

Luokanopettajat ilmapiirin rakentajina 1. luokalla

Saara Kaarakainen ja Roosa Riutta

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Monografiamuotoinen

Kevätlukukausi 2024

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Kaarakainen, Saara & Riutta, Roosa. 2024. Luokanopettajat ilmapiirin rakentajina 1. luokalla. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. 48 sivua.

Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, millaisilla keinoilla luokanopettajat rakentavat ilmapiiriä 1. luokalla ja onko opettajilla erilaisia keinoja rakentaa ilmapiiriä riippuen siitä, kuinka pitkä heidän työkokemuksensa on. Tutkimuksen tarkoituksena on tuottaa syvällistä tietoa siitä, mitkä asiat opettajien toiminnassa rakentavat luokan ilmapiiriä ja sitä kautta lisätä ymmärrystä siitä, miten opettajat voivat itse kehittää omaa vuorovaikutusta myönteistä ilmapiiriä tukeväksi.

Tutkimus toteutettiin laadullisena tapaustutkimuksena. Tutkimusaineisto on osa Jyväskylän yliopiston Stressi ja vuorovaikutus luokassa (TESSI) -seurantatutkimusta. Aineisto koostui kahdeksasta videoidusta oppitunnista. Tutkimuksen kohteena oli neljä opettajaa, joista kaksi oli aloittelevia ja kaksi kokeneita. Videoista tehdyt litteraatit analysoitiin refleksiivisellä temaattisella analyysillä.

Analyysin tuloksena muodostettiin kolme pääteemaa, jotka kertovat opettajan keinoista rakentaa ilmapiiriä: *opettajan lämminhenkisyys ja läheisyys oppilaiden kanssa, opettaja oppilaiden toiminnan ohjaajana sekä opettaja oppilaiden kannustajana*. Pääteemat jaettiin kuuteen alateemaan, jotka avaavat keinoja käytännössä. Aloittelevien opettajien keskeisimpiä keinoja rakentaa ilmapiiriä olivat yhteinen huumori, oppilaan kohtaaminen ja kehuminen sekä innostaminen. Kokeneiden opettajien keinoissa korostui puolestaan yhteinen huumori ja yhteiset säännöt. Tutkimuksessa havaitut keinot olivat löydettävissä myös aiemmista opettajan ja oppilaan välistä vuorovaikutusta käsitelleissä tutkimuksissa. Tulokset vahvistavat opettajan vuorovaikutuksen merkityksen ilmapiirille sekä oppilaiden oppimiselle ja hyvinvoinnille.

Asiasanat: luokan ilmapiiri, opettaja, työkokemus, vuorovaikutus, 1. luokka

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ	2
SISÄLTÖ	3
1 JOHDANTO	5
2 LUOKAN ILMAPIIRI	8
2.1 Luokan ilmapiirin ulottuvuudet.....	8
2.2 Opettajat luokan ilmapiirin rakentajina	11
2.3 Opettajan työkokemus ja ilmapiirin rakentaminen	13
3 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	16
4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	17
4.1 Tutkimuskonteksti	17
4.2 Tutkimusaineisto.....	17
4.3 Aineiston analyysi	19
4.4 Eettiset ratkaisut.....	24
5 TULOKSET	26
5.1 Opettajien ilmapiirin rakentamisen keinot	26
5.1.1 Opettajan lämminhenkisyys ja läheisyys oppilaiden kanssa	26
5.1.2 Opettaja oppilaiden toiminnan ohjaajana	29
5.1.3 Opettaja oppilaiden kannustajana	30
5.2 Aloittelevat ja kokeneet opettajat ilmapiirin rakentajina	32
6 POHDINTA	35
6.1 Tulokset ja johtopäätökset	35
6.2 Tutkimuksen luotettavuus	37
6.3 Jatkotutkimusaiheet ja käytännön sovellukset	40
LÄHTEET	41

LITTEET	47
----------------------	-----------

1 JOHDANTO

Luokka on alakoululaisen kouluviihtyvyyden merkittävin tekijä, sillä se on kooltaan pieni ja lapselle ympäristöltään tuttu (Virta ym., 2012). Alakoululainen viettää luokassa valtaosan koulupäivästään. Luokka ei ole vain fyysinen ympäristö, vaan yhteisö, johon kuuluvat luokkatoverit ja opettaja. Terveyden ja hyvinvoinnin laitoksen kouluterveyskyselyn (2023a) mukaan vain 56 prosenttia 4.–5. luokkalaisista koki olevansa tärkeä osa luokkayhteisöä. Jotta oppilaat voivat kokea olevansa osa yhteisöä, tulee heidän viihtyä koulussa. Kouluviihtyvyyttä vahvistava toimintakulttuuri ei synny itsestään; se edellyttää opettajalta selkeitä käytäntöjä siitä, kuinka hän tukee oppilasta vaikeissa tilanteissa sekä oppilaan kuuntelemista hänet aidosti kohdaten (THL, 2023b).

Yksi keino kouluviihtyvyyden parantamiseen on luokan ilmapiirin kehittäminen. Perusopetuksen opetussuunnitelman (2014) mukaan rauhallinen ja hyväksyvä ilmapiiri luo edellytykset hyvän työrauhan rakentumiselle ja tukee siten oppimista. Luokan ilmapiiriä ja sen yhteyttä oppimiseen on tutkittu etenkin 2000-luvulla. Tutkimuksien mukaan luokkahuoneen ilmapiirillä on yhteys oppilaiden koulumenestykseen (Fauth ym. 2014; Reyes ym., 2012; Rucinski ym., 2018) ja kouluhyvinvointiin (Wang ym., 2020; Zedan, 2010). Turvallista ilmapiiriä kuvaava läheisyys ja mukavuus, jotka mahdollistavat aktiivisen osallistumisen ja sitoutumisen (Pakarinen ym., 2014). Tällainen ympäristö kehittää lasten sosiaalisia taitoja (Wilson ym., 2007) sekä lisää koulutehtäviin liittyvää sinnikkyyttä ja keskittymistä (Pakarinen ym., 2014). Edellä mainitut taidot edesauttavat oppilaiden akateemista menestymistä (Pakarinen ym., 2014).

Ilmapiiri ei ole olemassa oleva, muuttumaton asia – sitä pitää aktiivisesti tarkastella, rakentaa ja ylläpitää. Opettajat voivat vaikuttaa opetusryhmäänsä pedagogisilla ratkaisuillaan ja ohjauksellaan, koska heillä on vastuu ryhmänsä toiminnasta, oppimisesta sekä hyvinvoinnista (POPS, 2014). Ilmapiiri rakentuu

opettajan ja oppilaan sekä oppilaiden keskinäisessä vuorovaikutuksessa (Westling Allodi, 2002). Siten opettajilla on keskeinen rooli luokan ilmapiiriä rakentamassa.

Opettajan keskeisen roolin myötä tutkimuksissa on kiinnitetty huomiota opettajan työkokemukseen ja siihen, miten se vaikuttaa opettajan toimintaan. Tulokset työkokemuksen vaikutuksista ovat ristiriitaisia. Tutkimusten mukaan kokeneet opettajat huomioivat aloittelevia paremmin oppilaat yksilöllisesti ja antavat oppilaille heidän tarvitsemaansa tukea (Cortina ym., 2015; Meyer, 2004). Toisaalta lähivuosina on saatu viitteitä siitä, että aloittelevat opettajat voivat olla jopa kokeneita opettajia parempia tunnetuen antamisessa (Graham ym., 2020; Jalali, 2022). Ristiriitaiset tulokset työkokemuksen merkityksestä opetuksen laatuun herättävät kysymyksen siitä, miten työkokemus näkyy luokan ilmapiirissä ja sen rakentamisessa.

Ilmapiirin merkitys on erityisen voimakas 1. luokan oppilaiden kohdalla: he hyötyvät myönteisestä ilmapiiristä uudessa tilanteessa eli koulun aloituksessa ja uuteen ryhmään siirtyessä. Opettaja voi lämpimällä ja kannustavalla vuorovaikutuksella vaikuttaa luokan ilmapiirin myönteisyyteen ja pienten oppilaiden kouluun sopeutumiseen (Pakarinen ym., 2014; Wilson ym., 2007). Mitä paremmin 1. luokan opettaja otti oppilaiden tarpeet huomioon ja mitä myönteisempi ilmapiiri luokassa vallitsi, sitä tehtäväsuuntautuneempia oppilaat olivat toisella luokalla (Pakarinen ym., 2014). Ensimmäisellä luokalla opitut sosiaaliset ja oppimisen taidot luovat täten vakaata pohjaa tulevalle koulu-uralle.

Opettajan ja oppilaan väliset suhteet ja luokan ilmapiirin ymmärtäminen ovat merkityksellisiä myös opettajalle itselleen (Brackett ym., 2011). Kun opettajat ovat tietoisia heidän tarjoamansa ihmissuhteen merkityksestä oppilaille, he saattavat panostaa enemmän oppimisen emotionaalisiin ja sosiaalisiin lähtökohtiin eli esimerkiksi ilmapiiriin (Brackett ym., 2011). Tämän vuoksi on keskeistä hahmottaa, mitä ovat ne konkreettiset keinot, joilla opettaja rakentaa ilmapiiriä, jotta hän voi kiinnittää huomiota oleellisiin asioihin omassa vuorovaikutuksessaan. Tässä tutkimuksessa keskitytään keinoihin, jotka rakentavat myönteistä il-

mapiiriä. Tutkimuksen tavoitteena on selvittää, millaisilla keinoilla luokanopettajat rakentavat ilmapiiriä 1. luokalla ja millä tavoin luokanopettajat, joilla on lyhyt tai pitkä työkokemus rakentavat luokan ilmapiiriä. Aiemmat tutkimukset ovat tähdänneet opettajan vuorovaikutuksen ja vuorovaikutuksessa oppimisen jäsentämiseen, hyödyntäen TTI-viitekehystä ja CLASS-havainnointityökalua (esim. Ahnert ym., 2012; Pakarinen ym., 2014; Reyes ym., 2012; Wang ym., 2020). Sen sijaan aineisto analysoitiin laadullisesti. Tutkimuksen tarkoituksena on tuottaa syvällistä tietoa siitä, mitkä asiat opettajien toiminnassa rakentavat luokan ilmapiiriä ja lisätä ymmärrystä siitä, miten opettajat voivat itse kehittää omaa vuorovaikutustaan myönteistä ilmapiiriä tukevaksi.

2 LUOKAN ILMAPIIRI

2.1 Luokan ilmapiirin ulottuvuudet

Luokan ilmapiiri on käsitteenä moniulotteinen. Kansainvälisissä tutkimuksissa luokan ilmapiiriä (eng. classroom climate) ja sen vaikutuksia oppimiseen ja hyvinvointiin on tutkittu monia vuosikymmeniä (esim. Rucinski ym., 2018; Schmuck & Schmuck, 1975; Wilson ym., 2007). Suomessa sitä on tarkasteltu lähinnä opinnäytetöissä (ks. Kangas, 2000; Karell & Varis, 2021; Lakanen, 2013). Luokan ilmapiiriin keskittyvä tutkimus on vähentynyt 2000-luvun mittaan etenkin Suomessa, sillä tutkijat puhuvat nykyään ilmapiirin sijaan luokassa tapahtuvasta vuorovaikutuksesta (Hamre ym., 2013; Pakarinen ym., 2014). Vuorovaikutus onkin tärkeä mekanismi, jonka avulla ilmapiiriä rakennetaan ja ylläpidetään.

Luokan ilmapiiri rakentuu fyysisestä ja sosiaalisesta ympäristöstä (Ambrose ym., 2010; Freiberg, 1999). Fyysisellä ympäristöllä tarkoitetaan luokan kooka, sijaintia, järjestelyä, viihtyisyyttä ja toimivuutta (Freiberg, 1999). Sosiaalisella ympäristöllä viitataan luokan ihmissuhteisiin ja vuorovaikutukseen, johon kuuluu sekä opettajan ja oppilaiden välinen vuorovaikutus että oppilaiden keskinäinen vuorovaikutus (Ambrose ym., 2010; Freiberg, 1999). Tässä tutkimuksessa keskitytään luokassa tapahtuvaan opettajan ja oppilaan väliseen vuorovaikutukseen ja sen myötä rakentuvaan ilmapiiriin.

Monissa ilmapiiriä koskevissa tutkimuksissa tarkastellaan opettajan ja oppilaan välistä vuorovaikutusta luokassa (esim. Reyes ym., 2012; Rucinski ym., 2018). Opettajan ja oppilaan väliseen vuorovaikutukseen on kiinnitetty erityistä huomiota Teaching through interactions (TTI) -viitekehyksen kehittämisen myötä (Hamre & Pianta, 2013). TTI-viitekehyksen mukaan opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutussuhde on keskeinen tekijä oppilaiden oppimiselle (Hamre & Pianta, 2013). TTI-viitekehys toimii taustana valtaosalle ilmapiiriä tarkastelevista tutkimuksista (esim. Reyes ym., 2012; Wang ym., 2020). Se hahmottaa opettajan ja oppilaan välistä vuorovaikutusta kolmella ulottuvuudella, jotka ovat tunnetuki (eng. emotional support), ohjauksellinen tuki (eng. instructional support)

ja toiminnan organisointi (eng. classroom organization and management) (Hamre & Pianta, 2013). Ohjauksellista tukea ei tarkastella tässä tutkimuksessa, sillä se keskittyy ilmapiirin sijaan oppimisen edistämiseen (Hamre & Pianta, 2013). Tunnetuki ja toiminnan organisointi sen sijaan toimivat yhtenä keskeisenä teoreettisena taustana tässä tutkimuksessa.

Vaikka opettajan rooli ilmapiirin rakentamisessa on tutkimusten mukaan merkittävä (ks. Reyes ym., 2012), ilmapiiriin vaikuttavat myös luokan oppilaat ja heidän keskinäiset suhteensa. Oppilaiden toiminta, taidot, halukkuus tarttua ympäristön tarjoamiin mahdollisuuksiin sekä ryhmadynamiikka ja osallisuuden kokemukset vaikuttavat oppimisympäristöön (Poikkeus ym., 2016). Jos oppilaat ovat läheisiä ja tulevat hyvin toimeen keskenään, on opettajan helpompi rakentaa myönteistä ilmapiiriä. Myös oppilaat kokevat ilmapiirin myönteisemmäksi, jos heillä on vähintään yksi ystävä luokassa (Virta ym., 2012). Opettaja voi edistää oppilaiden keskinäisiä suhteita ja luoda myönteistä ilmapiiriä esimerkiksi ryhmäytymisen avulla.

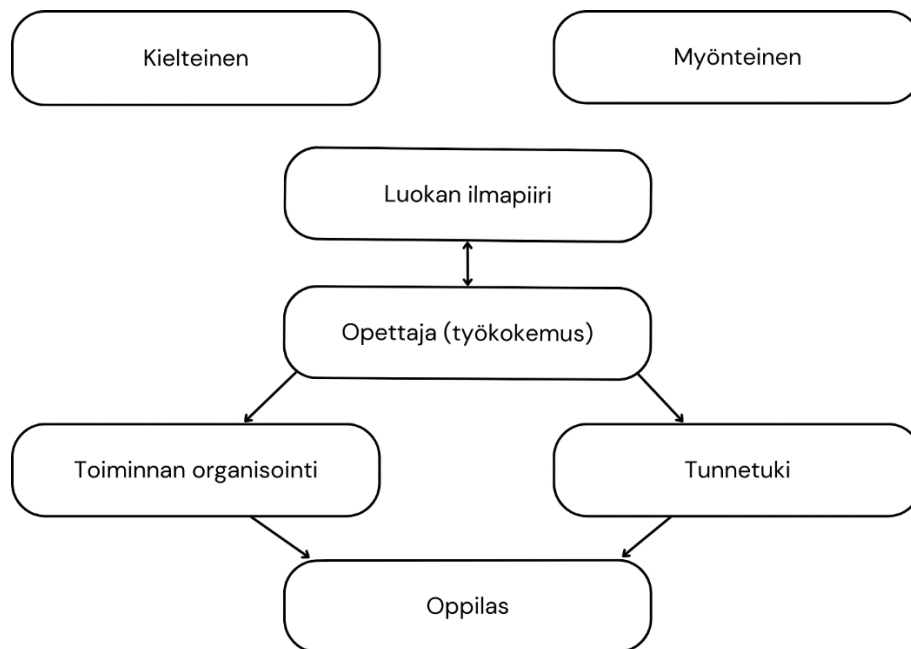
Tutkimuksissa puhutaan teoreettisten ulottuvuuksien lisäksi myös ilmapiirin laadusta eli tarkastellaan sen myönteisyyttä ja kielteisyyttä. Myönteisestä ilmapiiristä viestii opettajan ja oppilaan välinen lämmin ja kannustava suhde, jossa osapuolet viihtyvät toistensa seurassa (Pianta ym., 2008). Tällaisessa luokassa opettaja ja oppilaat tukevat toisiaan ja pitävät toistensa puolia (Schmuck & Schmuck, 1975; Virta ym., 2012). Myönteisestä ilmapiiristä kertoo myös sanallinen ja sanaton vuorovaikutus opettajan ja oppilaiden välillä. Opettaja antaa paljon myönteistä palautetta ja osoittaa oppilaiden kanssa keskustellessaan olevansa kiinnostunut heidän asioistaan (Pianta ym., 2008). Oppilaat keskustelevat myös paljon keskenään ja ovat avoimia ajatuksistaan ja tunteistaan (Aho & Laine, 2004, s. 205; Virta ym., 2012).

Sanallisen vuorovaikutuksen lisäksi sanaton vuorovaikutus, kuten hymyily, nauru ja kosketus opettajan ja oppilaiden välillä viestii myönteisestä ilmapiiristä (Pianta ym., 2008; Schmuck & Schmuck, 1975). Myönteisen ilmapiirin luokassa vallitsee keskinäinen kunnioitus, joka välittyy opettajan katsekontaktista, lämpimästä ja rauhallisesta äänestä sekä kunnioittavasta kielenkäytöstä (Pianta

ym., 2008). Myönteinen ilmapiiri ei tarkoita ilmapiiriä, jossa ei ikinä esiinny ongelmatilanteita. Ongelmatilanteiden ilmetessä niistä pystytään keskustelemaan avoimesti ja rakentavasti sekä siedetään myös kritiikkiä (Aho & Laine, 2004, s. 205).

Kielteisen ilmapiirin luokassa vallitsee jatkuva ärtyneisyys, viha ja aggressio opettajan ja/tai oppilaiden välillä (Pianta ym., 2008). Ärtyneisyys, viha ja aggressio välittyvät opettajan tavasta hallita luokkaa esimerkiksi huutamalla, uhkailemalla ja rangaistuksilla (Pianta ym., 2008). Kielteisen ilmapiirin luokissa opettajan ja oppilaiden vuorovaikutus on usein sarkastista, kiusoittelevaa ja nöyryyttävää (Pianta ym., 2008; Reyes ym., 2012). Kaikki edellä mainitut tekijät luovat luokkaan ahdistuneisuutta, levottomuutta ja skeptisyyttä (Zedan, 2010) sekä voivat pahimmillaan johtaa erilaisiin konflikteihin, kuten fyysiseen väkivaltaan ja kiusaamiseen (Ahnert ym., 2012; Pianta ym., 2008).

Yhteenvedona edellä kuvattujen määritelmien pohjalta voidaan todeta, että tässä tutkimuksessa ilmapiirillä tarkoitetaan luokan sosiaalista ympäristöä, jota opettaja rakentaa vuorovaikutuksessa oppilaiden kanssa. Myönteisen ilmapiirin rakentamisessa keskeisessä osassa ovat opettajan antama tunnetuki oppilaille sekä luokan toiminnan organisointi. Kuviossa 1 on kuvattu tämän tutkimuksen luokan ilmapiirin ulottuvuudet, pohjautuen Hamren ja kollegoiden kehittämään TTI-viitekehukseen (2013).

Kuvio 1 Luokan ilmapiirin ulottuvuudet

2.2 Opettajat luokan ilmapiirin rakentajina

Kaikki luokan jäsenet luovat osaltaan ilmapiiriä, mutta opettajalla on suurin vastuu ja vaikutus luokkayhteisön sekä siinä käytävään sosiaalisen kanssakäymisen muodostumiseen (Aho & Laine, 2004, s. 180). Opettajan rooli on tärkeä, sillä hän määrittelee luokan normit ja säännöt sekä ne toimintatavat, joita ryhmän toiminnassa noudatetaan (Pöysä ym., 2021b). Ahon ja Laineen (2004, s. 180) mukaan opettaja voi säädellä luokan ilmapiiriä niin, että oppilaat oppivat ottamaan jokaisen huomioon eikä ketään jätetä ulkopuolelle. Käytännössä se voi heidän mukaansa olla kannustamista myönteiseen vuorovaikutukseen ja tunteiden ilmaistamiseen sekä muiden huomioimiseen ja kunnioittamiseen siten, että kaikilla luokan oppilailla olisi pidetty ja hyväksytyt olo.

Aiemmissa ilmapiiriä koskevissa tutkimuksissa (ks. Reyes ym., 2012; Wang ym., 2020) kuvatut luokan ilmapiirin ulottuvuudet pohjautuivat teoreettisesti TTI-viitekehykseen (Hamre ym., 2013). Ulottuvuuksien arviointia varten on kehitetty Classroom Assessment Scoring System (CLASS) -havainnointityökalu (Pianta ym., 2008). Suomessa CLASS-havainnointityökalun ja TTI-viitekehyksen sisältöistä on johdettu Vuorovaikutus osana opettajan arviointiosaamista (VOPA)

-toimintamalli, joka tarjoaa opettajille muun muassa vuorovaikutuksellisia keinoja myönteisen ilmapiirin tukemiseen (Pöysä ym., 2021a). CLASS ja VOPA ovat menetelmiä, joiden avulla voidaan arvioida opettajan ja oppilaan välistä oppimista sekä hyvinvointia edistävää vuorovaikutusta. Koska ilmapiiri rakentuu opettajan ja oppilaan välisessä vuorovaikutuksessa (Ambrose ym., 2010; Freiberg, 1999; Westling Allodi, 2002), näiden menetelmien avulla voidaan hahmottaa opettajan keinoja rakentaa ilmapiiriä käytännössä.

Yksi keskeisimmistä ilmapiiriin vaikuttavista keinoista opettajan vuorovaikutuksessa on opettajan antama tunnetuki oppilaille (Hamre ym., 2013). Tunnetuella tarkoitetaan opettajan kykyä vastata oppilaiden tarpeisiin, oppilaiden kokemaa turvallisuuden tunnetta, luokan ihmissuhteiden rakentamista ja keskinäisen kunnioituksen osoittamista (Pöysä ym., 2021b). Opettajan kyky vastata oppilaiden tarpeisiin tarkoittaa käytännössä oppilaiden sosiaalisten ja emotionaalisten tarpeiden tiedostamista ja huomioimista sekä tuen ja turvan antamista (Pöysä ym., 2021b). Oppilaiden turvallisuuden tunnetta tuetaan antamalla oppilaille mahdollisuus hakea tukea ja apua, osallistua vapaaehtoisesti ja vapautuneesti sekä yrittää ja ottaa riskejä (Pöysä ym., 2021b). Opettaja rakentaa luokan ihmissuhteita luomalla lämpimän ja kannustavan suhteen oppilaisiin ja heidän välilleen (Pianta ym., 2008). Ilmapiiri rakentuu myös keskinäisestä kunnioituksesta, jota opettaja luo katsekontaktilla, äänensävyllä sekä kunnioittavalla kielenkäytöllä (Pianta ym., 2008; Pöysä ym., 2021b).

Toinen keskeisimmistä ilmapiiriin vaikuttavista keinoista opettajan vuorovaikutuksessa on toiminnan organisointi. Toiminnan organisoinnilla tarkoitetaan opettajan asettamia selkeitä käyttäytymisodotuksia ja opettajan kehollista viestintää (Pöysä ym., 2021b). Käytännössä käyttäytymisodotuksilla tarkoitetaan esimerkiksi luokan sääntöjä. Säännöillä lisätään kouluyhteisön turvallisuutta, viihtyisyyttä ja järjestystä (POPS, 2014). Sääntöjen luominen yhdessä lasten kanssa edistää myönteistä vuorovaikutusta ja yhteenkuuluvuuden tunnetta (Salminen ym., 2014). Myös opettajan kehollisella viestinnällä eli eleillä, ilmeillä, katseella, tilankäytöllä sekä äänenvoimakkuudella organisoidaan ryhmän toimintaa

(Pöysä ym., 2021b). Niiden avulla opettaja tukee myönteistä vuorovaikutusta (Pöysä ym., 2021b) ja sitä kautta rakentaa ilmapiiriä.

2.3 Opettajan työkokemus ja ilmapiirin rakentaminen

Opettajien ammatillinen osaaminen ja luokan ilmapiirin kannalta tärkeät vuorovaikutustaidot kehittyvät työkokemuksen ja erilaisten täydennyskoulutusten myötä. Opettajan kehittyminen aloittelijasta asiantuntijaksi on yksilöllinen, vuosia kestävä prosessi (Pitkänen, 2021). Ammatillinen kehitys rakentuu omasta historiasta, koulutuksesta, työkokemuksesta ja henkilökohtaisesta asenteesta työhön (Happo ym., 2012). Luokanopettajana kehittymistä voidaan kuvata ja ymmärtää erilaisten ominaisuuksien, kuten työkokemuksen, avulla (Pitkänen, 2021). Työkokemuksen yhteyksiä opettajan toimintaan, etenkin luokahuoneen vuorovaikutukseen, on tarkasteltu monissa tutkimuksissa (esim. Jalali, 2022; Stipek & Byler, 2004; Wolff ym., 2015).

Opettajan ammattitaito yhdistetään yleensä vuosien työkokemukseen, mikä ei ole ainoa edellytys ammatilliselle kehitykselle (Tsui, 2009). Työkokemuksella ei tarkoiteta pelkästään työvuosien määrää, vaan myös sen laatua ja kokemuksen tuomaa itseluottamusta (Happo ym., 2012). Tutkimuksissa opettajat jaetaan usein opetusvuosien perusteella aloitteleviin ja kokeneisiin opettajiin. Rajat aloittelevien ja kokeneiden vuosimäärissä vaihtelevat eri tutkimusten välillä. Castañerin ja kollegoiden (2013) mukaan opettaja on aloitteleva ensimmäisen opetusvuoden ajan. Graham ja kollegat (2020) sekä Jalali (2022) määrittelivät 0–3 vuoden työkokemuksen omaavan opettajan aloittelevaksi. Kokeneen opettajan työkokemuksen alaraja vaihtelee tutkimuksissa 5–12 vuoden välillä (esim. Berliner, 2004; Castañer ym., 2013). Aloittelevien opettajien vuosimääräinen työkokemus sijoittuu siten tutkimuksien mukaan 1–5 vuoden välille ja kokeneiden yleensä viidestä vuodesta eteenpäin.

Opettajien työkokemuksen määrällä on tutkimusten mukaan yhteys opettajien vuorovaikutukseen (esim. Cortina ym., 2015; Muhonen ym., 2021; Salmi-

nen ym., 2012; Stipek & Byler, 2004; Wolff ym., 2015). Tulokset eivät ole kuitenkaan täysin yhdenmukaisia, sillä eroavaisuuksia on etenkin vanhempien ja uudempien tutkimusten välillä. Keskeinen havainto aloittelevien opettajien vuorovaikutuksesta vanhemmissa tutkimuksissa on se, että opetus on kokeneita opettajia opettajajohtoisempaa (Stipek & Byler, 2004; Wolff ym., 2015). Aloittelevien opettajien tunneilla keskitytään kokeneita opettajia enemmän luokan kurinpiitoon sekä käyttäytymisnormien ylläpitämiseen (Wolff ym., 2015). Toisaalta aloittelevat opettajat antavat Cortinan ja kollegoiden (2015) mukaan palautetta suoraan oppilaalle kävellessä lähelle oppilasta ja laskeutuen oppilaan tasolle eli huomioivat oppilaan yksilöllisesti.

Muhonen ja kollegat (2021) nimesivät aloittelevien opettajien vahvuudeksi koulutuksen, josta ei ole pitkää aikaa ja joka vastaa paremmin nykyistä opetussuunnitelmaa. Heidän tutkimuksessaan selvisi, että aloittelevat opettajat pystyvät perustelemaan toimintaansa luokassa kokeneita opettajia laajemmin. Koulutuksen vaikutuksesta kertonee se, että aloittelevat opettajat antavat enemmän tunnetukea oppilaille (Jalali, 2022). Perusopetuksen opetussuunnitelmassa (2014) ja nykyisessä opettajankoulutuksessa on painotettu oppilaiden hyvinvoinnin tukemista, joten aloittelevilla opettajilla on sen ansiosta paremmat lähtökohdat oppilaiden yksilölliseen kohtaamiseen ja tunteiden tukemiseen.

Kun aloittelevien opettajien vahvuutena on lyhyt aika koulutuksesta, niin kokeneiden opettajien vuorovaikutusta ohjaa vuosien opetuskokemus ja sen tuoma varmuus. Salmisen ja kollegoiden (2012) tutkimuksen mukaan vuorovaikutukseltaan korkealaatuisissa luokkahuoneissa opettajilla oli enemmän työkokemusta. Selkeimmät erot aloittelevien ja kokeneiden välillä liittyvät ilmapiirin kannalta oleelliseen ryhmän toiminnan organisointiin, jossa kokeneiden opettajien nähdään olevan aloittelevia parempia (Jalali, 2020). Kokeneilla opettajilla on aloitteleviin opettajiin nähden enemmän pedagogisia keinoja edistää oppimista luokkahuoneissa (Wolff ym., 2015). Kun opettajat hallitsevat pedagogiikan sekä sisällöt, he pystyivät keskittymään opetuksessa niiden sijaan oppilaisiin ja heidän

tarpeisiinsa (Meyer, 2004). Kokeneet opettajat havainnoivat luokkahuonetta laajasti ja pystyvät siten huomioimaan luokassa mahdolliset tuen tarpeet sekä antamaan yksittäiselle oppilaalle hänen tarvitsemaansa tukea (Cortina ym., 2015).

Viimeaikaisissa opetuksen laatua selvittävässä tutkimuksissa on kuitenkin saatu viitteitä siitä, että aloittelevat opettajat pärjäävät työssään yhtä hyvin tai joillain osa-alueilla jopa paremmin kuin kokeneet opettajat (Graham ym., 2020; Jalali, 2022). Ristiriitaisista tuloksista riippumatta keskeistä on se, että sekä aloittelevilla opettajilla että kokeneilla opettajilla on omat vahvuutensa vuorovaikutuksessa ja ilmapiirin rakentamisessa. Aloittelevien opettajien vahvuutena voidaan nähdä tuore koulutus ja sen mahdollistama nykyaikainen pedagogiikka, kun taas kokeneet hyötyvät kokemuksen tuomasta varmuudesta.

3 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää, millaisilla keinoilla luokanopettajat rakentavat luokan ilmapiiriä 1. luokalla. Lisäksi tavoitteena on tutkia, millä tavoin luokanopettajat, joilla on lyhyt tai pitkä työkokemus, rakentavat luokan ilmapiiriä. Tutkimuksen tarkoituksena on tarkastella luokan ilmapiirin rakentamiseen vaikuttavia tekijöitä alakoulun ensimmäisenä vuotena ja lisätä ymmärrystä siitä, miten opettajat voivat kehittää omaa vuorovaikutustaan myönteistä ilmapiiriä tukevaksi. Tietoisuus myönteisen ilmapiirin merkityksestä voi auttaa opettajia kiinnittämään huomiota sitä edistävään vuorovaikutukseen luokassa (Brackett ym., 2011). Tarkastelemme 1. luokan opettajia, sillä koulun alussa myönteinen ilmapiiri tukee oppilaiden kouluun sopeutumista ja koulussa menestymistä (Pakarinen ym., 2014).

Tutkimuskysymykset:

1. Millaisilla keinoilla luokanopettajat rakentavat ilmapiiriä 1. luokalla?
2. Millä tavoin luokanopettajat, joilla on lyhyt tai pitkä työkokemus rakentavat luokan ilmapiiriä?

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

4.1 Tutkimuskonteksti

Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää luokanopettajien keinoja rakentaa ilmapiiriä 1. luokan oppitunneilla. Sen lisäksi tutkimuksessa tarkasteltiin, millä tavoin luokanopettajat, joilla on lyhyt tai pitkä työkokemus rakentavat luokan ilmapiiriä. Tutkimus toteutettiin laadullisena tapaustutkimuksena. Laadullisen tutkimuksen tarkoituksena on tutkia kohdetta mahdollisimman kokonaisvaltaisesti ja yleistettävyyden sijaan ymmärtää tutkimuskohdetta (Hirsjärvi ym., 2009). Tapaustutkimuksessa tutkimusasetelma rakennetaan yhden ilmiötä edustavan tapauksen tai pienen tapausjoukon varaan (Vuori, 2024). Tässä tutkimuksessa tapausena olivat tietyt luokat ja oppitunnit, joissa kiinnostus kohdistettiin opettajan sanalliseen ja sanattomaan vuorovaikutukseen oppilaiden kanssa.

4.2 Tutkimusaineisto

Tutkimuksen aineisto on kerätty osana Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen Stressi ja vuorovaikutus luokassa (Teacher and Student Stress and Interaction in Classroom; TESSI) -seurantatutkimusta (Lerkkanen & Pakarinen, 2016–2022). Seurantatutkimuksessa tutkittiin opettajien ja oppilaiden hyvinvointia sekä siihen yhteydessä olevia tekijöitä. Videoaineisto koostuu neljän 1. luokan opettajan oppitunneista. Luokanopettajista kaksi (Opettaja 1 ja 2) on aloittelevia ja kaksi (Opettaja 3 ja 4) kokeneita. Tämän tutkimuksen aineistoksi valittiin jokaiselta neljältä opettajalta kaksi videoitua oppituntia, yksi syyslukukaudelta 2017 ja toinen kevätlukukaudelta 2018. Valitsimme oppitunnit molemmilta lukukausilta, jotta saisimme kokonaisvaltaisemman kuvan opettajille tyypillisistä keinoista rakentaa ilmapiiriä.

Tutkimusaineiston luokanopettajat valikoitiin satunnaisesti, mutta työkokemuksen kriteerit täyttäen. Aloittelevat opettajat valittiin niin, että heidän työkokemuksensa luokanopettajana oli alle viisi vuotta ja kokeneiden työkokemus

oli vastaavasti yli kymmenen vuotta. Pidimme tiedon valittujen opettajien työkokemuksesta tarkoituksellisesti salassa itseltämme koko aineiston tarkastelun ja analyysin ajan, jotta emme muodostaisi sen perusteella ennakkokäsityksiä opettajista. Jokaiselta opettajalta oli videoituna seurantatutkimuksen alkuperäisessä aineistossa kolme oppituntia sekä syys- että kevätlukukaudelta. Katsoimme aluksi kaikki oppitunnit, jotta saimme kuvan siitä, millainen alkuperäinen aineisto on. Valitsimme tämän tutkimuksen aineiston eliittiotannalla, jolla tarkoitetaan tutkimuksen tiedonantajien, tässä tapauksessa oppituntien, valikoimista siten, että tutkittavasta ilmiöstä saadaan parhaiten tietoa (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 99). Valittujen oppituntien kriteereitä oli kaksi: ne ovat mahdollisimman tavanomaisia koko ryhmän tunteja ja kestävät noin 45 minuuttia. Valitsimme kaikilta neljältä opettajalta sellaiset oppitunnit, joissa oli sekä opettajan ohjaamaa opetusta sekä oppilaiden itsenäistä työskentelyä.

Valitut oppitunnit olivat aiheiltaan hyvin samankaltaisia. Opettaja 1:n syksyn oppitunnin aiheena oli kuvataide. Oppitunti sisälsi keskustelun välituntiasioista, ohjeistuksen uuteen kuvataidetyöhön sekä oppilaiden itsenäistä työskentelyä työn parissa. Kevään oppitunnin aiheena oli matematiikka. Oppitunti alkoi oppilaan syntymäpäivän juhlistamisella. Sen jälkeen oppilaat pelasivat pareittain matematiikkapeliä ja tekivät tehtäviä itsenäisesti. Opettaja 2:n syksyn oppitunnin aiheena oli myös kuvataide. Oppitunti sisälsi yhteisen keskustelun piirissä sekä kuvataidetyön suunnittelua ja tekemistä pienissä ryhmissä. Kevään oppitunnilla aiheena oli äidinkieli. Oppitunnilla keskusteltiin yhteisesti tarinasta, luettiin kirjan kappaletta pareittain ja koko ryhmän kesken sekä pelattiin yhdessä peliä. Opettaja 3:n syksyn oppitunnin aiheena oli äidinkieli. Oppilaat tekivät kirjoitus-tehtävän ja opettaja luki runoja, joista keskusteltiin yhdessä. Kevään oppitunnin aiheena oli ympäristöoppi. Tunnilla keskusteltiin opettajan ohjaamana oppitunnin aiheesta ja tehtiin yhdessä muistiinpanoja. Opettaja 4:n syksyn oppitunnin aiheena oli kuvataide. Oppitunnin alussa opettaja ohjeisti uuden kuvataidetyön, ja lopputunnin oppilaat tekivät itsenäisesti työtä. Kevään oppitunnin aiheena oli matematiikka. Oppitunti sisälsi aiheeseen orientoivan leikin ja itsenäistä työskentelyä tehtävien parissa.

4.3 Aineiston analyysi

Analyysin ensimmäisenä vaiheena oli videoaineiston litterointi. Litteroinnilla tarkoitetaan aineiston kirjoittamista sanalliseen, puhtaaseen muotoon (Hirsjärvi ym., 2009). Opettajan puhe litteroitiin äänitteistä. Yhden oppitunnin äänite ei kuitenkaan toiminut, joten litteroimme opettajan puheen videoinnista. Hyödynsimme litteraattien tekemisessä tietoturvallista litterointiohjelmaa ja tarkastimme litteraatit virheiden varalta. Koimme, että opettajan puhe ei itsessään riittänyt aineistoksi tutkimaan ilmapiiriä, joten tarkastelimme puheen lisäksi myös opettajan ja oppilaiden toimintaa oppitunnilla. Teimme toiminnasta muistiinpanoja katsomalla videoita viisi minuuttia kerrallaan. Kirjasimme ylös opettajan liikkeet, eleet ja ilmeet eli esimerkiksi, kun opettaja liikkui luokassa oppilaiden luokse, elehti oppilaille peukkaa näyttäen tai nauroi oppilaiden kanssa. Oppilaiden toiminnasta kirjasimme keskinäiseen vuorovaikutukseen liittyviä tilanteita, kuten yhteisiä keskusteluita ja reaktioita. Koimme oppilaiden antavan tärkeää tietoa ilmapiiristä, sillä opettajan ilmapiiriä rakentavat keinot konkretisoituvat heidän toiminnassaan. Sen vuoksi sisällytimme oppilaat osaksi tutkimusta, vaikka he eivät olleet varsinaisesti tutkimuksen kohteena.

Litteroitu aineisto analysoitiin laadullisesti, refleksiivisen temaattisen analyysin avulla. Temaattisen analyysin avulla aineistosta muodostetaan teemoja, jotka vastaavat tutkimuskysymyksiin (Braun & Clarke, 2024). Keskeisintä reflektiivisessä temaattisessa analyysissä on aktiivinen tulkinta ja analyysiprosessin reflektointi, joissa näkyy huolellisuus ja rehellisyys (Braun & Clarke, 2022a). Pidimme koko analyysiprosessin ajan päiväkirjaa, johon kirjasimme mitä missäkin vaiheessa teimme ja perustelimme valintojamme. Kirjoitimme päiväkirjaa, jotta emme unohtaisi tärkeitä ajatuksia päätösten, kuten poistettujen merkitysyksiköiden, taustalla.

Refleksiivinen temaattinen analyysi on Braunin ja Clarcken kehittämä teoreettisesti joustavampi versio temaattisesta analyysistä ja sitä voidaan käyttää eri viitekehyksissä sekä erityyppisillä tutkimuskysymyksillä (Braun & Clarke, 2024). Braun ja Clarke (2006; 2022a) ovat suunnitelleet temaattiseen analyysiin kuusi-vaiheisen prosessin, joka auttaa tekemään systemaattisesti etenevän analyysin.

Emme käsittele tässä luvussa kuudetta vaihetta, joka sisältää analyysiprosessin kirjoittamisen puhtaaksi (Braun & Clarke, 2022a).

Refleksiivisen temaattisen analyysin ensimmäinen vaihe on aineistoon tutustuminen (Braun & Clarke, 2022a). Tutustuimme aineistoon katsomalla videot useampaan kertaan niitä valitessamme ja litteroidessamme. Litteroinnin jälkeen luimme tarkastettuja litteraatteja ja tarkastelimme, mitä tutkimuksen kannalta kiinnostavia asioita niistä on havaittavissa. Vaikka refleksiivinen temaattinen analyysi on aineistolähtöistä, teoria ja aiempi kirjallisuus ovat vahvasti tutkijan tulkintojen taustalla (Braun & Clarke, 2006). Niihin nojaten huomioimme aiemmissä tutkimuksissa ja teorioissa ilmapiirin kannalta merkityksellisiksi todettuja asioita unohtamatta tälle aineistolle ominaisia piirteitä. Aineistoon syvälinen perehtyminen videota katsoen ja litteraatteja lukien auttoi huomaamaan juuri näille opettajille ominaisia keinoja rakentaa ilmapiiriä. Aineiston analyysiprosessi on kuvattu esimerkinomaisesti kaikkien teemojen osalta taulukossa 1.

Kokosimme yhteisen keskustelun tuloksena kiinnostavat ja merkitykselliset havainnot eli merkitysyksiköt opettajakohtaisesti sekä erottaen syksyn ja kevään havainnot. Aineistosta valikoidut merkitysyksiköt vaihtelivat kahdesta sanasta useamman virkkeen keskusteluihin. Muodostimme samaa ilmiötä kuvailevista merkitysyksiköistä alustavavat alateemat. Tarkempaa analyysia varten muodostimme jokaisesta alkuperäisistä merkitysyksiköistä niitä kuvaavat koodit. Koodit kuvaavat tutkimuskysymyksen kannalta tutkimuksen merkityksellisiä ja mielenkiintoisia piirteitä ja ovat tulosta syvälinisestä sekä pitkäkestoisesta aineistoon perehtymisestä (Braun & Clarke, 2022a; Braun & Clarke, 2022b). Tässä tutkimuksessa koodit olivat yhden tai kahden sanan yleistyksiä merkitysyksiköistä (ks. Taulukko 1, toinen sarake). Refleksiivisessä temaattisessa analyysissä on olennaista käydä aineisto läpi useamman kerran (Braun & Clarke, 2024), joten analyysin toisessa vaiheessa palasimme videoaineistoon varmistaaksemme koodien merkityksellisyyden tutkimuskysymyksille.

Analyysin kolmannessa vaiheessa pohditaan koodien ja alateemojen suhteita toisiinsa (Braun & Clarke, 2006). Syvälinen pohdinnan ja videoihin palaamisen avulla muokkasimme, yhdistimme ja tarvittaessa poistimme tutkimuksen

kysymyksen kannalta merkityksettömiä koodeja ja alateemoja. Muodostimme analyysin alkuvaiheessa alateeman *kosketus*, joka sisälsi koodit: välittävä ja ohjaava kosketus. Analyysin edetessä huomasimme, että koodit tulee jakaa eri alateemoihin. Välittävä kosketus siirtyi alateemaan *oppilaan kohtaaminen* ja ohjaava kosketus alateemaan *kehollinen viestintä*. Alateema *ryhmän koheesio* poistettiin, koska se ei lopulta ollut relevantti tutkimuskysymysten kannalta.

Koodauksen ja alateemojen muodostamisen jälkeen neljäntenä vaiheena on teemojen kehittäminen ja tarkistaminen (Braun & Clarke, 2022a). Kokosimme alateemat ja niiden sisältämät koodit analyysin tueksi liitteenä 1. olevaan taulukkoon, jossa ne olivat eriteltynä opettaja- ja lukukausikohtaisesti. Muodostimme kuusi alateemaa, jotka esitellään taulukossa 1, kolmannessa sarakkeessa. Refleksiivisessä temaattisessa analyysissä teemojen taustalla on jaettu keskeinen käsite tai ajatus (Braun & Clarke, 2022b), mutta niiden pitää myös erota selkeästi ja tunnistettavasti (Braun & Clarke, 2006). Olimme jo analyysin alkuvaiheessa huomanneet, että tietyt alateemat kertoivat samasta ilmiöstä. Alateemat eli opettajien keinot pyrkivät ikään kuin samaan lopputulokseen eli tietynlaisen ilmapiiriin rakentamiseen. Lopulta muodostimme kuudesta alateemasta kolme pääteemaa (ks. Taulukko 1, neljäs sarake).

Viidennessä analyysivaiheessa pääteemat nimetään informatiivisesti ja pohditaan millaista tarinaa pääteemat kertovat (Braun & Clarke, 2022a). Nimesimme pääteemat siten, että ne kuvailevat hyvin alateemojen sisältöä, mutta ovat linjassa tutkimuskysymyksen kanssa. Braunin ja Clarken (2006) mukaan sisällön tiivistämisen sijaan on tärkeämpää tunnistaa, mikä teemoissa on kiinnostavaa ja miksi sekä nimetä ne ytimekkäästi kiinnostavan tekijän mukaan. Pääteemat kuvailevat opettajan vuorovaikutuksen ja ilmapiirin rakentamisen keinoja kokonaisuutena ja ilmentävät kullekin opettajalle ominaista tapaa rakentaa ilmapiiriä. Tämän vuoksi halusimme, että pääteemat eivät ole yksittäisiä sanoja, vaan avaavat laajasti ja kuvailevasti teemojen sisältöä.

Taulukko 1 Aineiston analyysiprosessi

Esimerkki merkitysyksiköstä	Koodi	Alateema	Pääteema
<p>"Voi ei... Otatko vähän vettä? Kokeile helpottaako."</p> <p>"Oi...Onko märkä sukka? Voi ei..."</p>	Huolehtiminen	Oppilaan kohtaaminen	Opettajan lämmihenki-syys ja läheisyys oppilaiden kanssa
<p><i>Opettaja silittää oppilaan selkää</i></p> <p><i>Opettaja kättelee kotiin lähtevät oppilaat</i></p>	Välittävä kosketus		
<p><i>Opettaja juttelee oppilaiden kanssa ovelta</i></p> <p><i>Opettaja tervehtii oppilaita, kun he tulevat luokkaan</i></p>	Vapaamuotoinen keskustelu		
<p>"Semmosta sotkutyötä meidän ei oo tarkoitus tehdä. Me ollaan kaikki tänään smurffeja, kun me mennään kotiin. Äitit ja iskäts kysyy siellä, että mitä smurffeja teillä on tänään koulussa."</p> <p>"Kysyitsä jotain? Kuka sano äsken, että ope vai kuuleeko ope harhoja. Mä olin ihan kuulevinaan, että joku sanoi ope."</p>	Vitsailu	Yhteinen huumori	
<p><i>Opettaja nauraa oppilaiden kanssa tutkimuksessa käytettäville laseille</i></p> <p><i>Oppilaat ajattelevat opettajan pystyvän lukemaan ajatuksia tutkimuksessa käytettävien lasien avulla, joten yhdessä nauruskellen opettaja arvailee oppilaiden ajatuksia</i></p>	Yhdessä nauraminen		
<p>"Onko kohteliasta nauraa, onko? Katso, jos sullakin unohtuu lasit joku päivä niin säkin saat sitten nää."</p> <p>"Jos et halua päästä (tutkimus) videolla oikeen estraadille, niin pidät suun supussa, ettei minun tarvii tuijottaa teitä."</p>	Hyväntahtoinen piikitely		

<i>Opettaja kumartuu auttamaan oppilasta</i>	Oppilaan tasolle asettuminen	Kehollinen viestintä	Opettaja oppilaiden toiminnan ohjaajana
<i>Opettaja kyykistyy neuvoamaan oppilasta</i>			
<i>Opettaja ohjaa oppilaan kosketuksella omalle paikalle</i>	Ohjaava kosketus		
<i>Opettaja koskettaa oppilasta, jotta hän kuuntelee</i>			
<i>Opettaja kilistää kelloa huomion saamiseksi</i>	Säännöistä muistuttaminen	Yhteiset säännöt	
<i>"Ja otappas korvat käyttöön. Me tarvitaan niitä."</i>			
<i>"Ville, nyt muistit hienosti viitata."</i>	Yksilöllinen ja kohdennettu kehu	Kehuminen	Opettaja oppilaiden kannustajana
<i>"Voi olipa ihanasti sanottu."</i>			
<i>Opettaja näyttää peukkua oppilaille</i>	Nonverbaali kehu		
<i>Opettaja antaa ylävitosen oppilaille</i>			
<i>"Näin upeita kaverikivisuunnitelmia eppuluokkalaiset sai näin lyhyessä ajassa."</i>	Koko ryhmää koskeva kehu		
<i>"Hyvä, hienosti meni. Olit-tepas tosi reippaita lukijoita."</i>			
<i>"Mä haluan nähdä taas niitä älyväläyksiä!"</i>	Työskentelyyn innostaminen	Innostaminen	
<i>"Vau! Aika hyvä tuuri!"</i>			

Toista tutkimuskysymystä eli työkokemuksen näkymistä ilmapiirin rakentamisessa, tarkastelimme refleksiivisellä temaattisella analyysillä muodostettujen teemojen ja koodien avulla. Tarkastelu toteutettiin aiemmassa analyysivaiheessa muodostetulla taulukolla, joka sisältää opettaja- ja lukukausikohtaisesti analyysissä muodostetut alateemat ja koodit (Liite 1). Alateemat ja koodit vaihtelivat opettaja- ja lukukausikohtaisesti. Toiseen tutkimuskysymykseen vastataksemme tutkimme, mitkä alateemat ja koodit näkyivät aloittelevilla ja mitkä kokeneilla opettajilla. Emme kuitenkaan halunneet nostaa esiin sitä, mitä aloittelevat tai kokeneet opettajat eivät tehneet toisiinsa verrattuna, vaan lähestyimme vertailua

myönteisesti. Lopulta tarkastelimme vain niitä alateemoja ja koodeja, jotka näkyivät kunkin työkokemusryhmän ilmapiirin rakentamisessa ja esittelemme ne tulostuluvussa.

4.4 Eettiset ratkaisut

Tutkimuksen toteuttamisessa noudatettiin Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2023) määrittämiä tieteellisen ja eettisen käytännön peruseriaatteita. Peruseriaatteita ovat eurooppalaisen tutkimuseettisen ohjeistuksen mukaan luotettavuus, rehellisyys, arvostus ja vastuunkanto (Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2023). Tutkimuksen aineisto on osa laajempaa TESSI- tutkimushanketta (Lerkkänen & Pakarinen, 2016), joten osa eettisyyteen liittyvistä päätöksistä on tehty tutkimushankkeessa.

Luotettavuuteen pyritään varmistamalla tieteellisen toiminnan laatu suunnittelussa, menetelmissä, analyyseissä ja voimavarojen käytössä (Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2023). TESSI-tutkimushankkeesta on tehty eettinen ennakkoarviointi, jolla tarkoitetaan tutkimussuunnitelman arviointia tieteenalakohtaisten eettisten käytänteiden mukaisesti (Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2023). Tutkimushanke on saanut myönteisen lausunnon Jyväskylän yliopiston ihmistieteiden eettiseltä toimikunnalta syksyllä 2017. Tutkimushankkeen osallistujille on laadittu tietosuojailmoitukset ja kaikilta osallistujilta on pyydetty kirjallinen suostumus tutkimukseen osallistumisesta.

Tämän tutkimuksen aineistona toimii videomateriaalit oppitunneilta. Aineiston käyttämistä varten laadittiin kirjallinen datankäyttösopimus, jossa sitouduimme säilyttämään ja käsittelemään aineistoa luottamuksellisesti. Käsittelemme aineistoa ainoastaan yliopiston tietokoneilla, sillä aineisto sijaitsee meille jaetussa kansiossa yliopiston S-aseamalla. Analyysivaiheessa videoaineistojen tarkastelu ja litterointi tehtiin suljetuissa tiloissa eikä ulkopuolisilla ollut kuulo- ja näköyhteyttä aineistoon. Litteraateissa anonymisoimme videoaineistossa esiintyvien henkilöiden tunnisteet (Kuula, 2015). Oppilaiden nimet poistettiin joko kokonaan tai muutettiin pseudonyymeiksi ja opettajat numeroitiin.

Tutkimuksissa pyritään rehellisyyteen suunnittelemalla, toteuttamalla ja arvioimalla tieteellistä toimintaa sekä raportoimalla ja viestimällä avoimesti, oikeudenmukaisesti, puolueettomasti ja yksityiskohtia salaamatta (Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2023). Tässä tutkimuksessa yksi tärkeimmistä päämääristä oli analyysin raportoinnin läpinäkyvyys, sillä meidän ei tarvinnut kerätä aineistoa eikä pohtia siihen liittyviä eettisiä ratkaisuja. Pyrimme raportoinnissa avaamaan jokaisen tutkimuksen vaiheen ja päätöksen taustat sekä arvioimaan niitä perusteellisesti.

Arvostus-periaatteella tarkoitetaan kollegoiden tieteellisen toiminnan osapuolien, yhteiskunnan, ekosysteemien, ympäristön ja kulttuuriperinnön arvostusta (Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2023). Tutkimuksessa tulee ottaa huomioon muiden tutkijoiden työ ja saavutukset asianmukaisella tavalla (Kuula, 2015). Kunnioitimme tutkimuksessamme tutkimushankkeen tekemää työtä sitoutumalla tekemään laadukasta tutkimusta hankkeen keräämästä aineistosta. Pyrimme siihen, että aiemmin tehtyjen tutkimusten ääni tulisi kuuluviin viittamalla niihin asianmukaisesti ja sanallistamalla niiden merkityksen omalle tutkimuksellemme.

Viimeisellä peruseriaatteella pyritään kantamaan vastuu tieteellisen toiminnan koko elinkaaresta, joka alkaa ideasta ja ulottuu hallinnointiin, koulutukseen, ohjaukseen, toteutukseen, julkaisemiseen ja vaikutukseen (Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2023). Eettisyys kulkee tutkimuksessamme koko prosessin ajan ideoinnista palautukseen. Tutkimushankkeelta saatu aineisto vapauttaa osaltaan tutkimusprosessin alkuvaiheen vastuulta, mutta luo uudenlaisen vastuun tutkimuksen laadukkaaseen loppuun saattamiseen, jotta se on tutkimushankkeen päämäärien mukainen.

5 TULOKSET

5.1 Opettajien ilmapiirin rakentamisen keinot

Tutkimuksessa selvitettiin, millaisilla keinoilla opettajat rakentavat ilmapiiriä 1. luokalla. Vastauksena ensimmäiseen tutkimuskysymykseen, muodostimme analyysin pohjalta kolme pääteemaa, jotka kuvaavat opettajien keinoja rakentaa ilmapiiriä 1. luokalla. Teemoiksi muodostimme *opettajan lämminhenkisyys ja läheisyys oppilaiden kanssa, opettaja oppilaiden toiminnan ohjaajana sekä opettaja oppilaiden kannustajana*. Esittelemme jokaisen pääteeman sen sisältämien alateemojen avulla. Aineistolainauksilla kuvaamme kunkin alateeman keskeisintä sisältöä ja tutkittavien ääntä.

5.1.1 Opettajan lämminhenkisyys ja läheisyys oppilaiden kanssa

Ensimmäinen pääteema, jonka analyysissä muodostimme, oli *opettajan lämminhenkisyys ja läheisyys oppilaiden kanssa*. Analyysissä muodostettujen alateemojen ja koodien perusteella lämminhenkisyteen ja läheisyyteen pyrkivät keinot olivat eniten edustettuina opettajien vuorovaikutuksessa. Ensimmäinen pääteema näkyi opettajien toiminnassa läheisenä suhtautumisena oppilaisiin sekä hassutelluna oppilaiden kanssa. Tämän vuoksi jaoin pääteeman kahteen alateemaan, jotka olivat oppilaan kohtaaminen ja yhteinen huumori.

Oppilaan kohtaaminen. Opettajat kohtasivat oppilaat oppitunneilla positiivisesti ja lämpimästi. Oppilaiden kohtaaminen välittyi opettajan tarpeena huolehtia oppilaiden hyvinvoinnista. Opettajat esimerkiksi ilmaisivat huolensa oppilaasta, jos he olivat tulossa kipeiksi ja tarkkailivat oppilaiden vointia. Huolehtiminen näkyi myös opettajien tavassa tarkastaa, että oppilailla on kaikki tarvittava ”Onko sulla Leevi vaihtosukkia?” ja tarjota oppilaille apua tarvittaessa ”Voi ei... Otatko vähän vettä? Kokeile helpottaako?”.

Kohtaaminen näkyi opettajan toiminnassa välittävänä kosketuksena. Opettajat silittivät oppilaita ohimennen, kun kiersivät luokassa. Välittävä kosketus

näyttäytyi opettajien tapana osoittaa hellyyttä ja läheisyyttä oppilaille. Esimerkiksi yhdellä oppitunnilla oli tilanne, jossa oppilas makasi selällään pulpetilla. Opettaja tuli hänen luokseen, silitti häntä hellästi vatsasta ja totesi: ”Noniin, mikäs täällä lekottelee täällä tota noin niin pulpetilla?”. Eleellä opettaja huomioi oppilaan, jolla oli haasteita keskittyä istumiseen.

Opettajat kohtasivat oppilaita keskustelemalla oppituntien sisältöjen lisäksi myös muista asioista, joita oppilaat toivat keskusteluun. Keskustelut tapahtuivat suurimmaksi osaksi tunnin alussa, kun oppilaat saapuivat luokkaan. Alla olevassa aineistolainauksessa opettaja ja oppilaat keskustelivat opettajan ohjaamana oppitunnin sisällöstä, kunnes keskustelu kääntyi muihin asioihin. Opettaja yritti muistaa henkilön nimen, joka oli pitänyt luokalle kirjavinkkauksen, joten hän kuvaili henkilöä oppilaille. Aineistolainaus kertoo opettajan tavasta osoittaa kiinnostusta oppilailta tulleisiin ajatuksiin ja pysähtyä ajatusten äärelle. Alla olevan keskustelun jälkeen opettaja palasi oppitunnin aiheen pariin.

Opettaja: Mikäs se oli sen tädin nimi, joka ootti sitä vauvaa? Muistatteks te sen nimen?

Oppilas: Ei se oottanu vauvaa.

Opettaja: Kyllä se ootti.

Oppilas: Ai kuka?

Opettaja: Siellä kirjastossa, kun me käytiin ja oli se kirjavinkkaus.

Oppilas: Sä huijfaat.

Opettaja: En mä kyllä huijaa. En mä sen takia, kun mä en uskaltanu kysyä, millon se vauva syntyy, kun mä aattelin, että sillä on vauva.

Oppilas: Miks et?

Opettaja: Kun mä aattelin, että jos se ei oikeesti oottaiskaan niin se ois aika nolo juttu kysyä, et millon sulle tulee vauva. Ja sit jos mulle sanottas, että en mä oota vauvaa niin mitäs se ihminen aattelis sillon.

Oppilas: Et ootsä hullu?

Opettaja: Ei se sitä ehkä aattelis. Mut ihan hyvä arvaus ei se ollu huono. Mut miettikää nyt, jos sillä ois ollu semmonen vauvamasun näkönen maha ja sit se sanookin mulle, että en mä oota vauvaa.

Oppilas: Tai sit se on vähän syöny.

Opettaja: Eli jos se ois vähän syöny, niin mä aattelin että se ois vähän.

Oppilas: Koska sitä ei saa sanoo, että läski.

Opettaja: Nimenomaan se ois epäkohteliasta.

Oppilas: Se on... pitää sanoo lihava.

Opettaja: Saisko sitäkään sanoo?

Oppilaat: Eei...

Opettaja: Oisko sekään kohteliasta?

Oppilaat: Eei...

Oppilas: Isokokonen, vähän isokokonen.

Opettaja: Mutta tiiättekö mitä? Jos naiselle sanotaan, että sä oot tosi kaunis ja aika iso kokonen, niin ottaako se sen kohteliaisuutena?

Oppilaat: Eei...

Opettaja 3, syksy

Yhteinen huumori. Luokissa naurettiin yhdessä sekä opettajan että oppilaiden jutuille. Yhteinen huumori välittyi opettajien tavassa vitsailla itseironisesti ja naurattaa oppilaita omalla höperyydellään. Jos opettajille sattui mokia luokassa, niille naurettiin yhdessä. Alla olevassa aineistolainauksessa opettaja kävi oppilaiden kanssa tehtävää yhdessä läpi ja huomasi katsoneensa kuvaa väärin. Oppilaat nauroivat opettajan kanssa erehdykselle.

Onks toi lompakko? Voi että, mulla on näössäkin vikaa. Arvatkaa miksi mä katoin sitä tosta seinältä, kun mä en kato kirjaa. Arvatkaa. Huvikseen. Leivänpaahdin. Pitäskö mun lainata noita taikalaseja niin mä näkisin paremmin. (Opettaja 3, syksy)

Yhteisestä huumorista kertoi myös opettajien tapa piikitellä oppilaita hyväntahtoisesti. Hyväntahtoisesta piikittelystä välittyi oppilaan tuntemus, sillä oppilaat vaikuttivat suhtautuvan siihen hyvin. Seuraavassa aineistolainauksessa oppilaat pelasivat matematiikkapelejä pareittain ja opettaja kiersi luokassa auttamassa ja kannustamassa oppilaita. Opettaja huomasi yhden oppilaan olevan pelissä häviöllä ja piikitteli tätä hyväntahtoisesti. Oppilas vastasi opettajalle tiukan kieltävästi, mutta ei vaikuttanut ottavan opettajan piikittelyä itseensä.

Opettaja: Pelaattekste niin että Aino voittaa?

Niilo: Ei.

Opettaja: Ootko herrasmies?

Niilo: En.

Opettaja: Mää tiän, että sä Niilo oot.

Niilo: En ole!

Opettaja nauraa.

Opettaja 1, kevät

Kaiken kaikkiaan *opettajan lämminhenkisyydestä ja läheisyydestä oppilaiden kanssa* välittyi ilmapiiri, jossa oppilaista välitetään aidosti ja välittämistä ilmaistaan monin eri tavoin. Ensimmäiseen pääteemaan sisältyvät keinot rakensivat ilmapiiriä, jossa oppilaat ilmaisivat ajatuksiaan rohkeasti ja heidän ajatuksensa otettiin huomioon. Oppitunneilta välittyi vapautunut tunnelma, joka mahdollisti yhdessä nauramisen. Opettajan lämminhenkisyyys ja läheisyys oppilaiden kanssa välittyi myös oppilaiden keskinäisestä vuorovaikutuksesta, sillä he vaikuttivat tulevan hyvin toimeen keskenään.

5.1.2 Opettaja oppilaiden toiminnan ohjaajana

Toiseksi pääteemaksi muodostui *opettaja oppilaiden toiminnan ohjaajana*. Pääteema näkyi opettajan sanattomassa viestinnässä, jonka tavoitteena oli ohjata oppilaita, ja tavassa luoda yhteisiä sääntöjä sekä muistuttaa niistä tarvittaessa. Muodostimme pääteemasta kaksi alateemaa, jotka olivat kehollinen viestintä ja yhteiset säännöt.

Kehollinen viestintä. Kehollinen viestintä välittyi opettajan kosketuksesta, jonka tarkoitus oli sanattomasti ohjata oppilasta. Opettajat käyttivät oppilaan selkään tai olkapäähän kohdistuvaa kosketusta enimmäkseen oppilaan ohjaamiseen omalle paikalleen. Kosketusta käytettiin myös merkiksi siitä, että oppilaan tulisi hiljentyä kuuntelemaan opetusta sekä tarkempaan ohjeistukseen, kuten sormen asettamiseen tehtävässä oikeaan kohtaan. Lisäksi kehollinen viestintä näkyi opettajien asettumisena oppilaan tasolle tilanteessa, jossa opettaja havaitsee oppilaan avuntarpeen. Oppilaiden työskennellessä itsenäisesti, opettajat kiersivät luokassa ja kumartuivat tai kyykistyivät oppilasta auttaakseen. Oppilaan tasolla opettajien on helpompaa ohjeistaa oppilasta, sillä silloin heidän ei tarvitse puhua muiden kuullen, ja he myös kuulevat oppilaan paremmin, jos ympärillä on meluisaa.

Yhteiset säännöt. Opettajat rakensivat luokan ilmapiiriä myös yhteisten sääntöjen avulla. Yhteisistä säännöistä valtaosa liittyi viittaamiseen ja kuuntelemiseen.

Opettajat hyödynsivät erilaisia työkaluja työskentelyn helpottamiseksi. He muistuttivat oppilaita ”korvien käyttämisestä” tai soittivat kelloa huomion saamiseksi. Yhteiset toimintatavat vaikuttivat toimivan, sillä oppilaat tottelivat merkkejä hyvin tunnollisesti. Yhdellä oppitunneista otettiin käyttöön uusi tapa edistää kuuntelemista. Alla olevassa aineistolainauksessa oppilaat puhuivat tunnin alussa opettajan päälle, joten opettaja päätti ottaa käyttöön pulinapussin. Tunnin mittaan opettaja viittasi useaan otteeseen pulinapussiin ja toi myös esille, mitä pulinapussiin joutumisesta seuraa.

Nyt oli nyt tuli pulinapussi eppu luokkaan ja se tarkoittaa sitä, että jos sä koko ajan sieltä huutelet etkä muista pyytää puheenvuoroa viitaten niin sitten sun nimi tulee tuonne pulinapussiin. Eli pulinat pussiin ja pussin suu kiinni. [...] Nyt joutui Nelli pulinapussiin. Muistapa pyytää puheenvuoro. [...] Mä otan sellaisen oppilaan, jonka nimi ei lue pulinapussissa tällä tunnilla. (Opettaja 2, kevät)

Opettaja oppilaiden toiminnan ohjaajana -pääteeman keinoilla opettajat rakensivat ilmapiiriä, jolla mahdollistettiin yhteinen työskentely mahdollisimman sujuvasti. Yhteisillä säännöillä opettajat pyrkivät luomaan tarvittavia rajoja, jotta yhdessä oleminen olisi mukavampaa. Oppilaan ohjaaminen ei aina tarvitse sanoja, vaan monessa tilanteessa opettajat pystyivät auttamaan ja tukemaan oppilasta sekä ryhmää erilaisilla sanattomilla eleillä. Luokista välittyi ilmapiiri, jossa yhteinen työskentely sujui hyvin opettajan vakaalla ohjauksella.

5.1.3 Opettaja oppilaiden kannustajana

Opettaja oppilaiden kannustajana muodostettiin kolmanneksi pääteemaksi. Pääteema näkyi opettajien tapana kehua ja kannustaa oppilaita sekä innostaa heitä työskentelyn aikana. Jaoinme pääteeman kahteen alateemaan, jotka olivat kehuminen ja innostaminen.

Kehuminen. Opettajat kehuivat oppilaita oppitunneilla suurimmaksi osaksi yksilöllisesti, muutamia koko ryhmää koskevia kehuja lukuun ottamatta: ”Näin upeita kaverikivi suunnitelmia eppuluokkalaiset sai näin lyhyessä ajassa yksinäisyyden ehkäisyyn eli yksinäisyyden torjuntaan, eikö vaan?”, ”Hyvä, hienosti

meni, olittepas tosi reippaita lukijoita.” Opettajat kehuivat oppilaita myös kohdennetusti, kohdistuen kehunsa oppilaan työtä tai työskentelyä kohtaan: ”Ihana, pieni metsämuki”, ”Oi, kun teet ihanan väriset kumpparit.” Kohdennettuja kehuja annettiin erityisesti oppitunneilla, joissa oppilaat työskentelivät itsenäisesti esimerkiksi kuvataidetoiden parissa. Kehut saattoivat olla myös sanattomia eleitä, esimerkiksi peukkuja tai ylävitosia, joilla opettajat kannustivat oppilaita jatkamaan hyvää työskentelyä.

Innostaminen. Opettajat innostivat oppilaita osallistumaan oppitunneilla. Innostamisella opettajat pyrkivät motivoimaan ja rohkaisemaan oppilaita. Opettajat eläytyivät opetussisältöihin ja ilmaisivat kiinnostusta oppilaiden työskentelyä kohtaan eleiden ja ilmeiden avulla. Matematiikkapelin lomassa opettaja innosti oppilaita kommentoimalla: ”Oi teillä on tasapeli! Kääk, miten jännää”, ”Oi ja Laura on murtunut. Oliko tiukka peli?”, ”Oi oi oi... nyt toivotaan tuuria”. Alla oleva aineistolainaus on kuvataiteen tunnilta, jossa opettaja kommentoi oppilaiden ideoita innostuneesti ja sen myötä yhä useampi oppilas halusi osallistua keskusteluun.

Oppilas: Öö tota en mä muista sitä mitä siinä oli. Ainakin vanilja.

Opettaja: Oh! Vaniljateekin on hyvä.

Oppilas: Meidän kotona on jotain marjateetä

Opettaja: Marjateet on minun lemppareita.

Oppilas: Nii tota mä juon kotona kultateetä.

Opettaja: Oho! Sä voit piirtää siihen kultahippuja niin.

Opettaja 1, syksy

Viimeisen pääteeman, *opettaja oppilaiden kannustajana*, keinoilla opettajat rakensivat ilmapiiriä, jossa oppilaita kannustetaan ja innostetaan osallistumaan rohkeasti sekä yrittämään parhaansa. Opettajat eläytyivät opetukseen ja saivat samalla oppilaat innostumaan. Opettajat rakensivat ilmapiiriä antamalla paljon positiivista palautetta onnistumisista. Tällaisen ilmapiirin omaavassa luokassa

oppilaat uskalsivat yrittää ja osallistua aktiivisesti. Opettajien kannustava ote tarttui oppilaisiin ja he kannustivat ja kehuivat toisiaan.

5.2 Aloittelevat ja kokeneet opettajat ilmapiirin rakentajina

Toisella tutkimuskysymyksellä selvitimme, millä tavoin luokanopettajat, joilla on lyhyt tai pitkä työkokemus rakentavat ilmapiiriä. Tässä luvussa esittelemme aloittelevien ja kokeneiden opettajien keinoja rakentaa ilmapiiriä. Pääteemojen tasolla eroja ei ollut, joten keskeisimmät eroavaisuudet löytyivät alateemoista. Tarkastelemme alateemoja ensin aloittelevien ja sitten kokeneiden näkökulmasta. Taulukko 2 sisältää keskeisimmät ilmapiirin rakentamisen keinot alateemoittain kummastakin työkokemusryhmästä.

Taulukko 2 Opettajien keskeisimmät keinot rakentaa ilmapiiriä alateemoittain

Pääteema	Aloittelevat	Kokeneet
Lämminhenkisyys ja läheisyys oppilaiden kanssa	yhteinen huumori oppilaan kohtaaminen	yhteinen huumori
Opettaja oppilaiden toiminnan ohjaajana		yhteiset säännöt
Opettaja oppilaiden kannustajana	kehuminen innostaminen	

Aloittelevat opettajat. Aloittelevien opettajien ilmapiirin rakentamisessa oli nähtävillä kaikkia alateemoja: yhteinen huumori, oppilaan kohtaaminen, kehollinen viestintä, yhteiset säännöt, kehuminen ja innostaminen. Vaikka kaikki alateemat olivat edustettuina, aloittelevien opettajien ilmapiiriä rakentava vuorovaikutus koostui suurimmaksi osaksi yhteisestä huumorista, oppilaan kohtamisesta sekä kehumisesta ja innostamisesta.

Aloittelevien opettajien yhteinen huumori keskittyi yhdessä nauramiseen, oppilaiden kanssa hassutteluun ja hyväntahtoiseen piikittelyyn. Aloittelevat opettajat heittäytyivät mukaan oppilaiden hassutteluun ja naureskelivat paljon

oppilaiden omille jutuille. Aloittelevien opettajien toiminnassa näkyi tapa kohdata oppilaat yksilöllisesti. Opettajat kävivät paljon vapaamuotoisia keskusteluja oppilaiden kanssa ja heidän suhtautumisestaan oppilaisiin välittyi positiivisuus ja lämpimyys. Aloittelevat opettajat osoittivat paljon välittävää kosketusta ja huolenpitoa oppilaita kohtaan.

Oppilaiden kehuminen ja innostaminen olivat aloitteleville opettajille ominaisia ilmapiirin rakentamisen keinoja. Opettajat kehuivat oppilaita yksilöllisesti ja kohdennetusti. He suorastaan ylistivät oppilaiden töitä ja työskentelyä. Ihailua osoitettiin myös ilmeiden ja eleiden kuten peukkujen ja ylävitosten muodossa. Kehumisen lisäksi oppilaita innostettiin työskentelyyn. Aloittelevat opettajat eläytyivät opetukseen ja ilmehtivät paljon opettaessaan. Kehumisen lisäksi he osoittivat kiinnostusta oppilaisiin antamalla monipuolisesti palautetta näiden työskentelystä.

Vaikka kaikki alateemat olivat nähtävissä aloittelevien opettajien keinoissa rakentaa ilmapiiriä, *opettajan lämminhenkisyys ja läheisyys oppilaiden kanssa*, oli selkeästi aloittelevien opettajien vuorovaikutusta parhaiten kuvaava pääteema. Aloittelevien opettajien oppitunneilla oli vapautunut tunnelma. Oppilaat keskustelivat paljon keskenään ja kaikki osallistuivat aktiivisesti työskentelyyn. Oppilaiden keskinäinen yhteistyö sujui oppitunneilla hyvin, ja he olivat oma-aloitteisia paritöihin ryhtyessään.

Kokeneet opettajat. Kokeneiden opettajien ilmapiirin rakentamisessa oli näkyvissä lähes kaikki alateemat: yhteinen huumori, oppilaan kohtaaminen, kehollinen viestintä, yhteiset säännöt ja kehuminen. Kokeneiden opettajien tavassa rakentaa ilmapiiriä näkyi selkeimmin yhteiset säännöt ja huumori. He pitivät luokassa työrauhaa yllä muistuttamalla yhteisistä säännöistä sekä käyttivät konkreettisia työkaluja saavuttaakseen työrauhan. Kokeneet opettajat puuttuivat usein työrauhaan ja ylimääräiseen oppilaiden keskinäiseen jutusteluun. Työrauhan lisäksi opettajat kiinnittivät säännöillä huomiota myös puheenvuorojen jakautumiseen sekä muiden puheenvuorojen kuuntelemiseen. Kokeneet opettajat rakensivat ilmapiiriä myös yhteisellä huumorilla. He vitsailivat oppilaille ope-

tuksen lomassa. Vitsailu oli usein sävyltään itseironista tai oppilaan hyvántah-
toista piikittelyä. Vitsailu toi luokkaan yhteistä naurua ja tunnelmaa, jossa asioita
ei tarvitse ottaa niin vakavasti.

Vaikka useat alateemat olivat nähtävissä kokoneiden opettajien tavassa ra-
kentaa ilmapiiriä, korostuivat alateemoista yhteiset säännöt sekä yhteinen huu-
mori. Oppitunneilla keskityttiin työrauhan saavuttamiseen ja sen kautta luotiin
luokkaan tietynlainen rauhallinen ilmapiiri. Rauhallisuus heijastui oppilaisiin
eikä luokassa ollut ylimääräistä meteliä. Oppilaat juttelivat keskenään hiljaa tai
kuiskaten. Vaikka työrauhaan kiinnitettiin paljon huomiota, ilmapiiri ei ollut
luonteeltaan vakava. Yhteinen huumori näkyi ilmapiirissä yhteisenä vitsailuna
ja luokan tunnelman rentoutena.

6 POHDINTA

6.1 Tulokset ja johtopäätökset

Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, millaisilla keinoilla luokanopettajat rakentavat ilmapiiriä 1. luokalla ja onko opettajilla erilaisia keinoja rakentaa ilmapiiriä riippuen siitä, kuinka pitkä heidän työkokemuksensa on. Toteutimme tutkimuksen analysoimalla neljän eri luokanopettajan videoituja oppitunteja. Litteroimme videoaineiston ja analysoimme sen refleksiivisellä temaattisella analyysillä. Tutkimuksen tarkoituksena on tuottaa syvällistä tietoa siitä, mitkä vuorovaikutukselliset keinot opettajien toiminnassa rakentavat luokan ilmapiiriä. Opettajat voivat tutkimustulosten perusteella tarkastella omaa toimintaansa ja kehittää sen myönteistä ilmapiiriä tukevaksi.

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen tehtävänä oli selvittää, millaisilla keinoilla luokanopettajat rakentavat ilmapiiriä 1. luokalla. Tulosten mukaan luokanopettajien keinot jakautuivat kolmeen pääteemaan: *opettajan lämminhenkisyys ja läheisyys oppilaiden kanssa, opettaja oppilaiden toiminnan ohjaajana ja opettaja oppilaiden kannustajana*. Pääteemat mukailevat aikaisemmissa tutkimuksissa ja teorioissa tunnistettuja ilmiöitä.

Tutkimuksen kohteena olevat opettajat rakensivat ilmapiiriä yhteisen huumorin kautta sekä kohtaamalla oppilaat. Nämä keinot liittyvät keskeisesti opettajan antamaan tunnetukeen ja sitä kautta rakentuvaan myönteiseen ilmapiiriin (Hamre ym., 2013). Opettaja rakentaa myönteistä ilmapiiriä vastaamalla oppilaiden tarpeisiin ja luomalla läheisiä ihmissuhteita sekä keskinäistä kunnioitusta luokkaan (Pöysä ym., 2021b). Tutkimuksessamme opettajat kehittivät edellä mainittuja tekijöitä huolehtimalla oppilaiden tarpeista, ilmaisemalla monin tavoin välittävänsä oppilaista sekä huomioimalla oppilaat. Vaikka huumoria ei suoraan mainita aiemmissa teorioissa, puhutaan niissä esimerkiksi nauramisesta ja hymyilemisestä sekä vapautuneesta ilmapiiristä (Pianta ym., 2008). Aiemmissä tutkimuksissa nauraminen nähdään enemmän viestinä myönteisestä ilmapiiristä

(esim. Schmuck & Schmuck, 1975), kun tässä tutkimuksessa se oli yksi selkeimmistä keinoista rakentaa ilmapiiriä.

Tutkimuksemme tuloksien mukaan opettajat rakensivat ilmapiiriä myös yhteisten sääntöjen ja kehollisen viestinnän avulla. Myös ilmapiiriin liittyvissä teorioissa (Hamre ym., 2013; Pianta ym., 2008; Pöysä ym., 2021b) säännöt ja kehollinen viestintä nähdään keinona organisoida ryhmän toimintaa. Opettajan hyödyntämät yhteiset säännöt ja niihin viittaaminen selkeyttää luokan sosiaalista rakennetta ja luo pohjaa myönteiselle ilmapiirille (Salminen ym., 2014).

Opettajat rakensivat ilmapiiriä myös kehumalla oppilaiden työskentelyä ja innostamalla oppilaita osallistumaan opetukseen. Oppilaiden kehuminen ja innostaminen liitetään aiemmissa teorioissa opettajan myönteiseen tunneilmaisuuksiin ja vuorovaikutukseen oppilaiden kanssa (Pianta ym., 2008; Pöysä ym., 2021b). Tällainen opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus luo luokkaan kannustavan ja innostavan ilmapiirin (Pöysä ym., 2021b).

Toisella tutkimuskysymyksellä selvitimme, miten työkokemus näkyy luokanopettajien keinoissa rakentaa ilmapiiriä. Tulosten mukaan aloittelevat ja kokeneet opettajat erosivat keinoissa alateemoittain. Aloittelevien opettajien ilmapiirin rakentamisen keinot näyttäytyivät eniten lämminhenkisyytenä ja läheisyytenä oppilaiden kanssa. Aloittelevien opettajien oppitunneilla oli vapautunut ilmapiiri, jossa oppilaat osallistuivat aktiivisesti työskentelyyn. Kokeneet opettajat rakensivat ilmapiiriä yhteisten sääntöjen ja huumorin keinoin. Heidän oppitunneillaan vallitsi rauhallinen ja rento ilmapiiri. Kaiken kaikkiaan opettajien ilmapiiriä rakentavat keinot olivat työkokemuksesta riippumatta luonteeltaan pysyviä eli ne eivät muuttuneet merkittävästi syksyn ja kevään oppituntien välillä. Pysyvyys voi kertoa siitä, että opettajien hyödyntämät keinot ovat heille ominaisia eivätkä ne juurikaan muutu ryhmän tuntemuksen myötä.

Työkokemuksen vaikutusta opettajien vuorovaikutukseen tarkastelleet tutkimukset olivat sekä toisiinsa että meidän tuloksiimme verrattuna ristiriitaisia: osa tuloksista oli samansuuntaisia, osa päinvastaisia aiempiin tutkimuksiin verrattuna. Cortinan ja kollegoiden (2015) mukaan aloittelevat opettajat antavat oppilaille yksilöllistä palautetta laskeutuen oppilaan tasolle. Tässä tutkimuksessa

saatiin samankaltaisia tuloksia: aloittelevat opettajat asettuivat useammin oppilaan lähelle antaakseen yksilöllistä palautetta. Wolffin ja kollegoiden (2015) mukaan aloittelevat opettajat keskittyvät vuorovaikutuksessaan käyttäytymisnormien ylläpitämiseen. Aloittelevien sijaan, kokeneet opettajat hyödynsivät tuloksimme mukaan ilmapiirin rakentamisessa enemmän yhteisiä sääntöjä. Tuloksimme mukaan aloittelevat opettajat hyödynsivät enemmän keinoja, jotka rakensivat läheistä suhdetta oppilaisiin eli antoivat enemmän tunnetukea. Myös Jalalin (2022) tutkimuksessa aloittelevat opettajat antoivat kokeneita enemmän tunnetukea.

Tutkimuksen tulosten perusteella voidaan sanoa, että aloittelevien opettajien vuorovaikutuksessa korostui tunnetuen antaminen ja sen avulla myönteisen ilmapiirin rakentaminen. Kokeneiden opettajien keinoissa rakentaa ilmapiiriä suuremmassa roolissa oli toiminnan organisointi, jonka avulla luotiin pohjaa myönteisen ilmapiirin rakentamiselle. Pienen otannan vuoksi erojen syitä on haastavaa analysoida. Yksi syy aloittelevien ja kokeneiden opettajien ilmapiiriä rakentavien keinojen eroihin voi olla opettajankoulutuksen kehittyminen. Tutkimusten mukaan vuosien kokemus ei itsessään johda laadukkaampaan opetukseen (Graham ym., 2020; Jalali, 2022), joten opettajien koulutuksella voidaan nähdä olevan kokemuksta suurempi merkitys opetuskäytänteisiin. Opettajankoulutuksen eri painotukset, kuten nykyinen hyvinvointikasvatus, voi vaikuttaa etenkin aloittelevien opettajien toimintaan luokassa. Esimerkiksi Jyväskylän yliopiston luokanopettajakoulutuksessa opettajuuden ydinosoamisalueisiin kuuluu hyvinvointia vahvistava osaaminen, jota kehitetään läpi koulutuksen (Jyväskylän yliopisto, 2024).

6.2 Tutkimuksen luotettavuus

Tutkimuksemme on kerätty osana TESSI-seurantatutkimusta, joka toi tutkimukselle luotettavuuden kannalta paljon hyötyjä, mutta myös haasteita. Valmiit aineistot eivät aina sovellu sellaisenaan omaan tutkimustarpeeseen (Hirsjärvi ym.,

2009). Käytössämme oli videoaineisto, jonka vuoksi havainnointi vaatii paljon tieteiden tulkintaa, kun opettaja ja opetusryhmä ovat vieraita. Toisaalta valmiin aineiston positiivinen puoli on se, että suhteemme siinä oleviin opettajiin ja oppilaisiin on objektiivinen. Luotettavuuteen pyrimme siten, että tutkimusaineistoon perehtyessä sekä analyysiä tehdessä emme vielä tienneet, ketkä opettajista olivat aloittelevia ja ketkä kokeneita. Päätimme selvittää opettajien työkokemuksen määrän vasta analyysin jälkeen, sillä halusimme taata sen, ettemme anna sen vaikuttaa analyysiin ja tulkintoihimme.

Rajasimme tutkimuksessamme työkokemuksen sen mukaan, kuinka monta opetusvuotta opettajille oli kertynyt. Analyysin jälkeen meille selvisi, että aloittelevilla opettajilla oli kokemusta luokanopettajuuden lisäksi myös muusta opetustyöstä. Toinen opettajista oli työskennellyt varhaiskasvatuksen opettajana ja toisella oli seitsemän vuotta kokemusta muusta opetustyöstä. Koemme, että tämä voi vaikuttaa aloittelevista opettajista saatuihin tuloksiin, sillä heillä olikin enemmän työkokemusta kasvatusalalta mitä ajattelimme. Opettajilla voi olla kokemuksen kautta paremmat edellytykset rakentaa ilmapiiriä, sillä he ovat työskennelleet erilaisten ryhmien parissa ja saaneet sitä kautta kokemusta ryhmän ohjauksesta.

Tutkimuksen aineistona oli neljä opettajaa, joilta tarkastelimme yhteensä kahdeksan oppituntia. Otannan koolla ei ole suoraa vaikutusta tutkimuksen luotettavuuteen, sillä laadullisella tutkimuksella pyritään yleistyksien sijaan luomaan tutkimuskohteesta syvempää ymmärrystä (Eskola & Suoranta, 2008; Hirsjärvi ym., 2009; Tuomi & Sarajärvi, 2004). Tässä tutkimuksessa pyrimme yleistyksen sijaan tutkimaan aihetta yhden tapauksen näkökulmasta. Tarkastelimme tutkimukseen valikoitujen opettajien toimintaa refleksiiviselle temaattiselle analyysille ominaisen systemaattisen tulkinnan avulla (Braun & Clarke, 2022a).

Tutkimuksen analyysia arvioitaessa keskeinen luotettavuuteen vaikuttava tekijä on tutkijatriangulaatio, jolloin samaa ilmiötä tutkii useampi tutkija ja havainnoista keskustellaan suhteellisen paljon (Eskola & Suoranta, 2008, s. 69). Tut-

kijatriangulaatio on erityisen tärkeää juuri havainnointiin perustuvassa tutkimuksessa (Tuomi & Sarajärvi, 2004), joten keskustelimme koko prosessin ajan havainnoistamme ja teimme valinnat sekä päätökset yhdessä.

Havainnointi on hyvin subjektiivista toimintaa (Eskola & Suoranta, 2008, s. 102). Tutkijoiden subjektiivisuus ja sen esille tuominen on tärkeää laadukkaassa refleksiivisessä temaattisessa analyysissä (Braun & Clarke, 2022b). Kirjoitimme koko analyysiprosessin ajan päiväkirjaa, johon kirjoitimme mitä olimme tehneet ja miksi. Päiväkirjan avulla muistimme paremmin tehdyt valinnat ja niiden perustelut ja pystyimme palaamaan niihin kirjoittaessamme analyysistä. Refleksiivisen temaattisen analyysin tarkkuus piilee raportoinnin systemaattisuudessa (Braun & Clarke, 2022b), joten käytimme aineiston ja analyysin järjestelmälliseen käsittelyyn paljon aikaa.

Tutkimustuloksia arvioitaessa on kiinnitettävä huomiota tulosten uskottavuuteen, siirrettävyyteen, varmuuteen ja vahvistuvuuteen (Eskola & Suoranta, 2008). Uskottavuuden arviointi oli tutkimuksessamme haastavaa, sillä emme voineet tarkistaa tulkintojen todenmukaisuutta opettajilta. Myös tulosten siirrettävyys on laadullisessa tutkimuksessa haastavaa, mutta pyrimme siihen kuvailemalla prosessia ja tuloksia mahdollisimman tarkasti ja todenmukaisesti.

Tutkimuksen varmuuteen vaikuttavat tutkijan omat ennakko-oletukset (Eskola & Suoranta, 2008, s. 212). Vaikka analyysimme oli aineistolähtöistä, ennakko-oletuksiimme ovat vaikuttaneet aiemmat tutkimukset ja teoriat, joihin tutustuimme ennen analyysia. Tutkimusta voidaan arvioida myös sen vahvistettavuuden kautta, jolloin kiinnitetään huomiota siihen, saavatko tehdyt tulkinnat tukea aiemmista tutkimuksista (Eskola & Suoranta, 2008, s. 212). Tutkimuksen tulokset olivat osaltaan linjassa aiempien tutkimusten ja teorioiden kanssa, joten vahvistuvuus on ainakin osittain toteutunut tutkimuksessamme.

6.3 Jatkotutkimusaiheet ja käytännön sovellukset

Tämän tutkimuksen rajoitusten pohjalta jatkotutkimuksissa tulisi ottaa huomioon aineiston laatu ja laajuus. Tulkinnallisuuden vähentämiseksi tulevaisuudessa tutkimuksissa aineistoksi tulisi valita enemmän oppitunteja samalta opettajalta. Tulkinnallisuutta vähentäisi myös tutkimukseen osallistuvien opettajien haastattelu ilmapiiristä ja sen rakentamisesta. Jatkotutkimuksissa voisi selvittää etnografisen tutkimuksen tavoin laajemmin opettajan omaa käsitystä vuorovaikutuksensa merkityksestä ilmapiiriin ja samalla havainnoida suurempaa määrää oppitunteja. Tässä tutkimuksessa aloittelevilla opettajilla oli kokemusta muista kasvatus- ja ohjausalan töistä luokanopettajauransa lisäksi, joten jatkotutkimuksissa tulisi huomioida myös muu sellainen työkokemus, joka voi vaikuttaa myönteisesti opettajan ammatilliseen kehitykseen.

Oppimisen sekä oppilaiden ja opettajien hyvinvoinnin kannalta on tärkeää vahvistaa ilmapiirin merkitystä opettajien vuorovaikutuksessa. Onneksi opettajan vuorovaikutustaidot ovat kehitettävissä oleva asia. Tämän tutkimuksen tulokset tarjoavat opettajille konkretia siitä, mihin heidän tulisi kiinnittää huomiota omassa vuorovaikutuksessaan. Opettajat voivat ajautua vanhoihin totuttuihin kaavoihin, jotka eivät vastaa nykyaikaista opetusta, joten heidän olisi hyvä kehittää osaamistaan jatkuvasti myös vuorovaikutuksen saralla. Opettajien lisäksi tutkimuksemme tarjoaa tietoa myös kouluttajille siitä, millaisia vuorovaikutuksellisia taitoja opettajilta kaivataan tässä ajassa. Jalalin (2022) mukaan olisi kuitenkin tarkoituksenmukaisempaa keskittyä opettajankoulutuksen sijaan opettajien jatkuvaan ammatilliseen koulutukseen. Näin turvattaisiin se, ettei osaaminen rajoitu vain opettajankoulutuksen aikana opittuihin taitoihin, vaan kehittyä yhteiskunnan tarpeiden mukana. Erityisesti tässä yhteiskunnallisessa ajassa, jossa moni lapsi voi huonosti, on tarvetta opettajille, jotka rakentavat läheistä, lämminhenkistä ja turvallista ilmapiiriä.

LÄHTEET

- Ahnert, L., Harwardt-Heinecke, E., Kappler, G., Eckestein-Madry, T. & Milatz, A. (2012). Student-teacher relationships and classroom climate in first grade: how do they relate to students' stress regulation? *Attachment & Human development*, 14(3), 249–263.
<https://doi.org/10.1080/14616734.2012.673277>
- Aho, S. & Laine, K. (2004). *Minä ja muut: Kasvaminen sosiaaliseen vuorovaikutukseen*. Otava.
- Ambrose, S. A., Bridges, M. V., DiPietro, M., Lovett, M. C., Norman, M. K. & Mayer, R. E. (2010). *How Learning Works*. Jossey-Bass.
- Brackett, M. A., Reyes, M. R., Rivers, S. E., Elbertson, N. A., & Salovey, P. (2011). Classroom emotional climate, teacher affiliation, and student conduct. *The Journal of Classroom Interaction*, 46(1), 27–36.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77–101.
<https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Braun, V. & Clarke, V. (2022a). *Thematic analysis: A practical guide*. SAGE Publications.
- Braun, V. & Clarke, V. (2022b). Conceptual and design thinking for thematic analysis. *Qualitative Psychology*, 9(1), 3–26.
<https://doi.org/10.1037/qup0000196>
- Braun, V. & Clarke, V. (2024). Thematic analysis. University of Auckland.
<https://www.thematicanalysis.net/>
- Berliner, D. C. (2004). Describing the Behavior and Documenting the Accomplishments of Expert Teachers. *Bulletin of science, technology & society*, 24(3), 200–212. <https://doi.org/10.1177/0270467604265535>
- Castañer, M., Camerino, O., Anguera, M. T. & Jonsson, G. K. (2013). Kinesics and proxemics communication of expert and novice PE teachers. *Quality & quantity*, 47(4), 1813–1829. <https://doi.org/10.1007/s11135-011-9628-5>

- Cortina, K. S., Miller, K., McKenzie, R. & Epstein A. (2015). Where low and high inference data converge: Validation of CLASS assessment of mathematics instruction using mobile eye tracking with expert and novice teachers. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 13, 389–403.
<http://dx.doi.org/10.1007/s10763-014-9610-5>
- Eskola, J. & Suoranta, J. (2008). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Vastapaino.
- Fauth, B., Decristan, J., Rieser, S., Klieme, E. & Buttner, G. (2014). Student ratings of teaching quality in primary school: Dimensions and predictions of student outcomes. *Learning and Instruction*, 29, 1–9.
<https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2013.07.001>
- Freiberg, H. J. (1999). *School Climate: Measuring, Improving and Sustaining Healthy Learning Environments*. Taylor & Francis Group.
- Graham, L. J., White, S. L., Cologon, K., & Pianta, R. C. (2020). Do teachers' years of experience make a difference in the quality of teaching? *Teaching and teacher education*, 96, 103190.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103190>
- Hamre, B. K. & Pianta, R. C. (2005). Can Instructional and Emotional Support in the First-Grade Classroom Make a Difference for Children at Risk of School Failure? *Child development*, 76(5), 949–967.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2005.00889.x>
- Hamre, B. K., Pianta, R. C., Downer, J. T., DeCoster, J., Mashburn, A. J., Jones, S. M., Brown, J. L., Cappella, E., Atkins, M., Rivers, S. E., Brackett, M. A. & Hamagami, A. (2013). Teaching through interactions: Testing a developmental framework of teacher effectiveness in over 4,000 classrooms. *The Elementary School Journal*, 113(4), 461–487.
<https://psycnet.apa.org/doi/10.1086/669616>
- Happo I., Määttä, K. & Uusiautti, S. (2012). Experts or good educators – or both? The development of early childhood educators' expertise in Finland. *Early Child Development and Care*, 182(3-4), 487–504.
<https://psycnet.apa.org/doi/10.1080/03004430.2011.646719>

- Hirsjärvi, S., Remes, P., Sajavaara, P. & Sinivuori, E. (2009). *Tutki ja kirjoita* (15. uud. p.). Tammi.
- Jalali, M. (2022). Teaching Quality of EFL Teachers: Do Years of Teaching Experience Matter? *Issues in language teaching*, 11(2), 161–186.
<https://doi.org/10.22054/ilt.2023.69127.720>
- Jyväskylän yliopisto. (11.6.2024). Opettajankoulutuslaitoksen esittely.
<https://www.jyu.fi/fi/kptk/okl/opettajankoulutuslaitoksen-esittely#juuret-ja-siivet-jyvskyln-yliopiston-opettajankoulutuslaitoksesta>
- Kangas, M. (2000). *Mistä on luokan ilmapiiri tehty? Viidesluokkalaisten oppilaiden näkemyksiä hyvän ja huonon ilmapiirin tekijöistä*. [Pro gradu -tutkielma, Jyväskylän yliopisto]. <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/10083?locale-attribute=fi>
- Karell, H.-M. & Varis, L. (2021). *Opettajan antama palaute myönteisen ja kielteisen ilmapiirin oppitunneilla perusopetuksen ensimmäisellä luokalla*. [Pro gradu -tutkielma, Jyväskylän yliopisto].
<https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/75358?locale-attribute=en>
- Kuula, A. (2015). *Tutkimusetiikka: Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys*. Vastapaino.
- Lakanen, H. (2013). *Oppilaan kokonaisvaltaista kasvua tukevaa luokkahuoneilmapiiriä etsimässä: "Semmonen niinkö sosiaalisen lämmön ja auttamisen ilmapiiri olis kiva"*. [Pro gradu -tutkielma, Jyväskylän yliopisto].
<https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/42406?locale-attribute=en>
- Lerkkanen, M.-K. & Pakarinen, E. (2016). Teacher and student stress and interaction in classroom (TESSI).
- Meyer, H. (2004). Novice and expert teachers' conceptions of learners' prior knowledge. *Science Education*, 88(6), 970–983.
<https://doi.org/10.1002/sce.20006>
- Muhonen, H., Pakarinen E. & Lerkkanen, M.-K. (2021). Do teachers' professional vision and teaching experience always go hand in hand? Examining knowledge-based reasoning of Finnish grade 1 teachers. *Teaching*

and *Teacher Education*, 106, 103458.

<https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103458>

Opetushallitus (2014). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet.

Pakarinen, E., Aunola, K., Kiuru N., Lerkkanen, M.-K., Poikkeus, A.-M.,

Siekkinen M. & Nurmi, J.-E. (2014). The cross-lagged associations between classroom interactions and children's achievement behaviors.

Contemporary Educational Psychology, 39(3), 248–261.

<https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2014.06.001>

Pianta, R. C., La Paro, K. M. & Hamre B. K. (2008). Classroom Assessment Scoring system (CLASS). Brookes.

Pitkänen, P. (2021). *Luokanopettajien ammatillinen kehittyminen nuorista vasta-alkajista kokeneiksi ammattilaisiksi*. [Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto].

<https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/78894>

Poikkeus A.-M., Lerkkanen, M.-K. & Rasku-Puttonen, H. (2016).

Ohjausvuorovaikutus – tunteita, organisointia ja oppimisen tukea.

Teoksessa P. Jääskelä, U. Klemola, M.-K. Lerkkanen, A.-M. Poikkeus, H.

Rasku-Puttonen & A. Eteläpelto (toim.), *Yhdessä parempaa pedagogiikkaa:*

Interaktiivisuus opetuksessa ja oppimisessa (s. 115–124). Jyväskylän yliopisto,

Koulutuksen tutkimuslaitos.

Pöysä, S., Pakarinen, E., Kajamies, A. & Lerkkanen, M.- K. (2021a). *VOPA-toimintamalli opettajan vuorovaikutusosaamisen ja arvioinnin tukena*. Niilo Mäki instituutti.

Pöysä, S., Pakarinen E., Ketonen, L., Lehesvuori, S. & Lerkkanen, M.-K. (2021b).

Vuorovaikutus osana opettajan arviointiosaamista (VOPA) -

toimintamallin vaiheittaiset kuvaukset. Opettajien arviointiosaaminen

oppimisen, osallisuuden ja tuen toteutumisen edistäjänä (OPA) -hanke.

Jyväskylän yliopisto. Opettajan koulutuslaitos.

Reyes, M. R., Brackett, M. A., Rivers, S. E., White, M. & Salovey P. (2012).

Classroom emotional climate, student engagement, and academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 104(3), 700–712.

<https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/a0027268>

- Rucinski, C. L., Brown, J. L. & Downer, J. T. (2018). Teacher-child relationships, classroom climate and children's social-emotional and academic development. *Journal of Educational Psychology*, 110(7), 992–1004.
<https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/edu0000240>
- Salminen, J., Hännikäinen, M., Poikonen, P., & Rasku-Puttonen, H. (2014). Teachers' contribution to the social life in Finnish preschool classrooms during structured learning sessions. *Early child development and care*, 184(3), 416-433. <https://doi.org/10.1080/03004430.2013.793182>
- Salminen, J., Pakarinen, E., Siekkinen, M. & Rasku-Puttonen, H. (2012). Observed classroom quality profiles of kindergarten classroom in Finland. *Early Education and Development*, 23(5), 654–677.
<https://doi.org/10.1080/10409289.2011.574267>
- Schmuck, & Schmuck. (1975). *Group Processes in the Classroom*.
- Stipek, D. & Byler, P. (2004). The early childhood classroom observation measure. *Early Childhood Research Quarterly*, 19(3), 375–397.
<https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2004.07.007>
- Terveyden ja hyvinvoinnin laitos (2023a). *Kouluterveyskyselyn tulokset*.
Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. <https://thl.fi/tutkimus-ja-kehittaminen/tutkimukset-ja-hankkeet/kouluterveyskysely/kouluterveyskyselyn-tulokset>
- Terveyden ja hyvinvoinnin laitos (21.9.2023b). *Kouluterveyskysely 2023: lapsia ja nuoria kuormittavat monet tekijät – selkeät arkirutiinit ja ajoissa saatu apu on tärkeää*. Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. <https://thl.fi/-/kouluterveyskysely-2023-lapsia-ja-nuoria-kuormittavat-monet-tekijat-selkeat-arkirutiinit-ja-ajoissa-saatu-apu-on-tarkeaa?redirect=%252Ffi%252F>
- Tsui, A. B. (2009). Distinctive qualities of expert teachers. *Teachers and teaching, theory and practice*, 15(4), 421–439.
<https://doi.org/10.1080/13540600903057179>
- Tuomi, J. & Sarajarvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.

- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2023). Hyvä tieteellinen käytäntö (HTK).
<https://tenk.fi/fi/hyva-tieteellinen-kaytanto-htk>
- Virta, M., Asanti, R., Junntila, N., Koivusilta, L., Koski, P. & Virta A. (2012).
 Mistä syntyy turvallisuuden tunne koulussa? Teoksessa E. Lindfors
 (toim.), *Kohti turvallisempaa oppilaitosta: Oppilaitoksen turvallisuuden ja
 turvallisuuskasvatuksen tutkimus- ja kehittämishaasteita* (s. 120–134). Turun
 yliopisto, Kasvatustieteiden yksikkö.
- Vuori, J. (15.4.2024). Tapaustutkimus. Teoksessa J. Vuori (toim.) *Laadullisen
 tutkimuksen verkkokäsikirja*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto.
[https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvali/tutkimusa
 setelma/tapaustutkimus/](https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvali/tutkimusa

 setelma/tapaustutkimus/)
- Wang, M. T., Degol, J. L., Amemiya, J., Parr, A. & Guo, J. (2020). Classroom
 climate and children's academic and psychological wellbeing: A
 systematic review and meta-analysis. *Developmental Review*, 57. 100912.
<https://doi.org/10.1016/j.dr.2020.100912>
- Westling Allodi, M. (2002). A Two-Level Analysis of Classroom Climate in
 Relation to Social Context, Group Composition, and Organization of
 Special Support. *Learning environments research*, 5(3), 253.
<https://doi.org/10.1023/A:1021972206111>
- Wilson, H. K., Pianta, R. C. & Stuhlman M. (2007). Typical classroom experi-
 ences in first grade: the role of classroom climate and functional risk in the
 development of social competencies. *The Elementary School Journal*, 108(2),
 81–96. <https://doi.org/10.1086/525548>
- Wolff, C. E., Van Den Bogert, N., Jarodzka, H. & Boshuizen, H. P. A. (2015).
 Keeping an eye of learning: differences between expert and novice teach-
 ers' representations of classroom management events. *Journal of Teacher
 Education*, 66(1), 68–85. <http://dx.doi.org/10.1177/0022487114549810>
- Zedan, R. (2010). New dimensions in the classroom climate. *Learning Environ-
 ments Research*, 13, 75–88. <https://doi.org/10.1007/s10984-009-9068-5>

LIITTEET

Liite 1. Opettajakohtaiset alateemat ja koodit eriteltynä lukukausittain

	Opettaja 1	Opettaja 2	Opettaja 3	Opettaja 4
Syksy	<p>Yhteinen huumori: yhdessä nauraminen, vitsailu, hyväntahtoinen piikitely</p> <p>Oppilaan kohtaaminen: välittävä kosketus, vapaamuotoinen keskustelu, huolehtiminen, hymyileminen</p> <p>Kehollinen viestintä: ohjaava kosketus, oppilaan tasolle asettuminen</p> <p>Kehuminen: yksilöllinen ja kohdennettu</p> <p>Innostaminen: kiinnostus oppilasta kohtaan, työskentelyyn innostaminen</p>	<p>Oppilaan kohtaaminen: välittävä kosketus</p> <p>Kehollinen viestintä: ohjaava kosketus, oppilaan tasolle asettuminen</p> <p>Yhteiset säännöt: säännöistä muistuttaminen</p> <p>Kehuminen: yksilöllinen ja kohdennettu</p> <p>Innostaminen: työskentelyyn innostaminen</p>	<p>Yhteinen huumori: yhdessä nauraminen, vitsailu</p> <p>Oppilaan kohtaaminen: vapaamuotoinen keskustelu</p> <p>Kehuminen: yksilöllinen, sanaton kehu</p>	<p>Yhteinen huumori: yhdessä nauraminen, vitsailu, hyväntahtoinen piikitely</p> <p>Kehollinen viestintä: ohjaava kosketus, oppilaan tasolle asettuminen</p> <p>Yhteiset säännöt: säännöistä muistuttaminen</p> <p>Kehuminen: yksilöllinen ja kohdennettu</p>

Kevät	<p>Yhteinen huumori: yhdessä nauraminen, vitsailu, hyväntahtoinen piikitely</p> <p>Oppilaan kohtaaminen: välittävä kosketus, vapaamuotoinen keskustelu, huolehtiminen, hymyileminen</p> <p>Kehollinen viestintä: ohjaava kosketus, oppilaan tasolle asettuminen</p> <p>Kehuminen: yksilöllinen ja kohdennettu, sanaton kehu</p> <p>Innostaminen: kiinnostus oppilasta kohtaan, työskentelyyn innostaminen</p>	<p>Yhteinen huumori: yhdessä nauraminen</p> <p>Oppilaan kohtaaminen: välittävä kosketus, hymyileminen</p> <p>Kehollinen viestintä: ohjaava kosketus, oppilaan tasolle asettuminen</p> <p>Yhteiset säännöt: säännöistä muistuttaminen, konkreettinen työkalu</p> <p>Kehuminen: koko ryhmää koskeva</p> <p>Innostaminen: työskentelyyn innostaminen</p>	<p>Yhteinen huumori: yhdessä nauraminen</p> <p>Yhteiset säännöt: säännöistä muistuttaminen</p> <p>Kehuminen: yksilöllinen ja kohdennettu</p>	<p>Yhteinen huumori: yhdessä nauraminen, vitsailu</p> <p>Kehollinen viestintä: ohjaava kosketus, oppilaan tasolle asettuminen</p> <p>Yhteiset säännöt: säännöistä muistuttaminen</p>
-------	---	---	--	--