

Haastavasta käyttäytymisestä motivoituneeseen koulunkäyntiin - pienryhmässä työskennelleiden kokemuksia oppimismotivaatiota tukevista tekijöistä ennen tukikeinojen käyttöönottoa ja käyttöönoton jälkeen

Laura Heikari

Erityispedagogiikan proseminarityö
Syyslukukausi 2023
Kasvatustieteiden laitos
Jyväskylän avoin yliopisto

TIIVISTELMÄ

Heikari, Laura. 2023. Haastavasta käyttäytymisestä motivoituneeseen koulunkäyntiin – pienryhmässä työskennelleiden kokemuksia oppimismotivaatiota tukevista tekijöistä ennen tukikeinojen käyttöönottoa ja käyttöönoton jälkeen. Erityispedagogiikan proseminarityö. Jyväskylän avoin yliopisto. Kasvatustieteen laitos. 43 sivua.

Tämän proseminarityön teoriatausta keskittyi motivaatiopsykologiaan ja positiiviseen psykologiaan sekä haastavan käytöksen määrittelyyn. Tutkimuksessa kuvaillaan eteläsuomalaisen peruskoulun pienryhmässä tapahtunutta uudenlaisten työskentelytapojen ja käytänteiden käyttöönottoa. Ryhmässä kaivattiin muutosta haastavan käytöksen ilmapiiriin, ja muutosta alettiin rakentaa monipuolisilla oppimismotivaatiota tukevilla keinoilla. Tutkimuksen tavoitteena oli tutkia pienryhmässä työskennelleiden kokemuksia oppimismotivaatiota tukevista tekijöistä (tunteet, vuorovaikutus, palaute, työrauha) ennen tukikeinojen käyttöönottoa ja käyttöönoton jälkeen.

Tutkimus oli laadullinen tutkimus ja aineisto kerättiin teemahaastattelulla. Osa haastatteluista toteutettiin paikan päällä ja osa sähköpostitse. Haastateltavina olivat pienryhmässä työskennelleet aikuiset. Aineisto analysoitiin aineistolähtöisellä sisälönanalyysillä.

Tutkimustulosten mukaan pienryhmässä työskennelleiden kokemukset ajasta ennen tukikeinojen käyttöönottoa olivat pääsääntöisesti negatiivissävytteiset. He kuvailivat tuoda aikaa kielteisesti ja kaikkien ilmaisuista nousi huoli oppilaiden hyvinvoinnista ja oppimisesta. Kokemukset tukikeinojen käyttöönoton jälkeen olivat myönteisiä ja toiveikkaita. Toisaalta myös seesteisemmät ajat toivat tilaa huomata, että oppilailla oli mahdollisesti jo pidemmän aikaa ollut liian haastavia opiskeltavia sisältöjä ja oppimisvaikeudet näyttäytyivät laajempina kuin ajateltiin. Haastatteluista nousi esille myös muita tärkeitä teemoja, kuten moniammatillisen yhteistyön merkitys.

Tutkimustulokset antavat viitteitä siitä, että työrauhaa tukemalla, tunnetyöskentelyllä, vuorovaikutukseen panostamalla ja systemaattisella ja oikea-aikaisella palautteenannolla voidaan tuoda haastavankin käytöksen tilalle koulunkäynnin ja opiskelun ilmapiiriä, minkä jälkeen voidaan alkaa paneutua oppimisvaikeuksiin.

Asiasanat: haastava käytös, motivaatiopsykologia, positiivinen pedagogiikka

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ.....	2
1 JOHDANTO.....	5
2 HAASTAVA KÄYTTÄYTYMINEN JA SEN TUKIKEINOT PERUSOPETUKSEN PIENRYHMÄSSÄ.....	7
2.1 Haastavan käyttäytymisen määrittelyä.....	7
2.2 Haastavan käyttäytymisen tukitoimet.....	9
2.3 Tämän tutkimuksen lähtökohtia	9
3 OPPIMISMOTIVAATIOTA TUKEVIA TEKIJÖITÄ.....	12
3.1 Oppimismotivaation määrittelyä	12
3.2 Tunteet oppimisen esteenä ja mahdollistajina.....	12
3.3 Vuorovaikutuksen merkitys oppimismotivaation lisääjänä	15
3.4 Työrauha tuo oppimismotivaatiota	17
3.5 Palaute on keskeistä oppimismotivaation tukemisessa	18
4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN.....	20
4.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset.....	20
4.2 Tutkimuksen lähestymistapa	20
4.3 Tutkimukseen osallistujat / Tutkimusaineisto	21
4.4 Tutkimusaineiston keruu.....	22
4.5 Aineiston analyysi	22
4.6 Eettiset ratkaisut.....	27
4.7 Luotettavuus.....	28
5 TULOKSET.....	31
5.1 Kokemukset ennen tukitoimien käyttöönottoa.....	31

5.2 Kokemukset tukitoimien käyttöönoton jälkeen	34
5.3 Kokemuksia muista tekijöistä	37
6 POHDINTA.....	39
LÄHTEET	44
LIITTEET.....	46

1 JOHDANTO

Proseminaarityöni aihe on lähtöisin työelämän todellisesta tilanteesta, jossa erään eteläsuomalaisen peruskoulun alueellisen pienryhmän työrauha oli jo lukuvuoden alkaessa niin heikkoa, että tilanteesta kärsi paitsi työntekijät niin myös oppilaat. Tyypillinen koulupäivä oli sellainen, jossa luokan aikuiset eivät saaneet tuotettua yhtäkään kokonaista lausetta, kun heidän täytyi olla estämässä oppilaita käymästä fyysisesti toisiinsa kiinni. Luokassa oli niin kova meteli, että aikuiset ja osa lapsista käytti koko päivän ajan kuulosuojaimia. Yleisimmät oppilaiden käyttämät sanat olivat kirosanoja. Työntekijöiden tuli miettiä tarkkaan, kuka oppilas voi istua missäkin paikalla, mihin kohtaan oppimisympäristöä työntekijät asettuvat ja onko jalassa sellaiset kengät, joilla ehtii juosta väliin, mikäli jonkinlaista konfliktia syntyy. Oli sanomattakin selvää, että opilliset tavoitteet ja koululaisen tehtävät eivät olleet ensisijaisia.

Haastava käyttäytyminen on tämän päivän koulumaailman ja jopa jo varhaiskasvatuskäisten haaste. Haastava käyttäytyminen tarkoittaa eri ihmisille eri asioita – siinä, missä toinen häiriintyy kiroilusta ja huutelusta oppitunneilla, voi toinen ajatella sen olevan normaalia työrauhaisaa koulutyötä. Yleisesti ajatellen haastavaa käyttäytymistä on esimerkiksi annettujen ohjeiden noudattamatta jättäminen, epäasiallinen kielenkäyttö, oppitunneilla vaeltelu, ja oman sekä toisten oppimisen häiritseminen. (Vitka, 2021, 212–215.) Haastavaa käytöstä äärimmillään on aggressiivisuus itseä ja muita sekä ympäristöä kohtaan (huutaminen, purreminen, lyöminen, itsensä satuttaminen, tavaroiden rikkominen), karkaaminen tai ruumiin eritteillä sotkeminen. (Kerola & Sipilä, 2017, 22–23.)

Tiedetään, että haastavan käyttäytymisen tausta voi olla esimerkiksi selvittämättömissä oppimisvaikeuksissa, tarkkaavuuden pulmissa sekä siinä, että oppimisympäristö on sopimaton tai opettajan kanssa on vuorovaikutuksellista pulmaa. (Vitka, 2021, 212–215.) Taustalla voi olla väsymystä, kipua, opittuja huonoja

toimintamalleja, poikkeavia aistimuskokemuksia tai turhautumista. (Kerola & Sipilä, 2017, 38–39.) Erityispedagogiikan ammattilaiselle haastava käyttäytyminen tarjoilee mahdollisuuden haastaa omaa ammattitaitoaan ja käyttää luovuuttaan kokeillessaan erilaisia keinoja työrauhan saamiseen ja oppimismotivaation uudelleen löytymiseen. Kyseisessä luokassa opettaja yhdessä muun lähityöryhmänsä kanssa alkoi systemaattisesti toteuttaa tukikeinoja, joilla luokkaan pyrittiin palauttamaan työrauha, luomaan struktuuri ja rutiinit, kasvattamaan myönteistä koulunkäynnin ilmapiiriä sekä vahvistamaan oppilaiden ymmärrystä siitä, millaista käytöstä ja toimintaa heiltä odotettiin.

Tässä proseminarityössä tarkastellaan pienryhmässä työskennelleiden aikuisten kokemuksia oppimismotivaatioon vaikuttavista tekijöistä ennen ja jälkeen uusien työskentelytapojen. Aineisto kerättiin teemahaastattelulla. Tutkimuskysymykset ovat: millaisia kokemuksia pienryhmässä työskennelleillä oli oppimismotivaatioon vaikuttavista tekijöistä ennen uusien toimintatapojen käyttöönottoa ja millaisia kokemuksia pienryhmässä työskennelleillä oli oppimismotivaatioon vaikuttavista tekijöistä uusien toimintatapojen käyttöönoton jälkeen?

Tämä tutkielma on omistettu kaikille niille ammattilaisille, jotka päivästä toiseen sitoutuvat löytämään yksilöille parhaan mahdollisen tavan oppia, sekä niille kaikille oppilaille – siis joka ikiselle, joista voi tulla ihan mitä tahansa!

2 HAASTAVA KÄYTTÄYTYMINEN JA SEN TUKIKEINOT PERUSOPETUKSEN PIENRYHMÄSSÄ

2.1 Haastavan käyttäytymisen määrittelyä

Termillä haastava käyttäytyminen tarkoitetaan käyttäytymistä, joka nimensä mukaisesti jollain tavalla haastaa toisen henkilön ja ympäristön. Kouluympäristössä voidaan kuulla puhuttavan myös ongelmakäyttäytymisestä, häiriökäyttäytymisestä tai käyttäytymisongelmasta. Käyttäytymisongelma määritellään toiminnaksi, joka jollain tavalla poikkeaa siitä, miten tavanomaisesti vastaavassa tilanteessa toimitaan. (Kerola & Sipilä, 2017, 18–19).

Haastavaa käyttäytymistä voi olla esimerkiksi annettujen ohjeiden noudattamatta jättäminen, epäasiallinen kielenkäyttö, oppitunneilla vaeltelu, ja muiden oppimisen häiritseminen. Äärimmillään haastava käyttäytyminen on aggressiivisuutta itseä, toisia ja ympäristöä kohtaan sekä esimerkiksi ruumiineritteillä sotkemista. (Vitka, 2021, 212–215; Kerola & Sipilä, 2017, 22–23.)

Mielenterveystalon haastavan käytöksen omahoito-ohjelmassa (2023) haastava käytös luokitellaan kolmeen kategoriaan. Ensimmäinen on ohimenevä, lapsen kehitysvaiheisiin kuuluva käytöshaaste, joka ilmenee tyypillisesti 2–3-vuotiaana sekä murrosiän kynnyksellä. Siihen katsotaan kuuluvaksi rajojen testaamista, uhmaamista, tottelemattomuutta, kiukuttelua ja toisten hännäämistä.

Toinen kategoria Mielenterveystalon ohjelmassa on käytösongelma, johon liittyy fyysistä ja sanallista aggressiota, kiusaamista, sääntöjen tahallista rikkomista ja valehtelua. Kolmas kategoria on käytöshäiriöt, johon luokitellaan kuuluvaksi uhmakkuus- ja käytöshäiriö. Tässä tyypillistä on se, että haastava käyttäytyminen on jatkunut pitkään ja oireet ovat merkittäviä. (Mielenterveystalo, 2023)

Bo Hejlskov Elvenin teoksessa *Kenen ongelma? – Haastavat tilanteet koulun arjessa* (2016, 15–23) tuodaan esille amerikkalaisen psykologin Ross W. Greenen näkemys siitä, että ne, jotka osaavat käyttäytyä hyvin, käyttäytyvät hyvin. Mikäli näyttää siltä, että lapsi ei osaa käyttäytyä hyvin, on ympäristön mietittävä,

millaisia odotuksia hänelle voidaan asettaa kykyihin nähden. Greenen ajatus on, että opettajien tehtävä on auttaa niitä oppilaita, joille asetetaan liian suuria vaatimuksia. Keinoja auttamiseen voi löytyä tarkastelemalla omaa toimintaansa ja omaa rooliaan oppilaan käyttäytymisessä. On tärkeää miettiä, asettaako opettaja oppilaalle liian suuria vaatimuksia esimerkiksi sosiaalisille kyvyille, stressinsietokyvyille, impulsiivisen käytöksen hillinnälle, toiminnanohjaukselle ja kyvyille olla kärsivällinen ja joustava.

Käyttäytymisongelmiksi Elvenin mukaan luetaan kieltäytyminen, valehteleminen, poistuminen tai fyysisellä väkivallalla uhkaaminen, karkaaminen ja sosiaalisen vahvistuksen hakeminen haukkumasanoilla. Elven kuvailee, että käyttäytymisongelma ei saisi olla pääasiallinen hoidettava asia koulussa, vaan olisi tärkeää päästä mahdollisimman nopeasti kiinni opetukseen. (Elven, 2016, 54, 116–117.)

Termi käytöshäiriö eroaa haastavasta käyttäytymisestä niin, että siinä on kyse lääketieteellisestä ICD10-luokituksen alaisesta diagnoosista. Diagnoosin asettaminen edellyttää sitä, että henkilöllä on pitkäkestoisesti tiettyjä oireita (esim. aggressiivisuus ihmisiä ja eläimiä kohtaan, omaisuuden tuhoaminen, villipillisyys tai varkaus). Käyttäytymisongelmien tulee myös olla sellaisia, että ne poikkeavat selvästi iänmukaisista sosiaalisista odotuksista ja aiheuttavat haittaa lapselle itselleen ja tämän ympäristölle. (Aronen & Lindberg, 2016, 254–257.) Tässä tutkielmassa puhutaan nimenomaan haastavasta käyttäytymisestä, ei ICD-10-luokituksen alaisesta diagnoosista käytöshäiriö (F91).

Haastavan käyttäytymisen kuvaillaan olevan jäävuorenhuippu, joka on yrittäjä kertoa jotakin. Käyttäytymisen taustalla on syitä, joita on tärkeää pyrkiä ymmärtämään. Väsymys, kipu tai sairaus, opitut huonot toimintamallit, struktuurin puute tai esimerkiksi turhautuminen voivat johtaa haastavaan käyttäytymiseen. (Kerola & Sipilä, 2017, 38–39.) Tiedetään, että haastavan käyttäytymisen syynä voi myös olla selvittämättömät oppimisvaikeudet, tarkkaavuuden pulmat, vuorovaikutusongelmat opettajan kanssa tai sopimaton oppimisympäristö. Syyt voivat liittyä koulun ulkopuolisiin tilanteisiin: kotona tai kavereiden kesken voi olla

meneillään jotain sellaista, joka näkyy kouluarjessa haastavana käyttäytymisenä. (Vitka, 2021, 215)

2.2 Haastavan käyttäytymisen tukitoimet

Käyttäytymisen ohjaamisen ja työrauhaongelmien ennaltaehkäisemisen keinoja tiedetään olevan ennustettavuuden lisääminen oppitunnilla, selkeät luokan säännöt ja käyttäytymisodotukset, tilanteiden ja toimintojen ennakointi, reipas etenemistahti sekä opetusryhmän organisointi opetustavan mukaisesti (Savolainen, Närhi, Savolainen, 2021, 198–199).

Toisinaan kasvatuksellisissa tilanteissa toimii huomiotta jättö (Kerola & Sipilä, 2017, 28), mutta kun haastava käyttäytyminen on jollain tavalla vahingollista, on siihen reagoitava. Kun aletaan muuttaa haastavaa, ei-toivottua käyttäytymistä kohti toivottua käyttäytymistä, on keskeistä luoda oppilaille onnistumisen kokemuksia, joilla saadaan vahvistettua myönteistä käyttäytymistä. (Vitka, 2021, 215; Kerola, Sipilä, 2017, 53.)

2.3 Tämän tutkimuksen lähtökohtia

Tutkimuksen aihe nousi koulumaailman todellisesta tilanteesta, jossa pienryhmän haastavaan kokonaistilanteeseen kaivattiin tukea ja kaikille luokassa työskenteleville keinoja oppimismotivaation lisäämiseen. Jo lukuvuoden alkaessa tilanne oli haastava: oppilaille oli takanaan raskas edellisvuosi, johon kuului oman opettajan jääminen pois työstä, ja tämän jälkeen jatkuvasti vaihtuvat sijaiset koko kevätlukukauden ajan. Pysyvyydestä, rutiineista ja struktuurista vahvasti hyötyvät oppilaat olivat olleet lähes joka päivä tilanteessa, jossa eivät tarkalleen ottaen tienneet, ketä aikuisia heidän kanssaan kyseisenä päivänä työskentelee. Ei ole itsestään selvää, että vaihtuvilla sijaisilla on mahdollisuus toteuttaa ennaltaehkäisevää toimintaa.

Oppilaiden tuen tarpeet näkyivät kouluarjessa monin tavoin haastavana käyttäytymisenä: he käyttäytyivät uhmakkaasti, aggressiivisesti ja omaehtoi-

sesti. Oppilaiden kielenkäyttö oli sopimatonta ja he olivat äänekkäitä. He tarvitsivat jatkuvaa aikuisen lähellä oloa, jotta he eivät pääsisi satuttamaan toisiaan, itseään tai ympäristöään.

Luokkaan ideoitiin apukeinoksi systemaattinen palkitsemissysteemi sekä vahva, monipuolinen pedagoginen tuki, jonka tavoitteena oli rauhoittaa tilanne välittömästi ja opettaa oppilaille nopeasti syy-seuraussuhdetta sekä sitä, millaista käytöstä heiltä odotetaan.

Myönteisiä käyttäytymismalleja tukemalla ja motivaatioon vaikuttavia asioita lisäämällä pyrittiin muovaamaan ympäristöä ja lapsen toimintaa kohti toivottua. Oppimisympäristöä muokattiin aina tarpeen ilmetessä niin, että haettiin jokaiselle oppilaalle paras mahdollinen istumapaikka. Luokkatilassa hyödynnettiin sermejä sekä oman alueen merkitsemistä teippaamalla lattiaan rajat. Oppilailla oli mahdollisuus hyödyntää tarkkaavuuden säätelyn apuvälineitä, kuten keinuevia tuoleja, dyn-air-tyynyä, sekä erilaisia käsissä pyöritettäviä stressipalloja tai puristeltavia/pyöritettäviä leluja. Aistimusreagointi huomioitiin niin, että oppilaalla oli mahdollisuus käyttää kuulosuojaimia/omia korvatulppia tai kuunnella työskennellessä omista kuulokkeista musiikkia. Valoherkät oppilaat istuivat sellaisella paikalla, jossa valot olivat himmennettynä. Ruokailu järjestettiin niin, että ryhmä ruokaili omassa rauhassaan kirjastossa, jossa ei ollut muita oppilaita.

Palkitsemissysteeminä toimi ensin helmipalkkiot, joita ansaitsi viiden minuutin ajastetusta omalla paikalla olosta ja hiljaisuudesta. Kolme helmeä oli mahdollista vaihtaa karkkiin tms. herkkuun. Oppilaiden motivoituessa systeemiin nopeasti heille vapautui tilaa opetella koululaisen taitoja ja työrauha parani lähes välittömästi. Reilun kuukauden kuluttua palkkiosysteemi muutettiin sellaiseksi, että oppilaat ansaitsivat itselleen ns. omaa aikaa, kun päivä sujui tiettyjen ennalta sovittujen sääntöjen ja toimintamallien mukaisesti. Viiden minuutin työrauhasta päästiin siis koko koulupäivään. Väliarviota omasta toiminnasta tehtiin jatkuvasti pitkin päivää ja oppilaalla oli mahdollisuus muokata omaa toimintaa ja käytöstä sovitun mukaiseksi, mikäli päivän tai tunnin aikana oli tullut jonkinlainen negatiivinen muutos toimintaan.

Luokkaan luotiin vahvat säännöt, joiden mukaan kaikki luokassa työskennelleet aikuiset toimivat. Esimerkiksi sovittiin, että luokassa työskennellään hiljaa, ei kiroilla, pysytään omalla paikalla ja viitataan. Luokkaan tultiin rauhallisena, ja mikäli esimerkiksi välitunnin jälkeen olotila oli kiihtynyt, oppilaat ohjattiin ennen luokkaan tuloa tasaamaan tunnetilaa aikuisen kanssa. Oppilailla oli mahdollisuus, ja he itsesäätelytaitojen kehittyessä toimivatkin niin, että kuormituksen kasvaessa suureksi heillä oli mahdollisuus poistua luokan ulkopuolelle yhdessä opettajan tai ohjaajan kanssa. Kuormitustaso pyrittiin pitämään kaikilla oppilailla koko päivän ajan neutraalina ja mahdollisimman matalana.

Isona muutoksen mahdollistajana ryhmään saatiin järjestettyä lisäaikuisresurssia esimerkiksi ns. Nopean toiminnan joukkojen ohjaajalla, ja luokan toiminnassa oli mukana erityisen vaativan tuen yksiköstä konsultoiva erityisluokanopettaja. Luokkaan saatiin alkuvaiheessa myös resurssiopettaja, joka opetti luokkaa silloin, kun luokan oma opettaja selvitti ja järjesti oppilaiden verkosto- ym. tukiasioita. Lisäksi ryhmän tueksi motivoitiin koulun muita opettajia. Rehtori ja luokassa työskentelevä henkilökunta kokoontuivat viikoittain päivittämään luokan tilannetta.

3 OPPIMISMOTIVAATIOTA TUKEVIA TEKI- JÖITÄ

3.1 Oppimismotivaation määrittelyä

Oppimismotivaatio on keskeinen tekijä oppijan oppimisen kannalta – se tarkoittaa tehtävään, asiaan tai toimintaan kohdistuvaa kiinnostusta ja näkyy käytännössä tehtävän kannalta mielekkäänä toimintana sekä sitkeytenä ja tehtävään orientoitumisena. Oppimismotivaatiosta on useita eri teorioita, joista osa korostaa aiemmin saadun palautteen merkitystä oppijaminäkuvan muodostumiseen. Keskeisenä pidetään oppijan uskomuksia, jotka liittyvät oppimiseen ja sen edellytyksiin. Toisaalta on teorioita, joissa korostetaan oppimiseen liittyviä tunteita, sekä mielenkiintoa ja arvostusta opittavaa aihetta kohtaan. (Nurmi & Aro, 2021, 128–143).

Oppimismotivaatio näkyy kiinnostuksena – miten paljon oppija pitää tehtävästä sen itsensä vuoksi. Toiseksi oppimismotivaatio näkyy oppijan toiminnassa: motivoitunut keskittyy tehtävään, on sitkeä ja yritteliäs. Kolmanneksi oppimismotivaatioon liittyy oppijan uskomukset ja oppijaminäkuva. Yhdistävänä terminä oppimismotivaatiolle Jan Erik Nurmi ja Tuija Aro käyttävät sanaa ”kasautuva kehä”, joka alkaa oppimistilanteen ennakoinnista toimintaan, jatkuu suorituksesta saatavaan palautteeseen ja lopulta minäkäsityksen uudelleenmuotoutumiseen (Nurmi, & Aro, 2021, 128–143).

3.2 Tunteet oppimisen esteenä ja mahdollistajina

Positiivisen pedagogiikan keskiössä on se, että oppimista ja hyvinvointia edistää yhteisöllinen ja myönteinen toimintakulttuuri. Oppiminen rakentuu eri toimintaympäristöjen ja lapsen välisessä vuorovaikutuksessa. Positiivinen pedagogiikka pohjautuu myös ajatukseen siitä, että lasta tarkastellaan aktiivisena, omaan elämäänsä vaikuttavana toimijana. Hänen toimintaansa (esimerkkinä

vastustaminen) siis pyritään ymmärtämään siitä näkökulmasta, että mistä pohjimmiltaan on kyse. Positiivinen pedagogiikka tukeutuu myönteisiin ja miellyttäviin tunnetiloihin, jolloin myös ihmisen on helpompi omaksua asioita laaja-alaisesti, sekä heillä on kykyä arvioida omaa toimintaansa. Ajatellaan, että myönteiset tunteet ovat oppimisen ja hyvinvoinnin voimavaroja, ja jokainen voi vaikuttaa omiin tunteisiinsa. (Kumpulainen, Mikkola ym. 2014, 224–230.)

Myös Aro ja Nurmi (2021) kirjoittavat tunteiden vaikutuksesta oppimiseen. Tunnetilat ovat aina myös osa autonomisen hermoston toimintaa, ja voimakkaat tunnetilat vaikuttavat myös kognitiiviseen toimintaan. Tunteet voivat viedä kykyä kohdistaa tarkkaavuutta, tuottaa uusia ratkaisuja sekä viedä voimavaroja tehtävästä. Todetaan, että tunteet näyttävät vaikuttavat kykyyn ponnistella hankalan tehtävän parissa sekä oppia taitoja itsenäisesti. Hallinnan tunnetta, joka lisää motivaatiota, opettaja voi tukea esimerkiksi pilkkomalla haastavan tehtävän osiin, ja osoittaa, että oppilaalla on tehtävään vaadittava osaaminen. Tärkeää on viestiä oppilaalle, että hän ei jää yksin hankalien tehtävien kanssa, ja hyväksyvää apua ja ohjausta on saatavilla. (Nurmi & Aro, 2021, 128–143).

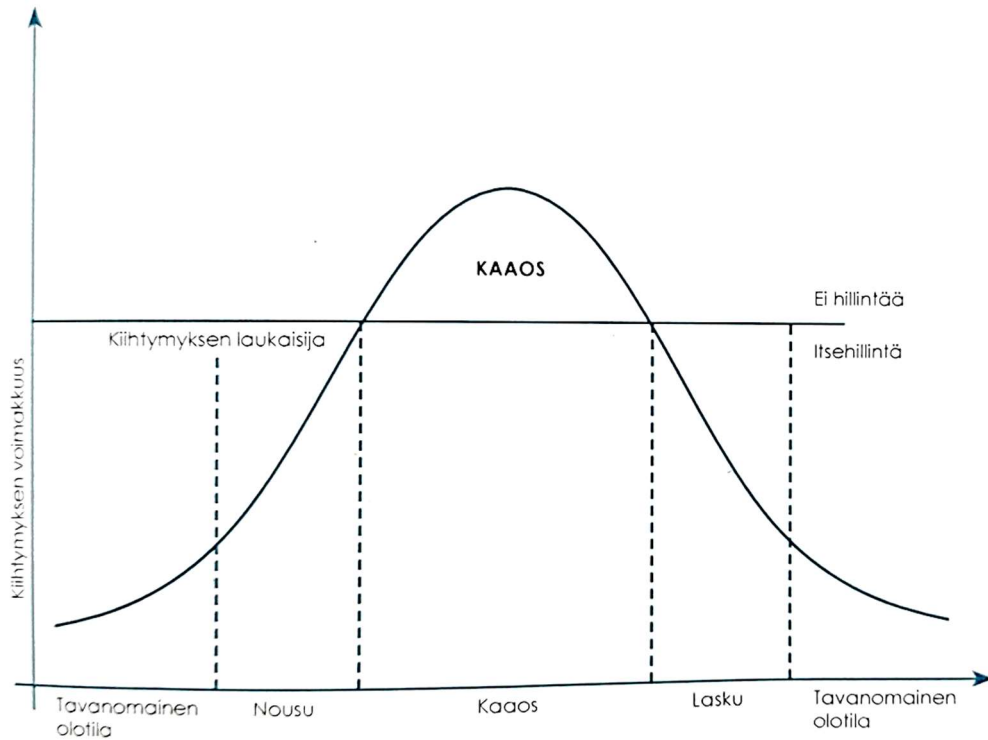
Tiedetään, että kielteiset tunteet vaikuttavat esimerkiksi tarkkaavuuden suuntaamiseen negatiivisella tavalla. Viha, ahdistuneisuus ja arkuus näyttävät olevan yhteydessä heikkoon minäpystyvyyteen, vähäiseen itseohjautuvuuteen ja heikkoon motivaatioon. Myönteiset tunteet puolestaan vahvistavat uskoa omiin kykyihin, ruokkivat luovuttaa ja joustavuutta sekä herättävät kiinnostuksen oppia uusia taitoja. Eroavaisuuden lasten temperamenttipiirteissä näkyvät oppilaiden motivaatiossa ja siinä, millaisia tunteita oppimistilanteissa herää. Esimerkiksi temperamenttiltaan uuteen suuntautuneet suhtautuvat uusiin oppimistilanteisiin myönteisesti, kun taas uusiin tilanteisiin arasti suhtautuvat eivät altistu onnistumis- ja oppimiskokemuksille samalla tavalla. (Aro & Nurmi, 2021, 134–136).

Temperamenttipiirteiden uranuurtaja Liisa Keltikangas-Järvinen kirjoittaa kin temperamenttipiirteiden vaikutuksesta tunteisiin ja motivaatioon. Hän kirjoittaa, että temperamentti vaikuttaa siihen, mitkä tekijät aiheuttavat lapselle hel-

poimmin positiivisia oppimiskokemuksia. Myös se, millainen on oppilaan luontainen ja motivaatiota ylläpitävin oppimistyyli, on temperamenttikysymys. Toiset kaipaavat vaihtelua ja uusia asioita, toiset rutiineja. Temperamenttiteorian näkökulmasta myös reagointi ympäröiviin ärsykkeisiin on temperamenttikysymys; onko sensitiivinen vai insensitiivinen ympäröivistä ärsykkeistä (Keltikangas-Järvinen & Mullola, 2014, 41–45.)

Mainittakoon, että varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa lukee *”myönteiset tunnekokemukset ja vuorovaikutussuhteet edistävät oppimista”*. Siellä on myös kohta, jossa todetaan, että *”jokaisen lapsen tulee saada onnistumisen kokemuksia ja iloa omasta toiminnastaan sekä itsestään oppijana.”* Myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa on kirjattuna tunne- ja vuorovaikutustaitojen oppiminen osana opetusta: *”Koulussa opitaan tunne- ja vuorovaikutustaitoja ja ryhmässä toimimisen taitoja osana oppiaineiden opetusta ja laaja-alaisen osaamisen kokonaisuutta. Tunne- ja vuorovaikutustaitojen harjoittelua varten voidaan paikallisesti laajentaa esimerkiksi terveystiedon tai muiden aineiden oppimäärää.”* Tunnetaitojen merkitys osana oppimisprosessia on siis tunnistettu jo pedagogista työtä ohjaavissa perusteissa.

Elven puolestaan kuvailee niin kutsuttua tunteenpurkausmallia, jota on itse versioinut Stephen Kaplanin ja Eugenie Wheelerin mallista. Malli on jaettu viiteen eri kenttään ja ne kuvaavat tunteenpurkauksen vaiheita: tavanomainen olotila, nousu, kaaos, lasku ja tavanomainen olotila. Kiihtymyksen voimakkuus on tavanomaisessa olotilassa alhainen, mutta laukaisevan tekijän vaikutuksesta kiihtymys nousee. Nousuvaiheessa oppilaaseen saa edelleen kontaktin ja tilanne on yhä ratkaistavissa. Kaaosvaiheessa oppilaaseen ei saa enää kontaktia. Kiihtymys kuitenkin menee ohi ja tasaantuu takaisin tavanomaiseen olotilaan. Elven mainitsee, että opettajan täytyy olla tietoinen kyseisen toimintamallin perusperiaatteesta sekä siitä, miten kukin oppilas tunteenpurkauksen eri vaiheissa toimii. (Elven, 2016, 49–51.)



Kuvio 1. Tunteenpurkausmalli. (Elven, 2016, 49.)

3.3 Vuorovaikutuksen merkitys oppimismotivaation lisääjänä

Oppiminen tapahtuu aina vuorovaikutuksessa. Turvallinen aikuinen pystyy rauhoittamaan lasta ja tukea häntä tutkimaan ympäristöään pelotta. Varhaislapsuudessa saadut kokemukset turvasta näkyvät uusissa ympäristöissä ja ihmisissä kodin ulkopuolella. Koulussa tämän näkyy lapsen kykyä asettua autettavaksi, pyytää apua, uskalluksena näyttää avuntarve sekä rohkeutena tutkia ympäristöään. Kun arvioidaan lapsen oppimismotivaatiota, on tärkeää pyrkiä ymmärtämään hänen kykyään suhtautua avunantajaan, ottaa apua vastaan sekä säädellä tunteitaan. On todettu, että lapset, joilla on oppimisvaikeuksia, hyötyvät opettajan ja oppilaan lämpimästä vuorovaikutussuhteesta niin, että kiinnostus oppimiseen säilyy ja oppilaan kehitys on myönteistä. (Nurmi & Aro, 2021. 138–139). Myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa kirjoitetaan siitä, että hyvä vuorovaikutussuhde opettajan kanssa tukee kouluun kiinnittymistä.

”Hyvä opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutussuhde edistää kouluun kiinnittymistä.” (OPS 2014.)

Oppimismotivaatioon liittyy oppijaminäkuva. Oppijaminäkuvaan liittyy minäpystyvyys, itsetunto ja itsesäätely. Minäpystyvyys on ihmisen käsitys omista kyvyistään ja taidoistaan, itsesäätely on taito, jolla ihminen säätelee tunteitaan ja käyttäytymistään. Itsetuntoon taas liittyy itsekunnioitus, omanarvon tunne sekä omien suoritusten arvostaminen. Oppijaminäkuva rakentuu laadukkaassa vuorovaikutuksessa. Veijalainen kuvailee, että laadukas vuorovaikutus tarkoittaa läsnä olevaa, kiireetöntä yhteyttä lapseen. Aikuinen luo myönteisen ja hyväksyvän ilmapiirin, jossa lapsi kokee tulevaisuutensa kuulluksi ja nähdyksi. Laadukas vuorovaikutus on myös turvaa, sekä kanssasäätelyä. Aikuisen hoivaa sisältävä verbaalinen ja nonverbaalinen viestintä ovat keskeistä lapsen kyvyssä säädellä tunteitaan, käyttäytymistään ja kognitiivisia toimintojaan. Aikuisen tarjoama tuki mahdollistaa lasta suoriutumaan jopa omaa kehitystasoaan haastavammissa tehtävissä ja lisää lapsen luottoa ja uskoa itseensä oppijana. (Veijalainen, 2021, 90–93.)

Teoksessa Mikä meitä liikuttaa (Lintunen, 2017, 178–189) kuvaillaan myös motivaation edistämistä tunne- ja vuorovaikutusoppimisen keinoin. Keskeinen motivaatioteoria, itsemääräämisteoria pohjautuu siihen, että kolmen perustarpeen, yhteenkuuluvuuden, autonomian ja pätevyyden kokemusten tyydyttäminen liittyy hyvinvointiin, hyvään suoriutumiseen ja sisäiseen motivaatioon. Itsemääräämisteorian tutkijat nostavat tärkeimmäksi tekijäksi hyvinvoinnin ja motivaation edistäjänä yhteenkuuluvuuden tunteen. Yhteenkuuluvuuden tunnetta on mahdollista tukea tunne- ja vuorovaikutusoppimisen keinoin. Siihen kuuluu itsetietoisuuden ja itsesäätelyn lisääminen – ihmisellä on mahdollisuus säädellä omaa käyttäytymistään. Vuorovaikutustaitoihin kuuluu oleellisesti ryhmätaidot, ja siihen liittyy paitsi vuorovaikutus kahdenkeskisissä kommunikaatiotilanteissa niin myös osana suurta kokonaisuutta. Teoksessa korostetaan myös eläytyvän kuuntelun merkitystä – siinä vastaanotettu viesti lähetetään omin sanoin takaisin korjattavaksi tai vahvistettavaksi. Eläytyvän kuuntelun on todettu kasvattavan

ihmisen sisäistä motivaatiota vaikuttaa itseään koskeviin asioihin. (Lintunen, 2017, 178–189.)

Oppimismotivaation lisäämisessä eri motivaatioteorioita yhdistävä tekijä on sosiaalisten suhteiden ja yhteisöön liittymisen merkitys. Oppilaalla on tarve tulla kavereiden kesken hyväksytyksi, ja esimerkiksi vertaispalaute onkin usein vaikuttavampaa kuin aikuiselta saatu palaute. Onnistunut ryhmätyöskentely voi tarjota oppilaalle oppimismotivaatiota ja onnistumisen kokemuksia. (Aro & Nurmi, 2021, 140–141.)

Temperamenttipiirteet, jotka koulussa vaikuttavat esimerkiksi oppilaan suosioon kaveriporukassa ovat mieliala, joustavuus ja sinnikkyys. Kouluarki on täynnä tilanteita, jotka ovat yllätyksellisiä tai leikkitalanteita, joissa ei ole sääntöjä. Korkean sinnikkyuden lapsi voi päätyä väittelytilanteisiin muiden kanssa, matalan sopeutumisen lapsi puolestaan voi hermostua kohtuuttomasti, mikäli jokin asia ei mene sääntöjen mukaisesti. (Keltikangas-Järvinen & Mullola, 2014, 56–57.)

3.4 Työrauha tuo oppimismotivaatiota

Oppimismotivaatiota voi tuoda myös luokan työrauhan paraneminen. Se tukee luokan oppimisilmapiiriä ja voi vaikuttaa myönteisesti oppimiseen ja lisätä oppilaiden motivaatiota. Toimintatapoja työrauhan lisäämiseen on ennustettavuuden lisääminen (selkeät tehtävöohjeet, tilanteiden ja toimintojen ennakointi), oppilaiden osallistumisen aktivointi (oppilaan taitotasoon sopivat tehtävät, reipas etenemistahti, opetustilanteessa aktiivisuuden ja osallisuuden lisääminen, oppilaan mahdollisuus valita työskentelytapa), selkeät käyttäytymisodotukset (luokan säännöt, kehuva palaute) sekä toivotun käyttäytymisen huomaaminen ja ei-toivottuun käyttäytymiseen puuttuminen. (Savolainen, Närhi, Savolainen, 2021, 199.)

Ennakoinnin puolesta kirjoittaa myös Timo Saloviita (2014). Hän kirjoittaa, että taitavat opettajat olivat hyviä estämään käytöshäiriöiden ilmaantumisen luo-

malla toimivan oppimisympäristön, suunnittelemalla oppitunnit hyvin ja seuraamalla tiiviisti oppilaiden toimintaa opetuksen aikana. Myös yhteisen sääntöjen luomisesta Saloviita kirjoittaa, että on tärkeää laatia säännöt yhdessä, keskustella niiden merkityksestä ja muotoilla ne kuvailemaan toivottua käytöstä. (Saloviita, 2014, 66–83.)

Työrauhan on tärkeää olla osana koko koulun toimintakulttuuria. Tutkimuksissa korostetaan koulun johtajan roolia ja merkitystä. Koulun toimintakulttuurissa on hyvä olla selkeät, kaikkien turvallisuutta tukevat järjestyssäännöt sekä seuraamusten ketju. (Sigfrids, 2009, 91–109.) Motivaatio on myös koko kouluyhteisön tehtävä ja motivaation lisääminen arvona voi ohjata koko henkilökunnan toimintaa. On hyvä miettiä, voisiko oppimisympäristöön luoda sellaisia opetuksellisia toimintamalleja, jotka vahvistavat ja ylläpitävät kaikkien oppimismotivaatiota. (Aro & Nurmi, 2021, 142.)

Koulussa oppimisympäristö on yksi tärkein tekijä oppimisen tukemiseksi. Työrauha ei ole yksiselitteinen käsite, sillä siinä missä toinen ei kiinnitä huomiota jonkinlaiseen käytökseen voi toinen tulkita sen häiritseväksi käyttäytymiseksi. Savolainen, Närhi ja Savolainen kirjoittavat Pro-Koulu-toimintamallista, joka on suomalaiseseen peruskouluun kehitetty toimintamalli. Siinä korostetaan ympäristön muovaamista myönteisen käyttäytymisen tukemiseksi sekä tukea lapsen ja nuoren luontaisessa ympäristössä. Mallissa olennaista on tuen räätälöiminen ympäristöä muovaamalla, ja yksilön itsemääräämisoikeuden korostaminen. Sen keskeinen ajatus on se, että miten lapsen opetukseen ja kasvatukseen osallistuvat aikuiset voivat toimia lapsen myönteistä käyttäytymistä tukevalla tavalla. (Savolainen, Närhi, Savolainen, 2021, 95–96).

3.5 Palaute on keskeistä oppimismotivaation tukemisessa

Oppimisen edistymisestä saatava palaute on keskeinen asia motivaation tukemisessa. Palautetta on monenlaista: se voi kohdistua lapsen suoritukseen, työskentelyyn tai käyttäytymiseen ja sitä voi antaa joko toinen lapsi tai opettaja. Palaute

voi olla konkreettista tai epämääräistä, tulkinnanvaraista. Parhaimmillaan palaute on sellaista vuorovaikutusta, jossa palautteen saaja tietää, mistä palaute milloinkin tulee. (Aro & Nurmi, 2021, 139–140.)

Palautteen antaminen on myös osa isompaa kokonaisuutta; sen avulla oppilas rakentaa käsitystä itsestään, omista vahvuuksistaan ja pystyvyydestään, ja siitä, millainen koululainen ja millainen toimija hän on kaverisuhteissa. Positiivinen palaute vahvistaa oppilaan luottamusta itseensä ja omiin kykyihinsä. Kaikki nämä edesauttavat kouluun kiinnittymistä, minkä tiedetään olevan merkityksellinen asia kasvatuksellisesti. (Sointu, Virtanen, & Lappalainen, ym. 2017, 111–122.) Tärkeä huomio on, että myönteinen ja onnistumisia painottava palaute vaikuttaa tulevaan suoritukseen myönteisesti verrattuna virhekeskeiseen palautteeseen. (Aro & Nurmi, 2021, 141.) Arvioinnin yksi tärkeimmistä tavoitteista on tukea ja kannustaa oppilasta. Myönteisen palautteen tulee olla rakentavaa, mikä tarkoittaa oppilaan ohjausta oikeaan suuntaan. Parhaimmillaan arviointipalaute auttaa oppilasta tunnistamaan omat harjoiteltavat osa-alueensa sekä huomaamaan vahvuutensa. (Vitka, 2021, 204.)

Palautteen antamisessa keskeistä on yksilöllisyyden huomioiminen – on mahdotonta luoda sellaista oppimisympäristöä, jossa samalla tavalla toimien jokainen saa juuri sellaista palautetta kuin motivaation edistämiseen hän tarvitsee. Palaute on siis räätälöitävä oppilaan yksilöllisten piirteiden ja valmiuksien mukaiseksi. (Aro & Nurmi, 2021, 141.)

Palaute voi olla konkreettista tai sanallista, ja se usein pitää sisällään jonkinlaisia tunneviestejä. On tärkeää, että palaute on rehellistä ja oppilaan kokemuksia kuulevaa. Erityisesti tunneviestejä sisältävät palautteet on hyvä esittää lapselle lapsentasoisesti, oikeudenmukaisesti ja aidosti. (Aro & Nurmi, 2021, 140.)

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

4.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tutkimuksessa selvitettiin eteläsuomalaisen peruskoulun pienryhmässä työskennelleiden aikuisten kokemuksia lukuvuodesta, jonka aikana oppimismotivaatiota alettiin systemaattisesti tukea monipuolisilla keinoilla. Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää pienryhmässä työskennelleiden aikuisten kokemuksia oppimismotivaatiota tukevista tekijöistä ennen tukitoimien käyttöönottoa ja käyttöönoton jälkeen.

Tutkimuskysymykset:

1. Millaisia kokemuksia pienryhmässä työskennelleillä oli oppimismotivaatiota tukevista tekijöistä ennen tukitoimien käyttöönottoa
2. Millaisia kokemuksia pienryhmässä työskennelleillä oli oppimismotivaatiota tukevista tekijöistä tukitoimien käyttöönoton jälkeen
3. Millaisia muita oppimismotivaatiota tukevia tekijöitä pienryhmässä työskennelleet tuovat kokemustensa perusteella esille

4.2 Tutkimuksen lähestymistapa

Tutkimus toteutettiin laadullisena (kvalitatiivinen) tutkimuksena, sillä laadullisen tutkimuksen tavoitteena on tutkia henkilöiden kokemuksia. Laadulliselle tutkimukselle on tyypillistä havaintojen teoriapitoisuus. Se tarkoittaa, että tutkitaan sitä, millainen käsitys yksilöllä on tutkittavasta ilmiöstä tai millaisia merkityksiä ilmiölle annetaan. Laadullinen tutkimus on siis empiiristä ja laadulliselle tutkimukselle ominaista on empiirisen analyysin tapa tarkastella aineistoa. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 25–27.)

Laadullinen tutkimus keskittyy todellisen elämän kuvaamiseen ja siihen, että kohdetta tutkitaan kokonaisvaltaisesti. Laadulliseen tutkimukseen liittyy

myös se, että arvot vaikuttavat tutkijan pyrkimykseen ymmärtää tutkittavaa ilmiötä. Sanotaan, että laadullisessa tutkimuksessa on keskeistä löytää tosiasioita. (Hirsjärvi, Remes, Sajavaara, 2018, 160–161.)

Laadullisen tutkimuksen tyypillisiä piirteitä on se, että tutkimus on kokonaisvaltaista tiedonhankintaa ja siinä suositaan ihmisiä aineistonkeruussa. Aineistonkeruussa myös suositaan menetelmiä, joilla saadaan esille tutkittavien näkökulmat ja ajatukset. Menetelmiä ovat esimerkiksi temahaastattelut, ryhmähaastattelut ja osallistuva havainnointi. Tutkittava joukko valitaan tarkoituksenmukaisesti ja tutkimuksen suunnitelmaa voidaan muuttaa tarvittaessa tutkimuksen edetessä. Aineiston tulkintaan liittyy ymmärrys tutkittavien kohteiden ainutlaatuisuudesta. (Hirsjärvi, Remes, Sajavaara, 2018, 164.)

4.3 Tutkimukseen osallistujat / Tutkimusaineisto

Tutkimus toteutettiin eteläsuomalaisen peruskoulun pienryhmässä, jossa oli oppilaita eri vuosiluokilta ja erilaisten tarpeiden takia. Tarkempia tietoja ei tietosuojan vuoksi kerrota, eivätkä ne ole oleellisia tässä tutkimuksessa.

Tutkimukseen osallistui neljä luokassa työskennellyttä opetushenkilökunnan jäsentä. He valikoituivat mukaan, sillä he olivat koko lukuvuoden ajan eri tavoin mukana luokan toiminnassa ja heidän kokemuksensa olivat tutkimuksen kannalta keskeisiä. Laadullisessa tutkimuksessa tärkeää on, että tiedonantajina on henkilöt, joilla on tietoa tai kokemusta tutkittavasta ilmiöstä. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 98.) Yksi haastateltavista osallistui luokan toimintaan konsultoivassa roolissa, ja oli tietoinen luokassa vallitsevasta tilanteesta ja käytännöistä koko lukuvuoden ajan. Yksi tutkimukseen osallistuneista työskenteli luokassa koko aikaisesti. Kaksi tutkimukseen osallistuneista työskentelivät luokassa satunnaisesti koko lukuvuoden ajan ollen tietoisia luokassa vallitsevasta tilanteesta ja käytännöistä koko ajan.

4.4 Tutkimusaineiston keruu

Tutkimusaineisto kerättiin teemahaastattelulla eli puolistrukturoidulla haastattelulla. Aikataulullisista syistä kolme haastateltavista vastasi kysymyksiin kattavasti sähköpostilla. Yksi haastateltiin kasvotusten ja haastattelu nauhoitettiin. Aineisto kerättiin elo-syyskuussa 2023 ja aineiston tiedonantajina oli neljä pienryhmässä eri tavoin työskennellyttä henkilöä. Varsinkin sähköpostilla saatua aineistoa kertyi paljon, ja tietoa tuli kattavasti paitsi haastattelukysymyksistä, niin monesta muustakin teemasta liittyen tutkimuksen aiheeseen.

Teemahaastattelu valikoitui aineistonkeruumenetelmäksi, sillä sen avulla on tarkoitus löytää tutkimuksen tarkoituksen kannalta merkityksellisiä vastauksia. Teemahaastattelu etenee etukäteen valittujen, tutkimuksen kannalta oleellisten teemojen ja niihin liittyvien kysymysten varassa. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 87–88.)

Teemahaastattelun teemat muodostuivat tutkimuksen teoriapohjasta. Tutkimuksen keskeinen teoria oli motivaatiopsykologia ja oppimismotivaation lisäämisen keinot. Teemoiksi muodostuivat siis tunteet, vuorovaikutus, työrauha ja palaute. Haastattelussa oli kysymyksiä kustakin teemasta. Sähköpostiviestissä (liite 1.) kysymykset toki olivat kirjoitettuna tietyssä järjestyksessä, mutta vastausjärjestyksellä ei ollut merkitystä. Tuomi & Sarajärvi (2018, 88) tuovat esille, että teemahaastattelussa ei ole välttämätöntä edetä kaikkien tiedonantajien kohdalla tietyssä järjestyksessä, eikä ole pakollista esittää kaikkia kysymyksiä kaikille tiedonantajille. Teemahaastattelulle ominaista onkin se, että kysymysten tarkka muoto ja järjestys puuttuu. (Hirsjärvi, Remes, ym. 2018, 208.)

4.5 Aineiston analyysi

Haastatteluaineisto litteroitiin ja koko aineisto purettiin auki teema-alueittain. Tähän päädyttiin sen takia, että samaa teemaa saattoi tulla esille missä tahansa haastattelun vaiheessa ja haastattelun yksi osio saattoi sopia moneen eri teemaan. Tämä myös sopi purkamistavaksi sen takia, että tavoitteena oli saada mahdolli-

simman paljon tietoa kokemuksista teemoittain, eikä niinkään yksittäisten haastateltavien kokemukkokonaisuuksista. (Hirsjärvi & Hurme, 2008, 141–143.) Teemoittelu sopii analyysivaiheeseen hyvin myös siksi, että on oletettavaa, että haastattelussa nousee ainakin lähtökohtateemoja esille. (Hirsjärvi & Hurme, 2008, 173.)

Aineisto analysoitiin aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä. Aineistolähtöisessä analyysissä sekä haasteena että etuna on se, että se ei suoranaisesti perustu teoriaan. Sillä ei siis testata teoriaa, vaan enemmänkin luodaan uudenlaisia katsantokantoja. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 109.)

Aineistolähtöinen sisällönanalyysi on kolmivaiheinen prosessi, johon kuuluu aineiston redusointi (pelkistäminen), aineiston klusterointi (ryhmittely) ja aineiston abstrahointi (käsitteellistäminen). Sisällönanalyysin ensimmäisessä vaiheessa, pelkistämisessä, aineistosta karsitaan epäolennaiset pois ja etsitään tutkimuskysymykseen vastaavia ilmaisuja. Tutkimuksen kannalta siis kaikki oleelliset pelkistetyt ilmaisut aineistosta listataan allekkain. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 122–124.) Käytännössä koko aineisto pelkistettiin, sillä oli vaikea vielä siinä vaiheessa määrittää, mikä on epäolennaista. Pelkistetyt ilmaukset kirjattiin Exceliin ja rivejä, eli pelkistettyjä virkkeitä muodostui 288. Taulukossa 1 on esimerkki haastattelun alkuperäisilmausujen pelkistämisestä. Pelkistäminen tehtiin myös sähköpostilla saadusta aineistosta.

Taulukko 1. Redusointi: Alkuperäisilmaukset haastattelusta ja niistä pelkistetyt ilmaukset.

Alkuperäisilmaukset	Pelkistetyt ilmaukset
No, minusta se tilanne oli niin huono, että siis että ne lapset voi niin huonosti, että siellä ei oikeastaan niinku ollut sellaisia toimivia käytänteitä ollenkaan, jotka olisi vienyt sitä asiaa eteenpäin.	Ei ollut toimivia tilanteeseen sopivia toimivia käytänteitä

<p>Ehkä se suurin haaste oli että niitä negatiivisia tunteita oli kerätty jo pitkän aikaa ja ne oli siellä taustalla. Ja se näkyi sellaisena tosi ikävänä vuorovaikutuksena.</p>	<p>Negatiiviset tunteet aiheuttivat ikävää vuorovaikutusta</p>
<p>Kun me rakennetaan se tekeminen niin, että mä osaan sen mitä mä teen, niin sehän tietysti määrittää sen palautteen jo niin että se on jo lähtökohdaisesti positiivista. Se palaute muuttui erilaiseksi.</p>	<p>Oikeantasoinen tehtävä ja siinä onnistuminen on itsessään positiivinen palaute</p>
<p>Minusta se sellainen niinku pätevyyden kokemus kehittyi kyllä paljon. Ja se näyttäytyi siinä, että kun sanottiin että tehdään tätä, niin lapset alkoi tehdä tätä. Et ne ei odottanut et joku sanoo, että mee tonne kävele tonne. Et mä voin ruveta tekemään, et mä kyl selviän tästä.</p>	<p>Pystyyvyyden tunne kasvoi ja omaaloitteisuus lisääntyi</p>

Sisällönanalyysin toinen vaihe on aineiston ryhmittely eli klusterointi. Aineiston pelkistämisen jälkeen pelkistetyt ilmaisut käydään läpi, ja aineistosta etsitään samankaltaisuuksia. Samankaltaisia käsitteitä tai ilmiöitä ilmaisevat käsitteet ryhmitellään ja yhdistellään alaluokiksi. Alaluokat nimetään sisällön mukaan. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 124–125.) Ryhmittelyvaiheessa hyödynnettiin teema-alueittain ryhmittelyä. Käytännössä tässä toimittiin niin, että kun pelkistetyt ilmaukset oli lisätty Exceliin, niin koko tiedosto tulostettiin. Samankaltaisuuksia sisältävät pelkistetyt ilmaukset merkittiin eri värein, jonka jälkeen ne luokiteltiin alaluokkiin ja ne kirjattiin Exceliin ja tiedosto tulostettiin uudelleen.

Alaluokkia muodostui yhteensä kaikista teemoista yhteensä ja teemojen ulkopuolelta lopulta yhteensä 16 kappaletta. Esimerkki luokittelusta taulukossa 2. Tämän jälkeen tiedostoon merkittiin pääluokkia ja yläluokkia.

Taulukko 2. Klusterointi: pelkistetyt ilmaukset ja niistä muodostuneet alaluokat.

Pelkistetyt ilmaukset	Alaluokat
Negatiiviset tunteet aiheuttivat ikävää vuorovaikutusta	Tunteiden merkitys vuorovaikutuksessa
Oikeantasoinen tehtävä itsessään ja siinä onnistuminen on positiivinen palaute	Onnistumisen tunne
Pystyvyyden tunne kasvoi	Pystyvyyden tunne

Kolmas vaihe sisällönanalyysissä on aineiston käsitteellistäminen (abstrahointi), jossa aineistosta erotellaan tutkimuksen kannalta oleellinen tieto, ja tiedon perusteella muodostetaan teoreettisia käsitteitä. Esimerkkejä abstrahoinnista on nähtävillä taulukossa 3 ja taulukossa 4. Tässä kohtaa karsittiin aineistosta epäolennaisuuksia pois. Käsitteellistämistä jatketaan niin kauan kuin se on mahdollista. Alaluokkia yhdistämällä saadaan muodostettua yläluokkia, joista puolestaan muodostuu pääluokkia.

Taulukko 3. Abstrahointi: Alaluokasta pääluokkaan.

Alaluokka	Yläluokka	Pääluokka
Onnistumisen tunne	Myönteinen tunne tukee oppimista	Tunteet
Pystyvyyden tunne		

Taulukko 4. Abstrahointi: Yläluokasta yhdistävään luokkaan.

Yläluokka	Pääluokka	Yhdistävä luokka
Myönteinen tunne tukee oppimista	Tunteet	Tunteiden vaikutus oppimiseen
Negatiiviset tunteet vaikuttavat oppimiseen	Tunteet	Tunteiden vaikutus oppimiseen

Lopulta pääluokkia yhdistämällä muodostetaan yhdistävä luokka (esimerkki taulukossa 5.) ja lopputuloksena saadaan vastaus tutkimuskysymyksiin. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 125–127.) Luokittelu ylipäätään ei ollut mikään helppo prosessi, sillä alaluokkien käsitteitä ja nimeämistä joutui miettimään monta kertaa. Oleellista oli, ettei alkuperäisilmauksen ydinsisältö häviäsi pelkistämisen ja luokittelun aikana.

Taulukko 5. Oppimismotivaatiota tukevia käytänteitä

<i>Alkuperäinen ilmaisu</i>	<i>Pääluokka</i>	<i>Yhdistävä luokka</i>
<i>Luokkaan oli saatu päivien kulkuun struktuuria</i>	Struktuuuri	Oppimismotivaatiota tukevia käytänteitä
<i>Kuvatuki myös päivän lukujärjestyksessä toi selkeyttä, mikä näyttäytyi oppilaiden työskentelyvalmiuksissa.</i>	Kuvatuki	Oppimismotivaatiota tukevia käytänteitä
<i>Ryhmään muodostui johdonmukaista toimintakulttuuria, arvaamattomuus väheni, levollisuus ja keskittyminen lisääntyi, vuorovaikutustaidot kehittyivät</i>	Johdonmukaisuus toimintakulttuurissa	Oppimismotivaatiota tukevia käytänteitä
<i>Myös keskittymiseen kehitetty time-timeri ja välitön palkkio oli kehittännyt selkeästi oppilaiden keskittymisen taitoja.</i>	Ajastaminen, tauottaminen, välitön palkkio	Oppimismotivaatiota tukevia käytänteitä

<i>Strukturoitu arki, kuvitettuja toimintaohjeita, aikataulutusta, tauotusta sopivin välein, välitöntä palkitsemista</i>	Strukturoitu arki, kuvatuksi, ennakointi, välitön palkkio, tauotus	Oppimismotivaatiota tukevia käytänteitä
--	--	---

Lopulta yhdistäviä luokkia syntyi viisi; tunteiden vaikutus oppimiseen, oppimismotivaatiota tukevia käytänteitä, moniammatillinen työskentely luokan tukena, vuorovaikutuksen merkitys, sekä oikeanlainen tuki oppilaille. Taulukossa 6 on esitetty haastattelussa nousseita sanallisia kuvauksia yhdistävistä luokista.

Taulukko 6 Teemoittelua oppimismotivaatioon vaikuttavista tekijöistä.

Teema	Sanallinen kuvaus
Oppimismotivaatiota tukevat käytänteet	Struktuuri, suunnitelmallisuus, rakenteet, ennakoitavuus <-> ei toimivia käytänteitä lainkaan, ei mahdollisuutta suunnitelmallisuuteen
Tunteiden vaikutus oppimiseen	Empatia, luottamus, leikillisuus, myönteinen oppijaminäkuva, vapautuneisuus, ilo, motivoituneisuus <-> Viha, jännittyneisyys, stressaantuneisuus, kiukku, suru, pelko
Vuorovaikutuksen merkitys	Läheisyys, kaveritaidot, itsesääntely, aikuinen osoitti, että osaat kyllä <-> Aikuinen lyttää, vertaispalaute negatiivista, turhaa neuvomista

4.6 Eettiset ratkaisut

Anonymiteettiasiat olivat alusta asti tutkimuksen keskiössä. Erityisesti silloin, kun kyseessä on lapsiin liittyvä tutkimus, koen tutkijana äärimmäistä varovaisuutta. Alusta alkaen oli selkeää esimerkiksi se, että oppilaita itseään ei haastateltaisi ja heidän anonymiteettiään suojellaan. Tärkeää oli myös jättää mainitsematta, mistä paikkakunnasta ylipäätään on kyse, sillä sellainen tieto ei ollut millään lailla tutkimuksen kannalta merkittävä ja olisi voinut vaarantaa oppilaiden anonymiteetin. Jatkuvaa pohdintaa aiheutti se, mitä haastateltavista kerrotaan, miten heidän roolinsa ja suhteensa luokkaan kuvaillaan ilman että he ovat tun-

nistettavissa. Suurin mietintä oli siinä, miten ryhmässä toistuvia ilmiöitä kuvailaan mahdollisimman kuvaavasti, mutta kuitenkin niin, ettei yksilöiden ominaisuuksia kuvailla. Eettiseen pohdintaan nousi myös nyky maailman mahdollisuus selvittää erilaisia ihmissuhdekytköksiä suhteellisen helposti muutamalla hakusanalla. Tällaiset asiat olisivat voineet vaarantaa anonymiteetin.

Hyvään tieteelliseen käytäntöön kuuluu esimerkiksi se, että aiempia tutkimustuloksia ei vähätellä ja se, että aiemmat tutkimustulokset ovat asianmukaisesti viitattu. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 151.) Kun käytössä on useampia eri lähteitä, joissa voi olla sisällytettynä useita lähteitä ja viitattu tutkijoihin ja tutkimuksiin, raportin kirjoittamisessa saa olla erityisen tarkka ja huolellinen, jotta kaikki tulee mainittua oikein.

Tutkimukseen osallistuneita henkilöitä tiedotettiin tutkimukseen osallistumisesta ja siihen liittyvistä käytänteistä sekä heidän mahdollisuudestaan myös perua osallistumisensa. Heitä informoitiin anonymiteetistä sekä aineiston säilyttämiseen ja tuhoamiseen liittyvistä seikoista, ja heiltä saatiin suostumus. Paikkakunnan hallintoon tehtiin tutkimusilmoitus ja koulun rehtorilta saatiin lupa tutkimuksen tekoon.

Kvalitatiivisen tutkimuksen laatukriteereihin kuuluu esimerkiksi se, että laatu varmistetaan jo etukäteen laatimalla hyvä haastattelurunko. Teemojen syventämisen miettiminen sekä haastattelijan ymmärrys haastateltavista teemoista lisäävät laadukkuutta aineistonkeruussa. Aineiston litterointi suoritettiin heti haastattelun jälkeen, jotta kaikki keskustelun vivahteet olisivat mahdollisimman tarkkana muistissa (Hirsjärvi & Hurme, 2008, 184–185.). Haastattelurunko tuntui kuitenkin lopulta vain suuntaa antavalta, sillä kaikki haastateltavat tuottivat laajasti omia kokemuksiaan ja ajatuksiaan myös haastattelurungon ulkopuolelta.

4.7 Luotettavuus

Tutkimuksissa tavoitteena on välttää virheiden syntyvyyttä. Tutkimuksen luotettavuuden arviointiin kuuluvat termit validiteetti eli tutkimusmenetelmän kyky mitata juuri sitä, mitä oli tarkoitus mitata ja reliabiliteetti eli mittaustulosten

toistettavuus (Hirsjärvi, S., Remes, P. ym. 2018. 231). Lähtökohta tutkimuksen validiteetille ja reliabiliteetille laadullisessa tutkimuksessa on se, että tutkimus on raportoitu mahdollisimman yksityiskohtaisesti. (Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. 165.) Keskeistä laadullisen tutkimuksen raportoinnissa on, henkilöiden ja tapahtumien kuvaaminen. Tässäkin tutkijan tarkka ja totuudenmukainen selostus tutkimuksen toteuttamisen kaikista vaiheista on tärkeä luotettavuuskriteeri. (Hirsjärvi, Remes, ym. 2018, 232.) Reliabiliteetti koskee pikemminkin siis tutkijan toimintaa ja luotettavaa aineiston analysointia kuin haastateltavien vastauksia. (Hirsjärvi & Hurme, 2008, 189.)

Tässä tutkimuksessa pyrittiin luotettavuuskriteerien mukaiseen yksityiskohtaiseen raportointiin, mikä aiheutti toisinaan mietintää. Hankaluudeksi muodostui jo aiemmin mainittu yksityiskohtaisen raportoinnin ja anonymiteettisuojan välinen suhde. Oleellista oli kuvailla ryhmässä vallitsevia ilmiöitä, jotta lukija saa oikeanlaisen käsityksen siitä, millaista ryhmän toiminta oli, ja millaista siellä oli työskennellä. Samanaikaisesti oli harkittava tarkkaan, miten asioita kuvailee niin, ettei niistä voida ketään tunnistaa ja ettei oppilaista yksilöinä muodostu vääränlaista, negatiivista käsitystä. Tällaista sanataiteilua tehdessä oli myös koko ajan pidettävä mielessä se, että pysyisin tutkijana niin objektiivisena kuin mahdollista.

Validiteettiin liittyy kysymys siitä, mittaako tutkimusmenetelmä sitä, mitä oli tarkoituskin. Tutkimuksen edetessä tähän kysymykseen joutui palaamaan säännöllisesti, sillä toisinaan tutkijalle nousi huolenaiheita siitä, liittyvätkö haastattelut itse teoriataustaan ja tutkimuskysymyksiin mitenkään. Tutkimuksen tavoitteena oli tutkia pienryhmässä työskennelleiden kokemuksia luokassa työskentelystä ennen ja jälkeen uusien työskentelytapojen, ja haastateltavia päädyttiin haastattelemaan teemoittain. Teemat nousivat useiden eri lähteiden kuvauksista siitä, mistä oppimismotivaatio koostuu. Uudet työskentelytavat puolestaan olivat juuri näitä kirjallisuudesta nousseita tema-alueita: tunteet, vuorovaikutus, työrauha ja palaute, joten tutkimusmenetelmän, teoriataustan ja tutkimuskysymysten välillä voidaan todeta olevan yhteys.

5 TULOKSET

5.1 Kokemukset ennen tukitoimien käyttöönottoa

Tutkimus osoitti, että kokemukset ajasta ennen tukikeinojen käyttöönottoa olivat pääasiassa raskaita ja negatiivissävytteisiä. Käytänteiden merkitys oppimismotivaatiossa oli yksi aineiston analysoinnissa muodostuneista yhdistävistä luokista. Luokassa ei vaikuttanut olevan juuri minkäänlaisia käytänteitä, joiden mukaan toimia, eikä luokassa työskennelleet aikuiset toimineet samojen toimintatapojen mukaisesti. Oppilaiden kuvailtiin toimineen levottomasti ja käyttäytyneen jopa vihamielisesti paitsi toisiaan niin myös aikuisia kohtaan. Oppilaiden tunnetilojen kuvattiin olleen pelkoa, vihaa, surua, kiukkua ja vuorovaikutuksen olevan vihamielistä ja toisia loukkaavaa. Toisaalta oppilaista huokui aikuisennälkää ja kykyä luottaa aikuiseen, joka heihin uskoo. Heidän käytöksestään oli huomattavissa epävarmuutta itsestään ja heikkoa oppijaminäkuvaa. Aikuisten kuvailtiin nähneen jokaisessa oppilaassa valtavan määrän vahvuuksia ja hyvyttä, jotka olivat piilossa sekasortoisen tilanteen takana.

Yleisiä kokemuksia käytänteistä, työrauhasta ja oppimismotivaatiosta

Haastateltavilla keskenään oli samansuuntaisia kokemuksia työskentelystä pienryhmässä ennen uusia toimintatapoja. Kaikki toivat esille sitä, että luokassa oli rauhatonta ja levotonta, sekä monenlaisia jännitteitä, jotka aiheuttivat luokkaan arvaamattomuutta.

H1 Silloin, kun mä ekaa kertaa tulin niin sitähän (työrauhaa) ei oikeastaan ollut.

H2 Luokan työrauha oli hyvin levoton. Lähes mahdotonta opettaa.

H1 Se perusongelma oli se, että se ryhmä ei ollut sellainen, joka pystyy tekemään töitä, joten se koulutyön yrittäminen oli turhaa.

H4 Työrauha oli varmaankin usein vaihteleva ja haasteellinen.

Huomionarvoista oli se, että luokassa ei haastateltavien mukaan tuntunut olevan toimivia, yhtenäisiä käytänteitä, ja ryhmässä työskennelleillä aikuisilla ei ollut samankaltaista, johdonmukaista linjaa olemassa olevien käytänteiden toteuttamisesta.

H1 Luokassa ei ollut juurikaan toimivaa, johdonmukaista toimintakulttuuria

H2 Siellä ei oikeastaan ollut sellaisia toimivia käytänteitä ollenkaan.

H3 Luokassa ei ollut ehditty luomaan minkäänlaisia sääntöjä/ toimintamalleja, eikä ollut edellisvuodelta toimintamalleja, joita olisi voitu hyödyntää.

H4 Työskentely ei voinut olla aluksi mitenkään suunnitelmallista, koska ryhmän tilanne oli usein kaaosmainen.

Oppimismotivaatiosta haastateltavat kertovat, että se oli heikkoa, ja se tuntui olevan jopa ”miinusmerkkistä”. Toisaalta eräs haastateltava kuvaili ryhmän vahvuutena sitä, että oppilaat tulivat joka aamu kouluun, eikä koulua käymättömyyden ilmiötä ollut. Oppilaiden kuitenkin kuvailtiin tulevan kouluun vain tavan vuoksi, eikä opiskelemaan. Keskeinen asia, joka haastateltavilta nousi, oli se, että ryhmän tilanne senkaltainen, ettei siellä kyetty tekemään koulutyötä, sillä muut asiat tuli saada ensin kuntoon. Haastatteluissa kuvailtiin, että työnteko tavoitteellisesti, opettajan tekemän suunnitelman mukaisesti oli mahdotonta.

Tunteet

Tunteiden vaikutus oppimiseen oli yksi teemahaastatteluista muodostunut yhdistävä luokka. Siitä nousi esille kaksi eri näkökulmaa. Haastateltavat yhteneväisesti kuvailivat sitä, että luokassa vallitsi lukuvuoden alussa negatiivinen tunneilmapiiri. Oppilaiden kuvailtiin olleen pelokkaita, jännittyneitä, stressaantuneita ja kiukkuisia. Haastateltavat kuvasivat jopa vihan ja raivokkuuden tunteita. Empatian puute ja kyky asettua toisen asemaan loistivat poissaolollaan. Eräs haastateltava kuvaili tunnemyrskyä, ja sitä, että oppilaat eivät tienneet, miten ikävien tunnetilojen kanssa tullaan toimeen tai millaisia keinoja tunteiden käsittelyyn voisi olla.

Toisaalta haastateltavat kuvailivat aikuisennäköisiä lapsia, joista näkyi epävarmuutta itsestään ja halua varmistaa, että riittävätkö he, kelpaavatko he. Oppilaiden kuvailtiin ilmaisevan aikuisia kohtaan kiintymyksen tunteita.

H1 Negatiivisia tunteita. Vihaa. Se miten toisia kohdeltiin, niin se oli saavuttanut jo vihan kynnyksen.

H2 Oppilaat olivat hyvin jännittyneitä ja stressaantuneita, kiukkua, surua, pelkoa, hämmennystä, toisinaan iloa.

H3 Myötäelämisen taito ja empatia näkyi hyvin harvoin.

H4 Minulle tulivat esille lähinnä haastavat tunnetilat, kuten väsyminen, hermostuneisuus, kuormittuneisuus, ahdistuneisuus, pelot, viha, itkuisuus, itsetuhoisuus, itsesyytökset ja syyllisyys.

Vuorovaikutus ja palaute

Vuorovaikutuksesta haastateltavat kertovat, että se oli oppilaiden suunnalta rohkeaa. He toivat mielipiteitään ja ajatuksiaan esille, joskin esitystapa oli sellainen, jota kaikki aikuiset eivät ymmärtäneet. Kiroilua ja huonoa kielenkäyttöä oli paljon. Vertaispalautteen todettiin olleen negatiivista, eikä toisia kannustavaa kielenkäyttöä tullut. Haastateltavat arvelivat, että jo pitkään taustalla vaikuttaneet negatiiviset tunteet aiheuttivat ikävää vuorovaikutusta. Myös puutteellisia kaveritaitoja ja puutteellisia sosiaalisia taitoja pidettiin negatiivissävytteisen vuorovaikutuksen taustatekijöinä. Vuorovaikutus alkuvaiheessa saattoi olla erittäin hurjaa, kuten eräs haastateltavista (H4) kuvailee:

”Yhteen aikaan kuvailtiin, etteivät lapset aina edes sietäneet nähdä toisiaan. Ryhmässä oli vaikea sietää toisen tahallista tai tahatonta toimintaa, esim. katsetta, ääntelyä. Ryhmässä ilmeni kiusaamista ja toisaalta satunnaisia riitoja. Oli nimittelyä, uhkailua, keskisormen näyttämistä, kiroilua, seksuaalissävytteisiä puheita, tappamispuheita. Fyysistä kontaktia vihameilessä esiintyi ryhmän lasten kesken sekä muihin koulun oppilaisiin kohdistuen sekä ääritapauksessa jopa aikuista kohtaan. Oppilaiden osalta selviteltiin mm. lyömistä, potkimista, kiljumista, kuristamista, veitsellä uhkaamista.”

Aikuisilta lapsille suuntautunut vuorovaikutus kuvautui vaihtelevana. Oli aikuisia, joiden kommunikointitapa oli lempeä ja ymmärtäväinen, ja he säilyttivät rauhallisuutensa tilanteesta riippumatta. Tämän lisäksi oli aikuisia, jotka toimivat reaktiivisemmin ja ajautuivat herkemmin ohjaamaan ja neuvomaan lapsia, vaikka lapsi saattoi ilmaista toisenlaista tarvetta. Mielenkiintoinen pohdinta tuli eräältä haastateltavalta (H1), joka korosti sitä, että joskus aikuinen ”vuorovai-kutti turhaan”, kun oppilas olisi itseasiassa toiminut jouhevammin vähemmällä aikuisen opastuksella. Vuorovaikutuksessa oppilaiden suuntaan saattoi ilmeitä myös liian korkeita odotuksia suorituksen suhteen. Vuorovaikutuksen merkitys oppimisessa oli yksi keskeinen temahaastattelusta noussut yhdistävä luokka.

Eräs haastateltava kertoi, että hänen mielestään oppilaat antoivat paljonkin palautetta aikuisille, kunhan vain ymmärsi, mitä puhutun kielen taustalta todella tuli. *”Minusta oppilaat antoivat paljon palautetta henkilökunnalle, jos ymmärsi sitä*

kieltä mitä sieltä tuli. Jos pystyi heittämään sen (kiroilun tms. uhmakkaan kommentoinnin) siitä pois ja kuuntelemaan sieltä sen, mitä se lapsi tarkoitti sillä, niin kyllähän sieltä paljon toiveita tuli.” (H1) Tällainen palautteenanto ja kommunikointi tuli ilmi usealta eri haastateltavalta. Jäi kuva, että oppilailla oli yritystä ja halua kommunikoida aikuisen suuntaan, vaikka tapa, miten asioita ilmaistiin, oli vielä alkeellinen.

5.2 Kokemukset tukitoimien käyttöönoton jälkeen

Yleisiä kokemuksia käytänteistä, työrauhasta ja oppimismotivaatiosta

Yleiset kokemukset tukikeinojen käyttöönoton jälkeen olivat myönteisiä ja toiveikkaita. Niissä korostui se, että oppimismotivaatiota tukevia konkreettisia keinoja oli otettu käyttöön monipuolisesti, ja ne kantoivat hedelmää. Käytänteitä oli paljon, ja jokaisessa oli syynsä, miksi niitä käytettiin. Kiitosta sai johdonmukainen toimintakulttuuri ja se, että luokassa työskennelleet aikuiset toimivat yhteen hiileen puhaltaen. *”Mahtavaa työtä hyvällä yhteistyöllä. Asenne ratkaisee eli vahva halua auttaa ja tukea heikkojen taitojen kehittymisessä.”* haastattelussa kommentoitiin (H2).

Kaikki haastateltavat toivat esille sitä, että pelkät pedagogiset ratkaisut eivät olleet tukikeinoina riittäviä. Ryhmässä tehtiin välttämättömiä oppilasmuutoksia, jotka myös osaltaan rauhoittivat tilannetta. Merkittävänä pidettiin sitä, että paikkakunnan hallinto myönsi ryhmään lisäresurssia, ja että ryhmän tueksi saatiin sairaalakoulun konsultoiva erityisluokanopettaja. Myös niin sanottu NTJ-ohjaaja (nopean toiminnan joukot) saatiin luokkaan ryhmän tueksi. Moniammatillisesta (esim. rehtori, kuraattori, terveydenhoitaja, hyvinvointitutor, laaja-alainen erityisopettaja) sekä monialaisesta yhteistyöstä (sosiaalitoimi, terveydenhuolto, poliisi) koettiin olleen ensiarvoisen tärkeä apu ja hyöty ryhmän tilanteelle.

Työrauha teemana oli kautta haastattelujen selkein ja yksimielisin. Sitä kuvailtiin runsaasti, ja se sisälsi jokaisella haastateltavalla samansuuntaisia pohdintoja. Yksiselitteisesti sen kuvailtiin kehittyneen valtavasti ja haastateltavat osasivat laajasti arvella, mitkä tekijät sitä olivat edistäneet. He pitivät keskeisenä asiana välttämättömiä oppilasmuutoksia, joiden kohdalla todettiin, että alueellisen pienryhmän tarjoama tuki ei ole riittävää. Lisäksi haastatteluissa nostettiin esille käytännön keinoja ja pedagogisia menetelmiä, kuten: eriyttäminen, struktuuri, ennakointi, välitön palkitseminen sekä tauottaminen ja Time timerin hyödyntäminen.

H1: Työrauha oli huomattavasti parempi ja sitä voi sanoa jo työrauhaksi.

H2: Ryhmässä oli vielä levottomuutta, mutta time-timerin käyttö ja välitön palkkio auttoi heitä itsekontrollissa.

H3: Luokan työrauha kehittyi valtavasti.

H4: Työrauha kehittyi timerin ja välittömän palkkion avulla. Selkeä päivän struktuuri, tauottaminen, kehuminen, hyvän näkeminen.

H2: Työrauhaa tuki työskentelyn ja tauotuksen sopiva rytmi.

H4: Oppilaat pystyivät ennakoimaan päivän, mitkä tunnit olen omassa ryhmässä ja ketä silloin on paikalla, milloin menen integraatioon, miten välitunnit ja ruokailu rytmittävät päivän.

Oppimismotivaation kerrottiin lisääntyneen ja haastatteluissa kuvailtiin, että ilmassa oli koulutyön tuntua. Eräs haastateltava kuvaili, että nyt kouluun tultiin oppimaan, eikä riehumaan. Haastateltavat kertoivat, että oppilaat tulivat kouluun mielellään ja jopa sanottivat sitä itse. Haastatteluissa tuli esille, että yleinen viihtyvyys parani, ja ilmapiiri ryhmässä oli mukava. Eräs haastateltava kuvaili, että oppilaat saivat kokemuksia tavoitteellisesta työskentelystä ja tavoitteiden saavuttamisesta. Toinen haastateltava sanoi, että koulupäivät olivat nyt sellaista työntekoa, mitä koulussa kuuluukin olla – kaikki asiat eivät ole helppoja tai kivoja, mutta hommat hoidetaan silti. Koulunkäynti alkoi muistuttaa sitä, mitä sen yleisesti ottaen ajatellaan tarkoittavan – uusien asioiden oppimista ja omaksuamista, akateemisia taitoja, koululaisen taitoja.

Tunteet ja vuorovaikutus sekä palaute

Teemahaastatteluissa käytiin läpi tunteita, vuorovaikutusta ja palautetta, ja ne kytkeytyivät vahvasti toisiinsa. Tämän takia niitä käsitellään tässä kohdassa yhteisen otsikon alla.

Haastateltavien mukaan ryhmässä alkoi uusien toimintatapojen myötä näkyä enemmän tunteita. Tunteiden kuvailtiin tasaantuneen, ja tunnemyrskyjä ei juurikaan enää ollut, tai ainakin ne olivat paremmin hallinnassa. Oppilaat olivat löytäneet keinoja tunteiden hallintaan ja aikuiset olivat vahva tunnetuki silloin, kun oppilaan omat keinot tai voimavarat eivät riittäneet. *"Oli ansiokasta tuoda esille, että hankalista tunteista ei tarvitse selviytyä yksin."* kommentoi eräs haastateltava (H4).

H1: Alkoi näkyä tunteita. Suhteet tuli positiivisemmaksi.

H2: Positiivisten tunteiden ja luottamuksen ilmaiset lisääntyivät sekä oppilaiden kesken että aikuisia ja yleensä koulua kohtaan.

H4: Tuntumani on, että ainakin hyväntahtoisuus, empatia, yhteiset hyvät hetket ja ilo sekä leikki lisääntyivät.

Tunteiden osalta tuotiin myös esille sitä, että edelleen harmitusta ja kiukkua tuli. Kuvailtiin myös sitä, että taustalla ollut pitkään jatkunut hankaluus koulunkäynnissä oli aiheuttanut sen, että vaikka koulunkäyntiin tuli valoa ja toiveikkuutta, niin prosessi motivoituneeseen opiskeluun oli pitkä. Vahvuutena nähtiin nyt se, että aikuiset olivat oppineet tuntemaan lapsia ja heidän tunnereaktioitaan ja tiesivät, miten niissä hetkissä kannatti toimia. Oppilaat olivat myös haastateltavien mukaan vapautuneemman oloisia, ja vapautunut tunnetila toi tilaa oppimiselle.

Yleisesti ottaen vuorovaikutuksen kuvailtiin muuttuneen paljon. Tärkeää oli, että *"positiivisen vuorovaikutuksen osuus oli lisääntynyt"*, kuten eräs haastateltava (H2) kokonaistilannetta arvioi. Keskiössä oli se, että oppilaiden vuorovaikutustaidot olivat kehittyneet. Kielenkäyttö oli siistiytynyt ja toisille osattiin sanoa jo mukavia, kannustavia asioita. Myös itsesäätelyn taidot kehittyivät niin, että vaikka jokin asia alkoi hermostuttaa, niin oppilas pystyi itse tilannetta kontrolloimaan hermojaan menettämättä. Eräs haastateltava (H1) kommentoi näin: *"Sehän on hirveen monimutkainen toi prosessi, kun musta rupee tuntuu pahalta... että se ei mene heti punaiselle. Ja sitten voi olla, että mä sanon toiselle jotain. Ja vaikka se menisikin vähän punaiselle, niin silti mä voin sanoa kivasti."*

Merkittävää oli, että fyysinen aggressiivisuus oli loppunut ja tilalle läheisyyden osoitusta ja kaipuuta. Oppilaat saattoivat spontaanisti halata aikuista ja kaipasivat aikuiselta turvaa fyysisen läheisyyden kautta. He kertoivat aikuiselle huoliaan, ja osasivat myös kertoa toisille oppilaille ja aikuisille, jos esimerkiksi

kaipasivat omaa tilaa. Tämä kertoi paitsi itsesäätelyn kehittymisestä, niin myös vuorovaikutustaitojen kehittymisestä ja sitä kautta palautteenannon kyvystä. Yksi haastateltavista (H1) kuvaili asiaa näin: *"Ne saattoi sanoo että "nyt mä en enää jaksa, voitaisko tehdä jotain muuta" tai "minusta olisi parempi, jos tää tehtäisiin näin.""* Eräs haastateltavista kommentoi palautteenannosta niin, että kun oppilaille pitkän vuotta annettiin sellaisia tehtäviä ja oppisisältöjä, jotka vastasivat heidän osaamis- ja taitotasoaan, niin tehtävät itsessään toimivat palautteena; oppilaat saivat onnistumisen kokemuksia, ja sopivan tasoiset tehtävät viestittivät oppilaille jatkuvasti hyvää palautetta heidän osaamisestaan.

5.3 Kokemuksia muista tekijöistä

Haastateltavilta tuli paljon tärkeää tietoa heidän kokemuksistaan myös etukäteen määriteltujen teemojen ulkopuolelta. Kolme teemaa, jotka nousivat kaikilta haastateltavilta, olivat resurssit, moniammatillinen ja -alainen yhteistyö sekä oppisisältöjen oikea taso. Näistä muodostui myös analyysivaiheessa yhdistäviä luokkia; moniammatillinen työskentely luokan tukena ja oikeanlainen tuki oppilaille. Tärkeänä kokonaistilanteen muutoksen lähtölaukauksena pidettiin sitä, että kaupungin hallinnosta myönnettiin luokkaan lisäresurssia sekä tukea; NTJ-ohjaaja, resurssiopettaja ja erityisen vaativan tuen konsultoiva erityisluokanopettaja saatiin mukaan lisätueksi. Osalla oppilaista ei todettu olleen riittäviä koulun ulkopuolisia verkostoja tukena ja resurssiopettajan avulla oman opettajan oli mahdollista alkaa niitä koota. Esimerkiksi sosiaalitoimi ja erilaiset hoitotahot otettiin vahvasti mukaan tukemaan koulunkäyntiä. Oleellisena osana oli tiivis yhteistyö oppilaiden huoltajien kanssa.

Kommentti 1: Oppilaiden tukitoimet ja moniammatillinen yhteistyö ja verkostot piti rakentaa melkein alusta alkaen.

Kommentti 2: Sairaalakoulun konsultoiva erityisopettaja tuki omilla konsultointikäynnillä yhteisen uuden, oppilaiden tarpeista lähtöisen toimintakulttuurin luomista.

Kommentti 3: Koulun sisäpuolella teimme tiiviisti yhteistyötä mm. Koulukuraattorin, erityisopettajan, rehtorin, hyvinvointitutorin, terveydenhoitajan ja koulupsykologin kanssa.

Kommentti 4: Hoitokontaktien olemattomuus tai niiden puuttuminen tukena koulunkäyntiin vaikutti monen lapsen kohdalla negatiivisesti koulussa olemiseen, työskentelyyn ja oppimiseen ja kokonaisvaltaiseen jaksamiseen.

Kommentti 5: Suurimmalla osalla luokan lapsista verkostot ja ulkopuoliset hoitokontaktit olivat suppeat tai niitä ei ollut laisinkaan.

Kommentti 6: Myös vanhempien kanssa teimme tiivistä yhteistyötä läpi lukuvuoden.

Koulun sisällä jatkuvana tukena ollut rehtori oli tärkeä osa tilanteen muutosta. Lisäksi ryhmän tueksi valjastetut muut koulun opettajat auttoivat esimerkiksi konkreettisissa eriyttämisen hetkissä tai silloin, kun luokassa nopeasti tarvittiin tukea. Esimerkiksi osa oppilaista oli mahdollista siirtää joksikin oppitunniksi toisen opettajan luokkaan opiskelemaan.

Kolmas tärkeä nosto haastatteluissa oli se, että kun haastava käyttäytyminen alkoi väistyä, niin tuli tilaa huomata oppilaiden oppimisvaikeudet ja nähdä haastavan käyttäytymisen taakse. Haastateltavat totesivat, että todennäköisesti pitkään oli menty niin, että oppilaille oli ollut taitotasoon nähden vääränlaiset oppisisällöt. Osalle koulutehtävät olivat olleet liian helppoja ja he olisivat tarvinneet oppimismotivaation ylläpitämiseksi yhä haastavampia tehtäviä, kun taas toisilla oli liian haastavat oppisisällöt ja liian monimutkaiset tehtävät. Heillä oli lähtökohtaisesti laajaakin oppimisen vaikeutta, joka peittyi haastavan käyttäytymisen alle. Opettajalla oli mahdollisuus alkaa työskennellä oppimisvaikeuksien parissa vasta sitten, kun luokan kokonaistilanne oli saatu rauhoittumaan.

Lisähavaintona mainittakoon, että kaikki haastateltavat myös antoivat kiitostaan henkilökunnan myönteiselle asenteelle ja halulle aidosti muuttaa asioita ja tehdä työtä oppilaiden edun eteen.

Kommentti 1: Pienetkin onnistumiset, pienetkin yritykset huomioitiin. Henkilökunta oli ammattitaitoista hyvän huomaajia.

Kommentti 2: Mielestäni oppilaat löysivät hyvinkin nopeasti uudesta opettajasta omiin tarpeisiinsa vastaajan.

Kommentti 3: Luokkaan tullut uusi opettaja halusi ”kääriä hihat ylös” ja auttaa oppilaita koulunkäynnin ja oppimisen sujumiseksi. Hänellä oli hyvin lempeä ote, kuuntelemisen taito ja toiminta oli rauhallista.

Kommentti 4: Opettaja joutui ”myrskyn silmään” heti syksyn alettua mutta hänen asenteensa erityisen tuen tarpeessa olevien oppilaiden opettajana oli alusta lähtien oikea.

6 POHDINTA

Tutkimukseni tavoitteena oli selvittää pienryhmässä työskennelleiden henkilöiden kokemuksia ajasta, jolloin haastavasti käyttäytyvässä luokassa ei ollut selkeää struktuuria ja yhtenäistä toimintatapaa sekä ajasta, jolloin luokassa alettiin käyttää systemaattisesti yhtenäisiä, oppimismotivaatiota tukevia tukikeinoja. Tutkimuksen tuloksissa havaittiin, että pienryhmässä työskennelleiden kokemukset ennen tukikeinojen käyttöönottoa olivat lähes poikkeuksetta negatiivisävytteisiä. Oppimismotivaatio kuvautui heikkona, ja koulunkäynti ja opilliset tavoitteet olivat toissijaisia. Toisaalta myönteisenä asiana oli se, että oppilaat tulivat kouluun, eikä koulua käymättömyyden ilmiötä ollut. Työrauhaa luokassa ei kuvailtu olevan, ja luokassa oli kova meteli sekä asiatonta kielenkäyttöä. Oppilaat ilmaisivat laajalla skaalalla negatiivisia tunteita paitsi toisille lapsille niin aikuisille sekä itseään koskien. Oppijaminäkuva kuvautui huonona ja oppilaista huokui epävarmuutta itsestään toimijana. Palautteen antaminen oli rohkeaa, joskaan siitä ei myönteistä sävyä kaverin suuntaan löytynyt. Aikuisille oppilaat antoivat runsastakin palautetta, jos vain aikuinen oli herkkä sitä rivien välistä kuulemaan.

Kokemukset tukikeinojen käyttöönoton jälkeisestä ajasta puolestaan olivat toiveikkaat ja toivat esille rauhallisuuden ja tasaisuuden tuntua. Vaikka ryhmän toiminnassa kuvautui edelleen haasteita, ne oli saatu paremmin hallintaan. Aikuiset olivat oppineet tuntemaan oppilaita paremmin, minkä ansiosta heillä oli mahdollisuus räätälöidä oppilaille yksilöllisiä tukikeinoja. Haastaviin tunteisiin ja tilanteisiin oli saatu työkaluja, ja oppilaat olivat oppineet itse tunnistamaan itsessään esimerkiksi kuormittuneisuuden tunnetta. Seesteisemmät ajat toivat tilaa huomata oppilaiden opillisia haasteita, ja sitä, että heillä oli ehkä jo pidemmän aikaa ollut liian vaikeita oppisisältöjä ja jopa hankaliakin oppimisvaikeuksia.

Oleellisena pidettiin luokassa työskennelleiden aikuisten motivaatiota muuttaa toimintakulttuuria sekä myönnettyä resurssia, jota ryhmän tueksi saatiin. Moniammatillisuutta ja -alaisuutta pidettiin myös välttämättömänä toimintatapana koulun tarjoaman tuen jäädessä yksin riittämättömäksi.

Tutkimus pohjautui motivaatiopsykologiseen näkökulmaan, ja siihen, millaisilla eri keinoilla oppimismotivaatiota on mahdollista lisätä kouluarjessa. Tutkimuksessa oli tarkoitus tutkia pienryhmässä työskennelleiden kokemuksia juuri oppimismotivaatioon vaikuttavista tekijöistä. Tutkimusaineiston teemoitteluun tukea sai teoriapohjasta. Teoriassa oli nähtävissä monenlaisia katsantokantoja siihen, mistä kaikesta oppimismotivaatio koostuu. Keskeisiksi teemoiksi lähdekirjallisuudessa nousi vuorovaikutus, tunteet, työrauha ja palaute. Tutkimuksen haastatteluteemat muodostuivat näistä keskeisistä osa-alueista. Haastateltavat painottivat näitä teemoja yksilöllisesti ja sellaiset aihealueet, mitä itse ei pitänyt merkittävänä, saattoivatkin nousta näkyviin haastateltavilta. Lisäksi haastateltavat toivat esille sellaisia suorastaan oleellisia aihealueita, joita tutkijana en ollut osannut nostaa riittävän suureen rooliin – esimerkiksi se, että aluksi luokan tilannetta hankaloitti se, että kaikki luokassa työskennelleet henkilöt eivät toimineet samojen sovittujen käytäntöjen mukaisesti.

Haastateltavat nostivat keskusteluun myös muita kuin etukäteen määritellyjä teemoja. Erittäin huomionarvoinen teema oli se, että oppilaiden opiskeltavat oppisisällöt olivat tasoon nähden liian haastavia. Tämä oli useilla todennäköisesti yksi keskeinen oppimismotivaatioon negatiivisesti vaikuttava tekijä. Perusopetuslaissa (21.8.1998/628, 1 luku, 2§) mainitaan, että ”opetuksen tulee edistää sivistystä ja tasa-arvoisuutta yhteiskunnassa sekä oppilaiden edellytyksiä osallistua koulutukseen ja muutoin kehittää itseään elämänsä aikana.”. Jääkin vahvasti mieleen ajatus siitä, että liian vaikeisiin oppisisältöihin tulisi puuttua jo riittävän hyvissä ajoin, jotta voitaisiin taata jokaiselle oppilaalle perusopetuslakiinkin säädetty mahdollisuus osallistua koulutukseen jatkossakin.

Moniammatillisen ja -alaisen yhteistyön merkitystä korostivat kaikki haastateltavat. Kiitosta saivat myönnetyt lisäresurssit sekä koko koulun yhteinen kopinotto ryhmän tilanteesta. Eräs haastateltava tuo esille myös monitoimijuuden; Koulunkäynnin sujuvuudessa näkyi vanhempien tärkeä osa ja se, miten vanhempien kanssa tehtiin tiivistä, hyvää yhteistyötä. Myös teoksessa Oppimisen vai-

keudet (Aunola, Heinonen ja Leppänen, 2021, 150.) viitataan pitkittäistutkimuksiin, joissa esimerkiksi vanhempainiltoihin osallistuminen ja viestiminen opettajan kanssa ovat ennustaneet lasten koulusuoriutumista sekä oppijaminäkuvan ja työskentelytapojen kehitystä. Puhutaan kasvatuskumppanuudesta, joka on sujuvaa ja avointa yhteistyötä ja viestii lapselle, että vanhempi arvostaa koulua ja koulunkäyntiä.

Tutkimuksen eettisyyden näkökulmasta oli tärkeää pohtia tarkasti, miten ryhmää kuvaillaan niin, että ryhmästä ja siinä esiintyvistä ilmiöistä muodostuu tutkimuksen kannalta kattava ja oikeanlainen käsitys, mutta niin, ettei oppilaiden yksilöllisiä haasteita tai ominaisuuksia kuvailla, sillä ne eivät kuitenkaan tutkimuksen kannalta olleet oleellisia. Oppilaiden yksityisyydensuoja oli merkityksellinen asia ja sen huomioiminen yksi tutkimuksen kantavista ajatuksista. Myös haastateltavien anonymiteetin varmistamisen koin tärkeänä. Eettiseen pohdintaan liittyi myös tutkittavan kohteen anonymiteetin suojaaminen, jotta oppilaiden ja tutkittavien henkilöiden anonymiteetti voitiin taata.

Teemahaastattelun kysymyksiä piti moneen kertaan muotoilla niin, että ne olivat mahdollisimman neutraaleja ja eivät sisältäisi asenteita tai ennako-oletuksia. Kuten Tuomi ja Sarajärvi kirjoittavat (2018, 153–154.), jo tutkimusaiheen valinta on eettinen kysymys. Haastava käyttäytyminen terminä voisi olla asenteellinen, mutta mitä enemmän kirjallisuutta tutki, sitä enemmän ”haastava käyttäytyminen” oli neutraali ja yleinen ilmaisu useassa eri lähteessä. Ja kun kyse on haastavasta käyttäytymisestä, ei sitä oikein voi jättää mainitsemattakaan.

Mikäli aihealueesta jatkettaisiin tutkimusta, olisi hyvä tuoda esille mahdollisesti muidenkin osapuolien kokemuksia ja näkemyksiä. Suositun tutkimuksen validiteettikriteeri onkin niin sanottu triangulaatio, jonka yhdessä määritelmässä kuvaillaan, että tutkittavia on mahdollisimman monesta eri tiedonantajaryhmästä. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 168.) Tässä tapauksessa kokemuksia uusista toimintatavoista voisi kerätä paitsi toimintaan osallistuneelta henkilökunnalta, niin myös oppilailta itseltään sekä heidän vanhemmiltaan. Tällöin aiheesta tulisi kokemuksia useasta eri näkökulmasta.

Lisätutkimuksen aiheena voisi olla myös käytännön työkalupakin laatiminen kouluhenkilökunnan käyttöön, ja laadittuun ja käyttöön otettuun työkalupakkiin liittyvien kokemusten tutkiminen. Tällä hetkellä Mielenterveystalolla (2023) on kouluyhteisön käyttöön laadittu tietopaketti, miten tukea oppilasta, jolla on esimerkiksi aistisäätelyn, tunnesäätelyn tai keskittymisen pulmaa. Siellä on myös vinkkejä käyttäytymisellä reagoivien ja joustamattomasti reagoivien oppilaiden tukemiseen.

Tutkimus toi tavoitteensa mukaisesti tietoa pienryhmässä työskennelleiden henkilöiden kokemuksista oppimismotivaatiota tukevista keinoista. Kokemusten avulla puolestaan oli mahdollista löytää täsmäkeinoja oppimismotivaation lisäämiseen. Oppimismotivaatiossa on usein kyse monisyisestä ilmiöstä ja toisiinsa liittyvistä motivaatioon vaikuttavista osatekijöistä. Kun tiedämme, millaiset asiat motivaatiota lisäävät, voimme siihen kasvattajina vaikuttaa. Jatko-tutkimuksessa voisi huomioida keskeiseltä tuntuneen aihealueen, joka nousi tutkimuksen haastateltavilta; oppisisältöjen väärä taso oppijoiden osaamiseen nähden. Olisi mielenkiintoista tehdä tutkimus siitä, mikä on oppimismotivaation taso, mikäli tehtäviä muokataan jatkuvasti yksilön osaamistasoon sopiviksi. Vääräntasoiset tehtävät - liian vaikeat tai liian helpot - ovatkin yksi isoimmista tekijöistä siihen, miksi oppimismotivaatio voi olla heikko. Myös oppimisvaikeuksien olemassaolon mahdollisuus tulisi selvittää mahdollisimman nopeasti. Kuten Vitka teoksessaan kirjoittaa, tiedetään, että selvittämättömät oppimisvaikeudet voivat olla yksi suurin tekijä haastavaan käyttäytymiseen, joka puolestaan vaikuttaa oppimismotivaatioon.

Ryhmässä käyttöön otetut toimintatavat ja oppimismotivaatiota edistävä toimintakulttuuri vastasivat paitsi oppilaiden tarpeeseen saada oikeanlaista, laadukasta opetusta ja hyvinvointia tukevaa toimintakulttuuria, niin myös lain määrittämään tavoitteeseen opetuksesta ja kasvatuksesta. Asetus perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta 1435/2001, 2 luku, 2§ kuuluu näin:

”Opetuksen ja kasvatuksen tavoitteena on tukea oppilaiden kasvua tasapainoiksi, terveen itsetunnon omaaviksi ihmisiksi ja kriittisesti ympäristöään arvioiviksi yhteiskunnan jäseniksi. Lähtökohtina ovat elämän, luonnon ja ihmisoikeuksien kunnioittaminen sekä oman ja toisten oppimisen ja työn arvostaminen. Tavoitteena on fyysisen, psyykkisen ja sosiaalisen terveyden ja hyvinvoinnin vaaliminen sekä oppilaiden kasvu hyviin tapoihin. Oppilaita kasvatetaan vastuullisuuteen ja yhteistyöhön sekä toimintaan, joka pyrkii ihmisryhmien, kansojen ja kulttuurien väliseen suvaitsevaisuuteen ja luottamukseen. Opetuksella tuetaan myös aktiiviseksi yhteiskunnan jäseneksi kasvamista ja annetaan valmiuksia toimia demokraattisessa ja tasa-arvoisessa yhteiskunnassa sekä edistää kestäväää kehitystä.”

Kun erään haastateltavani kanssa keskustelimme siitä, miten oppimismotivaatio pienryhmässä kasvoi kohisten, kun oppilaille annettiin oikeantasoisia tehtäviä ja mahdollisuus onnistua, niin hän sanoi koko tutkimuksen kiteyttävän virkkeen: ”Sitä mä ehkä mietin ihan jokaisen oppilaan kohdalla... että miksi me tehdään jonkun kaavan mukaan? Että miksi me aikuiset ei tehdä sitä, mitä me pystytään?”

LÄHTEET

- Aro, T. & Nurmi, J-E. (2021). Motivaatio, tunteet ja oppiminen teoksessa T. Ahonen, M. Aro, K. Lerkkanen & T. Siiskonen (toim.) Oppimisen vaikeudet. (s. 128–145.) Niilo Mäki Instituutti.
- Aronen, E. & Lindberg, N. (2016). Lasten ja nuorten käytöshäiriöt teoksessa Kumpulainen, K., Aronen, E., Ebeling, H., Laukkanen, E., Marttunen, M., Puura, K., Sourander, A. (toim.) Lastenpsykiatria ja nuorisopsykiatria. Duodecim.
- Aunola, K., Heinonen, J. & Leppänen, U. (2021). Vanhempien ja kodin merkitys oppimisessa teoksessa T. Ahonen, M. Aro, K. Lerkkanen & T. Siiskonen (toim.) Oppimisen vaikeudet. Niilo Mäki Instituutti.
- Elven, B. (2016). Kenen ongelma? Haastavat tilanteet koulun arjessa. Kehitysvammaliitto ry.
- Hirsjärvi, S., Remes, P., Sajavaara, P. (2018). Tutki ja kirjoita. (22.painos) Tammi.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2008). Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Gaudeamus.
- Keltikangas-Järvinen, L. & Mullola, S. (2014). Maailman paras koulu? WSOY.
- Kerola, K. & Sipilä, A-K. (2017). Haastava käyttäytyminen – muutoksen mahdollisuuksia. Oppimis- ja ohjauskeskus Valteri.
- Kumpulainen, K., Mikkola A., Rajala, A. ym. (2014). Positiivisen pedagogiikan jäljillä teoksessa Uusitalo-Malmivaara, L. (toim.) Positiivisen psykologian voima. PS-kustannus.
- Lintunen, T. (2017). Tunne- ja vuorovaikutusoppiminen yhteenkuuluvuuden tunteen ja motivaation edistäjänä teoksessa Salmela-Aro, K. ja Nurmi, J-E. (toim.) Mikä meitä liikuttaa – motivaatiopsykologian perusteet.
- Mielenterveystalo. Kouluuyhteisö mielen hyvinvoinnin tukena. Luettu 10.8.2023.
Internet-osoite: <https://www.mielenterveystalo.fi/fi/kouluuyhteiso>
- Mielenterveystalo. Lasten haastavan käytöksen omahoito-ohjelma. Luettu 1.8.2023. Internet-osoite

<https://www.mielenterveystalo.fi/fi/omahoito/lasten-haastavan-kaytoksen-omahoito-ohjelma>

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Luettu 4.7.2023.

Saloviita, T. (2014). Työrauha luokkaan. (3.painos). PS-kustannus.

Savolainen, H., Närhi, V., Savolainen, P. (2021). Myönteisten käyttäytymismallien tukeminen opetuksessa teoksessa T. Ahonen, M. Aro, K. Lerkkanen & T. Siiskonen (toim.) Oppimisen vaikeudet. NMI-instituutti.

Sigfrids, A. (2009). Viihtyisä ja turvallinen koulu teoksessa Saloviita, T. (toim.) Meidän koulu.

Sointu, E., Virtanen, T., Lappalainen, K. ym. (2017). teoksessa Puukari, S., Lappalainen, S. & Kuorelahti, M. (toim.) Ohjaus ja erityisopetus oppijoiden tukena. PS-kustannus.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Tammi.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2022. Luettu 2.7.2023.

Veijalainen, J. (2021). Vuorovaikutus lapsen oppijaminäkuvan rakentumisessa teoksessa Ranta, S. Kasvun juuret. PS-kustannus.

LIITTEET

Liite 1. Tutkimushaastattelurunko

Muistele aikaa ENNEN uusia työskentelytapoja (noin elokuu-syyskuu 2022)

Yleistä

1. Millaista luokassa oli työskennellä?
2. Miltä oppilaiden oppimismotivaatio vaikutti?
3. Kuvaile ryhmän haasteita
4. Kuvaile ryhmän vahvuuksia
5. Millaisia toimivia käytäntöjä luokassa oli?
6. Millaista mahdollista koulun ulkopuolista apua luokassa tarvittiin (esim. poliisi, sosiaalitoimi, hoitotahoja)?

Tunteet

7. Millaisia tunteita oppilaat ilmaisivat syksyllä 22?
8. Miten oppilaat suhtautuivat koulunkäyntiin?

Vuorovaikutus

9. Millaista oli oppilaiden välinen vuorovaikutus?
10. Millaista oli henkilökunnan ja oppilaiden välinen vuorovaikutus?

Työrauha

11. Millainen työrauha luokassa oli?
12. Millaisia keinoja työrauhan tukemiseen käytettiin?

Palaute

13. Miten oppilaat ottivat palautetta vastaan?
14. Millaista palautetta oppilaat antoivat toisilleen?
15. Millaista palautetta oppilaat antoivat henkilökunnalle?
16. Millaista palautetta henkilökunta antoi oppilaille?

17. Mitä muuta haluat kertoa?

Muistele aikaa JÄLKEEN uusien työskentelytapojen (noin lokakuu 22-toukokuu 23)

Yleistä

1. Millaista luokassa oli nyt työskennellä?
2. Miltä oppilaiden oppimismotivaatio vaikutti?
3. Kuvaile ryhmän haasteita
4. Kuvaile ryhmän vahvuuksia
5. Millaisia toimivia käytäntöjä luokkaan tuli?
6. Millainen merkitys uusilla työskentelytavoilla oli ryhmän kannalta?
7. Millaisia uusia ilmiöitä luokkaan tuli?

8. Millaista mahdollista koulun ulkopuolista apua luokassa tarvittiin (esim. poliisi, sosiaalitoimi, hoitotahoja)?

Tunteet

7. Millaisia tunteita oppilaat ilmaisivat nyt?
8. Miten oppilaat suhtautuivat koulunkäyntiin?

Vuorovaikutus

9. Millaista oli oppilaiden välinen vuorovaikutus?
10. Millaista oli henkilökunnan ja oppilaiden välinen vuorovaikutus?

Työrauha

11. Millainen työrauha luokassa oli?
12. Millaisia keinoja työrauhan tukemiseen käytettiin?

Palaute

13. Miten oppilaat ottivat palautetta vastaan?
14. Millaista palautetta oppilaat antoivat toisilleen?
15. Millaista palautetta oppilaat antoivat henkilökunnalle?
16. Millaista palautetta henkilökunta antoi oppilaille?

17. Mitä muuta haluat kertoa?