

**Opettajuus koulun aloitusvaiheessa suhteessa peruskou-
lun ensimmäisen luokan oppilaisiin**

Maija Jokinen ja Salla Mäntyniemi

Varhaiskasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Artikkelimuotoinen

Kevätlukukausi 2024

Kasvatustieteiden laitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Jokinen, Maija ja Mäntyniemi, Salla. 2024. Opettajuus koulun aloitusvaiheessa suhteessa peruskoulun ensimmäisen luokan oppilaisiin. Varhaiskasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. 46 sivua.

Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, miten opettajuus näkyy käytännössä opettajan toiminnassa suhteessa perusopetuksen ensimmäisen luokan oppilaisiin. Koulun aloitusvaiheen opettajan opettajuutta tutkimme havainnoimalla ja analysoimalla opettajan toimintaa ja puhetta hänen toimiessaan oppilaiden kanssa kasvatusinstituution kontekstissa.

Tutkimus oli luonteeltaan laadullinen tutkimus ja metodologisesti tarkasteltavaltaan etnografinen. Tutkimuksessa käytimme aineistoa, jonka keräsimme osana SchoolTrace-hanketta. Aineisto koostui kymmenestä havainnointipäivästä ja aineisto kerättiin koulun aloitusvaiheessa elokuun ja syyskuun 2023 aikana. Aineisto analysoitiin aineistolähtöisen sisällönanalyysin avulla.

Tutkimus osoitti, että opettajuuteen sisältyi ohjeiden antaminen, huolehtiminen ja palautteen antaminen. Ohjeiden antaminen näkyi oppiaineiden opettamisena, koulun tapojen opettamisena, koululaisena toimimisen taitojen opettamisena, koulutehtävien ohjeistamisena ja rajojen asettamisena. Lisäksi opettajuus jäsenyi lohduttamisen, riskien ennakoimisen ja varmistamisen kautta. Opettajuuteen liittyi myös myönteisen palautteen antaminen ja kannustaminen.

Johtopäätöksenä voi todeta, että opettajuuden määrittely on moninaista koulun aloitusvaiheessa uusien oppilaiden kanssa ja opettaja ei pelkästään opeta akateemisia aineita vaan opettajuuteen kuuluu myös ohjeiden ja palautteen antamista sekä oppilaista huolehtimista. Opettaja valmistaa oppilaita toimimaan koulussa instituution toivomalla tavalla.

Asiasanat: opettajuus, opettajan toiminta, koulun aloitus, kasvatusinstituutio

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ	2
SISÄLTÖ	3
JOHDANTO	4
1.1 Opettajuus kasvatusinstituution kontekstissa	5
1.2 Koulun aloitus ja opettajan toiminta suhteessa oppilaisiin	7
1.3 Tutkimuskysymys	11
2 TUTKIMUSMENETELMÄT	13
2.1 Tutkimusaineisto.....	13
2.2 Etnografisen tutkimusaineiston keruu	14
2.3 Aineiston analyysi	17
2.4 Eettiset ratkaisut.....	20
3 TULOKSET	24
3.1 Ohjeiden antaminen	24
3.2 Huolehtiminen	27
3.3 Palautteen antaminen.....	29
4 POHDINTA	31
LÄHTEET	37
LIITTEET	45

JOHDANTO

”Koulutietä kulkiessas Nalle aina muista, ettei kadun jäätiköllä takatassut luista. Ettei kynä putoa ja ettei kirja puutu, ettei kiltti opettaja syyttä suotta suutu.” (Karjalainen 1978, s. 11).

Kuva opettajuudesta ja opettajana toimimisesta on moninainen ja dynaaminen, aivan niin kuin koulumaailma ja sitä ympäröivä yhteiskunta (Lammi, 2017). Opettaja on jatkuvasti uuden ja tuntemattoman rajatilassa ja opettajan työn muutos on yhteydessä yhteiskunnan muutokseen (Luukkainen, 2004). Yhteiskunnan muutokset ja maailmassa kasvava epävarmuus tarkoittavat sitä, että opettajan tulee tiedostaa yhteiskunnallisten ja globaalien taustatekijöiden vaikutus hänen omaan työhönsä ja löytää tasapaino pysyvyyden, turvallisuuden tunteen ja muutoksen välillä (Lammi, 2017). Lasten toiminnan ohjaaminen on osa yhteiskunnan tehtäviä ja tätä ohjaamista toteuttavat koulutusalan asiantuntijat eli opettajat (Pekkarinen & Vehkalahti, 2012). Opettaja ohjaa lapsia oppimaan ja hän aktivoi, ylläpitää, syventää ja arvioi lapsissa tapahtuvaa oppimisprosessia (Luukkainen, 2004). Vuorovaikutteinen ja moninainen koulumaailma vaatii opettajalta vahvaa ammattitaitoa, tervettä itseluottamusta ja itsetuntemusta sekä vahvaa persoonallisuutta (Lammi, 2017). Kirjallisuudessa on monia luonnehdintoja opettajuudesta ja opettajan työstä (esim. Lammi, 2017; Heinilä, 2018). Opettajia on kuvailtu perinteisesti kaikkietäviksi asiantuntijoiksi, mutta nykyään opettajuutta voidaan kuvailla oppilaan rinnalla kulkijaksi, jolloin opettaja edistää oppilaan omaehtoista oppimista (Luukkainen, 2004).

Opettajuuden moninainen määrittely ja käsitteen moninaisuus sekä oma-kohtaiset kokemukset varhaiskasvatuksen opettajana toimimisesta ja alkuopetuksen opettajan toimintaan tutustumisesta sai meidät kiinnostumaan opettajuudesta esi- ja alkuopetuksen kontekstissa. Tutkimme tässä tutkimuksessa perusopetuksen ensimmäisen luokan opettajan opettajuutta havainnoimalla ja analysoimalla opettajan toimintaa ja puhetta hänen toimiessaan oppilaiden kanssa. Käytämme tutkimusaineistona ensimmäisen luokan ensimmäisinä viikkoina kerättyä etnografista havainnointiaineistoa. Analysoimme opettajan toimintaa ja

puhetta eri tilanteissa tavallisen koulupäivän aikana. Instituutiot muokkaavat käyttäytymistä luomalla sille eräänlaiset kehykset ja tutkimuksesta saadulla tiedolla pyrimme havainnollistamaan koulun alun tilannetta, kun lapset tulevat uuteen kontekstiin. Tällöin lapset opettelevat kouluinstituution tapoja, johon opettaja lapsia ohjaa. Tutkimalla opettajuutta opettajan toiminnan tarkastelun kautta kasvatusinstituution kontekstissa pyrimme selvittämään tapoja, joilla puheen tasolla rakennetaan todellisuutta opettajan toiminnasta, opettajuudesta, koulusta kasvatusinstituutiona ja myös sitä millaisena opettajuus näyttäytyy kasvatusinstituution kontekstissa (Kivimäki ym., 2021). Kokemustemme mukaan esi- ja alkuopetuksessa opettaja muun muassa neuvoo lapsia laittamaan kengät oikeisiin jalkoihin. Opettaja myös opettaa lapsia lukemaan ja laskemaan, selvittelee lasten välisiä konflikteja ja lohduttaa lapsia liikuntatunnilla häviöhetkellä tai ikävän yllättäessä.

1.1 Opettajuus kasvatusinstituution kontekstissa

Opettajuudessa, opetuksessa sekä kasvatuksessa opettajan ihmiskäsitys asettaa opettamiselle ja kasvatukselle rajat, tavoitteet ja suuntaa opettajan toimintaa ja ajattelua (Luukkainen, 2004). Opettajuus rakentuu eri-ikäisten ja eri taustoista tulevien oppilaiden ja kollegoiden kohtaamisesta sekä oppilastuntemuksen, jaetun asiantuntijuuden, aktiivisen yhteiskunnallisen vaikuttajan ja laajan sisältöosaamisen varaan ottaen samalla huomioon opettajan jatkuvan kasvun ja kehityksen (Lammi, 2017). Opettajan työ on intensiivistä ihmissuhdetyötä, jossa opettajan oma persoona ja ammatillinen itsetunto ovat vahvassa roolissa (Luukkainen, 2004). Opettajan tavoitteena on se, että oppilaat pystyvät toimimaan elämässään koulussa oppimillaan taidoilla (Patrikainen, 2009a; Biesta, 2022). Kouluinstituutio, yhteiskunta kuin vanhemmatkin asettavat opettajille monia eri vaatimuksia (Lammi, 2017). Opettaja on ohjaaja, kasvattaja, kuuntelija, neuvonantaja ja verkostoituja (Heinilä ym., 2018). Opettaja saattaa joutua toimimaan myös moniosaajia kasvattavana digiosaajana, psykologina, terapeutina, oppilaan elämän

ainoana turvallisena aikuisena tai jopa poliisina (Lammi, 2017). Opettajan työnkuvaan kuuluu tiivistetysti oppilaan kehittymisen ja oppimisen jatkumo, mahdollisten oppimisen esteiden korjaaminen ja lapsen hyvinvoinnin varmistaminen (Ojala, 2020). Poliittinen ilmapiiri ja muuttuva yhteiskunta muokkaa opettajuutta ja opettajan toimintaa perinteisestä kansankynttilästä taitavaksi pedagogiksi, tutkivaksi opettajaksi ja jopa yhteiskunnalliseksi vaikuttajaksi (Lammi, 2017).

”Opettajuus ruumiillistaa virallista koulua, virallinen koulu ruumiillistuu opettajassa” (Hakala, 2007, s. 17). Opettaja kertoo eteenpäin kouluinstituution virallista opetussuunnitelmaa virkavelvoitteisesti (Alvestad & Duncan, 2006; Hakala, 2007; Patrikainen, 2009b) ja lainsäädännön sanelemana kouluinstituution kulttuurisesti ja historiallisesti koostuneissa käytännöissä ja fyysisissä tiloissa (Hakala, 2007). Hakala (2007) esittää, että virkavelvoitteisesti ja lainsäädännön sanelemana toimiminen rajoittaa opettajan liikkumatilaa. Opettaja käsittelee työelämän ja poliittisen päätöksenteon kysymyksiä sekä välittää oppilaille yhteiskunnassa vallitsevia arvoja ja normeja (Patrikainen, 2009a; Lee, 2021). Opettajuus kokoaa eri tiedostamattomat ja tiedostetut odotukset ja tehtävät opettajan omien valintojen pohjalta yhtenäiseksi kokonaisuudeksi, jossa osalla opettajista painotuu käytännössä kasvatusta ja toisilla opettajista yhteistyö tai perinteinen koulutyö (Lammi, 2017).

Koulu ja opettaja toimivat aina oman aikakautensa tulkkeina ja koulun tehtävä on analysoida tulevaa ja esittää toivottavia vaihtoehtoja (Luukkainen, 2004). Koulu ja siellä toimivat opettajat ohjaavat oppilaita joko suoraan tai epäsuoraan yhteiskunnassa esiintyvien tavoitteiden mukaan (Berg, 2007). Koulut ovat yhteiskunnallisista instituutioista merkittävimpiä, sillä koulut vaikuttavat jokaiseen meistä tavalla tai toisella (Lahelma & Gordon, 2007). Yhteiskunnassa eri poliittiset ja taloudelliset tekijät sääntelevät lapsuutta ja lapsuuden eri instituutioiden toimintaa (Karila, 2009; Jahreie & Ottesen, 2010) ja kouluinstituution toimintaa määrittelee eri opetussuunnitelmat ja yhteiskunnalliset säädökset (Lahelma & Gordon, 2007). Koulua pidetään tärkeänä instituutiona, joka osaltaan rakentaa ja ylläpitää vallitsevaa yhteiskunnallista ja kulttuurista olotilaa. Nykykoulu on useiden yhteiskunnallisten muutosten kohteena, mutta tästä huolimatta koulua

voidaan pitää vahvana instituutiona (Engblom-Pelkkala, 2018). Koulu on lapsuutta muokkaava instituutio, joka välittää erilaisia arvoja, normeja ja perinteitä (Pekkarinen & Vehkalahti, 2012). Koulu myös määrittää osaltaan lasten ja siellä toimivien aikuisten toimintaa (Hohti & Karlsson, 2012; Biesta, 2022). Kouluinstituutio luo lasten käyttäytymiselle yhteiskunnallisesti hyväksytyjä raameja, joita koulussa toimivat opettajat opettavat (Pekkarinen & Vehkalahti, 2012).

Opettajuuden rakentumista ja muokkautumista vuosien varrella ovat tutkineet muun muassa Chydenius ja kollegat (2023). Chydenius ja kollegat (2023) tarkastelivat opettajuutta ja sen muuttumista varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen kontekstissa. Heidän mukaansa varhaiskasvatuksen tieteellinen pohja on vahvistunut vuosien kuluessa ja aiemmasta perheenomaisuudesta poiketen korostetaan työn opetuksellista ja sivistyksellistä luonnetta. Paju (2016) on puolestaan tutkinut sitä, miten koulun opettajat ovat osa oppilaiden kasvatuksen ketjua ja miten virallinen kouluinstituutio toteuttaa opetussuunnitelmaa lain määräämällä tavalla. Jeffrey ja Troman (2012) ovat tutkineet sitä, miten koulu vaikuttaa opettajan toimintaan ja miten koulun toimintaa suhteessa opettajiin vaikuttaa koulun maineeseen ja asemaan, kun taas Löfgren (2017) on tutkinut kouluinstituution vaikutusta oppimiseen suhteessa opettajiin, opettajien ammatillisiin menetelmiin ja opettajien professioon ruotsalaisessa esikoulumaailmassa. Opettajuutta ja siitä kumpuavia mietteitä ja reflektointia on tutkinut myös Kelchtermans (2009), jonka mukaan opettajan työhön vaikuttaa opettajuuden reflektoinnin lisäksi eri kulttuuriset, sosiaaliset ja rakenteelliset tekijät. Tässä tutkimuksessa emme tutki opettajuutta yleisellä tasolla, emmekä opetussuunnitelmaa, vaan opettajuutta koulun aloitusvaiheessa.

1.2 Koulun aloitus ja opettajan toiminta suhteessa oppilaisiin

Koulun aloitus on lapselle ja hänen perheelleen huomattava elämänmuutos. Lapsi tapaa uuden opettajan, uuden kouluympäristön ja luokkakaverit sekä uudet käyttäytymissäännöt (Karikoski, 2008). Koulun aloittamisen sanotaan olevan

sekä lapsen että hänen perheensä elämän yksi merkittävimmistä institutionaalisista siirtymistä (Soini ym. 2013). Myös Dockett ja Perry (2012) luonnehtivat koulun aloituksen olevan merkittävää aikaa lapselle ja hänen perheelleen. Heidän mukaansa lapset kohtaavat uusia ympäristöjä, ihmisiä ja odotuksia. Osalle lapsista siirtyä muodollisemman kouluopetuksen puolelle ei ole helppo (Dockett & Perry, 2012) esimerkiksi perhetaustasta johtuen (Maher & Bellen, 2014).

Omien kokemuksiemme mukaan koulussa opettajalla on vastuullaan suuri ryhmä oppilaita, eikä opettajalla ole kovin paljon aikaa oppilaiden yksilölliseen huomioimiseen. Opettajan ja koulun toiminnalla on suuri vaikutus myös siihen, miten lasten eri tarpeita huomioidaan koulun arjessa ja miten oppilaiden perheet osaavat tukea lapsia opettajan ja koulun apuna (Sayers ym., 2012). Koulun aloitus tuo perheen arkeen muutoksen, kun säännöllisyys ja uusia rutiineja tulee arkeen (Karikoski, 2008). Koulun alku ja siihen liittyvät kokemukset voivat asettaa suunnan koko koulutaipaleelle (Dockett & Perry, 2001; Atkinson ym., 2021). Opettajalla ja koululla on tässä esiopetuksen ja koulun nivelvaiheessa merkittävä rooli. Tutkimus on osoittanut sen, miten laadukas opetus ja koulutetut opettajat helpottavat lasten siirtymää leikin kautta tapahtuvasta opetuksesta muodollisemman opetuksen pariin (Maher & Bellen, 2014). Käytännöt, jotka mahdollistavat lapsen, perheen ja koulun tuntemisen ja tiedon jakamisen helpottavat kouluun siirtymistä (Atkinson ym., 2021).

Rantavuoren (2019) mukaan alkuopetuksen ja esiopetuksen opettajat pyrkivät yhteistyön tekemiseen. Siirtymäkäytäntöjen luomisen tavoitteena on sujuvan siirtymän mahdollistaminen lapsille (Rantavuori, 2019). Esiopetuksessa korostuu leikki ja alkuopetuksen puolella opettajajohtoinen opetussuunnitelmaan pohjaava pedagogiikka (Rantavuori, 2019). Lisäksi on tutkimuksia, jotka osoittavat miten lasten siirtyessä varhaiskasvatuksesta formaalimman kouluopetuksen pariin myös lasten käytökseen liittyvät odotukset ja velvollisuudet muuttuvat (Soini ym., 2013).

Opettajan perustaitoihin luetaan oppilaiden yksilöllinen havainnointi ja oppilaiden tukeminen opiskelutaidoissa, itsetuntemuksen, persoonallisuuden kas-

vun sekä itsetuntemuksen saralla (Luukkainen, 2004). Opettaja tarvitsee opettajana toimiessaan taitoja, tietoa ja opettajan identiteetin, jotta hän voi toimia eri tilanteissa (Kukkonen ym., 2014). Opettajalla tulee olla pedagogista osaamista ja tietämystä kehityspsykologiasta sekä ryhmädynamiikasta, sillä oppilaat ovat keskenään erilaisia ja heillä on eri lähtökohdat oppimisen suhteen (Heinilä ym., 2018). Opettajan identiteettiin sisältyy opettajana toimimiseen liittyvä pedagoginen viitekehys, joka sisältää eri uskomukset, mielenkiinnon kohteet, tavoitteet ja arvot (Kukkonen ym., 2014; Lammi, 2017). Opettajan didaktisten ratkaisujen kautta oppilaat ovat joko aktiivisia toimijoita tai tiedon vastaanottajia (Luukkainen, 2004). van Uden ja kollegat (2013) kertovat, että opettajien uskomukset ja aikomukset vaikuttavat heidän käyttäytymiseensä luokkahuoneessa. Opettaja luo luokkahuoneen olosuhteet ja opettajan tuki, myönteinen suhde oppilaisiin, luokan rakenne, oppilaiden autonomian tukeminen sekä haastavat tehtävät yhdistyvät siinä, miten vahvasti oppilaat sitoutuvat luokan toimintaan (van Uden ym., 2013).

Opettajan työssä keskeistä on suhteiden luonti ja niiden ylläpitäminen oppilaisiin (Uitto & Syrjälä, 2008). Opettaja-oppilassuhdetta voidaan pitää ihmis-suhteena, jossa vuorovaikutuksella on tärkeä rooli (Raufelder ym., 2013). Jerome ja kollegat (2009) kertovat, että on todennäköistä, että akateeminen saavutus on merkittävä osa oppilaan ja opettajan välistä suhdetta, kun koulutus ja akateemiset saavutukset ovat tärkeä osa kouluympäristöä. Heidän mukaansa opettajat liisäävät akateemista menestystä myönteisten suhteiden kautta ja on mahdollista, että opettajat suhtautuvat myönteisemmin oppilaisiin, jotka tulevat kouluun paremmilla akateemisilla taidoilla. Lisäksi he kirjoittavat, että opettajat saattavat keskittyä suhteisiin sellaisten oppilaiden kanssa, jotka ovat aktiivisesti mukana luokkahuoneessa tapahtuvassa oppimistoiminnassa. Spilt ja kollegat (2010) korostavat myös opettajan sekä opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutuksen merkitystä ja kertovat, että hyvä ja tasapainoinen opettaja-oppilassuhde on yhteydessä kouluvalmiuksiin ja myöhempään koulumenestykseen. Heidän mukaansa myönteinen opettaja-oppilassuhde on oppilasta suojaava seikka myös silloin, jos oppilaalla on haasteita oppimisen tai sosiaalisten suhteiden kanssa.

Opettajan toiminta luokassa vaikuttaa oppilaiden kokonaisvaltaiseen kehittymiseen ja tätä toimintaa ohjaa koulun pedagoginen linja (Fibæk Laursen, 2006; Lammi, 2017). Pekkarinen ja Vehkalahti (2012) toteavat, että koulussa toimivat opettajat käyttävät arvovaltaansa ja tätä kautta ohjaavat lasten toimintaa. Opettajalla on merkittävä rooli oppilaan hyvän oppimiskokemuksen syntymisessä, oppilaan sosiaalisen vastuullisuuden ja itseluottamuksen vahvistamisessa ja opettajan toiminta suhteessa oppilaisiin yhdistää kasvatuksen, oppimisen ja opetuksen (Tirri & Kuusisto, 2019, s. 13). Toiminnallaan opettaja siis tukee lapsen kouluun kiinnittymisen, oppimisen pätevyyden, kuulumisen ja itsenäisyyden tunteen rakentumista (Soini ym., 2013). Tiivistetysti koulun ja tätä kautta opettajan toiminta luokassa ohjaa oppilaita ottamaan vastuuta omasta toiminnastaan ja oppimisestaan ja että tulevaisuudessa he (oppilaat) kykenevät sijoittumaan työelämään (Engblom-Pelkkala, 2018).

Voidaan ajatella, että opettajan toiminnalla luokassa on merkitystä oppilaalle. Opettajien toimintaa luokassa ovat tutkineet muun muassa Stipek ja Byler (2004), jotka käsittelivät tutkimuksessaan opettajan toimintaa luokassa ja hänen antamia ohjeita. Tutkimuksessaan Stipek ja Byler (2004) käsittelevät myös luokan ilmapiiriä, opetuksen tavoitteita, opettajan antamia ohjeita ja opettajan käsityksiä lasten taidoista. Opettajan merkitystä oppilaiden koulunkäyntiin sitoutumisen suhteen ja opettajan omiin mietteisiin siitä, miten hänen toimintansa vaikuttaa oppilaisiin ovat tutkineet muun muassa van Uden ja kollegat (2013).

Opettajan toimintaa ohjaavat perusopetuslaki ja Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (Luukkainen, 2004; Karikoski & Tiilikka, 2020), jotka tulevat sekä ohjaavat opettajan toimintaa arjessa. Opetusministeriön eri päätökset ja muistiot sekä oppilaitostasolla tehdyt suunnitelmat määrittävät konkreettisesti opettajan toiminnan reunaehdot ja sitä, millaista yhteiskuntaa tulevaisuudessa halutaan rakentaa (Luukkainen, 2004). Perusopetuslain (628/1998, 2 §) mukaan perusopetuksen tavoitteena on tukea oppilaita ihmisyyteen ja yhteiskunnan jäsenyyteen kasvamisessa sekä antaa oppilaille elämässä tarpeellisia tietoja ja taitoja. Opetuksen tulee myös kehittää sivistystä, tasa-arvoa ja oppilaiden mahdollisuuksia koulutukseen osallistumiseen ja itsensä kehittämiseen. Opettajalla on

valtaa tulkita ohjaavia asiakirjoja ja kirjatut tavoitteet muuttuvat todeksi opettajan omien toimenpiteiden, taitojen ja osaamisen kautta (Luukkainen, 2004). Tavoitteena on se, että eri asiakirjat olisivat luonteva osa opettajan työarkea ja että hän ei rajoittaisi liikaa omaa toimintaansa (Luukkainen, 2004). Tärkeä osa opettajan ammattitaitoa onkin oman ja työyhteisön toiminnan arviointi (Luukkainen, 2004).

Opettajan toimintaa ohjaavien opetussuunnitelmien vaikutuksesta lasten koulun aloitukseen ovat puolestaan tutkineet muun muassa Jenkins ja kollegat (2018). Tutkimuksessa käsitellään esikouluikäisiä lapsia, mutta kyse on ulkomaisesta tutkimuksesta ja esikoulu on suomalaiseseen esikouluun verrattuna koulu-
maisempaa ja täten tutkimustamme ajatellen relevantti. Opettajien näkökulmia heidän toimintaansa ohjaavista opetussuunnitelmista ovat tutkineet myös Alvestad ja Duncan (2006), jotka tutkivat Norjassa, Ruotsissa ja Uudessa-Seelannissa, varhaiskasvatusikäisten lasten kanssa käytettäviä opetussuunnitelmia. Alvestad ja Duncan (2006) tarkastelivat tutkimuksessaan opettajien ajatuksia opetussuunnitelmissa ilmaistuista arvoista, opetussuunnitelmien merkityksestä lapsen kehitykselle ja opetussuunnitelmissa tärkeitä pidetyistä seikoista. Vaikka tutkimuksen pääpaino on varhaiskasvatuksessa, tutkitaan siinä opetussuunnitelmien vaikutusta opettajien toimintaan ja tätä vasten peilaten, eli se, miten opetussuunnitelmat ja kouluinstituutio vaikuttaa opettajan toimintaan, on huomionarvoinen oman tutkimuksemme teoreettista taustaa pohdittaessa.

1.3 Tutkimuskysymys

Tutkimuksemme tavoitteena on tutkia lasten koulun aloitusvaiheessa opettajuutta suhteessa koulunsa aloittaviin lapsiin. Tutkimme luokanopettajan opettajuutta havainnoimalla opettajan puhetta ja toimintaa oppitunneilla. Pohdimme opettajuutta kouluinstituution kontekstissa, ja pyrimme ymmärtämään koulua paikkana, jossa opettaja toimii eri tavoin suhteessa oppilaisiin ja edistäen heidän oppimaan oppimista (Luukkainen, 2004). Opettajat heijastavat toiminnassaan

kouluinstituution heille antamia tehtäviä (Hakala, 2007). Tutkimuksemme tutkimuskysymys on:

Miten opettajuus näkyy käytännössä opettajan toiminnassa suhteessa perusopetuksen ensimmäisen luokan oppilaisiin?

2 TUTKIMUSMENETELMÄT

Tutkimuksemme lähestymistapa on laadullinen eli kvalitatiivinen ja tutkimuksen aineisto on kerätty alkuopetuksen ensimmäisen luokan ensimmäisinä viikoina syksyllä 2023. Laadullinen tutkimuksemme on luonteeltaan prosessinomainen. Aineistonkeruun välineenä toimimme me tutkijat ja aineistoon liittyvät näkökulmat sekä tulkinnat kehittyivät pohdinnan tuloksena tutkimusprosessin edistyessä (Kiviniemi, 2018).

Tutkimuksemme on osa Jyväskylän yliopiston SchoolTrace hanketta, joka on jatkoa Trace in ECEC -tutkimushankkeelle (rahoitus: Suomen Akatemia no. 321374), ja käytämme SchoolTrace-hankkeen syksyllä 2023 kerättyä aineistoa tutkimukseen soveltuvien osien (Jyväskylän yliopisto, ei pvm.). SchoolTrace-hankkeessa kerätään materiaalia eri kouluista etnografista tutkimusotetta käyttämällä (Jyväskylän yliopisto, ei pvm.). Opettajan puhe ja toiminta oppilaiden kanssa eri tilanteissa muodostivat tutkimuksessamme aineiston, jota tutkimalla voi saada selville opettajuutta eri opetus- ja ohjaustilanteissa.

2.1 Tutkimusaineisto

Aineiston voidaan sanoa olevan kouluetnografiaa, sillä aineisto on kerätty havainnoimalla koulun ensimmäisellä luokalla alkuopetuksessa. Tutkimuksessamme halusimme tehdä näkyväksi opettajuutta ja etnografisen havainnoinnin avulla pääsimme seuraamaan sitä, miten opettajuus käytännössä tapahtuu eli sitä, mitä opettajan toimintaan sisältyy. Tutkimuksemme on kouluun liittyvää tutkimusta ja tarkastelemme opettajuutta, opettajan puhetta ja toimintaa kouluinstituution arjessa. Paju (2016) kiteyttää kouluetnografian seuraavalla tavalla: se on kuvaus ja tulkinta koulussa vaikuttavan ryhmän toiminnasta ja tavoista.

Tutkimuksessamme hyödynnettiin SchoolTrace-hankkeelle keräämäämme aineistoa ja käytämme opettajaa ja hänen toimintaansa liittyvää havainnointiaineistoa. Tutkimuksessa kiinnostuksen kohteena oleva opettaja toimii ensimmäi-

sen luokan opettajana. Luokkaan on valikoitunut lapsia tietyistä esiopetusryhmistä ja osaa lapsista on seurattu jo usean vuoden ajan ja yhtä lasta muita tarkemmin. Tutkimuksessa havainnoimme luokalla olevia lapsia ja luokanopettajaa, jotka olivat allekirjoittaneet tutkimuksen suostumuslomakkeen. Tutkimuksemme etnografiasta näkyi aineiston monimuotoisuus, yllätyksellisyys, ennakoinnattomuus ja rohkeutemme tarttua hetkeen, aivan kuten kirjallisuudessa painotetaan (Hämeenaho ja Koskinen-Koivisto, 2018). Opettaja hakeutui seuraamme ja keskustelimme koulusta, opettajuudesta, opettajan toiminnasta sekä opetuksesta. Nämä eri keskustelut yhdistettynä havaintoihin täsmensivät tutkimuksemme kiinnostuksen kohdetta opettajuuteen lasten tuottaman opettajapuheen sijaan. Etnografinen aineisto on yhdessä eri toimijoiden kanssa tuotettua tietoa ja tutkija toimii osana tutkimuskenttää (Huttunen & Homanen, 2017).

2.2 Etnografisen tutkimusaineiston keruu

Aineistonkeruussa hyödynsimme etnografista aineistonkeruumenetelmää, missä tutkija tekee näkyväksi tavallisen opettajan opettajuutta, aivan tavallisessa koulussa. Hämeenahon ja Koskinen-Koiviston (2018) mukaan etnografista otetta sovelletaan, kun tarkoituksena on tehdä näkyväksi monitahoisia kulttuurisia ilmiöitä ja prosesseja sekä niiden merkityksiä yksilöille ja yhteisöille. Etnografinen lähestymistapa tarkastelee siis ihmisten puheita ja toimintoja tietyissä olosuhteissa (Hammersley, 2006), usein eri instituutioissa ja koulun tapaisissa organisaatioissa. Tarkastelun lähtökohtana pidetään toimijoiden kokemuksia instituutionaalista toiminnasta, jota luodaan yhdessä tutkijan kanssa esimerkiksi haastattelu- tai muissa vuorovaikutustilanteissa (Huttunen & Homanen, 2017). Etnografian periaatteiden mukaan tutustuimme tutkimuskohteeseemme ja opettelimme koululuokan arkisia sosiaalisia ja kulttuurisia toimintatapoja. Etnografisen tutkimusprosessin erityispiirre on tutkijoiden fyysinen ja henkinen läsnäolo luokassa (Lappalainen, 2007). Raittilan ja Vuorisalon (2021) mukaan etnografiassa olennaista on se, että tutkimus tapahtuu arjen eri tilanteissa ja että tutkija on mukana näissä tapahtumissa.

Tässä tutkimuksessa kentällä keräämämme aineisto ja tutkittavien kanssa syntynyt vuorovaikutus määrittivät tutkimuksen prosessin kulkua ja siten myös lopputuloksia, kuten Hämeenaho ja Koskinen-Koivisto (2018) kuvailevat. Kentällä ollessamme sopeutimme omaa toimintaamme koulupäivän aikana tapahtuviin eri tilanteisiin. Ennakko-oletuksemme siitä, että seuraamme opetusta ainoastaan luokan takaosassa vaihteli päivän aikana myös ruokalassa ja liikuntalassa toiminnan havainnointiin sekä luokan mukana ulkopedagogiikan toteuttamiseen osittain yhdessä lasten kanssa. Emme pystyneet ennakoimaan kaikkia tilanteita, vaikka olimme saaneet nähdä luokan lukujärjestyksen.

Aloitimme etnografisen havainnointiaineiston kokoamisen ensimmäisen luokan oppilaiden ensimmäisenä koulupäivänä, ja havainnointipäivät sijoittuivat elokuun alun ja syyskuun puolenvälin väliseen aikaan syksyllä 2023. Aineistonkeruupäiviä oli yhteensä kymmenen ja viikossa oli keskimääräisesti kaksi havainnointipäivää. Hankkeen tutkimusaineistoon sisältyivät myös opettajan ja kymmenen lapsen puolistrukturoidut haastattelut. Tässä tutkimuksessa keskityimme kymmenenä havainnointipäivänä kerrytettyihin havainnointimateriaaleihin. Luokassa oli 21 oppilasta, joista kahtatoista oppilasta sai havainnoida. Havainnointipäivinä olimme tutkimuskohteena olevassa koululuokassa noin viiden tunnin ajan, pääasiassa kello 8.15–13.15 välisenä aikana. Olimme paikalla opettajan kanssa ennakoon sovittuina päivinä ja kirjasimme huomioitamme muistivihkoon jo ennen koulupäivän alkua aina koulupäivän päättymiseen saakka. Muutamana iltapäivänä kirjasimme havaintoja koulupäivän päättymisen jälkeen. Alussa havainnointipäivät päättyivät luokan opetuksen päätyttyä, sillä iltapäiväkerhon ohjaajien ja siihen osallistuvien lapsien suostumuslomakkeita puuttui. Jatkossa havainnointipäivien fokus oli luokanopettaja ja hänen toimintansa, eikä tästä syystä havainnointia tehty koulupäivän jälkeen iltapäiväkerhon toiminta-aikaan.

Havainnointiin tulee aina valmistautua perehtymällä aiheeseen jo etukäteen, jotta havainnointihetkellä osaa kiinnittää huomionsa tutkimuksen kannalta olennaiseen (Aarnos, 2018). Havainnointipäivinä päätimme, kumpi tutkijoista havainnoi hankkeen kohdelasta, hänen puheitaan ja toimintaansa ja kumpi taas

luokassa tapahtuvaa yleistä toimintaa sekä opettajaa ja hänen toimintaansa. Ennen tutkimuksen aineistonkeruuta aikomuksemme oli havainnoida ja haastatella lapsia liittyen lasten puheeseen opettajasta ja siihen mitä he kaipaavat opettajalta. Tutkimuksen aloittamisen jälkeen havaitsimme lasten huomion keskittyvän ensimmäisten koulupäivien aikana koululaisen taitojen opetteluun, ei opettajasta puhumiseen. Keskustelujen ja reflektointien ansioista huomasimme myös, että lasten opettajapuheen sijaan katseemme suuntautui opettajan toimintaan ja puheeseen koulupäivän aikana. Opettaja toimi luokassa suunnitelmiensa mukaan ja oppilaat noudattivat opettajan antamia ohjeita.

Tutkimuksemme päähenkilöä eli luokan opettajaa havainnoimalla saimme selville arjen työprosesseja (Paloniemi & Collin, 2018). Kirjasimme huomiomme puhtaaksi yliopiston ylläpitämälle verkkoasemalle kokonaisilla virkkeillä mahdollisimman pian havainnointipäivän jälkeen, useimmiten seuraavana päivänä. Havainnointipäiville oli verkkoasemalla omat tiedostonsa, kumpikin tutkija myös kirjoitti havaintonsa eri värillä, jotta tiesimme, milloin aineisto oli kerätty ja kuka havainnot oli tehnyt. Havainnointipäivien aikana sekä niiden jälkeen keskustelimme ja reflektioimme päivän kulkua ja tapahtumia eli ensimmäisiä analyysejä teimme jo havainnointipäivien aikana. Tutkimusta ja tulosten analysointia edesauttoi kahdenkeskinen vuoropuhelumme ja havaintojen reflektointi jokaisen havainnointipäivän jälkeen.

Huomasimme, että havainnointipäivinä opettajan opettajuuden havaitsemiseen kaivattiin seuraajan ja aktiivisen tarkkailijan rooleja. Läsnäolo ja eri keskustelut ovat osa havainnointia, ja tätä kautta on mahdollista löytää toiminnasta hiljaista, sanatonta tietoa, ääneen lausumattomia arvoja, rutiineja sekä yhdessä jaettuina kokemuksia (Papen, 2020). Havainnointipäivien jälkeen tutkijan tuleekin reflektoida sitä, mitä havainnoi ja mihin otti osaa. Olimme fyysisesti läsnä tutkimustilanteessa ja tilanteiden sanelemana osallistuimme yksittäisiin keskusteluihin eli kyse oli osallistuvasta havainnoinnista (Kananen, 2014). Pääsimme sisälle tutkimamme ilmiön olemukseen, olematta kuitenkaan itse tutkimuskohteita. Olemalla paikalla luokkahuoneessa, tutustuimme luokan arkeen, opimme ym-

märtämään opettajan ja luokan toimintaa sekä keskusteluiden kautta myös opettajan ajattelumaailmaa. Lappalaisen (2007) sanoin etnografinen lähestymistapa saattaa olla henkisesti ja konkreettisesti kuormittava tutkijalle, mutta sen avulla on mahdollista kerätä rikas aineisto, jonka avulla voidaan osoittaa esimerkiksi opettajan eri roolien vaikutuksia lasten kouluarkeen (Lappalainen, 2007).

2.3 Aineiston analyysi

Tutkimuksessa kerätty havainnointiaineisto analysoitiin käyttämällä aineistolähtöistä sisällönanalyysiä. Analyysin tueksi etsimme aiheeseen liittyvää teoriaa ja tutkimustietoa. Teoria ja tutkimustieto sekä tukivat että vahvistivat analyysivaiheessa tekemiämme päätöksiä. Aineistolähtöistä sisällönanalyysiä käyttämällä pystyimme kuvaamaan havainnointiaineiston sisältöä pelkistetyllä ja yleisellä tasolla johtopäätösten tekemistä varten (Tuomi & Sarajärvi, 2018) ja kykenimme myös selkeyttämään ja tiivistämään aineistomme sekä tuottamaan uutta tietoa eli luomaan laajasta aineistosta mielekästä ja selkeää (Eskola & Suoranta, 1998, s. 100). Pyrimme siis tiivistämään aineistostamme kokonaisuuden kadottamatta mitään olennaista, sillä pelkistäminen ja tiivistäminen jäseni aineistoamme (Puusa, 2021). Analyysivaiheessa aineiston keräämisen jälkeen purimme tekstin, valmistelimme sen teknisesti käsiteltävään muotoon ja ennen kaikkea varmistimme, että tiedämme aineistomme läpikotaisin (Eskola & Suoranta, 1998, s. 109–110).

Keräsimme itse tutkimuksemme aineiston ja heti ensimmäisten havainnointipäivien jälkeen, meille muodostui ensivaikutelma aineistosta. Aineiston analyysia tehtiin jo tutkimuspäivien aikana johtuen kaikista kentällä tekemistämme päätöksistä, havaintojen rajauksista ja muistiinpanoista (Palmu, 2007; Lappalainen, 2007). Fyysiset tapahtumat luokassa muuttuivat havainnoiksi kentältä ja kokemukset tekstiksi kirjaamisen ja reflektion kautta. Aineiston tuotanto, sen analysoiminen, tulkitseminen ja sen perusteella teorian muodostaminen edistyvät rinnakkain.

Havainnointiaineisto tulee käydä huolella läpi ja luimme aineiston huolellisesti läpi useaan kertaan (Eskola & Suoranta, 1998). Aineistosta löydettiin uutta reflektoivaa jokaisella lukukerralla. Etuna tutkimuksessamme on se, että olemme olleet keräämässä aineistoa ja kykenimme ryhmittelemään havaintomme eri tilanteiden ja lauseiden perusteella. Meillä oli tietoa kaikkien teemojen kohdalla siitä, mistä oli ollut kyse, miten opettaja oli toiminut, ja miten opettajuus näkyi kyseisessä tilanteessa. Tulee kuitenkin huomioida, että tulkinta riippuu siitä, miten on kuullut ja nähnyt tilanteen ja on monta tapaa kuulla ja nähdä tilanteita eikä siten voi olla täysin varma totuudesta. Kävimme havainnointiaineistoamme läpi ja poimimme tutkimuskysymystä peilaten olennaisia kohtia aineistosta merkitsemällä eri havainnot eri väreillä ja jätimme ne havainnot huomiotta, jotka eivät vastanneet tutkimuskysymykseemme. Ryhmittelimme ja pelkistimme siis omia havaintojamme (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 122).

Ryhmittelyn tavoitteena oli löytää auki kirjoitetusta aineistostamme tutkimusongelmaa kuvaavia havaintoja (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 123). Tavoitteenamme oli löytää opettajuutta kuvaavia havaintoja, ja samaa kuvaavat havainnot alleviivasimme samalla värillä. Kävimme havainnointiaineistoa yhä uudelleen läpi ja löysimme uusia samankaltaisuuksia liittyen opettajuuteen. Listasimme pelkistetyt havainnot, ryhmittelimme ne ja muodostimme niistä alateemoja (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Alateemojen koostamisen jälkeen muodostimme yläteemat (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tarkastelimme alateemoja ja niitä kuvaavia esimerkkejä ja löysimme kolme yläteemaa, jotka kuvasivat opettajuutta ja näitä olivat ohjeiden antaminen, huolehtiminen ja palautteen antaminen. Ohjeiden antaminen koostui viidestä alateemasta, joita olivat 1) oppiaineiden opettaminen, 2) koulun tapojen opettaminen, 3) koululaisena toimimisen taitojen opettaminen, 4) koulutehtävien ohjeistaminen ja 5) rajojen asettaminen. Huolehtiminen puolestaan koostui lohduttamisesta, riskien ennakoinnista ja varmistamisesta. Palautteen antaminen muodostui myönteisen palautteen antamisesta ja kannustamisesta.

Ohjeiden antaminen -yläteema muodostui siitä, kun havaintojen perusteella opettaja antoi ohjeita oppilaille luokkahuoneessa, että muissa koulutiloissa sekä koulun pihalla. Opettaja antoi ohjeita opettaessaan asioita, taitoja ja rajoja. Ohjeiden antaminen on joissain tilanteissa hieman päällekkäinen palautteen antamisen kanssa. Opettaja esimerkiksi ohjeistaa kotitehtävien merkitsemisen, ja heti seuraavaksi kannustaa tekemään kotitehtävät huolellisesti. Ohjeiden antamista ilmeni myös huolehtimisen yhteydessä, esimerkiksi silloin kun opettaja antoi ensin ohjeen ja sen jälkeen varmisti asian. Halusimme nostaa nämä teemat erityisesti esille, sillä ne kuvaavat opettajuutta äärimmäisen hyvin. Ensimmäisen luokan opettajan opettajuutta luokassa ohjaa halu saada lasten perustaidot kouluinstituution edellyttämälle tasolle. Opettajan antaessa ohjeita, kun hän huolehtii ja antaa palautetta oppilailleen, nämä oppivat toimimaan koulussa. Aineiston tulkinnan sekä ryhmittelyn jälkeen muotoutuneet pääteema, yläteemat sekä alateemat on nähtävissä taulukossa (taulukko 1).

Taulukko 1

Pääteema, yläteemat ja alateemat

Opettajuus		
Ohjeiden antaminen	Huolehtiminen	Palautteen antaminen
1. Oppiaineiden opettaminen	1. Lohduttaminen	1. Myönteisen palautteen antaminen
2. Koulun tapojen opettaminen	2. Riskien ennakoiminen	2. Kannustaminen
3. Koululaisena toimimisen taitojen opettaminen	3. Varmistaminen	
4. Koulutehtävien ohjeistaminen		
5. Rajojen asettaminen		

Tutkimuskysymyksemme mielessä pitäen analyysissä muodostimme kahdeksan alateemaa ja kolme yläteemaa sekä yhden pääteeman. Pääteemaksi muodostui opettajuus, johon sisältyy kolme yläteemaa. Pohdimme teemoja ja niiden nimeämistä pitkään, jotta ryhmittely olisi mahdollisimman asianmukainen ja kuvaava ja jotta valitsemamme aineistoesimerkit vastaisivat mahdollisimman hyvin tutkimuskysymykseen. Olemme koostaneet taulukkoon (ks. liite 1) esimerkkejä aineistosta havainnollistamaan sitä, mistä edellä mainitut ala- ja yläteemat ovat muovautuneet. Teemat kertovat havaintoaineiston esimerkkien avulla opettajuudesta ensimmäisen luokan syksyllä juuri koulunsa aloittaneiden lasten kanssa.

Opettajuus heijastuu esimerkeissä siten, että opettaja kohtaa yksittäisen oppilaan ja ohjaa, kuuntelee, neuvoo ja kasvattaa oppilaita sekä kulkee oppilaiden rinnalla. Havainnoidessa tulkitsimme opettajuutta opettajan eleistä, katseista ja siitä minne opettaja suuntaa huomion sekä miten opettaja asettuu luokkahuoneeseen suhteessa pöytien ääressä tai lattialla istuviin oppilaisiin. Opettaja asettui opetustilanteessa luokan eteen ja suuntasi katseensa oppilaiden suuntaan, jotka istuivat omilla paikoillaan pöydän ääressä. Lattialle istuttaessa opettaja asettui istumaan oppilaiden luokse ja he useimmiten muodostivat piirin. Tulkinnat olivat tukena analyysin eri vaiheissa tulkintojen tekemisessä. Yhdeksäntenä havainnointipäivänä oli koulun liikuntapäivä, jolloin oppilaat kilpailivat eri lajeissa koulupäivän aikana. Luokanopettaja joutui poistumaan kesken päivän, joten päivältä on vähemmän tutkimuksen aineistoon sopivaa materiaalia ja siten taulukossa (ks. liite 1) ei ole kyseiseltä päivältä montaa esimerkkiä.

2.4 Eettiset ratkaisut

Tutkimuksemme noudattaa hyviä eurooppalaisten tieteellisen käytäntöjen perusperiaatteita ja tutkimuseettisiä ohjeistuksia, joita ovat rehellisyys, arvotus, vastuunkanto sekä luotettavuus (Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2023). Ennen tutkimuksen aloittamista kirjoitimme molemmat sopimuksen, jossa sovimme kirjallisesti aineiston käyttämisestä pro gradu -tutkielmaan määrättynä

ajanjaksona ja että käsittelemme aineistoa huolellisesti säilytys mukaan lukien, emmekä kerro tunnistettavia tietoja tutkimuksen ulkopuolisille henkilöille.

Tutkimuksen eettisiin ratkaisuihin luetaan tietosuojailmoitukset sekä tiedotteet, jotka kertoivat tutkimuksesta. Nämä tiedot jaettiin keväällä 2023 kaikille syksyllä 2023 aloittaville lapsille sekä heidän huoltajilleen. Tutkimussuostumuslomake jaettiin myös kyseessä olevan koulun ensimmäisen luokan opettajille. Aineistoa kerätessä havainnoimme ainoastaan niitä lapsia ja opettajia, jotka olivat allekirjoittaneet ja palauttaneet tutkimussuostumuslomakkeet.

Tutkijoina pyrimme olemaan luokan takaosassa istuessamme mahdollisimman huomaamattomia, emmekä puuttuneet luokan opettajan toimintaan opetustilanteissa tai luokassa käytyihin keskusteluihin muutamaa poikkeusta lukuun ottamatta. Tutkijoihin liittyvä eettisyys- ja luottavuustekijä on myös triangulaatio. Tämän tutkimuksen havainnoitsijoina toimi kaksi tutkijaa eli kyseessä on tutkijaan liittyvä triangulaatio, havainnoitsijoina siis toimi ja aineistoa analysoi useampi kuin yksi tutkija (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 168). Havainnointia tehdessämme keskustelimme ja pohdimme tapahtumia yhdessä, mietimme muun muassa sitä, mikä vaikutus opettajan toiminnalla oli lapsiin ja mitkä asiat nousevat esiin opettajan menettelytavoilla opetustilanteissa. Tutkijoina jaoimme havaintojamme, eikä tutkimuksessa tule esille vain yhden tutkijan näkemys asiasta.

Tutkimusraporttia kirjoittaessa kiinnitimme erityistä huomiota siihen, ettei raporttiin kirjoitettu henkilöiden oikeita nimiä, vaan että henkilöistä ja paikoista käytettiin joko etukäteen annettua koodia tai niin, että raportissa puhutaan yleisesti vaan koulusta tai oppilaista ilman tarkkoja tunnistetietoja. Tutkimuksemme havainnoitujen henkilöiden henkilöllisyys ja asuinpaikka pidettiin anonyyminä, heitä ei voi tunnistaa, eikä tutkittaville aiheudu edes tahattomasti minäkäänlaisia hankaluuksia (Mäkinen, 2006). Anonymiteetti lisää tutkimuksen objektiivisuutta, sillä mahdollisesti arkojen asioiden käsittely ja tietojen kerääminen helpottuu (Mäkinen, 2006). Tietojen luottamuksellisuus, niiden säilyttäminen ja henkilöllisyyden salaaminen eli tutkittavien yksityisyydensuojasta huolehtimiseen liittyvät seikat selvitettiin myös tutkittaville henkilöille havainnointipäivien aikana.

Tutkimuksen eettisiin ratkaisuihin luetaan myös tutkimusaineiston nauhoittamiseen ja säilytykseen liittyvät yksityiskohdat. Aineisto kerättiin tietoturvallisilla nauhoitus- ja videointilaitteilla ja aineistoa säilytettiin yliopiston omalla, tietoturvallisella verkkoasemalla, johon ei ole yleistä pääsyä. Käyttämämme havainnointivihot tuhottiin tietoturvallisesti saatuamme tutkimuksen raportoinnin valmiiksi.

Lasten kanssa tehtävässä tutkimuksessa tulee olla tietoinen eettisyydestä ja tarkka menetelmän valinnan suhteen. Tutkimuslupien ja suostumuksen hakemisen kanssa pitää olla huolellinen (Komulainen, 2007). Tutkimuksessamme suostumus kysyttiin niin lapsilta itseltään, heidän huoltajiltaan ja opettajilta. Lisäksi kunnalta oli lupa. Tärkein tutkimukseen liittyvistä luvista ja suostumuksista on lapsen oma suostumus siitä, että hän haluaa osallistua tutkimukseen ja ymmärtää, mitä tutkimusaihe käsittelee ja mitä häneltä pyydetään (Raittila ym., 2017). Tutkimuksessamme emme voineet havainnoida kaikkia lapsia, sillä lapsi tai lapset olivat itse kieltäytyneet osallistumasta mihinkään tutkimuksen osa-alueeseen. Meidän tuli kunnioittaa lapsen omaa päätöstä, vaikka se tarkoitti, että emme voineet kirjata kaikkea mielenkiintoiselta vaikuttavaa havainnointiaineistoa. Osassa tapauksissa vanhemmat olivat allekirjoittaneet tarvittavat suostumuspaperit, mutta lapsi itse oli kieltänyt havainnoinnin, mikä tarkoitti, ettemme voineet havainnoida lasta tai hänen toimintaansa luokan arjessa. Smithin (2011) mukaan tutkittavien saaminen lapsia tai lapsuutta jollain tavalla käsittelevässä tutkimuksessa saattaakin olla haastavaa. Miten saada lapset osallistumaan tutkimukseen, ilman että heille tulee tunne, että heitä painostetaan millään tavalla? Lapsilta luvan saaminen on ensiarvoisen tärkeää, eikä voida vain olettaa, että huoltajan antama lupa olisi riittävä (Smith, 2011). Tästä asiasta keskustelimme keskenämme aineistonkeruun aikana ja kirjausten kanssa tuli olla tarkkana jokaisena havainnointipäivänä, koska kaikilta luokan lapsilta ei ollut suostumusta havainnointiin.

Tutkimushankkeeseen liittyvinä ensimmäisinä havainnointipäivinä keväällä 2023 huomasimme, että niinkin arkinen asia kuin oma pukeutuminen antoi oman lisänsä havainnointipäivien kulkuun. Keväällä aloittaessamme havain-

nointia meillä oli kirkkaan väriset yliopiston logolla varustetut t-paidat päälämme, mikä vaikutti herättävän epäluuloa osassa lapsista. Kevään havainnointipäivien aineisto on kerätty hankkeelle ja ei kuulu tutkimuksemme aineistoon. Syksyn havainnointikerroilla olimme pukeutuneet omiin vaatteisiimme, ja lasten suhtautuminen meihin tutkijoihin oli välitöntä ja luontevaa. Keväällä lapset olivat siis tietosia tutkijoiden läsnäolosta, mikä saattoi vaikuttaa havaintoihin, mutta syksyn havainnointipäivinä sulauduimme luokkaan, eikä meitä enää vilkuiltu alta kulmien. Voimme vain pohtia mikä vaikutus pukeutumisellamme oli ilmapiiriin ja saatuihin havaintoihin. Toisaalta onko tarpeen kertoa tavalla tai toisella lapsille, ettemme ole opettajia ollessamme luokassa tutkijoina? Tutkijoina meillä on eri rooli ja tehtävä kuin luokan omalla opettajalla.

3 TULOKSET

Tutkimme opettajuutta, joka tapahtuu ensimmäisen luokan alussa luokkahuoneessa suhteessa oppilaisiin, opettajan toiminnan ja puheen analysoimisen kautta. Tutkimuksen havainnointiaineistosta kehkeytyi analyysin myötä yksi pääteema, joka on opettajuus ja kolme eri yläteemaa, jotka kuvaavat opettajuutta eri tilanteissa ensimmäisen luokan syksyllä. Havainnoimalla ja analysoimalla opettajan toimintaa ja puhetta eri tilanteissa saimme selville opettajuuden eri yläteemoja, joita ovat ohjeiden antaminen, huolehtiminen ja palautteen antaminen. Nämä yläteemat esittävät millaisia eri puolia opettajan toiminnassa ja puheissa voi havaita perusopetuksen ensimmäisen luokan syksynä ensimmäisestä koulupäivästä alkaen.

Opettaja toimii kouluinstituutiassa, jossa hänellä on oma ammatillinen roolinsa. Eri havainnointitilanteissa opettajan toiminta ja puhe ovat aina suoraan yhteydessä sen hetkiseen tilanteeseen. Havainnointipäiviä oli kokonaisuudessaan kymmenen ja aineistoesimerkkejä on jokaiselta päivältä (ks. liite 1). Seuraavissa alaluvuissa avaamme täsmällisemmin kolmea yläteemaa, jotka kuvaavat opettajuutta suhteessa oppilaisiin.

3.1 Ohjeiden antaminen

Ensimmäisen luokan opettajuutta suhteessa oppilaisiin kuvaa ohjeiden antaminen oppilaille luokkahuoneessa, muissa koulun tiloissa sekä koulun pihalla. Opettajuus on ohjeiden antamista, joka näkyi oppiaineiden opettamisena, koulun tapojen opettamisena, koululaisena toimimisen taitojen opettamisena, koulutehtävien ohjeistamisena ja rajojen asettamisena. Oppiaineiden opettaminen kuvaa yleisemmin tilanteita, joissa opettaja opettaa jotakin asiaa tai taitoa. Opettaja opettaa esimerkiksi kirjaimia, matematiikkaa tai rytmiä ja tavuttamista kuten seuraavassa aineistoesimerkissä: ”Opettaja näyttää ensin esimerkin taputtamalla rytmin ja sanomalla oman nimensä, jonka jälkeen käydään kaikki paikalla olevien oppilaiden nimet läpi. He harjoittelevat rytmiä taputtamalla ensin reisiin ja

sitten käsiä yhteen. Leikin lomassa he myös harjoittelevat tavuttamista.” (Havainnointipäivä 1) Aineistoesimerkissä opettaja on koonnut oppilaat luokan etuosaan ja on varmistanut, että kaikilla oppilaille on tarpeeksi tilaa toimia. Opettaja on pyytänyt huomion itseensä ja havainnollistaa sitä mitä seuraavaksi tehdään, taputetaan rytmejä, ja pyytää oppilaita toistamaan opettajan näyttämän esimerkin. Opettaja varmisti, että kaikki oppilaat ymmärsivät mitä tehdään. Opettajan äänensävy oli ystävällinen, innostava ja rohkaiseva. Oppilaat harjoittelevat rytmin taputtamista opettajan johdolla ja samalla leikin lomassa harjoittelevat muun muassa oman nimen tavuttamista. Opettajuus esiintyi oppiaineiden opettamisen yhteydessä niin, että opettaja esitteli opeteltavan asian tai taidon oppilaille, näytti esimerkkejä ja varmisti, että oppilaat ymmärsivät mistä oli kyse ja antoi oppilaille mahdollisuuden harjoitella asiaa tai taitoa. Tarvittaessa opettaja näytti uudelleen mallia.

Ohjeiden antamiseen sisältyy koulun tapojen opettaminen oppilaille. Koulun tapoja opettaessaan ensimmäisen luokan opettaja ohjeistaa oppilaita toimimaan niin kuin toiset koulun oppilaat ja kertoo, että koulussa on tiettyjä sääntöjä. Opettaja ohjeistaa oppilaita esimerkiksi siten, että kellon soidessa tulee muodostaa jono ulko-ovien edustalle ja välitunnilla on tietty alue, jolla tulee pysyä. Lisäksi opettaja ohjeistaa, ettei koulusta saa lähteä ennen kuin koulupäivä päättyy, kuten opettaja ilmaisee aineistoesimerkissä: ”Opettaja painottaa, ettei saa livahdtaa pois luokasta, kun toiset oppilaat pääsevät koulusta ja sanoo, että tulee olla tarkkana kuin porkkana.” (Havainnointipäivä 2) Aineistoesimerkissä opettaja on sijoittanut itsensä luokan etuosaan, kun oppilaat istuvat omilla paikoillaan pöydän ääressä. Opettaja muistuttaa siitä, ettei oppilaat saa lähteä luokasta ja pois koulusta, kun toisilla oppilaille päättyy koulupäivä. Opettaja myös muistuttaa oppilaita olemaan tarkkana asiasta. Opettajan kasvojen ilme ja äänensävy oli tiukka ja vaativa.

Opettajuuteen ja ohjeiden antamiseen kuuluva koululaisena toimimisen taitojen opettaminen vaikuttaa samalta kuin edeltävä alateema koulun tapojen opettaminen, mutta koululaisena toimimisen taitojen opettamiseen sisältyy tilan-

teet, joissa on kyse yksittäisen oppilaan toimimisesta opettajan antamien ohjeiden mukaisesti. Oppilaiden odotetaan esimerkiksi merkitsevän kotitehtävät opettajan antamien ohjeiden mukaisesti ja huolehtivan omista vaatteistaan. Luokkaan tullessaan oppilaiden toivotaan pesevän kädet ja opettajan antaessa ohjeen seuraavasta toiminnasta, johon tarvitaan tarvikkeita, odotetaan oppilaan itsenäisesti hakevan esimerkiksi vahaliidut. Koululaisena toimimisen taitojen opettamista näkyy seuraavassa aineistoesimerkissä: ”Opettaja opastaa lapsia hakemaan luokan etuosasta kynäpurkin. Muistuttaa, että se tulee hakea aina ensimmäiseksi aamuisin.” (Havainnointipäivä 3) Aineistoesimerkissä opettaja on luokan etuosassa ja kohdistaa katseensa oppilaisiin, joilla ei ole pöydällään kynäpurkkia. Opettaja opastaa oppilaita kynäpurkin hakemisesta luokan etuosasta ensimmäisenä, kun aamulla tulee luokkaan, jotta sitä ei tarvitse hakea kesken oppitunnin. Oppilaat istuivat omilla paikoillaan ja ne oppilaat, joilta kynäpurkki puuttui, nousivat ja hakivat kynäpurkin. Koululaisena toimimisen taitojen opettamiseen liittyvissä esimerkeissä opettajan äänensävy on vaihtelevasti ohjeistava ja lievästi turhautunut. Opettaja odotti, että oppilaat olisivat jo muistaneet hakea kynäpurkit, kun tulevat luokkaan ja osaavat huolehtia omista vaatteistaan, sillä opettaja on opastanut oppilaita asian suhteen ensimmäisestä päivästä lähtien.

Opettajuuden ja ohjeiden antamisen alle kuuluu myös koulutehtävien ohjeistaminen oppilaille, joka on neljäs alateema. Koulutehtävien ohjeistaminen näkyy esimerkiksi tilanteissa, joissa opettaja ohjeistaa tehtävää koko luokalle, kuten seuraavassa aineistoesimerkissä.

Tehtävä tehdään niin, että opettaja antaa yhden ohjeen kerrallaan, jonka oppilaat tekevät edessään olevalle tehtäväpaperille, esimerkiksi ”laita rasti keltaisella värikynällä kahden omenan päälle”, ja ”piirrä pöydän päälle kolme pientä kiveä”. Opettaja ohjeistaa välissä, että oppilaiden tulisi laskea kynä värikynien viereen pöydälle, jotta hän näkee milloin oppilaat ovat valmiita. (Havainnointipäivä 2)

Aineistoesimerkissä opettaja ohjeistaa oman pöytänsä äärestä koulutehtävää antaen yhden ohjeen kerrallaan. Oppilaiden tulee seurata näitä ohjeita ja tehdä merkinnät tehtäväpaperille. Opettaja ohjeistaa tehtävän aikana oppilaita laskemaan kynän kädestä, jotta opettaja tietää milloin oppilaat ovat valmiita ja milloin hän voi antaa seuraavan ohjeen. Opettajan äänensävy oli neutraali hänen lukiessaan

tehtävän ohjeistusta. Oppilaat istuivat omilla paikoillaan pöytien ääressä tehtävän tekemisen ajan.

Tilanteissa, joissa opettaja ohjeistaa oppilaita toimimaan johdonmukaisesti, yksi asia tehdään kerrallaan eikä tehdä useaa asiaa samaan aikaan ilmenee ohjeiden antamiseen kuuluva rajojen asettaminen. Opettajuuteen ja ohjeiden antamiseen sisältyvä rajojen asettaminen näkyy myös tilanteissa, joissa opettaja ei anna oppilaiden tehdä asiaa mikä ei ole sillä hetkellä tarpeellista. Tällainen tilanne on nähtävissä seuraavassa aineistoesimerkissä: ”Toisia oppilaita meinaa tulla samaan aikaan teroittamaan kynäänsä, mutta opettaja pysäyttää heidät ja sanoo ettei heidän tarvitse, kun kynän terä on vielä hyvä. Opettaja jatkaa, että Leolla oli jo tylsä terä.” (Havainnointipäivä 4) Aineistoesimerkissä opettaja rajaa oppilaiden toimintaa sanallisesti sekä pysäyttäen oppilaat käyttäen käsiään. Opettaja ohjeistaa oppilaita, ettei kynää teroiteta silloin kun kynän terä on vielä hyvä. Opettajan äänensävy oli suora ja käskevä. Opettaja kertoo myös, että yhdellä oppilaista oli kynän terä tylsynyt sen verran, että kynän voi teroittaa. Tässä kohtaa opettaja sanoitti tilannetta oppilaille ja opettajan äänensävy muuttui selittäväksi ja lempeämmäksi. Teroittamaan pyrkinet oppilaat seisoivat luokan oven suussa ja muut oppilaat istuivat omilla paikoillaan pöydän ääressä. Opettajuus tuli esille aineistoesimerkeissä niin, että opettaja oli tilanteiden tasalla ja ennakoi sekä sanoitti oppilaille tulevaa tekemistä että omaa toimintaansa.

3.2 Huolehtiminen

Opettajuuteen suhteessa koulupolkunsa aloittaneisiin oppilaisiin kuuluu yhtenä osana huolehtiminen. Havainnointiaineiston analyysin pohjalta havaitsimme, että huolehtiminen ilmeni eri tavoilla - lohduttamisena, riskien ennakoimisena ja varmistamisena. Lohduttaminen näkyi tilanteissa, joissa oppilas on pahoittanut mielensä jostain asiasta ja opettaja pysähtyy asian äärelle ja lohduttaa lasta. Lisäksi tilanteissa, joissa useampi oppilas on mukana ja yhtä oppilaista esimerkiksi sattuu ja alkaa harmittamaan, kuten aineistoesimerkissä: ”Leikissä huudetaan

toisen kerran pätkis ja Leo ei tällä kertaa ehdi kentän toiseen päätyyn vaan törmää vahingossa Aadan kanssa, kun heidät saadaan kiinni. Aada jää kentän laidalle. Haaveri kentällä, opettaja halaa ja sanoo, ettei sattunut noin kovaa.” (Havainnointipäivä 3) Aineistoesimerkissä leikin aikana tapahtuu oppilaiden yhteentörmäys, johon opettaja menee selvittämään tapahtunutta oppilaiden luokse ja lohduttamaan itsensä satuttanutta oppilasta. Opettaja oli fyysisesti lähellä oppilasta ja äänensävy oli lempeä ja rauhoittava. Opettaja sanoitti tapahtunutta tilannetta oppilaalle ja koko luokalle, joka oli pysähtynyt seuraamaan tilannetta. Opettajuus näkyi rauhoittelevana läsnäolona ja tilanteen sanoittamisena.

Lohduttamisen lisäksi huolehtimiseen kuuluu riskien ennakoiminen. Riskien ennakoiminen puolestaan näkyi tilanteissa, joissa opettaja kertoo mitä voi tapahtua, jos ei kuuntele ohjeita tai noudata sovittuja sääntöjä. Riskien ennakoimiseen liittyen opettaja kertoo myös mitä tietyn tekemisen aikana voi tapahtua, kuten seuraavassa aineistoesimerkissä: ”(Opettaja) Sanoo myös, joka vuosi tässä vaiheessa joku ottaa itseltään hemoglobiininäytteen, mutta ei haittaa, vaikka tulisi vähän verta. Kyseessä ei ole pikajuoksu, pisteitä kannattaa pistellä pahviin aivan rauhassa.” (Havainnointipäivä 8) Aineistoesimerkki on tilanteesta, jossa oppilaat harjoittelevat reikien tekemistä ompelutyöhön omien pöytiensä ääressä. Opettaja kertoo oppilaille, että oppilas saattaa pistää neulalla sormeen ompelutyön pisteiden tekemisen aikana ja se ei haittaa. Opettaja kehottaa oppilaita työskentelemään aivan rauhassa, jotta oppilas välttyisi neulalla sormeen pistämiseltä.

Opettajuuteen ja huolehtimiseen kuuluu myös varmistaminen. Varmistamista ilmeni tilanteissa, joissa opettaja käy yksittäisten oppilaiden luona tai kiertää koko luokan oppilaat läpi sen jälkeen, kun on antanut heille ohjeen. Varmistamista näkyy seuraavassa aineistoesimerkissä: ”Opettaja kiertää luokassa ja tarkistaa, että lapset ovat merkinneet läksyn oikein, pyytää lapsia olemaan huolellisia ja varmistamaan, etteivät 5 ja 5 ole menneet sekaisin.” (Havainnointipäivä 10) Aineistoesimerkissä on kyse kotitehtävän merkkämisestä ylös oikein. Opettaja käy fyysisesti oppilaiden luona ja varmistaa, että jokainen oppilas on ajan tasalla ja on merkannut kotitehtävän oikein, jotta oikea tehtävä tulee tehtyä kotona.

Opettaja myös kehottaa oppilaita varmistamaan, ettei s-kirjain ja numero viisi mene sekaisin. Oppilaat istuivat pöytiensä ääressä ja odottivat, että opettaja tulee katsomaan kotitehtävä merkinnät. Opettajuus tulee esille siten, että opettaja sanallistaa sen mitä odottaa oppilaiden tekävän. Ohjeiden antamisen jälkeen opettaja varmisti konkreettisesti jokaisen oppilaan kotitehtävän merkinnät.

3.3 Palautteen antaminen

Opettajuuteen suhteessa koulun aloittaneisiin oppilaisiin kuuluu myös palautteen antaminen. Palautteen antaminen näkyi opettajan toiminnassa kahdella tavalla myönteisen palautteen antamisena ja kannustamisena. Myönteisen palautteen antaminen eli palautteen antamisen ensimmäinen alateema kuvaa tilanteita, joissa opettaja antaa palautetta oppilaalle tai oppilaille. Näissä tapauksissa opettajan toimintaa voi kuvata lämpimäksi, ja vaikuttaa siltä, että opettaja toivoo myönteisen palautteen auttavan oppilaita toimimaan myös jatkossa toivotulla tavalla. Tämä on nähtävissä aineistoesimerkissä: "Oppilaat pesevät käsiä ja opettaja tokaisee, että hyvä kun pesette käsiä niin kuin on opeteltu." (Havainnointipäivä 2) Aineistoesimerkissä opettaja antaa oppilaille myönteistä palautetta oma-toimisesta käsien pesusta, jota he ovat yhdessä opetelleet koulun ensimmäisestä päivästä alkaen. Oppilaat joko jonottivat käsien pesuun tai istuivat omilla paikoillaan. Opettajuus näkyi myönteisen palautteen antamisen aikana niin, että opettaja kohdisti katseensa oppilaaseen tai oppilaisiin ja ystävällisesti sanallisti asiaa, josta opettaja antoi palautetta.

Palautteen antamisen alle kuuluva oppilaiden kannustaminen käsittelee opettajuutta tilanteissa, missä opettaja kannustaa oppilaita tai oppilasta saamaan valmiiksi esimerkiksi eri koulutehtäviä ja tekemään koulutehtävät huolellisesti. Lisäksi käsittelee sitä missä opettaja kannustaa oppilaita harjoittelemaan uutta asiaa, jota oppilaat eivät vielä osaa. Kannustamista ilmenee seuraavassa aineistoesimerkissä: "Aino menee opettajan luokse, keskustelevat ompelutyön värityksestä, opettaja kannustaa, että nyt työ sujuu varmasti hyvin ja että apua saa, jos

sitä tarvitsee.” (Havainnointipäivä 5) Aineistoesimerkissä opettaja pysähtyy keskustelemaan oppilaan kanssa oppilaan ompelutyön värityksestä, kun oppilas hakeutuu opettajan luokse. Opettaja kannustaa oppilasta jatkamaan työtä ja sanoo, että ompelutyön tekeminen tulee sujumaan ja tarvittaessa saa apua ompelutyön tekemiseen. Opettaja oli fyysisesti lähellä oppilasta, jota kannusti. Opettajan äänensävy oli innostava ja tukea antava. Luokan muut oppilaat työskentelivät omien pöytiensä ääressä ja mahdollisesti kuulivat, kun opettaja kannusti oppilasta. Pohdimme että tilanteessa, jossa oppilas kaipaa kannustusta, jotta työ etenis, saattaa opettajan kannustamisella olla ratkaiseva vaikutus. Ilman opettajan rohkaisevia sanoja saattaisi oppilaan usko työn valmiiksi saattamiseen loppua.

4 POHDINTA

Tässä tutkimuksessa keskityimme ensimmäisen luokan opettajan opettajuuteen. Opettajuuden ja opettajana toimimisen kuva on moninainen (Lammi, 2017) ja opettajuutta voi kuvata sellaiseksi oppilaan rinnalla kulkemiseksi, joka edistää oppilaan omaehtoista oppimista (Luukkainen, 2004). Opettajuuteen liitettyjä piirteitä ovat opettajan uskottavuus ja auktoriteetti sekä huolenpito (Hakala, 2007). Opettaja on vuorovaikutuksessa oppilaiden kanssa päivittäin ja näkee heidän kasvavan pienistä ekaluokkalaisista teineiksi koulun ja opettajan suojassa (Lammi, 2017).

Tutkimuksen tavoitteena oli saada selville, miten opettajuus näkyy käytännössä opettajan toiminnassa suhteessa perusopetuksen ensimmäisen luokan oppilaisiin. Tutkimme opettajuutta havainnoimalla ja analysoimalla opettajan puhetta ja toimintaa eri tilanteissa hänen toimiessaan oppilaiden kanssa kasvatusinstituution kontekstissa syksyllä elo- ja syyskuussa 2023. Tässä tutkimuksessa tarkastelimme ensimmäisen luokan opettajan opettajuutta, mutta on huomiotava, että ensimmäisen luokan opettajan opettajuus on usein toiminnallista ja osittain leikillistäkin eli ensimmäisen luokan ja varhaiskasvatuksen opettajien opettajuudessa on siis yhteisiä elementtejä.

Tutkimuksemme tulokset näyttivät sen, että opettajuus suhteessa oppilaisiin on sitä, että opettaja ei ainoastaan opeta lapsille matematiikkaa, lukemista tai muita akateemisia aineita, vaan hän myös huolehtii oppilaistaan, antaa palautetta ja kannustaa heitä. Tutkimuksessamme opettajuuteen liittyviä yläteemoja löytyi kolme, joita ovat ohjeiden antaminen, huolehtiminen ja palautteen antaminen. Tutkimustuloksina saamamme teemat kuvastavat opettajuutta ensimmäisen luokan ensimmäisten kuukausien aikana. Tutkimuksessa ensimmäisen luokan opettajan toiminta ja puhe linkittyvät yhteen ja täydentävät toisiaan. Tutkimustulostemme perusteella opettajan opettajuus suhteessa oppilaisiin koulun aloitusvaiheessa tarkoittaa sitä, että opettaja valmistaa oppilaita toimimaan koulussa instituution toivomalla tavalla. Opettaja muun muassa ohjeistaa oppi-

laita huolehtimaan siitä, että he ovat ajoissa koulussa ja milloin koulupäivä päättyy, ja heillä on tarvittavat välineet oppitunnilla tai he eivät unohda vaatteitaan liikuntakentälle. Opettaja opettaa oppilailleen koulussa opetettavia oppiaineita, mutta hän myös huolehtii siitä, että lapset oppivat koululaisena tarvittavia taitoja. Opettajuuteen kuuluu myös palautteen antaminen oppilaille.

Havainnointiaineistossa opettajuudesta suhteessa oppilaisiin nousee esiin opettajan toiminnan monipuolisuus ja perusasioihin keskittyminen. Lammin mukaan (2017) opettajuus kokoo eri tiedostamattomat ja tiedostetut odotukset ja tehtävät opettajan omien valintojen pohjalta yhtenäiseksi kokonaisuudeksi, jossa osa opettajista painottavat käytännössä kasvatusta ja toiset opettajat taas perinteinen koulutyötä ja yhteistyötä. Koulun alkuvaiheessa opettaja opettaa oppilaille uusia asioita, mutta hän on myös ohjaaja, kasvattaja ja kuuntelija (Heinilä ym., 2018). Havaitsimme kyseisen luokan opettajan toteuttavan opettajuuttaan siten, että koulun aloitusvaiheessa keskitytään perusasioiden opetteluun ja niitä toistettiin useaan otteeseen. Opettaja usein sanallisti tilanteita oppilaille. Opettajan opettajuus oli myös sitä, että oppilaiden tarpeet ja koulupäivien tilanteet muovasivat opettajan toimintaa, ilmeitä, eleitä ja äänensävyä. Opettaja huolehtii liikuntatunnilla kaatuneesta lapsesta ja lohduttaa neulalla sormeensa pistänyttä lasta. Opettaja kannustaa käsityöntunnilla ompelutyötä tekevää oppilasta ja kehaisee oppilaita, kun he muistavat sen, miten kädet tulee pestä oppitunnille ulkoa tultaessa. Aiemmissa tutkimuksissa on havaittu, että oppilaiden koulupolun alkuvaiheessa oppilaat tarvitsevat opettajan apua koulussa toimimiseen, koulun sääntöjen ja tapojen oppimiseen sekä tietoa siitä, miten koulussa eri tilanteissa toimitaan (Dockett & Perry, 2004; LoCasale-Crouch ym., 2007).

Opettajan toiminnasta ja puheesta löytyneet teemat tuovat näkyville myös koulua instituutiona, sillä opettajan toiminta heijastaa kouluinstituution luomia odotuksia ja toimintatapoja. Kouluinstituutio rakentaa omalta osaltaan suomalaista yhteiskuntaa ja se välittää opettajan kautta oppilaille suomalaisen yhteiskunnan arvoja, kulttuuria sekä tapoja (Engblom-Pelkkala, 2018). Engblom-Pelkkala (2018) mukaan opettajan toiminnasta keskusteltaessa tulee muistaa myös se,

että kouluinstituutio ohjaa siellä toimivien opettajien toimintaa lakien, asetusten ja ohjeistusten kautta.

Tutkimuksen arviointi. Tutkimuksemme on luonteeltaan laadullinen. Laadullisen tutkimusta arvioitaessa huomiota tulee kiinnittää tutkimuksen uskottavuuteen, tutkimustulosten siirrettävyyteen, varmuuteen ja vahvistavuuteen (Eskola & Suoranta, 1998, s. 152). Laadullisen tutkimusta arvioitaessa tulee myös huomioida tutkimusasetelman avoimuus, tutkimusmittausten yhteydessä esiintyvä vaihtelu ja tutkimuksen prosessimainen luonne (Kiviniemi, 2018). Kiviniemi (2018) lisää, että tutkijan ollessa aineistonkeruuväline, on vain luonnollista, että tutkimusprosessin aikana näkemys ja tulkinta aineistosta sekä tutkimusilmiöstä kehittyvät, kunhan näistä muutoksista raportoidaan tutkimusraportissa ja juuri näin tutkimuksessamme kävi. Tutkimuksessamme tutkimme vain yhden opettajan opettajuutta koulun aloitusvaiheessa, joten tutkimuksen tulokset kertovat vain siitä miten kyseinen opettaja toteuttaa opettajuuttaan. Emme voi olla varmoja siitä mitä muiden ensimmäisen luokan opettajien opettajuuteen mahdollisesti sisältyy, sekä mitä samaa ja mitä erilaista opettajuudessa ilmenee.

Tutkimusta arvioitaessa pohdimme myös itse aineistonkeruuta. Havainnointivaiheessa haasteeksi koimme taitomme ja resurssimme. Pohdimme sitä, että kykenimmekö havainnoimaan kaikkia tilanteita, onko aineistomme täydellinen, ja onko jokaisesta tilanteesta tyhjentäviä havaintoja (Fingerroos & Jouhki, 2014). Aineiston kerääminen herätti meissä ristiriitaisia tunteita: olivatko havainnotme relevantteja, aiheen vierestä tai täysin epärelevantteja tutkimusaiheen kannalta? Pohdimme sitä, osaisimmeko kirjata muistiin kaikki tarpeelliset havainnot ja oliko meillä kykyä havaita opettajuuteen liittyen oleelliset hetket. Mietimme myös, olisiko aineisto tavalla tai toisella puutteellista kaikista pyrkimyksistämme huolimatta. Kahden tutkijan työssä etunamme oli kuitenkin juuri se, että tutkimuksessa oli kaksi tutkijaa ja se, että kykenimme havainnoimaan samaa tilannetta eri näkökulmista ja myös useampaa tilannetta samaan aikaan (Hammersley & Atkinson, 2007, s. 183–184). Elimme tutkimassamme luokassa heidän arkipäiväänsä määrätyn mittaisen ajan ja opimme luokan ja koulun kulttuuria ja

toimintatapoja niin sanotusti sisältäpäin (Eskola & Suoranta, 1998). Elämänma-
kua, kuten koulun ääniä ja monikerroksisia kohtaamisia oppilaiden ja opettajien
kanssa, tulee väistämättä tutkimukseen etnografisen kentällä työskentelyn
kautta (Hakala, 2007).

Havainnointipäivinä saatujen havaintojen ja aineiston mahdollisten
puutoksien lisäksi pohdimme havainnoinnin ajankohtaa. Uusi lukuvuosi oli
juuri alkanut ja ensimmäisen luokan oppilaat tutustuivat toisiinsa ja opettajaan.
Opettaja saattoi olla jonkin verran erilainen suhteessa oppilaisiin kuin muuta-
mien kuukausien päästä tai ensimmäisen luokan keväällä. Pohdimme sitä, oliko
opettaja herkempi oppilaiden ilmaisemille viesteille ja tarpeille. Entä olivatko op-
pilaat vastaanottavaisempia kuin mahdollisesti myöhemmin kuluvana luku-
vuonna, ja minkälainen luottamus oppilaiden ja opettajan välille rakentuu tai
vahvistuu luottamus, kun emme ole havainnoimassa. Havaintojemme ja tul-
kintojemme perusteella opettaja keskittyi oppilaisiin tutustumiseen ja antoi op-
pilaille mahdollisuuden tutustua häneen pysähtymällä heidän äärelleen ja kes-
kittyen vuorovaikutukseen. Oppilaat olivat koulun aloitusvaiheessa oppimassa
koulusta ja toisistaan. Oppilaiden ja opettajan välille näytti kehittyvän luottamus
jo aivan ensimmäisestä koulupäivästä alkaen. Turvallinen oppimisympäristö,
hyvin organisoitu opetus, ja huolehtiva opettaja lisäävät lasten luottamusta opet-
tajaan (Nurmi ym., 2014). Lisäksi pohdimme sitä, että minkälaisen asioiden
opettamiseen opettaja pääasiassa keskittyy, kun koulun alkuun liittyvät asiat
ovat opetettu ja oppilaat ovat ne omaksuneet. Meillä ei ole tietoa siitä, miten asiat
kehittyvät pitkin vuotta ja tapahtuu mahdollisesti muutoksia. Keskityimme
käsittelemään ensimmäisen luokan oppilaiden ja opettajan koulun aloitusta.

Sisällönanalyysiä käyttämällä pystyimme kuvaamaan havainnointiaineis-
ton sisältöä pelkistetyllä ja yleisellä tasolla johtopäätösten tekemistä varten
(Tuomi & Sarajärvi, 2018). Pyrimme myös selkeyttämään aineistoa ja sitä kautta
tuottamaan uutta tietoa tutkimuksen kohteena olevasta asiasta (Eskola & Suo-
ranta, 1998, s. 100). Pelkistämisen myötä valituilla aineistositaateilla peruste-
limme meidän tekemiä tulkintoja ja lisäksi aineistositaatit toimivat aineistoa ku-
vaavina esimerkkeinä (Eskola & Suoranta, 1998, s. 126).

Tutkimusmenetelmämme ja -tapamme pätevät omaan tutkimukseemme eli kyseessä on yksilöllinen kuvaus tekemistämme ratkaisuksista (Aaltio & Puusa, 2020). Tutkimuksessa valinnoillamme ja toiminnallamme oli huomattava vaikutus tutkimustuloksiin. Tutkimuksessa havainnoimme vain yhtä opettajaa. Mikäli olisimme pystyneet havainnoimaan useampaa opettajaa useassa eri luokassa, olisivat tulokset voineet olla erilaisia. Olemme pyrkineet kertomaan tutkimusmenetelmiimme liittyvistä ratkaisuksista ja sen eri vaiheista, sillä mitä yksityiskohtaisemmin näistä kysymyksistä raportoidaan, sitä paremmin voidaan arvioida luotettavuuden käsitettä eli sitä, onko tutkimus toteutettu asianmukaisesti ja hyviä tieteellisiä käytäntöjä noudattaen (Aaltio & Puusa, 2020). Tämä on myös tämän tutkimuksen tavoite: näyttää lukijalle, mitä kaikkea opettajuuteen sisältyy ja miten arvokasta perustaitojen opettaminen ensimmäisellä luokalla on. Vaikka olemme itse varhaiskasvatuksen opettajia ja varhaiskasvatus on meille tutumpaa verrattuna koulumaailmaan, kentällä olon aikana näimme mikä merkitys varhaiskasvatuksella, esiopetuksella ja esikoulunopettajalla on lapsien oppimiseen ja koulupolun alkuun ja tätä kautta ensimmäisen luokan opettajan toimintaan. Koulussa tapahtuva oppiminen ponnistaa varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen antamalta pohjalta. Kaikki vaikuttaa siis kaikkeen.

Käytännön sovellukset ja jatkotutkimushaasteet. Laadullisen tutkimuksen perusluonteeseen ei perinteisesti lueta sitä, että tutkimus ja sen tulokset olisivat laajasti yleistettäviä tai onko ylipäätään olemassa yhtenäisiä käsityksiä laadullisten tutkimusten luotettavuudesta (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 138). Yleistettävyyden sijaan olemme halunneet lisätä tietoa siitä, mitä ensimmäisen luokan opettajan opettajuuteen sisältyy ensimmäisen luokan syksyllä havainnoimalla ja analysoimalla opettajan toimintaa ja puhetta. Tutkimuksemme avulla haluamme myös lisätä tietoa siitä, miten kouluinstituution vaatimukset heijastuvat opettajan toimintaan. Yksityiskohtaisempi tutkimus siitä, mitä kouluinstituutio toivoo ja vaatii ensimmäisen luokan opettajalta ja miten ne näkyvät opettajan arjessa. Tämä antaisi tietoa siitä, mitä ensimmäisen luokan opettajalta edellytetään, miten häntä voi tässä tehtävässä tukea ja ehkä myös sitä, millaista tukea opettaja itse haluaa ja kaipaa koulun alussa kouluinstituutiolta.

Toinen mahdollinen tutkimusaihe liittyen kouluinstituutioon ja ensimmäisen luokan opettajan työhön voisi olla tutkimus esikoulun opettajan toiminnasta. Tämänkaltaisen tutkimuksen avulla voisi mahdollisesti saada lisää tietoa siitä, miten esikoulun opettaja valmistaa lapsia koulun aloitukseen. Miten siis esiopetus ja siellä olevan opettajan toiminta pohjustaa siihen, mitä ensimmäisellä luokalla ja myöhemmin koulutaipaleella oppilaalle tulee eteen? Ensimmäisen luokan opettajan toiminnan merkitystä oppilaiden koulumenestykseen erityisesti matematiikan ja lukemisen saralla ovat tutkineet muun muassa Vanwynsberghe ja kollegat (2018). Tutkimuksessamme opettaja keskittyi oppilaiden akateemisten perustaitojen (lukeminen, matematiikan perusteet) sekä koululaistaitojen opettamiseen, mikä vaikuttaisikin olevan järkevää Vanwynsberghe ja kollegoiden (2018) tutkimuksen tuloksia tarkastellessa.

Mielestämme koulun aloituksen vaiheessa korostuu perusasioiden merkitys. Ensimmäisen luokan syksyllä opettaja keskittyy opettamaan lukemisen ja laskemisen sekä muiden akateemisten taitojen lisäksi hyvin paljon koulussa tarvittavia taitoa esimerkiksi, miten yhdessä luokkana ja yhteistyössä toimitaan koulupäivän aikana. Ensimmäisen luokan alussa oppilaat tarvitsevat paljon opettajan tukea, sillä he ovat juuri siirtyneet esiopetuksen puolelta koulun puolelle. Havainnointiaineiston perusteella opettajan toimintaa hankaloitti muun muassa koulun päätös olla ottamatta sijaista koulunkäynninohjaajalle tai niinkin yksinkertaisen seikka kuin, että pahvikuvaompelelta tarvittavia lankoja ei saa ostaa seuraavaan kahteen vuoteen. Havainnointipäivien aikana useammalla opitunnilla ilmeni, että koulunkäynninohjaajasta olisi ollut opettajalle ja oppilaille apua. Opettaja käytti ompelutöiden opastamisen ja niiden tekemisen aikana aikaa siihen, että katsoi miten oppilaat leikkaavat lankaa, jotta sitä riittää alkuopetuksen loppuun asti. Tämä vei jonkin verran aikaa ompelutöiden tekemisen ohjeistamiselta. Opettajalle tulisi suoda aikaa ja resursseja ja mahdollisuus keskittyä opettamiseen resursseista huolehtimisen sijaan.

LÄHTEET

- Aaltio, I. & Puusa, A. (2020). Mitä laadullisen tutkimuksen arvioinnissa tulisi ottaa huomioon? Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Gaudeamus. E-kirja.
- Aarnos, E. (2019). Kouluun lapsia tutkimaan. Teoksessa R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1* (s. 174–189). PS-kustannus.
- Alvestad, M. & Duncan, J. (2006). The Value is Enormous – It’s Priceless I Think! New Zealand Teacher’s Understandings of the Early Childhood Curriculum in New Zealand – A Comparative Perspective. *International Journal of Early Childhood*, Vol. 38, No. 1, 2006.
- Atkinson, S. J., Takriti, R. A. & Elhoweris H. (2021). Teachers’ perceptions of successful transition to school for children with and without Downs Syndrome in the UAE and England, *Education 3-13*, 49:7, 860-871
<https://doi.org/10.1080/03004279.2020.1809489>
- Berg, G. (2007) From structural dilemmas to institutional imperatives: a descriptive theory of the school as an institution and of school organizations. *Journal of curriculum studies* 2007, Vol.39 (5), p.5 77–596
<https://doi-org.ezproxy.jyu.fi/10.1080/00220270600880994>
- Biesta, G. (2022). School-As-Institution or School-As-Instrument? How to Overcome Instrumentalism without Giving Up on Democracy. *Educational Theory Volume 72* (3). Centre for Public Education and pedagogy. Maynooth University, 319-331. <https://doi.org/10.1111/edth.12533>
- Chydenius, H., Onnismaa, E-L. Kinos, J., Lahdenperä-Laine, J. Kuusisto, A. & Kangas, J. (2023). Opettajuuden rakentuminen ja muuttuminen varhaiskasvatuksen ja siihen sisältyvän esiopetuksen opetussuunnitelmissa vuosina 1972–2022. *Kasvatus & Aika* 17 (4) 2023, 23–44. <https://doi.org/10.33350/ka.129229>
- Dockett, S. & Perry, B. (2001). Starting School: Effective Transitions. *Early Childhood Research & Practice*, 3(2), 1-19.

- Dockett, S. & Perry, B. (2004). Starting school: Perspectives of Australian children, parents, and educators. *Journal of Early childhood research*, vol 2(2). 171-189. DOI: 10.1177/1476718X04042976
- Dockett, S. & Perry, B. (2012). "In Kindy You Don't Get Taught": Continuity and Change as Children Start School. *Frontiers of education in China* Vol.7 (1), 5-32. DOI 10.3868/s110-001-012-0002-8
- Engblom-Pelkkala, K. (2018). *Institutionaalisen koulun strategiset käytännöt: Diskursiivinen lähestymistapa*. [väitöskirja, Tampereen yliopisto] <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-03-0625-0>
- Eskola, J. & Suoranta J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Vastapaino. E-kirja.
- Fibæk Laursen, P. (2006). *Aito opettaja. Opas autenttiseen opettajuuteen*. Otavan kirjapaino oy.
- Fingerroos, O. & Jouhki, J. (2014). Etnologinen kenttätyö ja tutkimus: Metodien monimuotoisuuden pohdintaa ja esimerkkitaupauksia. Teoksessa P. Hämeenaho ja E. Koskinen-Koivisto (toim.). *Moniulotteinen etnografia*. (s. 60-108). Ethnos ry.
- Hakala, K. (2007). *Paremmiin tietäjän paikka ja toisin tietämisen tila. Opettajuus (ja tutkijuus) pedagogisena suhteena*. Helsingin yliopisto Kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 212.
- Hammersley, M. (2006). Ethnography: problems and prospects. *Ethnography and Education*, 1:1, 3-14. <https://doi.org/10.1080/17457820500512697>
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (2007). *Ethnography. Principles in practice*. 3rd Edition. Lontoo: Routledge. E-Kirja.
- Heinilä, H., Holmlund-Norrén, C., Kilja, P., Niskanen, A., Raudasoja, A., Tapani, A., & Turunen K. (2018). *Rohkeasti uudistumaan! Opetus- ja ohjaushenkilöstön osaamistarpeet -raportti*. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Hohti, R. & Karlsson, L. (2012) Kevätjuhlat – koululaisena toimimisen tilat ja rajat. Teoksessa a E. Pekkarinen, K. Vehkalahti & S. Myllyniemi (toim.) *Lapset ja nuoret instituutioiden kehyksissä. Nuorten elinolot -vuosikirja 2012*, (s.

128–142). Nuorisotutkimusverkosto; Terveyden ja hyvinvoinnin laitos; Valtion nuorisoasiain neuvottelukunta. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-5994-26-1>

- Huttunen, L. & Homanen, R. (2017). Etnografinen haastattelu. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvuori (toim.) *Tutkimushaastattelun käsikirja*, (s. 131–152). Vastapaino, Tampere.
- Hämeenaho, P. & Koskinen-Koivisto, E. (2018). Etnografian ulottuvuudet ja mahdollisuudet. Teoksessa P. Hämeenaho & E. Koskinen-Koivisto (toim.). *Moniulotteinen etnografia*, (s. 7–32). Ethnos ry, Helsinki.
- Jahreie, C. F. & Ottesen, E. (2010). Construction of Boundaries in Teacher Education: Analyzing Student Teachers' Accounts. *Mind, Culture, and Activity*, 17: 212–234, DOI: 10.1080/10749030903314195
- Jeffrey, B. & Troman, G. (2012). The performative institutional embrace. *Journal of organizational ethnography* 2012, Vol.1 (2), p.195-212. <https://browzine.com/libraries/718/journals/9961/issues/7526719>
- Jenkins, J. M., Duncan, G. J., Auger, A., Bitler, M., Domina, T. & Burchinald, M. (2018). Boosting school readiness: Should preschool teachers target skills or the whole child? *Economics of Education Review* 2018, Vol. 65, p.107-125. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2018.05.001>
- Jerome, E. M., Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2009). Teacher–child relationships from kindergarten to sixth grade: Early childhood predictors of teacher-perceived conflict and closeness. *Social Development*, 18, 915–945.
- Jyväskylän yliopisto. (ei pvm.). Trace in ECEC – Tracing children's socio-spatial relations and lived experiences in early childhood education transitions. <https://www.jyu.fi/en/projects/trace-in-ecec-tracing-childrens-socio-spatial-relations-and-lived-experiences-in-early-childhood>
- Kananen, J. (2014). *Etnografinen tutkimus. Miten kirjoitan etnografisen opinnäytetyön?* Jyväskylän ammattikorkeakoulu.
- Karikoski, H. (2008). *Lapsen koulunaloittaminen ekologisena siirtymänä. Vanhemmat informantteina esiopetuksen kasvuympäristöstä perusopetuksen kasvuympäristöön.* Oulun yliopisto. Väitöskirja. ISBN 978-951-42-8745-9

- Karikoski, H. & Tiilikka, A. (2020). Eheä kasvunpolku – haaste yhteistyölle. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.) *Varhaiskasvatuksen käsikirja*, (s. 78–94). PS-kustannus.
- Karila, K. (2009). Lapsuudentutkimus ja päiväkotien toiminta. Teoksessa L. Alanen & K. Karila (toim.) *Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta*. Tampere: Vastapaino. (s. 249-262).
- Karjalainen, E. (1978). *Uppo-Nallen talviturkki*. WSOY: Porvoo.
- Kelchtermans, G. (2009). Who I am in how I teach is the message: self-understanding, vulnerability and reflection, *Teachers and Teaching: theory and practice*, Vol 15, No. 2, 257-272, DOI: 10.1080/13540600902875332
- Kivimäki, M., Karila, K. & Alasuutari, M. 2021. Perhepäivähoito- ja päiväkotinstituutio varhaiskasvatuksen kunnallisten viranhaltijoiden puheessa. *Kasvatus* 52 (2), 180–193.
- Kiviniemi, K. (2018). Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. (s. 73–87). PS-kustannus.
- Komulainen, S. (2007). The ambiguity of the child's 'voice' in social research. *Childhood* Vol 14(1): 11–28. DOI: 10.1177/0907568207068561.
- Kukkonen, H., Tapani, A., Ilola, H., Joensuu, M., & Ropo, E. (2014). Opettajaidentiteetin rakentumisen ainekset ammatillisessa opettajankoulutuksessa. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 16(2), 28–48
- Lahelma, E. & Gordon, T. (2007). Taustoja, lähtökohtia ja avauksia kouluetnografiaan. Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma ja T. Tolonen (toim.). *Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus*. Tampere: Vastapaino. (17–38).
- Lammi, J. (2017). *Opettajuus yhtenäisen peruskoulun kontekstissa – etnografinen taustatutkimus*. [väitöskirja, Helsingin yliopisto]
- Lappalainen, S. (2007). Johdanto. Mikä ihmeen etnografia? Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma ja T. Tolonen (toim.). *Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus*. (9–14). Vastapaino.

- Lee, D. H. L. (2021). Relationships between policy, teachers' values and professional capital in teacher collaboration in hierarchical Chinese societies. *Journal of Professional Capital and Community* Vol. 7 No. 2, 2022 pp. 159-175 DOI 10.1108/JPC-04-2021-0024
- LoCasale, J., Mashburn, A. J., Downer, J. T & Pianta, R., C. (2007). Pre-kindergarten teacher's use of transition practices and children's adjustment to kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly* 23 (2008), 124-139. DOI: 10.1016/j.ecresq.2007.06.001
- Luukkainen, O. (2004). *Opettajuus – Ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä?* [väitöskirja, Tampereen yliopisto]
- Löfgren, H. (2017). Learning in preschool: Teachers' talk about their work with documentation in Swedish preschools. *Journal of Early Childhood Research* (2017), Volume 15, Issue 2, June, 130-143 [https://doi-org.ezproxy.jyu.fi/10.1177/1476718X15579745](https://doi.org.ezproxy.jyu.fi/10.1177/1476718X15579745)
- Maher, M & Bellen, L. (2014). Smoothing Children's Transition into Formal Schooling: Addressing Complexities in an Early Literacy Initiative in Remote Aboriginal Communities, Northern Territory, Australia. *Early Childhood Educ J* (2015) 43:9-17 DOI 10.1007/s10643-013-0630-5
- Mäkinen, O. (2006). Tutkimusetiikan ABC. Tammi.
- Nurmi, J-E., Ahonen, T., Lyytinen, H., Lyytinen, P., Pulkkinen, L. & Ruoppila, I. (2014). *Ihmisen psykologinen kehitys*. PS-kustannus.
- Ojala, M. (2020). *Perusteita ja haasteita varhaiskasvatuksen, esiopetuksen ja koulun alun kehittämiseksi erityisesti lapsen oppimisen ja kehittymisen näkökulmasta*. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteellisen tiedekunnan julkaisuja 2020.
- Paju, P. (2016). *Koulua on käytävä. Etnografinen tutkimus koululuokasta sosiaalisena tilana*. Nuorisotutkimusverkosto/ Nuorisotutkimusseura Verkkojulkaisuja 108, Tiede.
- Palmu, T. (2007). Kenttä, kirjoittaminen, analyysi – yhteen kietoutumia. Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma & T. Tolonen (toim.) *Etnografia metodologiana: lähtökohtana koulutuksen tutkimus*. Tampere: Vastapaino, 137-150.

- Paloniemi, S & Collin, K. (2018). Etnografi työssä – kokemuksia organisaatiotutkimuksesta. Teoksessa R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2* (s. 232–247). PS-kustannus.
- Papen, U. (2020). Participant observation and field notes. Teoksessa K. Tusting (toim.) *The Routledge Handbook of Linguistic Ethnography*, Routledge, (s. 141–153). <https://doi-org.ezproxy.jyu.fi/10.4324/9781315675824>
- Patrikainen, R. (2009a). Opettajan työ yhteiskunnan ja tulevaisuuden kannalta. Teoksessa S. Blomberg, J. Komulainen, K. Lange, K. P. lapinoja, R. Patrikainen & U. Rohiola (toim.) *Opettajuuteen ohjaaminen*, (s. 19–22). PS-kustannus.
- Patrikainen, R. (2009b). Pedagoginen ajattelu ja toiminta opettajuuden ilmentäjänä. Teoksessa S. Blomberg, J. Komulainen, K. Lange, K. P. lapinoja, R. Patrikainen & U. Rohiola (toim.) *Opettajuuteen ohjaaminen*, (s. 23–26). PS-kustannus.
- Pekkarinen, E. & Vehkalahti, K. (2012). Johdanto. Instituutiot lapsuutta ja nuoruutta rakentamassa – lapset ja nuoret instituutioita uudistamassa. Teoksessa E. Pekkarinen, K. Vehkalahti & S. Myllyniemi (toim.) *Lapset ja nuoret instituutioiden kehyksissä. Nuorten elinolot -vuosikirja 2012*. (s. 9–22). Nuorisotutkimusverkosto; Terveiden ja hyvinvoinnin laitos; Valtion nuorisosiain neuvottelukunta. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-5994-26-1>
- Perusopetuslaki 21.8.1998/628.
<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>
- Puusa, A. (2021.) Näkökulmia laadullisen aineiston analysointiin. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Gaudeamus. E-kirja.
- Raittila, R., Vuorisalo, M. & Rutanen, N. (2017). Lasten haastattelu. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvuori (toim.), *Tutkimushaastattelun käsikirja* (s. 312–335). Vastapaino.
- Raittila, R., & Vuorisalo, M. (2021). Relational analysis and the ethnographic

- approach: constructing preschool childhood. *Ethnography and Education*, 16(3), 358-372. <https://doi.org/10.1080/17457823.2021.1872396>
- Rantavuori, L. (2019). Kohti relationaalista asiantuntijuutta joustavassa esi- ja alkuopetuksessa. [väitöskirja, Tampereen yliopisto]
<https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-03-1170-4>
- Raufelder, D., William M. Bukowski, W. M. & Mohr, S. (2013) Thick Description of the Teacher-student Relationship in the Educational Context of School: Results of an Ethnographic Field. *Journal of Education and Training Studies* Vol. 1, No. 2; October 2013 <http://dx.doi.org/10.11114/jets.v1i2.108>
- Sayers, M., West, S., Lorains, J., Laidlaw, B., & Robinson, R. (2012). Starting school: A pivotal life transition for children and their families. *Family Matters: Newsletter of the Australian Institute of Family Studies*, (90) Retrieved from <https://www.proquest.com/scholarly-journals/starting-school-pivotal-life-transition-children/docview/2116642911/se-2>
- Smith, A.B. (2011) Respecting children's rights and agency: theoretical insights into ethical research procedures. Teoksessa Harcourt, D., Perry, B. & Tim Waller, T. *Researching Young Children's Perspectives. Debating the ethics and dilemmas of educational research with children.* (s. 31-49). Routledge. e-kirja
- Soini, T., Pyhältö, K. & Pietarinen, J. (2013). Horisontaaliset ja vertikaaliset siirtymät päiväkodin ja koulun rajapinnoilla. Teoksessa K. Karila, Lipponen, L & Pyhältö, K. (toim.) *Päiväkodista peruskouluun. Siirtymät varhaiskasvatukseen, esi- ja alkuopetuksen rajapinnoilla.* Opetushallitus, (s. 6-16).
- Spilt, J. L., Koomen, H. M. Y & Mantzicopoulos, P., Y. (2010). Young children's perceptions of teacher-child relationships: An evaluation of two instruments and the role of child gender in kindergarden. *Journal of Applied Developmental Psychology* 31 (2010) 428-438.
<https://doi.org/10.1016/j.appdev.2010.07.006>
- Stipek, D. & Byler, B. (2004). The early childhood classroom observation measure. *Early Childhood Research Quarterly* 19 (2004) 375-397. DOI: 10.1016/j.ecresq.2004.07.007

- Tirri, K. & Kuusisto, E. (2019). *Opettajien ammattietiikkaa oppimassa*. Gaudeamus.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Tammi.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta (2023). *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa* Tutkimuseettisen neuvottelukunnan HTK-ohje 2023. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja 2/2023. https://tenk.fi/sites/default/files/2023-03/HTK-ohje_2023.pdf
- Uitto, M. & Syrjälä, L. (2008) Body, Caring and Power in Teacher–Pupil Relationships: Encounters in former pupils' memories, *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52:4, 355-371, DOI: 10.1080/00313830802184517
- van Uden, J. M, Ritzen, H. & Pieters, J. M. (2013). I think I can engage my students. Teachers' perceptions of student engagement and their beliefs about being a teacher. *Teaching and teacher education* 2013-05, Vol.32, 43-54. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2013.01.004>
- Vanwynsberghe, G., Vanlaar, G., Van Damme, J. & De Fraine, B. (2019). Long-term effects of first-grade teachers on students' achievement: a replication study. *School Effectiveness and school improvement*. Vol. 30, No. 2, 177–193 <https://doi.org/10.1080/09243453.2018.1556164>

LIITTEET

Liite 1. Analyysin tuloksia: pääteema, ylä- ja alateemat sekä aineistoesimerkit

Pääteema	Yläteema	Alateema	Aineistoesimerkki
Opetta- juus	Ohjeiden antami- nen	Oppiai- neiden opettami- nen	<p>Opettaja näyttää ensin esimerkin taputtamalla rytmin ja sanomalla oman nimensä, jonka jälkeen käydään kaikki paikalla olevien oppilaiden nimet läpi. He harjoittelevat rytmiä taputtamalla ensin reisiin ja sitten käsiä yhteen. Leikin lomassa he myös harjoittelevat tavuttamista. (Havainnointipäivä 1)</p> <p>Opettaja piirtää älytaululle, miten hajottaminen tarkoittaa. Etsii vastausta siihen, miten lukuja lisätään kakkoseen, ykköseen ja nollaan, että vastauksena saataisiin kaksi. Piirtää luvut älytaululle. (Havainnointipäivä 7)</p> <p>Opettaja kertoo mitä tehdään, avaa älytaulun ja piirtää malliksi s ja s-s, Leo kysyy mitä väriä saa käyttää. Opettaja kertoo, että kaikki kirjaimet tehdään mustalla väriliidulla. (Havainnointipäivä 9)</p>
		Koulun tapojen opettami- nen	<p>Opettaja tulee kellon soitua sisälle ja hämmästelee, että lapsia on jo luokassa, muistuttaa ettei voi vaan tulla luokkaan. Opettaja ohjeistaa, että tulee muodostaa jono ulko-oven luokse ja sisälle tullaan yhdessä. Opettaja sanoo, että ylempien luokkien oppilaista kannattaa ottaa mallia. (Havainnointipäivä 1)</p> <p>Opettaja kertoo oppilaille välituntialueesta ja ohjeistaa oppilaita ottamaan takin ja kengät ennen välitunnille menoa (Havainnointipäivä 1).</p> <p>Opettaja painottaa, ettei saa livahtaa pois luokasta, kun toiset oppilaat pääsevät koulusta ja sanoo, että tulee olla tarkkana kuin porkkana (Havainnointipäivä 2).</p> <p>Koulussa on omat säännöt ja liikenteessä tulee myös noudattaa yhteisesti sovittuja sääntöjä. Yhteiset säännöt tuovat työrauhaa ja turvallisuutta. (Havainnointipäivä 8)</p>
		Koululai- sena toi- mimisen taitojen opettami- nen	<p>Opettaja kertoo kotitehtävämerkistä ja miten se siirretään uuden kotiläksyn tullessa oikealle kohdalle (Havainnointipäivä 2).</p> <p>Opettaja antaa ohjeen, että kun on pessyt, kädet tulee käydä hake-massa laatikosta vahaliidut ja palata omalle paikalle (Havainnointipäivä 2).</p> <p>Opettaja opastaa lapsia hakemaan luokan etuosasta kynäpurkin. Muistuttaa, että se tulee hakea aina ensimmäiseksi aamuisin. (Havainnointipäivä 3)</p> <p>Ryhmä lähtee kentältä, opettaja muistuttaa vaatteista, ne täytyy muistaa napata matkalta mukaansa itse (Havainnointipäivä 9).</p>
		Koulu- tehtävien ohjeista- minen	<p>Tehtävä tehdään niin, että opettaja antaa yhden ohjeen kerrallaan, jonka oppilaat tekevät edessään olevalle tehtäväpaperille, esimerkiksi "laita rasti keltaisella värikynällä kahden omenan päälle", ja "piirrä pöydän päälle kolme pientä kiveä". Opettaja ohjeistaa välissä, että oppilaiden tulisi laskea kynä värikynien viereen pöydälle, jotta hän näkee milloin oppilaat ovat valmiita. (Havainnointipäivä 2)</p>

		Rajojen asettaminen	Lapset pistelevät reikiä tai mittaavat lankaa. Opettaja ohjeistaa, että ensi vasta leikkaus ja sitten langan palautus, tämän jälkeen voi hakea neulan. (Havainnointipäivä 3) Toisia oppilaita meinaa tulla samaan aikaan teroittamaan kynäänsä, mutta opettaja pysäyttää heidät ja sanoo ettei heidän tarvitse, kun kynän terä on vielä hyvä. Opettaja jatkaa, että Leolla oli jo tylsä terä. (Havainnointipäivä 4)
	Huolehtiminen	Lohduttaminen	Leikissä huudetaan toisen kerran pätkis ja Leo ei tällä kertaa ehdi kentän toiseen päätyyn vaan törmää vahingossa Aadan kanssa, kun heidät saadaan kiinni. Aada jää kentän laidalle. Haaveri kentällä, opettaja halaa ja sanoo, ettei sattunut noin kovaa. (Havainnointipäivä 3) Väinöä alkaa itkettämään, kun unohtaa, mitä pitikään sanoa. Opettaja lohduttaa ja sanoo, vielä opetellaan, ei tarvitse osata, kaikki vielä harjoittelevat. (Havainnointipäivä 6)
		Riskien ennakoiminen	(Opettaja) Sanoo myös, joka vuosi tässä vaiheessa joku ottaa itseltään hemoglobiininäytteen, mutta ei haittaa, vaikka tulisi vähän verta. Kysessä ei ole pikajuoksu, pisteitä kannattaa pistellä pahviin aivan rauhassa. (Havainnointipäivä 8) Opettaja sanoo oppilaille, että on turvallisuus kysymys se, ettei juosta ja ohjaa oppilaat naulakoille, jonka jälkeen menee luokkaan (Havainnointipäivä 4).
		Varmistaminen	Opettaja kiertää luokassa ja tarkistaa, että lapset ovat merkinneet läksyn oikein, pyytää lapsia olemaan huolellisia ja varmistamaan, etteivät 5 ja 5 ole menneet sekaisin (Havainnointipäivä 10). Opettaja ohjeistaa merkitsemään kotitehtävän rastilla niin muistaa mikä tehtävä siltä sivulta tuli kotiin tehtäväksi ja kiertää tarkistamassa, että kaikki ovat merkinneet oikean tehtävän (Havainnointipäivä 2).
	Palautteen antaminen	Myönteisen palautteen antaminen	Oppilaat pesivät käsiä ja opettaja tokaisee, että hyvä kun pesette käsiä niin kuin on opeteltu (Havainnointipäivä 2). Leo kysyy opettajalta lomakkeesta, että mitä tapahtuu, jos sitä ei palauta huomennakaan. Opettaja hymyilee ja vastaa, ettei se ole vaarallista ja että kyllä Leo muistaa palauttaa sen seuraavana päivänä. (Havainnointipäivä 4)
		Kannustaminen	Opettaja kehuu oppilaita ja kertoo ettei ole kiire vaan harjoitellaan rauhassa, tehdään huolellisesti (Havainnointipäivä 4). Opettaja kertoo oppilaille, että kotitehtävästä voi saada palkinnoksi tarran tai leiman, kun sen tekee huolellisesti (Havainnointipäivä 4). Opettaja sanoo, ettei värejä vielä tarvitse osata, nyt harjoitellaan (Havainnointipäivä 10). Aino menee opettajan luokse, keskustelevat ompelutyön värityksestä, opettaja kannustaa, että nyt työ sujuu varmasti hyvin ja että apua saa, jos sitä tarvitsee (Havainnointipäivä 5).