasia.fi/c/document_library/get_file?folderId=101293&name=DLE-8413.pdf

Lapsi- ja nuorisopolitiikan kehittämisohjelma 2012–2015. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja. 2012:6. Viitattu 1.12.2012.
<http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2012/liitteet/OKM06.pdf?lang=fi>

Lee, N. 2001. *Childhood and Society. Growing up in an age of uncertainty*. Buckingham: Open University Press.

Lehtinen, A–R. 2000. Lasten kesken. Lapset toimijoina päiväkodissa. *SoPhi* 55. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Lehtinen, A-R. & Vuorisalo, M. 2007. Lasten sosiaalinen pääoma – mittaamisen kokemuksia ja haasteita. Teoksessa Alanen, L., Salminen, V–M. & Siisiäinen, M. *Sosiaalinen pääoma ja paikalliset kentät*. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, 211–248.

Lipponen, L. & Kumpulainen, K. 2011. Acting as accountable actors: creating interactional

- spaces for agency work in teacher education. *Teaching and Teacher Education* 27 (5), 812–819.
- Maddux, J. E. 2002. The power of believing you can. Teoksessa C.R. Snyder & S. J. Lopez (toim.) *Handbook of positive psychology*. Oxford: University Press, 277–287.
- Marjanen, K. & Poikolainen, J. 2012. Lasten Ikihyvä – hyvinvoiva lapsi kuntapalveluissa. Loppuraportti. Helsinki: Helsingin yliopisto, Koulutus ja kehittämiskeskus Palmenia. Viitattu 20.6.2013. http://jaana-poikolainen.sivustot.fi/files/jaana-poikolainen/Lasten_Ikihyva__Raportti_2012.pdf
- Masten, A. S. 2001. Ordinary Magic: resilience processes in development. *American Psychologist* 56 (3), 227–238.
- McCallum, R. 1999. Ideologies of identity in adolescent fiction: the dialogic construction of subjectivity. New York: Garland.
- McLaughlin, C. 2008. Emotional well-being and its relationship to schools and classrooms: a critical reflection. *British Journal of Guidance & Counselling* 36 (4), 353–366.
- Metsämuuronen, J. 2003. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. 2. uud. p. Helsinki: International Methelp.
- Moilanen, P. & Räihä, P. 2010. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2, Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. 3. uud. ja täyd. p. Jyväskylä: PS-Kustannus, 46–69.
- Morgan, A. 2007. Using video-stimulated recall to understand young children's perceptions of learning in classroom settings. *European Early Childhood Education Research Journal* 15 (2), 213–226.
- Moroz, K. B. & Jones, K. M. 2002. The effects of positive peer reporting on children's social involvement. *School Psychology Review* 31 (2), 235–245.
- Ojanen, M. 2007. *Positiivinen psykologia*. Edita: Helsinki.
- Oranen, M. 2008. Mitä mieltä? Mitä mieltä! Lasten osallisuus lastensuojelun

- kehittämisessä. Helsinki: Ensi- ja turvakotien liitto ry. Viitattu 24.8.2013.
<http://www.ensijaturvakotienliitto.fi/@Bin/1911491/mitä%20mieltä!%20raporttiCS3.pdf>
- Packer, M. J. & Goicoechea, J. 2008. Sociocultural and constructivist theories of learning: ontology, not just epistemology. *Educational Psychologist* 35 (4), 227–241.
- Paju, E. 2013. Lasten arjen ainekset: etnografinen tutkimus materiaalisuudesta, ruumiillisuudesta ja toimijuudesta päiväkodissa. Helsinki: Tutkijaliitto.
- Palmu, T. 2007. Kokemuksia ja tulkintoja kouluetnografiasta. Teoksessa E. Syrjäläinen A. Eronen & V–M. Värri. *Avauksia laadullisen tutkimuksen analyysiin*. Tampere: Tampere University Press, 159–172.
- Papunet. 2013. Tunnekuvat. Viitattu 10.11.2013.
<http://papunet.net/fileadmin/muut/tunneideat/tunnekuvat.pdf>
- Patton, M. Q. 2002. *Qualitative research and evaluation methods*. 3. painos. Thousand Oaks, California: Sage.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2004. Opetushallitus: Helsinki. Viitattu 30.4.2013. http://www.oph.fi/download/139848_pops_web.pdf
- Perusopetuslaki. 21.8.1998/628. Viitattu 29.4.2013.
<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>
- Pietikäinen, S. 2011. Valokuva monikielisyyden tutkimuksessa. Teoksessa Kataja, P., Alanen, R. & Dufva, H. (toim.) *Kieltä tutkimassa: tutkielman laatijan opas*. Finn Lectura. Helsinki, 104–115.
- Pole, C. & Morrison, M. 2003. *Ethnography for education*. Berkshire: Open University.
- Punch, S. 2002. Research with Children: The Same or Different from Research with Adults? *Childhood* 9 (3), 321–341.
- Puroila, A–M. & Estola, E. 2012. Lasten hyvä elämä? Päiväkotiarjen pienten kertomusten äärellä. *Journal of Early Childhood Education Research* 1 (1), 22–43.
- Rainio, A. P. 2008. From resistance to involvement: examining agency and control in a playground activity. *Mind, Culture and Activity* 15 (2), 115–140.
- Rainio, A. P. 2010. *Lionhearts of the Playworld: an ethnographic case study of the development of agency in play pedagogy*. Helsinki: University of Helsinki. Institute of Behavioural Sciences. *Studies in Educational Sciences* 233.

- Rainio, A. P. 2012. Vastarinnasta osallisuuteen – toimijaksi juonellisessa leikkipedagogiikassa. Teoksessa L. Karlsson & R. Karimäki (toim.) Sukelluksia lapsinäkökulmaiseen tutkimukseen ja toimintaan. Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan julkaisuja 57. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 107–140.
- Rajala, A., Hilppö, J., Kumpulainen, K., Tissari, V., Krokfors, K., Lipponen, L. Merkkejä tulevaisuuden oppimisympäristöistä. Verkkojulkaisu. Raportit ja selvitykset 2010:3. Viitattu 4.4.2013. Opetushallitus.
http://www.oph.fi/julkaisut/2010/merkkeja_tulevaisuuden_oppimisymparistoista
- Rantala, T. 2007. Kokemuksen etnografia – avain koulun arjen tunteisiin. Teoksessa E. Syrjäläinen, A. Eronen & V-M. Värri (toim.) Avauksia laadullisen tutkimuksen analyysiin. Tampere: Tampere University Press, 126–158.
- Rantanen, T. 2006. Etnografisen tutkimuksen perusteet. Teoksessa J. Metsämuuronen (toim.) Laadullisen tutkimuksen käsikirja. Helsinki: International Methelp, 216–287.
- Rogoff, B. 2003. Cultural nature of human development. New York: Oxford University Press.
- Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. (toim.). 2005. Haastattelu: tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere. Vastapaino.
- Saarela, Kinnunen, M. & Eskola, J. 2010. Tapaus ja tutkimus = tapaustutkimus? Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1, Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. 3. PAINOS. PS-kustannus: Jyväskylä.
- Salo, U-M. 1999. Ylös tiedon ja taidon ylämäkeä: tutkielma koulun maailmoista ja järjestyksistä. Acta Universitatis Lapponiensis 24. Rovaniemi: Lapin yliopistopaino.
- Seitamaa-Hakkarainen, P. 2000. Kvalitatiivinen sisällönanalyysi. Viitattu 15.7.2013
http://academia.edu/589363/Kvalitatiivinen_sisallon_analyysi
- Seligman, M. E. P. & Csikszentmihalyi, M. 2000. Positive Psychology. An Introduction. American Psychologist, 55(1), 5–14.
- Seligman, M. E. P. 2005. Positive psychology, positive prevention, and positive therapy. Teoksessa C. R. Snyder & S. J. Lopez (toim.) Handbook of positive psychology. Oxford: University Press, 3–12.

- Seligman, M. E. P., Randal, M. E., Gillham, J., Reivich, K. & Linkins, M. 2009. Positive education: positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education* 35 (3), 293–311.
- Smart, C., Neale, B. & Wade, A. 2001. *The changing experience of childhood: families and divorce*. Cambridge, Oxford, Malden: Polity Press in association with Blackwell Publishers Ltd.
- Stanczak, G. C. 2007. Introduction: images, methodologies and generating social knowledge. Teoksessa G. C. Stanczak (toim.) *Visual research methods: image, society, and representation* Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 1–21.
- Syrjäläinen, E. 1994. Etnografinen opetuksen tutkimus: kouluetnografia. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari (toim.) *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. Helsinki: Kirjayhtymä, 67–112.
- Säljö, R. 2001. *Oppimiskäytännöt. Sosiokulttuurinen näkökulma*. Juva: WSOY.
- Thomson, P. 2008. Children and young people: voices in visual research. Teoksessa P. Thomson (toim.) *Doing visual research with children and young people*. Oxon: Routledge, 1–19.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Törmä, E. 2011. Tutkivana opettajana arvioinnin olemusta etsimässä. Kertomus oppilaan kasvua tukevan arvioinnin kehittämisestä yksilöllisenä ja yhteistoiminnallisena prosessina. *Journal of Teacher Researcher* 1/2011. Jyväskylä: Tuope.
- Usher, E. L. & Pajares, F. 2008. Sources of self-efficacy in school: critical review of the literature and future directions. *Review of educational research* 78 (4), 751–796.
- Valsiner, J. 2000. *Culture and human development*. London: Sage.
- Varto, J. 2005. Koulun syytä etsimässä: tiedon ja taidon erilaiset tehtävät kasvatuksessa. Teoksessa T. Kiilakoski, T. Tomperi & M. Vuorikoski (toim.) *Kenen kasvatusta? Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus*. Tampere: Vastapaino.
- Varto, J. 2005. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Viitattu 18.7.2013.
http://arted.uiah.fi/synnyt/kirjat/varto_laadullisen_tutkimuksen_metodologia.pdf
- Virkkunen, J. 2006. Dilemmas in building shared transformative agency. *@ctivités* 3 (1), 43–66.
- De Vries, B. 2004. *Opportunities for Reflection: e-mail and the web in the primary*

- classroom. Unpublished doctoral dissertation. The Netherlands: University of Twente. Viitattu 16.10.2013. http://doc.utwente.nl/48235/1/thesis_B_de_Vries.pdf
- Vuorinen, K. 2005. Etnografia. Teoksessa S. Ovaska, A. Aula & P. Majaranta (toim.) Käytettävyystutkimuksen menetelmät. Tampere: Tampereen yliopisto. Tietojenkäsittelytieteiden laitos B-2005-1, 63–78. Viitattu 15.10.2013. <http://www.cs.uta.fi/usabsem/luvut/5-Vuorinen.pdf>
- Väljjarvi, J., Kupari, P., Linnakylä, P., Reinikainen, P., Sulkunen, S., Törnroos, J. & Arffman, I. 2007. The Finnish success in Pisa – and some reasons behind it. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Viitattu 24.8.2013. http://ktl.jyu.fi/img/portal/8302/PISA_2003_screen.pdf
- Walsh, D. J., Bakir, N., Byungho Lee, T., Ya-Hui, C. & Chung, K. 2007. Using Digital Video in Field-Based Research With Children. Teoksessa Amos Hatch, J. (toim.) Early Childhood Qualitative Research. New York: Routledge, 43–62.
- Wells, G. & Claxton, G. 2002. Learning for Life in the 21st Century. Sociocultural perspectives on the future of education. Oxford: Blackwell, 1–17.
- Wenger, E. 1999. Communities of Practice. Learning, Meaning and Identity. Cambridge University Press: Cambridge.
- Wertsch, J. V. 1991. Voices of the mind: a sociocultural approach to mediated action. London: Harvester Wheatsheaf.
- Wertsch, J. V. 1995. The need for action in sociocultural research. Teoksessa J. V. Wertsch, P. del Rio & A. Alvarez (toim.) Sociocultural studies of mind. Cambridge: Cambridge University, 56–74.
- Wertsch, J. V., del Rio, P. & Alvarez, A. 1995. Sociocultural studies: history, action and mediation. Teoksessa J. V. Wertsch, P. del Rio & A. Alvarez (toim.) Sociocultural studies of mind. Cambridge: Cambridge University, 1–34.
- Youniss, J. 1999. Children's friendships and peer culture. Teoksessa M. Woodhead, D. Faulkner & Littleton, K. (toim.) Making Sense of Social Development. Routledge: London.
- Zimmerman, B. J. 2000. Self-efficacy. An Essential Motive to Learn. Contemporary Educational Psychology. 25. 82–91.

LIITTEET

Liite 1. Lasten valokuvien ja videokatkelmien reflektointi pienryhmissä

Kuva

- Miksi olit valinnut tämän kuvan?
- Mitä kuvassa tapahtuu?
- Miksi se tuli kuvatuksi?
- Mikä tilanteessa toi sinulle onnistumisen kokemuksen?
- Miltä sinusta tuntui tilanteessa?
- Onko tilanne uusi vai oletko tehnyt tällaista aiemminkin?
- Auttoiko joku sinua tilanteessa? Kuka?
- Mitä pari haluaisi kysyä kuvasta?
- Mitä pari haluaisi sanoa kuvasta?

Video

- Mitä videolla tapahtuu?
- Onko tilanteessa jotain, missä koit onnistuvasi?
- Miten mielestäsi onnistuit tilanteessa?
- Uskoitko osaavasi tehdä sen? Miksi?
- Onko tilanne uusi vai oletko tehnyt tällaista aiemminkin?

- Miltä sinusta tuntui tässä tilanteessa?
- Miten se, miltä sinusta tuntui vaikutti siihen, miten selvisit tilanteessa?
- Tuntuiko toiminta helpolta vai vaikealta?
- Auttoiko joku sinua tässä tilanteessa? Kuka?
- Millaista apua sait?
- Miltä se tuntui?

Liite 2. Tutkimusluvan saate ja tutkimuslupalomake huoltajille

Hyvät huoltajat!

Lähestyn teitä tiedustellakseni lapsenne mahdollisuutta osallistua pro gradu –tutkielmaani, joka toteutetaan lapsenne luokassa viikolla viisi (28.1.–1.2.2013). Alla olen kuvannut tutkimuksen tavoitteita, ja mitä osallistuminen tarkoittaa lapsenne kannalta. Toivon, että palautatte alla olevan tutkimuslupapyyntöni täytettynä luokanopettajalle **18.1.2013 mennessä**. Kiitän teitä yhteistyöstä tutkimushankkeeni edistämiseksi.

Tutkimuksen tarkoitus

Tutkimuksen tarkoituksena on ymmärtää oppilaiden myönteisiä kokemuksia omasta toiminnasta koulupäivän aikana. Taustalla vaikuttaa ajatus siitä, että lapsi yhdessä muiden kanssa pyrkii vaikuttamaan omaan toimintaympäristöönsä ja myönteiset kokemukset tukevat halua vaikuttaa. Pysin yhdessä oppilaiden kanssa tunnistamaan myönteisiä kokemuksia sekä käymme yhdessä läpi näitä tilanteita. Tutkimuksen avulla pyritään tuomaan esiin lasten omia ajatuksia, joita on tavoitettu vähäisesti.

Tutkimuksen toteutus

Aineiston keruu lapsenne luokassa kestää viikon ajan ja se toteutetaan viikolla viisi. Ensimmäisinä päivinä osallistun luokan normaaliin toimintaan ja teen samalla muistiinpanoja. Tämän jälkeen videoin luokkatilanteita, joista keskustelen tarkemmin kahden oppilaan kanssa kerrallaan. Haastattelut toteutetaan lapsenne koulupäivän aikana. Oppilaat työskentelevät tällöin pareittain ja havainnoivat tunnit valitaan yhdessä luokanopettajan kanssa. Videoitujen tilanteiden avulla keskustelen lasten kanssa tilanteista, joissa he kokivat onnistuvansa. Näistä keskustellaan yhdessä tutkijan ja parin kanssa.

Tutkimuksen aikana kerätään muistiinpanoja ryhmän toiminnasta, tutkijan valitsemissa videoituja tilanteita sekä videoitavia lasten kanssa käytäviä keskusteluja. Tutkimusaineisto säilytetään valvotusti Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnassa ja se hävitetään

tutkimuksen päätyttyä. Aineisto julkaistaan omassa opinnäytetyössäni. Tutkimukseen osallistuvan koulun, opettajan ja oppilaiden nimiä ei julkaista tutkimuksen raportissa. Lisäksi videointiaineistoa tallennettaessa ei ilmaista koulun nimeä tai luokkaa.

Pyydän teitä ottamaan yhteyttä, jos tutkimus aiheuttaa lisäkysymyksiä tai huolta. Annan mielelläni lisätietoa aiheesta. (Yhteystiedot poistettu)

Annika Lehtola, luokanopettajaopiskelija, Jyväskylän yliopisto

Huoltajan suostumus: lapsen osallistuminen tutkimukseen

Tutkimuksen suorituspaikka: Jyväskylän yliopisto & (koulun nimi poistettu)

Tutkimuksen tekijä: Annika Lehtola

Tutkimuksen ohjaaja: Riikka Alanen

Tutkimusta tekevä yliopisto: Jyväskylän yliopisto

Lomakkeen täyttöohje: Ole hyvä ja täytä **kaikki** Sinulle sopivat vaihtoehdot.

1. Suostun siihen, että lapseni vuorovaikutusta kuvanauhoitetaan (videoidaan).

2. Suostun siihen, että lapseni haastatteluja kuvanauhoitetaan (videoidaan).

3. Suostun siihen, että lapseni haastatteluja ääninauhoitetaan.

4. Suostun siihen, että lapseni tutkimustilanteessa tuottamia kirjallisia materiaaleja kerätään ja tallennetaan.

5. Näin kerättyä lastani koskevaa aineistoa saa käyttää tieteellisissä tutkimuksissa ja julkaisuissa.

Tutkimusta varten kerätty aineisto käsitellään luottamuksellisesti niin, että osallistujan henkilöllisyys ei paljastu. Voitte halutessanne myös perua lapsenne osallistumisen tutkimukseen.

Paikka:

Aika:

Allekirjoitus:

Nimenselvennys:

Lapsen nimi:

Liite 3. Tutkimuslupalomake opettajalle

Suostumus tutkimuksen osallistujaksi.

Tutkimuksen suorituspaikka: Jyväskylän yliopisto & (koulun nimi poistettu)

Tutkimuksen tekijä: Annika Lehtola

Tutkimuksen ohjaaja: Riikka Alanen

Tutkimusta tekevä yliopisto: Jyväskylän yliopisto

Tutkimuksen aikana kerätään muistiinpanoja ryhmän toiminnasta, tutkijan valitsemissa videoituja tilanteita sekä videoitavia lasten kanssa käytäviä keskusteluja. Tutkimusaineisto säilytetään valvotusti Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnassa ja se hävitetään tutkimuksen päätyttyä. Aineisto julkaistaan omassa opinnäytetyössäni. Tutkimukseen osallistuvan koulun, opettajan ja oppilaan nimiä ei julkaista tutkimuksen raportissa. Lisäksi videointiaineistoa tallennettaessa ei ilmaista koulun nimeä tai luokkaa. Voitte halutessanne myös perua osallistumisenne tutkimukseen.

1. Suostun siihen, että vuorovaikutustani luokkatilanteessa kuvanauhoitetaan (videoidaan).
2. Suostun siihen, että haastatteluni ääninauhoitetaan.
3. Suostun siihen, että kirjoittamiani tekstejä kerätään ja tallennetaan.
4. Näin kerättyä minua koskevaa aineistoa saa käyttää tieteellisissä tutkimuksissa ja julkaisussa.

Paikka:

Aika:

Allekirjoitus:

Nimenselvennys: