

Positiivisen pedagogiikan ulottuvuudet alkuopetuksessa

Maiju Soppela

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Syyslukukausi 2016

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Soppela, Maiju. 2016. Positiivisen pedagogiikan ulottuvuudet alkuopetuksessa. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajan koulutuslaitos.

Tässä tutkimuksessa pyrittiin selvittämään, millaisia positiiviseen pedagogiikkaan yhdistettäviä ulottuvuuksia alkuopetuksen opettajat hyödyntävät vuorovaikutuksessa oppilaidensa kanssa. Tutkimus pyrki selvittämään, miten myönteistä ilmapiiriä voidaan rakentaa ja millainen merkitys sillä on. Lisäksi selvitetiin, millaiset tekijät mahdollistavat oppilaan kiinnostuksen kohteiden ja vahvuuksien huomioimisen koulun arjessa. Tässä tutkimuksessa positiivisen pedagogiikan ulottuvuudet ilmenevät oppilaiden kuulluksi tulemisena, osallisuuden mahdollistumisena, vahvuuksien ja kiinnostuksen kohteiden hyödyntämisenä, palautteen avulla kehittymisenä ja yhdessä tekemisenä.

Tutkimukseen osallistui viisi alkuopetuksessa toimivaa opettajaa. Tutkimusaineistoa kerättiin havainnoimalla ja haastattelemalla. Havainnointiaineisto koostui opetuksen havainnoinnista luokkatilanteissa. Teemahaastattelut toteutettiin havainnointien jälkeen. Haastatteluaineisto analysoitiin laadullisen sisällönanalyysin mukaisesti. Havainnoinnista saatuja muistiinpanoja käytettiin rikastuttamaan aineistoa.

Myönteinen ilmapiiri nähtiin opetuksen ja yhdessäolon pohjana. Opettajan oma asenne ja vaivannäkö olivat avainasemassa myönteisen ilmapiirin luomisessa. Opettajan halu välittää ja kuunnella oppilaitaan vahvasti ymmärtämään oppilaan vahvuuksia ja kiinnostuksen kohteita. Oppilaan elämän kokonaisvaltaisempi ymmärtäminen auttoi löytämään oppilaan vahvuuksia laajemmin. Oppilaiden oppimisen näkyväksi tekemisessä hyödynnettiin monipuolista palautteenantoa.

Hakusanat: Positiivinen pedagogiikka, alkuopetus, myönteinen ilmapiiri, kuuleminen, palaute, vahvuudet

SISÄLTÖ

JOHDANTO	5
1 POSITIIVINEN PEDAGOGIIKKA.....	7
1.1 Vahvuusperustainen opetus.....	11
1.2 Kasvun asenne.....	12
1.3 Kuulluksi tuleminen ja osallisuus	14
1.4 Uuden opetussuunnitelman arvopohja ja mahdollisuudet.....	16
2 ALKUOPETUKSEN ERITYISPIIRTEET	18
2.1 Alkuopetusikäisen lapsen oppimisen kehityksellinen perusta	19
2.2 Oppimisen tukeminen.....	20
2.3 Vertaisryhmä	22
3 OPETTAJAN ROOLI OPPIMISEN JA LUOKKAYHTEISÖN RAKENTAJANA	22
3.1 Tutkimuksen jäsentäminen	23
3.2 Ulottuvuudet	26
4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSONGELMAT.....	27
28	
5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	29
5.1 Tutkimuksen kohdejoukko.....	29
5.2 Tutkimuksen eteneminen	31
5.3 Aineistonkeruumenetelmien valinta.....	32
5.4 Haastattelu	33
5.5 Havainnointi	35
5.5.1 Havainnoinnin kulku	35
5.5.2 Havainnointikuvauksen hyödyntäminen.....	37

5.6	Aineiston analyysi	40
5.6.1	Haastatteluaineiston analyysi.....	41
5.6.2	Havainnointiaineiston analyysi.....	44
5.7	Luotettavuus ja eettisyys	45
6	TULOKSET.....	50
6.1	Myönteisen ilmapiirin vahvistamisen keinoja.....	51
6.2	Myönteisen ilmapiirin merkitys	55
6.3	Oppilaiden kiinnostuksen kohteiden huomiointi.....	57
6.4	Oppilaiden vahvuuksien tunnistaminen ja tukeminen	60
6.5	Osallistaminen.....	63
6.6	Opetusmenetelmien hyödyntäminen opetuksessa.....	66
6.7	Palautteen antaminen.....	69
6.8	Koulun haasteisiin vastaaminen.....	73
7	POHDINTA.....	75
7.1	Tutkimuksen merkitys ja jatkotutkimushaasteet	75
7.1.1	Tutkimuksen merkitys.....	75
7.1.2	Jatkotutkimushaasteet.....	80
	LÄHTEET	81
	LIITTEET.....	87

JOHDANTO

Perusopetuksen opetussuunnitelman (2014) voimaan astumisella oli vaikutusta tutkimusaiheeni valintaan. Opetussuunnitelma tulee toimimaan työn ohje-nuorana työelämään siirtyessäni. Myös mediassa puhutaan koulun muutoksesta ja kehittymisen tarpeista. Tutkimukseni lähtee liikkeelle niistä haasteista, jotka koen koulun muutokselle merkittävimiksi 2010-luvulla. Oppilaiden kouluviihtyvyydestä ja hyvinvoinnista puhutaan paljon. Koululuokkien muuttuminen heterogeenisemmiksi lisää yksilöllisen ohjauksen tarvetta ja haastaa opettajat uudenlaisen yhteistyön tekemiseen (Mikola 2011, 32). Jauhiainen ja Tähtinen (2016, 109) kuvailevat tämän päivän opettajan ammatillisiksi vaatimuksiksi oppiaineksen erilaistumisen, koulun monikulttuuristumisen, lisääntyneet työrauhaongelmat ja kolmiportaisen tuen. Nämä nykyopettajan arkipäivään kuuluvat asiat haastavat opettajan muutosvalmiuteen, oman opetuksen muokkaamiseen ja opettajana kehittymiseen.

Uusi opetussuunnitelma (2014) painottaa vahvasti osallisuutta, jokaisen oppilaan ainutlaatuisuuden arvostamista, oppilaan aktiivista toimijuutta sekä oppilaan tietoisuuden vahvistamista omista kyvyistään (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 20). Jokaisella oppilaalla on vahvuuksia. Omien vahvuuksien tunnistaminen ja käyttäminen on tärkeää, sillä vahvuuksiin keskittyminen ja niiden arvostaminen ovat yhteydessä onnellisuuteen ja hyvinvointiin. (Sandberg & Vuorinen 2015, 13.) Korhonen (Opettaja 18/2015, 31) pitää koulun muutosta välttämättömänä. Yhdellekään oppilaalle ei saisi jäädä käsitystä, ettei hän osaa mitään eikä hänestä ole mihinkään. (Opettaja 18/2015, 31.)

Mitä tarkoittaa että joku on ”hyvä koulussa”? Tarkoittaako se sitä, että selviytyy koulun asettamista akateemisista tavoitteista? Voisiko se olla jotain laajempaa ja kauaskantoisempaa? Voisiko koulun ja opettajien tehtävänä olla sellai-

nen, joka auttaisi oppilaita löytämään omia vahvuuksiaan, kehittymään ja etene-
mään kohti tavoitteita. ”Hyvä koulussa” voisi olla jotain monipuolisempaa, ku-
ten hyviä sosiaalisia taitoja, tunneälykkyyttä, puhujan lahjoja tai kädentaitoja. Se
voisi olla jopa ”hyvä omassa elämässään”. Tämä voisi tarkoittaa oman itsensä ja
elämään kuuluvien tärkeiden asioiden tuntemista ja tunnistamista, sekä laajem-
min hyvinvointia. Hamre ja Pianta (2001, 626) toteavat, että opettajan työ ei ra-
joitu akateemisten taitojen opettamiseen, vaan opettaja on vastuussa oppilaiden
aktiivisen osallistumisen lisäämisestä, kommunikointitaitojen vahvistamisesta ja
kaverisuhteiden kehittämisestä. Koulun arjen näkökulmasta tarkoituksena on
löytää niitä toimintatapoja, jotka vahvistavat lasten myönteistä minäkuva, lisää-
vät koulussa viihtymistä ja kehittävät yhteisöllisyyttä. (Kumpulainen, Mikkola,
Rajala, Hilppö & Lipponen 2014, 224.)

Positiivinen pedagogiikka on suuntaus, joka painottaa perinteisiä akatee-
misiä taitoja ja hyvinvointia yhdessä. Se pohjautuu tutkimuksiin, joista käy ilmi,
että oppilaille voidaan opettaa taitoja jotka lisäävät sinnikkyyttä, positiivisia tun-
teita, sitoutumista ja merkityksellisyyttä. (Esim. Seligman, Ernst, Gillham, Rei-
vich & Linkins 2009, 293.) Vahvuuksille rakentuvan näkökulman mukaan ihmi-
selle on resursseja, olemassa olevaa osaamista, kykyjä, taitoja ja kehittymässä ole-
vaa potentiaalia, joita hyödyntämällä ja käyttöönottamalla ihminen voi tulla tyy-
tyväisemmäksi itseensä (Hotulainen, Lappalainen & Sointu 2014, 265).

Erikoistumiseni esi- ja alkuopetukseen suuntaa kiinnostusta pienempien
oppilaiden luokanopettajien opetuksen tutkimiseen. Tutkimukseni pyrkii selvit-
tämään, millaisia positiivisen pedagogiikan toimintatapoja on nähtävissä ken-
tällä olevien opettajien toiminnassa. Pyrin saamaan myös selville, millaisia haas-
teita niiden toteuttamiseen liittyy koulun arjessa. Tutkimuksella pyritään selvit-
tämään, miten opettaja voi tukea oppilaidensa vahvuuksia ja auttaa tekemään
niitä näkyväksi oppilaille itsellensä. Tutkimuksessa keskitytään tutkimaan erityi-
sesti opettajan oppilailleen antamaa tunnetukea, ryhmän organisointia suhteessa
opetuksen muotojen hyödyntämiseen sekä opettajan antamaa ohjauksellista tu-
kea palautteen avulla (Vrt. Pianta, La Paro & Hamre 2008, 2).

1 POSITIIVINEN PEDAGOGIIKKA

Positiivisen pedagogiikan juuret ovat positiivisessa psykologiassa, jossa tutkimusalueina painottavat positiiviset tunteet, elämään sitoutuminen ja merkityksellinen elämä (Seligman ym. 2009, 296). Uusitalo-Malmivaaran (2014) mukaan positiiviselle psykologialle on tyypillistä rohkaista ihmistä käyttämään positiivisia tunnekokemuksia ja omia vahvuuksia voimavaroina. Positiivinen psykologian lähtökohtana ei ole ensisijaisesti vaikeuksien ja sairauksien diagnosointi, vaan ihmisen elämää kannattelevien positiivisten asioiden löytäminen ja tunnistaminen. Positiivisen psykologian avulla pyritään diagnosoimaan hyviä ja positiivisia asioita, sekä autetaan ihmisiä löytämään omia vahvuuksiaan. (Uusitalo-Malmivaara 2014, 19.)

Positiivinen pedagogiikka itsessään on suhteellisen nuori pedagoginen suuntaus. Suomessa positiivinen pedagogiikka on tullut tunnetuksi uusien tutkimusten ja koulutusten myötä (Opetushallitus 2016). Menetelmät perustuvat Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimukseen ja koulutukseen esi- ja perusopetuksessa, jossa näkökulmana on lasten oppimisen ja hyvinvoinnin edistäminen. Opetushallitus on myös tukenut positiivisen pedagogiikan opettajien täydennyskoulutusta. (Opetushallitus 2016.)

Positiivisen pedagogiikan keskiössä on oppilaan hyvinvoinnin ja itsetunnon vahvistaminen. Myös osallisuus ja myönteiset tunteet nähdään kiinteänä osana positiivista pedagogiikkaa. Oppilas nähdään aktiivisena toimijana, jota tärkeät asiat kannattelevat elämässä. (Kumpulainen ym. 2014, 224.) Lapsen kokemusmaailman tunnistamisen, dokumentoinnin ja yhteisen merkityksenannon kautta luodaan perusta lasten osallisuudelle, yhteisöllisyydelle ja koulun- ja kodin väliselle kasvatuskumppanuudelle. Positiivinen pedagogiikka pitää tärkeänä lasten näkökulmien huomioonottamista. Lapsen näkökulman huomioonottaminen nähdään pedagogisen vuorovaikutuksen lähtökohtana. (Kumpulainen ym. 2014, 225–226.)

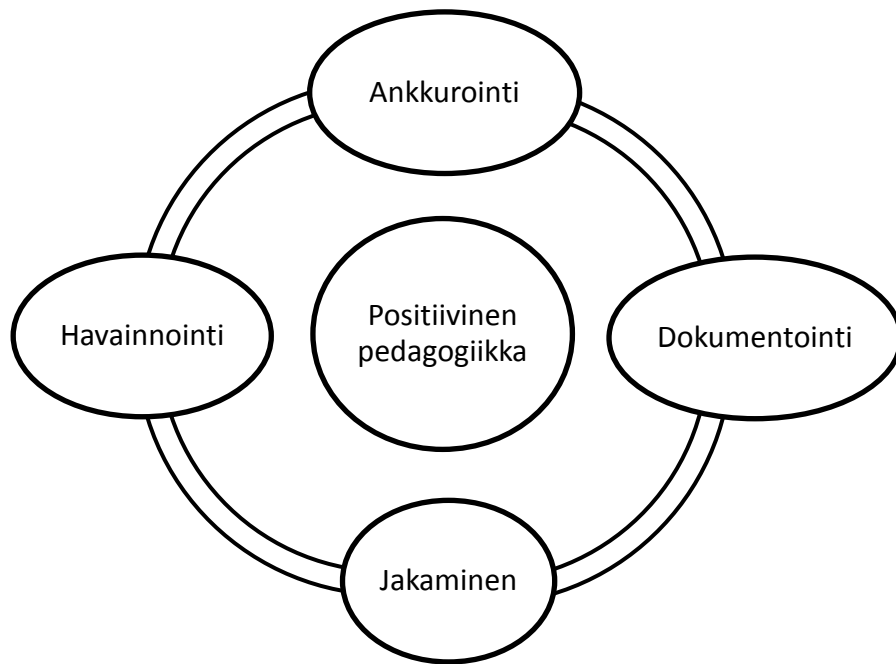
Positiivisen pedagogiikalla nähdään olevan neljä periaatetta (kuvio 1), joita ovat ankkurointi, havainnointi, dokumentointi ja jakaminen (Opetushallitus

2016). Ankkuroinnilla tarkoitetaan yhteisten kokemusten liittämistä lapsen omaan elämään ja kokemusmaailmaan. Koulutyöskentelyssä opettaja voi linkittää opeteltavan asian lasten omaan elämään, mikä tekee asioista ymmärrettävämpiä lapselle. Ankkuroinnin hyödyntäminen vaatii opettajalta oppilaantuntemusta, ja sen syventämistä. (Opetushallitus 2016.)

Havainnoinnilla pyritään auttamaan ja ohjaamaan lasta tunnistamaan hänelle hyvää oloa ja iloa tuottavia asioita. Opettaja voi tarkkailla, mitkä hetket ja aktiviteetit tuottavat lapselle myönteisiä kokemuksia. Tämän pohjalta opettaja voi auttaa lasta huomamaan nämä myönteiset asiat. Lasta on tärkeää kannustaa omien kokemusten havainnointiin ja niiden tunnistamiseen. Opettaja voi myös tuoda esille asioita, joista lapsi on selviytynyt, koska on ollut sinnikäs ja ponnistellut. Tällöin lapsi ymmärtää, että asioiden saavuttaminen vaatii venymistä. Asioiden näkyväksi tekeminen lapselle voi tapahtua kysymysten avulla tai kertomalla. (Kumpulainen ym. 2014, 231–232).

Lapsella on aktiivinen rooli hänen dokumentoidessaan omaa elämäänsä yhdessä muiden kanssa. Dokumentointia voi tehdä muun muassa tapahtumista, tunteista, oivalluksista ja kohtaamisista. Tavoitteena on lapsen ymmärtäminen hänen kokemusmaailmastaan käsin. Lapsella on mahdollisuus dokumentoinnin avulla tuoda esille omaa elämäänsä myös koulun ulkopuolelta. Dokumentointia voidaan tehdä yhdessä luokkana, jolloin toiset oppilaat voivat auttaa. Dokumentointia voi tehdä esimerkiksi kirjoittamalla, maalaamalla, piirtämällä, videokuvaamalla, esittämällä ja kuvia ottamalla. Dokumentoinnin erilaiset työtavat voivat olla lapselle helpompi tapa ilmaista itseään verrattuna puhumalla tapahtuvaan kertomiseen omista tunteista ja ajatuksista. (Kumpulainen ym. 2014, 232.)

Neljäntenä positiivisen pedagogiikan periaatteena on jakaminen, joka tapahtuu sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Tavoitteena on, että lapsi saa jakaa kokemuksiaan ja tunteitaan muiden kanssa. Luokassa voidaan jakaa jokin kaikille yhteinen kokemus, joka voi lisätä yhteenkuuluvuutta. Lapset voivat oppia itseyemmärrystä ja huomata, kuinka eri tavalla toinen voi kokea saman kokemuksen. Lapsi myös oppii kertomaan omista näkökulmistaan, minkä voidaan nähdä lisäävän toimijuutta. (Kumpulainen ym. 2014, 233.)



KUVIO 1. Positiivisen pedagogiikan neljä periaatetta (mukaillen Opetushallitus 2016)

Positiiviseen pedagogiikkaan voidaan yhdistää ratkaisukeskeisyyden käsite (Lagana-Riordan ym. 2011, 111). Ratkaisukeskeisyydellä voidaan pyrkiä auttamaan erityisesti oppilaita, joilla on suurempi mahdollisuus syrjäytyä. Esimerkiksi oppilaita, joilla on haasteita koulunkäynnissään. Lagana-Riordan ym. (2011) ovat tutkineet ratkaisukeskeisyyteen painottuvaa opetusta. Ratkaisukeskeisyyteen painottuvassa opetuksessa korostuu opettajan ja oppilaan välinen hyvä suhde, jossa tärkeää on huomioida oppilas yksilöllisesti arjessa. Opettajan tulisi myös antaa oppilaalle mahdollisuus keskustella luokkatilanteiden ulkopuolella kanssaan. Ratkaisukeskeisyydessä kodin- ja koulun välistä yhteistyötä pyritään vankestamaan. Opettajan tulisi olla kiinnostunut oppilaan koulun ulkopuolisesta elämästä, ja keskustella oppilaan kiinnostuksen kohteista ja harrastuksista. Tärkeää on myös, että oppilas huomaa opettajan kiinnostuksen ja halun tuntea oppilaitaan paremmin. Opettajan tulisi tietää oppilaan perhemuodosta ja olosuhteista, sekä olla kotiin yhteydessä yhteistyöntekemiseksi. (Lagana-Riordan ym. 2011, 111.)

Positiivisen pedagogiikan ajatuksilla ja käytännön soveltamisella voidaan nähdä olevan oma paikkansa koulun arjessa. Vuonna 2010 perusopetuslakiin tuli täydennyksiä ja muokkauksia (642/2010). Vuonna 2011 voimaan tulleet muutokset muokkasivat kolmiportaista tukea. Tavoitteena on, että jokainen oppilas saisi käydä koulua ikätoveriensa kanssa lähikoulussaan inkluusioajattelun periaatteiden mukaisesti. Inklusiivisen pedagogiikan mukaisesti oppimisympäristöä tulisi muokata kaikille sopivaksi. Ajatuksena on koulun mukautuminen oppilaille sopivaksi. (Mikola 2011, 30.) Tarkoituksena on ollut poistaa oppimisympäristöstä oppimista ja osallistumista vaikeuttavia esteitä, ja kehittää oppilaan ja oppimisympäristön vuorovaikutusta. (Naukkarinen, 2005, 12). Naukkarisen (2005) mukaan tehostettua -tai erityistä tukea tarvitsevalle oppilaalle pyritään tarjoamaan eri tukimuotoja, niin ettei hänen esimerkiksi tarvitsisi siirtyä fyysisesti eri luokkatilaan. Yleisopetuksessa pyritään ottamaan kaikkien oppilaiden tarpeet huomioon, tuomaan tukimuodot ja palvelut lähelle tarvitsijaansa sekä yksilöllistämään jokaisen oppilaan oppimisprosessia. (Naukkarinen 2005, 12.) Yleisen tuen tavoitteena on kehittää opetusta tietoisemmin ja eriyttää opetusta monipuolisesti (Koivula 2011, 4).

Oppilas- ja opiskelijahuoltolakiin(1287/2013) tuli muutoksia, jotka astuivat voimaan 1.8.2014. Lain tarkoituksena on edistää oppilaiden oppimista, hyvinvointia, terveyttä ja osallisuutta. Tarkoituksena on edistää oppilaitosyhteisön ja opiskeluympäristön hyvinvointia, terveellisyttä, turvallisuutta, esteettömyyttä ja yhteisöllistä toimintaa. Oppilaitoksen ja kodin välistä yhteistyötä tulisi tiivistää. Laissa painotetaan varhaisen tuen takaamista sitä tarvitseville. Opiskelu- huoltopalveluille tulee myös taata yhdenvertainen saatavuus ja laatu. Laki painottaa monialaisen yhteistyön vahvistamista. (Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 1287/2013.)

Oppilasryhmien heterogeenisuus muokkaa opettajan työn luonnetta ja yhteistyön merkitys korostuu (Mikola 2011, 32). Opettajan tulisi tehdä moniammatillista yhteistyötä koulun henkilökunnan kanssa. Tukea tarvitseva oppilas tulisi ohjata tukipalvelujen luo (Lagana-Riordan ym. 2011, 111). Opettajalta vaaditaan siis oman asiantuntijuuden jakamista, hyviä vuorovaikutustaitoja ja yhteistyön

tekemistä koulun ammattilaisten kanssa. Opettajan asiantuntijuuden nähdään myös kehittyvän työyhteisössä. Opettajan työtä kuvaavat yhteistoiminta ja yhteisöllisyys. Työ on jatkuvaa älyllistä, sosiaalista ja emotionaalista vuorovaikutusta oppilaiden, työkavereiden ja vanhempien kanssa. (Kostiainen & Gerlander 2009, 7-8.)

1.1 Vahvuusperustainen opetus

Positiivisen pedagogiikkaan kuuluu olennaisena osana vahvuusperustaisen opetuksen hyödyntäminen. Sandbergin ja Vuorisen (2015, 12) mukaan koulun tehtävänä on luoda oppilaille mahdollisuuksia muun muassa monipuoliseen oppimiseen, osallisuuteen, kasvuun ja terveen itsetunnon kehittymiseen. Tämä vankistaa oppilaiden mahdollisuuksia edetä jatko-opintoihin. Sandberg ja Vuorinen (2015, 12) pitävät koulukulttuuria ongelmakeskeisenä, jossa opettajien on vaikeampi huomioida oppilaidensa myönteistä kehitystä. Oppilaan parhaat puolet, toimivat kyvyt ja vahvuudet voivat jäädä vähemmälle huomiolle, mikäli koulukulttuuri keskittyy parantamaan vain oppilaan heikkouksia. Osalle oppilaista tämä voi aiheuttaa jatkuvasti kokemuksia omasta osaamattomuudesta ja kelpaamattomuudesta, mikä voi johtaa alisuoriutumiseen. Oppilaan koulussa ja kotona saamalla myönteisellä palautteella on merkitystä oppilaan itsetunnon kohoamiseen. Se auttaa oppilasta muodostamaan realistista käsitystä itsestään. (Sandberg & Vuorinen 2015, 12.) Sandberg ja Vuorinen (2015, 12) painottavat myös tärkeänä taitona positiivisen sisäisen puheen kehittymistä. Opettajan tehtävän on pyrkiä sanoittamaan ja sanallistamaan oppilaalle tilanteita, joissa oppilas on onnistunut (Sandberg & Vuorinen 2015, 12).

Omia vahvuuksia pitää oppia tunnistamaan. Pienen lapsen kohdalla alkusysäys tälle on se, että joku ihminen tunnistaa lapsen taidon, ja antaa siitä positiivista palautetta. Tämä lisää lapsen itseluottamusta ja itsearvostusta. Omien vahvuuksien tunnistamisen ja kehittämisen avulla lapsi oppii hyödyntämään vahvuuksiaan. Hän oppii käyttämään resurssejaan tilanteissa, joissa hänellä on

kehittymistarpeita. Tämä auttaa häntä selviytymään epäonnistumisista ja vaikeuksista. Vahvuuksiaan tunnistava lapsi ymmärtää omat vaikutusmahdollisuutensa kehittymiseen, mutta tiedostaa myös osaamisensa rajat. Lapsella on myönteisiä odotuksia itsestään, mutta hän suhtautuu myös itseensä ja ominaisuuksiinsa realistisesti. Epäonnistumiset voidaan kääntää tärkeiksi oppimiskokemuksiksi. Lapsi oppii ymmärtämään yrittämisen ja ponnistelun tärkeyden tavoitteidensa saavuttamiseksi. (Hotulainen ym. 2014, 265–266.)

Ihme (2009, 13) pitää monipuolisten opetusmenetelmien hyödyntämistä opetuksessa erilaisten oppilaiden mahdollisuutena osallistua opetukseen aktiivisesti ja motivoituneesti. Myös opettaja saa kokonaisvaltaisemman kuvan oppilaasta, ja pystyy arvioimaan häntä kokonaisvaltaisemmin ja totuudenmukaisemmin. Arvioinnin eettisestä näkökulmasta tämä asettaa oppilaat tasa-arvoiseen asemaan suhteessa toisiinsa. Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että opettajajohtoisen ja keskustelutyypin työskentelyn vastapainona luokassa hyödynnetään esimerkiksi pari- ja ryhmätyöskentelyä. Arvioinnin tulisi olla parhaimmillaan väline, jolla oppijan mahdollisuudet saataisiin esille (Ihme, 2009, 13).

Toiveikkuus, optimismi ja ”hyvän huomaaminen” liittyvät vahvasti positiivisen pedagogiikan periaatteisiin. Tämä ei kuitenkaan sulje pois negatiivisia tunteita tai pahoinvointia. Olennaista on löytää ja tunnistaa lapsen elämästä sellaisia asioita, jotta hän voisi käyttää voimavaroinaan. (Sandberg & Vuorinen 2015, 12.) Kaikilla oppilailla tulisi olla mahdollisuus menestyä, näyttää osaamistaan ja saada tilaisuuksia itseluottamuksen vahvistumiseen (Atjonen 2007, 80).

1.2 Kasvun asenne

Opettajalla on olennainen rooli luokan ilmapiirin luomisessa. Opettaja viestittää toiminnallaan, mitä hän arvostaa ja millainen toiminta on hyväksyttävää. Tapa, jolla opettaja näkee oppimisprosessin ja suhtautuu virheisiin, vaikuttaa oppilaiden ajatukseen siitä millaisia asioita koulussa arvostetaan. Opettaja voi viestittää oppilailleen, että virheen tekemisen yhteydessä tapahtuu oppimista. Ilmapiirin laatuun vaikuttaa, saako luokassa tehdä virheitä ja olla oma itsensä. Atjonen

(2007, 80) toteaa, että itseluottamukseltaan vahvat ja heikot oppilaat reagoivat oppimismahdollisuuksiinsa ja -rajoituksiinsa eri tavalla. Älykkyys ei vaikuta tähän, sillä myös hyvät oppilaat voivat olla itsetunnon heikkoja. Opettajan antamalla palautteella ja arvioinnilla on tärkeä merkitys oppilaiden kykykäsityksen muodostumiselle. (Atjonen 2007, 80.) Positiivisen käsityksen muodostuminen omasta osaamisesta ja selviytymisestä koulussa, kotona ja laajenevassa toveripiirissä on avainasemassa lapsen kehityksen ja psyykkisen hyvinvoinnin rakentamisessa. Tätä näkökulmaa puoltaa kehityspsykologinen näkökulma. Oppimisen näkökulmasta lasta suojaavia asioita ovat myönteinen minäkäsitys, tavoitteellisuus ja toiveikkuus. Myönteisen minäkäsityksen muodostuminen keskilapsuuden aikana on tärkeää, sillä se suojaa myöhemmiltä ongelmilta. Kielteisen minäkäsityksen omaavat lapset kokevat alemmuuden ja huonommuuden tunteita herkemmin, mikä taas heijastuu lasten ihmissuhteissa kokemaan hyvinvointiin. (Nurmi, Ahonen, Lyytinen, Lyytinen, Pulkkinen & Ruoppila 2015, 78.)

Ihmisen tapaan ajatella liittyy olennaisena osana käsitys siitä, millaisena hän näkee älykkyyden ja persoonallisuuden luonteen (Mercer & Ryan 2010, 437). Dweck (2006) puhuu kahdesta älykkyyden lajista: muuttumattomasta asenteesta ja kasvun asenteesta. Muuttumattoman asenteen omaavat ajattelevat älykkyyden olevan pysyvä ominaisuus. Suhtautuminen virheisiin on kielteistä, ja niiden tekeminen laskee itseluottamusta. (Dweck 2006, 6.) Esimerkiksi koulussa oppilas voi ryhtyä suojelemaan itseään ja välttelemään epäonnistumista (Atjonen 2007, 80). Muuttumattomassa asenteessa virheet nähdään kykyjen puutteena, ja uusiin haasteisiin tarttumista vältetään epäonnistumisen pelossa. Usein yritetään sellaisia tehtäviä, joista varmasti suoriudutaan. Tavoitteena on, etteivät oma osaaminen ja älykkyys joutu arvostelun kohteeksi. Ihminen kokee, että hänen tulee todistella jatkuvasti itselle onko hän hyvä vai huono (Dweck 2006, 6).

Toisena älykkyyden lajina Dweck (2006) puhuu kasvun asenteesta, jolla tarkoitetaan ajatusta siitä, että asenne on ihmisen menestystekijä. Ihmisellä on väkivä, sinnikkyyden ja ahkeruuden avulla mahdollisuus tulla lahjakkaaksi eri asioissa. (Dweck 2006, 7.) Älykkyyttä ja lahjakkuutta ei siis nähdä muuttumattomana ja muokkaamattomissa olevana ominaisuutena (Mercer & Ryan 2010, 437).

Lahjakkuuden, kehittymisen ja oman piilevän potentiaalin tiedostamisen tavoittelu vaatii paljon intoa, työtä ja harjoittelua. Oppimisen ja asioiden taitamiseen vaaditaan ponnistelua ja venymistä. Kasvun asenne antaa ihmiselle vahvuutta selvitä vaikeistakin ajoista ja kokemuksista. (Dweck 2006, 7.)

Olennaista on, millaisia selityksiä oppilaat antavat omille onnistumisilleen ja epäonnistumisilleen (Dweck 2006, 8). Opettaja voi ohjata oppilaitaan löytämään ja omaksumaan kasvun asenteeseen liittyviä elementtejä. Palautteella ja kannustuksella nähdään olevan tärkeä rooli (Mercer & Ryan 2010, 442). Opettaja voi olla vaikuttamassa siihen, millaiseksi oppilaan sisäinen puhe (Vrt. esim. Vygotski 1982, 46–47) koulutyöskentelyssä kehittyy. Oma sisäinen puhe voi olla lannistavaa ja itseä vähättelevää. Se voi olla suoraan yhteydessä siihen, kuinka arvokkaaksi ihminen kokee itsensä. Olennaista olisi, että oppilaan sisäinen puhe muuttuisi tai vahvistuisi itseä kannustavaksi ja optimistiseksi. Myönteisen sisäisen puheen myötä ihminen uskaltaa rohkeasti ottaa riskejä, kohdata haasteita ja tehdä töitä tavoitteiden eteen. (Dweck 2006, 8.) Dweck (2010) puhuu vahvuuskielestä, jolla tarkoitetaan vahvuuksien tietoista ajattelua ja esille nostamista. Vahvuuskielen tuleminen osaksi luokan toimintaa vahvistaa kasvun asennetta.

1.3 Kuulluksi tuleminen ja osallisuus

Eskel ja Marttila (2013, 76) näkevät yhteisöllisyyden prosessina, joka vaatii aikaa ja kiireetöntä arkea. Yhteisöllisyys syntyy yhdessä tekemällä (Marjanen, Ahonen & Majoinen 2013, 67). Yhteisöllisyyden lähtökohtina voidaan pitää avoimuutta, keskustelevuutta, sopimista ja toisten kunnioittamista. Ollakseen vuorovaikutuksessa toisten kanssa, lapsi tarvitsee sosiaalisia valmiuksia ja taitoja. Lapsen tulee tulla kuulluksi ja olla osallisena yhteisössään, jotta sosiaaliset taidot kehittyisivät. Osallisuutta luodaan esimerkiksi yhteisten keskustelujen, tekemisen ja yhdessäolon kautta. (Eskel & Marttila 2013, 76–77.)

Osallisuutta ja kuulluksi tulemista lähestytään kuulluksi tulemisen pedagogiikassa. Louhela (2012) on tutkinut kuulluksi tulemisen pedagogiikkaa kaikille oppilaille yhteisessä, inklusiivisessa, koululiikunnassa. Yhteinen, inklusiivinen koululiikunta mahdollistui yleisopetuksen- ja erityisopetuksen ryhmän yhdistämiselle yhteiseksi ryhmäksi, jossa opetus tapahtui kahden opettajan ja yhden koulunkäynninohjaajan toimesta. (Louhela 2012, 26.)

Oppilaan kannalta on tärkeää, että hän tulee nähdyksi ja kuulluksi. Eskel ja Marttila (2013, 78) kuvaavat osallisuuden ja yhteenkuuluvuuden tarkoittavan lapselle sitä, että tulee kuulluksi leikeissään ja askareissaan. Tärkeää on kokemus hyväksytyksi tulemisesta omana itsenään, arvostuksen tunteesta ja kokemus ryhmään kuluvuudesta. (Eskel & Marttila 2013, 78.) Kuulluksi tulemisen pedagogiikassa kuulluksi tuleminen mahdollistuu opettajan jatkuvan ja systemaattisen toiminnan ansioista. Kuuleminen ei rajoitu satunnaisiin kuuntelun hetkiin. Kuulluksi tulemisen pedagogiikan lähtökohtina on tukea lasta kohti onnistumisia ja aktiivista osallistumista. Kuulluksi tulemisen ydinelementtejä Louhelan (2012) tutkimuksessa olivat turvallinen ilmapiiri, samanaikaisopettajuus ja aktiivinen kuuntelu. (Louhela 2012, 87.)

Turvallisen ilmapiirin kokemus ja tunne vapauttaa oppimisen ja uskalluksen. Se lisää oppilaiden halua vaikuttaa tunnin sisältöön ja osallistua, mikä vahvistaa oppijakeskeisyyttä. Turvallisen ilmapiirin tavoittelu edellyttää ryhmäytymistä ja tutustumista. Ryhmäytymisen tulisikin olla jatkuvaa, prosessinomaista. Luokassa olevien oppilaiden vertaissuhteet vaikuttavat oppimiseen. Siksi onkin tärkeää, että opettaja panostaa niiden luomiseen. Olennaista on, ettei panostaminen jää alun ryhmäytymisen jälkeen ilman ohjausta. Ryhmäytymisen ohjaaminen tulisi olla jatkuva päämäärä opettajan toiminnassa. (Louhela 2012, 88, 90–91)

Kiireetön ilmapiiri mahdollistaa aktiivisen kuuntelun ja antaa oppilaille mahdollisuuden kertoa ajatuksistaan. Kuunteleminen on kuitenkin muutakin, kuin oppilaiden ajatusten kuulemista. Se on myös opettajan kykyä lukea oppilaita. Kuuntelu voi tarkoittaa esimerkiksi oppilaan elekielen havainnointia, vuorovaikutustilanteiden kuuntelua, ryhmän yleisen ilmapiirin kuuntelemista tai

tunnetilojen kuuntelemista. Aktiivisen kuuntelun avulla opettajalla on mahdollisuus syventää oppilaantuntemusta, jonka seurauksena opettaja pystyy ennakkoimaan oppilaiden reaktioita ja tunnetiloja. Se mahdollistaa myös oppilaiden näkemisen uudella tavalla, ja auttaa ymmärtämään oppilaan käyttäytymistä. (Louhela 2012, 107–109.)

Eskel ja Marttila (2013, 77) näkevät yhteisöllisyyden tapana elää ja kohdata. Yhteisöllisyyden tavoittelu haastaa erilaisuuden hyväksymiseen, antaa mahdollisuuden erilaisille näkökulmille ja mahdollistaa tukemisen ja auttamisen. Yhteisöllisyyden pohjana on osallisuus. Osallisuus merkitsee enemmän, kuin mahdollisuutta osallistua toimintaan. Se on myös mahdollisuutta vaikuttaa ryhmässä olemiseen ja sen toimintaan. (Eskel & Marttila 2013, 77–78.)

1.4 Uuden opetussuunnitelman arvopohja ja mahdollisuudet

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) arvopohja painottaa positiivisen pedagogiikan elementtejä vahvasti. Koulussa jokainen oppilas tulisi ottaa vastaan juuri sellaisena kuin hän on, arvokkaana ja ainutlaatuisena. Arvopohja painottaa, että jokaisen lapsen tulisi saada kasvaa täyteen mittaansa. Täyteen mittaan kasvaminen edellyttää sitä, että lapsi saa käyttää hänessä olevan potentiaalin hyödyntämällä vahvuuksiaan. Opettajan tehtävänä on kannustaa oppilaitaan, ja tukea heitä heidän yksilöllisissä tarpeissaan. Koulun tulee välittää oppilaistaan vahvistaen osallisuuden ja yhteisöllisyyden tunnetta. Oppilaan on tärkeä kiinnittyä kouluyhteisöön, ja olla osa sitä aktiivisesti. Arvopohjan oppimiskäsitys perustuu siihen, että oppilas on aktiivinen toimija. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 15, 17.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014) kuvaa oppimisen olevan sosiaalinen tapahtuma. Se tapahtuu vuorovaikutuksessa toisten oppilaiden, opettajien ja muiden aikuisten kanssa. Oppilas peilaa itseään ja oppimaansa omiin luokkatovereihinsa. Tärkeää on, että oppilaalle kehittyy halu oppia yhdessä muiden kanssa. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 17.)

Opetuksessa pyritään myös ohjaamaan oppilaita tiedostamaan itselle ominaisia tapoja oppia, ja hyödyntämään tätä tietoa omassa oppimisessaan. Opetuksessa tulisi huomioida muun muassa oppilaan kiinnostuksen kohteet ja kokemukset. Oppilaan oman kokemusmaailman ja kiinnostuksen huomioiminen voidaan katsoa lisäävän oppilaan motivaatiota koulutyöskentelyä kohtaan. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 17.) Opettajalta ja ympäristöltään saamansa jatkuvan, formaalisen, palautteen avulla oppilas kehittää omia oppimaan oppimisen taitojaan. Palautteen annon seurauksena oppilaan metakognitiiviset taidot kehittyvät. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 67–68)

Uusi opetussuunnitelma painottaa annettavan palautteen merkitystä. Palautteen saaminen on sidoksissa oppilaan itsetuntoon ja minäpystyvyyden tunteeseen. Oppimista tukeva palaute on rohkaisevaa, monipuolisen myönteistä ja realistista. Opetussuunnitelma tuo esille tavoitteen, joka kiteyttää positiivisen pedagogiikan ajatusta: *”Eriytyisen tärkeätä on rohkaista oppilaita tunnistamaan oma erityislaatuunsa, omat vahvuutensa ja kehittymismahdollisuutensa sekä arvostamaan itseään”* (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 17, 20).

Uudessa perusopetuksen opetussuunnitelmassa (2014) tavoitellaan laaja-alaista osaamista. Laaja-alainen osaaminen pyrkimyksenä on oppia soveltamaan tietoja ja taitoja erilaisissa ympäristöissä ja tilanteissa. Aihekokonaisuudet, kuten yrittäjyyskasvatus, voivat rikastuttaa omilla arvoillaan koulun kasvatuspäämääriä (Rytkölä, Kesler ja Karhuvirta 2011, 125). Aihekokonaisuudet laajentavat oppiaineiden rajoja, sillä ne eivät rajoitu tietynlaisten oppiainesisältöjen alle. Opetuksessa pyritään ongelma- ja teemakeskeisyyteen, mikä johtaa ilmiöiden kokonaisvaltaisempaan tutkimiseen ja ymmärtämiseen. Yrittäjyyskasvatus voi esimerkiksi lisätä oppilaiden kykyä ohjata omaa oppimistaan. (Rytkölä ym. 2011, 125–126.)

Yrittäjyyskasvatus voi tarjota mahdollisuuksia erilaisille oppilaille. Yrittäjyyskasvatuksen avulla oppilaita voitaisiin ohjata sellaisen toiminnan pariin, joka on sosiaalisesti hyväksyttävää. Tällaista toimintaa voisivat olla esimerkiksi projektit, joissa oppilaat pääsisivät toteuttamaan ideoitaan. Usein joitakin piirteitä

voidaan pitää enemmän hyväksyttävänä, kuin toisia. Esimerkiksi jotakin oppilasta voidaan pitää "häirikkönä". Hänellä voi kuitenkin olla monia syitä käyttäytymisen takana, kuten esimerkiksi pitkästyminen tai keskittymisen puute. Korhosen, Komulaisen ja Rädyn (2010, 69) mukaan yrittäjyyteen kuitenkin liitetään usein sellaisia piirteitä, joita esimerkiksi tämän kaltaisilla oppilailla voi olla. Näitä voivat muun muassa olla maskuliinisuus, rohkeus, aktiivisuus, itsenäisyys, riskinotto ja kilpailullisuus. (Korhonen ym. 2010, 69.) Olisikin tärkeää siis kanavoida oma erityisosaaminen sosiaalisesti hyväksytyyn muotoon, jonka seurauksena oppilaan leimautuminen estettäisiin.

Opettajan tulee hyödyntää perinteisten oppimismenetelmien rinnalla monipuolisesti erilaisia opetusmenetelmiä. On tutkittu, etteivät perinteiset opetusmenetelmät sovi parhaalla mahdollisella tavalla kaikille oppilaille. Osalle oppilaista ne tuottavat paljon haasteita. Monipuolisten opetusmenetelmien käyttö lisää opettajan ymmärrystä oppilaidensa todellisista oppimistarpeista. Opettajan yksilöllinen ohjaus auttaa oppilaita hyödyntämään oppimistyyliään ja erityispiirteitään. (Prashnig 2000, 57, 65.) Eskelä-Haapanen, Hannula ja Lepola (2015, 38) tuovat esille, että oppilaan oppimistyyli sisältää usein ominaisuuksia useasta oppimistyylistä. Jotkin alueet kuitenkin painottuvat toisia enemmän. Oman luontaisen oppimistyylin löytäminen on tärkeää, sillä silloin oppiminen helpottuu. (Eskelä-Haapanen ym. 2015, 38).

2 ALKUOPETUKSEN ERITYISPIIRTEET

Alkuopetus käsittää luokkatasot 1-2. Alkuopetuksen tehtävänä on niveltä esiopetukseen sekä myöhempään perusopetukseen (Brotherus, Hytönen & Krokfors 2001, 30). Niveltymistä voidaan vahvistaa tekemällä yhteistyötä kasvatuksen ammattilaisten ja huoltajien välillä toteuttaen tehokasta tiedonsiirtoa. Esiopetuksesta alkuopetukseen siirtyminen edellyttää yhteistyötä henkilöstön kesken (Perusopetuksen suunnitelman perusteet 2014, 98). Brotherus ym. (2001, 33) toteavat, että suomalaisella kasvatus- ja koulutusjärjestelmällä on ikäkausididaktinen

näkökulma. Ikäkausididaktisen näkökulman mukaisesti opetuksessa otetaan huomioon yksilön kypsyminen ja kulloinenkin kehitysvaihe. Opetus pyritään suunnittelemaan ja toteuttamaan tämän mukaisesti. Alkuopetuksen aikana lapsi hankkii valmiudet työskennellä ja oppia koulussa, sekä omaksuu koululaisen roolin. Koululaiseksi oppimiseen kuuluu kiinteästi luku-, lasku- ja kirjoitustaidon hankkiminen, sekä oppimis- ja työskentelytaitojen kehittyminen. (Brotherus ym. 2001, 165–167.) Alkuopetusluokkien tavoitteena on luoda perusta oppilaiden myönteiselle käsitykselle itsestä oppijana ja koululaisena (Perusopetuksen suunnitelman perusteet 2014, 98).

2.1 Alkuopetusikäisen lapsen oppimisen kehityksellinen perusta

Kehityspsykologisesta näkökulmasta 6-12 vuoden ikäinen lapsi elää keksilapsuuden vaihetta. Keskilapsuuden aikana lapsen sosiaaliset ympyrät laajentuvat, mikä vaikuttaa lapsen kognitiiviseen ja sosioemotionaaliseen kehitykseen. (Nurmi ym. 2015, 78.) Piaget (1988, 62) toteaa seitsemän vuotiaan lapsen iässä tapahtuvan muutoksia psyykkisessä elämässä, yksilöllisessä toiminnassa, älykkyyden- ja tunne-elämän kehityksessä sekä sosiaalisissa suhteissa. Vygotskin (1982, 171) mukaan lapsen tietynlaisten asioiden oppiminen vaatii psyykkisten toimintojen kypsyä. Kirjoitustaidon opettaminen voi alkaa esimerkiksi silloin, kun kouluikäisen lapsen muisti on saavuttanut sellaisen tason, että hän kykenee muistamaan aakkosten kirjaimet. Myös tarkkaavaisuus on kehittynyt niin, että lapsi jaksaa keskittyä sellaiseenkin asiaan, joka ei suoranaisesti häntä kiinnosta. Lapsen ajattelu on kypsytynyt, jolloin hän ymmärtää kirjainten ja äänteiden yhteyden. Oppimisen voidaan nähdä kulkevan kehityksen perässä. Lapsen kehityksen on saavutettava tietty taso, jotta opetus ja opettaminen ovat mahdollista. (Vygotski 1982, 171.)

Kouluikäinen lapsi kykenee tekemään yhteistyötä ja toimimaan yhdessä toisten oppilaiden kanssa. Lapsi osaa erottaa oman käsityksensä asioista ja tuoda

esille omia ajatuksiaan. Lapset oppivat, seuraavat sääntöjä tarkasti ja alkavat vapautua itsekeskeisyydestään. Kouluikäinen lapsi osaa ajatella itsenäisesti, harkitsee ja miettii asioita ennen toimintaansa. (Piaget 1988, 62–65.) Vyötkin mukaan lapselle kehittyy sisäinen puhe, jonka avulla hän ohjaa omaa toimintaansa äänettömästi. Lapselle kehittyy myös moraalinen harkintakyky, jota hän hyödyntää esimerkiksi pelatessaan muiden lasten kanssa yhteistä peliä. (Crain 2011, 134, 229.)

Oppiminen tapahtuu sosiaalisessa vuorovaikutuksessa toisten kanssa, jolloin ympäristöllä on merkittävä rooli lapsen oppimisessa. Vyötkin puhuu lähikehityksen vyöhykkeestä (Vygotski 1982, 184–186). Lähikehityksen vyöhykkeellä tarkoitetaan mahdollisuutta oppia jokin uusi ja haastava asia, jonka oppiminen itsenäisesti olisi vaikeaa. Taidon oppimista edistää jonkun taitavamman tai kokeneemman opastus. Tämä taitavampi henkilö voi olla esimerkiksi opettaja tai oma luokkakaveri. Opetuksen yhteydessä lapsille pitäisi mahdollistaa lähikehityksen vyöhykkeellä oppimiseen. Tämä voi tapahtua esimerkiksi painottamalla oppimisessa yhteistyön tekemistä pari- ja ryhmätyöskentelyssä. Yhteistyössä tapahtuneen oppimisen myötä lapsi oppii tekemään uusia asioita myös itsenäisesti. Opettajat voivat myös nähdä herkemmin lapsen potentiaalin, mikäli lapsen oppiminen mahdollistuu lähikehityksen vyöhykkeellä (Vygotski 1982, 184–186; ks. myös Eskelä-Haapanen 2012, 141–143).

2.2 Oppimisen tukeminen

Hyvä tuki alkuopetuksessa helpottaa lapsen koulutyöskentelyä (Eskelä-Haapanen 2012, 25–27, 31–39). Opettaja voi helpottaa lapsen koululaisen taitojen kehittymistä huomioimalla opetuksessaan monipuolisesti asioita. Usein tukimuotoja on suunnattu tehostettua tai erityistä tukea tarvitseville oppilaille, mutta ne soveltuvat ja auttavat myös muita luokan oppilaita. Aro ja Siiskonen (2014, 188) mainitsevat vuorovaikutuksen ja oppimisen tukemisen keinoiksi muun muassa säännöllisen päivärytmin rakentamisen, selkeät säännöt, ennakoinnin ja havain-

nollistamisen. Leikin rooli on olennainen, sillä sen ympärille voi rakentaa kehityksen tukemisen. (Aro & Siiskonen 2014, 188–189.) Leikki auttaa lasta tutustumaan ympäristöönsä, ja jakamaan kokemuksia toisten kanssa (Lyytinen & Lautamo 2014, 226). Leikki on lapselle keskeisin oppimisen väline, jonka avulla lapset tarkkailevat toisiaan ja oppivat toisiltaan (Aro & Siiskonen 2014, 189). Lapset luovat leikeissään myös yhteisiä sääntöjä leikin onnistumiseksi (Crain 2011, 240).

Koulun ja luokan ilmapiirin tulisi olla turvallinen. Sääntöjen ja seuraamusten tulisi olla joustavia. Opettajan tulisi asettaa järkeviä sääntöjä, odotuksia ja seuraamuksia. Oppilaiden yksilöllisyys ja olosuhteet tulisi huomioida seuraamuksia annettaessa. (Lagana-Riordan ym. 2011, 111.) Selkeä päivärytmi ja säännöt auttavat lasta hahmottamaan ympäristöään ja sen tapahtumia. Tämä lisää turvallisuuden tunnetta. (Aro & Siiskonen 2014, 192.) Opettajan tulee olla johdonmukainen vaatien sääntöjen noudattamista. Sääntöjen omaksuminen vaatii paljon toistoja ja harjoittelua. Lasta voi muistuttaa säännöistä kutsuen lasta tämän omalla nimellä, koskettamalla ja silmiin katsomalla. (Aro, Närhi & Räsänen 2004, 169.)

Aro ym. (2004, 171) painottavat palautteen merkitystä. Palautteen tulisi olla johdonmukaista ja välitöntä, niin että lapsi saisi sitä oikea-aikaisesti esimerkiksi heti suorituksensa jälkeen. Säännöllisyys palautteen annossa vastaavasti nopeuttaa oppimista ja asioiden yhdistämistä. Palautteen anto on myös tilanteisiin puuttumista ja kasvattamista. Jotta sääntöjen noudattaminen ja suotuisa käyttäytyminen olisi motivoivaa, voi opettaja palkita hyvästä käyttäytymisestä. Palkinto voi olla luokan yhteinen palkinto tai yksilöllinen palkinto. Olennaista on myös keskustella lapsen kanssa toivotusta käyttäytymisestä, ja tukea lasta ymmärtämään, miksi esimerkiksi sääntöjen noudattaminen on hyödyllistä. (Aro ym. 2004, 171–173.)

2.3 Vertaisryhmä

Koulussa lapsi toimii omassa luokkaryhmässä omien vertaistensa kanssa (Esim. Vygotski 1982, 184–186). Lapsi tutustuu myös koulun muihin oppilaisiin ollen vuorovaikutuksessa heidän kanssaan. Vertaisryhmällä tarkoitetaan saman ikäisistä tai kehitykseltään samalla tasolla olevista lapsista muodostuvaa ryhmää (Neitola 2013, 105). Marjanen ym. (2013, 60) toteavat, että sosiaalisella vuorovaikutuksella ja vertaissuhteilla on positiivisia vaikutuksia oppimiseen. Vertaisryhmä on tärkeä, sillä aikuisen ja lapsen epäsymmetrinen vuorovaikutus voi estää lasta oppimasta. Lapselle on luontaista oppia vertaistensa kanssa, sillä oppimisessa on leikille tyypillisiä ominaisuuksia. (Marjanen ym. 2013, 60–61.) Aiemmin mainitussa lähikehityksen vyöhykkeen toteutumisessa vertaisten merkitys on oleellinen (Vygotski 1982, 184–186)

Marjanen ym. (2013, 60) kuvaavat vertaisryhmässä oppimista hyvin moniulotteiseksi. Vertaisryhmässä opitaan määrittelemään yhteisiä tavoitteita, sisäistämään niitä ja sitoutumaan niihin. Ryhmässä yritetään ymmärtää ja selittää uusia asioita, sekä rakentaa uutta tietoa yhdessä. Yhteisen toiminnan avulla lapsi rakentaa merkityksiä. (Marjanen ym. 2013, 60.)

Vertaisten kanssa työskennellessä on mahdollista oppia sosiaalisia taitoja, empatiakykyä ja toisen asemaan asettumista. Lapsi rakentaa identiteettiään vertaisryhmässä. (Marjanen ym. 2013, 60–61.) Vertaisryhmässä lapset voivat testata omia kykyjään. Toiminnassa luodaan toverisuhteita, leikitään, neuvotellaan yhdessä ja saadaan kokemuksia ryhmään kuulumisesta. (Marjanen ym. 2013, 61; Neitola 2013, 105). Voidaan siis ajatella, että vertaisryhmä on lapselle ainutlaatuinen ympäristö.

3 OPETTAJAN ROOLI OPPIMISEN JA LUOKKAYHTEISÖN RAKENTAJANA

Lapsen suhde kodin ulkopuoliseen aikuiseen eli opettajaan tulee merkitykselliseksi lapsen aloittaessa koulutiensä. Laadukkaalla opettaja-oppilassuhteella on merkitystä lapsen koulumenestykseen (Hamre & Pianta 2001, 625). Sen on tutkittu olevan yhteydessä oppilaan koulumenetykseen, käyttäytymiseen, kouluviihtyvyyteen ja toverisuhteisiin (Muhonen, Vasalampi, Poikkeus, Rasku-Puttonen & Lerkkanen 2016, 112). Muhonen ym. (2016, 113) toteavat opettajan ja oppilaan välisen lämpimän suhteen koostuvan läheisyydestä ja avoimesta kommunikatiosta. Lapsen kouluun sitoutuminen on prosessi, jota ilmentävät osallisuus, arvostus ja panostus koulutyöhön. Kouluun sitoutuminen muodostuu oppimismotivaatiosta, sosiaalisista taidoista ja opiskelutaidoista. Ulospäin sitoutuminen näkyy oppilaasta myönteisenä suhtautumisena koulunkäyntiin ja energian suuntautumisena koulutyöhön- ja tehtäviin. (Muhonen ym. 2016, 113–114.)

Oppilaan kouluun sitoutumisessa opettaja-oppilassuhteella on merkittävä rooli, sillä hyvän suhteen on tutkittu ennustavan kouluun sitoutumista, ongelmakäyttäytymisen vähäisyyttä ja akateemiseen työskentelyyn panostamista. Opettajan myönteinen suhde ja toiminta oppilaidensa kanssa edistävät oppilaan itseohjautuvuutta sekä vastuunottoa koulutyön- ja tehtävien suhteen. (Muhonen ym. 2016, 115.) Muhonen ym. (2016, 115) toteavatkin seuraavaa: *”Tämä edellyttää, että opettaja ylläpitää huolehtivaa suhdetta, ilmaisee selviä odotuksia ja antaa palautetta sekä vahvistaa kokemusta tehtävien ja toiminnan merkityksellisyydestä ja tärkeydestä. Tällainen opettajan toiminta sisältää läsnäoloa, selkeitä odotuksia tukevia rakenteita ja odotuksia sekä tukee oppilaan autonomian kokemusta.”* (Muhonen ym. 2016, 115)

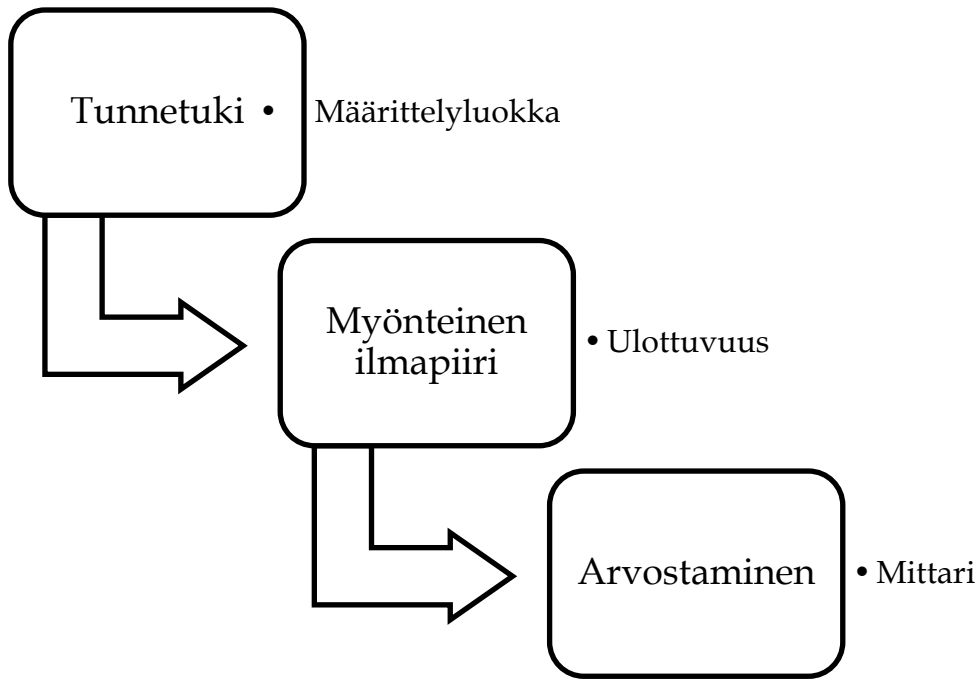
3.1 Tutkimuksen jäsentäminen

Tutkimukseni teemoittamisen apuna käytin Yhdysvalloissa kehitettyä havainnointimittaria. Classroom Assessment Scoring System eli CLASS on observointiväline, joka on kehitetty luokkahuonetyöskentelyn laadun havainnointiin. Se soveltuu käytettäväksi aina esikoulusta neljännelle luokalle asti. (Pianta ym. 2008, 1.) Arviointimateriaali on kehitetty systemaattiseen havainnointiin. Standar-

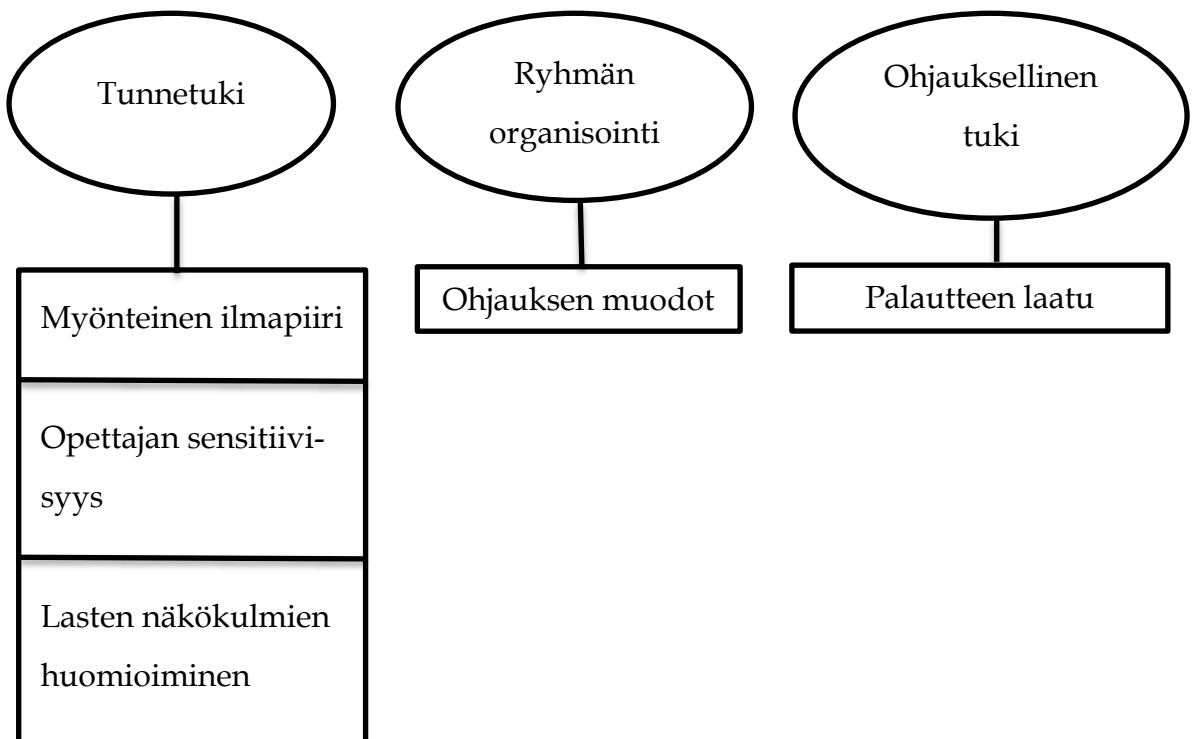
doidun mittausvälineen avulla voidaan arvioida opettajan vahvuuksia, heikkouksia ja opettajan ammatillista kehittymistä. (Pianta ym. 2008, 6-7). Arviointimenetelmä soveltuu myös suomalaisiin kouluihin, joissa sitä on hyödynnetty observoinnin välineenä. Sen avulla on tutkittu muun muassa yhteyttä opetuksen laadun ja oppilaiden koulutyöhön sitoutumiseen välillä toisen asteen opetuksessa sekä ohjausvuorovaikutuksen laadun yhteyttä lasten taitojen ja motivaation välillä esiopetuksessa (Virtanen, Lerkkanen, Poikkeus & Kuorelahti 2015, 963; Pakarinen, Lerkkanen & Poikkeus 2012, 4). Luokkahuonetyöskentelyn havainnointia pidetään tehokkaana menetelmänä saada tietoa ohjaavista käytännöistä, sekä opettajan ja oppilaan välisestä suhteesta (Lerkkanen ym. 2012, 324).

Omassa tutkimuksessani käytin CLASS- materiaalia tutkiakseni opettajan ja oppilaan välistä vuorovaikutusta sekä opettajan tapaa ohjata oppilaitaan. (Pianta ym. 2008, 7). Saadakseni tutkimuskysymyksiini vastauksia, käytin CLASS- materiaalia luodakseni selkeät teemat tutkimukselleni. CLASS-havainnointilomakkeesta poiketen, en pisteyttänyt havaintojani osa-alueita asteikkojen avulla. Asteikkoon kuului kolme eri tasoa: vähäinen (1,2), keskitasoinen (3, 4, 5) ja korkea (6, 7). En hyödynnä tutkimuksessani CLASS- arviointimateriaalia määrällisessä, mittaavassa muodossa, vaan käytän sitä havainnoinnin ja haastattelun teemoittamisen apuvälineenä.

CLASS- materiaali koostuu eri osa-alueista, joita voidaan havainnoida opettajan toiminnasta (kuvio 3). Osa-alueet ovat tunnetuki (emotional supports), ryhmän organisointi (classroom organization) ja ohjauksellinen tuki (instructional supports). Lasten kehitykselliset tulokset rajasin oman tutkimukseni ulkopuolelle, sillä en kokenut sen olevan oleellinen osa-alue tutkimukseni kannalta. CLASS jakautuu kolmeen osaan (kuvio2): määrittelyluokkiin, ulottuvuuksiin ja mittareihin (Pianta & Hamre 2009, 111). Omaan tutkimukseeni olen valinnut eri määrittelyluokkien sisältä ne ulottuvuudet ja mittarit, jotka ovat tutkimukseni kannalta oleelliset.



KUVIO 2. Esimerkki määrittelyluokasta, ulottuvuudesta ja kuvauksesta (mukaiillen Pianta ym. 2008, 2)



KUVIO 3. Tutkimukseen valikoituneet määrittelyluokat ja ulottuvuudet (mukaiillen Pianta ym. 2008, 2)

Valitsin tunnetukeen liittyen havainnoitavaksi myönteisen ilmapiirin, opettajan sensitiivisyyden ja lasten näkökulmien huomioimisen. Ryhmän organisointiin liittyen päädyin ohjauksen muotoihin. Ohjauksellisesta tuesta valitsin palautteen laadun havainnoimisen.

3.2 Ulottuvuudet

Tunnetuella tarkoitetaan sellaista luokkahuoneilmapiiriä, jossa oppilaat tulevat huomatuiksi yksilöinä. Vahvaa tunnetukea luokassa ilmentää opettajan tapa ilmaista lämpimiä tunteita oppilaitaan kohtaan, hoivaaminen, oppimistarpeiden huomioiminen ja oppilaiden autonomian tukeminen. (Curby, Rimm-Kaufman & Abry 2013, 558.) Myönteinen ilmapiiri ja opettajan toiminta ovat yhteydessä oppilaan oppimistuloksiin (Hamre & Pianta 2005, 951). Myönteisen luokkahuoneilmapiirin ja opettajan sensitiivisyyden on nähty linkittyvän oppilaiden parempaan itsesäätelykykyyn (Hamre & Pianta 2005, 951). Tutkimukset osoittavat, että sensitiivisyyttä, vastakaikua ja positiivista vuorovaikutusta opettajalta osakseen saaneet oppilaat ovat motivoituneempia koulutyötä kohtaan (Hamre & Pianta 2005, 951). Opettajan ja oppilaan välinen tukeva ja kannustava suhde vaikuttaa oppilaan oppimistuloksiin myönteisesti. Myös läheinen opettaja- ja oppilassuhde ja opettajan emotionaalinen vuorovaikutus oppilaiden kanssa ennustavat oppilaan akateemista menestymistä ja sosiaalisten taitojen kehittymistä. (Lerikkanen ym. 2012, 324.) Opettajan antama vahva tunnetuki helpottaa niitä oppilaita sopeutumaan, joilla on sosiaalisia ja käytöksellisiä ongelmia (Hamre & Pianta 2005, 954).

Kokonaisuudessaan ryhmän organisointiin kuuluvat opettajan tapa ohjata oppilaitaan tehokkaasti tehtävien tekemiseen, pitää yllä hyvää luokanhallintaa, minimoida ”luppoaika” ja hyödyntää monikanavaisia ohjeita. Oppilaiden on myös tutkittu olevan enemmän sitoutuneita tehtäviinsä luokissa, joissa ryhmän organisointi on korkeatasoista. (Cyrby ym. 2013, 558.)

Ohjauksellisella tuella tarkoitetaan käsitteiden oppimiseen, palautteen laatuun sekä kielen käyttämiseen. Tämä pitää sisällään ohjauskeskustelut, lapsen ajattelutaitojen ja käsitteiden kehittämistä, palautteen kohdistumisen ymmärryksen laajentamiseen ja kielellisen edistämisen. Ohjauksellisella tuella ja hyvällä tunneilmapiirillä on tutkittu olevan vaikutusta oppilaan oppimistuloksiin (Sillinskas ym. 2005, 432). Osalla lapsista voi kouluun siirtyessä olla hyvin vaihtelevat akateemiset taidot kotitaustasta johtuen, jolloin vahvalla ohjauksellisella tuella voidaan nähdä olevan positiivinen vaikutus oppimiseen (Hamre & Pianta 2005, 954).

4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSONGELMAT

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014) painottaa vahvasti positiiviseen pedagogiikkaan linkitettäviä asioita. Arvopohja nojaa muun muassa siihen, että oppilaalla on mahdollisuus kiinnittyä omaan kouluyhteisöönsä ja olla aktiivinen toimija. Opetussuunnitelman arvopohjaan liittyy tiiviisti oppilaiden kiinnostuksen kohteiden huomiointi. Oppilaita tulisi myös tukea omien vahvuuksien tunnistamisessa. Tärkeänä pidetään opettajan antamaa kannustusta sekä rohkaisevaa, myönteistä, monipuolista ja realisista palautetta. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 17, 20.) Positiivisen pedagogiikan näkökulmasta nämä opetussuunnitelmassa esille tulevat asiat ovat juuri niitä, joilla vahvistetaan oppilaan hyvinvointia, itsetuntoa ja aktiivista toimijuutta (Kumpulainen ym. 2014, 224). Laajemmasta perspektiivistä nämä vaikuttavat ihmisen kokemukseen omasta merkityksellisyydestä, ja vahvistavat elämään sitoutumista (Seligman ym. 2009, 296).

Pyrin selvittämään tutkimuksessani, kuinka positiivisen pedagogiikan ulottuvuudet näkyvät alkuopetuksen opettajien opetuksessa. Pyrin saamaan tut-

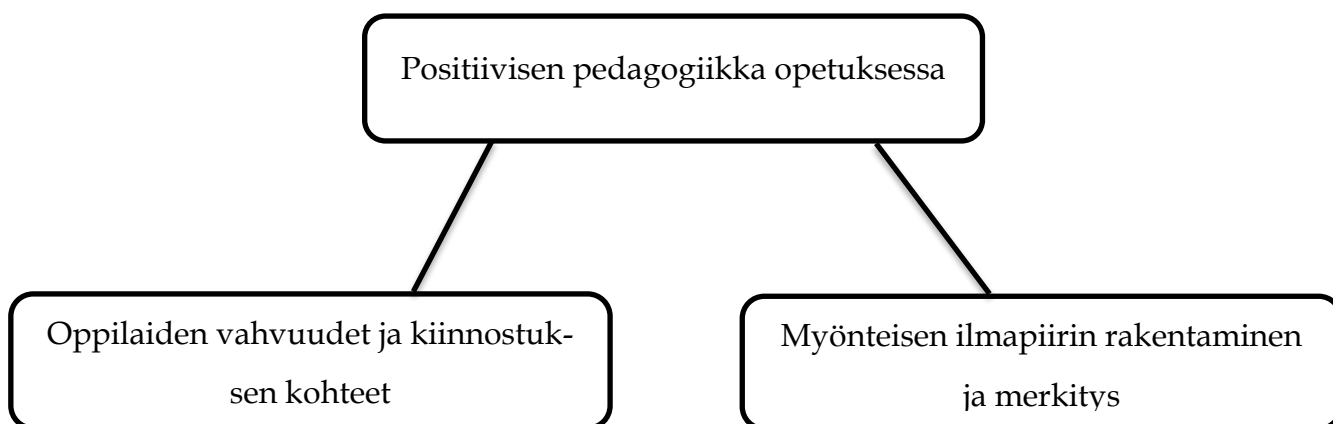
kimustehtävääni vastauksen haastatteleamalla alkuopetuksen opettajia tutkimuskysymyksiin linkittyvien haastattelukysymysten pohjalta. Havainnoin myös opettajien opetusta heidän omissa luokkahuoneissaan valikoimieni teemojen pohjalta, jotta näkisin miten positiivisen pedagogiikan työtavat käytännössä näkyvät opettajien opetuksessa.

Päädyn kolmeen tutkimuskysymykseen, jotka ohjasivat minua rajaamaan aiheittani tutkimuksen tekemisen ajan. Tässä tutkimuksessa päädyin määrittelemään päätutkimuskysymyksen ja kaksi alatutkimuskysymystä, jotka muodostivat tutkimuksen tutkimustehtävän (Kuvio 4). Tutkimukseni päätutkimuskysymys oli:

1. Millaisia positiivisen pedagogiikan elementtejä opettaja sisällyttää koulu-päivään?

Kahdella alatutkimuskysymyksellä pyrin suuntaamaan tutkimustani rajatumpaan suuntaan. Nämä kysymykset pyrkivät selvittämään positiivisen pedagogiikan ydinkysymyksiä:

2. Miten opettaja voi selvittää oppilaan vahvuuksia ja kiinnostuksen kohteita?
3. Miten myönteistä ilmapiiriä voidaan rakentaa ja millainen merkitys sillä on oppimiseen?



KUVIO 4. Tutkimuksen rakentuminen pää- ja alatutkimuskysymysten avulla

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tässä osiossa käyn läpi tutkimusaineiston keräämiseen liittyvät vaiheet. Aloitan tutkimusjoukon kuvauksella. Seuraavaksi tuon esille, kuinka lähdin valmistelemaan ja toteuttamaan tutkimukseni aineistonkeruuta. Aineistonkeruumenetelmikseni valitsin haastattelun ja havainnoinnin. Tuon esille, kuinka koko aineisto kerättiin. Osioista käy myös ilmi, kuinka aineisto analysoitiin kokonaisuudessaan. Lopuksi pohdin tutkimukseni luotettavuutta ja tekemiäni eettisiä ratkaisuja.

5.1 Tutkimuksen kohdejoukko

Tutkimukseni kohdejoukkona oli alkuopetuksen opettajista koostuva joukko, jonka jokaisella opettajalla oli kokemusta alkuopetuksesta ja sen erityispiirteistä. Tutkimuksessani halusin olla vuorovaikutuksessa kohdejoukon kanssa. Pidin olennaisena olla osallisena heidän arkisissa kokemuksissaan, ja saada myös tutkittavien äänen kuuluviin tutkimuksessani. Kuulluksi tulemisen pedagogiikan (Louhela 2012, 107–109) mukaisesti pyrin haastattelutilanteissa luottamuksellisen, ymmärtävän ja kiireettömän ilmapiirin luomiseen. Pyrin ymmärtämään ja tulkitsemaan tutkittavieni kokemuksia ja näkemyksiä. Tutkimuksessani on piirteitä hermeneuttisesta lähestymistavasta, sillä tutkimuksessa korostuu tulkintojen tekeminen. Tutkimuksessani on kvalitatiivinen eli laadullinen tutkimusote, sillä halusin tutkia tutkittaviani heille ominaisessa ympäristössä, nähdä tutkittavat merkitystenluojina ja pyrkiä ymmärtämään heidän yksityiskohtaisia kokemuksiaan. (Metsämuuronen 2006, 86–89.)

Tässä tutkimuksessa tutkittavien rooli on toimia merkitysrakenteiden luojina (Hirsjärvi, Remes, Sajavaara 2013, 205). Merkitykset ja kokemukset ovat hyvin henkilökohtaisia ja vaihtelevat laajasti. Opettaja esimerkiksi kokee tilanteen luokassa eri tavalla kuin hänen oppilaansa, vaikka he elävät samaa hetkeä samassa tilassa. Tämä johtuu siitä, että he katsovat asioita eri perspektiivistä. Heillä

on oma näkemys tilasta, toisistaan ja luokan tapahtumista. Jokaisen oma perspektiivi rakentuu eletyn elämä seurauksena ja vaikuttaa siihen miten koemme ja suhtaudumme erilaisiin tilanteisiin. (Laine 2015, 30.)

Tutkijana näen oman roolini tulkintojen tekijänä suhteessa tutkittavieni kokemuksiin. Tutkijan roolissa on tärkeää pyrkiä tiedostamaan myös omat tiedostamattomat motiivit tutkimuksen tekemiselle ja tutkimustulosten tulkinnalle, sillä nämä voivat vaikuttaa siihen millaisia tutkimustuloksia tutkimuksesta saadaan. (Tuomi & Sarajärvi 2009.) Pysin selvittämään itselleni esimerkiksi mitkä tekijät vaikuttivat tutkimukseni aiheen valintaan, ja millä kriteereillä lähdin etsimään tutkittaviani tutkimukseen.

Kvalitatiivinen tutkimusote näkyy tutkimuksessani tavassani käyttää valitsemiani tutkimusmetodeja. Haastatteluni koostui avoimista kysymyksistä, joita esitin yksittäisille opettajille. Haastattelujen litteroinnissa tavoitteena oli pyrkiä ymmärtämään, kuinka tutkittavat organisoivat puhettaan. Havainnointi koostui muistiinpanojen tekemisestä tutkittavien toiminnasta, joiden pohjalta arvioitiin tutkittavien toimintaa. (Metsämuuronen 2006, 88.)

Tutkimukseen osallistui yhteensä viisi opettajaa. Tutkimusjoukko oli suhteellisen pieni, jolloin tavoitteena oli laadullisen tutkimuksen periaatteiden mukaisesti pyrkiä analysoimaan ja tulkitsemaan heidän toimintaansa mahdollisimman perusteellisesti (Eskola & Suoranta 1998, 18, 61). Tutkimukseen osallistuvilla opettajilla tuli myös olla sillä hetkellä oma alkuopetuksen luokka, jotta opettajan toiminnan havainnointi mahdollistuisi normaaleissa luokkatilanteissa. Tutkimukseen osallistujien valikointi tapahtui harkinnan mukaan (Metsämuuronen 2006, 45). Tutkimukseni rajautui alkuopetukseen, sillä halusin saada enemmän tietoa, kuinka pienten oppilaiden vahvuuksia voidaan tukea ja tiedostaa koulussa.

En tuntenut tutkimukseen osallistuneista opettajista henkilökohtaisesti. Tutkimukseen osallistuneet opettajat olivat Pohjois-Suomesta sekä Pohjos-Pohjanmaalta. Kaksi opettajista opetti alakoulun ensimmäistä luokkaa ja kolmella opettajalla oli kakkosluokka. Kaikilla opettajilla oli opetuskokemusta yli viisi

vuotta takanaan eli kukaan ei ollut niin sanottu noviisiopettaja (vrt. esim. Blomberg 2008, 1-3). Opettajat olivat toimineet opetustyössä useita vuosia, jopa kymmeniä vuosia.

5.2 Tutkimuksen eteneminen

Lähestyin tutkimukseen osallistuneita opettajia sähköpostitse. Yhteydenotot tahtuivat syyskuussa 2015. Oletin, että henkilökohtainen yhteydenotto opettajiin, voisi madaltaa kynnyistä osallistua tutkimukseen. Kuvailin sähköposteissa etukäteen tutkimusaiheeni ja aineistonkeruumenetelmiäni tutkimukseen osallistuneille opettajille. Pyrin luomaan kokonaiskuvan siitä, että tutkin opettajan ja oppilaan välistä vuorovaikutusta, sekä opettajan tapaa tukea ja ohjata oppilaitaan. Kuvailin myös, että tutkimukseni taustalla on teoria positiivisesta pedagogiikasta.

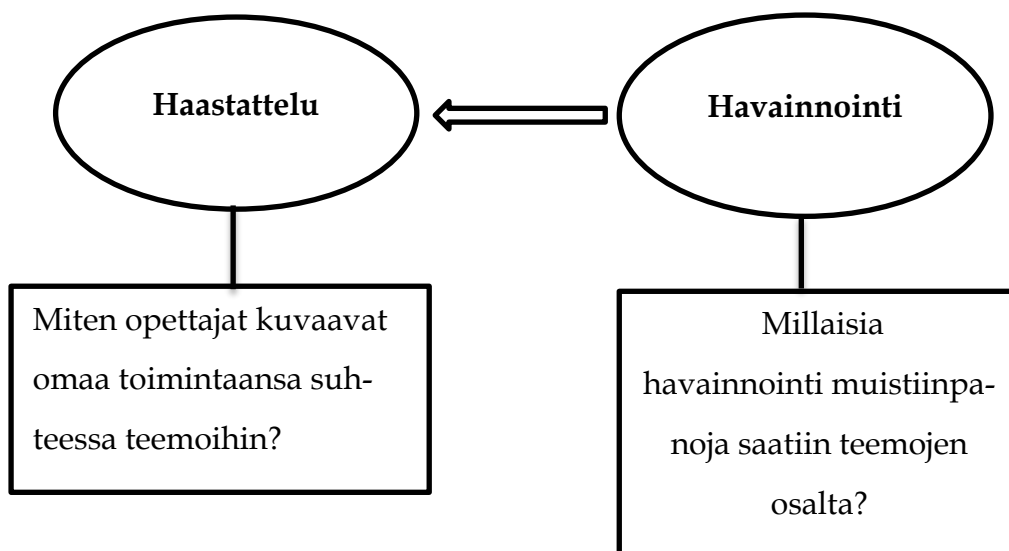
Opettajille lähettämissäni sähköpostiviesteissä kerroin, että tutkimus tulee olemaan kaksivaiheinen. Tutkimus koostuu yhden ennalta sovitun koulupäivän havainnoinnista, sekä sen jälkeen tehtävästä haastattelusta. Ilmoitin myös, että oppilaiden huoltajilta tarvitaan tutkimuslupa ennen tutkimuksen toteuttamista, sillä tutkimuksessa havainnoidaan opettajan ja oppilaan välistä vuorovaikutusta. Lähetin tutkimuslupaa koskevat lomakkeet opettajille, jonka jälkeen he välittävät ne eteenpäin lasten huoltajille (Liite 1). Tutkimusluvasta käy esille tutkimuksen tarkoitus eli mitä tutkitaan, ja mikä on oppilaan rooli tutkimuksessa. Tutkimusluvasta käy myös ilmi, että tutkimuksessa säilytetään opettajan ja oppilaiden anonymiteetti, jolloin henkilöt eivät ole tunnistettavissa valmiista tutkimusraportista (Eskola & Suoranta 1998, 57; Kuula 2006, 124, 131). Tutkimuslupaan sisältyi ilmoitus siitä, että aineisto tuhotaan käytön jälkeen (Kuula 2006, 132).

Tutkimusluvun lähettämisen yhteydessä Pohjois-Suomen alueella kävi ilmi, että tarvitsin tutkimusluvun myös kaupungin sivistystoimenjohtajalta. Lähetin sivistystoimenjohtajalle sähköisenä tutkimusluvun, jonka hän hyväksyi. Tämän jälkeen otin vielä yhteyttä kaupungin alueen kouluihin ja lähetin rehtoreille kuvauksen tulevasta tutkimuksestani. Näin menettelemällä halusin vielä

varmistaa, että kaikki osapuolet ovat tietoisia tutkimuksestani ja vierailustani kaupungin alueen eri kouluille lokakuussa 2015. Lokakuussa keräsin tutkimusaineistoa Pohjois-Suomessa yhden kaupungin kolmessa eri koulussa. Pohjois-Pohjanmaan kunnassa aineistonkeruu tapahtui marraskuun 2015 puolella yhdessä koulussa.

5.3 Aineistonkeruumenetelmien valinta

Valitsin tutkimusmenetelmikseni haastattelun ja havainnoinnin (Kuvio 5). Valinta käyttää kahta aineistonhankintamenetelmää tuntui luonnolliselta ja tarkoituksenmukaiselta. Kahden aineistohankintamenetelmän käyttäminen voi lisätä tutkimuksen luotettavuutta. Tutkimuksessani on triangulaation elementtejä, sillä aineistonhankintaan käytettiin kahta aineistonhankintametodia. Pyrkimykseni oli saada tutkittavasta ilmiöstä laajempi näkemys. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 143–145.)



KUVIO 5. Haastattelu ja havainnointi

Tutkimuksessani päädyin pitämään haastattelusta saatavaa aineistoa pääasiallisena tutkimusaineistoni. Havainnoinnista havainnointimuistiinpanojen

kautta saatavaa tutkimusaineistoa käytin tutkimuksessani rikastuttamaan analyyysiä. Laadullinen tutkimukseni sisälsi kvalitatiiviselle tutkimukselle tyypillisiä aineistonkeruumenetelmien hyödyntämistä havainnointia ja haastatteluja (Met-sämuuronen 2015, 276).

5.4 Haastattelu

Haastattelun muodoksi valikoitui teemahaastattelu (Hirsjärvi ym. 2013, 208). Valitsin teemahaastattelun, sillä halusin käsitellä haastattelussa samoja teemoja kuin havainnoinnissa. Teemoja olivat tunnetuki, ryhmän organisointi ja ohjauksellinen tuki. Tein teemojen alle tarkentavia kysymyksiä, joilla pyrin johdattamaan tutkittavat kertomaan kustakin aiheesta mahdollisimman monipuolisesti ja vapaamuotoisesti. Teemahaastattelussa kysymyksillä ei ole tarkkaa muotoa tai järjestystä, jossa ne tulisi esittää (Hirsjärvi ym. 2013, 208). Haastattelutilanne eteni haastateltavien esiin nostavien ajatusten pohjalta. Haastattelijana tehtävänäni oli teemahaastattelun kohdalla ohjata ja varmistaa, että kaikki teemat niihin kuuluvine kysymyksineen saatiin esitettyä haastattelun aikana.

Tarkoituksena oli ensin havainnoida opettajan toimintaa luokassa, ja jälkeenpäin haastatella. Halusin järjestää haastattelut havainnoin jälkeen, sillä en halunnut opettajien haastattelun vaikuttavan havainnoin lopputulokseen. Haastattelun avulla pyrin saamaan opettajan henkilökohtaisen näkemyksen omasta toiminnastaan luokassa, ja hänen tavoitteistaan omissa opetuksessaan. Haastattelun hyvä puoli on se, että haastateltavalla on aktiivinen rooli, eli hän toimii merkitystenluojana- ja rakentajana tilanteessa (Hirsjärvi ym. 2013, 205). Toisin sanoen haastateltavalla on tilaa kertoa omasta henkilökohtaisesta perspektiivistään omia näkemyksiään esitettyjen kysymysten pohjalta.

Haastattelut toteutettiin koulupäivän jälkeen opettajien omissa luokkahuoneissa. Kolme haastatteluista oli yksilöhaastatteluja ja kahden opettajan kohdalla tehtiin ryhmähaastattelu. Nämä kaksi opettajaa olivat yhdistäneet luokkansa ja

opettivat yhdessä ryhmää. Mietimme kahden opettajan kanssa etukäteen halusivatko he yksilö- vai ryhmähaastattelun. Koimme haastattelua koskevan yhteisen keskustelun jälkeen, että ryhmähaastattelun avulla voisimme saada hedelmällisemmin ja monipuolisemmin irti opettajien kokemuksia, kun he saisivat täydentää toistensa vastauksia.

En jakanut haastattelukysymyksiä opettajille etukäteen ennen tutkimuspäivää, sillä en halunnut niiden vaikuttavan havainnointitilanteeseen. Päivän aikana kysyin opettajilta halusivatko he etukäteen tutustua kysymyksiin ennen haastattelua. Mikäli opettajasta tuntui, että hän halusi vaihtaa haastattelun ajan kohtaa ja tutustua kysymyksiin perusteellisemmin, siirsimme haastattelun eri päivälle. Ennen haastattelua opettajat saivat kysyä tarkentavia kysymyksiä ja lukea kysymykset rauhassa. Haastattelutilanteessa kysymyksiin sai vastata haluamassaan järjestyksessä, ja kysymyksiin oli mahdollisuus tehdä lisäyksiä haastattelun aikana. Haastattelun lopuksi opettajilla oli mahdollisuus palata johonkin kysymykseen, tai summata ajatuksiaan haastattelun teemojen pohjalta.

Haastattelu eteni teemojen mukaisten kysymysten pohjalta (Liite 3). Haastattelijana esitin myös tarkentavia kysymyksiä tai avasin kysymyksiä, mikäli haastateltava halusi tarkennusta. Tutkijana seurasin, että kaikki teemat tuli käsiteltyä haastattelun aikana. Pyrin myös ohjaamaan haastateltavia teemojen mukaisesti aiheisiin, mikäli aihe vaihtui toiseen, eikä ollut tutkimuksen kannalta oleellinen (Metsämuuronen 2008, 39). Pyrin luomaan haastattelutilanteesta miellyttävän haastateltavalle. Kerroin haastateltavilleni etten etsi ”oikeita” vastauksia, vaan heille mieleen nousevia asioita arkielämän tilanteista. Opettajien omat luokkahuoneet osoittautuivat haastattelun kannalta hyväksi, ajatuksia herättäväksi tiloiksi, sillä opettajat käyttivät luokkahuonetta apuna esimerkiksi viittaamalla johonkin asiaan tai esineeseen.

Haastattelut olivat kestoltaan keskimäärin puoli tuntia. Haastattelut nauhoitettiin puhelimen ääninauhurilla, josta ne litteroitiin koneella. Yhteensä litteroitua aineistoa kertyi 36 sivua. Oma tavoitteeni oli pitää haastattelukysymysten määrä suhteellisen pienenä. Tähän pyrin, koska minulla oli jo aineistoa myös havainnoinnista, jolloin aineistoa olisi kertynyt todella paljon. Halusin siis rajata

aineiston määrää, jotta se olisi inhimillinen tutkijalle käytettävään aikaan ja resursseihin nähden (Tuomi & Sarajärvi 2009, 85).

5.5 Havainnointi

Toisena aineistonkeruumenetelmänä päädyin käyttämään havainnointia. Havainnointi antaa suoraa ja välitöntä tietoa tutkittavasta ilmiöstä (Hirsjärvi ym. 2013, 213). Tutkimuksessani havainnointi tapahtui luonnollisessa ympäristössä, koululuokassa. Havainnointi kohdistui opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutuksen tarkkailuun, sekä opettajan tapaan ohjata ja tukea oppilaitaan.

5.5.1 Havainnoinnin kulku

Valmistauduin luokkiin vierailuihin lähettämällä kullekin luokanopettajalle kirjeen (Liite 2), jonka opettaja sai halutessaan lukea oppilaille esimerkiksi päivää ennen vierailuani. Kerroin kirjeessä oppilaille itsestäni ja vierailuni tarkoituksesta. Koin tärkeäksi, että myös oppilaat saavat tietää vierailustani etukäteen. Pyrkimyksenä oli, että havainnoijan läsnäolo luokassa ei vaikuttaisi oppilaiden käytöksen muuttumiseen merkittävästi, aiheuttaisi vaivaantumisen tunteita tai ahdistuneisuutta (Patton 2002, 291). Luokkiin saapuessani oppilaat siis tiesivät, mikä nimeni on ja miksi seuraan koulupäivän ajan luokan tapahtumia.

Valitsin havainnoinnin muodoksi systemaattisen havainnoinnin. Systemaattisuus näkyy siinä, että havainnointia tehdään järjestelmällisesti esimerkiksi jonkin valitun havainnointimittarin tai taulukon avulla. (Hirsjärvi ym. 2013, 215.) Omassa tutkimuksessani systemaattisuus näkyi havainnointimuistuinpanojen järjestelmällisenä kirjaamisena eri teemojen osalta. Systemaattisen havainnoinnin valitsemisen jälkeen pohdin omaa rooliani havainnoijana. Päädyin ottamaan havainnoijana suhteellisen passiivisen ja ulkopuolisen roolin ryhmään nähden. Halusin keskittyä havainnoimaan ryhmää ja merkitsemään tarkasti näkemiäni asioita ylös. Yhteen havainnointiin minulla oli käytettävissäni aina yksi koulu-

päivä, mikä oli suhteellisen lyhyt aika havaintojen tekemiseen. Tästä johtuen halusin keskittyä havainnoinnin teemoihin ja niiden tarkasteluun osallistumatta aktiivisesti luokan toimintaan.

Luokissa vieraillessani halusin kuitenkin säilyttää luonnollisen ja spontaanin vuorovaikutuksen mahdollisuuden opettajan ja oppilaiden kanssa. Olin valmistautunut keskustelemaan ja tutustumaan oppilaisiin ja opettajiin yhteisinä hetkinä. En halunnut, että havainnoijan roolini tulisi liian voimakkaasti esiin, ja se muuttaisi opettajan ja oppilaiden käytöstä. Opettajien ja oppilaiden kohdalla toivon, että he eivät muuttaisi keskinäistä vuorovaikutustaan tavallista poikkeavaksi. Pyrin välttämään tilannetta, jossa oppilaan ja opettajan käytös muuttuisi havainnoijan läsnäolon vaikutuksesta (Hirsjärvi ym. 2013, 213).

En pyrkinyt säilyttämään havainnoijan roolissani tasapainoa passiivisuuden ja aktiivisuuden välillä (Patton 2002, 277). Kallistuin enemmän passiivisen havainnoijan rooliin. Koin, että täysin passiivisen havainnoijan roolin ottaminen olisi voinut vaikuttaa välinpitämättömyydeltä oppilaiden näkökulmasta. Lapset olivat alkuopetusikäisiä, jolloin todella monella oli tarve esitellä töitään ja kertoa itsestään. Oma havainnointini kallistui siis enemmän passiivisen havainnoijan rooliin, mutta en sulkenut pois osallistumista tai vuorovaikutusta opettajien ja oppilaiden kanssa. Jälkikäteen pohdin olisiko aktiivisempi rooli havainnoijana tuonut tutkimukseen jotakin oleellista lisää. Mikäli tutkimukseni havainnoinnin osuus olisi ollut pidempi jokaisen opettajan kohdalla, olisi ollut oleellista miettiä olisiko osallistuva havainnointi ollut parempi vaihtoehto. Toisaalta tavoitteena ei ollut samaistua esimerkiksi oppilaan tai opettajan rooliin, joten osallistuva rooli ei tässä suhteessa ollut välttämätön (Eskola & Suoranta 1998, 100). Kokeuttomana tutkimuksen tekijänä ja havainnoijana koin, että tarkkailijan rooli ilman varsinaista osallistumista palveli paremmin aineistonkeruuta. Tämä oli myös käytännön toimivuuden ja käytettävissä olevan ajan kannalta toimivampi vaihtoehto.

Jokaista havainnointia varten oli varattu yksi koulupäivä, jonka vietin luokassa. Kestoltaan päivän pituus ja havainnoitava aika oli keskimäärin viisi tuntia. Havainnointia tehdessäni tein niin sanottuja kenttämuistiinpanoja (field notes),

jotka liittyivät havainnoitaviin osa-alueisiin (Patton 2002, 303). Välillä silmäilin osa-alueita ja keskityin johonkin erityisesti. Muistiinpanoja kertyi yhden päivän ajalta n. A4 paperin verran. Havainnoitujen tuntien jälkeen luin teemojen kuvaukset, ja lisäsin muistiinpanoihin havaintojani.

Alun perin olin tehnyt suunnitelman, jossa jaoin havainnoitavat osa-alueet päivän tunteja kohden tasaisesti. Ensimmäisellä tunnilla esimerkiksi päätin keskittyä myönteisen ilmapiirin tarkkailuun. Tämä osoittautui kuitenkin jo ensimmäisen havainnon kohdalla toimimattomaksi järjestelyksi. Päädyin vaihtamaan tapaani havainnoida, sillä koin toimivammaksi tehdä muistiinpanoja sitä mukaa, kun jotain tutkimukseeni liittyvää ilmeni. Pidin koko päivän ajan huolen, että havainnoin jokaista havainnointiini kuuluvaa asiaa. Palasin usein kuvauksien ja kriteerien pariin suunnatakseni havainnointiani. Eskola & Suoranta (1998, 103) mainitsevat, että tutkimustilanne ohjaa havainnointia. Alkuperäinen päätökseni oli havainnoida systemaattisesti suunnitelman mukaan opettajan toimintaa, mutta huomasin havainnoinnin aikana tutkimustilanteen ohjaavan havaintojani. Systemaattinen ja tarkasti etukäteen suunniteltu havainnointiin sekoittui myös osakseen muuttuvista tilanteista ohjautuvaa havainnointia. (Eskola & Suoranta 1998, 103.)

Tutkimuksen tekijänä pohdin, oliko yksi päivä riittävä aika havaintojen tekemiseen. Yhden päivän aikana saa hieman raapaistua pintaa opettajan toiminnan luonteesta, jolloin iso osa jää näkemättä. Pohdin paljon, olivatko havainnot luotettavia johtopäätösten tekemiseen, kun ne kerättiin kunkin opettajan kohdalla yhden päivän ajalta. Toisaalta havainnoidessa keskityin tarkoin rajattuihin osa-alueisiin ja seurasin niiden ilmenemistä opetuksessa.

5.5.2 Havainnointikuvauksen hyödyntäminen

Havainnoinnissa käytin apuna CLASS:n havainnointikuvausta. Kuvaukseen oli tarkasti määritelty myönteisen ilmapiirin, opettajan sensitiivisyyden, lasten näkökulmien huomioon ottamisen, ohjauksen muotojen ja palautteen laadun alle kuuluvat osa-alueet. (Pianta ym. 2008, 21–78.) Nämä osa-alueet auttoivat minua

suuntaamaan ja rajaamaan havainnointiani. *Tunnetukea* havainnoidakseni valitsin kohteeksi myönteiseen ilmapiiriin, opettajan sensitiivisyyden ja lasten näkökulmien huomioonottamisen (Pianta ym. 2008, 22). Myönteinen ilmapiiri jakautui neljään havainnoitavaan osa-alueeseen, joista valitsin kolme. Nämä olivat suhteet, myönteinen tunne ja arvostaminen (Pianta ym. 2008, 23–27). **Suhteiden** osalta havainnoinnissa kiinnitetään huomiota, onko opettajalla lämmin ja tukeva suhde oppilasiinsa. Tämä ilmenee opettajan kiinnostuneisuutena oppilaitaan ja heidän kiinnostuksen kohteitaan kohtaan. Opettajasta ja oppilaista näkee, että he nauttivat yhdessäolosta ja jakavat asioita. **Myönteinen tunne** opettajan ja oppilaiden välillä näkyy siinä, että ryhmä on lämmin ja viihtyisä paikka. Oppilaiden ja opettajan käytöksestä on havaittavissa, että he viihtyvät luokassa ja toistensa seurassa. **Arvostaminen** näkyy muun muassa siinä, että opettaja luo oppilaisiin katsekontaktin ja puhuttelee heitä omalla nimellä. Arvostaminen näkyy myös oppilaiden välillä esimerkiksi toisten kuuntelemisena. (Pianta ym. 2008, 22–27.)

Opettajan sensitiivisyyttä havainnoidessa osa-alueet olivat lasten avuntarpeen huomaaminen, responsiivisuus, ongelmien käsitteleminen ja lasten taipumus hakea tukea (Pianta ym. 2008, 32). **Lasten avuntarpeen** huomioiminen näkyy opettajan kyvyssä huomata jos lapsella on vaikea ymmärtää tehtävää, tai hän vaikuttaa levottomalta. Opettaja pystyy havainnoimaan luokasta ne oppilaat, jotka tarvitsevat enemmän tukea jonkin tehtävän aikana. **Responsiivisuudella** tarkoitetaan opettajan kykyä reagoida oppilaiden tarpeisiin. Opettaja tulkitsee lasten viestejä ja on tietoinen lasten tarpeista. Opettaja luo luokassa turvantunnetta ja hyväksyy erilaiset tunneilmaisut. **Ongelmien käsittelemistä** havainnoitaessa kiinnitetään huomiota, kuinka opettaja onnistuu käsittelemään oppilaidensa ongelmia ja vastaamaan heidän tarpeisiinsa. Sensitiivinen opettaja on tietoinen oppilaidensa sosiaalisista ja akateemisista tarpeista. **Lasten kokemus turvallisuudesta** näkyy luokkahuoneessa siinä, että opettajaan luotetaan ja hän on tarvittaessa turvan lähde. Opettajan luoma turvallisuuden tunne ja tuki näkyvät luokassa lasten taipumuksen hakea tukea opettajalta. Lapset uskaltavat tuoda ideoitaan esille ja uskaltavat vastata rohkeasti vaikeampiinkin kysymyksiin. (Pianta ym. 2008, 32–37.)

Lasten näkökulmien huomioon ottamisen yhteydessä havainnointiin joustavuutta ja lapsikeskeisyyttä, autonomian tukemista, lasten mahdollisuuksia itseilmaisuun, ja liikkumisen rajoittamista (Pianta ym. 2008, 38). **Joustavuus ja lapsikeskeisyys** näkyvät siinä, että opettaja on joustava suunnitelmissaan, lähtee lasten ideoiden mukaan sekä järjestää opetusta lasten kiinnostuksen kohteiden mukaan. Opettaja pyrkii osallistamaan lapsia oppitunneilla. Opettaja voi joustavasti opetuksessaan ottaa mukaan oppilaiden kiinnostuksen kohteita ja ideoita osaksi opetusta. Opettaja pyrkii **tukemaan oppilaidensa autonomiaa** ottamalla huomioon oppilaiden näkökulmat ja rakentaa oppitunteja sellaisiksi, että lapset pääsevät tekemään valintoja ja aloitteita. Oppilaiden mahdollisuus **itseilmaisuun** näkyy luokassa lasten mahdollisuutena keskustella toisten oppilaiden kanssa ja jakaa ajatuksiaan. Opettaja pitää huolta siitä, että jokainen pääsee osallistumaan ja jakamaan omia näkökulmiaan. Luokassa havainnoidaan, onko oppilaille mahdollisuus liikkua vapaasti. **Liikkumisen rajoittamista** havainnoidaan esimerkiksi siinä, saavatko oppilaat liikkua oppitunnin aikana luokassa omatoimisesti tai valita paikkansa aktiviteetin aikana. (Pianta ym. 2008, 38–43.)

Ryhmän organisointiin liittyen ohjauksen muodoista havainnoinnin kohteena olivat oppimisen edistäminen, eri kanavien hyödyntäminen, lasten osallistuminen ja materiaalin käyttäminen (Pianta ym. 2008, 57). **Opettaja edistää lasten oppimista** osallistamalla toimintaan, kyselemällä ja esittämällä asiat innokkaasti. Hän esimerkiksi osallistuu leikkeihin ja aktiviteetteihin. Opetukseen sisältyy keskustelua ja osallistumista. Opettaja esittää avoimia kysymyksiä, ja pyrkii syventämään oppilaiden ymmärrystä. Havainnoinnissa kiinnitetään huomiota, kuinka opettaja **hyödyntää eri kanavia** opetuksessaan. Kanavia ovat kuulo, näkö ja liike. Opettaja pyrkii huomioimaan oppilaita hyödyttävät kanava ja maksimoi oppimista. **Lasten osallistuminen** näkyy luokassa siinä, että lapset ovat kiinnostuneita, kuuntelevat opettajaa, viittaavat ja kertovat oma-aloitteisesti asioita. **Materiaalien käyttämisessä** kiinnitetään huomiota, kuinka opettaja pyrkii maksimoimaan oppilaan kyvyn oppia. Luokassa on esimerkiksi havaittavissa, että opettaja on nähnyt vaivaa eri aktiviteettien ja materiaalien valmistukseen, mikä

taas auttaa oppilaita osallistumaan aktiivisesti. Materiaalien monipuolinen käyttö edistää lasten tutkimista ja kyselemistä. (Pianta ym. 2008, 57–62.)

Havainnointiini kuului myös *ohjauksellisen tuen* havainnointi, jossa keskityin palautteen laadun havainnoimiseen. Palautteen laatua selvitettiin havainnoimalla oppilaita tukevan palautteen annossa, palautteen vuorovaikutteisuutta, palautteen tarkkuutta, palautteen kehittävyttä ja vahvistavaa palautetta. (Pianta ym. 2008, 72.) Opettajan **tukeva palaute** pyrkii auttamaan oppilaita sellaisissa tilanteissa, joissa he eivät ymmärrä tehtävää. Tällöin opettaja auttaa oppilasta vihjeiden ja lisäkysymysten avulla. **Palautteen vuorovaikutteisuus** näkyy opettajan tavassa pyrkiä ohjaamaan lapsia syvempään ymmärrykseen esimerkiksi kysymällä tarkentavia kysymyksiä. **Palautteen tarkkuus** näkyy siinä, kuinka opettaja pyytää oppilaitaan sanallistamaan oppimistaan. Opettaja voi pyytää oppilaitaan kertomaan koko luokalle, kuinka oppilas ratkaisi tehtävän. Opettaja tarjoaa oppilaille mahdollisuuksia oppia selittämään ajatuksiaan. **Kehittävää palautetta** havainnoidessa kiinnitetään huomiota, kuinka tarkasti ja johdonmukaisesti opettaja antaa palautetta oppilailleen. Opettaja yksilöi ja kohdistaa palautetta tilanteen mukaan. **Vahvistavaa palautetta** antava opettaja kiinnittää huomiota koko oppimisprosessiin antaessaan palautetta. Palautetta kuvaa merkityksellisyys. Vahvistavaa palautetta antaessaan opettaja pyrkii vaikuttamaan oppilaan ymmärrykseen omasta kehittämisestään sekä kannustaa yrittämiseen ja sitkeyteen. (Pianta ym. 2008, 72–78.)

5.6 Aineiston analyysi

Haastatteluaineiston analysoinnissa hyödynsin sisällönanalyysia. Etenin aineistolähtöisen sisällönanalyysin mukaisesti vaihe vaiheelta analyysissäni. Havainnointiaineisto toimi haastatteluaineistoa täydentävänä aineistona. Jaoin havainnointiaineiston temojen mukaisesti omiin luokkiin.

5.6.1 Haastatteluaineiston analyysi

Analysoin keräämäni haastatteluaineiston sisällönanalyysin mukaisesti. Sisällön analyysiä voidaan käyttää kirjoitetun, kuullun ja nähdyn aineiston analysoimiseen. Aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä pyrkimyksenä on luoda teoreettinen kokonaisuus tutkimusaineistosta. Aineistolähtöisen tutkimuksen ongelmana voidaan pitää sitä, ettei ole olemassa ”puhtaita havaintoja”, joihin ei olisi sekoittunut jo valmiiksi tutkimuksen alussa määriteltyjä käsitteitä, menetelmiä ja tutkimusasetelmaa. Tästä johtuen tutkimukseni ilmentää osakseen abduktiivisen päättelyn ehtoja. Abduktiivisen päättelyn mukaisesti teorianmuodostus on mahdollista, mikäli taustalla on jokin johtoajatus. Tutkimuksessani vaihtelee aineistolähtöisyys ja valmiit teoreettiset aineiston jäsentämisen mallit. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 91, 95–97.) Tutkimukseni lähtötilanteessa päätin hyödyntää tutkimusta rajatakseni CLASS -arviointimateriaalin valmiita teemoja. Valitsin materiaalin avulla ne teemat, jotka sisältyivät näkemykseni mukaan positiiviseen pedagogiikkaan. Valmiiden teemojen hyödyntämisestä huolimatta aineiston analyysini eteni aineistolähtöisen sisällönanalyysin vaiheiden mukaisesti.

Aloitin analyysin litteroimalla opettajien haastattelut. Haastatteluaineiston litteroimisen jälkeen järjestin aineiston valmiina olevien haastattelun teemojen mukaisesti. Haastatteluni mukaili temahaastattelua, joten aineisto jäsenyi teemojen mukaisesti luontaisesti. Etsin aineistosta kutakin teemaa kuvaavia näkemyksiä järjestin ne teemojen alle. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 93.) Analyysin seurauksena nousevista käsitteistä muodostui tutkimukseni teoreettiset käsitteet ja tausta. Aineistolähtöisen analyysin mukaisesti tutkimukseni teoreettinen tausta jäsenyi vasta aineiston analyysin jälkeen kokonaisuudeksi, vaikka alun perin valitut teemat ohjasivat aineiston jäsentämistä. Myös analyysiyksiköt muodostuivat haastattelun vastausten perusteella. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 95–96.)

Aineistolähtöisen sisällön analyysin toteuttamisessa etenin sille tyypillisten vaiheiden kautta (Tuomi & Sarajärvi 2009, 108–109). Aluksi kuuntelin nauhoitetut haastattelut litteroiden ne tiedostolle. Litteroin jokaisen haastattelun sanasta sanaan, sillä en vielä tässä vaiheessa kokenut tarpeelliseksi päättää mikä aineistosta olisi epäoleellista tutkimukseni kannalta. Luin haastattelut läpi ja kirjoitin

ylös haastatteluista esiin nousevia asioita. Tässä vaiheessa muodostin käsitystäni siitä, mikä aineistossa oli tutkimukseni kannalta oleellista tietoa ja vastasi tutkimuskysymyksiini. Kerättyyn aineistoon tutustumisen ja litteroinnin jälkeen etenin aineiston pelkistämiseen (Taulukko 1), jossa haastattelujen alkuperäisilmauksista johdetaan pelkistettyjä ilmauksia (Tuomi & Sarajärvi 2009, 110).

TAULUKKO 1. Esimerkki aineiston pelkistämisestä

Alkuperäisilmaukset	Pelkistetty ilmaus
<p>”Ja myös seki jos ajatellaan lasten näkökulmaa, se näkökulma voi olla hyvinkin kriittinen ja sitten keskustellaan sen näkökulman kautta että miksi se on sellanen ja ja mitä siinä on oikiaa, mitä siinä on hyvää, emmä tiiä oikiaa, väärää, mitä siinä on hyvää ja näin..”</p>	<p>Lasten mahdollisuus tuoda esille omia näkökulmiaan</p>

Aineiston pelkistämisen jälkeen ryhmittelin haastatteluaineiston. Ryhmittelyyn eli klusteroinnin (Taulukko 2) periaatteiden mukaisesti etsin aineistosta samaa asiaa kuvaavia käsitteitä. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 110–111.) Luokittelin pelkistetyt yksiköt niille sopiviin ryhmiin. Ryhmistä johdin alaluokat, jotka kuvasivat kutakin pelkistettyjen ilmausten ryhmää parhaiten.

TAULUKKO 2. Esimerkki aineiston ryhmittelystä

Pelkistetty ilmaus	Alaluokka
<p>Lasten mahdollisuus tuoda esille omia näkökulmiaan</p>	<p>Oppilaan aktiivinen rooli opetustilanteessa</p>

Elävä oppimistilanne	
Oppilaat luovat oppimistilanteen ja opettavat toisilleen	

Kokoavien käsitteiden muodostamiseksi aineisto piti käsitteellistää eli abstrahoida (Taulukko 3). Tavoitteena oli löytää tutkimuksen kannalta oleellimmat teoreettiset käsitteet, jotta tutkimuksen ilmiötä voitaisiin selittää tieteellisesti. Käsitteellistämisen vaiheessa alaluokista muodostettiin yläluokkia, sekä kaiken kokoavia pääluokkia. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 111–112.)

TAULUKKO 3. Esimerkki aineiston käsitteellistämisestä

Alaluokka	Yläluokka	Pääluokka
Opetuksen eriyttäminen Linkittäminen Oppilaan aktiivinen rooli opetustilanteessa	Kiinnostuksen kohteiden huomioiminen opetuksessa	Oppilaiden kiinnostuksen kohteiden ja näkökulmien huomioiminen

Haastatteluista saatava aineisto oli empiirinen, jolloin sitä pyritään jäsentämään sisällönanalyysin avulla. Aineiston käsitteellistämisen avulla oli mahdollista muodostaa tutkimuksen teoreettinen käsitteistö ja saada kuvaus tutkittavasta ilmiöstä. Omassa tutkimuksessani empiirinen aineisto jäsenyi aineistoa kuvaavien teemojen mukaisesti, joiden yhteyteen muodostui käsitteitä tutkittavasta ilmiöstä. Sisällönanalyysiä tehdessä oma roolini tutkijana oli tehdä tulkintoja ja

päätellä mitä tutkittavat haluavat kustakin aiheesta tuoda esille. Aineiston analyysin jälkeen tuloksia kirjoittaessani pyrin ymmärtämään ja tulkitsemaan millaisia merkityksiä tutkittavat antoivat asioille. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 112–113.)

5.6.2 Havainnointiaineiston analyysi

Havainnoinnista kertyneitä muistiinpanoja käytettiin tutkimuksessa rikastuttamaan haastatteluaineistoa. Aluksi kaikki paperille kirjoitetut muistiinpanot kirjoitettiin word-tiedostolle. Kustakin tutkittavasta käytettiin samoja tunnuksia O1-O5, kuin haastatteluaineistossa. Yhteensä havainnointimuistiinpanoja kertyi 8 sivua.

Muistiinpanoista tehtiin omia luokkia haastattelun teemoja mukaillen (Taulukko 4). Jokaisen luokan alle kerättiin muistiinpanoja, jotka kuvasivat teemoja.

TAULUKKO 4. Esimerkki havainnointiaineiston jäsentämisestä

Opetusmenetelmien hyödyntäminen opetuksessa

- eri materiaalien hyödyntäminen (opettajan vaivannäkö)
- lasten osallistuminen ja kiinnostuneisuus
- tutkiminen
- opettajan innokkuus, kyselevä opetus
- eri kanavien hyödyntäminen

Opettaja hyödynsi draamallisia harjoitteita tunneille. Oppilaat leikkivät "kuumaa tuolia". Oppilaat ovat lukeneet tarinan. Yksi tarinan henkilöistä on kirjastonhoitaja. Yksi oppilas valitaan penkille istumaan kirjastonhoitajaksi. Muut oppilaat kyselevät kirjastonhoitajalta kysymyksiä. Kirjastonhoitaja vastaa roolistaan käsin. Opettaja auttaa oppilaita, jos he eivät keksi kysymyksiä. (havainnointi O5)

Ohjeistus on monikanavaista. Uutta huovutuskäsityötä lähestytään opetusvideon kautta. Oppilaille on mahdollisuus katsoa videota uudestaan. (havainnointi O5)

Opettaja ohjaa oppilaat pareiksi. Opettaja jakaa oppilaille paperit, joissa on tavuja. Opettaja kertoo että toinen pareista on opettaja ja toinen oppilas. Opettajan tehtävä on sanella tavut oppilaille. Oppilaat tekevät tehtävää ja vaihtavat rooleja tehtävän aikana. Kaikki oppilaat ryhtyvät tekemään tehtävää. (havainnointi O3)

Tulosten kirjoittamisen yhteydessä kirjoitin aluksi haastatteluaineistostani poimimani tulokset, joita täydensin suorilla sitaateilla. Tämän jälkeen lisäsin havainnoinnista saamiani tuloksia täydentämään haastattelun tuloksia.

5.7 Luotettavuus ja eettisyys

Tutkimukseni luotettavuutta arvioidessani kiinnitän huomiota sen toteutumiseen koko tutkimuksen toteuttamisen ja raportoinnin ajan. Hirsjärvi ym. (2009, 24) esittävät teoksessaan tärkeitä eettisyyteen liittyviä sääntöjä, joita tutkimuksessa tulisi noudattaa. Tutkimusta kirjoittaessani pyrin viittaamaan käyttämiini lähteisiin tutkimuskäytänteiden mukaisesti. Pidän mielessäni plagioinnin eli luvattoman lainaamisen välttämisen viitatessani lähteisiin. (Hirsjärvi ym. 2009, 26). Kävin läpi, kuinka erilaisiin lähteisiin viitataan hyvän tieteellisen tavan mukaisesti.

Tutkimuksessa pyrin noudattamaan tarkkaa raportointia käymällä läpi tutkimukseni kulkua yksityiskohtaisesti (Tuomi & Sarajärvi 2002, 138). Kuvaan tutkimuksessani aineistonkeruun olosuhteita ja paikkoja tarkasti. Käyn läpi haastatteluiden keskimääräisen keston ja havainnoiteihin käytetyn ajan. Litteroinnissa kirjoitin kaiken sanasta sanaan word-tiedostoihin. Tiedostoista löytyy päivämäärät haastattelujen ajankohdista ja haastateltavat on merkitty kirjain-numero yhdistelmällä O1-O5 välillä. Tutkimukseni raportoinnissa käytän taulukoita ja kuvia selventämään tutkimuksiin liittyviä käsitteitä.

Testasin haastattelurunkoani kasvatustieteen opiskelijalla, jotta voisin muokata kysymyksiä ja järjestystä tarvittaessa. Valitsin henkilön, joka tuntee kasvatustieteen sanastoa, mutta ei tutkimukseni aihetta syvällisemmin. Yksi kysymyksistä osoittautui vaikeasti ymmärrettäväksi, joten muutin kysymyksen asetelua. Koehaastattelun avulla sain tärkeää tietoa kysymysten toimivuudesta ja ymmärrettävyydestä. Patton (2002, 361) painottaa kysymysten ymmärrettävyyden tärkeyttä. Epäselvät kysymykset voivat tehdä haastateltavan olon epämukavaksi ja hämmentyneeksi. Yksittäisten ja selkeiden kysymysten esittäminen taas tekee vastaamisen helpommaksi. (Patton 2002, 361.) Kysymysten laatimisessa valitsin tutkittaville ymmärrettäviä termejä, jotka kuuluivat kasvatustieteen sanastoon (Patton 2002, 361). Valmistauduin myös selkeyttämään termejä ja kysymyksiä, mikäli haastattelut sitä vaativat.

Käyn tutkimuksessani läpi tarkasti, kuinka tutkimusjoukkoni valikoitui, ja miten toimin tutkimuksen eri vaiheissa huomioiden eettisyyden ja luotettavuuden. Tutkimukseen osallistuvien valinnassa etsin tarkoituksen mukaisesti alkuopetusluokkaa opettavia opettajia, joilla oli useiden vuosien kokemus opetus-alalta. Tutkittavia lähestyessäni tein selväksi, että tutkimukseen osallistuminen oli vapaaehtoista. Tutkimukseen osallistuneiden itsemääräämisoikeutta kunnioitettiin tutkimuksen suostumisen yhteydessä (Hirsjärvi ym. 2009, 25).

Pyrin kertomaan mahdollisimman kattavasti tutkimukseni aiheesta ja tutkimuksen etenemisestä sähköpostiviesteissä. Tutkimuksen etenemisen ja tutkimustilanteiden luontevuuden kannalta ei ollut mielestäni syytä kertoa havainnoinnin tai haastattelun tarkkoja teemoja, sillä en halunnut että opettajat olisivat valmistautuneet koulupäivään joillakin erityisjärjestelyillä. Tarkoituksena oli saada luonnollisia havaintoja tavallisesta koulupäivästä välttäen tilannetta, jossa tutkimustilanne muuttaisi opettajan ja oppilaiden käyttäytymistä huomattavan paljon (Hirsjärvi ym. 2009, 213). Annoin tutkittaville mahdollisuuden esittää lisäkysymyksiä tutkimuksesta, mikäli he kokivat sen tarpeelliseksi. Yhden kaupungin alueella käytännöksi oli muodostunut hakea tutkimuslupa myös sivistystoimenjohtajalta. Tein kirjallisen tutkimuslupahakemuksen, jonka jälkeen sain toteuttaa aineistonkeruuni alueen kouluilla. Tutkimuslupaa allekirjoituksineen pyysin myös oppilaiden vanhemmilta (liite 1).

Tutkimukseen osallistuneiden henkilöiden anonyymius pyrittiin säilyttämään tutkimuksen eettisten periaatteiden mukaisesti. Tuomi & Sarajärvi (2002, 138) mainitsevat, että tutkimuksessa on tuotava ilmi, miten tiedonantajat valittiin ja miten yhteydenpito toteutettiin. Tutkittavien henkilöllisyys ei kuitenkaan saa paljastua. Paikkakuntia kuvailtiin tutkimuksessa maakuntatasolla, eikä kouluista käytetty tarkempia kuvauksia. Tutkimusluvan yhteydessä mainittiin, että tutkimukseen osallistuneiden anonyymius säilytetään ja tutkimusaineisto tuhoetaan tutkimuksen valmistumisen jälkeen (liite1). Haastattelujen litteroinnin yhteydessä kustakin haastateltavasti käytettiin kirjain-numero yhdistelmää O1-O5

väliltä (vrt. Kuula 2006, 133). Tutkimusosissa käytettiin tätä samaa tapaa osoittamaan kenestä haastateltavasta oli kyse. Tällä pyrittiin myös säilyttämään anonyymius, jotta tutkittavat eivät olisi tunnistettavissa.

Aineistomenetelmien valinnassa päädyin yleisemmin laadullisessa eli kvalitatiivisessa tutkimuksessa hyödynnettyihin menetelmiin haastatteluun ja havainnointiin. Pyrin lisäämään tutkimuksen validiutta eli pätevyyttä metodisen triangulaation kautta käyttämällä kahta aineistonkeruumenetelmää tutkimuksessani (Hirsjärvi ym. 2009, 233; Tuomi & Sarajärvi 2002, 141–142). Pyrkimyksenäni oli saada monipuolisempi kuvaus tutkittavasta ilmiöstä. Metsämuuronen (2009, 105) mainitsee, että triangulaation avulla tutkittavasta kohteesta on mahdollisuus saada monipuolisempi ja totuudenmukaisempi kuva katsomalla sitä useasta näkökulmasta (Metsämuuronen 2009, 105). Tutkimuksessani halusin päästä kosketuksiin opettajien omiin näkökulmiin heidän kertomana. Halusin myös nähdä omien havaintojeni kautta nähdä heidän toimintaansa käytännössä.

Tutkimuksen luotettavuuteen kuuluu validiuden käsite, jolla tarkoitetaan tutkimuksen mitattavuutta (Hirsjärvi ym. 2009, 231). Omassa tutkimuksessani pyrin tuomaan validiutta hyödyntämällä kansainvälisen mittarin CLASS:in (Pianta ym. 2008, 16) teemoja haastattelun teemojen jäsentämisessä ja havainnoinnin rajaamisessa. Teemat ovat standardoituja, ja niiden pohjalta on tehty tutkimusta myös Suomessa (esim. Pakarinen ym. 2012, 9). Metsämuuronen (2009, 67) toteaa, että valmiin mittarin hyödyntäminen lisää muun muassa tutkimuksen validiutta, sillä usein mittari on testattu laajoilla tutkimusjoukolla, ja mittarin luotettavuus on tutkittu ja kuvattu (Metsämuuronen 2009, 67). Teemat auttoivat havainnoinnissa ja haastattelussa suuntamaan huomioni tutkimuksen kannalta oleellisiin asioihin, ja rajaamaan havainnointia ja haastattelukysymyksiä.

Valmiin, standardoidun ja tutkijalisenssin vaatima CLASS-arviointimateriaalin käytössä pyrin noudattamaan tutkimuksen eettisiä vaatimuksia. En toteuttanut tutkimustani mittaria hyödyntämällä, vaan käytin CLASS-arviointimateriaalin havainnointiteemoja apuna tutkimukseni jäsentämisessä. Alkuperäiseen Piantan ym. (2008, 2) kehittämään mittariin kuuluu havainnointilomakkeiden

käyttö havainnoinnin yhteydessä ja tarkoin määrätty havainnointeihin käytettävä aikataulutus. Itse hyödynsin mittarien teemoja valitsemalla tutkimustani kuvaavia teemoja. Tutkimukseni havainnointiaineisto koostui kuitenkin pisteytyslomakkeiden sijaan omista kenttämuistiinpanoistani.

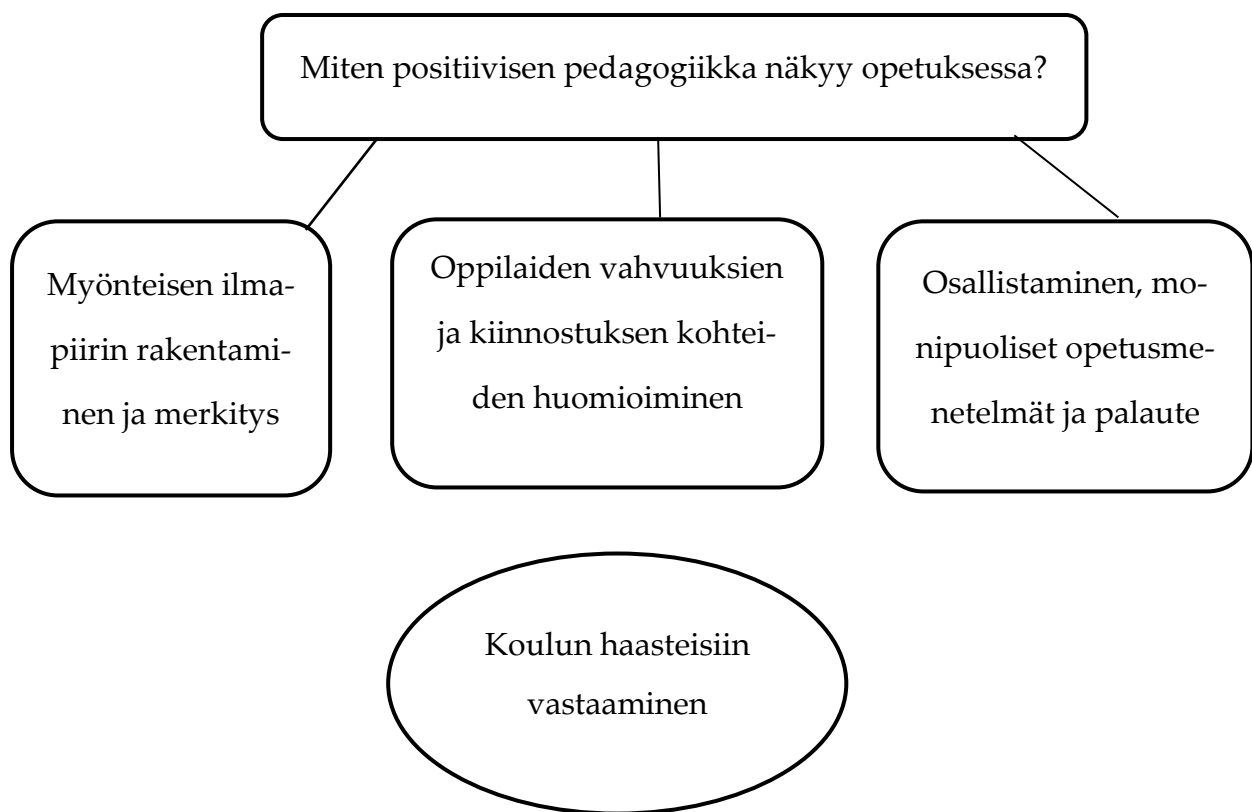
Pohdin omaa tutkijanrooliani ennen aineistonkeruuta ja pyrin pitämään siitä kiinni kerätessäni aineistoa kentällä. Päädyin passiivisemmän havainnoijan rooliin. Koin, että kokemattomana tutkijana olisi haasteellista säilyttää huomio vain tutkittavassa aiheessani, mikäli roolini olisi ollut aktiivinen. Metsämuuronen (2009, 248) toteaa, että liiallinen osallistuminen ja mukana oleminen voivat johtaa havainnoinnin alkuperäisen tarkoituksen himmenemiseen. Haastatteluissa etenin temahaastattelun mukaisesti kysyen teemoihin kuuluvat kysymykset haastateltavilta. Kysymysten järjestys vaihteli. Joitakin kysymyksiä tarkennettiin, mutta kaikki teemat käytiin läpi, sillä ne kuuluivat tutkimuksen viitekehykseen (Tuomi & Sarajärvi 2002, 77–78). Pyrin haastattelijan roolissa luomaan tilanteesta mahdollisimman kiirettömän ja avoimen. Valitsimme opettajien kanssa tilaksi heidän luokkahuoneensa, jossa olimme keskenämme ilman häiriötekijöitä. Tutustuin etukäteen haastattelijan rooliin kirjallisuuden avulla, jotta pystyisin luomaan tilanteesta mahdollisimman luotettavan ja luontevan (Metsämuuronen 2008, 39).

Haastatteluaineiston analyysissä nojasin laadullisen sisällönanalyysin toteuttamisen perusteisiin. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 93). Tulosten tulkinnassa etenin teemojen mukaisesti. Tutkimusselosteessa käytin suoria lainauksia haastatteluista osoittaakseni tulkintojeni luotettavuutta. Käytin tulososiossa myös havainnointimuistiinpanojeni suoria tekstipätkiä. Tarkoituksena oli saavuttaa tulkinnallinen taso tutkimuksessa. (Hirsjärvi ym. 2009, 233.) Tutkimuksen tekijänä mietin, kuinka paljon valitsemani valmiit teemat ohjasivat tutkimukseni analyysiä ja tutkimustuloksia. Lähtökohtana aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä on teorian muodostuminen analyysin seurauksena. Oletuksenani oli kuitenkin, etten voi lähteä tutkimaan ilmiötä ilman jonkinasteista teoreettista ymmärrystä aiheesta. Koin myös tärkeäksi rajata aihettani, jolloin päädyin käyttämään CLASS-materiaalia teemoittelun apuna. Keskeisten käsitteiden löytäminen, ja

sitä kautta teoreettisen pohjan muodostuminen tapahtui kuitenkin vasta aineiston analyysin seurauksena.

6 TULOKSET

Tulososiossa esittelen analyysin pohjalta saamiani tuloksia. Tulososioni jakaantuu kahdeksaan eri osaan, joiden pohjalta tuloksia tarkastellaan. Tulososia jakaantuu myönteisen ilmapiirin vahvistamisen keinoihin, myönteisen ilmapiirin merkitykseen, oppilaiden kiinnostuksen kohteiden huomioimiseen, oppilaiden vahvuuksien tunnistamiseen ja tukemiseen, osallistamiseen, opetusmenetelmien hyödyntämiseen, palautteen antoon sekä koulun haasteisiin vastaamiseen. Seuraava kuva ilmentää tulososion hahmottamista tutkimuskysymyksistä käsin:



KUVIO 6 Positiivisen pedagogiikan näkyminen opetuksessa

6.1 Myönteisen ilmapiirin vahvistamisen keinoja

Hyvän ilmapiirin tavoittelu on keskeistä, sillä sen on tutkittu vaikuttavan oppilaan oppimistuloksiin (Hamre & Pianta 2005, 951). Tutkimukseen osallistuneiden luokanopettajien mukaan myönteisen ilmapiirin vahvistaminen mahdollistui pari- ja ryhmätyöskentelyn hyödyntämisen avulla, jolloin oppilaat olivat aktiivisessa vuorovaikutuksessa toistensa kanssa.

”..sen yhteisen tekemisen kautta et seki tekee sitä ilmapiiriä just ku on toisilleen tuntemattomampia oppilaita, ollaan silloin monenlaisissa kokoonpanoissa ja pienemmissä ryhmissä tekemistä et sen kautta tutustuu ja oppii olemaan yhdessä..” (O5)

Luokassa oli havaittavissa oppilaan ja opettajan välisen vuorovaikutuksen lämpimyyttä. Opettaja ja oppilaat vaihtoivat yhteisiä hymyjä ja tekivät yhdessä oivalluksia (havainnointi O2). Luokassa käytyjen yhteisten keskustelujen koettiin vahvistavan myönteistä ilmapiiriä. Keskusteluissa voitiin käsitellä vaikeitakin asioita, kuten oppilaiden välisiä ristiriitoja. Opettajat kokivat tärkeäksi reagoida ongelmiin ja purkaa yhteisen keskustelun avulla ongelmia yhdessä oppilaiden kanssa. Luokan yhteisissä keskusteluissa koettiin tärkeäksi, että jokaista oppilasta kuunnellaan ja jokainen otetaan vakavasti.

”..paljon käydään läpi näitä ongelmatilanteita oppilaitten kanssa puhumalla. Monesti ihan koko luokan kesken niinkö tänäänki oli tuosta välituntihommasta, mutta sitten käydään myös niinkö pienemmissä porukoissa että ei aina niinkö koko porukkaa niinkö rasiteta niillä, koska osahan toimii hirveän hyvin muutenki” (O2)

Erään luokan oppitunti alkoi välitunnilla ilmenneiden erimielisyyksien selvityksellä. Opettaja johti keskustelua ja kyseli lasten näkemyksiä, kuinka leikki saadaan onnistumaan. (havainnointi O2)

Opettaja aloittaa tunnin keskustelemalla oppilaiden kanssa välitunnilla ilmenneiden ongelmien selvoittamiseksi. Oppilaille on tullut hippaleikeissä erimielisyyksiä. Opettaja ottaa oppilaat mukaan keskusteluun ja kysyy miten leikkiä voidaan leikkiä, niin että kaikilla on mukavaa. Opettaja jakaa puheenvuoroja ja oppilaat ehdottavat vaihtoehtoja. Opettaja sanoo lopuksi yhteisesti ”kannustan ja rohkaisten teitä kokeilemaan hippaa uudestaan muistaen miten sitä voi leikkiä mukavasti”.

Havaintoja kertyi kiireettömästä ilmapiiristä. Asioiden jakamiselle tuntui olevan aikaa (havainnointi O5). Yhteisten keskustelujen avulla oppilailla oli mahdollisuus tuoda esille omia näkökantojaan ja ehdotuksia. Oppilaiden koettiin tällöin

sitoutuvan toimintaan paremmin. Keskusteluissa tärkeäksi koettiin kuulluksi tuleminen. Tutustumista toisiin vahvistettiin yhteisen tekemisen kautta vaihtuvissa ryhmissä. Opettajan tehtävänä nähtiin luoda tilanteita, joissa lapset tutustuvat toistensa kanssa sekä kokevat kuuluvansa ryhmään. Pyrkimyksenä oli, että lapset oppivat kuuntelemaan, kunnioittamaan toisiaan ja jakamaan asioita. Näiden sosiaalisten taitojen kehittyminen edellyttää kuulluksi tulemistä ja yhteisössä osallisena olemista (Eskel & Marttila 2013, 76–77).

”..kuunnellaan oppilaita että mitä niillä on sanottavaa ja mitä ne haluaa ja tavallaan mikä niitten mielestä toimii, niitä niitten ehotuksia ja näkökantoja niin ne sitoutuu itekki siihen..” (O5)

Myönteisen ilmapiirin luomista ja vahvistamista toteutettiin myös leikkiä hyödyntäen, sillä sen koettiin olevan alkuopetusikäisille oppilaille sopiva tapa. Leikin merkitystä voidaan korostaa, sillä se auttaa lasta tutustumaan ympäristöönsä, ja jakamaan kokemuksia toisten kanssa (Lyytinen & Lautamo 2014, 226).

”Mitä alemmasta luokka-asteesta on kysymys niin silloin tavallaan niinku pystyy semmosen leikin ja muun.. avulla hyvinkin paljon nostamaan sitä ilmapiiriä ja hyvinkin paljon herkemmin..” (O1)

Opettajien kokemusten mukaan hyvän ilmapiirin tavoittelu vaatii työtä ja panostamista. Tutkimuksessa kävi ilmi, että opettajat pitivät asenteen merkitystä olennaisena työssään. Opettajan omalla asenteella nähtiin olevan suuri vaikutus siihen, miten työskentely oppilaitten kanssa koetaan. Opettajat näkivät, että vännäkö kannattaa työssä. Jokaisen oppilaan on tärkeää tulla huomioiduksi ja nähdyksi. Opettajan onkin tärkeä tutustua oppilaisiinsa hyvin. Opettajan tulee myös nähdä vaivaa, että oppilaat oppivat tuntemaan toisensa. Uusi opetussuunnitelma painottaa osallisuutta, jota voidaan rakentaa arjessa yhteisen tekemisen kautta, keskustelemalla ja olemalla yhdessä (Eskel & Marttila 2013, 76–77).

Opettajat pitivät olennaisena opettajan kykyä ajatella positiivisesti, ja myös opettajan halua panostaa myönteisen ilmapiirin syntymiseen.

”Ja sitte se että ite yrittää nähä asiat positiivisessa näkökulmassa” (O1)

Havainnoinnin yhteydessä opettaja korosti luokassa tapahtuvia myönteisiä asioita. Luokkatilanteissa opettaja kiinnitti huomiota oppilaidensa myönteiseen

käytökseen. Yhdessä luokista värikynäpurkki oli kaatunut lattialle. Kaksi oppilasta ryhtyi keräämään niitä oma-aloitteisesti. Opettaja huomioi oppilaidensa toimintaa ja kiittää värien keräämisestä (havainnointi O1). Myönteisyyttä koettiin saavutettavan myönteisen palautteen kautta. Positiivisia asioita pyrittiin pitämään ja tuomaan esille korostamatta virheitä (havainnointi O5).

Luokassa on seinällä lappu, jossa lukee "mokaaminen sallittua". Matematiikan tunnilla oppilaat laskevat opettajan kanssa dokumenttikameralle allekkain laskua. Yksi oppilaista on laskemassa laskua, mutta hän ei saa vastausta oikein. Osa oppilaista huomaa tämän ja tuo esiin että lasku ei ole oikein. Opettaja huomauttaa oppilaita muistamaan, että luokassa mokaaminen on sallittua. Opettaja painottaa, ettei haittaa vaikkei lasku menen kerralla oikein.

Ryhmähenkeä ja yleistunnelmaa pyrittiin vahvistamaan kehumalla oppilaita, kun siihen oli aiheita. Tärkeäksi koettiin ryhmäytymiseen panostaminen. Yhdessä luokassa oli välituntikaveri-taulukko, jossa oli jokaisen oppilaan nimi. Listaan merkittiin välituntien kohdalta rasteja, mikäli välitunnilta on löytynyt kaveri. Opettaja kehotti merkitsemään välitunnin jälkeen listaan, jos kaveri löytyi. Oppilaiden tehtävänä oli itse kiinnittää huomiota asiaan välitunneilla (havainnointi O5).

Myös opettajan asettamat selkeät odotukset ja tavoitteet nähtiin auttavan oppilasta ohjaamaan omaa toimintaansa. Monissa luokissa hyödynnettiin palkintojärjestelmää motivoinnin keinona. Tavoitteet olivat sekä yksilöllisiä että ryhmän sisäisiä. Aiempi tutkimus pohjaa myös havaintoon, jossa selkeiden odotusten ja tavoitteiden asettaminen auttaa oppilaita kehittymään itseohjautuvuudessa ja vastuunottokyvyssä, sekä edistää oppilaan ja opettajan välistä suhdetta (Muhonen ym. 2006, 115). Useassa luokassa kerättiin helmiä purkkiin yhteisen tavoitteen saavuttamiseksi. Luokassa kerätään helmiä purkkiin esimerkiksi onnistuneesta käyttäytymisestä. Helmiä jaettiin päivän aikana onnistuneista siirtymistä sekä onnistuneesta tuntityöskentelystä (havainnointi O4). Yhdessä luokassa oli pidetty kokous Kiva-viikosta, jonka aikana oppilaat keräisivät tähtiä hyvästä käytöksestä. Kiva-viikolla pyrittiin vahvistamaan ryhmähenkeä, kiinnittämään huomiota hyvään käytökseen ja palkitsemaan siitä.

"...nyt ei tule pelkästään se paine sitä yhtä oppilasta kohtaan tai kahta vaan että on tällöinen ryhmä fiilis ja mennään tämän myönteisen kautta, kiinnitetään huomiota siihen myönteiseen käytökseen.." (O3)

Positiivisen palautteen avulla pyrittiin korostamaan ja tuomaan esille oppilaille asioita, mitkä he jo osaavat. Oppilaille pyrittiin antamaan myönteistä ja korjaa-
vaa palautetta. Oppilaan tulisi kokea tullessa hyväksytyksi oppijana. Lapsia oh-
jattiin antamaan myönteistä palautetta toisilleen. Oppilaiden aktiivinen rooli nä-
kyi myös siinä, että heitä ohjattiin tietoisesti opettelemaan ristiriitojen selvittä-
mistä keskenään.

”.. ei pelkää että opettajat antaa sitä palautetta vaan että myös opetetaan että lapset
antaa myös toisilleen sitä myönteistä palautetta ja opettelevat itsekin niitä riitoja ja risti-
riitatilanteita selvittämään yhdessä keskenänsä mutta sitten toki aikuinen auttaa jos tar-
vitsee apua niissä tilanteissa ja pyrkimys on aina siinä semmoseen että kaikilla olisi hyvä
olla, olotilaan..” (O4)

Myönteisen ilmapiiriin pyrkiminen vaatii myös opettajan paneutumista, omis-
tautumista ja tahtotilaa. Myönteinen ilmapiiri nähtiin luokkatyöskentelyn poh-
jana. Sen arvioitiin vaikuttavan oppilaiden työskentelyyn, ja olevan lähtökohtana
oppimiselle. Opetukselle ja oppiainesisältöjen käsittelylle luodaan ikään kuin
pohja ilmapiirin kehittämisen avulla.

”..kyllähän just näitten pienten kakkosluokkalaisten kanssa jos siellä on huolia, murheita
niin kyllä näitä täytyy läpi käydä ensin ennen ko voi ruveta ajattelemaankaan että me ru-
vetais oppimaan jotaki tai paneuduttais matematiikkaan tai äidinkieleen tai johonki
muuhun asiaan että ne on niinku ne tärkeimmät..” (O4)

Myönteisen ilmapiirin luomisen ja ylläpitämisen nähtiin vaativan opettajalta tun-
neherkkyyttä. Tärkeäksi koettiin puuttuminen luokan ongelmiin. Yhteistyötä ko-
din kanssa pidettiin olennaisena. Opettajan asettamat selkeät säännöt ja rajat, ja
niiden noudattamisen vaatiminen, loivat turvaa. Oppilaiden turvallisuuden tun-
teen koettiin olevan olennainen osa myönteistä ilmapiiriä. Tärkeää opettajana oli
puuttua kasvatustilanteisiin jämakästi. Oppilaita pyrittiin ohjaamaan itse huo-
maamaan ja oivaltamaan, kuinka tilanteita voisi ratkaista. Tärkeää oli ohjata op-
pilaat harjoittelemaan tilanteiden ratkaisemista keskenään ilman opettajaa. Op-
pilaiden turvallisuuden tunnetta voidaan lisätä selkeillä säännöillä, järjestelmäl-
lisellä päivärytmillä ja opettajan johdonmukaisuudella (Aro ym. 2004, 169; La-
gana-Riordan ym. 2011, 111). Tässäkin tutkimuksessa selkeiden sääntöjen ja ra-
jojen nähtiin heijastuvan oppilaiden kokemaan turvallisuuden tunteeseen.

”.. se turvallisuus mitä ne rajat ja säännöt luo niin on sitten tärkeitä siinä myönteisen il-
mapiirin syntymisessä..” (O4)

Havainnointi tuotti aineistoa siitä, kuinka opettaja huomioi yksilöllisesti oppilaitaan. Eräässä luokassa opettaja varmisti oppilailtaan henkilökohtaisesti, saako hän esitellä töitä muulle luokalle (havainnointi O2). Toisessa luokassa opettajalla on luokassaan Time timer -kello, johon hän laitto esille työskentelynajan keston erityisesti yhdelle oppilaalle ohjatakseen tämän työskentelyä ja keskittymistä. Hän sanoi oppilaalle ”sinnittele vielä” ja kannusti jatkamaan (havainnointi O4).

Opettajalla nähtiin olevan vastuullinen rooli ilmapiirin luomisessa. Opettajat toivat esiin myös oppilaiden vaikutuksen myönteiseen ilmapiiriin luomisessa ja ylläpitämisessä. Yksittäinen oppilas voi käytöksellään vaikuttaa ilmapiiriin. Monille oppilaille ongelmatilanteet ovat oppimisen paikka. Tärkeää on, että oppilas oppii pitämään jatkossa kiinni yhteisistä sopimuksista ja kasvaa luokkayhteisönsä jäseneksi.

”.. sitten ne rajat ja säännöt ja muut, ne tietyt seuraukset tietyistä rikkomuksista ja muista, että seki vaikuttaa siihen myönteiseen ilmapiiriin, että se mikä on luvattu ja sovittu niin se pietään..” (O5)

6.2 Myönteisen ilmapiirin merkitys

Myönteisen ilmapiirin merkitys osoittautui hyvin monisävytteiseksi. Opettajat kokivat myönteisen ilmapiirin vaikuttavan siihen, että jokainen oppilas pystyy olemaan oma itsensä luokassa. Tunne siitä, että saa olla oma itsensä, vaikutti opettajien mielestä lasten kokemuksiin hyvästä ilmapiiristä. Oppilaalle tärkeitä asioita Eskelin ja Marttilan (2013,78) mukaan ovat juuri hyväksytyksi tuleminen omana itsenään, arvostuksen tunne ja kokemus ryhmään kuuluvuudesta. Hyvä ilmapiiri ja toimiva ryhmähenki mahdollistavat sen, ettei omia heikkouksiaan ja osaamattomuuttaan tarvitse peitellä. Ryhmässä opitaan tuntemaan toisensa sellaisina kuin ollaan. Tunteiden vapaa ilmaiseminen mahdollistui luokassa vallitsevan hyvän ilmapiirin myötä. Opettajat kokivat, että oppilaat pystyivät kertomaan omia näkemyksiä ja ehdotuksia vapaasti.

”Oppii sitten niinku aidosti tuntemaan toisen että minkälaisia aidosti ollaan.” (O4)

”Oppimiseen se vaikuttaa ilman muuta, että sillo ku on positiivinen.. ee.. semmonen hyvä ilmapiiri, toimiva ryhmähenki niin sillo se oppilas uskaltaa helpommin näyttää myös ne heikkoutensa ja sen osaamattomuutensa.” (O1)

Oppilaita pyrittiin ohjaamaan vertaispalautteen antamiseen toisilleen. Luokan myönteinen ilmapiiri merkitsi oppilaiden aktiivisuutta ja osallistumista yhteiseen toimintaan. Tästä samasta lähtökohdasta lähtee liikkeelle myös kuulluksi tulemisen pedagogiikka, joka painottaa lasten tukemista aktiiviseen osallistumiseen (Louhela 2012, 87). Luokassa tehtiin harjoitteita, joissa opetellaan jakamaan omia asioita ja kuuntelemaan toisia (havainnointi O4)

Luokka jaetaan pienempiin ryhmiin. Toinen luokanopettajista pitää päivän aikaa kaverikerhoa oppilaille. Oppilaille on mukanaan kaverikerhovihko, johon he ovat piirtäneet kuvan itsestään ja tärkeistä ihmisistä. Kaverikerhossa oppilaat istuvat lattialla piirissä ja kertovat perheen yhteisestä ajasta. Kaverikerhossa puhutaan tunteista. Lapset ovat rauhallisia ja kuuntelevat toisiaan."

Myönteinen ilmapiiri vaikutti myös oppilaan kokemukseen toivosta. Kokemus siitä, että virheet ovat korjattavissa ja päällimmäisenä tunnelmana on "hyvä fiilis" oli tärkeä opettajien mielestä.

"...sillähän on aivan hurja merkitys millainen se ilmapiiri on että jos se ei toimi ja jos siellä on huono olla ja asioita mielen päällä niin mikään ei etene eikä mikään toimi. Et se on se lähtökohta että ylipäätään pystyy oppii yhtään mitään." (O5)

Mielen päällä olevista asioista pyrittiin keskustelemaan avoimesti. Hyvän ja myönteisen ilmapiirin myötä oppilaiden oli helpompi keskittyä opeteltaviin asioihin. Havainnointi tuotti aineistoa, jossa opettajat kannustivat oppilaitaan. Puheessa tuli esille kannustus sinnikkyuteen ja kärsivällisyyteen (havainnointi O4 ja O5). Tutkimuksessa esille tuli opettajan pyrkimys nähdä asiat positiivisesti. Virhe- ja ongelmakeskeistä kulttuuria pyrittiin välttämään. Ongelmakeskeinen koulukulttuuri estää opettajia huomioimasta oppilaidensa myönteistä kehitystä (Sandberg & Vuorinen 2015, 12). Tärkeää oli viestittää, että virheistä voi oppia, ja että jokaisella on vahvuuksia ja heikkouksia. Opettajat pyrkivät viestittämään oppilailleen, että heikkouksia voidaan kehittää yhdessä ja vahvuuksia vahvistaa. Tärkeänä pidettiin, että lapselle kehittyy realistinen kuva omista taidoistaan. Epäonnistumiset voidaan nähdä tärkeinä oppimiskokemuksina (Hotulainen ym. 2014, 265–266).

6.3 Oppilaiden kiinnostuksen kohteiden huomiointi

Oppilaiden kiinnostuksen kohteiden nähtiin näkyvän varhaisessa vaiheessa oppilaaseen tutustuttaessa. Osa opettajista pohti, kuinka kiinnostuksen kohteita voisi rinnastaa koulutyöskentelyyn vielä enemmän. Kiinnostuksen kohteita pidettiin voimavaroina. Tärkeänä kokemuksina pidettiin myös sellaisia kokemuksia, jotka ei välttämättä kiinnosta, vaan vaativat oppilaalta pinnistelyä ja sinnikkyyttä. Sinnikkyuden ja pinnistelyn seurauksena lapsi oppii, että asioiden eteen täytyy nähdä vaivaa ja venyä (Kumpulainen ym. 2014, 231–232).

Oppilaiden kiinnostuksen kohteita voitiin huomioida opetuksessa eriyttämisen avulla, linkittämällä asioita oppilaan omaan elämään sekä mahdollistamalla oppilaalle aktiivinen rooli opetustilanteessa. Opettajat myös pyrkivät mielikuvien avulla helpottamaan lasten ymmärrystä tehtäviä kohtaan (havainnointi O3). Opetussuunnitelma toimii opetusta ohjavana tekijänä, mutta esimerkiksi kirjoitustaitoa harjoitellessa voidaan kirjoitettavaksi aiheeksi valita oppilasta kiinnostava aihe. Opittavien asioiden linkittäminen oppilaiden omaan elämään koettiin myös hyödylliseksi ja oppimista edistäväksi. Yksi opettajista oli esimerkiksi uskonnon tunneilla kokenut oppilaiden ymmärtäneen käsiteltävää aihetta paremmin, kun oppilaat saivat miettiä sitä omakohtaisten kokemusten kautta.

”.. se elävöittää sitä opetusta ja sitten että sillä jos mä yritän uskonnossaki opettaa jotaki, jotain raamatun asiaa, se ei kiinnosta ehkä suurinta osaa ollenkaan, mutta kun sen linkittää heti siihen heijän omaan elämäänsä ja ottaa sen siinä keskustelussa mukaan, he tulee tosi kivasti mukaan siihen keskusteluun ja heivät koe enää sitä semmosena uskonnollisena asiana, vaan se on heille niinkö elävää elämää ja sillä on hirveän niinkö tärkeä merkitys siinä opetuksessa..” (O3)

Kiinnostuksen kohteiden huomioiminen nähtiin myös oppimista edistävänä asiana. Positiivisen pedagogiikan neljän periaatteen mukaisesti tutkimuksessa tuli esille esimerkiksi jakaminen ja ankkurointi (Opetushallitus 2016). Ankkurointiin liittyen opeteltavia asioita voitiin lähestyä oppilaille omakohtaisemmin ja ymmärrettävämmin linkittämällä niitä oppilaan omaan elämään. Oppimistilanteet olivat aktiivisempia, mikäli ne linkittyivät oppilaiden omaan elämään. Oppilaat kokivat tällöin opeteltavan asian omakohtaisemmaksi. Opettajalta tämä edellytti joustavuutta ja herkkyyttä tarttua tilanteisiin.

Opettajat nostivat esiin eriyttämisen kiinnostuksen kohteiden huomioimisen yhteydessä. Aiheesta riippuen oppilaat voivat tuoda omaa osaamistaan esille ja opettaa sitä myös muille. Oppilaiden aktiivinen rooli oppimistilanteissa koettiin positiivisena asiana, koska oppilaat olivat mukana luomassa oppimistilannetta.

”.. niin ja he tavallaan itekki luo sen opetustilanteen---opetustilanne ei ole pelkästään sitä että opettaja kaataa sen tiedon sinne vaan että he itse prosessoivat sitä ja kun se sanoo ääneen että he on ajatellu tämmöstä , ja heitä on tämmönen ja tämmönen asia niinkö mietittyäni niin ne on just niitä oikeita asioita mihin opettajan sitten pitääki tarttua ja he niinkö ite luo sen tilanteen, opetustilanteen ja opettavat siinä samalla muita ja näin..” (O3)

Oppilaantuntemuksen ja kiinnostuksen kohteiden avulla opettaja voi saada oppilaan ymmärtämään ja oivaltamaan asioita. Oppilaantuntemus auttaa esimerkiksi löytämään yhteisen tavan keskustella asioista. Tutkimuksessa positiiviseen pedagogiikan periaatteiden mukaista yhteistä jakamista esiintyi oppilaiden ja opettajan välillä (Opetushallitus 2016). Opettajan tulisi selvittää ja olla kiinnostunut oppilaan elämästä kokonaisvaltaisesti. Kiinnostuksen kohteiden selvittämiseen käytettiin yhteisiä keskusteluja sekä koko ryhmän kesken että yksilöllisesti. Kiinnostuksen kohteiden avulla opettajalla oli mahdollisuus löytää oppilaan kanssa yhteinen kieli, jolla asiat olivat oppilaalle ymmärrettävämpiä.

”No kyllähän niinkö itte kokee että ne oppilaitten kiinnostuksen kohteet on sillä tavalla semmonen voimavara siinä vaiheessa kun niitä alkaa itte tietämään ja ne tulee niinkö esille esimerkiksi vois sanoa jostaki aikasemmista vuosista ko on ollu vaikka semmosia vähän hankalampia poikia esimerkiksi ja sitten ko ne on ollu tuolla jääkiekossa--jääkiekkoa niin sitten on monesti niinkö noita ongelmatilanteitaki käyty läpi ja mietitty vaikka sitä että hei jääkiekossakin, mitä tapahtuu jos tehään näin. Ja me ollaan puhuttu tavaltaan samaa kieltä ja niinkö semmosissa se minusta niinkö kiin-ne niinkö huomionkohteet tulee kyllä huomiotua ja niillä on iso merkitys.” (O2)

Kiinnostuksen kohteiden selvittäminen koettiin osaltaan haastavaksi. Joidenkin oppilaiden kiinnostuksen kohteet eivät tule yhtä voimakkaasti esille kuin toisten. Kaikki kiinnostuksen kohteet eivät myöskään ole kouluun liittyviä, vaan ovat erityisesti vapaa-aikaan sijoittuvia. Opettajat kokivat koulun hektisen arjen haasteeksi kiinnostuksen kohteiden selvittämiseksi ja huomioimiselle. Asioiden jakamiselle opettajat toivoivat lisää aikaa koulun arkeen. Ajanpuute tai opetus suunnitelman velvoitteet nähtiin rajoittavana tekijänä. Opettajat kokivat, että

koulun arjen hektisyyden takia oli vaikea löytää yhteisiä keskusteluhetkiä oppilaiden kanssa. Opetussuunnitelman noudattaminen ja sen mukaiset tavoitteet vaikuttivat koulutyöskentelyyn. Oppilaille oli tietynlaiseen pisteeseen asti mahdollisuuksia vaikuttaa, mutta tavoitteet ohjasivat opettajan suunnitelmia opetuskokonaisuuksien valinnassa.

”...mä haluaisin sellaisen koulun jossa ei olisi kelloa ja aikatauluja ettei joutuisi aina keskeyttämään---ois ihana joskus ottaa niitä vielä paljon paljon enemmän et sitten valitettavasi se kello aina kilahtaa ja tänne tulee toinen opettaja joka hakee jonkun oppilasryhmän mukaansa ja muuta---ei ehkä aina jää sille keskustelulle tarpeeksi aikaa.. mutta siis todella tärkeätä, ja täälläki on monia lapsia että jos ne ei saa kertoa sitä omaa asiaansa mikä just nyt on päällimmäisenä mielessä sit ei, ei tuu kyllä hommista yhtään mitään..” (O4)

Kiinnostuksen kohteiden jakaminen ja itsestä kertominen koettiin merkittäväksi oppilaille. Tärkeänä koettiin viestittää, että jokainen oppilas saa olla kiinnostunut siitä mistä haluaa. Kaikkien ei myöskään tarvitse olla kiinnostuneita samoista asiasta. Jokainen saa olla oma itsensä.

”...mikä kiinnostaa ketäkin ja säännöissä lukee ole oma itsesi niin tuota tavallaan sitä on yritetty niille saaha että jokainen on voi olla kiinnostunu just siitä mistä on ettei tarvitse niinkö olla samasta kiinnostunu ku se vierustoveri vaan voi olla just sitä omasta asiastansa kiinnostunu ja saa olla kiinnostunu erilaisista asioista..” (O4)

Opettajat käyttivät myös aikaa opetuksestaan siihen, että oppilaat saivat jakaa omia asioitaan esimerkiksi viikonloppukuulumisten muodossa. Opettajat nostivat myös esille opettajan kiinnostuksen oppilaista. Tärkeänä koettiin, että opettaja kyselee kuulumisia, ja on kiinnostunut oppilaita kiinnostavista asioista aidosti. Eräässä luokassa opettaja kyseli käsityötunnin aikana oppilaiden joulusuunnitelmista. Oppilaat ja opettaja keskustelevat aiheesta työn lomassa, ja myös opettaja kertoi omista suunnitelmistaan. (havainnointi O5) Tutkimukseen osallistuneet opettajat kokivat oppilaiden huomaavan kuunteleeko opettaja heitä todella.

Kiinnostuksen kohteiden huomioiminen yhdistettiin myös lasten vaikutusmahdollisuuksiin ja kokemukseen omasta merkityksellisyydestä. Opettajat pohivat, kuinka paljon alkuopetusikäiselle lapselle voidaan antaa mahdollisuuksia vaikuttaa. Oleellista oli että oppilaat saivat vaikuttamisen mahdollisuuksia jo alkuopetuksesta lähtien. Vaikutusmahdollisuuksia annettiin oppiaineiden sisällä.

”.. tällöisiä pikkujuttuja vaikka isänpäiväkortin väri et saa lapsi itse päättää tai tehdään kynäpussukkaa, penaalia niin saa itse päättää sen värin että minkälaisen tekee tai vohvelipujotuskuviot että minkälaista tehdään ja se on sitten taas semmosella pienellä tasolla sitä myöskin..” (O4)

Oppilailla oli mahdollisuus tehdä valintoja työhönsä käsityötunnilla. He saivat ideoida, millaisia kuvioita he haluavat leikata huovasta. Myös huovan värin saa vapaasti valita (havainnointi O3). Yhden luokan kesken olleen yhteisen tavoitteen saavuttamisen yhteydessä oppilaat saivat vaikuttaa äänestämällä siihen, mikä palkinto valitaan. Äänestämisessä oppilaat oppivat demokraattisia vaikuttamisen keinoja.

”..näitä palkintojahan me ollaan kans tehty sitten just että lapset ovat saaneet itse ehdottaa että mitä he haluavat palkinnoksi hyvästä käyttäytymisestä ja on sitten äänestetty tai aika selkeät meillä kyllä oli enemmistö mitä ne halusivat että siis sillä tavalla on huomioitu myöski sitte..” (O4)

Opettajat näkivät vaikuttamisen kokemuksen tärkeäksi oppilaalle. Vaikutusmahdollisuuksien antaminen koettiin positiivisena ja sitä pyrittiin sisällyttämään opetukseen.

”Tullee se kokemus että ne pystyy vaikuttamaan niihin asioihin mitä täällä tehdään, mitä niinku tapahtuu että kaikki ei tuu opesta vaan itekki pääsee sannoon ja on oikiasti vaikutusta..” (O5)

6.4 Oppilaiden vahvuuksien tunnistaminen ja tukeminen

Opettajat kokivat oppilaidensa vahvuuksien näkyvän nopeasti oppilaisiin tutustumisen ja koulutyöskentelyn yhteydessä. Toisaalta koettiin, että jotkin vahvuudet voivat olla vaikeampia havaita. Oppilaan vahvuuksia selvitettiin tekemällä havaintoja ja jakamalla asioita yhdessä. Tiedonsiirtoa pidettiin tärkeänä. Koulun ja kodin yhteistyön avulla voitiin myös saada lisää tietoa lapsen vahvuuksista, sillä kaikkien oppilaiden vahvuudet eivät tulleet esille koulutyöskentelyn yhteydessä.

”No oikeastaan ne vahvuudet näkyy aika nopeasti.. siinähan niinkö ajan myötä se ammatillinen silmä kehittyy.. ja sitten on ollu kyllä tapauksia, joissa se on vähän semmonen epämääräinen, ei saa niinku otetta siitä että siitä että mikä tämän lapsen..” (O1)

Oppilaiden erilaisia vahvuuksia opettajat kokivat selvittävänsä monipuolisen arvioinnin ja vaihtelevien opetusmenetelmin avulla. Tämä mahdollistaa eri tavalla oppivien oppilaiden osallistumisen opetukseen aktiivisesti ja motivoituneesti (Ihme 2009, 13). Oppilaita ei siis arvioida vain esimerkiksi summatiivisesti, vaan kaikkia arvioinnin muotoja hyödyntäen. Opetusmenetelmien valinnassa pyrittiin monipuolisuuteen, mikä tarjoaa erilaisille lapsille mahdollisuuksia onnistua ja oppia. Opettaja saa myös itse monipuolisemman kuvan oppilaistaan, jolloin arviointi on totuudenmukaisempaa (Ihme 2009, 13).

”..eikä pelkästään se että se on sitä sen niinku arviointia kokeitten perusteella, vaan keskustelemalla, tekemällä yhdessä, kahenkeskinen keskustelu on työn lomassa tärkeää ja sitte että arvioida sitä lapsen osaamista niinkö monella eri tavalla.--- hän saa monella eri tavalla niinkö osottaa sitä osaamistaan. Sekä se että se on kirjallista, suullista, ryhmätyöskentelyä, parityöskentelyä, niissä näkyy se mikä on hänen vahvuuksia. Sehän on niinku opettajan tehtävä ja täytyy saada selville, jotta pystyy tukemaan sitä lasta sitten niissä vähemmän vahvoissa asioissa.” (O1)

Opetuksen eriyttäminen nähtiin myös olennaisena osana työtä. Sitä kuvailtiin muun muassa opetustyön suolaksi. Monipuolista eriyttämistä odotetaan jo yleisen tuen muodossa kolmiportaisessa tuessa. (Koivula 2011, 4). Oppilaiden vahvuuksia koulussa voitiin vahvistaa opettajien mukaan ylöspäin eriyttämällä ja kannustamalla oppilasta haastavina hetkinä. Kannustamista ja huomioimista pidettiin tärkeänä. Hyödylliseksi koettiin myös henkilökohtaisten tavoitteiden asettaminen ja oppilaan taitojen näkyväksi tekeminen. Vahvuuksia pyrittiin tekemään näkyviksi niitä korostamalla ja kehumalla.

Olennaista oli opettajana huomioida oppilaan edistyminen. Yhteisten keskustelujen ja opettajan antaman palautteen avulla opettaja pystyi tekemään näkyväksi oppilaalle tämän oppimista. Vahvuuksia selvitettiin keskustelemalla oppilaitten kanssa heidän elämäänsä koskevista asioista. Opettajalta tämä edellytti kiinnostusta ja halua kuunnella oppilaitaan. Opettajat pyrkivät tuomaan esille oppilailleen heidän kehittymistään ja sellaisia asioita, joita he jo osaavat. Huomioiminen tai kehu saattoivat ilmetä esimerkiksi opettajan sanallisena kehuna lukuläksyn hallitsemisesta. Hotulainen ym. (2014, 265–266) näkevät, että opettajan

työssä on tärkeää huomata oppilaan kehittyminen, mutta myös tehdä se näkyväksi oppilaalle itselle. Tämä lisää oppilaan itseluottamusta ja itsearvostusta. (Hotulainen ym. 2014, 265–266.)

”..kannattaa niinkö aina välillä palata niihin aikasempiin vaikka niihin lukuläksyihin tai sitten siihen näyttää että sä oot kirjottanu tämmöstä silloin ja silloin, huomaatko miten hyvin, hienosti sä oot kehittynyt niin tuoda myös lapselle näkyväksi se, ei sitä kehitystä muuten sieltä hoksaa eikä siinä arjen tuoksinnassa muuten tuu ku pysähtymällä ja katsomalla, lueppa tuosta tämä on vanha läksy, sä osaat näin hyvin että sieltä ne vahvuudet sitten nousee..” (O3)

Opettaja halusi korostaa oppilaalle, että arvostaa oppilaan valmiiksi saamaa työtä ja haluaa että oppilas huomaa työnsä tuloksen (havainnointi O5)

Opettaja ottaa kuvan oppilaasta ja tämän valmiiksi tulleesta työstä. Lapsi näkee oman valmiin työn kameralta. Opettaja ja oppilas ihmettelevät yhdessä oppilaan työtä, jossa on heijastin. He pohtivat miten heijastin heijastaa.

Oppilaiden vahvuuksien tiedostaminen ja havainnoiminen koettiin osaksi opettajan työtä. Opettajan oli tärkeää olla kiinnostunut oppilaan vapaa-ajan harrastuksista ja ymmärtää vahvuuksien monipuolisuutta. Haastatteluissa nousi esiin, kuinka lisäkoulutuksen avulla yksi opettajista oli laajentanut käsitystään vahvuuksien ymmärtämisestä.

”---oon käynyt siinä koulutuksessa siinä Lapsen puheeksi oton-menetelmä koulutuksessa siinäki niemenomaan niinkö vanhempien kanssa käydään läpi lapsen vahvuuksia ja haavoittuvuuksia-- siinä otetaan ne vahvuudet nimenomaan hyvin esille..” (O2)

Vahvuuksien selvittämisessä mainittiin yhteistyö kodin kanssa. Yhteistyö ja asioiden yhdessä pohtiminen voivat johtaa huomaamaan lapsen vahvuusalueita. Lapsen elämää tutkittiin kokonaisvaltaisemmin, ei vain koulussa toimimisen näkökulmasta. Kotona lapsi saattoi taitaa monenlaisia asioita, jotka eivät tule koulutyöskentelyssä esiin. Onnistumisia voitiin siis löytää kotoa ja harrastuksista. Sekä koulussa että kotona saatava myönteinen palaute auttaa oppilasta muodostamaan realistista käsitystä itsestään (Sandberg & Vuorinen 2015, 12). Opettajan kiinnostus, välittäminen ja yhteistyö kodin kanssa mahdollistivat lapsen elämän kokonaisvaltaisempaa ymmärtämistä, sekä lapsen näkemistä kokonaisvaltaisemmin.

Vahvuuksien koettiin olevan tavallisia, arkipäiväisiä taitoja. Vahvuuksia ei nähty huippulahjakkuutena johonkin asiaan. Keskustelu vanhempien kanssa oli myös laajentanut opettajan käsitystä oppilaan vahvuuksista ja voimavaroista. Kaikkien oppilaiden vahvuudet eivät välttämättä näy koulussa.

koetaan vahvuus semmosena asiana joka ei ole semmonen superhyvä vaan semmosena niinkö ihan joka sujuu, menee normaalisti--niin niin elikkä se ei ole mikään että oot olympiatason voimistelija niin sillo sulla on vahvuus sä oot hyvä voimistelija--mulle niinkö auennu vasta tänä syksynä että tavallaan se--- itteki ku yhen vartin vietin tämän, tällä menetelmällä niin siinä justiin oli näitä vahvuuksia, niinkö että äitin kanssa huomatiin kuinka paljon poika on täällä vilkas, levoton--- niin tuota just puhuttiin että kuinka paljon kuitenkin on niitä vahvuuksia sillä tavalla että siellä kotona menee ne arkirutiinit rullaa ihan hyvin ja on kavereita.." (O2)

Opettajat kokivat oppilaiden vertaavan itseään toisiin oppilaisiin ja olevan kriittisiä omia suorituksia kohtaan. Tärkeää on, että opettaja pyrkii huomaamaan jokaisesta oppilaasta jotain hyvää. Opettajat kokivat koulumaailmassa yleisemmäksi toiminnaksi heikkouksien vahvistamisen. Vahvuuksien tukemisessa esille tuli opettajan halu eriyttää ylöspäin, jonka ansiosta oppilas sai korkeampia haasteista.

6.5 Osallistaminen

Uusi perusopetuksen opetussuunnitelma (2014) painottaa oppilaan aktiivista roolia. Opetussuunnitelma painottaa oppilaan kouluyhteisöön kiinnittymistä. Oppimiskäsitys perustuu aktiiviseen toimijuuteen. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 15, 17.) Tutkimuksessa opettajat pitivät oppilaidensa aktiivista roolia tavoiteltavana, ja se huomioitiin myös luokkatyöskentelyssä. Lapsen näkökulmien huomioonottaminen kuuluu pedagogiseen vuorovaikutukseen (Kumpulainen 2014, 225–226). Alkuopetusikäisten oppilaiden kanssa oppilaitten vaikutusmahdollisuuksia pyrittiin lisäämään vähitellen. Vallinnan mahdollisuuksia tarjottiin pienin askelein. Vaikuttamisen kokemusta pidettiin tärkeänä oppilaille. Oppilaat opettelivat vaikuttamista ja oman mielipiteen esille tuomista äänestämällä. Toisaalta ajatuksia herätti, kuinka paljon alkuopetusikäiselle lapselle voi antaa valtaa ja vaikuttamismahdollisuuksia.

Luokissa opettajat hyödynsivät kyselevää opetusta aktivoitakseen oppilaita ajattelemaan (havainnointi O4). Osallistaakseen oppilaita opettajat pyrkivät innostamaan oppilaitaan ja kysymään heidän mielipiteitään.

„jos sieltä nousee joku että ite olit ajatellu puhua jostakin muusta aiheesta mutta jos lapsilta nousee joku toinen aihe niin sitten otetaan ja napataan siitä kiinni ja tartutaan sitten siihen aiheeseen.” (O4)

Oppilaita aktivoitiin tunneilla pienillä tehtävillä, joissa jokainen pääsi osallistumaan. Niitä saattoivat olla esimerkiksi peukkuäänestys tai lukujonojen harjoittelu yhteisen leikin avulla. Tärkeänä koettiin, että lasten ideoihin tartuttiin joustavasti. Osallisuus nähtiin lasten osallistumisena ryhmänä tehtäviin asioihin. Luokissa tehtiin harjoitteita, joihin tarvittiin jokaista oppilasta. Uusi opetussuunnitelma (2016) näkee oppimisen sosiaalisena tapahtumana ja painottaa oppilaiden halua oppia yhdessä. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 17).

Opettaja osallisti oppilaita matemaattiseen tehtävään (havainnointi O2)

Tuntitilanteessa opettaja esiintyi taikurina ja pyysi osan oppilaista luokan eteen. Hän taikoi aina osan oppilaista piiloon taikasanalla ”simsalabim”, jolloin he menivät kyykkyyyn. Muut luokan oppilaista koettivat laskea kulloisenkin laskun. (O2)

Opettajan rooli nähtiin toiminnan käynnistäjänä. Osallistamista tapahtui myös antamalla oppilaille valinnanmahdollisuuksia. Valinnanmahdollisuuksien myötä oppilas pystyi tuomaan omaa persoonaansa esille esimerkiksi käsityötunneilla.

„kaikkien ei tarvitse tehdä sitä o viisitoista samanlaista pöllöä.jos joku haluaa tehdä mustan ja yks valkoisen niin tavallaan se että jossakin pitää tulla se lapsen persoona niinku näkyä ja sitten myös se ettei tehdä liian valmiiksi.” (O1)

Omatoimisuutta opeteltiin viemällä tavarat omille paikoilleen ja hakemalla ne itse. Osallistaminen koettiin myös oppilaiden mahdollisuutena oppia vastuunkantoa, jolloin oppilaat opettelivat pitämään huolta omista tavaroista ja yhteisistä tiloista. Oppilaita ohjattiin myös pitämään huolta luokkatiloista ja tavaroista, mikä opetti vastuullisuutta yhteisistä asioista. Osallistamista kuvailtiin myös

toisten auttamisena ja mahdollisuutena keskustella tuntien aikana luokkatoverien kanssa.

”..mut lähinnä aattelen siinä semmosta niinkö tavallaan sen työn organisointia, pieniä tehtäviä voi antaa oppilaille ja mitä isompia ne nyt on ja tavallaan opettaa niitä nyt jo yksököselä joitain juttuja pystyy oppilas tekemään, ei kaikki ooteta valmista niinkö äskön justiin tän luokan siistiksi laittaminen, se on meiän kaikkien tehtävä, jos huomaat roskaa lattiällä niin voit kerätä ne pois eikä niitä tarvii ottaa että joku toinen tekee sen.. tavallaan semmonen yhteiseen hiileen puhaltaminen..” (O3)

Osallistamiseen liittyi kiinteänä osana yhteisöllisyys. Oppilaita ohjattiin jakamaan ja lainaamaan tavaroitaan sekä auttamaan toisia. Vertaisen kanssa työskentelyä ja oppimista pidettiin oppilaille tärkeänä. Vapaa liikkuminen ja keskustelu luokassa olivat sallittuja. Havainnointiaineisto tuotti samoja tuloksia lasten liikkumisen ja tosia kohtaan tapahtuvan auttamisen suhteen (havainnointi O3).

”..se ettei oppilaita istuteta liikaa pulpeteissa, vaan ne voi lähteä liikkeelle ja keskustella ja mennä ryhmään..” (O1)

Opettajat kokivat tärkeäksi korostaa oppilaille yhteisen tekemisen ja panoksen merkitystä. Osallisuuteen liitettiin vuorovaikutuksellisen ilmapiirin vahvistaminen, jossa korostuivat toverillisuus, auttautumiskäyttäytyminen, omatoimisuuteen pyrkiminen ja toiminnallisuuden hyödyntäminen opetuksessa. Tärkeänä koettiin, että oppilaat saavat osallistumisen ja onnistumisen kokemuksia, ja että jokainen pääsee osallistumaan. Opettajat tunnistivat sen vaativan opettajalta myös joustavuutta.

”Täytyy vaan sinkua ja venyä ja tavallaan ja muokata sitä tilannetta semmoseksi että jokainen kokee että minä osallistun ja onnistun. Se on älyttömän haastavaa ja kaikilla tunneilla se ei onnistukaan vaikka yrittäis.” (O1)

Opettaja hyödyntää harjoitetta, jossa jokaisella on tärkeä rooli harjoitteen onnistumiseksi (havainnointi O2)

Yhdessä harjoitteessa oppilaat seisovat ja järjestyksessä sanoivat lukualueelta lukuja järjestyksessä. Kaikki olivat mukana harjoitteessa, ja jokaisen piti seurata milloin oma vuoro tulee. Jokaiselle on vastuuta, jotta harjoitus toimi.

Oppituntien ja tulevien viikkojen suunnittelun yhteydessä opettajat kokivat miettivänsä, kuinka sisällyttää opetukseen mahdollisimman monipuolisia opetusmenetelmiä, jotta koulupäivät sisältäisivät sopivassa suhteessa toiminnallisuutta, yksilötyöskentelyä, pari- ja ryhmätyöskentelyä. Myös oman opetuksen arvioinnin kautta voitiin muuttaa opetusta enemmän oppilaille motivoivampaan suuntaan.

”Minä oon niinkö koittanu pitää sen saman tunnin aikasemmin eläimet valmistautuvat talveen niin että minä muka tuosta dokumenttikameralta näytin siitä kirjasta sitä kuvaa ja keskusteltiin niin se oli ihan levotonta ja kamalaa. Siksi mä, piti alkaa miettimään mitä tekis seuraavaksi niin että siinä ois jotaki järkiäki ko sen näki että kukaan ei kuuntele yhtään mitää, kaikki teki jotaki muuta..” (O2)

6.6 Opetusmenetelmien hyödyntäminen opetuksessa

Tutkimukseen osallistuneet opettajat pitivät tärkeänä päivän rytmittämistä monipuolisilla opetusmenetelmillä. Ihmeen (2009, 13) mainitsema eri opetusmenetelmien hyödyntäminen arvioinnin tukemisena esiintyi tutkimustuloksissa. Opettajat pyrkivät välttämään yksipuoleisuutta. Monipuolisten opetusmenetelmien käyttämisen avulla opettajalla on mahdollisuus saada tietoa oppilaidensa todellisista oppimistarpeista (Prashnig 2000, 57). Luokkahuoneissa hyödynnettiin pari- ja ryhmätyöskentelyä. Oppilaille oli mahdollisuus itsenäisten tehtävien aikana jutella vierustoverin kanssa ja pyytää apua. Oppilaille mahdollistettiin työskentely lähikehityksen vyöhykkeellä, joka näkyi työskentelyn vuorovaikutuksellisuutena sekä oppilaiden välillä että opettajan ja oppilaiden välillä. Ryhmätyötä voitiin alkuopetuksessa lähestyä esimerkiksi tekemällä yhteinen kollaasi kuvaamataidon töistä, johon jokaisen työtä tarvittiin. Projektityöskentelyn mainittiin mahdollistavan monien eri työskentelymuotojen hyödyntämisen. Vertaisopetusta kuvailtiin hyödylliseksi, sillä siinä oppilaat opettivat toisiaan. Opettajat käyttivät esimerkiksi parisanelua, jossa vuorotellen toinen luki sanan ja toinen kirjoitti.

”--siellä on lukijat siellä lukemassa niille ja samalla ne tulee siinä niinkö tavallaan heillekki tulee semmonen tärkeä rooli siinä kuitenkin.” (O2)

Paritehtävissä kummallakin parilla on oma rooli, jonka avulla he tekevät tehtävää eteenpäin (havainnointi O3)

Opettaja ohjaa oppilaat pareiksi. Opettaja jakaa oppilaille paperit, joissa on tavuja. Opettaja kertoo että toinen pareista on opettaja ja toinen oppilas. Opettajan tehtävä on sanella tavut oppilaalle. Oppilaat tekevät tehtävää ja vaihtavat rooleja tehtävään aikana. Kaikki oppilaat ryhtyvät tekemään tehtävää.

Opettajat kokivat tärkeäksi lasten osallistumisen ja aktiivisuuden vahvistamisen. Oppilaan oikeutta saada tukea oppimiseensa korostettiin. Oppilaalle tärkeitä taitoja koettiin olevan eri työskentelymuotojen harjoittelu, itsenäisen työskentelyn hallitseminen ja myös ponnistelua vaativien asioiden harjoittelu. Monet opettajista olivat kokeilleet, ja olivat valmiita kokeilemaan uusia työskentelytapoja edistääkseen oppilaiden oppimista. Opettajajohtoisuus mainittiin vallitsevaksi menetelmäksi alkuopetuksessa. Opettajajohtoisuutta kuvailtiin edellytyksenä toiminnan käynnistämiseksi. Opettajajohtoisuutta korostettiin välttämättömänä, mutta sitä myös jokseenkin arasteltiin. Opettajien puheesta sai käsityksen, että opettajajohtoisuutta pidetään yleisesti jokseenkin vanhanaikaisena tapana. Ryhmä- ja parityöskentelyä koettiin lisättävän sitä mukaa, kun oppilaat oppivat toimimaan koulun sääntöjen mukaan. Opettajat pyrkivät lisäämään opetuksensa toiminnallisuutta. Toiminnallisuuden lisääminen edellytti oppilailta perusrutiinien ja oman käytöksen hallintaa. Opettajat korostivat haastattelussa rutiinien merkitystä. Tärkeitä tavoitteita olivat koulussa olon rutiinin oppimisen eli koululaistaitojen harjoittelu sekä koulukulttuuriin kasvaminen.

"...minä olen aika alkuopetuslähtöisesti varmaan vanhanaikaisesti että ensin niinkö opitaan hallitsemaan itensä yksilötasolla, ollaan oltu niinkö erillään ja sitten tuota ko ollaan opittu sääntöjä ja toimimaan niin sitten ollaan oltu pareittain ---semmosta yhteistoiminnallista oppimistahan se pitäis olla enemmän vielä mutta tuota, jotenki minä olen sillä tavalla tässä alkuvaiheessa täytyy luoda semmonen tietynlainen semmonen koulussa olon rutiini..." (O2)

Eriyttäminen koettiin osana opettajan työnkuvaa. Se koettiin työlääksi, mutta palkitsevaksi.

"---minusta oikeastaan eriyttäminen vaikka se on työlästä niin se antaa tavallaan sen suolan siihen työhön." (O1)

Ohjeiden annossa oli huomattavissa monikanavaisuutta, jossa huomioitiin oppilaiden erilaiset tavat omaksua asioita. Opettajat olivat myös huomioineet oppilaiden eri tarpeet kussakin tehtävässä ja näkivät heidät yksilöinä. Yksilöllinen ohjaus auttaa oppilasta hyödyntämään oppimistyyliään (Prashnig 2000, 65). Osa tarvitsi enemmän aikaa jonkun tehtävän tekemiseen, ja siihen tarjottiin mahdollisuus. Nopeimmat oppilaat saivat uusia tehtäviä. Yhdessä luokassa huovutus-työtä lähestyttiin opetusvideon kautta. Oppilaille oli mahdollisuus katsoa videota uudestaan (havainnointi O5).

Opettajat nostivat esiin yksilöllisten tavoitteiden asettamisen ja eri opetusmenetelmien tarjoamisen. Opettajat kokivat antavansa tukea oppilaille oman toiminnan ohjaamiseen. Luokassa saattoivat olla käytössä esimerkiksi kuvalliset ohjeet kirjallisten ja sanallisten ohjeiden lisäksi. Joustavuus ryhmän tarpeiden mukaan koettiin työtä ohjaavaksi tekijäksi.

”..tavallaan niinku se että aina ei mennä sen sosiaalisen lapsen..öö tavallaan niinku toiminnan mukaan, vaan pitää muistaa myös ne hiljaset, kaikki lapset.. tavallaan se ei tarkoita jos oppilas ei viittaa että hän ei osaa.. silloin täytyy opettajan ite niinku saaha se lapsi osallistumaan muuten ja aktivoitua hänet, vaikka niitä ois luokassa se kaksikymmentä, siihen oppilaalla on oikeus myös saaha sitä tukea siihen omaan oppimiseen.” (O1)

Oppilailla oli mahdollisuus aloittaa sellaisen tehtävän tekemisellä, jonka he kokivat itselle parhaimmaksi. Yhden luokan äidinkielen tunnilla oppilaat tekivät tehtäväkirjan tehtäviä. Opettaja kertoi ohjeistuksen yhteydessä, että oppilaat saavat itse valita missä järjestyksessä he tekevät aukeaman tehtäviä (havainnointi O5).

Opettajat kokivat koulupäivien sisältävän monipuolisesti eri työskentelymenetelmiä. Monipuolisten työskentelymenetelmien käyttö edesauttoi oppilaitten jaksamista koulupäivän aikana.

Opettaja hyödynsi draamallisia harjoitteita tunneille. Oppilaat leikkivät ”kuumaa tuolia”. Oppilaat ovat lukeeet tarinan. Yksi tarinan henkilöistä on kirjastonhoitaja. Yksi oppilas valitaan penkille istumaan kirjastonhoitajaksi. Muut oppilaat kyselevät kirjastonhoitajalta kysymyksiä. Kirjastonhoitaja vastaa roolistaan käsin. Opettaja auttaa oppilaita, jos he eivät keksi kysymyksiä. (O5)

Haastaviksi työmuodoiksi koettiin pistetyöskentely, jos luokassa oli esimerkiksi vain yksi aikuinen. Se koettiin myös haastavaksi työskentelymuodoksi, jos ylimääräistä tilaa ei ollut esimerkiksi käytävässä tai toisessa luokkatilassa. Osa

opettajista koki myös ryhmäkeskustelujen käymisen haastavana alkuopetuksessa. Tietynlaisen työskentelytavan painottaminen opetuksessa koettiin ras-
kaaksi oppilaille.

”..se ryhmässä kaverin kans tekeminen niin seki on raskasta jos sitä koko päivän tekkee, se on ihana huokasta välillä että mun ei tarvi, mä saan olla vaan tässä omassani ja tehdä tätä omaa mun ei tarvi yhtään olla silleen sosiaalinen ja miettiä nuita kavereita..” (O5)

Opetusmenetelmien käyttämisen ja niiden monipuolisen hyödyntämisen yhteydessä mainittiin kokemus kirjasidonnaisuudesta vapautumisesta. Yksi opettajista oli kokenut huomaavansa, ettei oppikirja ole opetussuunnitelma, vaan työväline. Opettajat mainitsivat myös omaan ammattitaitoon luottamisen tärkeyden sekä kouluttautumisen työn ohessa. Jatkokouluttautuminen tuo opetukseen uusia menetelmiä. Resurssien puute mainittiin erityisesti vapaiden työskentelytilojen puutteena, mikä esti joskus erilaisten opetusmenetelmien hyödyntämisen.

6.7 Palautteen antaminen

Opettajat käyttivät monia eri palautteen muotoja. Palautteen kuvailtiin olevan positiivista, korjaavaa, ohjaavaa, realistista, kohdennettua, verbaalista ja non-verbaalista. Opettajat antoivat koko ryhmälle osoitettua palautetta (havainnointi O2). Palautteen muotoja olivat myös vertaispalaute sekä prosessipalaute. Prosessipalautteen antamisella tehtiin oppilaan oppimista näkyväksi, mikä nähtiin tärkeänä. Opettajat kokivat tärkeänä, että oppilaat saivat nimeltä mainittua palautetta. Kohdistettua henkilökohtainen palaute koettiin oleellisena. Palautteen tuli olla realistista, rehellistä ja aitoa. Fyysinen palaute esimerkiksi kosketuksen muodossa mainittiin auttavan osaa oppilaista.

”---ite ainaki yrittää, yrittää joka päivä jokaiselle sanoa sille oppilaalle omalla nimellä myöskin sitä palautetta että positiivisiä asioita kuulee just hän, kohdistettua sille lapselle ja hänen persoonaansa..” (O4)

Kohdennetun palautteen antaminen toistui opettajien ohjatessa oppilaitaan luokkahuonetilanteissa havainnoin aikana (havainnointi O5) Palautteenmuotoja hyödynnettiin monipuolisesti. Kohdennettua palautetta annettiin oppituntien aikana. Kohdennetun palautteen avulla pyrittiin auttamaan lasta ymmärtämään, kuinka hän pääsee tavoitteeseen. Palautteessa myös korostui, että sitä annettiin lapsentasoisesti. Opettajat kokivat, että onnistuneella palautteenannolla voitiin vaikuttaa oppilaan oppimismotivaatioon ja itsetunnon kohoamiseen.

Tekstiilityöntunnilla opettaja antaa kohdennettua palautetta oppilaille, kuten "oo tosi tarkkana", "sulla on haastava muoto". Opettaja antaa ohjaavaa palautetta, joka helpottaa lasta ymmärtämään tehtävää. Ohjeistuksessa kiinnitetään huomiota tärkeisiin asioihin.

Palautteen antamisessa koettiin tärkeäksi antaa korjaavaa palautetta, joka ohjaa oppilasta huomaamaan miten tulee toimia. Positiivista palautetta haluttiin antaa oppilaille silloin, kun oli aihetta. Positiivista palautetta ei kuitenkaan haluttu antaa ilman syytä, sillä sen ei koettu vievän oppimista eteenpäin. Rakentava palaute koettiin oppimista edistäväksi. Opettajat näkivät, että palautteen tuli olla korjaavaa, mikäli tilanne sitä edellyttää. Opettajat korostivat, että palaute ei voi olla aina positiivista. Palautteen antamisella pyritään puuttumaan ja kasvattamaan eri tilanteissa (Aro ym. 2004, 171).

"Kyllä kai sitä haluaisi antaa niin paljon positiivista palautetta kun se vain on mahdollista mutta toki toki myös sitten rakentavaa palautetta että ei pelkästään aina positiivisellaan päästä aina etiäppäin.."(O2)

Tutkimukseen osallistuneet opettajat pitivät palautteen antamisessa tärkeänä kehumista ja myönteisyyttä. Palautteen annolla ja kannustuksella on olennainen rooli oppimisessa (Mercer & Ryan 2010, 442). Opettajat korostivat ensisijaisesti rehellisyyttä palautteen annossa. Opettajat kokivat lasten huomaavan antaako opettaja rehellistä palautetta, ja tulevatko kehu aiheesta. Rehellisellä palautteella voidaan pyrkiä siihen, että oppilaalle muodostuu realistinen käsitys omasta osaamisestaan (Hotulainen ym. 2014, 265–266).

Palautta tuli antaa oikea-aikaisesti, jotta lapsi pystyy yhdistämään sen tuoreeseen tilanteeseen. Tämän näkevät myös Aro ym. (2004, 171) olennaiseksi omissa pohdinnoissaan. Aiheesta kehumista harjoitettiin päivittäin. Palaute tuli

ajoittaa oikea-aikaisesti, jotta oppilas pystyi yhdistämään mihin se liittyi. Palautteen annossa tuli myös kiinnittää huomiota, että se oli lapsentasoista ja ymmärrettävää. (havainnointi O3)

Opettaja antaa palautteen oppilaitten palattua luokkaan. Hän on huomannut oppilaiden juoksevan käytävällä. Hän sanoo "ulkona on hyvä juosta, sisällä ei". Alkuun hän antaa positiivisen palautteen, jossa hän pitää hyvänä että oppilaat liikkuvat reippaasti ulkona, mutta muistuttaa että juokseminen ei sovi sisällä. (O3)

Opettajat kokivat palautteen antamisen olevan sidoksissa tunteisiin. Opettajan tunnetila vaikutti palautteen antamiseen. Palaute ei opettajien mukaan saanut olla loukkaavaa. Palautteeseen liitettiin tunteiden ilmaisu ja ilmeiden ja eleiden lukeminen. Vuorovaikutuksessa oppilaat ja opettajat peilaavat toisiaan. Opettajan tuli olla sensitiivinen, sillä oppilaat vertailivat paljon itseään muihin oppilaisiin.

"..ne on kuitenkin aika herkkänahkasia sitten, ne vertailee toisiin koko ajan vertaillaan, ne tietää jo tasan tarkkaan kuka täällä luokassa tekee mitäki asiaa parhaiten.." (O2)

Opettajat kokivat olevansa tunteiden käsittelyn ja aikuisen malleja. Opettajasta muodostuu lapsille tärkeä aikuinen. Suhteessa korostuvat molemmin puoleinen kunnioitus. Myös opettaja voi pyytää anteeksi tehdessään väärin.

"Aikuisen täytyy pystyä myös pyytämään anteeksi kun tekee väärin, sillo se lapsi näkee tuohon voi luottaa, tuoki on vain ihminen." (O1)

Opettajat kokivat että opettajan johdonmukaisuus luo turvaa oppilaille. Lapset kokeilevat rajojaan ja kyseenalaistavat, mikä edellyttää opettajalta ja koulun koko henkilökunnalta puuttumista ja jämäkkyyttä.

"..aikuiset pysyy samassa linjassa sillo se lapsi lukee että hällä on turvallinen olo ja tässä on kaikki takana." (O1)

Havainnointi tuotti aineistoa, jossa opettajat antoivat palautetta ja kertoivat odo-
tuksistaan lasta kohtaan. Erään luokan opettaja kosketti oppilaita ohjaavasti. Hänen äänensävyensä oli rauhallinen ja tyyntävä. Opettaja kyykistyi lapsen

luokse ja kertoi millaista käytöstä hän odottaa (havainnointi O3). Tärkeäksi koettiin asettaa tavoitteita ja kertoa niistä oppilaille, tällöin oppilaat ymmärtävät mitä heiltä odotetaan. Opettajan tehtävänä nähtiin myös vaatia asioita oppilailta.

".. niinku että lapset tietää mitä niiltä oletetaan, mitä niitten halutaan tekevän tai mitä niiltä vaaditaan sit se on jotenki se palautteen antaminen muuki on helpompaa et eihä se voi jos et sä tiiä mitä sulta oletetaan niin et sä voi toimia sen mukaan.." (O5)

Oppilaalla nähtiin olevan palautteen antamisessa aktiivinen rooli. Oppilaat pääsivät harjoittelemaan palautteenantoa toisilleen myös alkuopetuksessa.

".. toki sitten pikkuhiljaa sitäki että ne oppilaat antaa toisilleen palautetta tavallaan sitä semmostaki puolta..se ei tuukkaan siltä opelta vaan se tulee myös niiltä oppilailta toisilleen.." (O5)

Myönteisen palautteen merkitystä korostettiin. Palautteen antamiselle nähtiin olevan tärkeä rooli ristiriitatilanteiden välttämässä. Myönteisen palautteen ohella opettajat toivat esille tärkeänä puuttumisen. Opettajan tehtävänä oli ohjata napakasti, mikäli oppilaan käytös esimerkiksi oli epäsuotuisaa.

"käytösongelmia on tässä luokassa ollu ja on edelleen niin tuota, se että tuota mm se pitää pystyä se kriittinen ja semmonen negatiivinenki asia nostamaan pinnalle et sitä ei saa jättää pelkästään että vaan ja ainoastaan sanotaan että tässä sä olit hyvä mutta ei mennä siihen että tässä sulla on vielä korjattavaa vaan että se pitää antaa se että tämä on väärin ja se pitää sanoa silloin ku se on väärin että tuota ettei sillä, eihän se pysty korjaamaan sitä omaa tuota käytöstään jos se ei tiiä että just tarkalleen että näin ei saa menetellä ja kun minä menettelen näin saan jonkun palkkion esimerkiksi, tähtimerkin tai jonkun.." (O3)

Onnistuneella palautteenannolla nähtiin olevan vaikutuksia oppimismotivaation lisääntymiseen ja itsetunnon kohoamiseen. Se tuotti oppilaille hyvää mieltä ja auttoi itseluottamuksen vahvistamisessa.

".. se lisää oppimismotivaatiota ja kun saa positiivista palautetta omasta toiminnastaan ja iloa siitä omasta tekemisestään.." (O4)

Havainnointiaineistossa opettajat huomioivat oppilaidensa edistymistä ja motivoivat heitä jatkamaan. Eräässä luokassa oppilaiden tehtävänä on lukea taululta sanoja. Vuorotellen oppilaat kävivät hakemassa sanan taululta ja lukivat sen ääneen. Opettaja antoi samalla palautetta oppilaille lukemisessa edistymisessä. Opettaja hämmästeli ääneen "osaatteko muka kaikki?". Oppilaat innostuvat en-

tisestään. (havainnointi O2) Tärkeänä palautteen annossa koettiin oppilaiden oppimisen näkyväksi tekeminen. Opettajan tulisi sanoittaa ja osoittaa oppilaalle tilanteita, joissa tämä on onnistunut (Sandberg & Vuorinen 2015, 12). Tämän kaltaisen toiminta ohjaa oppilasta tunnistamaan ja kiinnittämään huomiota omiin vahvuuksiinsa jo varhaisessa vaiheessa (Hotulainen ym. 2014, 265–266). Opettajat näkivät, että oppilaan edistyminen tuli huomioida, ja myös auttaa oppilasta itseään näkemään oma kehittyminen. Opettajan aito kehuminen auttoi lapsia arvostamaan omaa työtään

6.8 Koulun haasteisiin vastaaminen

Opettajat kokivat että jokaisella oppilaalla on omat yksilölliset haasteensa. Jokaisen oppilaan kohdalla pyrittiin löytämään yksilöllisistä tarpeista lähteviä tukea. Yksi opettajista mainitsi, että koulu tarjoaa hyviä paikkoja harjoitella ja kehittää taitoja. Opettaja voi luoda esimerkiksi oppilaille tilanteita, joissa he harjoittelevat toistensa huomioimista. Opettajat pyrkivät myös saamaan oppilaat itse huomamaan käytöksensä vaikutuksen omaan ympäristöön.

”---minä paljon koitan puhumalla niitä asioita niinkö heille niinkö ja tuoda sitäki näkökulmaa että sinun käytös häiritsee toisia että ne kärsii nyt tästä sinunki vilkkaudesta tässä pitäis koittaa pitää niinkö mölyjä mahassa..” (O2)

Koulun muutosalttiiseen ja hektiseen arkeen koettiin saavan tukea työyhteisöstä ja lisäkouluttautumisesta työn ohella. Omilta kollegoilta saatiin tukea. Työhyvinvoinnin nähtiin heijastuvan myös luokkatyöskentelyyn.

”..kyllä mie niinkö sen koulutuksen perään niinkö sillä lailla kuulutan kuitenkin aina että kyllä se niinkö aina virkistää--- se koulun yhteinen, kollegojen kanssa tehtävä yhteistyö ja vietetty aika ja tämmösessä työhyvinvoinnissa ja näin, niin kyllähän se niinkö vaikuttaa siihen jaksamiseen, joka näkyy siellä luokan vuorovaikutuksessa.” (O1)

Työn kuvailtiin olevan moniammatillista, jolloin työtä tehdään yhteistyössä muiden koulun ammattilaisten kanssa. Työtä ei kuulu tehdä yksin, vaan nykyiseen työnkuvaan kuuluu ammatillinen jakaminen (Kostiainen & Gerlander 2009, 7-8). Avun hakeminen omaan jaksamiseen ja luokassa oleviin haasteisiin nähtiin oman työn arvostamisena.

”..hakea tukea, apua. Se ei ole heikkoutta vaan se on tavallaan niinkö vahvistaa sitä omaa työtä ja se on myös oman työn arvostamista että hakee..”(O1)

Yhteisopettajuutta harjoittavat opettajat kuvasivat yhteisopettajuuden hyväksi puoliksi näkökulmien jakamisen ja laajentamisen, työn jakamisen yhdessä, jakamisen, yhdessä ideoinnin, kollegan tuen, vastuun jakamisen, käytännön valmisteluiden jakamisen, opetustuntien suunnittelun jakamisen. Opettajat mainitsivat että yhteisopettajuus myös mahdollistaa työnohjauksen, kun oman kollegan kanssa jaetaan asioita ja pyritään löytämään ratkaisuja.

”..se jakaminen että saa tavallaan se työnohjaus myös syntyy siinä samalla että saa jakaa sit ne mieltä painavat asiat tai pohdituttavat asiat niinku samantein ja sit nihi löytyy ratkasuki yleensä samantein, tai sit yhdessä löyetään nihi ratkasu jos ei heti siinä tilanteessa..”(O4)

Haastatteluissa tuli esille luokkatilaresurssien puute, mutta myös uusia tulevia ratkaisuja, joilla pyritään lisäämään tiloja ja toimintaympäristöjä. Yhdellä koululla oli tekeillä koulun laajennusosa, joka on suunniteltu opetuksen tarpeiden mukaiseksi.

” Tässäki talossa laajennusosatki on suunniteltu sillä tavalla että tehdään tiimityötä se pohjalta.”(O4)

Opettajan työn kuvailtiin olevan työtä, jota tehdään omalla persoonalla ja vuorovaikutus on suoraa. Opettaja antaa itsestään paljon, ja työ voi olla kuormittavaa. Opettajan tulisiki löytää työstään voimavaroja. Hyviä kokemuksia olivat ne, joissa opettaja näkee oppiaan kehittymisen, ryhmän toimivan ja yhteisen tekemisen tuottavan tulosta.

” ..tässähän on koko ajan semmosta henkistä pankkia, sehän on koko ajan ottopuolella--- sie koko ajan annat ittestäs niin tavallaan että minä myös saan, mutta itte on ehkä kokenu parhaana sen ku näkee että oppilas oppii, tai se ryhmä toimii ja saahan yhdessä jotakin tekemistä aikaseksi. Tavallaan niistä myös ite pitäs oppia saamaan se voimavara niistä lapsista. Ei pelkästään työn ulkopuolella vaan se voimavara pittää tulla lapsista. Ku me ollaan yhdessä vuorovaikutuksessa eli mie en ole vaan ite että mie annan, vaan mie ite pystyn ottamaan, osaan sieltä ottaa. Eli tavallaan niinkö se voimaannuttaa itensä sitä kautta.”

7 POHDINTA

7.1 Tutkimuksen merkitys ja jatkotutkimushaasteet

Tutkimuksellani pyrin selvittämään, millaisia positiivisen pedagogiikan toimintatapoja alkuopetuksen opettajat sisällyttävät opetukseensa. Positiivinen pedagogiikan teoria toimii tutkimukseni taustalla, sillä positiivisen pedagogiikan ajatukset ja käytännön harjoitteet ovat rantautuneet opetuksen kenttään Suomessa. Suomessa tehdään tällä hetkellä positiiviseen pedagogiikkaan liittyvää tutkimusta ja opettajille järjestetään koulutuksia (opetushallitus 2016). Uutta perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita (2014) lukiessa positiiviseen pedagogiikkaan yhdistettävät asiat tulevat vahvasti esille. Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, kuinka positiivisen pedagogiikan ulottuvuudet näkyvät alkuopetuksen opettajien opetuksessa. Tutkimuksessa käy myös ilmi, millaisia haasteita opettajat kokevat työhönsä liittyvän ja millaisia ratkaisua haasteisiin vastaamiseen voisi olla.

7.1.1 Tutkimuksen merkitys

Tutkimukseen osallistuneista luokanopettajista kaikki olivat toimineet opetustyössä yli viisi vuotta. Kaikki olivat löytäneet tietynlaisen rutiinin toimia opettajina. Opettajilla oli selkeästi ymmärrystä alkuopetusikäisten lasten kehityksestä ja opetukseen liittyvistä erityispiirteistä, mikä kävi ilmi sekä havainnointien että haastattelujen yhteydessä. Oppilaiden ikä ja kehitysvaihe oli huomioitu opetuksen yhteydessä (Brotherus ym. 2001, 33). Tutkimukseen osallistuneet opettajat hyödynsivät erilaisia jatkokoulutusmahdollisuuksia työnsä ohella. Koulutuksista mainittiin draamakasvatus ja ”Lapsen puheeksi oton”-menetelmä. Koulutuksesta puhuttiin muutenkin myönteisessä merkityksessä. Opettajilla oli halu kehittää omaa toimintaansa.

Positiivinen pedagogiikkaa käytännössä ilmentävät oppilaan vahvuuksiin keskittyminen, kuulluksi tuleminen, osallisuus, myönteiset tunteet ja aktiivinen

toimijuus. Tutkimuksessani tätä selvitettiin muun muassa kiinnittämällä huomiota myönteisen ilmapiirin rakentamiseen. Tutkimustulokset tukivat positiiviseen pedagogiikkaan yhdistettäviä toimintatapoja. Tässä tutkimuksessa myönteinen ilmapiiri rakentuu ryhmäytymiseen panostamisesta, oppilaiden yksilöllinen huomioinnista, yhteisestä jakamisesta, osallisena olemisesta, hyväksytyksi tulemisesta, aktiivisesta roolista ja kuulluksi tulemisesta. Opettajan johdonmukaisuus, tavoitteiden ja selkeiden odotusten asettaminen sekä myönteinen asenne vahvistavat myönteistä ilmapiiriä. Opettajan tulee siis välittää oppilaisiaan ja heidän hyvinvoinnistaan.

Tutkimuksessa kävi ilmi, että opettajan asenne ja vaivannäkö ovat avainasemaassa luotaessa myönteistä ilmapiiriä. Myönteinen ilmapiiri näyttäytyi tutkimuksessa oppimisen pohjana ja sen mahdollistajana. Voidaan siis ajatella, että sen rakentamiseen panostaminen on välttämätöntä, jotta opettaja voi saavuttaa oppilaidensa kanssa yhteisöllisyyden ja osallisuuden kokemuksia. Myönteisen ilmapiiri merkitsi sitä, että oppilaat tulevat hyväksytyiksi omana itsenään ja oppivat hyväksymään luokkatoverinsa. Tämä vahvistaa opettajan laajaa kasvatus-tehtävää, joka ei rajoitu pelkästään akateemisten taitojen opettamiseen. Hamre ja Pianta (2001, 626) toteavat opettajan olevan vastuussa sekä oppilaiden aktiivisen osallistumisen lisäämisestä että kommunikointitaitojen ja kaverisuhteiden kehittymisestä (Hamre & Pianta 2001, 626).

Tutkimuksessa selvitettiin, miten opettaja voi huomioida oppilaan kiinnostuksen kohteita ja vahvuuksia koulun arjessa. Tutkimuksessa kävi ilmi, että opettajien mielestä opettajan kiinnostuneisuus oppilaitaan kohtaan oli tärkeää. Kiinnostuksen kohteiden huomioimisen ja ymmärtämisen avulla opettaja voi löytää yhteisen tavan kommunikoida oppilaansa kanssa. Opettajien opetuksessa oli havaittavissa opetushallituksen (2016) määrittelemiä positiivisen pedagogiikan periaatteita. Tutkimuksessa selvisi, että positiivisen pedagogiikan neljä periaatetta olivat siirrettävissä osaksi opetusta. Opettajat hyödynsivät ankkurointia linkittäessään opetusta oppilaiden omiin kokemuksiin ja arkeen. Omakohtaisuuden

huomioiminen auttoi oppilaita kiinnostumaan ja ymmärtämään asioita paremmin. Havainnoinnin osalta opettajat kertoivat, kuinka he pyrkivät auttamaan oppilasta palaamaan tilanteisiin, joissa oppimista on tapahtunut. He pyrkivät käymään oppilaiden kanssa läpi tilanteita, joissa oppilas on esimerkiksi sinnikkyytensä ansiosta saanut jonkin tehtävän tehtyä. Opetuksessa hyödynnettiin lapsille luontaisia tapoja kertoa omasta elämästään esimerkiksi piirtämällä perheen kanssa vietettyä aikaa. Jakaminen tapahtui kertomalla omasta elämästä ja kuuntelemalla toisten kertomuksia.

Tutkimuksessa selvisi, että opettaja voi tukea oppilaan vahvuuksia ja luoda onnistumisen kokemuksia hyödyntämällä opetuksessaan monipuolista arviointia ja opetusmenetelmiä. Yhteisten keskusteluiden ja kodin- ja koulun välisen yhteistyön avulla opettaja voi saada laajemman ja kokonaisvaltaisemman kuvan oppilaan vahvuuksista (Lagana-Riordan 2011, 111). Kodin- ja koulun välinen yhteistyön vankistaminen lisää oppilaantuntemusta ja auttaa näkemään oppilaan vahvuuksia laajemmasta näkökulmasta. Tutkimukseen osallistuneet opettajat pitivät tärkeänä oppilaan oppimisen näkyväsi tekemistä. Osaamisen ja edistymisen näkyväksi tekeminen vaikuttaa positiivisesti oppilaan itseluottamukseen ja itsearvostukseen (Hotulainen ym. 2014, 265–266). Oppimisen näkyväksi tekemiseen pyrittiin palautteen antamisen avulla. Palautteenannossa korostettiin rehellisen palautteen merkitystä, sillä se auttaa oppilasta muodostamaan realistista käsitystä itsestään (Hotulainen ym. 2014, 265–266).

Tutkimukseen osallistuneilla opettajilla vaikutti olevan keinoja tukea oppilaidensa vahvuuksia. Opettajat pyrkivät tunnistamaan oppilaidensa vahvuuksia kuulemalla oppilaita yhteisten keskustelujen aikana. Opettajat mainitsivat tutkimuksessa, että he pyrkivät näkemään asioita positiivisessa valossa ja myönteisesti. Tämä suunta on olennainen, kun pyritään murtamaan ongelmakeskeistä koulukulttuuria. Vahvuuksiin keskittyminen voidaan nähdä tärkeänä, sillä se on yhteydessä onnellisuuteen ja hyvinvointiin. (Sandberg & Vuorinen 2015, 12–13.)

Uusi opetussuunnitelma (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014) painottaa vahvasti osallisuutta, aktiivista toimijuutta ja omien kykyjen huo-

maamista ja tiedostamista. Oleellista on saada tietoa, kuinka tällaiset asiat voidaan tuoda osaksi luokkahuonetyöskentelyä. Alkuopetusikäiset oppilaat harjoittelevat koululaisen taitoja. He opettelevat ryhmässä olemista ja muodostavat käsitystään itsestään oppijana omine taitoinen ja tietoineen. Opettelevat antamaan toisilleen palautetta, pinnistelevät haastavien tehtävien parissa ja opettelevat pitämään yhteisistä sopimuksista kiinni. Opettajan työn kannalta on tärkeää saada tietoa, millaisin keinoin alkuopetuksessa aletaan harjoittelemaan esimerkiksi uudessa opetussuunnitelmassa (2014) mainittua aktiivista toimijuutta, ja miten se voidaan tuoda osaksi luokan toimintakulttuuria. Tutkimuksessa osallistaminen ilmenee lapsen näkökulmien huomioimisella ja oppilaan vaikutusmahdollisuuksina. Oppilaan aktiivista roolia pyrittiin vahvistamaan juuri näiden kautta. Osallisuutta vahvistaa yhdessä tekeminen ja yhteistyön harjoittelu. Tutkimuksessa kävi ilmi, että opettajat pyrkivät osallistamaan oppilaitaan eri harjoitteiden kautta. Osassa harjoitteista tarvittiin luokan jokaista oppilasta. Tällaiset harjoitteet luovat oppimisesta sosiaalisen tapahtuman. Uuden opetussuunnitelman tavoitteena on, että lapsille syntyisi halu oppia yhdessä. (Perusopetuksen opetussuunnitelmat perusteet 2014, 17).

Eri opetusmenetelmiä pyrittiin hyödyntämään monipuolisesti. Opettajat pyrkivät huomioimaan koulupäivän kulkua niin, että eri opetusmenetelmät vaihtelevat päivän aikana. Opettajat pyrkivät myös huomioimaan lasten jaksamisen ja sen hetkisen keskittymiskyvyn. Yksilöllinen ohjaus koettiin tärkeäksi lapsen oppimista tukevana välineenä. Tutkimuksessa selvisi, että opettajat olivat valmiita kokeilemaan erilaisia opetusmenetelmiä, ja kehittämään opetustaan tarpeen mukaan. Opettajat pyrkivät huomioimaan oppilaiden iän ja kypsymisen. Monipuolisempia opetusmenetelmiä voitiin hyödyntää, kun opitaan koululaisen perustaidot.

Opettajuus on 2010-luvulla uusien haasteiden edessä. Näitä haasteita ovat heterogeeniset luokat, yksilöllisen ohjauksen tarve, monikulttuurisuus ja kolmiportainen tuki (Jauhiainen & Tähtinen 2016, 109). Oppilaat tulisi kohdata yksilöinä. Heidät tulisi oppia tuntemaan hyvin, jotta heidän koulupolkuun voidaan tukea. Uudet haasteet ja työnkuvan muuttuminen edellyttää opettajilta oman

työnsä kehittämistä esimerkiksi täydennyskouluttautumalla työn ohessa. Opettajien asennoituminen ja tarve kehittyä olivat tässä tutkimuksessa merkittäviä tekijöitä muutoksen viemisessä eteenpäin. Tutkimukseni pyrkii auttamaan ymmärtämään, millaisin keinoin kentällä olevat opettajat pyrkivät vastaamaan haasteisiin ja miten he kokevat tämän päivän opetusalan haasteet.

Tutkimus antoi viitteitä koulussa tehtävästä moniammatillisesta yhteistyöstä ja opetustyön jakamisesta. Osalla tutkimukseen osallistuneista opettajista oli kokemusta yhteisopettajuudesta, jossa kaksi luokkaa oli yhdistetty pysyvästi. Kokemukset yhteisopettajuudesta olivat myönteisiä. Hyviksi puoleksi mainittiin muun muassa näkökulmien jakaminen ja laajentaminen, työn jakaminen, käytännön valmistelujen jakaminen, yhdessä ideointi, kollegan tuki, vastuun jakaminen, jaksaminen. Yleisesti tätä voisi kuvailla jakamisen kulttuurin vankistamiseksi koulukulttuuriin. Opettajan työn haasteet vahvistavat yhteistyön merkitystä (Mikola 2011, 32). Kostiaisen ja Gerlanderin (2009, 7-8) määritelmä jaetusta asiantuntijuudesta kiteyttää työyhteisössä työskentelyä. Asiantuntijuus kehittyy jakamalla ja yhteistyötä tekemällä koulun eri ammattilaisten kanssa. Sitä kuvaavat uudesta opetussuunnitelmastakin löytyvät sanat yhteistoiminta ja yhteisöllisyys. (Kostiainen & Gerlander 2009, 7-8.) Opettajan on vaikea yksin huomioida jokaisen oppilaan yksilölliset tarpeet, vahvuudet ja kiinnostuksen kohteet. Tässä ovat lähtökohdat kodin- ja koulun välisen yhteistyön vankistamiselle ja yhteistyön tekemiselle koulun henkilökunnan kanssa (Lagana-Riordan ym. 2011, 111).

Tutkimuksen taustalla on halu selvittää millaisin keinoin oppilaiden hyvinvointia ja kouluun sitoutumista voidaan tukea. Positiivinen psykologia ja positiivinen pedagogiikka nojaavat vahvasti hyvinvoinnin vahvistamiseen ja onnellisuuteen, jotka syntyvät monien asioiden summana. Positiivinen pedagogiikka esittää oman näkökulmansa asiasta. Muhosen ym. (2016, 113) mukaan oppilaan sitoutuminen kouluun näkyy myönteisenä suhtautumisena koulunkäyntiin ja energian suuntaamisena koulutyöhön- ja tehtäviin. Tätä prosessia ilmentävät myös osallisuus ja arvostus. Tätä voidaan vahvistaa opettajan lämpimällä suhteella oppilaaseen, joka koostuu läheisyydestä ja avoimesta kommunikaatiosta.

(Muhonen ym. 2016, 113.) Positiivinen pedagogiikka tarjoaa hyviä toimintatapoja, joilla tätä sitoutumista ja hyvinvointia laajemminkin voidaan tukea.

7.1.2 Jatkotutkimushaasteet

Tutkimukseni aihe on ajankohtainen pinnalla olevan positiivisen pedagogiikan ja uuden perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) mukanaan tuomien muutosten tähden. Tutkimukseni pohjalta voisi lähteä laajemmin tutkimaan aihetta esimerkiksi oppilaiden tai koulun henkilökunnan näkökulmasta. Oppilaiden näkökulmasta voisi selvittää heidän kokemuksiaan toimijuudesta, kuulluksi tulemisesta, myönteisestä ilmapiiristä ja omien vahvuuksien löytämisestä.

Koulun kannalta olisi mielenkiintoista selvittää, onko uudella opetussuunnitelmalla ollut vaikutuksia opettajien toimintaan, ja ovatko he muuttaneet omaa tapansa toimia. Kokevatko opettajat esimerkiksi uuden opetussuunnitelman arvopohjan toteuttamista realistisena ja pitävätkö he siinä esitettyjä asioita mahdollisina opetuksessaan. Mielenkiintoista olisi selvittää, kuinka koulun eri ammattilaiset kokevat positiivisen pedagogiikan ulottuvuudet. Ovatko nämä ulottuvuudet sellaisia, jotka tiivistävät opetustyönammattilaisten välistä yhteistyötä.

Perusopetuksen uusi opetussuunnitelma (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014) painottaa laaja-alaisia oppimiskokonaisuuksia. Tutkimuksessani sivusin aihetta. Pohdin voisivatko uudet laaja-alaiset aihekokonaisuudet tuoda esille enemmän oppilaiden vahvuuksia ja avata laajemmin mahdollisuuksia akateemisuutta painottavan koulukulttuurin rinnalle. Koulun hyvinvointinäkökulman mukaisesti opettajan työ ei rajoitu akateemisten taitojen opettamiseen, vaan se on paljon laajempi asia (Hamre & Pianta 2001, 626). Olisi kiinnostavaa tutkia pitemmällä aikavälillä, tuovatko uudet laaja-alaiset kokonaisuudet uusia mahdollisuuksia opetuksen kenttään, ja vahvistavatko ne oppilaiden tietoisuutta omista taidoistaan.

LÄHTEET

- Aro, T., Närhi, V. & Räsänen, T. 2004. Tarkkaavaisuus. Teoksessa T. Ahonen, T. Siiskonen & T. Aro. 2004. Sanat sekaisin? Kielelliset oppimisvaikeudet ja opetus kouluikässä. Jyväskylä: PS-kustannus, 150-174.
- Aro, T. & Siiskonen, T. 2014 Millaista on hyvä tuki. Teoksessa T. Siiskonen, T. Aro, T. Ahonen & R. Ketonen. 2014 Joko se puhuu? Kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa. Jyväskylä: PS-kustannus, 188-200.
- Atjonen, P. 2007. Hyvä, paha arviointi. Helsinki: Tammi
- Blomberg, S. 2008. Noviisiopettajana peruskoulussa. Aloittelevien opettajien autenttisia kokemuksia ensimmäisestä opettajavuodesta. Helsingin yliopisto, soveltavan kasvatustieteen laitos, 1795-2158; 291. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Brotherus, A., Hytönen, J. & Krokfors, L. 2001. Esi- ja alkuopetuksen didaktiikka. Helsinki: WSOY
- Crain, W. 2011. Theories of Development. Concepts and Applications. New Jersey: Pearson Education.
- Curby, T.W., Rimm-Kaufman, S.E. & Abry, T. 2013. Do emotional support and CLASSroom organization earlier in the year set the stage for higher quality instruction? *Journal of school psychology* 51 (5), 557- 569.
- Dweck, C. 2006. Mindset: The new Psychology of Success. New York: Random House.
- Eskel, P. & Marttila, M. 2013. Osallisuuden kokemus osana yhteisöllisyyttä. Teoksessa P. Marjanen, M. Marttila & M. Varsa (toim.) Pienten piirissä - yhteisöllisyyden merkitys lasten hyvinvoinnille. Jyväskylä: PS-kustannus, 75-92
- Eskelä-Haapanen, S. 2012. Kohdennettu tuki perusopetuksen alkuluokilla. Tampere: Tampere University Press 2012.
- Eskelä-Haapanen, S., Hannula, M. & Lepola, M. 2015. Puhe pulppuamaan. Oppimista tukeva keskustelu. Jyväskylä: PS kustannus.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Osuuskunta vastapaino.

- Hamre, B. K. & Pianta, R.C. 2001. Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development* 72 (2), 625-638. <http://web.a.ebsco-host.com.ezproxy.jyu.fi/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=9a4ee945-4e92-4f33-af28-735c4191f9bc%40sessionmgr4010&vid=1&hid=4209> Luettu 23.11.2015
- Hamre, B. K. & Pianta, R.C. 2005. Can instructional and emotional support in the first-grade CLASSroom make a difference for children at risk of school failure? *Child Development* 76 (5), 949-967. <http://onlinelibrary.wiley.com.ezproxy.jyu.fi/doi/10.1111/j.1467-8624.2005.00889.x/epdf> Luettu 14.7.2016
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2013. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.
- Hotulainen, R., Lappalainen, K. & Sointu, E. 2014. Lasten ja nuorten vahvuuksien tunnistaminen. Teoksessa L. Uusitalo-Malmivaara (toim.) *Positiivisen psykologian voima*. Jyväskylä: PS- kustannus, 264-280.
- Ihme, I. 2009. Arviointi työvälineenä. Lasten ja nuorten kasvun tukeminen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Jauhiainen, A. & Tähtinen, J. 2016. Kouluopetuksen korjaussarja. *Kasvatus* 47 (2), 109-111.
- Koivula, P. 2011. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset yleisen, tehostetun ja erityisen tuen osalta. Helsinki: Opetushallitus. http://www.enorssi.fi/ops-ja-oppilaan-tuki/erilaisen-oppijan-tuki/koi-vula_24012011.pdf Luettu 16.4.2015
- Korhonen, M., Komulainen, K. & Rätty, H. 2010. Kenestä on yrittäjäksi? Mukaan ottavat ja erottelevat yrittäjämäisen oppilaan tulkinnat peruskoulun opettajilla. Teoksessa K. Komulainen, S. Keskitalo-Foley, M. Korhonen & S. Lappalainen (toim.) *Yrittäjyyskasvatus hallintana 2010*. Tampere: Vastapaino, 37-71.
- Kostiainen, E. & Gerlander, M. 2009. Vuorovaikutus opettajaksi opiskelevien asiantuntijuudessa. Teoksessa T. Valkonen, P. Isotalus, M. Siitonen & M. Valo (toim.) *Prologi. Puheviestinnän vuosikirja 2009*, 6-25. Jyväskylä: Prologos ry. https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/22821/Prologi2009_6-25_Kostiainen_Gerlander.pdf?sequence=1 Luettu 15.5.2016
- Kumpulainen, K., Mikkola, A., Rajala, A., Hilppö, J. & Lipponen, L. 2014. Positiivisen pedagogiikan jäljillä. Teoksessa L. Uusitalo-Malmivaara (toim.) *Positiivisen psykologian voima*. Jyväskylä: PS- kustannus, 224-242.

- Kuula, A. 2006. Yksityisyyden suoja tutkimuksessa. Teoksessa J. Hallamaa, V. Launis, S. Lötjönen & I. Sorvali (toim.) *Etiikkaa ihmistieteille*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 124–140.
- Lagana – Riordan, C., Aguilar, J.P., Franklin, C., Streeter, C.L., Kim, J.S., Tripodi, S.J. & Hopson, L.M. 2011. At-Risk Students' Perceptions of Traditional Schools and a Solution-Focused Public Alternative School. *Preventing School Failure: Alternative education for Children and youth* 55 (3), 105-114. <http://www-tandfonline-com.ezproxy.jyu.fi/doi/pdf/10.1080/10459880903472843?needAccess=true> Luettu 20.4.2016
- Laine, T. 2015. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalla tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS- kustannus, 28–45
- Lerkkanen, M-K., Kikas, E., Pakarinen, E., Trossmann, K., Poikkeus, A-M., Rasku-Puttonen, H., Siekkinen, M. & Nurmi, J-E. 2012. A validation of the early childhood classroom observation measure in Finnish and Estonian kindergarten. *Early Education and Development* 23 (3), 323-350. <http://www-tandfonline-com.ezproxy.jyu.fi/doi/pdf/10.1080/10409289.2010.527222?needAccess=true>
- Louhela, V. 2012. *Kuulluksi tulemisen pedagogiikka kaikille yhteisessä koululii-kunnassa*. Oulu: Oulun yliopiston tutkijakoulu. <http://jultika.oulu.fi/files/isbn9789514299964.pdf> Luettu 20.8.2015
- Lyytinen, P. & Lautamo, T. 2014. Leikki. Teoksessa T. Siiskonen, T. Aro, T. Ahonen & R. Ketonen (toim.) *Joko se puhuu? Kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa*. Jyväskylä: PS-kustannus, 226–246.
- Marjanen, P., Ahonen, J & Majoinen, L. 2013. Vertaissuhteet ja yhteisöllisyys. Teoksessa P. Marjanen, M. Marttila & M. Varsa (toim.) *Pienten piirissä - yhteisöllisyyden merkitys lasten hyvinvoinnille*. Jyväskylä: PS-kustannus, 47-71.
- Mercer, S. & Ryan, S. 2010. A mindset for EFL: Learner's beliefs about the role of natural talent. *ELT Journal* 64 (4), 436- 444. <http://eltj.oxfordjournals.org.ezproxy.jyu.fi/content/64/4/436.full.pdf+html> Luettu 23.3.2016
- Metsämuuronen, J. 2006. *Laadullisen tutkimuksen käsikirja*. Helsinki: International methelp ky.

- Metsämuuronen, J. 2008. Laadullisen tutkimuksen perusteet. Helsinki: International methelp ky.
- Metsämuuronen, J. 2009. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. Helsinki: International methelp ky.
- Metsämuuronen, J. 2015. Pienten aineistojen tilastollinen testaaminen. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2 – Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Mikola, M. 2011. Pedagogista rajankäyntiä koulussa. Inklusioreitit ja yhdessä oppimisen edellytykset. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research (412). Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
<https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/27167/9789513943486.pdf> Luettu 16.5.2016
- Muhonen, H., Vasalampi, K., Poikkeus, A.-M., Rasku-Puttonen, H. & Lerkkanen, M.-K. 2016. Lämmin opettaja-oppilassuhde edistää kouluun sitoutumista. *Kasvatus* 47 (2), 112–124.
- Naukkarinen, A. 2005. Osallistavaa koulua rakentamassa. Tutkimus yleisopetuksen koulun ja erityiskoulun yhdistämisen prosessista. Opetushallitus: Helsinki. http://www.oph.fi/download/47221_osallistu2005.pdf Luettu 13.3.2016
- Neitola, M. 2013. Vertaissuhteiden merkitys ja muotoutuminen kasvuyhteisöissä. Teoksessa P. Marjanen, M. Marttila & M. Varsa (toim.) Pienten piirissä - yhteisöllisyyden merkitys lasten hyvinvoinnille. Jyväskylä: PS-kustannus, 99–130.
- Nurmi, J.-E., Ahonen, T., Lyytinen, H., Lyytinen, P., Pulkkinen, L & Ruoppila, I. 2015. Ihmisen psykologinen kehitys. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Opetushallitus 2016: <https://hyvatkaytannot.oph.fi/kaytanto/1921/positiivisen-pedagogiikan-periaatteet> Luettu 28.8.2016
- Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 1287/2013- säädökset. <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2013/20131287> Luettu 28.8.2016
- Pakarinen, E., Lerkkanen, M.-K. & Poikkeus, A.-M. 2012. Ohjausvuorovaikutuksen laadun yhteys lasten taitojen ja motivaation kehitykseen esiopetuksessa. *NMI-bulletin* 22 (2), 4-17. Niilo-Mäki säätiö.
http://www.nmi.fi/fi/bulletin/bulletin-pdf/Bulletin2_2012_Pakarinen.pdf Luettu 16.5.2016
- Patton, M. Q. 2002. Qualitative research & evaluation methods. California: SAGE Publications.

- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2014. Helsinki: Opetushallitus
http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf Luettu 20.8.201
- Piaget, J. 1988. Lapsi maailmansa rakentajana. Helsinki: WSOY
- Pianta, R. C., La Paro, K. M. & Hamre, B. K. 2008. CLASSroom Assessment Scoring Syst (CLASS) manual, k-3. Paltimeore: Brookes Publishing.
- Pianta, R. C. & Hamre, B. K. 2009. Conceptualization, Measurement and Improvement of CLASSroom Processes: Standardized Observation can leverage Capacity. *Educational researcher* 38 (2), 109-119.
<http://edr.sagepub.com.ezproxy.jyu.fi/content/38/2/109.full.pdf> Luettu 12.9.2015
- Prashnig, B. 2000. Erilaisuuden voima - Opetustyyli ja oppiminen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Rytkölä, T., Kesler, M. & Karhuvirta, T. 2011. Yrittäjyys-, kansalais- ja tiedekasvatus yhteisen sateenvarjon alla - järjestön näkökulma kansalaisen taitojen kehittämiseen. Teoksessa T. Rytkölä, E. Ruskovaara & M-R. Järvinen (toim.) Yrittäjyyskasvatuksen perus- ja toisella asteella. Näkökulmia pedagogiikan kehittämiseen. <http://www.opinkirjo.fi/> Luettu 14.7.2016
- Sandberg, E & Vuorinen, K. 2015. Kohti vahvuusperustaista opetusta positiivisen pedagogiikan keinoin. *ADHD-liiton jäsenlehti* 1(2015), 12-14.
http://www.adhd-liitto.fi/sites/default/files/adhd1_2015kevyt.pdf Luettu 12.11.2015
- Seligman, M. E.P., Ernst, R. M., Gillham, J., Reivich, K. & Linkins, M. 2009. Positive education: positive psychology and CLASSroom interventions. *Oxford Review of Education* 35 (3), 293-311. <http://www.tandfonline-com.ezproxy.jyu.fi/doi/pdf/10.1080/03054980902934563?needAccess=true> Luettu 12.9.2015
- Silinskas, G., Dietrich, J., Pakarinen, E., Kiuru, N., Aunola, K., Lerkkanen, M.-K., Nurmi, J.-E. 2015. Children evoke similar affective and instructional responses from their teachers and mothers. *International Journal of Behavioral Development* 39 (5), 432-444. doi:10.1177/0165025415593648 Luettu 16.6.2016
- Tikkanen, T. 2015. Kahu-Korhonen teki vallankumouksen. *Opettaja* 18 (8), 30-31.
- Tuomi, J & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.

- Uusitalo-Malmivaara, L. 2014. Positiivinen psykologia - mitä se on? Teoksessa:
L. Uusitalo-Malmivaara (toim.) Positiivisen psykologian voima. Jyväskylä:
PS-kustannus, 18–29
- Virtanen, T., Lerkkanen, M. -K., Poikkeus, A. -M., & Kuorelahti, M. 2015. The
relationship between classroom quality and students' engagement in sec-
ondary school. *Educational Psychology* 35 (8), 963–983. [http://www-
tandfonline.com.ezproxy.jyu.fi/doi/pdf/10.1080/01443410.2013.822961](http://www-tandfonline.com.ezproxy.jyu.fi/doi/pdf/10.1080/01443410.2013.822961)
Luettu 16.6.2016
- Vygotski, L. 1982. Ajattelu ja kieli. Suom. Helkama, K & Koski-Jännes, A. Espoo:
Weilin + Göös.

LIITTEET

LIITE 1

Tervehdys!

Opiskelen Jyväskylän yliopistossa luokanopettajaksi ja teen tällä hetkellä pro gradu-tutkielmaa. Tutkin opettajan ja oppilaan välistä vuorovaikutusta, sekä opettajan tapaa tukea ja ohjata oppilaitaan. Tutkimukseni on kaksivaiheinen ja tapahtuu yhden koulupäivän aikana. Se koostuu opettajan toiminnan havainnoinnista, jota teen koulupäivän aikana opettajan ja oppilaiden tehdessä normaalisti koulupäivään liittyviä asioita. Koulupäivän jälkeen haastattelen luokanopettajaa muutamien kysymysten pohjalta. Tutkimus toteutetaan loka-kuussa 2015.

Aineisto säilytetään huolellisesti, eivätkä oppilaat tai opettaja ole siitä tunnistettavissa. Aineisto tuhoetaan tutkimuksen valmistuttua. Havainnoinnin kohteena on opettaja, ei yksittäinen oppilas.

Pyydän sinua vastaamaan lapsesi osalta kysymykseen:

Lapseni saa osallistua tutkimukseen:

Kyllä

Ei

Lapsen nimi: _____

Huoltajan allekirjoitus: _____

Tutkimukseen liittyviä kysymyksiä voitte lähettää minulle sähköpostitse osoitteeseen: maju.s.soppela@student.jyu.fi

Kiitos jo etukäteen!

LIITE 2

Hei ykkösluokka!

Mi-nun ni-me-ni on Maiju. Mi-nus-ta tu-lee pi-an o-pet-ta-ja. Sen ta-
ki-a mi-nun pi-täi-si tie-tää mi-tä kaik-ke-a e-ka-luok-ka-lai-set te-ke-
vät kou-lus-sa. Tu-len huo-mi-sek-si päi-väk-si tei-dän luok-kaan-ne
kat-so-maan mi-tä kou-lus-sa voi teh-dä. Kir-joi-tan pa-pe-ril-le a-si-oi-
ta, jot-ka o-vat mi-nus-ta mie-len-kiin-toi-si-a.

O-do-tan jo in-nol-la. Näh-dään huo-men-na!

Ter-vei-sin Maiju



LIITE 3

Haastattelukysymykset teemoittain:

Tunnetuki

1. Miten luotte oppilaiden kanssa myönteistä ilmapiiriä ja millainen merkitys sillä on oppimisessa?
2. Millainen merkitys on oppilaiden kiinnostuksen kohteiden huomioimisella? Miten opettaja voi ottaa huomioon lasten näkökulmia?
3. Miten selvität millaisia vahvuuksia oppilailla on? Miten oppilaalle voi tehdä näkyväksi hänen vahvuuksiaan?
4. Miten opettaja voi toimia, kun huomaa oppilaillaan haasteita? (esimerkin kautta)

Ryhmän organisointi

1. Miten osallistat oppilaita oppitunneilla?
2. Millaisia opetusmenetelmiä hyödynnät opetuksessasi?

Ohjauksellinen tuki

1. Millaista palautetta haluat antaa oppilaillesi?
2. Miten palaute auttaa oppilaita?